



ΧΡΥΣΟΥΝ ΜΕΤΑΛΛΙΟΝ
ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ ΑΘΗΝΩΝ

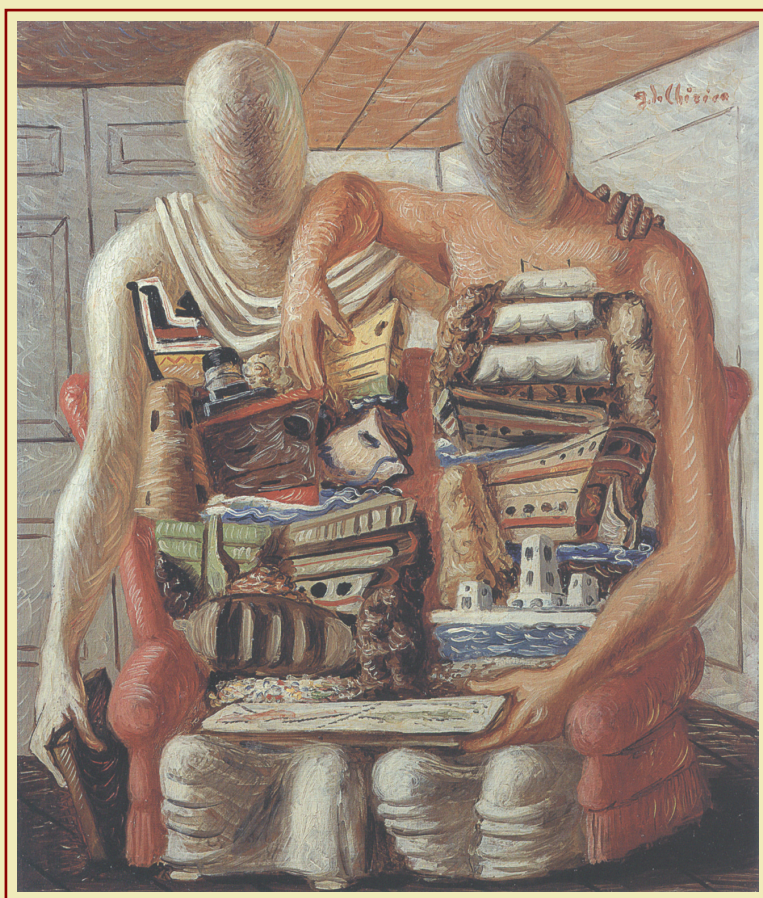
ΙΔΡΥΜΑ ΕΥΓΕΝΙΔΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η διαχρονική ανάπτυξη της ΤΕΕ στον τόπο μας
Προβλήματα και προοπτικές

ΑΘΗΝΑ 23 - 25 Μαΐου 2007



ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ







ΧΡΥΣΟΥΝ ΜΕΤΑΛΛΙΟΝ
ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ ΑΘΗΝΩΝ



ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

Η διαχρονική ανάπτυξη της ΤΕΕ στον τόπο μας
Προβλήματα και προοπτικές

23 - 25 Μαΐου 2007

ΑΘΗΝΑ
2019

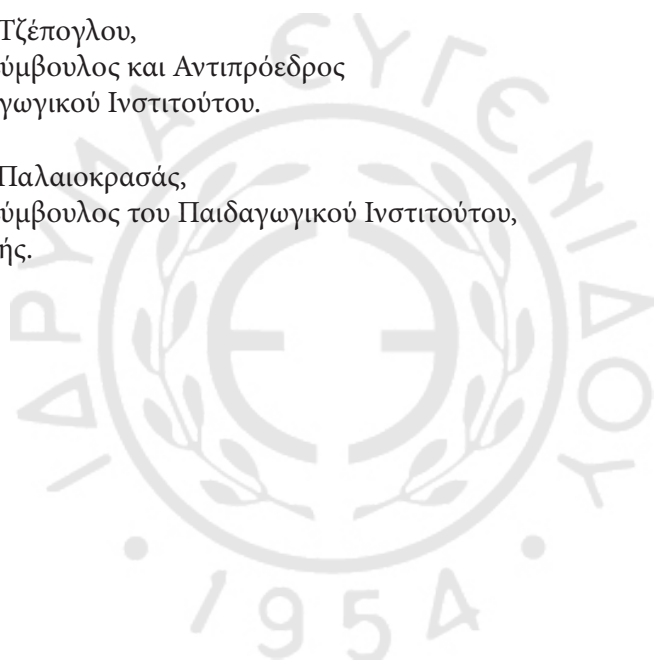
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κωνσταντίνος Αγγ. Μανάφης,
Ομ. Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής
Πανεπιστημίου Αθηνών,
Σύμβουλος επί των εκδόσεων του Ιδρύματος Ευγενίδου.

Σωτήριος Γκλαβάς,
Σύμβουλος και Αναπληρωτής Πρόεδρος
του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Στέφανος Τζέπογλου,
Επίτιμος Σύμβουλος και Αντιπρόεδρος
του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Σταμάτης Παλαιοκρασάς,
Επίτιμος Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
Συντονιστής.



ISBN: 978-960-337-155-7

Copyright© 2019 Ίδρυμα Ευγενίδου

Απαγορεύεται η ολική ή μερική ανατύπωση του βιβλίου και των εικόνων με κάθε μέσο καθώς και η διασκευή, η προσαρμογή, η μετατροπή και η κυκλοφορία του. (Άρθρο 3 του ν. 2121/1993).

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ

Με την ευκαιρία της πεντηκονταετούς επετείου του Ευγενιδείου εκπαιδευτικού ιδρύματος, το οποίο στήριξε διαχρονικά την τυπική επαγγελματική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την εφαρμογή νέας πολιτικής για τη δευτεροβάθμια ΤΕΕ, οι συνδιοργανωτές του συνεδρίου αποφάσισαν να αποτελέσει το συνέδριο αυτό βήμα εισηγήσεων απολογισμού και λογοδοσίας για τα σαράντα επτά χρόνια προσφοράς σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης από την πολιτεία. Όμως πέρα από την κριτική θεώρηση των εκάστοτε πολιτικών, το συνέδριο δεν μπορούσε να αφήσει απέξω εισηγήσεις για το «διά ταύτα», δηλαδή για τις προοπτικές που ανοίγονται ενόψει ευμετάβλητων αγορών εργασίας που μας κληροδότησε η «παγκοσμιοποίηση» των οικονομιών, αλλά και λόγω της ευρωπαϊκής πολιτικής για την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ως εργαλείου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας.

Η ιστορία της τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ξεκινά το έτος 1959, όταν επισημάνθηκε από τον αείμνηστο Ξ. Ζολώτα, τότε Διοικητή της Τράπεζας της Ελλάδος, η σημασία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης «για την αφομοίωση της τεχνολογικής προόδου και την οικονομική ανάπτυξη» (Ζολώτας, 1959). Από τότε μέχρι σήμερα χαράχθηκαν και εφαρμόστηκαν διάφορες πολιτικές, με σημαντικότερες αυτές που θεσπίστηκαν με τους νόμους: 580/1970, 576/1977 και 1566/1985. Εξίσου σημαδιακός ήταν ο νόμος 789/1970, με τον οποίο ιδρύθηκε η ΣΕΛΕΤΕ, η σχολή που εκπαίδευε εκπαιδευτικούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η εξέλιξη της ζήτησης για σχολική επαγγελματική εκπαίδευση ξεκίνησε με ένα μαθητικό δυναμικό περίπου 50.000 μαθητών το 1960, έφτασε στη μέγιστη τιμή της το 1987 με περίπου 175.000 μαθητές και, έκτοτε, μειώθηκε σταδιακά στο σημερινό επίπεδο των περίπου 115.000 μαθητών.

Τα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής τα οποία, όλα αυτά τα χρόνια, αποτέλεσαν αντικείμενα μελέτης και επιστημονικού διαλόγου, κάθε φορά που η πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας εισήγαγε νομοσχέδια μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, ήταν τα εξής:

- Σχέση με τη γενική εκπαίδευση.
- Σχέση με την επαγγελματική κατάρτιση.
- Σχέση με την ανώτατη παιδεία.
- Απόδοση (εσωτερική-εξωτερική).
- Άτομα με ειδικές ικανότητες.
- Σύνδεση με την αγορά εργασίας.
- Σύνδεση με την περιφερειακή ανάπτυξη.
- Καθορισμός τομέων και ειδικοτήτων.
- Ανάπτυξη διδακτικού προσωπικού και στελεχών.

- Νέες τεχνολογίες και διδακτικά μέσα.
- Σχολική αποτυχία.
- Πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Οργάνωση και διοίκηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Τα ζητήματα αυτά θεωρήθηκε από την επιστημονική επιτροπή του Συνεδρίου ότι έπρεπε να αποτελέσουν τις συνιστώσες της κεντρικής θεματικής του Συνεδρίου, που επελέγη να είναι: «Η διαχρονική ανάπτυξη της ΤΕΕ στον τόπο μας – Προβλήματα και προοπτικές».

Ο απλούστερος ορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι «οτιδήποτε επιλέγει το υπουργείο παιδείας να κάνει ή να μην κάνει» (Dye, 1972). Η διαχρονική θεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας για τη σχολική επαγγελματική εκπαίδευση, που αποτελεί το σκοπό του παρόντος συνεδρίου, αντανακλά λίγο-πολύ αυτόν το ορισμό. Κάποιοι εισηγητές έχουν επιλέξει να θεωρήσουν κριτικά κάποιες πολιτικές που εφαρμόστηκαν κατά την τελευταία πεντηκονταετία στην Ελλάδα, ενώ άλλοι επέλεξαν να τονίσουν σημαντικά ζητήματα που, όλα αυτά τα χρόνια, αμέλησε το υπουργείο να αντιμετωπίσει. Εύλογα, υπάρχουν και εισηγήσεις που θεωρούν κριτικά τις προοπτικές της επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, καθώς και εισηγήσεις από Ευρωπαίους εισηγητές (από Ισπανία, Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία και Κύπρο) που παρουσιάζουν προβλήματα και προοπτικές της σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στις χώρες τους.

Στον παρόντα τόμο παρουσιάζουμε τα πρακτικά του Συνεδρίου, το οποίο διεξήχθη στις 23-25 Μαΐου 2007, στις εγκαταστάσεις του Ιδρύματος Ευγενίδου, με την προσδοκία ότι κάποιες εισηγήσεις θα αποτελέσουν ενδεχομένως έναυσμα για τις επερχόμενες πολιτικές ηγεσίες του ΥΠΕΠΘ, για τη σύνταξη εκθέσεων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη σχολική επαγγελματική εκπαίδευση.

Σταμάτης Παλαιοκρασάς
Επίτιμος Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
Συντονιστής της Επιστημονικής Επιτροπής

Μάιος 2007

Thomas R. Dye, *Understanding Public Policy* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1972):2

Ξενοφών Ζολώτας, *Οικονομική Ανάπτυξη και Τεχνική Εκπαίδευση* (Τράπεζα της Ελλάδος, Αθήνα, 1959).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Χαιρετισμός κ. Ευγενίδη-Δημητριάδη Λεωνίδα</i>	<i>11</i>
<i>Χαιρετισμός Μακαριώτατου Αρχιεπισκόπου Αθηνών & Πάσης Ελλάδος κ. Χριστόδουλου</i>	<i>13</i>
<i>Παρέμβαση Διευθυντή Ναυτικής Εκπαίδευσης κ. Βασιλάκη Δημήτρη</i>	<i>14</i>
<i>Κωνσταντίνος Μανάφης Ο διαχρονικός ρόλος του Ιδρύματος Ευγενίδου στην ανάπτυξη της ΤΕΕ στη χώρας μας</i>	<i>18</i>
<i>Δρ. Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα Σχεδιασμός Προγραμμάτων ΤΕΕ και αγορά εργασίας – Συμβατή ή ασύμβατη σχέση για την ανάπτυξη;</i>	<i>23</i>
<i>Αποστολίδης Τάσος Η Αμερικανική Γεωργική Σχολή Θεσσαλονίκης ένα Πρότυπο Επαγγελματικό Σχολείο</i>	<i>44</i>
<i>Ασλανίδου Σοφία Νέες τεχνολογίες: προσανατολισμοί στην διδακτική της διαμεσολαβημένης γνώσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών</i>	<i>49</i>
<i>Γκλαβιάς Σωτήριος Τα διαχρονικά προβλήματα της ΤΕΕ στην Ελλάδα</i>	<i>57</i>
<i>Δημητρόπουλος Βασίλης Οι αλλαγές στην ΤΕΕ και πόσο αυτές βοηθούν</i>	<i>79</i>
<i>Δρ. Εμμανουήλ Κατανόηση των μαθημάτων θετικών επιστημών από μαθητές</i>	<i>83</i>
<i>Δροσινού Μαρία Μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Τ.Ε.Ε. Η διασύνδεση με την κοινότητα</i>	<i>87</i>
<i>Ebner Christian Vocational education in Germany – risks, challenges, opportunities</i>	<i>101</i>

Ηλιάδης Νίκος

Η Τεχνολογική Εκπαίδευση στα Πλαίσια της Γενικής Εκπαίδευσης ως ένα απαραίτητο Εκπαιδευτικό Αντικείμενο για την Εξοικείωση του Μέσου Πολίτη με το Σύγχρονο Εργασιακό-οικονομικό και Κοινωνικό Περιβάλλον. Οι μέχρι σήμερα εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν και οι προοπτικές για το μέλλον. 119

Καλοφωλιάς Αλέκος

Τα προβλήματα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Η περίπτωση του ενιαίου πολυκλαδικού λυκείου 143

Καρμής Αντώνης

Η θέση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στη σύγχρονη κοινωνία. . . . 149

Καρατράσογλου Ιάκωβος

Επαγγελματικά Δικαιώματα και η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση 153

Κάρμης Κωνσταντίνος

Η Αναζήτηση Ενός Άλλου Σχήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης 161

Καφετζόπουλος Κωνσταντίνος – Μπαμπά Μαρία

Σύνδεση της Αγοράς Εργασίας με την Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση-Καίριση. Ένα παράδειγμα καθορισμού Επαγγελματικών Προσόντων 175

Κόκκος Αλέξης

Οι μειαρρυθμιστικές προσπάθειες για την ΤΕΕ το 1976-77: Συμπεράσματα και διδάγματα 181

Κοσμίδου-Hardy Χρυσούλα

Τα Μειώρητα Βήματα του Προσανατολισμού στην εποχή της Αβεβαιότητας: Συνέπειες για το ΕΠΑ.Λ. 191

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος

Η Δημόσια Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κύπρο: Όραμα και προοπτικές 225

Κωστάκη Αναστασία

Σύγκριση Τρεχουσών Εκπαιδευτικών Δαπανών σε Γενικά και Επαγγελματικά Προγράμματα του 2ου Επιπέδου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ελληνικά και Ευρωπαϊκά Δεδομένα 235

Μουλαδούδης Γρηγόρης

Επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών Λυκείου: Η επίδραση της επίδοσης, του φύλου, της τάξης φοίτησης και του επαγγέλματος των γονέων 245

Πάγκαλος Σταύρος

Διαχρονικά προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον καθορισμό των παρεχόμενων ειδικοτήτων στους μαθητές της δευτεροβάθμιας Τ.Ε.Ε.: Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους 253

Παπαντωνόπουλος Κωστής <i>Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ</i>	261
Παπασταματίου Νικόλαος <i>Το Ίδρυμα Ευγενίδου και η πορεία του προγράμματος «Φυσική PSSC» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα</i>	264
Παπασταματίου Νικόλαος – Γάτσιος Ιωάννης <i>Η ανάπτυξη των εργαστηρίων Φυσικής PSSC στο λύκειο: Συμβατότητα με την «πλαισιακή μάθηση»;</i>	281
Στάππα Ματίνα <i>Η θέση της γυναίκας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση</i>	293
Taguma Miho <i>The Role of Recognition of Non-formal and Informal Learning in School-based Vocational Education: the OECD Perspective</i>	312
Τζεπογλου Στέφανος <i>ΕΠΑ.Λ.: Η άλλη επιλογή για συνέχιση σπουδών μετά το Γυμνάσιο</i>	327
Χατζηϊωάννου Παναγιώτης <i>Η τεχνοκρατική εκδοχή και η πολιτική εκδοχή της μεταρρύθμισης της ΤΕΕ το 1977</i>	331
Χρυσοχόος Ιωσήφ – Κλ. Κοσοβίτσα – Αικ. Λιάτσικου – Μ. Βιβίτσου – Χρ. Κανελλοπούλου <i>Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη Δευτεροβάθμια ΤΕΕ</i>	336
Ψαχαρόπουλος Γιώργος <i>Τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση μέσα στο σχολείο: Μια αδύνατη συμβίωση</i>	356
Δαφέρμος Ολύμπιος – Δρετάκης Μιχάλης – Στραβοπόδης Μιχάλης <i>Απαντήσεις μαθητών των ΤΕΕ σε ερωτήσεις μνημονικού χαρακτήρα και σε ερωτήσεις που αναφέρονται σε ζητήματα που συναντώνται κατά την άσκηση του μελλοντικού τους επαγγέλματος (Έρευνα σε μαθητές της Α' και Β' τάξης του Μηχανολογικού Τομέα)</i>	370
Μάραντος Παύλος <i>Η Πολιτική Παιδεία στην ΤΕΕ</i>	383



Χαιρετισμός κ. Ευγενίδη-Δημητριάδη Λεωνίδα

Πέρυσι το Ίδρυμα Ευγενίδου γιόρτασε τα 50 χρόνια από τη σύστασή του με εκδηλώσεις που παρουσίαζαν στους νέους ή υπενθύμιζαν στους παλαιούς ότι τα χρόνια που πέρασαν οι ενέργειες του Ιδρύματος ήταν αφιερωμένες σε δραστηριότητες, οι οποίες συνέβαλαν στην πραγματοποίηση του μοναδικού σκοπού, τη συμβολή του δηλαδή στην εκπαίδευση νέων ελληνικής ιθαγένειας στο επιστημονικό και τεχνικό πεδίο, όπως όρισε με λιτή και σαφή διατύπωση στη Διαθήκη του το 1954 ο ιδρυτής του Ευγένιος Ευγενίδης.

Εφέτος συμπληρώθηκαν επίσης 50 χρόνια από την παράδοση στον τότε υπουργό Βιομηχανίας, όπου υπήγετο η Τεχνική Εκπαίδευση, Αναστ. Παπαληγούρα, του πρώτου βιβλίου για τους μαθητές των κατωτέρων Τεχνικών Σχολών μηχανοτεχνικών και ηλεκτροτεχνικών, που συνέγραψε και εξέδωσε το Ίδρυμα· ήταν ο πρώτος γερός κρίκος μιας μακράς αλυσίδας, που αριθμεί σήμερα 451 τίτλους βιβλίων για τους μαθητές όλων των βαθμίδων της κατώτερης, μέσης και ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως του Υπουργείου Παιδείας και των Σχολών του Υπουργείου Εμπορικής Ναυτιλίας.

Σήμερα, το Ίδρυμα Ευγενίδου με πολλή χαρά και ικανοποίηση υποδέχεται τους συνέδρους του τριημέρου Συνεδρίου που διοργάνωσε από κοινού με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επ' ευκαιρία της συμπληρώσεως της πεντηκονταετίας αυτής.

Η συνεργασία μας με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν είναι νέα· χρονολογείται από την αρχή της συστάσεώς του το 1964, ιδίως με το τμήμα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως. Η μακρόχρονη αυτή σχέση υπήρξε και παραμένει αρμονική και κυρίως καρποφόρος, αφού κατά καιρούς εκπρόσωποί του μετείχαν, κατά τα ισχύοντα στην Επιτροπή Εκδόσεων του Ιδρύματος και συνέβαλαν και αυτοί στην επιτυχία του έργου της.

Κυρίες και κύριοι,

Είμαι βέβαιος ότι η συσσωρευμένη διαχρονικώς εμπειρία δύο φορέων, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ιδρύματος Ευγενίδου, επί της καταστάσεως της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως του τόπου μας έθεσε ήδη, αν κρίνω από τους εισηγητές και τις ανακοινώσεις τους, όπως αναγράφονται στο πρόγραμμα και στις περιλήψεις των εισηγήσεων που μας διενεμήθησαν, τις βάσεις για ένα επιτυχές αποτέλεσμα.

Τα συμπεράσματα, τα οποία θα εξαχθούν από τις γόνιμες συζητήσεις είμαι βέβαιος ότι θα περιέχουν διαπιστώσεις και προτάσεις χρήσιμες για όλους μας και θα βοηθήσουν στη μεταρρύθμιση και διόρθωση όσων χρήζουν αλλαγής.

Η κοινωνία στηρίζει τις προσπάθειες αυτού του είδους και πιστεύει ότι σή-

μερα είναι εφικτή, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, η συνεργασία πολιτείας, σχολείων και ενδιαφερομένων φορέων, δημοσίων και ιδιωτικών.

Αυτές οι προσπάθειες θα βοηθήσουν στον συνεχή αγώνα, που πρέπει να διεξάγεται καθημερινά υπέρ της βελτιώσεως της παιδείας μας, και σε μια συμμαχία των πολιτών αραγή, που είναι εκ των ων ουκ άνευ για την θεραπεία των αναγκών της παιδείας.

Θέλω να πιστεύω ότι το παράδειγμα της σχέσεως του Ιδρύματος Ευγενίδου με τους δημόσιους φορείς της πολιτικής για την παιδεία μας κατά τα πενήντα χρόνια της λειτουργίας του, όπως έχει ήδη και επισήμως αξιολογηθεί, καταδεικνύει ότι δημόσιοι και ιδιωτικοί κοινωφελείς οργανισμοί και Ιδρύματα μπορούν να απαλύνουν αντιθέσεις, να απλοποιήσουν προβλήματα, να ωφελήσουν τον τόπο.

Περαίνοντας τον σύντομο αυτό χαιρετισμό επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους όσους εκοπίασαν για την εκδήλωση αυτή, την Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου με τους συνεργάτες της, τους εισηγητές και όλους εσάς που παρίστασθε στην αίθουσα αυτή ως ακροατές και συζητητές.





† Ο ΑΡΧΙΕΠΙΣΚΟΠΟΣ ΑΘΗΝΩΝ
ΚΑΙ ΠΑΣΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΣ

Άρ. Πρωτ. #7Ξ/Γ/2015 /2007

Έν Αθήναις, τῇ 16ῃ Μαΐου 2007

Πρὸς τὰ ἀξιότιμα μέλη τῆς Ἐπιστημονικῆς Ἐπιτροπῆς
τοῦ Ἰδρύματος Εὐγενίδου
Λεωφ. Συγγροῦ 387
175 64 Π. ΦΑΛΗΡΟΝ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΑΚΑΡΙΩΤΑΤΟΥ ΑΡΧΙΕΠΙΣΚΟΠΟΥ ΑΘΗΝΩΝ & ΠΑΣΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
κου ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ
ΠΡΟΣ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΕΥΓΕΝΙΔΟΥ ΜΕ ΘΕΜΑ:
«Η ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ Τ.Ε.Ε. ΣΤΟΝ ΤΟΠΟ ΜΑΣ-
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ»
(23 Μαΐου 2007)

Ἀγαπητοί,

Στὰ 50 χρόνια ἐπιτυχούς παρουσίας τῶν ἐκδόσεων τοῦ Ἰδρύματος Εὐγενίδου
στὴν ἐλληνικὴ τεχνικὴ βιβλιογραφία, ἡ μικρὴ ἐπιστημονικὴ κοινότητα ποὺ τὸ
ἀπαρτίζει ἔχει νὰ ἐπιδείξει εὖρος καὶ ποιότητα ἐργώδους παραγωγῆς, εἶναι δέ,
πιστεύουμε, ἡ περισσότερο ἀρμοδίᾳ νὰ συστήσῃ συνέδριο μετὰ τοῦ
Παιδαγωγικοῦ Ἰνστιτούτου περὶ τῆς τεχνικῆς καὶ ἐπαγγελματικῆς ἐκπαίδευσης
στὴ χώρα μας.

Ὅπως ὀρθῶς παρατηρεῖ σὲ ἄρθρο του ὁ Θεοδόσης Παπαθεοδοσίου γιὰ τὴν
τεχνολογικὴ καὶ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση, «ἡ ἴδρυση καὶ λειτουργία νέων
Τμημάτων (ἢ καὶ Σχολῶν) Εἰδικότητας στὸ δευτεροβάθμιο ἐκπαιδευτικὸ
ἐπίπεδο δὲν πραγματοποιήθηκε, σχεδὸν ποτέ, μὲ βάση τυχόν μελέτες ἀγορᾶς
ἐργασίας ἢ γενικότερα μελέτες ἀναγκῶν σὲ ἐπίπεδο οἰκονομίας ἢ κοινωνίας».

Ἐκεῖ ἐδράζεται καὶ ἡ προβληματικὴ τὴν ὁποία σύρει μαζί της, τόσα χρόνια, ἡ
τεχνολογικὴ ἐκπαίδευση. Ἡ ἀντιγραφὴ ἄλλων προηγμένων εὐρωπαϊκῶν χωρῶν
στὸν τομέα αὐτὸν δὲν ἀρκεῖ γιὰ νὰ ὀρθοποδήσῃ μιὰ ἀγορὰ σὰν τὴν ἐλληνικὴ
μὲ διαφορετικὴ νοοτροπία ἀλλὰ, ἐν πολλοῖς, καὶ διαφορετικὲς ἀνάγκες.
Ἀφουγκραζόμενοι τίς ἀνάγκες καὶ τίς προτροπὲς τῆς κοινωνίας μας προάγουμε
τὴν ἐπιστημοσύνη καὶ τὴν ἐξειδίκευση στὸ πρακτικὸ ἐπίπεδο. Μὲ αὐτὴ τὴν
προοπτικὴ ἀπὸ τὸν ἐφετινὸ Ὀκτώβριο θὰ λειτουργήσουν τμήμα τεχνικῆς
κατεύθυνσης, ὅπως αὐτὸ τῆς συντήρησης κειμηλίων, στίς Ἀνώτατες
Ἐκκλησιαστικὲς Ἀκαδημίες, δηλαδὴ σὲ ἀκαδημαϊκοὺς χώρους οἱ ὁποῖοι ὡς
τώρα εἶχαν καθαρῶς θεωρητικὴ ἐπιστημονικὴ δομὴ.

Εὐχομαι οἱ εἰσηγήσεις τοῦ παρόντος Συνεδρίου νὰ ἀνοίξουν νέους δρόμους
στὴν τεχνολογικὴ καὶ ἐπαγγελματικὴ ἐκπαίδευση στὴ χώρα μας καὶ ὅλοι ὅσοι
ἀσχολεῖστε μὲ αὐτὴν νὰ βγεῖτε δικαιωμένοι γιὰ τοὺς κόπους σας καὶ τὴν καλὴ
προσπάθειά σας.

Μετὰ πατρικῶν ὀλοθύμων εὐχῶν,
Ο ΑΡΧΙΕΠΙΣΚΟΠΟΣ

Ὁ Ἀθηνῶν Χριστοδούλος

Παρέμβαση του Δημήτριου Βασιλάκη

Πλοίαρχου Λ.Σ., Διευθυντού Ναυτικής Εκπαιδεύσεως
του Υπουργείου Εμπορικής Ναυτιλίας

Ως εκπρόσωπος της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ναυτικών του Υπουργείου Εμπορικής Ναυτιλίας (ΥΕΝ) χαιρετίζουμε τις εργασίες του συνεδρίου για την επαγγελματική εκπαίδευση και συγχαίρουμε το Ίδρυμα Ευγενίδη για την πρωτοβουλία της διοργάνωσής του με τους τόσους εκλεκτούς προσκεκλημένους.

Παρατηρώντας τα πρόσωπα των δύο νέων που εμφανίζονται στον πίνακα της πρώτης σελίδας του προγράμματος του Συνεδρίου, διαπιστώνουμε ότι οι νέοι αυτοί κρατούν στα χέρια τους αρκετά αντικείμενα, τα περισσότερα από τα οποία όμως είναι πλοία και έχουν βεβαίως άμεση σχέση με τη θάλασσα.

Θα μπορούσε κανείς να αναφέρεται επί ώρες στη σημασία της θάλασσας για τον τόπο μας και το ρόλο που διαδραματίζει στην απασχόληση και την οικονομία της χώρας μας. Η χώρα μας κατέχοντας μια από τις πρώτες θέσεις μεταξύ των κρατών που διαθέτουν μεγάλο εμπορικό στόλο, μέσω του οποίου ικανοποιούνται οι διά θαλάσσης μεταφορικές ανάγκες του διεθνούς εμπορίου, κρατά στα χέρια της μια μεγάλη δύναμη και ως εκ τούτου έχει υποχρέωση να βελτιώνει διαρκώς το επίπεδο των αξιωματικών και των πληρωμάτων που στελεχώνουν τα πλοία της, τα οποία είτε είναι κάτω από την ελληνική σημαία, είτε ανήκουν σε Έλληνες πλοιοκτήτες φέροντας σημαίες άλλων χωρών. Θα προσπαθήσουμε, εν συντομία, να αναφερθούμε στο μεγάλο αυτό κεφάλαιο που λέγεται Ναυτική Εκπαίδευση στη χώρα μας, που εποπτεύεται από το ΥΕΝ.

Ένα από τα αρχαιότερα ναυτικά σχολεία ιδρύθηκε στην Ύδρα πριν το 1750, όπου προσλήφθηκαν Ιταλοί και Πορτογάλοι καθηγητές. Ένα μέρος της βιβλιοθήκης του σχολείου αυτού διατηρείται σήμερα στα Ιστορικά Αρχεία της Ύδρας. Μετά την επιτυχή έκβαση του Αγώνα για την Εθνική Ανεξαρτησία, το νεοϊδρυθέν ελληνικό κράτος διέθεσε Έλληνες καθηγητές σε ναυτικά σχολεία που ιδρύθηκαν στην Ύδρα, στις Σπέτσες, στο Γαλαξίδι, στη Σύρο, στο Αργοστόλι, στο Ναύπλιο και αλλού. Το 1907 λειτούργησε Ναυτική Σχολή στην Ιθάκη, το 1925 στο Αργοστόλι, το 1927 στον Πειραιά, το 1930 στην Χίο. Το 1930 ιδρύθηκε και λειτούργησε η κρατική Ναυτική Σχολή Ύδρας, που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή ικανών αξιωματικών καταστρώματος. Αντίστοιχα η εκπαίδευση για τους μηχανικούς του Εμπορικού Ναυτικού παρείχεται σε ιδιωτικές Σχολές όπως «Πειραιϊκός Σύνδεσμος» και «Προμηθέας», ενώ το Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας καθόριζε το ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το σύστημα σπουδών και είχε την εποπτεία της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το 1950 οι Σχολές Ε.Ν. διαχω-

ρίστηκαν από τις υπόλοιπες Σχολές Τεχνικής Κατεύθυνσης και απαιτήθηκε υψηλότερο επίπεδο σπουδών. Το 1951 ιδρύθηκε η πρώτη Δημόσια Σχολή Ε.Ν. στον Ασπρόπυργο Αττικής. Στη συνέχεια ιδρύθηκαν οι Σχολές Πλοιάρχων ΣΥΡΟΥ (1961), ΟΙΝΟΥΣΣΩΝ (1965), ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ (1966), ΚΥΜΗΣ (1968), ΠΡΕΒΕΖΗΣ (1968), ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (1975), και ΧΑΝΙΩΝ 1979 και οι Σχολές Μηχανικών ΧΙΟΥ (1961), ΧΑΝΙΩΝ (1963) και ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ (1969).

Οι Δημόσιες Σχολές Εμπορικού Ναυτικού αναβαθμίστηκαν με νομοθετική ρύθμιση το 1998 και μετονομάστηκαν σε Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια η Εμπορική Ναυτιλία γνώρισε μια τεχνολογική επανάσταση, χωρίς προηγούμενο, με αποτέλεσμα να σημειωθεί μια πάρα πολύ μεγάλη αλλαγή στη σύνθεση του στόλου της. Τα σύγχρονα πλοία έχουν μεγάλα μεγέθη, είναι αυτοματοποιημένα και κινούνται με εξοπλισμούς υψηλής τεχνολογίας.

Η Εμπορική μας Ναυτιλία, για να μπορέσει να διατηρήσει, αλλά και να βελτιώσει το δυναμισμό της, χρειάζεται ικανά και καταρτισμένα στελέχη που να διευθύνουν και να λειτουργούν τα πλοία της με ασφάλεια και επιτυχία. Για το λόγο αυτό, το ΥΕΝ έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην ποιοτική αναβάθμιση της Ναυτικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα και με τις απαιτήσεις των Διεθνών Συμβάσεων.

Η Ελλάδα σήμερα σαν παραδοσιακή ναυτική χώρα, με διαρκή και εποικοδομητική παρουσία τόσο στις αρμόδιες επιτροπές του Διεθνούς Ναυτιλιακού Οργανισμού όσο και της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και του Διεθνούς Ναυτιλιακού Πανεπιστημίου, έχει αναπτύξει ένα σύστημα Ναυτικής Εκπαίδευσης που εξασφαλίζει υψηλό επίπεδο κατάρτισης στους Έλληνες ναυτικούς, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες επαγγελματικές απαιτήσεις που προκύπτουν από τις τεχνολογικές εξελίξεις, τις διατάξεις των Διεθνών Συμβάσεων, της συναφούς Κοινοτικής Νομοθεσίας αλλά και τις προσδοκίες και προδιαγραφές της ποιοτικής εμπορικής ναυτιλίας που είναι επιδίωξη και στόχος της χώρας μας.

Η εκπαίδευση των Ελλήνων Αξιωματικών Ε.Ν. (Πλοιάρχων και Μηχανικών), γίνεται σε 10 Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού που λειτουργούν όπως προαναφέρθηκε σε όλη την ηπειρωτική και νησιωτική χώρα και ανήκουν στην βαθμίδα της Ανώτερης Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης.

Οι σπουδαστές των Ακαδημιών ΕΝ προέρχονται από τα Γενικά Λύκεια και ΤΕΕ της χώρας και ο αριθμός των εισακτέων καθορίζεται με Κοινή Απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εμπορικής Ναυτιλίας.

Η φοίτηση σε αυτές διαρκεί 4 χρόνια, εκ των οποίων ο ένας χρόνος (χωρισμένος σε 2 εκπαιδευτικά ταξίδια), αποτελεί εκπαίδευση που γίνεται πάνω σε πλοία του Ελληνικού Εμπορικού Στόλου. Μετά την αποφοίτησή τους, οι σπουδαστές αποκτούν το δίπλωμα Πλοιάρχου ή Μηχανικού Γ' τάξης ΕΝ. αντίστοιχα. Ακολούθως εξελίσσονται σε Πλοιάρχους-Μηχανικούς Β' τάξης ΕΝ, μετά από θαλάσσια υπηρεσία 24 μηνών και μετεκπαίδευση και σε Πλοιάρχους-Μηχανικούς Α'

τάξης, μετά από θαλάσσια υπηρεσία 36 μηνών, από την απόκτηση του διπλώματος Β' τάξης, και μετεκπαίδευση.

Στις ΑΕΝ των Πλοιάρχων φοιτούν 2.704 δόκιμοι και στις ΑΕΝ των Μηχανικών 1431. Ο συνολικός αριθμός των δοκίμων σε όλες τις Ακαδημίες ανέρχεται σήμερα σε 4135.

Κατά την εκπαίδευση των σπουδαστών χρησιμοποιείται υψηλής τεχνολογίας εξοπλισμός, όπως απομιμητές γέφυρας και μηχανοστασίου πλοίου, απομιμητές PADAR-ARPA, GMDSS, ηλεκτρονικοί χάρτες και λοιπός ναυτιλιακός εξοπλισμός. Οι σπουδαστές επίσης εκπαιδεύονται στα Αγγλικά σε εργαστήρια ξένων γλωσσών και στους Ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Ανεκτίμητη είναι η προσφορά του Ιδρύματος Ευγενίδη που καλύπτει με τα συγγράμματά του το μεγαλύτερο μέρος του θεωρητικού διδακτικού έργου.

Λόγω του υψηλού επιπέδου εξοπλισμού, της εντελώς δωρεάν εκπαίδευσης αλλά και της εσωτερικής φοίτησης που παρέχεται το κόστος είναι ιδιαίτερα υψηλό. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι προϋπολογισμοί για την Ναυτική Εκπαίδευση κατά τα έτη 2005, 2006 και 2007 ανήλθαν στα ποσά των 26, 30 και 31 εκατομμύρια περίπου ευρώ αντίστοιχα. Η χρηματοδότηση γίνεται από Εθνικούς πόρους, εισφορά των ελληνικών πλοίων, καθώς και από συγχρηματοδοτήσεις των Ευρωπαϊκών Διαρθρωτικών Ταμείων.

Στη χώρα μας πέραν των ΑΕΝ λειτουργούν τρία Κέντρα Επιμόρφωσης Στελεχών Εμπορικού Ναυτικού (ΚΕΣΕΝ), Πλοιάρχων-Μηχανικών και Ραδιοηλεκτρονικών, όπου μετεκπαιδεύονται υποχρεωτικά οι Αξιωματικοί Ε.Ν. προκειμένου να εξελιχθούν επαγγελματικά, ενώ επίσης παρέχεται εκπαίδευση σε διάφορα Ειδικά Σχολεία για τον εφοδιασμό των επαγγελματιών σπουδαστών τους με απαραίτητα για τη σταδιοδρομία πιστοποιητικά.

Στον χώρο της Ναυτικής Εκπαίδευσης λειτουργούν επίσης δύο Σχολές Σωστικών και Πυροσβεστικών Μέσων (Ασπρόπυργος και Μηχανιώνα), στις οποίες παρέχεται η βασική και προχωρημένη εκπαίδευση στα σωστικά και πυροσβεστικά μέσα των πλοίων σε ναυτικούς όλων των βαθμίδων.

Το ΥΕΝ επιπρόσθετα ελέγχει και πιστοποιεί την επαγγελματική κατάρτιση και ικανότητα και των υπολοίπων κατηγοριών Αξιωματικών Ε.Ν. (Οικονομικών, Ηλεκτρολόγων) καθώς και των κατωτέρων πληρωμάτων με την διοργάνωση εξετάσεων πιστοποίησης της επαγγελματικής τους επάρκειας και την παροχή και εποπτεία της επί πλοίου εκπαίδευσης των κατωτέρων πληρωμάτων καταστρώματος-μηχανής. Το αυτό γίνεται και για το προσωπικό ενδιάμεσης των πλοίων, όπου για μεν τους Θαλαμηπόλους Ε.Ν. παρέχεται εκπαίδευση στην ΔΣΕΝ/Θαλαμηπόλων για δε τους Μαγείρους και Φροντιστές διενεργούνται εξετάσεις.

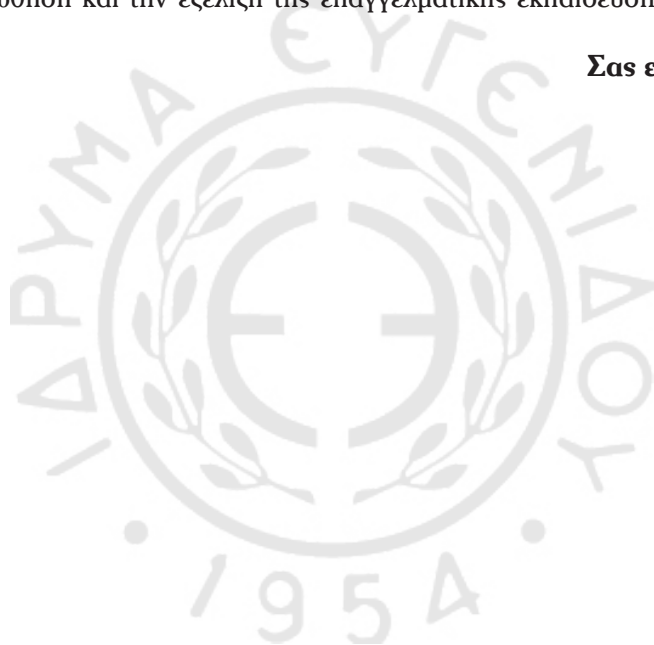
Το όλο σύστημα ναυτικής εκπαίδευσης και πιστοποίησης της χώρας έχει ελεγχθεί και πιστοποιηθεί από τον διεθνή ναυτιλιακό οργανισμό (Ι ΜΟ) ότι καλύπτει πλήρως τις απαιτήσεις της Διεθνούς συμβάσεως για «Πρότυπα Εκπαίδευσης

Πιστοποίησης και Τήρησης Φυλακών των ναυτικών του 1978, όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει.

Κλείνοντας αυτή την σύντομη παρουσίαση θα ήθελα να αναφερθώ στους κυριότερους στόχους του Υπουργείου Εμπορικής Ναυτιλίας για τη Ναυτική Εκπαίδευση, οι οποίοι επιγραμματικά συνοψίζονται στην διαρκή προσπάθεια εκσυγχρονισμού και βελτίωσης της παρεχόμενης Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης σε όλες τις Σχολές Ε.Ν., την προβολή της Ναυτικής Εκπαίδευσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, την σύναψη εκπαιδευτικών συνεργασιών, και την προσέλκυση περισσότερων νέων στις Ακαδημίες Ε.Ν. και στο ναυτικό επάγγελμα γενικότερα.

Εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου αυτού και πιστεύω ότι τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν θα αποτελέσουν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την πρόωθηση και την εξέλιξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Σας ευχαριστώ.



Κωνσταντίνος Μανάφης

Ομ. Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών,
Σύμβουλος επί των εκδόσεων του Ιδρύματος Ευγενίδου

«Ο διαχρονικός ρόλος του Ιδρύματος Ευγενίδου στην ανάπτυξη της ΤΕΕ στη χώρα μας.»

Οι χαιρετισμοί και οι τοποθετήσεις που άκουσα προηγουμένως και ακούσαμε όλοι, με έβαλαν στις σκέψεις να πω για μία ακόμη φορά πόσο μεγάλος άνθρωπος και μυαλό ήταν ο Ευγένιος Ευγενίδης. Λόγω της ενασχολήσεώς μου με τα θέματα αυτά, και έχοντας διαβάσει όλες τις συνεντεύξεις που έδωσε, σας διαβεβαιώ ότι σήμερα δεν ελέγχθη τίποτα περισσότερο από αυτά τα οποία εκείνος είχε σκεφτεί, όταν αποφάσισε να ιδρύσει το Ίδρυμα Ευγενίδου. Και κυριολεκτώ σε αυτό. Αυτή η εμπειρία του τον οδήγησε στην πιο λιτή διατύπωση που υπήρξε ποτέ, ως προς τους σκοπούς της ιδρύσεως ενός Ιδρύματος όπως το Ίδρυμα Ευγενίδου. Πέντε γραμμές είναι όλες κι όλες. Και η κατάληξή του είναι ότι το Ίδρυμα Ευγενίδου σκοπό έχει «να συμβάλλει εις την εκπαίδευση νέων Ελληνικής υπηκοότητας, εν τω επιστημονικώ) και τεχνικώ πεδίω». Τίποτε άλλο. Η σοφία του τον οδήγησε σε αυτή τη διατύπωση την λιτή, γιατί κατά την γνώμη μου δεν ήθελε να δεσμεύσει τους διαδόχους του, στην διοίκηση του Ιδρύματος. Βεβαίως, ο ίδιος δεν πρόλαβε να δει το Ίδρυμα και να προεδρεύσει ο ίδιος αυτού. Πέθανε το 1954 έχοντας ιδρύσει με την διαθήκη το Ίδρυμα, το οποίο συνεστήθη ως νομικό πρόσωπο το 1956. Την διοίκηση ανέθεσε στην αδερφή του Μαριάνθη Σίμου, η οποία μέχρι το 1981 από το 1956 συνέταξε με τους συμβούλους της τον καταστατικό χάρτη του Ιδρύματος, μέσα στον οποίο υπήρχαν οι τρόποι με τους οποίους το Ίδρυμα θα επιτελούσε τους σκοπούς που όρισε ο διαθέτης. Και οι δραστηριότητες οι οποίες περιέχονται στον χάρτη αυτόν είναι η χορήγηση υποτροφιών σε μαθητές τεχνικών σχολών και άλλους επιστήμονες, η συγγραφή και έκδοση διδακτικών εγχειριδίων για τους μαθητές των τεχνικών και επαγγελματικών σχολών, η ανέγερση ενός τεχνικού κέντρου μέσα στο οποίο βρισκόμαστε σήμερα και το οποίο θα περιελάμβανε τη δημιουργία τεχνικής και επιστημονικής βιβλιοθήκης, την εγκατάσταση Πλανηταρίου, αίθουσες πειραμάτων Φυσικής και τεχνικών εκθεμάτων για την εποπτική διδασκαλία των νόμων της Φυσικής κατά το πρότυπο του *Deutsches Museum* και Αμφιθέατρο στο οποίο σήμερα βρισκόμαστε και αίθουσες όπου θα διεξήγοντο επιστημονικά τεχνικά συνέδρια όπως το σημερινό και διαλέξεις.

Αυτόν ακριβώς τον καμβά ύφαιναν, ύφαινε αν θέλετε στην συνέχεια ο διάδοχος της Μαριάνθης Σίμου, Νικόλαος Βερνίκος-Ευγενίδης, ο οποίος την διεδέχθη το 1981 μετά τον θάνατό της και διοίκησε το Ίδρυμα μέχρι το 2000. Ο Νικόλαος Βερνίκος-Ευγενίδης διατηρώντας όλα αυτά τα οποία ακούσατε, προσέθεσε και ορισμένες άλλες ενέργειες, ώστε το Ίδρυμα να συνεχίσει να επιτελεί τον σκοπό του.

Ποιες ήταν οι ενέργειες αυτές;

Το Πλανητάριο είχε ήδη «γεράσει» μετά από τριάντα χρόνια (από το 1968). Έτσι σχεδίασε την λειτουργία ενός νέου Πλανηταρίου ψηφιακού, το οποίο όλοι θα έχετε επισκεφθεί και το οποίο αποτελεί πάντοτε κόσμημα του Ιδρύματος. Επεξέτεινε την βιβλιοθήκη, σχεδίασε την αντικατάσταση της εκθέσεως που ήταν μικρογραφία του *Deutsches Museum* με μία νέα έκθεση η οποία λέγεται Διαδραστική Έκθεση Επιστήμης και Τεχνολογίας, και την οποία ο Πρωθυπουργός εγκαινίασε κατά το παρελθόν έτος, κατά το οποίο γιορτάσαμε τα 50 χρόνια συστάσεως του Ιδρύματος Ευγενίδου. Προχώρησε στην δωρεά εργαστηριακών οργάνων για τον εμπλουτισμό των εργαστηρίων των Τεχνικών Σχολών, στην εισαγωγή της Πειραματικής διδασκαλίας, μαθήματος όχι ο ίδιος, εισηγήθη όπως η Φυσική την οποία θα ακούσετε από τον επόμενο ομιλητή. Δώρισε στο Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας έναν προσομοιωτή, αίθουσα ειδική που φέρει το όνομά του στην οποία οι σπουδαστές των σχολών Εμπορικού Ναυτικού εξασκούνται στο επάγγελμά τους. Δώρισε πολλά εποπτικά ηλεκτρονικά όργανα, στην Τεχνική εκπαίδευση ώστε οι καθηγητές να τα χρησιμοποιούν κατά το μάθημα, έστειλε τον κ. Παλαιοκρασά με τον ομιλούντα στην Αμερική επί περίπου έναν μήνα, να εξετάσουν πώς διεξάγεται εκεί η τεχνική παιδεία, και γυρίσαμε με τις αποσκευές μας γεμάτες από βιντεοκασέτες οι οποίες υπάρχουν και οι οποίες δυστυχώς ποτέ δεν χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία. Ελπίζουμε να τις χρησιμοποιήσουμε, να τις εκμεταλλευτούμε και να τις διαθέσουμε ψηφιακά.

Επίσης, τον απασχολούσε πάρα πολύ η έλλειψη οργανωμένων εργαστηρίων για τις τεχνικές σχολές, με αποτέλεσμα να συμμετάσχει το Ίδρυμα, πάλι με τον κ. Γκλαβά και τον κ. Παλαιοκρασά, στο πρόγραμμα «Petra», του οποίου σκοπός ήταν να μελετήσουμε εμείς οι Έλληνες που δεν είχαμε τόσο μεγάλη παιδεία, το σύστημα της τεχνικής εκπαίδευσής της Ιρλανδίας. Η Ιρλανδία αντιμετώπιζε μεγάλο πρόβλημα ανεργίας και γυρίσαμε και από εκεί σοφότεροι μετά από δύο επισκέψεις που κάναμε εμείς και οι Ιρλανδοί εδώ. Εισηγήθηκε το Ίδρυμα Ευγενίδου τότε κατά το πρότυπο της Ιρλανδίας που είχε εμπειρία –και νομίζω εδώ κύριε Πρόεδρε είναι γνωστό ότι η τεχνική εκπαίδευση στην Ιρλανδία είναι πρότυπο για πολλούς άλλους– τη δημιουργία κινητών εργαστηρίων, δηλαδή μεγάλων αυτοκινήτων, μέσα στα οποία θα υπήρχαν ηλεκτρολογικά, μηχανολογικά, ηλεκτρονικά εργαστήρια και τα οποία θα μπορούσαν με ένα πρόγραμμα το οποίο θα επαναλαμβανόταν (rotation), να επισκέπτονται τις διάφορες απομακρυσμέ-

νες περιοχές και να παρέχουν στους μαθητές την εργαστηριακή άσκηση, όπως επίσης και για τα νησιά, όπου δεν είναι δυνατόν κάθε τεχνικό λύκειο να έχει πλήρες εργαστήριο. Και πού λέτε ότι σκόνταψε αυτή η ιδέα η οποία ήταν έτοιμη να υλοποιηθεί; Στις αντιδράσεις των συνδικαλιστών διδασκόντων λόγω πιθανής μείωσης των θέσεων τους. Κι όταν ελέχθη ότι οι θέσεις δεν θα μειωθούν, και οι καθηγητές θα παραμείνουν και θα κάνουν την εποπτεία στα μαθήματα αυτά, μετά σκόνταψε στο ότι δεν είχε το κράτος χρήματα να πληρώνει τους οδηγούς, ενώ το Ίδρυμα είχε προσφερθεί να διαθέσει τα εργαστήρια αυτά.

Επί πλέον, ήταν και πολύ μεγάλη η προσφορά του στα κοινωνικά θέματα, στα οποία δεν θα αναφερθώ διότι θα προσκρούσω στην εγνωσμένη τότε ταπεινοφροσύνη του. Το έργο του Νικολάου Βερνίκου-Ευγενίδη συνεχίζει ο παριστάμενος σήμερα Πρόεδρός μας, ο Λεωνίδας Δημητριάδης-Ευγενίδης και ο οποίος διατηρεί όλα τα προηγούμενα. Επί των ημερών του λειτούργησε το Πλανητάριο, επί των ημερών του εγκαινιάστηκε η έκθεση η οποία είπαμε, θα δείτε και το υπόλοιπο μισό του Ιδρύματος το οποίο εκτίσθη και ολοκληρώθηκε επί των ημερών του, εκεί όπου θα δείτε την έκθεση του βιβλίου, και ο οποίος σκοπεύει να εκσυγχρονίσει την τεχνική μάθηση ούτως ώστε να δοθεί ανθρωπινότερος χαρακτήρας και σ' αυτόν τον κλάδο της μαθήσεως και η απόσταση μεταξύ γενικών και τεχνικών λυκείων να μειωθεί.

Αυτά εν ολίγοις για το Ίδρυμα.

Για τα βιβλία μας, γι' αυτό άρχισα και τελειώνω έτσι, για τα βιβλία μας και την δραστηριότητά μας, θα τα διαβάσετε πολύ αναλυτικά στον κατάλογο των βιβλίων που έχετε μέσα στον φάκελλό σας.

Εγώ αυτό το οποίο θα ήθελα να επισημάνω είναι ότι το Ίδρυμα Ευγενίδου κατάφερε με την έκδοση των βιβλίων αυτών, να προσφέρει ή αν θέλετε να καλύψει όλες τις ελλείψεις τις νομοθετικές ως προς την διδασκαλία των τεχνικών μαθημάτων που ακούσατε από τον κ. Γκλαβά. Από το 1956 που άρχισε να συγγράφεται το πρώτο βιβλίο το οποίο παρουσιάστηκε το 1957 σε επίσημη τελετή με τον Υπουργό Βιομηχανίας όπου υπήγето τότε η τεχνική εκπαίδευση, μέχρι σήμερα, δεν έγινε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον τόπο μας, είτε από το Υπουργείο Παιδείας, είτε από το Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας είτε από τους διαφόρους οργανισμούς, οργανισμό απασχολήσεως του εργατικού δυναμικού κ.λπ., είτε από την ΣΕΛΕΤΕ περί της οποίας ακούσαμε τα εύλογα ίσως παράπονα στον χαιρετισμό στον οποίο προηγήθηκε, είτε από οπουδήποτε αλλού, η οποία να μην είχε στηριχθεί ως προς την μετάδοση της διδακτικής γνώσεως στα βιβλία του Ιδρύματος Ευγενίδου.

Και επίσης, θα προκαλέσω τον οιονδήποτε από τους διδάσκοντες εδώ, να μας υπενθυμίσει ενδεχομένως κάποια κακή κριτική για τα 451 βιβλία που έχει εκδώσει το Ίδρυμα.

Τα βιβλία αυτά παρακολουθούσε και παρακολουθεί το Ίδρυμα όπως η μάνα

που μεγαλώνει τα παιδιά. Συγγράφονται με φροντίδα μητρική και ίσως περισσότερη. Τα παρακολουθεί σαν παππούς ή σαν γιαγιά τα βιβλία αυτά, τα εκσυγχρονίζει. Σας λέω δύο πραγματάκια, ότι ήδη το 1962 κυκλοφόρησε το Ίδρυμα Ευγενίδου εμπεριστατωμένα ερωτηματολόγια, για τα οποία περίμενα να έχουμε κάποια εισήγηση στο συνέδριο αλλά δυστυχώς δεν υπάρχει, σε όλα τα σχολεία της τεχνικής εκπαίδευσης και τότε οι δάσκαλοι έγραφαν παρατηρήσεις και μας τα έστελναν και θα δείτε ότι τα βιβλία αυτά, τα πράσινα, τα κόκκινα, τα γνωρίζετε οι παλαιοί, όπως και τα βιβλία που θα δείτε τώρα στην έκθεση, το πανόραμα των βιβλίων μας. Τα βιβλία αυτά βλέπετε στην πρώτη έκδοση είναι σελίδες 110, στην δεύτερη γίνονται 120 ή 95, ανάλογα με τις παρατηρήσεις, και εξακολουθούν σήμερα οι τεχνικοί να τα έχουν στο μαξιλάρι τους όπως ο Μέγας Αλέξανδρος είχε τον Όμηρο. Διότι ήταν γραμμένα κατά τέτοιον τρόπο, ώστε πέρα από τις γνώσεις που απαιτούσε το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, να παρεμβάλλονται επεξηγηματικά κείμενα, τα οποία στοιχειοθετούνταν με μικρότερα στοιχεία, τα οποία δεν διέκοπταν την συνέχεια του κειμένου και την μαθησιακή δυνατότητα του μαθητού, αλλά για όσους μαθητές ήθελαν και για όσους δασκάλους ήθελαν, συνέβαλλαν για την καλύτερη διδασκαλία του μαθήματος.

Και το τελευταίο, η γλώσσα βασάνισε πολύ το Ίδρυμα Ευγενίδου στα βιβλία του, όσοι τα έχετε χρησιμοποιήσει ή τα χρησιμοποιείτε, –κι ακόμη τα χρησιμοποιούν κύριε Πρόεδρε, προχθές ήμουν σε ένα σχολείο και μου είπαν «έχουμε αυτό το βιβλίο, αλλά έχουμε και αυτό» και έδειχναν τα δικά μας τα βιβλία– η γλώσσα είναι Θουκυδίδειος ως προς την ορθή χρήση των λέξεων. Προσπαθήστε να αντικαταστήσετε λέξεις, δεν θα το καταφέρετε. Επίσης η γλώσσα είναι στέρεη, στερεότυπη ως προς την ορολογία, σε εποχήν κατά την οποία ο οργανισμός που υπάρχει σήμερα, δεν υπήρχε, το Ίδρυμα Ευγενίδου δημιούργησε ορολογία τεχνική. Και αντί να σας πω άλλα, θα σας διαβάσω από τον Ευάγγελο Παπανούτσο, τον γνωστό παιδαγωγό και φιλόσοφο, ο οποίος στην εφημερίδα «Το Βήμα» στις 12/12/1957, παρουσίασε το πρώτο βιβλίο του Ιδρύματος Ευγενίδου, τα «Μαθηματικά» του Τεχνίτη με συγγραφέα ή καλύτερα μεταφραστή, τον Νικόλαο Κριτικό, από τους διαπρεπέστερους καθηγητές Μαθηματικών του Πολυτεχνείου, αυτός ο ευαίσθητος άνθρωπος και στην φιλοσοφία, και στην γλώσσα και γνώστης των θεμάτων της Παιδείας, χωρίς αντίρρηση, γράφει ένα τρίτο προσόν, καθώς έχει αναφέρει και άλλα προσόντα: «το βιβλίο είναι γραμμένο σε μία απλή γλώσσα δημοτική, γραμματικά πειθαρχημένα, σύμφωνα με το Πανελλήνιο γλωσσικό αίσθημα και με μεγάλη ακρίβεια και διαύγεια. Όποιος έχει κάνει την απόπειρα γράψει βιβλίο για παιδιά στην Δημοτική και μάλιστα εγχειρίδιο Μαθηματικών, μπορεί να φανταστεί τι μόχθο θα στοίχισε στον συγγραφέα το έργο τούτο, και θα συγκινηθεί όταν τον ακούει να λέει στον πρόλογό του, ότι εργάστηκε με αγάπη και ανιδιοτέλεια. Τέτοια βιβλία μόνο από την αγάπη βγαίνουν. Από την μεγάλη αγάπη για το παιδί που εκπαιδεύεται».

Με αυτά τα ολίγα θα μου επιτρέψετε να περάνω τον λόγο, τα υπόλοιπα θα τα δείτε, θα τα διαβάσετε κιόλας, και ελπίζω μέχρι να λήξει το συνέδριο, να γεννηθούν θέματα προς συζήτηση, διότι την τελευταία ημέρα, την Παρασκευή, θα έχουμε χρόνο και να κρίνουμε τα όσα ελέχθησαν και να διατυπώσουμε τα συμπεράσματά μας και να συζητήσουμε ό,τι θέλετε να συζητήσουμε.

Σας ευχαριστώ πολύ.



Δρ. Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα

Καθηγήτρια Παιδαγωγικών στην Ανώτατη Σχολή
Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχεδιασμός Προγραμμάτων ΤΕΕ και αγορά εργασίας – Συμβατή ή ασύμβατη σχέση για την ανάπτυξη;

Στόχος της εισήγησης είναι να καταδειχτούν και αναδειχτούν οι διαδικασίες Σχεδιασμού των Προγραμμάτων ΤΕΕ, καθώς επίσης και να διερευνηθεί πώς συμβάλλει ο Σχεδιασμός αυτός στη συμβατότητα με την αγορά εργασίας και την αναπτυξιακή διαδικασία σε εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού η δομή της παρούσας εργασίας είναι η ακόλουθη: πρώτα αναλύεται η σχέση που συνδέει την ΤΕΕ με την Ανάπτυξη. Στη συνέχεια αναφέρονται οι Μέθοδοι Σχεδιασμού Προγραμμάτων ΤΕΕ, καθώς και οι Φορείς που συμμετέχουν. Ακολουθεί η περιγραφή των Στόχων και των Περιεχομένων των προγραμμάτων αυτών και τέλος δίνονται μερικά στατιστικά και εμπειρικά στοιχεία από την τελευταία 5ετία, με έμφαση στο έτος 2004-5, που αφορούν σε μεγέθη της ΤΕΕ και του Εργατικού Δυναμικού της χώρας, σε μια προσπάθεια απάντησης στο ερώτημα περί συμβατότητας ή ασύμβατου της σχέσης ΤΕΕ και Ανάπτυξης.

Εισαγωγή.

Η σχέση που συνδέει τη *ζήτηση για εκπαίδευση* και τη *δομή της αγοράς εργασίας* σε μια κοινωνία αποτελεί το βασικό σημείο, από το οποίο εξαρτάται η ποσοτική και ποιοτική ζήτηση για σχολική επαγγελματική εξειδίκευση (Αθανασούλα - Ρέππα 1999). Επομένως, η σχέση μεταξύ Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης προσδιορίζεται και από τη σχέση που έχει η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με τον οικονομικοκοινωνικό χαρακτήρα της κοινωνίας, στην οποία λειτουργεί και της οποίας τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά πολλές φορές αντανακλώνται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ιδιομορφία και η περιπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών προβλημάτων αναγνωρίζεται ως η κύρια αιτία που έχει δημιουργήσει ένα δυναμικό πεδίο, όπου η *Μάθηση* πλέον δεν είναι μόνο πυλώνας που αποσκοπεί στην προσαρμογή στις αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο της εργασίας και της οικονομίας, ώστε να *συμβάλλει στη δημιουργία εκπαιδευμένου και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού*, αλλά είναι και η βασική δίοδος

μέσω της οποίας πραγματοποιείται η ενεργός συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία, καθώς και η ανάπτυξη νέων κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα προγράμματα διά βίου Μάθησης στον τομέα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης θα πρέπει να ανταποκρίνονται στη διπλή πρόκληση, τόσο της οικονομικής αναζωογόνησης, όσο και της κοινωνικής συνοχής.

Σχέση ΤΕΕ και Βιώσιμης Ανθρώπινης Ανάπτυξης.

Οι ανάγκες της παραγωγής με τη διαμεσολάβηση της αγοράς επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση των λειτουργιών και των προγραμμάτων της ΤΕΕ, καθώς και στην αξιολόγηση του έργου της. Επομένως αυτό που προέχει στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης γενικά και της ΤΕΕ ειδικότερα είναι η πρόνοια που πρέπει να λαμβάνεται, ώστε το «παραγόμενο προϊόν», το εξειδικευμένο δηλαδή ανθρώπινο δυναμικό, να έχει και προοπτικές άμεσης απορρόφησης από την τοπική κυρίως αγορά εργασίας για να μην υποχρεώνεται σε μετανάστευση ή παραμονή σε ανεργία (Αθανασούλα - Ρέππα 1999).

Τελευταία έχει γίνει σχεδόν αποδεκτή η άποψη ότι η τεχνική γνώση και η ικανότητα του ανθρώπινου δυναμικού είναι βασικοί παράγοντες της παραγωγικής διαδικασίας, πράγμα που σημαίνει ότι η ΤΕΕ δεν μπορεί να προγραμματίζεται ανεξάρτητα από τις αναπτυξιακές ανάγκες μιας χώρας, αλλά πρέπει να συνδέεται με τα αναπτυξιακά της προγράμματα, τα οποία βέβαια καθορίζονται από τις κυρίαρχες κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές δυνάμεις που επικρατούν σ' αυτήν.

Βιώσιμη Ανθρώπινη Ανάπτυξη και Εκπαίδευση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία σήμερα ένας από τους βασικότερους δείκτες που αφορούν στην ανάπτυξη με την ολιστική της σημασία είναι ο βαθμός επίτευξης της *ανθρώπινης ευημερίας*, καθώς η άνιση κατανομή του πλούτου (από τη δεκαετία του 1970 είχε διαπιστωθεί ότι σε σύνολο 73 χωρών το 40% του πληθυσμού των κατώτερων εισοδηματικών κλιμακίων κατέχει μόλις το 2,7% του ΑΕΠ, ενώ το 20% των πλουσιότερων κλιμακίων απολαμβάνει το 72% του ΑΕΠ) ανάγκασε πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες να αμφισβητήσουν την ορθότητα της οικονομικής μεγέθυνσης ως άμεσου στόχου της ανάπτυξης και να στραφούν προς μια οικονομία που θα ασχολείται με τον άνθρωπο και όχι με τα πράγματα (Ρέππας 2004).

Είναι επίσης γνωστό ότι το περιεχόμενο της αναπτυξιακής διαδικασίας διαφοροποιείται διαχρονικά με βάση τις κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικοοικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες. Έτσι λοιπόν σήμερα ο *Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης* προκύπτει από το μέσο όρο τριών μεταβλητών: του *προσδοκώμενου ορίου ζωής*, του *επιπέδου εκπαίδευσης* και του *κατά κεφαλήν εισοδήματος* (Ρέππας 2004). Κάθε μία από αυτές τις μεταβλητές, καθώς και ο συνολικός δείκτης της ανθρώπινης ανάπτυξης μετρά το βαθμό αποστέρησης κάθε χώρας από το ανώτατο παγκόσμιο επίπεδο συν την πιθανή βελτίωσή του.

Η μετατόπιση του κέντρου βάρους της Ανάπτυξης από το σημείο όπου η οικονομική ανάπτυξη ταυτιζόταν με την οικονομική μεγέθυνση του ΑΕΠ, στο σημείο όπου η ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες σχεδόν τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής μιας χώρας, έδωσε το έναυσμα η Ανάπτυξη να παύσει πλέον να είναι εγχώριο εθνικό πρόβλημα και να αποκτήσει διεθνή χαρακτήρα και δυναμική (Ρέππας 2004).

Έτσι στη Βιώσιμη Ανθρώπινη Ανάπτυξη, η ανάπτυξη του ανθρώπου και η αυτοπραγμάτωσή του δεν πρέπει να εξαρτάται από το τι έχει αποκτήσει, τι έχει καταναλώσει ή πόσο μεγάλη είναι η περιουσία του. Ούτε η επιδίωξή του θα πρέπει να είναι η μεγιστοποίηση της χρησιμότητας και του κέρδους. Η παραγωγή πρέπει να υπηρετεί τις πραγματικές ανάγκες του ανθρώπου, όχι τις απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος. Πρέπει να επιδιώκεται όχι η μέγιστη κατανάλωση, αλλά η λογική κατανάλωση και να μην μένει κανένα μέρος του πληθυσμού έξω από τις βλέψεις της αλλαγής και της ανάπτυξης. Επίσης στόχος πρέπει να είναι η κοινωνική ισότητα και η υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη των ανθρώπινων δυνατοτήτων. Το άτομο πρέπει να είναι ενεργός και όχι παθητικός μέτοχος της κοινωνικής ζωής (Ρέππας 2004).

Ο δείκτης της Βιώσιμης - Ανθρώπινης Ανάπτυξης επηρεάστηκε τα τελευταία χρόνια σημαντικά και από την ερευνητική εργασία του Νομπελίστα οικονομολόγου Amartya Sen. Σύμφωνα με τον Sen το περιεχόμενο της ανάπτυξης είναι τα ίδια τα επιτεύγματά της, ο βαθμός εκπλήρωσης των στόχων και όχι απλά η διαθεσιμότητα των μέσων όπως το ΑΕΠ (Sen, 1988, σελ. 15). Για να τεκμηριώσει αυτή του τη θέση ο Sen ανατρέπει σε πολλούς κλασικούς οικονομολόγους αλλά και στα γραπτά του Αριστοτέλη με τον οποίο συμφωνεί «...ότι ο πλούτος δεν είναι το επιδιωκόμενο αγαθό, διότι χρησιμεύει και προς εξυπηρέτηση άλλου πράγματος». Ειδικότερα στα πολιτικά του ο Αριστοτέλης, αναφέρει ότι «...Αποβαίνει λοιπόν εκ τούτων φανερό, ότι η φροντίδα του έχοντος την ευθύνη και την διοίκηση της οικογένειας στρέφεται περισσότερο εις τα πρόσωπα, τα οποία απαρτίζουν την οικογένεια, παρά εις την απόκτηση άψυχων πραγμάτων, επίσης δε περισσότερο εις την αρετή αυτών των ανθρώπων παρά εις την ιδιότητα των κτημάτων, τα οποία ονομάζουμε πλούτο...».

Όπως γίνεται κατανοητό στο σημείο αυτό ο Αριστοτέλης, τον οποίο ο νομπελίστας Sen ασπάζεται, είχε προ πολλού προσδιορίσει τους ποιοτικούς δείκτες της ανθρώπινης ανάπτυξης, με προεξάρχοντα την «αρετή» και την προσωποκεντρική (ανθρωποκεντρική) προσέγγιση της αγωγής, της παιδείας και της εκπαίδευσης. Στοιχεία που λαμβάνει το άτομο, τόσο από την οικογένειά του, όσο και από την πολιτεία και την κοινωνία για να συμβάλλει στην επίτευξη του οράματος της Βιώσιμης - Ανθρώπινης Ανάπτυξης.

Όπως προκύπτει λοιπόν, η Εκπαίδευση είναι μια από τις βασικές μεταβλητές του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης, γεγονός που δίνει εναργέστερα τη σχέση που συνδέει την εκπαίδευση με την Βιώσιμη - Ανθρώπινη Ανάπτυξη. Στην

πραγματικότητα πρόκειται για μια σχέση αμφίδρομη, μια σχέση που συνδέει δυναμικά τις δύο δραστηριότητες, καθώς τόσο η ανάπτυξη ως κοινωνική δραστηριότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από την εκπαίδευση, αλλά και η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός και μηχανισμός επηρεάζει και επηρεάζεται από το βαθμό ανάπτυξης της κοινωνίας (Αθανασούλα – Ρέππα 1999). Μια σχέση κατά την οποία τα άτομα και οι ομάδες βρίσκονται συνεχώς σε μια αλληλεπίδραση μέσα στο σύνολο των μεταβολών του Κοινωνικού Μετασχηματισμού, όπου οι Κοινότητες Μάθησης παίζουν πλέον ή θα πρέπει να παίζουν, έναν σημαντικό ρόλο στην εξισορρόπηση καταστάσεων που αφορούν σε τομείς της σωματικής – ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας, και τομείς της κοινωνικοοικονομικής, τεχνολογικής, οικολογικής και πολιτιστικής διάστασης της ανθρώπινης ευημερίας (Αθανασούλα–Ρέππα 2006).

Ο «καλός καγαθός» πολίτης συμπορεύεται ή θα πρέπει να συμπορεύεται πια με τον εξειδικευμένο ενσυνείδητο, αποτελεσματικό αλλά και ικανοποιημένο επαγγελματία – εργαζόμενο.

Στην πραγματικότητα η σχέση της εκπαίδευσης με την αναπτυξιακή διαδικασία είναι μια σχέση που έχει συζητηθεί, αμφισβητηθεί και επανεξεταστεί, αρκετά έντονα, τόσο από ακαδημαϊκούς δασκάλους και ερευνητές, όσο και από τους διεθνείς οργανισμούς.

Η βασική υπόθεση που συνδέει τη σχέση εκπαίδευσης και ανάπτυξης είναι ότι από την εκπαίδευση δεν ωφελούνται μόνο τα ίδια τα άτομα, αλλά και ολόκληρη η κοινωνία που απαρτίζεται από καλά εκπαιδευμένα άτομα, καθώς με βάση την εκπαίδευση αναπτύσσεται και διασφαλίζεται η δημοκρατία, δημιουργούνται και μεταδίδονται αξίες και πολιτιστικές παραδόσεις, εξειδικεύεται το εργατικό δυναμικό κ.λπ.. Επομένως η απόδοση από την επένδυση στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο άμεση αλλά και μελλοντική, καθώς τόσο το άτομο, όσο και η κοινωνία οδεύουν προς μια ολιστική αναπτυξιακή τροχιά που δεν έχει να κάνει μόνο με την οικονομική ανάπτυξη, όπως ήδη αναφέρθηκε, αλλά και με την κοινωνική, πολιτική, τεχνολογική (Αθανασούλα – Ρέππα 1999).

Μέσω της εκπαίδευσης αξιοποιείται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ανθρώπινο κεφάλαιο των χωρών και γίνονται οι μελλοντικές επενδύσεις για την βιώσιμη ανάπτυξη. Αν λοιπόν στόχος, όπως αναφέρθηκε πριν, της Βιώσιμης – Ανθρώπινης Ανάπτυξης είναι η ολιστική αναπτυξιακή διαδικασία όλων των τομέων και όλων των μελών του πληθυσμού, τότε η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται ως ελεύθερο δημόσιο αγαθό, δίνοντας την ευκαιρία σε κάθε άτομο να αναπτύξει τις «λειτουργικότητες», τις «δυνατότητες» και την ελευθερία των επιλογών του, όπως αναφέρει ο Sen. Όμως αυτές οι ευκαιρίες είναι ακόμη, τόσο για πολλές χώρες, όσο και για πολλά άτομα ξεχωριστά, άπιαστο όνειρο. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι κανείς αφήνει την προσπάθεια. Ίσα-ίσα που ακριβώς η ύπαρξη αυτής της ανισότητας ενισχύει και ενδυναμώνει αυτή την προσπάθεια.

Μια προσπάθεια που θα πρέπει να έχει αφετηρία την τοπική κοινωνία,

εστιάζοντας κυρίως στη μορφή που ονομάζεται **ενδογενής ανάπτυξη** και αναφέρεται στη δυνατότητα κάθε χώρας και κάθε Περιφέρειας να αναλαμβάνει, στο μέτρο του δυνατού, την ανάπτυξή της, σύμφωνα με τις δικές της επιλογές και σε αναλογία με τις πραγματικές αξίες, φιλοδοξίες και επιδιώξεις του λαού της.

Μέθοδοι και Φορείς Σχεδιασμού Προγραμμάτων ΤΕΕ.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναπτύχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και έχοντας ως κύριο στόχο ότι τα Προγράμματα ΤΕΕ θα πρέπει να υπηρετούν το ιδανικό της Ανθρώπινης Βιώσιμης Ανάπτυξης, είναι εξαιρετικά δύσκολο και επώδυνο αλλά και συνάμα προκλητικό και ενδιαφέρον να τα σχεδιάζει κάποιος. Και τούτο γιατί παρεμβαίνουν μια σειρά από διεθνείς, εθνικοί και τοπικοί παράγοντες που από τη μια δυσκολεύουν το όλο εγχείρημα και από την άλλη προσκαλούν και προκαλούν για την αποτελεσματικότητά τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντά κανείς μια ποικιλία μεθόδων Σχεδιασμού Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και ταυτόχρονα της ΤΕΕ.

Οι μέθοδοι Σχεδιασμού - Προγραμματισμού της ΤΕΕ που συναντάμε συνήθως είναι:

α) Της **ανάλυσης των αναγκών για ανθρώπινο δυναμικό** που έχει στόχο «να εντοπίσει τις συγκεκριμένες ανάγκες της οικονομίας για δυναμικό με συγκεκριμένο επίπεδο μόρφωσης και ως αποτέλεσμα να φέρει σε ισορροπία τη ζήτηση και προσφορά για συγκεκριμένα επαγγέλματα». Η μέθοδος αυτή στην πραγματικότητα κατευθύνει το ανθρώπινο δυναμικό σε επιλογές ή έξω από τις προτιμήσεις του ή σε μεγάλο ανταγωνισμό, αφού τίθενται μια σειρά από περιοριστικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα ο «κλειστός αριθμός» (numerus clausus).

β) Της **ανάλυσης της αποδοτικότητας**, που έχει επίσης στόχο τον προσδιορισμό συγκεκριμένων αποφοίτων που θα καλύψουν τις ανάγκες της οικονομίας και στηρίζεται στην υπόθεση ότι το επίπεδο μόρφωσης έχει άμεση επίδραση στην παραγωγικότητα του ατόμου. Άρα η αγορά εργασίας απορροφά άτομα με συγκεκριμένα προσόντα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία προδηλώνουν κατά κάποιον τρόπο και το αποτέλεσμα στον τομέα της παραγωγικότητας.

γ) Της **ανάλυσης της κοινωνικής ζήτησης** που στηρίζεται στην προϋπόθεση «ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία όλα τα άτομα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το επάγγελμα που επιθυμούν να ασκήσουν». Η μέθοδος αυτή αγνοεί τις ανάγκες ζήτησης σε ειδικευμένο εργατικό δυναμικό μιας οικονομίας. Με τη μέθοδο αυτή μπορεί να κάνει κάποιον τις σπουδές που του αρέσουν, αλλά στην πραγματικότητα δεν μπορεί να είναι σίγουρος ότι θα απασχοληθεί κιόλας στον τομέα που αντιστοιχούν οι σπουδές του, αφού υπάρχει πιθανότητα η αγορά εργασίας να μην έχει ανάγκη για καμιά θέση εργασίας στο συγκεκριμένο επάγγελμα.

Β. Φορείς Σχεδιασμού Προγραμμάτων ΤΕΕ.

Φορείς Σχεδιασμού των Προγραμμάτων ΤΕΕ είναι οι Κοινωνικοί και Επισημονικοί εταίροι, οι οποίοι για να επιφέρουν το καλύτερο αποτέλεσμα θα πρέπει να έχουν αгаστή σύμπραξη και συνεργασία. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να εποπτεύει το όλο έργο, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να αγνοούνται φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας που μπορεί να δώσουν την πραγματική διάσταση για τις ανάγκες του ειδικευμένου μελλοντικού εργατικού δυναμικού. Το όλο θέμα όμως για την επιτυχία αυτών των προγραμμάτων εστιάζεται στη μέθοδο που θα ακολουθηθεί κατά το σχεδιασμό τους και κατά πόσο αυτή θα λάβει υπόψη αυτές τις πραγματικές ανάγκες ή θα αφήσει το θέμα στην κοινωνική ζήτηση, όπως έγινε για παράδειγμα με την ειδικότητα της αισθητικής – κομμωτικής.

Στόχοι και περιεχόμενο Προγραμμάτων ΤΕΕ.

- 1) Κατ' αρχήν οι στόχοι θα πρέπει να είναι αυτοί που αναφέρονται από το Σύνταγμα και τους σχετικούς νόμους. Το δε περιεχόμενο θα αφορά πέραν των γενικών αρχών όχι μόνο σε τεχνικές δεξιότητες, αλλά και σε δεξιότητες ζωής. Το πρόβλημα στις περιπτώσεις της διατύπωσης των στόχων δεν βρίσκεται σε αυτή καθευτή τη διατύπωση, αλλά στην πραγματοποίηση όσων καταγράφονται ως στόχοι. Επί πλέον στόχους που θα μπορούσαμε να θέσουμε για την ΤΕΕ είναι:
- 2) Μάθηση για βιοποριστικούς λόγους (εκμάθηση δηλαδή δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης και ευημερίας του μαθητή).
- 3) Μάθηση ως διαδικασία, στην οποία μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει και
- 4) μάθηση που επιφέρει γνώση, την οποία επιδιώκει κανείς για την αξία της και μόνο και η οποία προϋποθέτει διανοητική διεργασία και περιέργεια.

Η εμπειρική έρευνα.

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας καταβάλλεται προσπάθεια να αποτυπωθούν οι τιμές ορισμένων βασικών συντελεστών, προκειμένου να διερευνήσουμε στην πράξη τη συμβατότητα ή μη των προγραμμάτων ΤΤΕ με την αγορά εργασίας. Οι περιορισμοί της έρευνας ήταν από τη μια η δραματική έλλειψη χρόνου και από την άλλη η απουσία βάσης δεδομένων που θα έδινε με ταχύτητα τα ζητούμενα στοιχεία. Έτσι εκείνο που έγινε είναι ότι καταγράφηκαν τα σχετικά εκπαιδευτικά δεδομένα, δηλαδή σχολικές μονάδες ΤΕΕ, τομείς σπουδών και μαθητικό δυναμικό κατά διεύθυνση εκπαίδευσης που τα στοιχεία ήταν πιο προσβάσιμα και έγινε ομαδοποίησή τους κατά διοικητική περιφέρεια, ώστε να συνάδει η χωρική μονάδα ανάλυσης με αυτή των πινάκων εργατικού δυναμικού για να μπορέσουν να επεξεργαστούν και διασταυρωθούν τα δεδομένα αυτά. Παρόλη την επίπονη διαδικασία δεν στάθηκε δυνατό στο σύντομο χρονικό διάστημα που έπρεπε

να διεξαχθεί η έρευνα να γίνει πλήρης κάλυψη της χρονικής διάρκειας 5ετίας που ήταν και ο φιλόδοξος στόχος, γι' αυτό από την όλη ανάλυση γίνεται ενδεικτική επιλογή και παρουσίαση των τιμών του έτους 2004-2005. Η αποτύπωση της σχέσης εκπαίδευσης και απασχόλησης δίνεται με βάση την επεξεργασία των δεδομένων και τις τιμές που παίρνουν οι δείκτες των Συντελεστών Συμμετοχής και Αλληλεξάρτησης Εκπαίδευσης και Απασχόλησης. Οι τιμές αυτές αποτελούν κατά ένα τρόπο και την αποτύπωση της σχέσης συμβατότητας ή μη της ΤΕΕ με την τοπική – περιφερειακή αγορά εργασίας, όπως ενδεικτικά παρουσιάζεται στη συνέχεια κατά Τομέα Επαγγελματικής Ειδίκευσης ΤΕΕ και κατά Περιφέρεια. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα αυτή σε καμιά περίπτωση δεν θα μπορούσε να είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη σημαντική συμβολή της Σπουδάστριάς της ΑΣΠΑΙΤΕ, Νικολέττας Διαμαντοπούλου, στην οποία οφείλονται και εκφράζονται θερμές ευχαριστίες.

Συντελεστής συμμετοχής.

Ο Συντελεστής Συμμετοχής είναι ο δείκτης που χρησιμοποιείται στην εργασία αυτή για να δείξει τη Συμμετοχή της επαγγελματικής ειδίκευσης ανά σχολική μονάδα ΤΕΕ κατά Διοικητική Περιφέρεια Προγραμματισμού. Ο Συντελεστής Συμμετοχής προκύπτει από τον ακόλουθο τύπο (βλ. Παπαδασκαλόπουλος):

$$Q_L = \frac{A_{ir}}{A_r} \bigg/ \frac{A_{in}}{A_n}$$

Όπου:

Q_L:	Συντελεστής Συμμετοχής.
A_{ir}:	Ο αριθμός των μαθητών ενός τύπου σχολικών μονάδων ΤΕΕ, της ειδικότητας i για την περιφέρεια r.
A_r:	Το σύνολο των μαθητών ενός τύπου σχολικών μονάδων ΤΕΕ, στην περιφέρεια r.
A_{in}:	Ο αριθμός των μαθητών ενός τύπου σχολικών μονάδων ΤΕΕ, της ειδικότητας i στο σύνολο της χώρας.
A_n:	Το σύνολο των μαθητών ενός τύπου σχολικών μονάδων ΤΕΕ στην χώρα.

Ο Συντελεστής Συμμετοχής λαμβάνει τιμές ίσες με τη μονάδα, μεγαλύτερες ή μικρότερες. Επειδή η κριτική τιμή για το συντελεστή αυτό είναι η μονάδα, αυτό σημαίνει ότι η ειδικότητα i είναι ανεπτυγμένη στην περιφέρεια όσο και στο σύνολο της χώρας. Τιμή μεγαλύτερη της μονάδας σημαίνει ότι η ειδικότητα i είναι ανεπτυγμένη στην περιφέρεια περισσότερο απ' ό,τι στο σύνολο της χώρας

και για τιμή μικρότερη της μονάδας σημαίνει ότι είναι λιγότερο ανεπτυγμένη απ' ό,τι στο σύνολο της χώρας. Από την επεξεργασία των στοιχείων καταγράφουμε ενδεικτικά για το έτος 2004–2005 τα ακόλουθα συμπεράσματα από τις τιμές του συντελεστή συμμετοχής.

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΕΤΟΥΣ 2004-2005

Τομέας Αισθητικής-Κομμωτικής.

Από τα διαθέσιμα στοιχεία φάνηκε ότι ο τομέας της Αισθητικής-Κομμωτικής παρουσίασε ανάπτυξη μεγαλύτερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Αττικής, της Κεντρικής Μακεδονίας, της Α. Μακεδονίας και Θράκης, του Β. Αιγαίου, της Κρήτης και της Ηπείρου. Αντίθετα, η ανάπτυξη ήταν μικρότερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Στερεάς Ελλάδας και της Θεσσαλίας.

Τομέας Γεωπονίας-Τροφίμων και Περιβάλλοντος.

Ο τομέας Γεωπονίας-Τροφίμων και Περιβάλλοντος παρουσίασε ανάπτυξη μεγαλύτερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Κεντρικής Μακεδονίας, της Α. Μακεδονίας και Θράκης, της Κρήτης, της Ηπείρου, της Πελοποννήσου και της Θεσσαλίας. Στην περιφέρεια του Ιονίου ο συγκεκριμένος τομέας δεν προσφερόταν καθόλου, ενώ στις περιφέρειες του Ν. Αιγαίου και της Δ. Ελλάδας η ανάπτυξη ήταν μικρότερη από το σύνολο της χώρας.

Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών.

Στον τομέα των Εφαρμοσμένων Τεχνών στην περιφέρεια της Δ. Ελλάδας και της Πελοποννήσου άλλες διοικητικές διευθύνσεις παρουσίαζαν ανάπτυξη μεγαλύτερη και άλλες μικρότερη από το σύνολο της χώρας. Στην περιφέρεια της Αττικής, του Ν. Αιγαίου, της Κρήτης, της Θεσσαλίας και του Ιονίου η ανάπτυξη ήταν μεγαλύτερη από το σύνολο της χώρας, ενώ μικρότερη ήταν η ανάπτυξη στις περιφέρειες της Κεντρικής Μακεδονίας, της Α. Μακεδονίας και Θράκης, της Δ. Μακεδονίας, του Β. Αιγαίου και της Ηπείρου.

Ηλεκτρολογικός τομέας.

Ο Ηλεκτρολογικός τομέας παρουσίασε ανάπτυξη μεγαλύτερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Αττικής, της Δ. Μακεδονίας, της Ηπείρου, της Στερεάς Ελλάδας και της Θεσσαλίας. Αντίθετα, παρουσίασε ανάπτυξη μικρότερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Κεντρικής Μακεδονίας, της Α. Μακεδονίας και Θράκης, του Βορείου Αιγαίου, της Κρήτης, της Δ. Ελλάδας και της Πελοποννήσου.

Ηλεκτρονικός τομέας.

Ο τομέας των ηλεκτρονικών παρουσίασε ανάπτυξη μεγαλύτερη από εκείνη του συνόλου της χώρας μόνο στις περιφέρειες της Αττικής, της Κρήτης και του

Ιονίου. Αντίθετα παρουσίασε ανάπτυξη μικρότερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Κεντρικής Μακεδονίας, της Α. Μακεδονίας και Θράκης, της Δ. Μακεδονίας, της Δ. Ελλάδας, της Ηπείρου, της Πελοποννήσου, της Στερεάς Ελλάδας και της Θεσσαλίας.

Τομέας των Κατασκευών.

Αντίθετα με τον Ηλεκτρονικό Τομέα, ο τομέας των κατασκευών παρουσίασε ανάπτυξη μικρότερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Κεντρικής Μακεδονίας, του Ν. Αιγαίου, της Δ. Ελλάδας και της Ηπείρου. Ανάπτυξη μεγαλύτερη από εκείνη του συνόλου της χώρας παρουσίασε ο τομέας αυτός στις περιφέρειες της Αττικής, της Α. Μακεδονίας και Θράκης, της Δ. Μακεδονίας, της Πελοποννήσου, της Στερεάς Ελλάδας και της Θεσσαλίας.

Μηχανολογικός τομέας.

Ο Μηχανολογικός τομέας παρουσίασε ανάπτυξη μεγαλύτερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Αττικής, της Δ. Μακεδονίας, του Β. Αιγαίου, της Στερεάς Ελλάδας και της Θεσσαλίας. Από την άλλη πλευρά, η ανάπτυξη ήταν μικρότερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Κεντρικής Μακεδονίας, της Α. Μακεδονίας και Θράκης, του Ν. Αιγαίου, της Κρήτης, της Δ. Ελλάδας, της Ηπείρου, της Πελοποννήσου και του Ιονίου.

Τομέας Οικονομίας και Διοίκησης.

Στον τομέα της Οικονομίας και Διοίκησης η κατάσταση είναι κάπως μοιρασμένη στα δύο. Η ανάπτυξη ήταν μικρότερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Αττικής, της Κεντρικής Μακεδονίας, της Δ. Μακεδονίας, της Ηπείρου και της Στερεάς Ελλάδας. Αντίθετα, μεγαλύτερη ήταν η ανάπτυξη στην Α. Μακεδονία και Θράκη, στο Β. και Ν. Αιγαίο, στη Δ. Ελλάδα, στην Πελοπόννησο και στο Ιόνιο.

Τομέας Πληροφορικής.

Ο τομέας της Πληροφορικής είχε ανάπτυξη μικρότερη από εκείνη του συνόλου της χώρας μόνο στις περιφέρειες της Αττικής και της Θεσσαλίας. Αντίθετα, στις περιφέρειες της Κεντρικής Μακεδονίας, της Α. Μακεδονίας και Θράκης, του Β. και Ν. Αιγαίου, της Δ. Ελλάδας, της Πελοποννήσου, της Στερεάς Ελλάδας και του Ιονίου η ανάπτυξη ήταν μεγαλύτερη από εκείνη του συνόλου της χώρας.

Τομέας Υγείας και Πρόνοιας.

Ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας είχε ανάπτυξη μεγαλύτερη του συνόλου της χώρας στην Αττική, τη Κεντρική Μακεδονία, την Ανατολική Μακεδονία & Θράκη, την Κρήτη και τη Δ. Ελλάδα. Από την άλλη πλευρά, στη Δ. Μακεδονία, στο Β. και Ν. Αιγαίο, στην Πελοπόννησο και τη Στερεά Ελλάδα η ανάπτυξη ήταν μικρότερη από εκείνη του συνόλου της χώρας.

Τομέας Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών.

Ο τομέας Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών εμφανίστηκε μόνο σε ορισμένες περιφέρειες της χώρας όπου παρουσίασε ανάπτυξη μεγαλύτερη από εκείνη του συνόλου της χώρας. Οι περιφέρειες αυτές είναι εκείνη της Αττικής, της Κεντρικής Μακεδονίας, της Δ. Μακεδονίας, της Στερεάς Ελλάδας και της Θεσσαλίας.

Τομέας Κλωστοϋφαντουργίας και Ένδυσης.

Ο τομέας της κλωστοϋφαντουργίας και ένδυσης εμφανίστηκε μόνο στην περιφέρεια της Αττικής και της Κεντρικής Μακεδονίας και η ανάπτυξη που παρουσιάστηκε όπως ήταν αναμενόμενο είναι μεγαλύτερη από το σύνολο της χώρας.

Ναυτικός και Ναυτιλιακός τομέας.

Ο Ναυτικός και Ναυτιλιακός τομέας εμφανίστηκε με ανάπτυξη μεγαλύτερη από εκείνη του συνόλου της χώρας στις περιφέρειες της Αττικής, του Β. και Ν. Αιγαίου, της Δ. Ελλάδας και του Ιονίου.

Από την επεξεργασία των στοιχείων του συντελεστή Συμμετοχής παρατηρείται ότι οι επί μέρους ειδικότητες των ΤΕΕ διαφοροποιούνται κατά περιφέρεια, ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών και τα προσφερόμενα προγράμματα.

Συντελεστής Αλληλεξάρτησης.

Στην συνέχεια παρατίθεται σε μορφή πίνακα ο Συντελεστής Αλληλεξάρτησης των Επαγγελματικών Κατηγοριών των Απασχολούμενων και των μαθητών για κάθε μία περιφέρεια. Ο συντελεστής αυτός έχει την ακόλουθη μορφή (βλ. Παπαδασκαλόπουλος σελ. 57-59):

$$A = 1 - \frac{1}{2} \sum_r \left[\frac{A_{ir}}{A_{in}} - \frac{A_{lr}}{A_{ln}} \right]$$

Όπου:

A:	Συντελεστής Αλληλεξάρτησης.
A_{ir}:	Η απασχόληση του εργατικού δυναμικού <i>i</i> της περιφέρειας στον επαγγελματικό κλάδο <i>r</i> .
A_{in}:	Το σύνολο της απασχόλησης του εργατικού δυναμικού <i>i</i> στην περιφέρεια <i>r</i> .
A_{lr}:	Η εκπαίδευση <i>l</i> της περιφέρειας στον επαγγελματικό κλάδο <i>r</i> .
A_{ln}:	Το σύνολο των εκπαιδευομένων <i>l</i> στην περιφέρεια.

Ο Συντελεστής Αλληλεξάρτησης λαμβάνει τιμές από μηδέν, δηλώνοντας την ανυπαρξία αλληλεξάρτησης έως το 1, δηλώνοντας την τέλεια αλληλεξάρτηση.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τον Συντελεστή Αλληλεξάρτησης για κάθε μία από τις περιφέρειες της χώρας μας και για κάθε τομέα-επαγγελματική κατηγορία των ΤΕΕ, όπως αυτός προέκυψε από την επεξεργασία των πρωτογενών στοιχείων, επίσης του έτους 2004-2005.

A. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΘΡΑΚΗΣ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,123
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,034
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,021
Ηλεκτρολογικός	0,095
Ηλεκτρονικός	0,042
Κατασκευών	0,050
Μηχανολογικός	0,193
Οικονομίας και Διοίκησης	0,133
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,184
Υγείας και Πρόνοιας	0,123

Διαφαίνεται λοιπόν ότι στην περιφέρεια Α. Μακεδονίας και Θράκης ο Μηχανολογικός τομέας παρουσιάζει την πιο μεγάλη τιμή και κατόπιν ακολουθεί ο τομέας Πληροφορικής και Δικτύων Η/Υ, τρίτος έρχεται ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης και τέταρτος ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας μαζί με τον τομέα Αισθητικής-Κομμωτικής. Μετά ακολουθούν ο Ηλεκτρολογικός, ο τομέας Κατασκευών, ο Ηλεκτρονικός τομέας, ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος και τελευταίος έρχεται ο τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών. Για την περιφέρεια Αττικής η τιμή του δείκτη διαμορφώνεται ως εξής:

ΑΤΤΙΚΗΣ	
Αισθητικής - Κομμωτικής	0,118
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,008
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,044
Ηλεκτρολογικός	0,116
Ηλεκτρονικός	0,062
Κατασκευών	0,024
Κλωστοϋφαντουργίας	0,002
Μηχανολογικός	0,237

(συνεχίζεται)

Οικονομίας και Διοίκησης	0,100
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,139
Υγείας και Πρόνοιας	0,127
Χημικών Εργαστηρίων	0,011
Ναυτικός και Ναυτιλιακός	0,012

Στην περιφέρεια της Αττικής την πρώτη θέση έχει πάλι ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ, την τρίτη θέση κατέχει ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας, την τέταρτη ο τομέας Αισθητικής-Κομμωτικής, μετά ακολουθεί ο Ηλεκτρολογικός τομέας και κατόπιν ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης. Επόμενοι είναι ο Ηλεκτρονικός τομέας και ο τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών. Ο τομέας των Κατασκευών, ο Ναυτικός και Ναυτιλιακός τομέας και ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος κατέχουν τις χαμηλότερες θέσεις, ενώ την τελευταία θέση κατέχει ο τομέας της Κλωστοϋφαντουργίας. Παρατηρούμε ότι στην περιφέρεια αυτή εμφανίζονται οι ειδικότητες των επαγγελματιών της κλωστοϋφαντουργίας και του Ναυτιλιακού και Ναυτικού τομέα.

Στην περιφέρεια Β. Αιγαίου οι τιμές του δείκτη εμφανίζονται ως εξής:

Β. ΑΙΓΑΙΟΥ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,064
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,026
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,030
Ηλεκτρολογικός	0,083
Ηλεκτρονικός	0,040
Κατασκευών	0,076
Μηχανολογικός	0,244
Οικονομίας και Διοίκησης	0,181
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,121
Υγείας και Πρόνοιας	0,087
Ναυτικός και Ναυτιλιακός	0,047

Στην περιφέρεια του Β. Αιγαίου την πρώτη θέση έχει πάλι ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης, την τρίτη θέση κατέχει ο τομέας Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ, την τέταρτη ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας, μετά είναι ο Ηλεκτρολογικός τομέας και κατόπιν ο τομέας Κατασκευών. Ακο-

λουθεί ο τομέας Αισθητικής-Κομμωτικής, ο Ναυτικός και Ναυτιλιακός τομέας, και ο Ηλεκτρονικός τομέας. Ο τομέας των Εφαρμοσμένων Τεχνών και ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος κατέχουν τις χαμηλότερες θέσεις.

Για την περιφέρεια Ν. Αιγαίου ο δείκτης παίρνει τις εξής τιμές:

Ν. ΑΙΓΑΙΟ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,074
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,007
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,033
Ηλεκτρολογικός	0,102
Ηλεκτρονικός	0,037
Κατασκευών	0,012
Μηχανολογικός	0,187
Οικονομίας και Διοίκησης	0,207
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,229
Υγείας και Πρόνοιας	0,100
Ναυτικός και Ναυτιλιακός	0,010

Στην περιφέρεια του Ν. Αιγαίου την πρώτη θέση έχει ο τομέας Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ, τη δεύτερη ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης, την τρίτη θέση κατέχει ο Μηχανολογικός Τομέας και την τέταρτη ο Ηλεκτρολογικός τομέας. Ακολουθεί ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας και κατόπιν ο τομέας Αισθητικής-Κομμωτικής. Μετά είναι ο Ηλεκτρονικός τομέας και ο τομέας των Εφαρμοσμένων Τεχνών. Ο τομέας των Κατασκευών, ο Ναυτικός και Ναυτιλιακός τομέας και ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος κατέχουν τις χαμηλότερες θέσεις.

Στα Ιόνια Νησιά η κατάσταση διαγράφεται ως ακολούθως:

ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,085
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,019
Ηλεκτρολογικός	0,116
Ηλεκτρονικός	0,066
Κατασκευών	0,022
Μηχανολογικός	0,261

(συνεχίζεται)

Οικονομίας και Διοίκησης	0,124
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,214
Υγείας και Πρόνοιας	0,094

Στην περιφέρεια των Ιονίων Νήσων την πρώτη θέση έχει πάλι ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ, την τρίτη θέση έχει ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης, την τέταρτη ο Ηλεκτρολογικός τομέας, ακολουθεί ο τομέας υγείας και πρόνοιας και κατόπιν ο τομέας Αισθητικής–Κομμωτικής. Ακολουθεί ο Ηλεκτρονικός τομέας και ο τομέας των Κατασκευών. Ο τομέας των Εφαρμοσμένων Τεχνών κατέχει τη χαμηλότερη θέση.

Στη δυτική Ελλάδα ο δείκτης παίρνει τις τιμές που φαίνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Δ. ΕΛΛΑΔΑ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,119
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,013
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,019
Ηλεκτρολογικός	0,105
Ηλεκτρονικός	0,041
Κατασκευών	0,018
Μηχανολογικός	0,230
Οικονομίας και Διοίκησης	0,122
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,158
Υγείας και Πρόνοιας	0,165
Ναυτικός και Ναυτιλιακός	0,010

Στην περιφέρεια της Δ. Ελλάδας την πρώτη θέση έχει πάλι ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας, την τρίτη θέση κατέχει ο τομέας Πληροφορικής-Δικτύων Η/Υ, την τέταρτη ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης, μετά ακολουθεί ο τομέας Αισθητικής–Κομμωτικής και κατόπιν ο Ηλεκτρολογικός τομέας. Επόμενοι είναι ο Ηλεκτρονικός τομέας και ο τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών. Ο τομέας των Κατασκευών, ο τομέας Γεωπονίας - Τροφίμων και περιβάλλοντος και ο Ναυτικός και Ναυτιλιακός τομέας κατέχουν τις χαμηλότερες θέσεις.

Στην Ήπειρο η κατάσταση διαγράφεται ως ακολούθως:

ΗΠΕΙΡΟΣ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,129
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,034
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,032
Ηλεκτρολογικός	0,112
Ηλεκτρονικός	0,033
Κατασκευών	0,060
Μηχανολογικός	0,202
Οικονομίας και Διοίκησης	0,129
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,163
Υγείας και Πρόνοιας	0,106

Στην περιφέρεια της Ηπείρου την πρώτη θέση έχει πάλι ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Πληροφορικής-Δικτύων Η/Υ, την τρίτη θέση κατέχει ο τομέας Αισθητικής-Κομμωτικής, την τέταρτη ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης, μετά ακολουθεί ο Ηλεκτρολογικός τομέας και κατόπιν ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας. Επόμενοι είναι ο τομέας των Κατασκευών, ο Ηλεκτρονικός τομέας, ενώ ο τομέας των Εφαρμοσμένων Τεχνών και ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος κατέχουν τις χαμηλότερες θέσεις.

Στη Θεσσαλία ο δείκτης παίρνει τις ακόλουθες τιμές:

ΘΕΣΣΑΛΙΑ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,089
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,041
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,026
Ηλεκτρολογικός	0,104
Ηλεκτρονικός	0,032
Κατασκευών	0,025
Μηχανολογικός	0,260
Οικονομίας και Διοίκησης	0,107
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,155
Υγείας και Πρόνοιας	0,126
Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών	0,034

Στην περιφέρεια της Θεσσαλίας την πρώτη θέση έχει ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Πληροφορικής–Δικτύων Η/Υ, την τρίτη θέση κατέχει ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας, την τέταρτη ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης, μετά ακολουθεί ο Ηλεκτρολογικός τομέας και κατόπιν ο τομέας Αισθητικής-Κομμωτικής. Επόμενοι είναι ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος, ο τομέας των Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών, ενώ ο Ηλεκτρονικός τομέας και ο τομέας των Κατασκευών κατέχουν τις χαμηλότερες θέσεις.

Στην Περιφέρεια Κρήτης οι τιμές έχουν ως ακολούθως:

ΚΡΗΤΗ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,123
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,023
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,024
Ηλεκτρολογικός	0,090
Ηλεκτρονικός	0,054
Κατασκευών	0,033
Μηχανολογικός	0,198
Οικονομίας και Διοίκησης	0,153
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,167
Υγείας και Πρόνοιας	0,136
Ναυτικός και Ναυτιλιακός	0,000

Στην περιφέρεια της Κρήτης την πρώτη θέση έχει πάλι ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ, την τρίτη θέση ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης, την τέταρτη ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας και ακολουθεί ο τομέας Αισθητικής-Κομμωτικής. Κατόπιν είναι ο Ηλεκτρολογικός τομέας, ο Ηλεκτρονικός τομέας και ο τομέας των Κατασκευών. Ο τομέας των Εφαρμοσμένων Τεχνών, ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος κατέχουν χαμηλές θέσεις, ενώ ο Ναυτικός και Ναυτιλιακός τομέας έχει τη χαμηλότερη θέση.

Στην Κεντρική Μακεδονία ο δείκτης διαμορφώνεται ως εξής:

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,131
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,030
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,023

(συνεχίζεται)

Ηλεκτρολογικός	0,102
Ηλεκτρονικός	0,050
Κατασκευών	0,020
Κλωστοϋφαντουργίας και Ένδυσης	0,000
Μηχανολογικός	0,204
Οικονομίας και Διοίκησης	0,113
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,194
Υγείας και Πρόνοιας	0,131
Χημ. Εργαστηρίων	0,001

Στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας την πρώτη θέση έχει πάλι ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Πληροφορικής–Δικτύων Η/Υ, την τρίτη θέση κατέχει ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας, την τέταρτη ο τομέας Αισθητικής–Κοσμητικής, μετά ακολουθεί ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης και κατόπιν ο Ηλεκτρολογικός τομέας. Επόμενοι είναι ο Ηλεκτρονικός τομέας, ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος και ο τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών. Ο τομέας των Κατασκευών και ο τομέας Χημικών Εργαστηρίων είναι στις χαμηλότερες θέσεις, ενώ την τελευταία θέση κατέχει ο τομέας της Κλωστοϋφαντουργίας και Ένδυσης.

Στην Πελοπόννησο η κατάσταση παρουσιάζεται ως ακολούθως:

ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	
Αισθητικής – Κοσμητικής	0,073
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,043
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,017
Ηλεκτρολογικός	0,127
Ηλεκτρονικός	0,042
Κατασκευών	0,023
Μηχανολογικός	0,199
Οικονομίας και Διοίκησης	0,152
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,187
Υγείας και Πρόνοιας	0,138

Στην περιφέρεια της Πελοποννήσου την πρώτη θέση έχει πάλι ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ, την τρίτη θέση κατέχει ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης, την τέταρτη ο τομέας Υγείας

και Πρόνοιας και ακολουθεί ο Ηλεκτρολογικός τομέας. Επόμενοι είναι ο τομέας Αισθητική – Κομμωτικής, ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος και ο Ηλεκτρονικός τομέας. Ο τομέας των κατασκευών και ο τομέας των εφαρμοσμένων τεχνών είναι στις χαμηλότερες θέσεις.

Στη Στερεά Ελλάδα διαμορφώνεται η ακόλουθη εικόνα:

ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,103
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,027
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,002
Ηλεκτρολογικός	0,110
Ηλεκτρονικός	0,046
Κατασκευών	0,028
Μηχανολογικός	0,217
Οικονομίας και Διοίκησης	0,137
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,173
Υγείας και Πρόνοιας	0,081
Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών	0,076

Στην περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας την πρώτη θέση έχει πάλι ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ, την τρίτη θέση κατέχει ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης, την τέταρτη ο Ηλεκτρολογικός τομέας και ακολουθούν οι τομείς Αισθητικής – Κομμωτικής και Υγείας και Πρόνοιας. Ο τομέας Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών, ο Ηλεκτρονικός τομέας, ο τομέας των Κατασκευών και ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος είναι στις χαμηλότερες θέσεις. Τη χαμηλότερη θέση έχει ο τομέας των Εφαρμοσμένων Τεχνών.

Τέλος στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας η εικόνα είναι η ακόλουθη:

ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	
Αισθητικής – Κομμωτικής	0,070
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	0,014
Εφαρμοσμένων Τεχνών	0,030
Ηλεκτρολογικός	0,143
Ηλεκτρονικός	0,040
Κατασκευών	0,073

Μηχανολογικός	0,254
Οικονομίας και Διοίκησης	0,125
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	0,157
Υγείας και Πρόνοιας	0,088
Χημικών Εργαστηρίων	0,006

Στην περιφέρεια της Δ. Μακεδονίας την πρώτη θέση έχει πάλι ο Μηχανολογικός τομέας, τη δεύτερη ο τομέας Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ, την τρίτη ο Ηλεκτρολογικός τομέας, την τέταρτη ο τομέας Οικονομίας και Διοίκησης και ακολουθεί ο τομέας Υγείας και Πρόνοιας. Κατόπιν είναι ο τομέας των Κατασκευών. Επόμενος είναι ο τομέας Αισθητικής – Κοσμητικής και ακολουθεί ο Ηλεκτρονικός τομέας. Ο τομέας των Εφαρμοσμένων Τεχνών και ο τομέας Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος είναι στις χαμηλότερες θέσεις. Τη χαμηλότερη θέση στην περιφέρεια αυτή έχει ο τομέας Χημικών Εργαστηρίων.

Από την επεξεργασία των στοιχείων που αφορούν στον συντελεστή αλληλεξάρτησης μαθητικού και εργατικού δυναμικού προέκυψε ότι οι τομείς αιχμής όπως ο Μηχανολογικός, ο Ηλεκτρολογικός κ.λπ. βρίσκονται στις περισσότερες περιφέρειες σε αλληλεξάρτηση και συμβατή σχέση με την απασχόληση, ενώ αντίθετα υπάρχουν τομείς, όπως Χημικών Εργαστηρίων και Ηλεκτρονικής αλλά και Υγείας Πρόνοιας, που ενώ θεωρούνται τομείς άμεσης προτεραιότητας σε όλες σχεδόν τις περιφέρειες εμφανίζονται κορεσμένοι και ασύμβατοι με την απασχόληση των περιφερειών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συγκρινόμενα με προηγούμενη της γράφουσας (βλ. Αθανασούλα – Ρέππα 1999) αποτυπώνουν στην ουσία την αναγκαιότητα της ευελιξίας που θα πρέπει να αποκτήσουν τα προγράμματα των ΤΕΕ και η οποία ευελιξία μπορεί να αφορά για παράδειγμα στο να μην λειτουργούν κάθε χρόνο οι ίδιοι κύκλοι ειδικοτήτων στα ΤΕΕ μιας περιφέρειας, αλλά να εναλλάσσονται κατά τακτά χρονικά διαστήματα. Εξάλλου δεν θα πρέπει να διαφεύγει το γεγονός ότι ένας από τους βασικούς στόχους της ΤΕΕ γενικά είναι η διαπερατότητα και ευελιξία των προγραμμάτων για να ανταποκρίνονται πιο πειστικά στις ανάγκες των τοπικών αγορών εργασίας.

Η συμβολή της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των περιφερειών της Ελλάδας.

Όπως προκύπτει τόσο από τη βιβλιογραφία όσο και από την ανωτέρω έρευνα κάθε μία από τις δεκατρείς περιφέρειες της Ελλάδας δέχονται σημαντικές επιδράσεις από τη λειτουργία των σχολικών μονάδων της ΤΕΕ. Η θεωρία της περιφερειακής πολιτικής διδάσκει ότι η εγκατάσταση μιας δραστηριότητας σ' έναν τόπο δημιουργεί επιπτώσεις που διαμορφώνουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για την περιφέρεια. Αντίστοιχες επιπτώσεις έχει και η εγκατάσταση

των σχολικών μονάδων ΤΕΕ με τις διαφοροποιήσεις που συνεπάγεται η ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα τους.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές οφείλονται:

1) Στο διαφορετικό προϊόν παραγωγής: υπηρεσία - παροχή γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων - ύλο αγαθό, προς όφελος των κοινωνικών ομάδων.

2) Στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, χωρίς εξωτερικές επιβαρύνσεις για το περιβάλλον και

3) στο ότι παραγωγή και κατανάλωση ως ένα σημείο εμφανίζονται ταυτόχρονα, γεγονός που έχει σημαντική επίδραση στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και στα άμεσα οφέλη που προκύπτουν στην περιοχή.

Η εγκατάσταση μιας μονάδας ΤΕΕ με τις αντίστοιχες ειδικότητες της συμβάλλει στην τόνωση των τοπικών δραστηριοτήτων και επιφέρει αλλαγές στη φυσιογνωμία του τόπου όπου εγκαθίσταται και λειτουργεί, οι οποίες αλλαγές εντοπίζονται κυρίως στα ακόλουθα (Αθανασούλα – Ρέππα 1999):

1) Η λειτουργία των μονάδων ΤΕΕ αποτελεί πλεονέκτημα για μεσαίες κυρίως πόλεις και είναι παράγοντας γεωγραφικής κινητικότητας για την ευρύτερη περιφέρεια, αφού ορισμένοι μαθητές και οι οικογένειές τους υποχρεώνονται σε εσωτερική μετανάστευση. Το γεγονός αυτό ευνοείται κυρίως από γεωφυσικούς παράγοντες (ορεινοί-νησιωτικοί χώροι κ.λπ.) και εμφανίζεται περισσότερο έντονο στους νομούς που λειτουργεί μόνο μία μονάδα ΤΕΕ ή βρίσκονται όλες συγκεντρωμένες στην πρωτεύουσα.

2) Η εσωτερική μετανάστευση δημιουργεί με τη σειρά της κίνητρο για τόνωση της οικοδομικής δραστηριότητας και αύξηση της κατανάλωσης αγαθών, αφού θα πρέπει ο νέος πληθυσμός να βρει στέγη και να προμηθευτεί καταναλωτικά αγαθά από την περιοχή. Το γεγονός ότι και οι διορισμοί των καθηγητών δεν γίνονται σε περιφερειακό επίπεδο αλλά σε εθνικό, ενισχύει τις πιθανότητες πολλοί απ' αυτούς να προέρχονται από άλλες περιοχές.

3) Με αυτόν τον τρόπο αυξάνονται οι απαιτήσεις για παροχή υπηρεσιών και τονώνεται η ενίσχυση του εμπορίου και η εισροή εισοδημάτων από άλλες περιοχές προς αυτή που έχει εγκατασταθεί η μονάδα ΤΕΕ.

4) Επιπλέον, η μονάδα ΤΕΕ μπορεί ως ένα σημείο να λειτουργήσει ως πόλος εγκατάστασης βιομηχανικών επιχειρήσεων, αφού θα έχουν σε κάποιο βαθμό εξασφαλισμένο ειδικευμένο εργατικό δυναμικό.

Επομένως μπορούμε πλέον να ισχυριστούμε ότι η σύνταξη και ο Σχεδιασμός των Προγραμμάτων ΤΕΕ, προκειμένου αυτά να είναι συμβατά με την τοπική αγορά εργασίας θα πρέπει πέραν των άλλων να διακρίνονται από ευελιξία, σαφήνεια και ανταπόκριση στις ανάγκες των τοπικών αγορών εργασίας του τόπου που εγκαθίστανται.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα Ρέππα Α. (1999), “Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα”, Έλλην, Αθήνα 1999.
- Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2006), “Εκπαίδευση Ενηλίκων – Οικονομικές και Κοινωνικές διαστάσεις του αναλφαριθμητισμού και Πολιτικές αντιμετώπισής του υπό το πρίσμα της διά βίου εκπαίδευσης”. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου του ΤΕΙ Ηπείρου: Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη 26-28 /05/06, Πρέβεζα (σελ. 137 – 150).
- Αριστοτέλης, “*Ηθικά Νικομάχεια Α*” 3, *Απαντα Αρχαίων Ελλήνων Συγγραφέων*, Πάπυρος.
- Αριστοτέλης, “*Πολιτικά Ι-ΙΙΙ*”, (μετάφρ. Π. Λεκατσάς), *Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων*, Ι. Ζαχαρόπουλος, σελ. 70 (Ι, ν.).
- Παπαδασκαλόπουλος Α. (1990), “*Βασικές Μέθοδοι Περιφερειακής Ανάλυσης*”, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Ρέππας, Π. (2004), “*Φιλελευθεροποίηση και Ανθρώπινη Ανάπτυξη*”. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου του ΤΕΙ Ηπείρου με θέμα: *Διευρυμένη Ευρώπη και Περιφερειακές Ανισότητες*. Πρέβεζα
- Sen, A. (1988), “*The Concept of Development*” στο H. Chenery, T. N. Srinivasan, *Handbook of Development Economics*, North Holland.

Αποστολίδης Τάσος

Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ΑΓΣΘ

Η Αμερικανική Γεωργική Σχολή Θεσσαλονίκης ένα Πρότυπο Επαγγελματικό Σχολείο

Το όνομα με το οποίο είναι γνωστή η Γεωργική και Βιοτεχνική Σχολή Θεσσαλονίκης, είναι Αμερικανική Γεωργική Σχολή. Πρόκειται για ένα μη κερδοσκοπικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα που ιδρύθηκε το 1904 από τον Αμερικανό Ιεραπόστολο Dr. Τζων Χένρυ Χάουζ και έκτοτε λειτουργεί συνεχώς με διάφορα κατά καιρούς εκπαιδευτικά προγράμματα, διαφορετικών επιπέδων, που είχαν πάντα σχέση με γεωτεχνικές σπουδές, συνδυάζοντας τη θεωρία με την πράξη, τη γνώση με την εμπειρία, την αιτία με το αποτέλεσμα και απέδωσαν ακριβώς χάρη στην ωφελιμότητά τους και στην ανταπόκριση που είχαν στους μαθητές.

Η Σχολή για το εκπαιδευτικό της έργο, αλλά και για τη συμβολή της στην ανάπτυξη της υπαίθρου βραβεύτηκε δύο φορές (1932 και 2001) από την Ακαδημία Αθηνών.

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα γιατί ένας Αμερικανός Ιεραπόστολος αποφάσισε προς το τέλος της καριέρας του να ιδρύσει στην τουρκοκρατούμενη τότε Θεσσαλονίκη ένα γεωργικό σχολείο, αφού ήδη είχε κάνει κάτι αντίστοιχο πρωτύτερα στη Βουλγαρία, και ποιοι ήταν οι στόχοι και τα πιστεύω του, πρέπει να κάνουμε πρώτα μια μικρή ιστορική αναδρομή στη Γεωργική Εκπαίδευση.

Με τον όρο Γεωργική Εκπαίδευση, εννοούμε την εκμάθηση της επιστήμης και των τεχνικών που αναφέρονται στην καλλιέργεια του εδάφους, στην εκτροφή αγροτικών ζώων, στην ανάπτυξη και βελτίωση της γεωργικής παραγωγής, αλλά και στις τεχνικές επεξεργασίας των φυτικών και ζωικών προϊόντων, ώστε αυτά να γίνουν εμπορεύσιμα.

Οι πρώτες γνώσεις πάνω στη γεωργία αποτελούνταν από μια συλλογή εμπειριών που μεταδίδονταν προφορικά από τον ένα γεωργό στον άλλο ή από τον πατέρα στο γιο. Κατά τους προϊστορικούς χρόνους η θρησκεία και η αγροτική καλλιέργεια συνδέονταν στενά: Οι γεωργικοί δάσκαλοι ήταν συχνά ιερείς.

Το πρώτο εκπαιδευτικό γεωργικό βιβλίο που έχει καταγραφεί είναι το «Έργα και Ημέραι» του Ησίοδου (8^{ος} αιώνας).

Κάνουμε – χάρη συντομίας – ένα άλμα 10 αι. και φτάνουμε στα μέσα του 18^{ου} αι. όπου προοδευτικοί γεωκτήμονες δημιούργησαν τους προδρόμους των σύγχρονων «πειραματικών αγροκτημάτων», ενώ προς το τέλος του αιώνα ιδρύονται καθηγητικές έδρες γεωργίας και αγροτικής οικονομίας. (Το 1790 στην Οξ-

φόρδη και το 1796 στο Εδιμβούργο). Παράλληλα θέτονται τα θεμέλια της γεωργικής έρευνας. Η χρονολογία σταθμός, όμως, στη γεωργική εκπαίδευση και έρευνα θεωρείται το 1862, όταν το Κογκρέσο των ΗΠΑ ίδρυσε το Υπουργείο Γεωργίας, ενώ συγχρόνως υπήρξε μέριμνα για να ιδρυθούν κολέγια γεωργικών τεχνών σε κάθε Πολιτεία, που αργότερα ενσωματώθηκαν στα πολιτειακά Πανεπιστήμια.

Η νομοθεσία αυτή προανήγγειλε μια κίνηση που εξαπλώθηκε σε όλο τον κόσμο από το δεύτερο μισό του 19^{ου} αι. για να συναντήσει στις αρχές του 20^{ου} αι. ακόμη ευρύτερη αποδοχή.

Μέσα σ' αυτό το ευρύτερο κλίμα λοιπόν κινείται ο Δρ. Χάουζ, ο οποίος εμπνευσμένος από το παράδειγμα των Ινστιτούτων Hampton και Tuskegee στη Βιρτζίνια, αλλά και του Penn School στη Ν. Καρολίνα, ιδρύει τη Σχολή στη Θεσσαλονίκη, με πρώτους μαθητές δώδεκα ορφανά αγόρια, διαπιστώνοντας την ανέχεια, τις μεγάλες ελλείψεις του τόπου πληθυσμού σε τρόφιμα, αλλά και την πλήρη άγνοια γεωργικών τεχνικών.

Ο Δρ. Χάουζ, πρακτικός και ρεαλιστής, πίστευε σ' αυτό που αργότερα ονομάστηκε «ΟΛΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ». Πίστευε ότι για τον ολοκληρωμένο άνθρωπο χρειάζεται εκπαίδευση που θα απευθύνεται στο μυαλό (γνώσεις), στα χέρια (δεξιότητες), αλλά και στην ψυχή (διάπλαση χαρακτήρα). Έτσι ίδρυσε ένα σχολείο που δεν θα παρείχε μόνο εξειδικευμένη γεωργική εκπαίδευση, αλλά θα παρείχε γενικότερη ΠΑΙΔΕΙΑ. Συχνά έλεγε: «Η παροχή εκπαίδευσης είναι διαδραστική, ενώ η παροχή παιδείας είναι λειτούργημα».

103 χρόνια μετά, πιστή στις πεποιθήσεις και στο όραμα του Ιδρυτή της, η Σχολή παραμένει προσπλωμένη στη δυναμική συνύπαρξη θεωρίας και πράξης, όπως και στη σωστή δόμηση χαρακτήρων.

Επίσης, όλα αυτά τα χρόνια, η Σχολή υπήρξε πρωτοπόρος και καινοτόμος, όχι μόνο σε εκπαιδευτικά θέματα, αλλά και σε εγκαταστάσεις, πειραματισμούς, καλλιέργειες και σε παραγωγή προϊόντων. Ενδεικτικά αναφέρω: το πρώτο στην Ελλάδα παστεριωτήριο γάλακτος το 1935, την πειραματική μονάδα παραγωγής βιοαερίου από οργανικά απόβλητα, τη μεταμόσχευση εμβρύων σε αγελάδες γαλακτοπαραγωγής, την παραγωγή αβγών με ω-3 λιπαρά – χαμηλής χοληστερόλης – την καλλιέργεια ελαιοκράμβης για παραγωγή βιοκαυσίμου. Φυσικά εδώ πρέπει να αναφέρω το φημισμένο, σταθερής ποιότητας, πλήρες γάλα, αλλά και τις γνωστές στο Πανελλήνιο –με ειδική διατροφή μεγαλωμένες– πεντανόστιμες και ευκολομαγείρευτες γαλοπούλες.

Η Σχολή διοικείται από 35/μέλές Διοικητικό Συμβούλιο από Έλληνες, Αμερικανούς και Ελληνοαμερικανούς συμβούλους, το οποίο εκλέγει τον Πρόεδρο του Διοικητικού Συμβουλίου και διορίζει τον Πρόεδρο της Σχολής. Οι πόροι προέρχονται κυρίως από δωρεές φυσικών προσώπων ή Ιδρυμάτων τόσο της Ελλάδας, όσο και του εξωτερικού, από τη διαχείριση των περουσιακών στοιχείων της Σχολής, από την πώληση των προϊόντων του Εκπαιδευτικού Αγροκτήματος (αβγά, γάλα, γαλοπούλες, κρασί, λαχανικά, φυτά κ.λπ.) και από μια επιχορήγηση του Υπουρ-

γείου Αγροτικής Ανάπτυξης για τη λειτουργία του απογευματινού προγράμματος της πρόσθετης πρακτικής άσκησης.

Οι 240 μαθητές και μαθήτριες δεν πληρώνουν δίδακτρα – παρά μόνο ένα μικρό μέρος των εξόδων του κοιτωνισμού τους, αφού όλοι είναι οικοτρόφοι, καθώς προέρχονται από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

Σήμερα στη Σχολή λειτουργούν:

Ένα πρόγραμμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το μεταδευτεροβάθμιο, τριετές, αγγλόφωνο κολέγιο Ανωτέρων Γεωργικών Σπουδών «Δημήτρης Περρωτής» και ένα Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθιερώθηκε το 1966, όπου η Σχολή μετατρέπεται σε Γυμνάσιο και το μέχρι τότε «Σχολείο Θηλέων» ενσωματώνεται στο ίδιο πρόγραμμα ως «Οικοκυρική Σχολή».

Το 1978 ιδρύονται και αντικαθιστούν τα προηγούμενα ένα ΤΕΛ (Τεχνικό – Επαγγελματικό Λύκειο) και μια ΤΕΣ (Τεχνική Επαγγελματική Σχολή), τα οποία με τη μεταρρύθμιση του 1999 μετατρέπονται σε ΕΛ (Ενιαίο Λύκειο) και ΤΕΕ (Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο), που θα λειτουργούν μέχρι και το επόμενο σχολικό έτος (2007-8).

Ενώ από φέτος ήδη ξεκίνησε η λειτουργία ενός ΕΠΑ.Λ (Επαγγελματικού Λυκείου) τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος με ειδικότητες (που θα αναπτυχθούν στην Γ΄ τάξη): Τεχνολογία και Έλεγχος Τροφίμων, Έργα τοπίου – Περιβάλλον και Σύγχρονη Επιχειρηματική Γεωργία.

Στο επόμενο σχολικό έτος (2007-8) φιλοδοξούμε να λειτουργήσουμε και μια ΕΠΑ.Σ (Επαγγελματική Σχολή) με προτεινόμενες ειδικότητες: Επιχειρήσεις Αγροτουρισμού και Αγροβιοτεχνίας, Γεωργικά μηχανήματα – Αρδεύσεις, Κηποτεχνία – Έργα πρασίνου, Θερμοκηπιακές εγκαταστάσεις, Ζωοτεχνικές εκμεταλλεύσεις, Αμπελουργία – Οινοποιία, Δενδροκομία, και Γαλακτοκομία – Τυροκομία.

Το αγόρι ή το κορίτσι των 15 χρόνων που πρωτοέρχεται στη Σχολή, αφήνοντας πίσω του οικογένεια, συγγενείς, φίλους, κουβαλώντας τους φόβους της ηλικίας, τις ανασφάλειες της εφηβείας, ίσως μειωμένη αυτοεκτίμηση λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης ή συμπλέγματα οικογενειακής, οικονομικής ή και κοινωνικής προέλευσης, με ελάχιστες ευκαιρίες πολιτιστικών προσεγγίσεων που παρέχει το χωριό ή η κωμόπολη καταγωγής τους. Το αγόρι αυτό ή το κορίτσι αυτό σε τρία χρόνια μεταμορφώνεται σ' ένα δυνατό νέο ή νέα με ήθος, γνώσεις, δεξιότητες και πολύτιμες εμπειρίες, με αυτοπεποίθηση, ηγετικές ικανότητες και πίστη ότι θα πραγματοποιηθούν οι μελλοντικοί του στόχοι. Όλα αυτά αποτελούν την Αποστολή της Σχολής και για τη Διοίκηση Καθίκων Δικαιοσύνης.

Το σχολείο οφείλει να εξασφαλίζει στον κάθε μαθητή τη δυνατότητα να τελειοποιήσει τις δεξιότητές του, να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, να αναπτύξει σε όλη την έκτασή τους τα χαρίσματα που έχει από τη φύση και έτσι να κατοχυρώσει την ευτυχία του. Παρ' όλο που ο γεωτεχνικός τομέας με τις αντίστοιχες ειδικότητές του δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής και παρά τα σοβαρά προβλήματα που πέρασε τα τελευταία χρόνια η ΤΕΕ στην Ελλάδα, η Σχολή δεν ένιωσε έντονους κραδασμούς!

Οι βασικοί λόγοι είναι δύο: Ο πρώτος: Απευθύνεται σε παιδιά αγροτικών οικογενειών, άρα σε άμεσα ενδιαφερόμενους και ο δεύτερος ότι λειτουργεί το τρίπτυχο Σχολείο – Αγρόκτημα – Οικοτροφείο.

Οικοτροφείο από ανάγκη, αφού όπως είπαμε όλα τα παιδιά προέρχονται από την ελληνική επαρχία. Διαθέτει αίθουσες διδασκαλίας δίπλα στα εργαστήρια Γεωργικών Εφαρμογών, Φυτικής και Ζωικής παραγωγής, Γεωργικών μηχανημάτων, Αρδεύσεων, Τεχνολογίας Τροφίμων, Αγροτουρισμού, Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Επίσης υπάρχουν εμφιαλωτήρια και συσκευαστήρια προϊόντων, μύλος ζωοτροφών, βουστάσιο, αρμεκτήριο, γαλακτοκομείο, ορνιθώνες, σφαγείο κ.λπ., ενώ όλα τα προηγούμενα περιβάλλονται από ένα αγρόκτημα 400 στρεμμάτων με τμήματα μεγάλης καλλιέργειας, θερμοκήπια, ανθόκηπους, λαχανόκηπους με συμβατικές και βιολογικές καλλιέργειες, αμπέλι, οπωρώνες και ελαιώνες.

Έτσι είναι πολύ εύκολο η μάθηση να στηριχθεί στις ζεύξεις: ΑΚΟΥΩ – ΞΕΧΝΩ, ΒΛΕΠΩ – ΚΑΤΑΛΑΒΑΙΝΩ, ΚΑΝΩ – ΜΑΘΑΙΝΩ.

Υπάρχουν δύο ζώνες μαθημάτων: Η πρωινή, με μαθήματα Γενικής Παιδείας, Θεωρητικά Ειδικοτήτων και Εργαστηριακά που εποπτεύονται από το ΥΠΕΠΘ και η απογευματινή με Πρόσθετη Πρακτική Άσκηση που εποπτεύεται από το Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης. Στο πρόγραμμα αυτό οι μαθητές σε μικρές ομάδες δημιουργούν συνεταιριστικές μονάδες-«επιχειρήσεις» που διέρχονται με τη σειρά όλα τα τμήματα του αγροκτήματος. Η ομαδική εργασία, κάτω από τη διακριτική συμπαράσταση των εκπαιδευτών, οξύνει το πνεύμα, αναπτύσσει τη φαντασία, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και βαθαίνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

Το Σχολείο είναι Σχολείο απομνημόνευσης μόνο και όπου αυτό είναι αναπόφευκτο στις διαδικασίες μάθησης. Κυρίως όμως είναι Σχολείο άσκησης και εφαρμογών. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενθαρρύνονται τόσο στα εργαστήρια, όσο και στην πρακτική άσκηση να καταπιαστούν με θέματα οικονομίας και ανταγωνισμού, αλλά με σεβασμό στο περιβάλλον και πίστη στην αειφόρο ανάπτυξη (που σημαίνει καλλιέργεια με σύνεση, χωρίς να επιδιώκεται υπερπαραγωγή που εξαντλεί τα εδάφη). Όλοι οι μαθητές τέλος υποχρεούνται να κάνουν κατά τη διάρκεια των θερινών τους διακοπών 100 ώρες άσκηση σε γεωργικές επιχειρήσεις του τόπου τους, που πιστοποιείται από κρατικές γεωπονικές υπηρεσίες της περιοχής.

Επίσης πρέπει να πούμε ότι το Σχολείο είναι και Σχολείο νοτικής ανάπτυξης, αφού τα παιδιά –πέρα από τις σπουδές τους– έχουν ευκαιρίες να συμμετέχουν σε δραστηριότητες 12 αθλητικών ή πολιτιστικών ομάδων ή να ακούσουν διαπρεπείς προσκεκλημένους ομιλητές. Επίσης κάθε μέρα ένας μαθητής – μετά την προσευχή – αναπτύσσει σ' όλο το μαθητικό σώμα και τους καθηγητές μια πεντά λεπτη ομιλία με θέμα γενικού ενδιαφέροντος, που επιλέγει ο ίδιος.

Εξάλλου, 40 περίπου παιδιά κάθε χρόνο, παίρνουν μέρος σε προγράμματα κινητικότητας (ανταλλαγών) που πραγματοποιούνται με συνεργασία αντίστοιχων σχολείων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και των ΗΠΑ.

Η ύπαρξη του Οικοτροφείου βοηθάει στη σύσφιγξη των ανθρώπινων σχέσεων, επιβάλλει σεβασμό στις μειονότητες ή στις ιδιαιτερότητες του καθενός, στη συνεργα-

σία των ατόμων, όπως και στην εθελοντική προσφορά.

Η οργάνωση της σχολικής ζωής, στα πλαίσια της ομαδικής διαβίωσης, κοινωνικοποιεί και αναπτύσσει συναισθηματικά τους μαθητές.

Τα στοιχεία αυτά αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις στη συμβολή του Σχολείου, στη διαμόρφωση των χαρακτήρων των μαθητών, ώστε όταν αυτοί επιστρέφουν στις ιδιαίτερες πατρίδες τους να αναδεικνύονται σε ηγετικές προσωπικότητες και να διαμορφώνουν ένα περιβάλλον όπου ακμάζουν η ελευθερία, η δημοκρατία, η προσωπική δημιουργικότητα, αλλά και η συνεργασία.

Ο 21^{ος} αιώνας με τη χρήση της τεχνολογίας στην επεξεργασία ή την μεταποίηση προϊόντων, αλλά και τη γεωργία ακριβείας, τις ξηροφυτικές καλλιέργειες, τα προγράμματα Η/Υ παρακολούθησης ζωικού κεφαλαίου ή θερμοκηπιακών εγκαταστάσεων, προσδίδει πολλαπλές διαστάσεις στις αγροτικές εκμεταλλεύσεις.

Ταυτόχρονα η οδηγία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μείωση του αγροτικού πληθυσμού στο 8% (από το 18% που είναι περίπου σήμερα), οι περικοπές των επιχορηγήσεων, καθώς και οι καινούριες συνθήκες αντιμετώπισης γεωργικών προϊόντων, δημιουργούν την ανάγκη ενός άριστα εκπαιδευμένου – πάνω στις σύγχρονες απαιτήσεις – επαγγελματία, τέτοιου που φιλοδοξεί να διαμορφώσει η Σχολή.

Κι αυτό θα το πετύχει με τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, με τη διαρκή και άρτια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αναμόρφωση των προγραμμάτων και την πλήρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στα εργαστήρια και την πρόσθετη πρακτική άσκηση, την εξασφάλιση πρόσβασης στις τεχνολογίες πληροφορίας κι επικοινωνίας, με την ελκυστικότερη μάθηση, τη βελτίωση εκμάθησης ξένων γλωσσών, την ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος, καθώς και την αύξηση των προγραμμάτων ανταλλαγών. Προϋπόθεση, βέβαια, για την πραγματοποίηση όλων των προηγούμενων είναι η συνέχιση της γενναίας οικονομικής υποστήριξης του Δευτεροβάθμιου προγράμματος από το ΔΣ της Σχολής και η συνέχιση της προσέλευσης μαθητών πρόθυμων ν' ακολουθήσουν γεωτεχνικές σπουδές.

Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφόρησης, το Τεχνικό Επαγγελματικό Σχολείο, οφείλει να διευρύνει τις ικανότητες των μαθητών για μάθηση, για αφομοίωση σε βάθος, για δημιουργική σύνθεση και χρήση των πληροφοριών και να τους καταστήσει ικανούς να ενταχθούν όχι μόνο στην Ελληνική, αλλά και στην Ευρωπαϊκή ή την Παγκόσμια κοινότητα, ως μέλη με σφαιρική αντίληψη, κριτική σκέψη και ηγετικές ικανότητες.

Μ' αυτήν την έννοια η ΤΕΕ, πρέπει να μεταβάλλεται και να εξελίσσεται, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθεί την ταχύτατη πρόοδο της παγκοσμιοποίησης της γνώσης, της οικονομίας και του πολιτισμού.

Το σχολείο από τις γνώσεις που προσφέρει, τις αξίες που ενσταλάζει, τις δεξιότητες που καλλιεργεί και τα εφόδια που παρέχει δημιουργεί τις προϋποθέσεις της ποιότητας της αυριανής ζωής των μαθητών αλλά και καθορίζει την υφή, την αντοχή και το μέλλον της κοινωνίας.

Ασλανίδου Σοφία

Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Θεσσαλονίκης

Νέες τεχνολογίες: προσανατολισμοί στην διδακτική της διαμεσολαβημένης γνώσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Γνωρίζουμε πόσο εξελίχθηκε η θέση, ο ρόλος και το γόπτρο του έντυπου λόγου στη μετάδοση της γνώσης, εδώ και 50 χρόνια. Από το σχολικό εγχειρίδιο, στην εικόνα της αφίσας, στο βίντεο, στην ψηφιακή εικόνα σήμερα. Από τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας την δεκαετία '60 και '70 στις νέες τεχνολογίες σήμερα. Πολλοί ήταν εκείνοι που πίστευαν, κυρίως στις ΗΠΑ την δεκαετία του 50-60, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξοπλιστεί όπως ο στρατιώτης με μέσα για να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το μοντέλο του Τέπλορ στη βιομηχανία θεωρήθηκε ότι μπορούσε να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση. Αυτή η δεκαετία χαρακτηρίζεται συχνά από μια «σχιζοφρενική» χρήση των οπτικοακουστικών (ΟΑ), τα οποία άρχιζαν να γεμίζουν τις αίθουσες διδασκαλίας και δυστυχώς μια δεκαετία αργότερα και τις αποθήκες των σχολείων. Πολλοί θεώρησαν τα ΟΑ μέσα σαν μια πανάκεια, που θα μείωνε τις κοινωνικές ανισότητες και θα έλυνε προβλήματα διδακτικής ανεπάρκειας του δασκάλου. Ταύτισαν τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας με την χρήση των οπτικοακουστικών. Η διαμεσολαβημένη γνώση ταυτίστηκε συχνά με την ανανέωση στο σχολείο και καλά σχολεία θεωρηθήκαν όσα ήταν επαρκώς εξοπλισμένα με ΟΑ μέσα.

Γρήγορα ευτυχώς η παιδαγωγική έθεσε ερωτήματα, τα οποία έρχονταν απαντήσεων.

- 1) Κατά πόσο μπορούμε να αυξήσουμε την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος χρησιμοποιώντας τα ΟΑ μέσα διδασκαλίας;
- 2) Σε ποια χρονική στιγμή της διδακτικής πράξης είναι αποτελεσματικότερα τα ΟΑ μέσα;
- 3) Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληρούν για να είναι διδακτικά αξιοποιήσιμα;
- 4) Ποιος ο ρόλος του δασκάλου κατά την χρήση των ΟΑ μέσων;
- 5) Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για όλα τα μαθήματα ή υπάρχουν προϋποθέσεις;

Σήμερα η διαμεσολαβημένη γνώση περνά μέσα από τις νέες τεχνολογίες. Ο όρος νέες τεχνολογίες είναι περισσότερο μια επισήμανση. Ορίζει περισσότερο ένα όριο που καθορίζεται από τη φύση του μέσου που χρησιμοποιείται.

Οι Νέες Τεχνολογίες (NT) έχουν κυρίως τρία χαρακτηριστικά σημαντικά σε σχέση με τις παλιές.

1) Μπορούν να ηχογραφούν και να αποθηκεύουν σε μεγάλες ταχύτητες πολλά δεδομένα.

2) Μπορούν με ευκολία να πολλαπλασιάζουν τα δεδομένα και έχουν μια διαδραστικότητα.

3) Μπορούν να επικοινωνούν από απόσταση.

Εκείνο που χαρακτηρίζει τις NT είναι η ηλεκτρονική επανάσταση που μας πέρασε από την τεχνική αναπαραγωγή σ' αυτό που ορισμένοι ονόμασαν ηλεκτρονική διακειμενικότητα ή νέα υβριδική φαντασίωση, που επιτρέπει τον συνδυασμό εικόνων διαφορετικής φύσης, εικόνες πραγματικές ή κατασκευασμένες στον υπολογιστή και της διαχείρισης σε πραγματικό χρόνο που μπορούν να διαρθρωθούν σε όλα τα είδη κειμένων και ήχων.

Αυτές οι NT που σε πολλές λειτουργίες αντικαθιστούν τον άνθρωπο, απαιτούν από αυτόν όλο και περισσότερες ικανότητες, όχι μόνο τεχνικές αλλά και ανθρώπινες. Ο πραγματικός στόχος της εκπαίδευσης είναι τώρα, όπως και πάντα, η μάχη ενάντια στο δίπολο μιας κοινωνίας αναλφάβητων τεχνολογικά και μη.

Την ώρα που κάποιοι πιστεύουν ότι οι NT αντιπροσωπεύουν την πιο σημαντική επανάσταση από την εποχή του τυπογραφείου, άλλοι υποστηρίζουν το αντίθετο. Ο Postman (1998) καταγγέλλει την 3^η μεγαλύτερη κρίση στην εκπαίδευση, που προκλήθηκε από την γρήγορη κατάλυση των προϋποθέσεων μιας εκπαίδευσης που βασίζεται στο έντυπο και στην γέννηση μιας νέας εκπαίδευσης που δημιουργήθηκε από την στιγμιαία ηλεκτρονική εικόνα.

Ορισμένοι πιστεύουν ότι μπορούν να παρακινήσουν τον μαθητή να αναπτύξει τις ικανότητές του για να λύνει προβλήματα και να ευνοήσει την αυτονομία και την ατομικότητά του, άλλοι υποστηρίζουν τους σχετικούς κινδύνους που σχετίζονται με την κοινωνικότητά του. Από την άλλη πλευρά, πολλοί μιλούν για την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου από τον μεταδότη των γνώσεων σε μεσολαβητή. Πλανάται επίσης ο φόβος της υποβάθμισης του ρόλου του δασκάλου. Κάποιοι βλέπουν τις νέες τεχνολογίες ως εκπροσώπους ανανέωσης αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ άλλοι σκέφτονται ότι θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός συγκεντρωτισμού στην εκπαίδευση που θα αναπτύξει την γραφειοκρατία και θα ομογενοποιήσει τα αναλυτικά προγράμματα.

Είτε πρόκειται για παλαιές είτε για NT τα ερωτήματα, οι φόβοι και οι προβληματισμοί παραμένουν οι ίδιοι. Από την στιγμή όμως που περάσουν το κατώφλι του σχολείου, εκεί οι πληροφορίες που μεταφέρουν κωδικοποιούνται και επεξεργάζονται είτε από το σχολικό πρόγραμμα, είτε από το δάσκαλο.

Στο σχολείο οι πληροφορίες που είναι βάσεις δεδομένων, δομημένες, ταξινομημένες και αποθηκευμένες άτακτα μετατρέπονται σε:

1) **Γνώσεις**, δηλαδή σε βάσεις δεδομένων που έχουν συνάφεια, που είναι οργανωμένες με κριτήρια χρησιμότητας, αξιοπιστίας και καταλληλότητας.

2) **Γνωστικές ικανότητες**, που είναι αποτέλεσμα μιας ατομικής προσπάθειας που στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων μέσα από την απομνημόνευση και την αφομοίωση.

3) **Σχολικό πρόγραμμα**, που σημαίνει επιλογή και διάρθρωση γνώσεων σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους εκπαιδευτικούς στόχους.

4) **Διδασκαλία** που σημαίνει προβληματισμό πάνω στη σχολική γνώση μέσα από τη συνεχή συζήτηση μαθητών/δασκάλων πάνω στις μεθόδους και τα περιεχόμενα.

Είτε πρόκειται για παλαιές είτε για νέες τεχνολογίες το καίριο ζήτημα της αποτελεσματικότητας παραμένει ζητούμενο.

Η τεχνολογία, όσο σύγχρονη και αν είναι, δεν μπορεί ν' αλλάξει τίποτε αν δεν πλαισιωθεί από σύγχρονες νοοτροπίες και συμπεριφορές. Από το 1977 η Γαλλίδα παιδαγωγός Ζακινό στο βιβλίο της *«Εικόνα και παιδαγωγική»* αναφέρει: «Η εισαγωγή μιας νέας τεχνικής, όπως φιλμ τηλεόρασης σ' ένα παραδοσιακό πλαίσιο όπως είναι η εκπαίδευση, δεν προκάλεσε βαθιές αλλαγές. Το πρόβλημα της ΟΑ αγωγής δεν είναι η εικόνα αλλά η ίδια η παιδαγωγική» (Jacquinet, 1977)

Η χρήση των νέων τεχνολογιών βρίσκεται στη διασταύρωση δύο επιστημών της Παιδαγωγικής που ασχολείται με την διαδικασία της μάθησης (καθοδήγηση της τάξης) και της Διδακτικής, η οποία ψάχνει να εξασφαλίσει τη μέγιστη μετάδοση των γνώσεων που ορίζονται από τους στόχους και τα περιεχόμενα κάθε μαθήματος.

Οι ΝΤ δε μπορούν ούτε να διδάξουν ούτε να εκπαιδεύσουν μόνες τους. Θα έλεγα λοιπόν αντί να προσπαθούμε να ανανεωθούμε αλλάζοντας συνεχώς την τεχνολογία στο σχολείο είναι καλλίτερα να αναεώσουμε την παιδαγωγική μας. Σ' αυτήν την προοπτική προσπαθούμε εδώ και αρκετά χρόνια να στρέψουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.. Η στρατηγική μας είναι διπλή.

1) Αφορά στο hardware, δηλαδή τον χειρισμό της τεχνολογίας.

2) Αφορά στο software, δηλαδή την παιδαγωγική χρήση των ΝΤ.

Την ανάγκη αυτή την αντιλαμβανόμαστε όλο και περισσότερο με την καινούρια γενιά των σπουδαστών που θα στελεχώσουν την εκπαίδευση και η οποία γνωρίζει να χειρίζεται άριστα τις νέες τεχνολογίες γιατί είναι γενιά της εικόνας, λείπει όμως από τον χειρισμό τους η παιδαγωγική διάσταση. Υπάρχει έτσι ο φόβος σε λίγα χρόνια να αναγκαστούμε να ξανασυζητάμε το θέμα της αποτελεσματικότητας των ΝΤ στην εκπαίδευση.

Στόχος μας είναι η οπτικοακουστική αγωγή, κατ' άλλους ο ΟΑ αλφαριθμητισμός ή κατ' άλλους η ΟΑ εγγραμματοσύνη. Οι ΝΤ είναι ένας μεσολαβητής ανάμεσα στο «λόγο για κάτι...» και στο «οργανωμένο ταξίδι». Σ' αυτήν την ενδιάμεση

ζώνη βρίσκεται και η καλύτερη διδακτική τους πρακτική. Στα πλαίσια αυτής της ΟΑ αγωγής, η παιδεία της εικόνας κατέχει πρωτεύουσα θέση. Αυτή είναι που δίνει τα γνωστικά εφόδια στο χρήστη της τεχνολογίας να αναπτύξει μια κριτική στάση απέναντι στην τεχνολογία.

Επειδή πολύς λόγος γίνεται συχνά για την έννοια κριτικός/κριτική στάση, επεξηγώ τι σημαίνει κριτική στάση:

Α) Επεξήγηση πληροφοριών:

- 1) Θέτω ερωτήματα, συλλαμβάνω και κρίνω τους ορισμούς.
- 2) Διακρίνω τα διάφορα στοιχεία μιας επιχειρηματολογίας.
- 3) Διακρίνω τα σημαντικότερα προβλήματα και ξεχωρίζω τους στόχους.

Β) Αξιοπιστία πληροφοριών:

- 1) Κρίνω την αξιοπιστία των πηγών.
- 2) Κρίνω την αξιοπιστία των πληροφοριών.
- 3) Αναγνωρίζω τις λανθάνουσες σκέψεις.
- 4) Κρίνω την λογική αξία μιας επιχειρηματολογίας.

Γ. Αξιολόγηση των πληροφοριών:

- 1) Βγάζω κατάλληλα συμπεράσματα, γενικεύω, κάνω υποθέσεις.
- 2) Επαναπροσδιορίζω την επιχειρηματολογία (Piette, 1996).

Η εικόνα που χρησιμοποιεί η τεχνολογία γοητεύει, επιτρέπει το όνειρο, την φαντασίωση, ανακατεύει την αναπαράσταση με την πραγματικότητα, το κίβδηλο με το αληθινό. Η αγωγή της εικόνας θα δώσει την δυνατότητα στον χρήστη να απαλλαγεί από τις ψευδαισθήσεις της εικόνας.

Όπως η ανάλυση του έντυπου λόγου στο σχολείο στοχεύει στην δημιουργία συνειδητών και απαιτητικών πολιτών, έτσι και η ανάλυση της εικόνας ή ο ΟΑ αλφαριθμητισμός στοχεύει στη δημιουργία κριτικών θεατών που θα μπορούν να αναλύουν, να κρίνουν, να συγκρίνουν, να διακρίνουν, να επικρίνουν και να αποστασιοποιούνται από τους μηχανισμούς λειτουργίας της τεχνολογίας, από τα ειπωμένα και τα μη ειπωμένα, απ' όσα φαίνονται και απ' όσα δεν φαίνονται κατά την χρήση της τεχνολογίας. Η τηλεόραση (ψηφιακή πλέον ή καλωδιακή), το διαδίκτυο με τις ανεξέλεγκτες πληροφορίες, τα βιντεοπαιχνίδια, τα διαδικτυακά παιχνίδια, ιστοσελίδες, το chatting, το κινητό τηλέφωνο με τις όλο και περισσότερες δυνατότητες που αναπτύσσει, είναι τα νέα μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας, τα οποία αποτελούν το νέο πολιτιστικό περιβάλλον των νέων. Σ' αυτό το νέο πολιτιστικό περιβάλλον καλείται να εκπαιδευτεί ο δάσκαλος για να προσαρμοστεί σ' αυτό που άλλοτε ο Φρίντμαν αποκαλούσε «παράλληλο σχολείο». Μιλάμε έτσι για μια εναλλακτική παιδαγωγική που θα εντάξει στην σχολική διαδικασία ως διδακτέα τα νέα μέσα επικοινωνίας. Την τελευταία εικοσαετία Ευρωπαίοι ερευνητές μιλούν για μια εκπαίδευση στα νέα μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας. Μια τέτοια εκπαίδευση δίνει προτεραιότητα στην υλοποίηση του εξής στόχου: να προετοιμάσει τους νέους του 21^{ου} αι. για τον κόσμο που τους ανήκει μέσα από μια κοινωνία όπου η εικόνα κυριαρχεί, όπως θα έλεγαν

κάποιοι, όπου για να το πω διαφορετικά τα ΜΜΕ αποτελούν τον αντιληπτικό και τον γνωστικό χώρο, μέσα από τον οποίο νέοι και λιγότερο νέοι προσλαμβάνουν την εξωτερική πραγματικότητα. Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ είναι κατά συνέπεια για όσους θέλουν μόνο να ονειρεύονται (δημοκρατία χάρη στο ίντερνετ) ή να παραπονιούνται (ηλεκτρονική, όπιο του λαού), έναν τομέας παρέμβασης, μέσα στο σχολείο αλλά και συχνά έξω που συμβάλλει στο να μαθαίνουμε όχι μόνο να διαβάζουμε, να γράφουμε, να μετράμε ή να συμπεριφερόμαστε ως πολίτες, αλλά πολύ περισσότερο να τα κατακτήσουμε όλα αυτά λαμβάνοντας υπόψη τα νέα μέσα πληροφόρησης και επικοινωνίας, να μάθουμε να βλέπουμε για να απολαύσουμε περισσότερο αυτό που βλέπουμε. Με πολύ υπεροπτικό τρόπο και με ένα στείρο ακαδημαϊσμό απαξιώσαμε τα μέσα λαϊκής κουλτούρας, γιατί μέχρι τώρα υποβαθμίσαμε στην εκπαίδευση το όνειρο και την φαντασίωση, το συγκινησιακό ταξίδι που μας ισορροπεί συναισθηματικά.

Σ' αυτήν την εναλλακτική παιδαγωγική που αποστιγματίζει τις πολιτιστικές συνήθειες και προτιμήσεις των μαθητών στρέφουμε την επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε..

Έτσι δίνουμε έμφαση:

- 1) Στην σημειολογική ανάλυση του μέσου.
- 2) Στο κύκλωμα επικοινωνίας και στην ομάδα των δεκτών.
- 3) Στις αισθητικές διαστάσεις της δημιουργίας χάρη στην εικόνα και τον ήχο και άρα στην τέρψη του δημιουργού.
- 4) Στην γεφύρωση δύο κουλτούρων, αυτήν των νέων με αυτή του σχολείου. Ειδικότερα ασχολούμαστε:
 - 1) Με τον πομπό, δηλαδή ποιος είναι αυτός που στέλνει το μήνυμα και γιατί.
 - 2) Τις διάφορες κατηγορίες των ΜΜΕ (ηλεκτρονική, διαδίκτυο).
 - 3) Την τεχνολογία των ΜΜΕ, δηλαδή πώς χρησιμοποιούμε τα διάφορα Μέσα.

4) Την γλώσσα των ΜΜΕ, δηλαδή πώς κατασκευάζεται το μήνυμα, τον κώδικα που χρησιμοποιούν.

5) Την πρόσληψη των μηνυμάτων.

6) Πώς τα ΜΜΕ παρουσιάζουν την πραγματικότητα.

Ο στόχος είναι να δώσει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς τα εργαλεία και τις γνώσεις για την χρήση των ΜΜΕ στην τάξη έτσι, ώστε να γίνουν αναγνώσιμα στο σχολείο αλλά και γνώσεις που να φορούν την παραγωγή ΟΑ υλικού.

Η ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού στα ΜΜΕ απαιτεί την απόκτηση μιας σειράς ειδικότερων αναγνωστικών ικανοτήτων, όπως η κατανόηση των διαφορετικών μορφών και ειδών της μαζικής επικοινωνίας, η αναγνώριση των χαρακτηριστικών συμβάσεων και κωδίκων τους, η διάγνωση του τρόπου κατασκευής τους καθώς και της ρητορικής τους, του τρόπου δηλαδή με τον οποίο κατασκευάζουν τον ιδανικό αποδέκτη.

Έτσι αναλύσεις κινηματογραφικών ταινιών, τηλεοπτικών εκπομπών, κόμικς, κινουμένων σχεδίων, διαφημίσεων, ιστοσελίδων, εικονικές αφηγηματικές τεχνικές, βιντεοκλίπ, τεχνικές μοντάζ αλλά και στο επίπεδο παραγωγής αντίστοιχων προϊόντων όπως ρεπορτάζ ή ντοκιμαντέρ μικρής κλίμακας αποτελούν μέρος της διδακτέας ύλης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ. Ε.

Στο επίπεδο της παραγωγής ΟΑ προϊόντων, αλλά και σε αυτό της ανάλυσης καθορίσαμε τα κριτήρια επιλογής ενός παιδαγωγικού προγράμματος/προϊόντος, σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια.

Α) Σε σχέση με το περιεχόμενο.

- 1) Συνάφεια των στόχων του δημιουργού με τους στόχους της εκπαίδευσης.
- 2) Κατά πόσο το προτεινόμενο περιεχόμενο ανταποκρίνεται στους στόχους.
- 3) Τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του προγράμματος/προϊόντος.
- 4) Η αισθητική ποιότητα του περιεχομένου (ποιότητα στη γλώσσα, στα γραφικά, στον τόνο).

Β) Ειδικότερα πλεονεκτήματα.

- 5) Πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλα μέσα (π.χ. πρωτοτυπία).
- 6) Νέες αποκτειθείσες ικανότητες με την παρέμβαση του δασκάλου (π.χ. σημειολογία της εικόνας).
- 7) Ποια αλλαγή στρατηγικής σηματοδοτεί στην παιδαγωγική.
- 8) Η χρήση του προγράμματος επιφέρει μια αλλαγή συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς φορείς; (δάσκαλο/μαθητή).

Γ) Σε σχέση με την παιδαγωγική διαδικασία.

- 9) Καταλληλότητα, σαφήνεια, απλότητα σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών.
- 10) Ευκολία και ταχύτητα προσαρμογής του προγράμματος στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- 11) Επιτρέπει την ανάπτυξη αυτόνομης συμπεριφοράς στους μαθητές;

Δ) Σε σχέση με τον δάσκαλο.

- 12) Χρόνος που αφιέρωσε για την προετοιμασία του προγράμματος.
- 13) Αξιοπιστία, ευκολία χειρισμού, σχέση χρόνου προετοιμασίας/διάρκειας εφαρμογής.
- 14) Ευλυγισία εφαρμογής.
- 15) Ειδικές προβλέψιμες δυσκολίες.

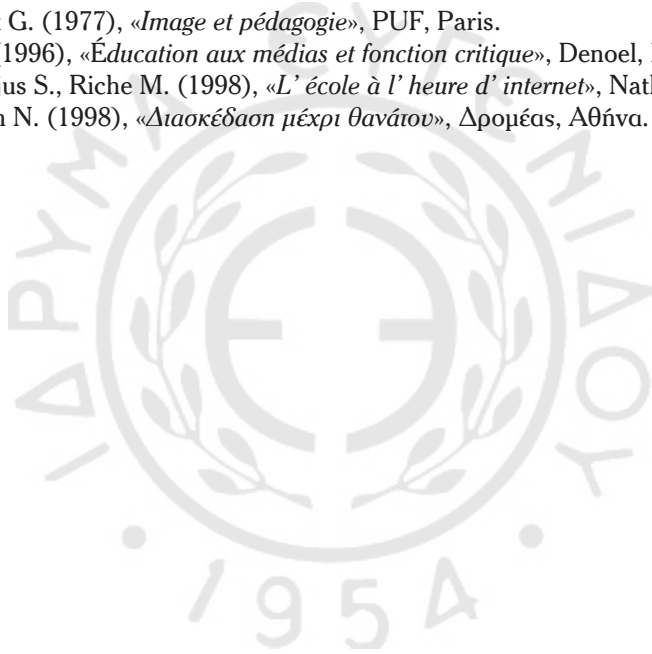
Σ' αυτήν την εποχή όπου οι έννοιες του πολιτισμού και της επικοινωνίας θεωρούνται αλληλένδετες, ο αλφαριθμητισμός στα ΟΑ μέσα επικοινωνίας δεν συνιστά απλώς την απόκτηση κάποιων χρήσιμων δεξιοτήτων, αλλά την απόκτηση μιας πολύτιμης πολιτισμικής εγγραμματοσύνης.

Θα τελειώσω με κάτι που προτείνει ο Gerbner: «οφείλουμε ν' αρχίσουμε το μεγάλο και δύσκολο έργο της συγκρότησης μιας μη κυβερνητικής, μη επιχειρηματικής δημόσιας φωνής, η οποία θα προτρέπει τα σχολεία μας να διδάξουν τα μέσα επικοινωνίας και πληροφόρησης. Και πρέπει επίσης ν' αρχίσουμε να συμπεριφερόμαστε ως πολίτες. Όχι απλά ως πολίτες που μπαίνουν σ' ένα εστιατόριο και τους λένε: “ορίστε όλα τα φαγητά είστε ελεύθεροι να διαλέξετε”, αυτό είναι μια καταναλωτική λογική – αλλά ως πολίτες που ερχόμενοι σ' αυτό το εστιατόριο αναρωπιούνται: “αυτό το είδος εστιατορίου επιθυμούμε;”. Αυτή είναι η εργώτηση του ενεργού πολίτη» (Gerbner, 1998).



Βιβλιογραφία

1. Ασλανίδου Σ. (2000), «Ο μύθος του παθητικού τηλεθεατή», εκδ. Δρομέας, Αθήνα.
2. Ασλανίδου Σ. (2000), «Εκπαιδευτική Τεχνολογία και ΟΑ αγωγή» εκπ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
3. Berger A. (1991), «*Medias analysis techniques*», the sage commtext, London.
4. Depover Chr. (1998), «*Les environnements d'apprentissage multimedia*», L' Harmattan, Paris.
5. Dieuzeide H. (1994), «*Les nouvelles technologies*», Nathan, Paris.
6. Gerbner G. (1998, 432), «*Η κατασκευή της πραγματικότητας*», εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
7. Jacquinet G. (1977), «*Image et pédagogie*», PUF, Paris.
8. Piette J. (1996), «*Éducation aux médias et fonction critique*», Denoel, Paris.
9. Pouts-Lajus S., Riche M. (1998), «*L' école à l' heure d' internet*», Nathan.
10. Postman N. (1998), «*Διασκέδαση μέχρι θανάτου*», Δρομέας, Αθήνα.



Γκλαβάς Σωτήριος

Σύμβουλος και Αναπληρωτής Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Τα διαχρονικά προβλήματα της ΤΕΕ στην Ελλάδα

Κάτω από την επίδραση του Διαφωτισμού αλλά και με βάση δυτικά πρότυπα, πολύ νωρίς, πριν από την επανάσταση του 1821, αναπτύσσεται και από τους Έλληνες –όπως προκύπτει από προεπαναστατικά κείμενα– προβληματισμός όχι μόνο για τη γενική εκπαίδευση αλλά και για «πρακτικότερη» μόρφωση του λαού, προβληματισμό που τον ενίσχυε, μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, και η έλλειψη κάποιων ειδικών τεχνιτών που θεωρούνταν αναγκαίοι στη συγκρότηση ενός νέου αστικού κράτους. Στον άξονα κάλυψης αυτών των αναγκών κινήθηκαν και τα σχέδια του Καποδίστρια να ιδρύσει, παράλληλα με τα σχολεία γενικής παιδείας και καθαρά επαγγελματικές σχολές, όπως το επαγγελματικό σχολείο του Ορφανοτροφείου της Αίγινας, τη Γεωργική Σχολή Τίρυνθας κ.ά..

Κατά τον 19ο αι. τις βασικές ανάγκες σε εξειδικευμένο τεχνικό προσωπικό κάλυψε κυρίως το Πολυτεχνείο, ως σχολείο κατώτερης (1836) και μέσης εκπαίδευσης (1843), μέχρι που ανωτατοποιήθηκε (1914), αλλά και κάποιες ιδιωτικές σχολές σε συνδυασμό με εσπερινές σχολές κατάρτισης εργατών που αρχίζουν να λειτουργούν μετά το 1860 προσφέροντας κάποια επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Σε θεωρητικό επίπεδο, συγκεκριμένες προτάσεις για καθιέρωση συστήματος «πρακτικής» εκπαίδευσης στα σχολεία, γεγονός που θα συνέδεε την εκπαίδευση με την οικονομία, αρχίζουν να διατυπώνονται μετά το δεύτερο μισό του 19ου αι. από: Υπουργούς Παιδείας (Χαρ. Χριστόπουλος, Επαμ. Δεληγιώργης, Αθαν. Πετσάλης, Αντ. Μαυρομιχάλης), από φορείς (Σύλλογος προς Διάδοσιν Ελληνικών Γραμμάτων, Επιτροπή επί της εμψυχώσεως της Εθνικής Βιομηχανίας) και από ιδιώτες (Αλέξ. Σούτζος, Ιωάν. Σκαλτσούνης, Εμμ. Δραγούμης, Ιωακείμ Παυλίδης, Δημ. Βικέλας κ.ά.). Οι προτάσεις αυτές αναπτύσσονται στο πλαίσιο της αντίστοιχης ευρωπαϊκής εμπειρίας των προσώπων που τις εισηγούνται και εντάσσονται σ' ένα κλίμα που καλλιεργείται, κυρίως από τον Τύπο, με αφορμή και το γεγονός ότι από τη δεκαετία του 1870 παρατηρείται ένταση της βιομηχανικής κίνησης στην Ελλάδα.

Κάποτε, οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις φτάνουν και σε φραστικά πυροτεχνήματα του τύπου: «Κλείσατε εις τα μοναστήρια τους Γραμματικούς ημών και εις τα σανατώρια τους Ποιητάς. Η εποχή είναι εποχή του ατμού και του ηλεκτρισμού, εποχή της ατράκτου και της ακάπνου πυρίτιδος. Αφήσατε εις τον ένα την θεωρητικήν επιστήμην και σείρατε τους χιλίους εις την τέχνην, εις τας εφηρμοσμένας θετικές επιστήμας! Πυρπολήσατε τα θλιβερά σχολεία της σχολαστικής και θεωρητικής

ψευτοπαιδείας και ανεγείρατε ανάκτορα Πρακτικής και Τεχνικής Εκπαιδύσεως» (Ιωακείμ Παυλίδης, 1902).

Η ώρα, όμως, των βιομηχανικών δραστηριοτήτων ανώτερης παραγωγικότητας δεν είχε έλθει ακόμη για την Ελλάδα, αφού ο αστικός τομέας της είναι ελάχιστα ανεπτυγμένος και ζει ακόμη στην εποχή της μικρής χειροτεχνικής βιοτεχνίας που παράγει καταναλωτικά αγαθά πρώτης ανάγκης. Επομένως οι παραπάνω προτάσεις για επαγγελματική εκπαίδευση είτε εντάσσονται στην αντίληψη ότι η οικονομική πρόοδος της χώρας εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τη γεωργική, εμπορική και ναυτική εκπαίδευση είτε απηχούν το πνεύμα της ανάγκης προσαρμογής στα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Η ανάπτυξη, όμως, νέων χρηματιστικών δραστηριοτήτων από τη δεκαετία του 1880 σε συνδυασμό με τη βαθμιαία ανάπτυξη κάποιας βιομηχανίας στην Ελλάδα οδήγησαν σε μια θεαματική αναδιάρθρωση των αστικών στρωμάτων, ενώ ένας εξαιρετικά γοργός ρυθμός αστικοποίησης, με επίκεντρο την πρωτεύουσα και μια κοινωνικοεπαγγελματική δομή που κυριαρχείται από έναν εντυπωσιακά αντιπαραγωγικό αστικό πληθυσμό, προβληματίζει ολοένα και περισσότερο. Παράλληλα, η εντεινόμενη κινητικότητα του αγροτικού πληθυσμού προς τις πόλεις και η εσωτερική μεταναστευτική κίνηση είναι παράγοντες που θα έχουν καθοριστικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα των αρρένων, αφού οι πληθυσμιακές μεταβολές συντελούν στη δημιουργία νέων κοινωνικών και οικονομικών δομών, στην επέκταση της δραστηριότητας του κράτους και πολλές φορές στη δημιουργία θεσμικών μεταβολών.

Οι οικονομικές και κοινωνικές αυτές μεταβολές στρέφουν την κοινή γνώμη προς το σχολείο με την πεποίθηση ότι αυτό με τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις μπορεί να στερεώσει και στη συνέχεια να προαγάγει τα νέα δεδομένα. Οι φωνές για την αναθεώρηση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος πληθαίνουν. Κεντρικά αιτήματα είναι η καθολική στοιχειώδης εκπαίδευση, η στροφή του περιεχομένου της διδασκαλίας σε πρακτικότερες κατευθύνσεις και η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της οικονομικής ανάπτυξης με την καθιέρωση συστήματος δημόσιας εμπορικής και «πρακτικής» εκπαίδευσης. Κατά την κρατούσα αντίληψη η βελτίωση των πραγμάτων της χώρας συνδυαζόταν άμεσα και με την «εθνική αναγέννηση» και την αναθέρμανση, μέσα από την εκπαίδευση, του εθνικού γοήτρου που είχε υποστεί «ανεπανόρθωτο πλήγμα», μετά τον ατυχή για τους Έλληνες ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897 και τον διεθνή οικονομικό έλεγχο που επιβλήθηκε στην Ελλάδα.

Στην αναγέννηση αυτή θα συντελούσε και ο εκσυγχρονισμός και η «δυτικοποίηση», όσον αφορά τις εκπαιδευτικές λειτουργίες, με πρακτικοποίηση των σπουδών στο πλαίσιο της συγκρότησης αστικού κράτους κατά τα δυτικά πρότυπα, αφού η οικονομική πρόοδος των χωρών της Δύσης την εποχή αυτή, κατά γενική εκτίμηση, οφειλόταν στο καλύτερα οργανωμένο εκπαιδευτικό τους σύστημα και στον πρακτικότερο χαρακτήρα των σπουδών. Όλο και περισσότεροι, εμφανώς επηρεασμένοι από τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα και τα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης, επιχειρηματολογούσαν υπέρ της στροφής της εκπαίδευσης προς την πρακτική κα-

τεύθυνση με τη δημιουργία «προτεχνολογικών» σχολών στη μέση εκπαίδευση στο πλαίσιο της φιλοσοφίας: η χώρα χρειάζεται καλούς γεωργούς και καλούς «βιομηχάνους» και όχι πολλούς δικηγόρους και «γραμματολόγους».

Επίσης, αμέσως μετά τη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους, φιλανθρωπικές οργανώσεις και σωματεία (Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός», Βιοτεχνική Εταιρεία, Πειραϊκός Σύνδεσμος κ.ά.) στο πλαίσιο της λογικής της κοινωνικής πθολπλασίας, αναλαμβάνουν «δράση» λειτουργώντας σχολές συμπληρωματικής μόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης για άπορα παιδιά που ασκούσαν διάφορα επαγγέλματα (εφημεριδοπώλη, οψοκομιστή, υπηρέτη κ.ά.) και αγράμματους τεχνίτες, με σκοπό το πλάσιμο ευσεβών χριστιανών και φιλονόμων πολιτών, πρότυπο που αποτελούσε την αξία μιας νέας ιδεολογίας, η οποία επεδίωκε τακτικούς, οργανωτικούς, πειθαρχημένους και εργατικούς ενήλικες.

Ορόσημο, όμως, στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων αποτελεί το Πρώτο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο (1904) που διοργανώθηκε με πρωτοβουλία του Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, πρόεδρος του οποίου ήταν ο Δημήτριος Βικέλας, σε συνεργασία με τον Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων και τον Φιλολογικό Σύλλογο «Παρνασσός». Στα τέσσερα τμήματα: Δημοτικής, Μέσης, Γυναικείας Αγωγής και Επαγγελματικής, στα οποία χωρίστηκαν οι 996 σύνεδροι, συζήτησαν διεξοδικά και υπέβαλαν συγκεκριμένες προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το Συνέδριο αναγνώρισε την αναγκαιότητα της «πρακτικής και τεχνικής» εκπαίδευσης διαπιστώνοντας την μέχρις «εσχάτων» παραμέλησή της.

Μετά το Συνέδριο αυτό, οι πιέσεις για την μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος «επί το πρακτικότερον», τη λειτουργία επαγγελματικών σχολών και των δύο φύλων και την καθιέρωση κάποιου οργανωμένου συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης, τη μόρφωση «ικανού» διδακτικού προσωπικού, αλλά και την αναβάθμιση της όλης γυναικείας εκπαίδευσης εντάθηκαν.

Παράλληλα, στις αρχές του 20ού αι., η ανερχόμενη αστική τάξη και όλοι αυτοί που τα παιδιά τους είχαν ήδη πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διεκδικεί μία εκπαίδευση που να εστιάζεται λιγότερο στις κλασικές ανθρωπιστικές σπουδές και να στρέφεται περισσότερο προς τις επιστήμες, τις γλώσσες και την οικονομική δραστηριότητα. Αυτές οι πιέσεις συγκλίνουν με τις πιέσεις που ασκούν τα μικροαστικά στρώματα, οι τεχνίτες, οι μικροέμποροι, οι εμποροϋπάλληλοι, οι ειδικευμένοι εργάτες, που θεωρητικά είχαν πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά έμειναν έξω από τις πύλες της και οι οποίοι ονειρεύονται για τα παιδιά τους μία παιδεία πιο προχωρημένη από την πρώτη βαθμίδα.

Παράλληλα, ο αγροτικός κόσμος «ευπόρνησε» λόγω της υπερτίμησης των προϊόντων, οι ναυτικοί πλούτισαν και οι μετανάστες έστελναν αρκετά χρήματα, ώστε κάθε χωρικός έστελνε το παιδί του στο δημοτικό και το ελληνικό σχολείο, που επεκτεινόμενα λειτουργούσαν κοντά στο σπίτι του, και στη συνέχεια στο γυμνάσιο. Τα γυμνάσια δουλεύοντας πολλά χρόνια δίπλα στον λαό εξύψωναν το μορφωτικό επί-

πεδο και τον έκαναν να συναισθάνεται ότι το τετράχρονο δημοτικό δεν ήταν αρκετό και στη συνέχεια να βρίσκει και το εξάχρονο λίγο.

Υπάρχει, επομένως, μια σύμπτωση ως προς την ανάγκη μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος για βελτίωση και «συγχρονισμό» με «πρακτικότερη κατεύθυνση». Ιδιαίτερα οι πνευματικές και πολιτικές δυνάμεις που αναδείχθηκαν μετά την επανάσταση του 1909 θα στρέψουν εντονότερα την προσοχή τους προς τη γεωργική και την τεχνική εκπαίδευση στο πλαίσιο του ευρύτερου προβληματισμού για τον εκσυγχρονισμό του κράτους πιστεύοντας πως, αν αναλάμβανε η πολιτεία πρωτοβουλίες όχι μόνο σε πολιτιστικούς αλλά και σε παραγωγικούς τομείς, όπως η γεωργία, η βιομηχανία, η ναυτιλία κ.ά., θα μπορούσε να επιτευχθεί ανασυγκρότηση της κρατικής οργάνωσης, μέσω μιας εκσυγχρονιστικής διαδικασίας με ενδιάμεσο την εκπαίδευση, ανασυγκρότηση για την οποία η γενική μόρφωση σε συνδυασμό με τις «βιωφελείς» γνώσεις θεωρούνταν απαραίτητη προϋπόθεση.

Γι' αυτό, την εποχή αυτή, κερδίζει συνεχώς έδαφος η αντίληψη ότι ήταν ανάγκη να οργανωθεί η «καλούμενη πραγματική εκπαίδευση», αφού το εκπαιδευτικό σύστημα «αφήνει μέγα μέρος του λαού εντελώς αγράμματον» και, λόγω της έλλειψης κατώτερων επαγγελματικών σχολείων, «παρασύρει πολλούς εις την Μέσσην Εκπαίδευσιν και τους αποδίδει εις την κοινωνίαν ανικάνους προς δημιουργικήν εργασίαν». Επομένως, το κράτος καλείται να περιορίσει τον «τρομακτικώς δυσανάλογον αριθμόν επιστημόνων και μνηστήρων υπαλληλικών θέσεων» με στροφή στην πρακτική κατάρτιση, αφού η οικονομική πρόοδος της χώρας θεωρούνταν συνάρτηση, κατά κύριο λόγο, της γεωργικής, εμπορικής και ναυτικής ανάπτυξης που απαιτεί εξειδικευμένη γνώση.

Παράλληλα, η παραδοσιακή αστική τάξη προσβλέπει σε μια παιδεία που να ισχυροποιεί τη θέση των παιδιών της και προβληματίζεται που η πρόσβαση στους σχολικούς μηχανισμούς και η συνακόλουθη κοινωνική άνοδος έμοιαζαν να αποτελούν κοινωνικές προοπτικές ανοικτές στον καθένα, με αποτέλεσμα αντικειμενικές δυσκολίες απορρόφησης αποφοίτων του γυμνασίου και του πανεπιστημίου. Από την άλλη, αναπτύσσονται φιλοδοξίες κοινωνικής ανόδου των λαϊκών στρωμάτων, αφού το απολυτήριο του γυμνασίου λειτουργούσε ως εφελτήριο για το πανεπιστήμιο ή την εξασφάλιση κάποιας θέσης στο δημόσιο με αντίστοιχη «εισπδήσιν εις τον παράδεισον του Κρατικού προϋπολογισμού», η οποία συντελούσε στην κοινωνική ακτινοβολία όλης της οικογένειας από το σπουδασμένο και διορισμένο σε κάποια μη χειρωνακτική θέση παιδί.

Προϊόντος του 20ού αι. πολλαπλασιάζονται εκείνοι που πιέζουν προς την κατεύθυνση της λειτουργίας κάποιων τεχνικών-επαγγελματικών σχολών, καθώς άρχισε να γίνεται αισθητή στην αναπτυσσόμενη ελληνική οικονομία κάποια έλλειψη κατάρτισμένων στελεχών. Οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί ως βασικοί φορείς επιλογής και προσανατολισμού αρχίζουν να τίθενται στην υπηρεσία του κοινωνικού μετασχηματισμού και μιας παραγωγικής σχέσης που είναι ουσιαστικά συνδεδεμένη με τη βιομηχανική ανάπτυξη. Παράλληλα, αναπτύσσεται η «ταξική λογική» του προ-

σανατολισμού του επαγγελματικού σχολείου στις ανάγκες της μικροαστικής τάξης και του γυμνασίου στις ανάγκες της «ανώτερης» τάξης.

Τρεις κατά βάση νομοθετικές ρυθμίσεις θα επιδιώξουν να απαντήσουν στα παραπάνω αιτήματα και προβληματισμούς: τα νομοσχέδια του 1899 (νομοσχέδια Ευταξία) και του 1913 (νομοσχέδια Τσιριμώκου), καθώς και οι νομοθετικές ρυθμίσεις του 1929 (νόμοι Γόντικα).

Τα νομοσχέδια Ευταξία επεδίωκαν, μέσα από μια ριζική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, την οργάνωση της εκπαίδευσης σε επιστημονική βάση, την καθιέρωση συστήματος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη θεσμοθέτηση ενός σχολείου για όλους τους πολίτες και των δύο φύλων (λαϊκό σχολείο). Διαμορφωμένα κάτω από το αρνητικό κλίμα που δημιούργησε ο ατυχής ελληνoturρκικός πόλεμος του 1897 εκφράζουν την αντίληψη ότι όχι μόνον η οικονομική πρόοδος και η «πολεμική αντοχή» εξαρτάται από τη γενική μόρφωση του λαού αλλά και ότι η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει ώστε να ανακύψει το Έθνος «εκ της νυν καταπτώσεως», να διαμορφώσει «χρηστούς» πολίτες, αλλά και να προετοιμάσει τους νέους για τη ζωή.

Αυτή την προετοιμασία θα επιδιώξουν και τα νομοσχέδια του 1913 με το νέο εξαετές δημοτικό σχολείο που θα έπρεπε να δίνει γενική μόρφωση σε συνδυασμό με την απαραίτητη προπαιδεία για τη γεωργία, την κτηνοτροφία, τη βιομηχανία και τη βιοτεχνία. Η βασική, όμως, καινοτομία των νομοσχεδίων αυτών αφορούσε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία καθιερώνονταν δύο τύποι σχολείων: το εξαετές γυμνάσιο και το «αστικό σχολείο», ένα είδος τεχνικού σχολείου. Οι δύο αυτοί τύποι θα λειτουργούσαν παράλληλα, αλλά θα είχαν διαφορετικούς στόχους και «ταξικούς» προσανατολισμούς, με το γυμνάσιο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της «ανώτερης τάξεως» και το αστικό σχολείο να απευθύνεται στη μέση αστική τάξη. Η πρακτική μόρφωση συμπληρωνόταν με νυκτερινά ή «Κυριακά σχολεία» πρακτικής μόρφωσης και κατώτερες επαγγελματικές σχολές.

Τα παραπάνω νομοσχέδια, παρόλο που διαπνέονταν, κυρίως αυτά του 1913, από το πνεύμα της ανάγκης επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της καθιέρωσης του εξαετούς γυμνασίου, δεν ψηφίστηκαν, κυρίως, γιατί η διαφαινόμενη ανταπόκριση στο αίτημα για πρακτικότερες σπουδές δεν προερχόταν τόσο από την εκτίμηση των κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων, όσο από τις αντίστοιχες τάσεις στον ευρωπαϊκό χώρο, απόηχο των οποίων αποτελούσαν οι οποιεσδήποτε μεταρρυθμίσεις στον τόπο μας.

Πέραν των άλλων, δεν φαίνεται να είχε ληφθεί μέριμνα από τους εισηγητές τους για την χωροταξική εξάπλωση των αστικών σχολείων και τη σύνδεσή τους με τους οικονομικούς κλάδους, τη διαμόρφωση αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων, τον εξοπλισμό των σχολείων, την επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων και τον τρόπο «αναπροσανατολισμού της μαθητικής ροής σ' ένα κοινωνικό σώμα που είχε γνωρίσει επί ογδόντα χρόνια τη μονοδιάστατη οδό από το Δημοτικό στη Γενική Εκπαίδευση».

Το διπλό δίκτυο εκπαίδευσης, όμως, στο οποίο θα διοχετεύονταν αντίστοιχα τα παιδιά της «ανώτερης» τάξης και τα παιδιά των αγροτών και των λαϊκότερων στρωμάτων, μέσα από τους μηχανισμούς του σχολικού συστήματος, δεν μπορούσε να βρει πρακτική εφαρμογή, όσο δεν το επέβαλλαν αντίστοιχες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Άλλωστε οι μεταβολές της εθνικής οικονομίας ενός λαού και οι κοινωνικές εξελίξεις είναι αποτέλεσμα παραγόντων δυναμικότητας πολύ πέραν του σχολείου, ανεξάρτητα από το πόσο καλά είναι αυτό οργανωμένο.

Στο μεταξύ ιδρύονται κάποιες εμπορικές και ιδιωτικές τεχνικές σχολές. Η ίδρυση των εμπορικών σχολείων ήταν ευχερέστερη, σε σχέση με άλλα επαγγελματικά σχολεία, αφού δεν απαιτούσε ούτε ιδιαίτερες εγκαταστάσεις, εργαστήρια και όργανα, όπως απαιτούσαν τα τεχνικά σχολεία, ούτε σχολικούς αγρούς για υποδειγματικές καλλιέργειες και οικοτροφεία, όπως τα γεωργικά σχολεία. Πολλές σχολές τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης λειτουργούν ως κληροδοτήματα ευεργετών και οργανώθηκαν κατά τα δυτικά πρότυπα, με διευθυντές απαραίτητα επιμορφωμένους σε αντίστοιχες σχολές της Δύσης. Μία απ' αυτές ήταν και η Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή.

Σ' όλες αυτές τις σχολές, όπως και στα ορφανοτροφεία, πρωταρχικός σκοπός ήταν η καλλιέργεια της εθνικής ιστορίας, της γλώσσας, της θρησκείας και της παράδοσης, καθώς και η ανάκτηση της «εθνικής τιμής» (μετά τον πόλεμο του 1897, όπως ανέφερα και παραπάνω), που επιστρατεύονται στη φιλοσοφία της «εμπέδωσης» της εθνικής συνείδησης, αλλά και η πρόνοια για γενικότερη μόρφωση και πρακτική κατάρτιση των παιδιών του λαού. Πάντως οι εμπορικές σχολές, τα ελάχιστα γεωργικά σχολεία και οι ιδιωτικές τεχνικές σχολές που λειτούργησαν μέχρι το 1929 δεν μπορούν να θεωρηθούν κατά κανένα τρόπο ως δεύτερο εκπαιδευτικό δίκτυο, απλώς συμπληρώνουν χωρίς να διαφοροποιούν τις κοινωνικές λειτουργίες του κεντρικού σώματος της δημόσιας εκπαίδευσης.

Επίσης, τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αι. οι νέες συνθήκες που δημιουργούνται και στη χώρα μας επηρεάζουν τόσο την οικονομική κατάσταση και κοινωνική θέση της γυναίκας, όσο και τη γυναικεία εκπαίδευση. Ενέργειες για την ίδρυση επαγγελματικών σχολών κοριτσιών που προέρχονται από φτωχότερα κοινωνικά στρώματα γίνονται και με πρωτοβουλία ή δωρεές ιδιωτών και ευεργετών, ενώ προς τα τέλη της δεκαετίας του 1920 αρχίζουν να λειτουργούν πολλές σχολές επαγγελματικής μόρφωσης και γυναικών. Από εδώ και πέρα και ιδιαίτερα μετά τη μεταρρύθμιση του 1929, η εκπαίδευση των κοριτσιών λίγο-πολύ «συμπεριετέθηκε» με την αντίστοιχη των αγοριών.

Η περίοδος, όμως, εντατικότερης βιομηχανικής δράσης, που αρχίζει μετά το 1920, θέτει με περισσότερο πιεστικό τρόπο το πρόβλημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου γενικά της εκπαίδευσης με ουσιαστική μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε αυτό να απαντά και στο αίτημα της αστικής τάξης και των διανοουμένων για οικονομική ανάπτυξη και εκσυγχρονισμό, δηλαδή, στροφή προς την πρακτική εκπαίδευση.

Παράλληλα, η μαζική εισροή προσφύγων στη χώρα, καθώς και το κίνημα εκβιομηχάνισης δημιούργησαν μια νέα κατάσταση στην αγορά εργασίας που ενίσχυσε τη ζήτηση ειδικευμένων εργατών και τεχνικών για τις νεοϊδρυμένες βιομηχανίες και βιοτεχνίες, καθώς και για τον διευρυνόμενο τομέα υπηρεσιών κοινής ωφέλειας στον οποίο γίνονταν μεγάλες επενδύσεις. Επομένως, διαμορφώνονται και στον ελληνικό χώρο κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (πλεονάζοντα εργατικά χέρια, εισαγωγή κεφαλαίων, κρατική παρέμβαση υπέρ της εγχώριας βιομηχανίας κ.ά.), που ενισχύουν περισσότερο την άποψη πως ήταν ανάγκη να οργανωθεί η επαγγελματική προπαρασκευή των παιδιών της μεγάλης πλειονότητας του λαού, συνδυασμένη με ανάλογη γενική μόρφωση.

Κάποιο δίκτυο επαγγελματικών σχολών αρχίζει να πλέκεται με πρωτοβουλίες και πάλιν ιδιωτών, κοινωφελών ιδρυμάτων και κληροδοτημάτων. Παρ' όλα αυτά λίγο πριν από την μεταρρύθμιση του 1929, ο προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης εξακολουθεί να παραμένει θεωρητικός-κλασικιστικός. Το εκπαιδευτικό σύστημα, κατά την κρατούσα τότε αντίληψη, δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες της κοινωνίας και είχε καταστεί «ολιγαρχικό», δημιουργώντας στρατιές «θεσιθνηρών», παραμελώντας την εκπαίδευση των «μεγάλων λαϊκών μαζών», καθώς, επίσης, και την πρακτική μόρφωση, με αποτέλεσμα «την βλάβην των πλουτοπαραγωγικών κλάδων».

Το αίτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης των παιδιών της μεγάλης πλειονότητας του λαού με την ίδρυση κατώτερων κρατικών σχολείων –γεωργικών, εμπορικών, τεχνικών, οικοκυρικών σε συνδυασμό με την παροχή γενικής μόρφωσης προβάλλεται τώρα και ως δικαίωμα των λαϊκών τάξεων και χρέος της πραγματικής δημοκρατίας και ως μέσο που θα βελτιώσει «την όλην εθνικήν οικονομίαν» και θα ανυψώσει «το επίπεδον πολιτισμού» της χώρας. Από την άλλη, οι «άεργοι θεσιθήρες» απόφοιτοι γυμνασίου και πανεπιστημίου προκαλούσαν ποικίλες αντιδράσεις και σχόλια, ενώ οι δημόσιες υπηρεσίες και τα ελεύθερα επαγγέλματα που δομήθηκαν γύρω από τον κρατικό μηχανισμό είχαν ήδη υπερκορεσθεί.

Άρθρα στον Τύπο επισημαίνουν τον κίνδυνο να προσελκυθούν οι άνεργοι προλετάριοι σε πολιτικές κινήσεις που «αντιπροσώπευαν» για την άρχουσα τάξη έναν πραγματικό κίνδυνο. Έτσι ο σχολικός μηχανισμός καλείται να λειτουργήσει ανασταλτικά στην παρασκευή του «στρατού της κοινωνικής ανατροπής», αφού οι πτυχιούχοι, μη μπορώντας να ασκήσουν άλλο επάγγελμα, «λιμνάζουν, τρεπόμενοι εις τον αριστερισμόν». Ο «πληθωρισμός» των αποφοίτων των γυμνασίων παρουσιαζόταν και ως «εθνικός κίνδυνος», καθώς δημιουργούσε «υπερεπαγγελματισμόν», ενώ η συγκέντρωση των αποφοίτων στα αστικά κέντρα εθεωρείτο ότι κατέστρεφε «τον αγροτισμόν», αφού οι απόφοιτοι «προτιμούσαν τα καφενεία αντί του αγρού» και μια θέση βοηθού γραμματέα στο δημόσιο. Γι' αυτό, κατά δήλωση του τότε Υπουργού Παιδείας Γεωργίου Παπανδρέου, θα πρέπει να «παροχετεύσωμεν [...] ένα ικανόν αριθμόν νεοελλήνων από της ακαδημαϊκής και θεσιθηρικής οδού προς την επαγγελματικήν και παραγωγικήν κατεύθυνσιν», ώστε να μη εκριζώνονται τα νέα παιδιά

από τον τόπο τους και καταλήγουν να είναι «οι γνωστοί θεσιθέραι – οι τραγικοί υποψήφιοι γραφείς» μέσα από τα «πληθωρικά» γυμνάσια.

Επισημαίνεται, λοιπόν, η «ανάγκη» αντιμετώπισης της «υπερτροφίας» του μαθητικού δυναμικού των γυμνασίων με «φραγμό» στη λειτουργία πολλών απ' αυτά, αφού η πληθώρα των θεσιθέρων που «εκλιπαρούν» για μια θέση στο δημόσιο αποτελεί πρόβλημα «διά την κοινωνική ισορροπία», που δημιουργεί «ανωμαλίαν εις την κανονικήν λειτουργίαν του πολιτεύματος ημών». Βασικός, λοιπόν, στόχος: να σταματήσει, μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, η «συρροή» προς τα «επιστημονικά επαγγέλματα» που δημιουργούσε «προλετάριους του πνεύματος» και να εξασφαλισθεί «επαρκής τροφοδότηση» των επαγγελματικών σχολείων, που θα λειτουργούσαν κατά τα ευρωπαϊκά πρότυπα, ώστε να καταρτισθεί κάποιος εξειδικευμένος προσωπικό για τις αυξανόμενες ανάγκες της βιομηχανίας.

Μέχρι τότε η έλλειψη μιας οργανωμένης αστικής τάξης στο νεοελληνικό κράτος που να αντιμάχεται την επέκταση της εκπαίδευσης σε λαϊκότερα στρώματα δεν δημιούργησε τις προϋποθέσεις θεσμοποίησης τυπικών φραγμάτων προορισμένων για τους γόνους των κατώτερων τάξεων, ενώ στα δυτικά κράτη ο σκοπός αυτός επετελέιτο με τη λειτουργία δύο σχολικών δικτύων, στα οποία διοχετεύονταν αντίστοιχα οι γόνοι των δύο βασικών τάξεων.

Μέσα στις παραπάνω συνθήκες θεσμοθετείται η μεταρρύθμιση του 1929. Η Κυβέρνηση Βενιζέλου με τη σύμπραξη της αστικής τάξης και των διανοουμένων θα επιδώξει τη θεμελίωση του αστικού σχολείου με την αναμόρφωση του σχολικού συστήματος, χρησιμοποιώντας ως βάση τα νομοσχέδια του 1913, που μερικώς εφαρμόστηκαν το 1917, και στη «λογική» της εποχής: «όλοι ανήκουμε στην ίδια τάξη» με εσωτερικές διαφοροποιήσεις – με το γυμνάσιο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όσων ήθελαν να ακολουθήσουν «περαιτέρω επιστημονική ή και ανωτέραν τεχνικήν μόρφωσιν», δηλαδή, στις ανάγκες της «ανωτέρας τάξεως» και το αστικό σχολείο να απευθύνεται στην «μέσση αστικήν τάξιν», δηλαδή, στους μικροαστούς. Το τελευταίο θα ικανοποιούσε και τις απαιτήσεις των διανοουμένων για μια εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις «πρακτικές» ανάγκες με δεδομένη τη θέση τους, σύμφωνα με την οποία από την εκπαίδευση «κρίνεται την σήμερον η κατάσταση των λαών», ενώ ο παγκόσμιος ανταγωνισμός επιβάλλει την εφαρμογή των πορισμάτων των φυσικών επιστημών στη γεωργία, στη βιομηχανία και στο εμπόριο. Η απομάκρυνση από τις ανατολίτικες παραδόσεις και η στροφή προς τον δυτικό πολιτισμό, που συνιστούσε κατά κάποιο τρόπο τη συνέχεια της κλασικής παράδοσης, αλλά και προοιωνίζε ένα εκουγχρονισμό του συστήματος με προσαρμογή στις τεχνικές εξελίξεις, έμοιαζε σαν ένα είδος εθνικής αναγκαιότητας.

Με μια σειρά εκπαιδευτικών νόμων – γνωστών ως μεταρρύθμιση του 1929 – τέθηκαν τα θεμέλια του αστικού σχολείου και θεσμοθετήθηκε γενικά το «σχολείο» που ίσχυσε με ελάχιστες αλλαγές μέχρι το 1964. Πρόκειται για μια μεταρρύθμιση που καταλογίζεται στα σημαντικότερα γεγονότα «της μεταρρυθμιστικής κίνησης στη νεότερη Ελλάδα».

Βασικό μέλημα των νομοθετών, ίδιο με εκείνο των εισηγητών των νομοσχεδίων του 1913, είναι η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Η περιφρόνηση της πρακτικής παραγωγικής εργασίας, η υποτίμηση της χειρωνακτικής εργασίας και η υπερτίμηση των γραμμάτων ως μέσου για κοινωνική άνοδο έπρεπε να αντιμετωπιστούν με παροχή επαγγελματικής μόρφωσης.

Η αλήθεια είναι ότι οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις που προτάθηκαν στην περίοδο από το 1899 μέχρι τη δεκαετία του 1920 δεν μπόρεσαν να εφαρμοστούν πριν από το 1929, οπότε επιδιώχθηκε η δημιουργία και συστήματος «πρακτικής εκπαίδευσης» με βάση έναν καινούργιο άξονα, όπου στην επιλογή των λύσεων τα οικονομικά κριτήρια συμπλήρωναν τα κοινωνικά. Κατά τον Ανάργυρο Ηλιάδη, πρώτο Διευθυντή της Σιβιτανιδείου Σχολής, τις αλλαγές επιβάλλουν όχι μόνον το πρακτικό κλίμα που επικρατούσε την εποχή αυτή στην Ευρώπη και την Αμερική, αλλά και «η ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική των πολιτισμένων Κρατών, της οποίας τα αποτελέσματα έπεισαν και εμάς ότι η εμμονή στην κλασική εκπαίδευση δεν μπορεί ν' αποτελέσει εδραία και σταθερή βάση για την πλήρη οργάνωση και επωφελή ανάπτυξη των πνευματικών και υλικών δυνάμεων της χώρας».

Σύμφωνα με τον Νόμο 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης», αυτή η βαθμίδα εκπαίδευσης περιλαμβάνει τώρα σχολεία γενικής μόρφωσης και σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στα πρώτα υπάγονται τα νηπιαγωγεία, τα εξαετή πλέον δημοτικά σχολεία (με κατάργηση του «Ελληνικού σχολείου») και οι νυκτερινές σχολές για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και στα δεύτερα το εξαετές γυμνάσιο και τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία (γεωργικά, εμπορικά, βιοτεχνικά και οικοκυρικά σχολεία θηλέων). Σκοπός των νηπιαγωγείων ήταν η υποβοήθηση της σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης των νηπίων, ενώ των δημοτικών σχολείων η στοιχειώδης προπαρασκευή των μαθητών για τη ζωή και η παροχή σ' αυτούς των απαραίτητων προς μόρφωση χρυσού πολίτη στοιχείων. Οι απόφοιτοι του δημοτικού μπορούσαν να φοιτήσουν είτε στο γενικό γυμνάσιο ή στο πρακτικό λύκειο μετά από εξετάσεις, είτε στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο (κορίτσια), είτε στις κατώτερες επαγγελματικές σχολές χωρίς εξετάσεις.

Άλλωστε, το πρόβλημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης του λαού είχε βάλει στην πρώτη σειρά των διεκδικήσεων του ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ασκώντας επανειλημμένα οξύτατες κριτικές απέναντι σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που «δεν προέβλεπε ειδικά σχολεία για τη μόρφωση των παιδιών των κατώτερων τάξεων», πράγμα που δεν κάνει τίποτ' άλλο από το να ευνοεί τον παρασιτισμό και τη θεισθηρία. Χαρακτηριστικά, ο Αλέξανδρος Δελμούζος έγραφε το 1926: «Η εκπαίδευσή μας με την τραγικά μονοδιάστατη εσωτερική της οργάνωση δεν ανοίγει στους νέους παρά μόνον μία προοπτική: την ακαδημαϊκή προοπτική... Η οργάνωση της εκπαίδευσής μας δεν παίρνει υπόψη της τον διφυή χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας». Αλλά και ο Γληνός ένα χρόνο αργότερα (1927), στη «Διακήρυξη για την παιδεία», που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Αναγέννησις*, ζητούσε όλα τα παιδιά, αγόρια και κο-

ρίτσια, να μορφώνονται υποχρεωτικά ως τα 18 τουλάχιστον χρόνια της ζωής τους στο κοινό δημοτικό σχολείο και μετέπειτα στα «γενικά και ειδικά επαγγελματικά ή συμπληρωματικά σχολεία, που είναι απαραίτητο να οργανωθούν αμέσως από το κράτος».

Ο ίδιος ο Ελ. Βενιζέλος σε λόγο του προς την «Φιλελευθέραν Νεολαίαν των Αθηνών» στις 17 Φεβρουαρίου 1929 τόνιζε: «Εάν έχετε αδελφούς ή άλλους νεωτέρους φίλους τους οποίους ημπορείτε να επηρεάσετε εις την εκλογήν του σταδίου των, σπρώξτε τούτους με όλην την δύναμιν της ψυχής σας εις τα πρακτικώτερα επαγγέλματα. Αντιδράσατε με όλην σας την ψυχήν κατά της απηρχαιωμένης πλέον και αυτόχρονα καταστρεπτικής αντίληψης ότι ευγενές στάδιον είναι εκείνον μόνον εις το οποίον ο νους διευθύνει την γραφίδα και την σμίλην ή τον διαβήτην ή και τα άλλα όργανα, τα οποία δεν απαιτούν και καταβολήν μυϊκής δυνάμεως. Αφού εξαιρέσετε τους ολιγίστους εκείνους οι οποίοι κατέχουν τας κορυφάς των κακώς ονομαζομένων ελευθερίων επαγγελμάτων και οι οποίοι δεν αποτελούν ούτε το δέκατον βεβαίως των ανηκόντων εις τα επαγγέλματα ταύτα. Όλοι οι άλλοι είναι πολύ ολιγώτερον χρήσιμοι και εις αυτούς και εις την κοινωνίαν από τον καλόν τεχνίτην της γεωργίας, της βιομηχανίας ή της βιοτεχνίας... Και πιστεύσατέ με, είμεθα ήδη εις τας παραμονάς της ημέρας ή μάλλον εξημέρωσεν ήδη η ημέρα κατά την οποίαν οι μορφωμένοι εργάται και τεχνίται, οι οποίοι χρησιμοποιούν τον νουν των όπως διευθύνουν καλύτερα την λεγομένην χειρωνακτικήν εργασίαν θα κατέχουν, και κοινωνικώς, ανωτέραν θέσιν από τα εννέα δέκατα των ανηκόντων εις τα ελευθέρια λεγόμενα επαγγέλματα».

Αλλά και κατά την εισηγητική έκθεση των παραπάνω νομοσχεδίων ένα από τα χαρακτηριστικά «ελαττώματά» μας ως λαού είναι η έλλειψη αγάπης για την εργασία και η περιφρόνηση «προς την πρακτικήν παραγωγικήν τοιαύτην», ελάττωμα που υποθάλλει η παιδεία, όταν δεν παρέχει επαγγελματική μόρφωση που να καθιστά «το επάγγελμα γονιμώτερον και πλέον ευάρεστον». Η σωστή όμως επαγγελματική μόρφωση εξαρτάται και από τη μέθοδο διδασκαλίας, που θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ο μαθητής να μην «εργάζεται διά λόγων», αλλά με πρακτική άσκηση στα εργαστήρια. Εάν αυτά δεν προσεχτούν, όχι μόνο ορθή πνευματική καλλιέργεια δεν είναι δυνατόν να πετύχουμε, αλλά απομακρύνουμε τον μαθητή από τα πράγματα, δηλαδή από το πνεύμα του θετικισμού.

Τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία του νόμου 4397/1929 είχαν ως σκοπό την επαγγελματική προπαρασκευή όσων αποφοίτων δημοτικού σχολείου δεν επιθυμούσαν να ακολουθήσουν ανώτερες σπουδές στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, αλλά να ασκήσουν γεωργικό, εμπορικό, βιοτεχνικό ή οικοκυρικό επάγγελμα. Βασικός στόχος της ίδρυσής τους ήταν να λυθεί το πρόβλημα του υπερπληθυσμού των γυμνασίων και να ενσωματωθεί ένα μέρος των μαθητών στην αγορά εργασίας «από τη νόμιμη ηλικία των δεκατεσσάρων ετών». Βασική φιλοσοφία: το σύστημα δεν πρέπει να διατηρεί σχολεία για να εγγράφονται «όσοι πιστοί και οι πλέον ανίκανοι δι' ανωτέρας σπουδάς» ή για να τροφοδοτεί τις ανώτατες σχολές με σπουδα-

στές, χωρίς να γνωρίζει ποιες είναι οι ανάγκες της κοινωνίας σε επιστήμονες και γενικότερα αποφοίτους ανωτάτων σχολών.

Ουσιαστικά επιδιωκόταν η καταπολέμηση της ελληνικής νοοτροπίας για τα χειρωνακτικά έργα που εμπόδιζε, πέραν των άλλων, να βρει «πελατεϊαν» οποιοσδήποτε θεσμός τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Για να πεισθεί ο λαός, που εξακολουθούσε να ταυτίζει την κοινωνική άνοδο με την πρόσβαση σε κάποια μη χειρωνακτική εργασία, ο Ελευθέριος Βενιζέλος επεστράτευσε και το παραπάνω ρητορικό μήνυμα.

Τα παραπάνω νομοσχέδια, μολονότι είναι τόσο κοντά όχι μόνο προς τη φιλοσοφία αλλά και τη φύση των νομοσχεδίων του 1913, δεν ικανοποίησαν τον Δημήτρη Γληνό, ο οποίος θεωρούσε ότι η κυβέρνηση έπαιρνε δημαγωγικά μέτρα, χωρίς καμιά φροντίδα για το πώς θα γίνουν πραγματικότητα. «Η πρακτικοποίηση της παιδείας μας είναι στο σύνολό της ένα παραμυθάκι. Υπονοείται, πουθενά δεν πραγματώνεται», θα γράψει χαρακτηριστικά. Εξακολουθούσε να πιστεύει ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι, ώστε να δημιουργηθεί: α) το λαϊκό σχολείο και β) το εκπαιδευτικό σύστημα που θα αντιστοιχεί στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας, αλλά και να πεισθεί ο λαός για την αξία του επαγγελματικού σχολείου. Ως λύση θεωρεί τον περιορισμό της γενικής μέσης εκπαίδευσης με τη δημιουργία τεχνικών και επαγγελματικών γυμνασίων.

Το διπλό δίκτυο εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε φαίνεται ότι αντιμετώπισε από την αρχή πολλά προβλήματα. Τα Γεωργικά Γυμνάσια και τα Κατώτερα Γεωργικά Γυμνάσια του νόμου 4397/1929 διά μιας και χωρίς καμιά μελέτη ιδρυθέντα έμειναν στα χαρτιά, ενώ για τα κατώτερα οικοκυρικά σχολεία διетуός φοίτησης δεν εξασφαλίστηκαν ούτε οι σχετικές πιστώσεις. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα: «Δεν δύναμαι να ξεχάσω ότι μίαν καλήν πρωΐαν, όταν ήμην μαθητής, ήλθεν η είδησις ότι το γυμνάσιον της πατρίδος μου καταργείται και μεταβάλλεται σε εμπορικήν σχολήν [...]. Ιδρύθη έπειτα εμπορική σχολή τύπου ακαθορίστου και απροσδιορίστου [...]. Μετ' ολίγον καταργείται πάλιν η σχεδόν ουδέν αποδίδουσα εκείνη εμπορική σχολή διά να επανιδρυθή το γυμνάσιον [...]. Ίσως η εμπορική σχολή να ήτο προτιμότερα από το γυμνάσιον, ίσως, αντί της εμπορικής σχολής να ήτο καλύτερα γεωργική, ναυτική ή άλλη σχολή, πάντως τούτο θα έπρεπε να γίνη ουκί επί τη βάσει εικασιών, αλλά επί τη βάσει μελέτης των τοπικών συνθηκών».

Επίσης, ελάχιστα πρακτικά λύκεια λειτούργησαν, και αυτά με προβλήματα, ενώ στο πρόγραμμα του γυμνασίου, το 1931, εξακολουθούσαν να δεσπόζουν τα αρχαία ελληνικά καλύπτοντας 29% των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας, τη στιγμή που οι ώρες των μαθηματικών, της κοσμογραφίας και των φυσιογνωστικών μαθημάτων δεν ξεπερνούσαν το 20% του προγράμματος. Τέλος, ο αριθμός των φοιτώντων σε τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία τέσσερα χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση μειώθηκε σε 5.000, δηλαδή σε επίπεδο κατώτερο και από το 1926.

Και πράγματι, η τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση δεν έγινε πραγματικότητα ούτε και τώρα, παρά τις προσδοκίες των νομοθετών, με εξαίρεση τη λειτουργία

(εκτός της Σεβαστοπούλειου και της Διπλαρείου Σχολής) κάποιων νέων τεχνικών σχολείων, όπως της Σιβιτανιδείου. Τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία που ίδρυσε η μεταρρύθμιση του 1929, «ανεπαρκέστατα και άθλια οργανωμένα, περιφρονημένα από το Κράτος, από τους δασκάλους και τους μαθητές τους, έπαιξαν για ελάχιστο ποσοστό το ρόλο καταφυγίου μπροστά στην αποτυχία εισαγωγής στο γυμνάσιο ή τη χαμηλότερη οικονομική κατάσταση του μαθητή, που έφτανε αργοπορημένος στο απολυτήριο του δημοτικού».

Αλλά και η προκατάληψη του κόσμου, ιδιαίτερα των «ανώτερων κοινωνικών τάξεων», για τις «βάνουσες τέχνες» αποτελούσε αιτία αλλά και αποτέλεσμα της μη ανάπτυξης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η κλασική εκπαίδευση, λόγω της προοπτικής που άνοιγε προς το πανεπιστήμιο και τις δημόσιες θέσεις, εξακολουθούσε να «ταιριάζει» στους μαθητές που μπορούσαν να προχωρήσουν «εις τε την ηθικήν και γραμματικήν παιδείαν», ενώ οι άλλοι, που λόγω «αφύιας» είχαν ανάγκη «ετέρας επιμελείας», έπρεπε να τοποθετηθούν σε εργαστήρια ή να παρακολουθήσουν «σχολεία των βαναύσων τεχνών». Αυτή «η διαφοροποίηση μεταξύ πνευματικής και πρακτικής λειτουργίας και δραστηριότητας καθορίζει τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων, αναπαράγοντας ένα αυστηρά ιεραρχημένο σύστημα με αρνητική τάση επιλογής για τα πρακτικά επαγγελματικά μαθήματα». Έτσι, οι ανισότητες που κυριαρχούν σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, όπως στο επάγγελμα και την αμοιβή, εκφράζονται και στα διαφορετικά είδη εκπαίδευσης, ώστε και αυτά γίνονται άνισα μεταξύ τους.

Επομένως, η ελληνική νοοτροπία για τα «χειρωνακτικά έργα» εμπόδιζε, πέραν των άλλων, να βρει «πελατεία» οποιοσδήποτε θεσμός τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, αφού η έντονη αποστασιοποίηση από τον κόσμο του χωριού, συνδυασμένη με ένα πρότυπο «καθωσπρεπισμού», τοποθετούσε αρνητικά τη χειρωνακτική εργασία και εξιδανίκευε κάθε μορφή απασχόλησης στο Δημόσιο. Υπήρχε, λοιπόν, προκατάληψη των γονέων για την τεχνική εκπαίδευση, αποτέλεσμα και της «αρνητικής βαρύτητας» των χειρωνακτικών επαγγελμάτων στο σύστημα των κοινωνικών αξιών, αλλά κυρίως του γεγονότος ότι τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αι. δεν σημειώθηκαν τέτοιες ανακατατάξεις στη δομή της ζήτησης εξειδικευμένου σε τεχνικές και επαγγελματικές σχολές προσωπικού από τη βιοτεχνία και βιομηχανία που πιθανόν να άλλαζαν τις στρατηγικές της αστικής οικογένειας ως προς τις επαγγελματικές επιδιώξεις των παιδιών της. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω διάλογος ανάμεσα σε γονέα -που δεν ήθελε να γραφεί στο απολυτήριο του παιδιού του «πατρός γεωργού»- και στον Στ. Τζουμλέα, όταν ο τελευταίος ήταν γυμνασιάρχης στην Τρίπολη: «Να το αλλάξω. Τι θέλεις να γράψω;» - «Γράψε νοικοκύρης κ. γυμνασιάρχη».

Το γεγονός όμως της αδυναμίας ανάπτυξης συστήματος τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια της αποτυχίας των κατά καιρούς σχετικών προσπάθειών μπορεί να θεωρηθεί κυρίως ως αποτέλεσμα ενδεχόμενης ανυπαρξίας ουσιαστικής ανάγκης για τεχνική εκπαίδευση. Ειδικότερα, και μέχρι τη δεκαετία του 1940, η υπανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας και η οργάνωση της οικονομικής

δραστηριότητας και ειδικότερα της εργασίας βρίσκεται σε μια φάση, κατά την οποία δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί οι λειτουργικές εκείνες δομικές απαιτήσεις που θα καθιστούσαν αναγκαία την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και θα ανάγκαζαν, αν υπήρχαν, την κοινωνική οργάνωση να τη δημιουργήσει.

Η δικτατορία του Μεταξά, ο μεγάλος Πόλεμος που ακολούθησε, η κατοχή και ο εμφύλιος οδήγησαν στην «ολοκληρωτική εξάρθρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. Πάντως, όπως και σε άλλες χώρες, πριν τελειώσει ο πόλεμος, άρχισαν να διαμορφώνονται –στο πλαίσιο της θεωρίας του κρατικού παρεμβατισμού και της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη με στόχο τη μείωση της ανεργίας– τα σχέδια που θα επέτρεπαν και την οργάνωση ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας Ελλάδας που θα αγωνιζόταν να φθάσει το οικονομικό επίπεδο των ανεπτυγμένων κρατών. Η ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση παίρνει και πάλι εθνικές διαστάσεις.

Οι μεταπολεμικές όμως πολιτικές εξελίξεις οδήγησαν πίσω στα προπολεμικά εκπαιδευτικά πρότυπα. Ο αναγκαστικός νόμος 1823/51 (αλλά και το σχέδιο νόμου του Παπανούτσου του 1952 που δεν έγινε νόμος) θεσμοθετεί το σχήμα γυμνάσιο-λύκειο φιλολογικό ή φυσικομαθηματικό εμμένοντας στον «ελληνοχριστιανικό» θεωρητικό-ανθρωπιστικό χαρακτήρα της μέσης εκπαίδευσης.

Παρ' όλα αυτά στους βασικούς στόχους της ανασυγκρότησης τίθεται και το ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, που θα χρειαστεί, όμως, σχεδόν μια ολόκληρη δεκαετία για ν' αποδώσει. Ξένοι εμπειρογνώμονες, διεθνείς οργανισμοί και προγράμματα τεχνικής βοήθειας αρχίζουν ν' ασχολούνται με την ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Όλο το διάστημα, από το τέλος του εμφυλίου πολέμου μέχρι τη μεταρρύθμιση του 1959, επαναλειτουργούν οι προπολεμικές σχολές και ιδρύονται νέες, κυρίως από την ιδιωτική πρωτοβουλία και από διάφορα κοινωφελή ιδρύματα με την οικονομική στήριξη του κράτους και ξένων οργανισμών.

Η πρώτη, όμως, υπερεκατονταετής φάση της πορείας που διήνυσε η επαγγελματική εκπαίδευση φθάνει στο τέρμα της με τη σύσταση το 1957 (ένα ακριβώς αιώνα μετά την έκθεση του Χαρ. Χριστόπουλου, Υπουργού Παιδείας) μιας πολυμελούς «Επιτροπής Παιδείας» που αποστολή της είχε να διερευνήσει το πρόβλημα σε όλη του την έκταση. Από την έκθεση αυτής της Επιτροπής επισημαίνουμε την πρώτη και την έκτη «γενική αρχή»:

- «η παιδεία είναι η πλέον θετική και παιδαγωγική επένδυσις»,
- «μια χώρα μικρά και πτωχή ως η Ελλάς, και αι επιτακτικά απαιτήσεις μιας οικονομίας, ως η ελληνική, η οποία ευρίσκεται εν πλήρει εξελίξει, χρειάζεται διαρκώς εις μεγαλυτέραν κλίμακα τεχνικούς όλων των βαθμίδων [...]. Το επάγγελμα είναι σημαντικός παράγων μορφωτικός, διασφαλίζων μετά της υλικής και την ορθήν βελτίωσιν και την επιμελή ανάπτυξιν της επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, ιδία της τεχνικής».

Στα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας, τονίζεται ο κοινωνικοοικονομικός, πολιτιστικός και αναπτυξιακός ρόλος του σχολείου. Από το εκπαιδευτικό σύστημα

αναμένεται η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, η οικονομική ανόρθωση της χώρας, καθώς και η κοινωνική ευημερία και ευστάθεια. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Ξεν. Ζολώτα: «το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να μεταβάλει προσανατολισμόν, να προσαρμοσθή περισσότερο προς τας πρακτικές ανάγκας της ζωής και να χρησιμεύση ως αφετηρία διά την προώθησιν της τεχνικής εκπαιδεύσεως».

Η παραπάνω έκθεση, περισσότερο με το θόρυβο που προκάλεσε και λιγότερο με τις προτάσεις της, έπαιξε πραγματικά καθοριστικό ρόλο για τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν το 1959. Αυτοί, όμως, που ασχολήθηκαν περισσότερο με τα κύρια σημεία της έκθεσης και επηρέασαν άμεσα τα νομοθετήματα του 1959 ήταν στελέχη του οικονομικού τομέα. Η ανάπτυξη της εκπαίδευσης σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα θα είχε ως αποτέλεσμα αφενός την οικονομική πρόοδο, γιατί θα εξασφάλιζε ειδικευμένο εργατικό δυναμικό προσανατολισμένο στις ανάγκες της βιομηχανικής παραγωγής και αφετέρου θα οδηγούσε στην ικανοποίηση του λαού για επέκταση της εκπαίδευσης σε ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού.

Αρχίζει έτσι μια νέα εποχή στην εκπαιδευτική ιστορία του τόπου, όπου μαζί με τη μετατόπιση του κέντρου βάρους στον προσανατολισμό της εκπαίδευσης, εγκαινιάζεται μια συνεχής διευρυνόμενη απόσταση ανάμεσα σ' αυτούς που κινούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και στις κατευθύνσεις που διοχετεύονται σ' αυτόν τον χώρο.

Ειδικότερα, η μεταρρύθμιση του 1959 προέβλεπε τον χωρισμό των γυμνασίων σε δυο τριετείς κύκλους σπουδών, τον πρώτο να παρέχει γενική μόρφωση και τον δεύτερο να προετοιμάζει τους μαθητές για τις ανώτατες σχολές και για απ' ευθείας απασχόληση. Στα εξατάξια Γυμνάσια δημιουργούνται από τη Δ' μέχρι την ΣΤ' τάξη, εκτός από τα υπάρχοντα κλασικά, νέα πρακτικά τμήματα, έξι νέες κατευθύνσεις (τεχνική, αγροτική, οικονομική, ναυτική, ξένων γλωσσών, οικιακής οικονομίας) με προγράμματα, όμως, που δεν ανατρέπουν ουσιαστικά τις παλιές αναλογίες μαθημάτων, αφού όλες οι κατευθύνσεις οδηγούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που επέβαλε ως γνωστικό υπόβαθρο τις «ανθρωπιστικές σπουδές». Για παράδειγμα στα οικονομικά γυμνάσια τα φιλολογικά μαθήματα κάλυπταν μεγαλύτερο μέρος του ωρολογίου προγράμματος από ό,τι τα εμπορικά και οικονομικά μαθήματα.

Οι δύο βασικές αρχές που διέπουν το ν. δ/γμα 3971/1959 είναι: «οργάνωσις της επαγγελματικής και τεχνικής παιδείας προς κάλυψιν της ανάγκης της ταχείας και εντόνου τεχνολογικής προόδου» και «προσφορά των αγαθών της ανθρωπιστικής παιδείας εις όσον το δυνατόν ευρύτερα στρώματα του λαού». Η Εθνική Παιδεία πρέπει να στραφεί προς τον τεchnικοοικονομικό τομέα αλλά και η επαγγελματική εκπαίδευση προς την ανθρωπιστική παιδεία γιατί αφ' ενός η «δημιουργία επιστημόνων των θετικών επιστημών, αλλά και τεχνικών στελεχών όλων των βαθμίδων και ειδικευμένων καθίσταται το αναγκαίο μέσον προσαρμογής προς την τεραστίαν επιστημονικήν και τεχνολογικήν πρόοδον του δευτέρου ημίσεως του 20ού αι.», αφ' ετέρου «η μονομερής εμπειρική και μηχανική άσκησης των νέων δεν επαρκεί ούτε

διά τον επαγγελματικών αυτών βίον, ούτε διά τον βίον των ως πολιτών και ανθρώπων, εάν δεν συνοδεύεται παραλλήλως και από γενικήν μόρφωσιν και ηθικήν και εθνικήν αγωγήν».

Τα νομοθετήματα του 1959 οργανώνουν το παλαιότερο δίκτυο επαγγελματικών σχολών και το επεκτείνουν. Αποσπασματικές, όμως, ενέργειες, ασυντόνιστες πρωτοβουλίες σχηματίζουν ένα δίκτυο σχολών που αποτελούν το «φτωχό συγγενή» στο κλασικό εκπαιδευτικό δίκτυο. Στα θετικά, πάντως, καταγράφεται το γεγονός ότι η διοίκηση και η εποπτεία της γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης συγκεντρώνεται στο Υπουργείο Παιδείας από τα διάφορα υπουργεία και υπηρεσίες που υπαγόταν ως τότε.

Μια νέα περίοδος αρχίζει το 1964 με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964 που κατά την εισηγητική του έκθεση η παιδεία, κατά βάση, οφείλει να έχει «ουμανιστικών χαρακτήρα» και αποτελεί «προϋπόθεση διά την οικονομικήν ανάπτυξιν της χώρας και την πνευματικήν προκοπήν του έθνους». Σκοπός του νομοθέτη – κατά τον οποίο «η παιδεία είναι η άμυνα του τόπου για να αντιμετωπίση το μέλλον του» – είναι η μεταβολή του πνεύματος που επικρατεί στην εκπαίδευση από τον 19ο αι. με δωρεάν παιδεία, επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, νέα προγράμματα και βιβλία, «ακαδημαϊκό απολυτήριο», καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως ισότιμης προς την καθαρεύουσα γλώσσας, κατ' επιλογήν μαθήματα, διδασκαλία των αρχαίων από μετάφραση, τριετές τεχνικό γυμνάσιο, ίδρυση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθιέρωση δύο τύπων «ακαδημαϊκού απολυτηρίου» κ.ά.. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση: «Θεμέλιον και εγγύποις της αληθούς Δημοκρατίας είναι η ισότης όλων αδιακρίτως των πολιτών εις την κτήσιν των αγαθών της παιδείας. Χειρότερα μορφή κοινωνικής ανισότητος δεν υπάρχει από το καθεστώς: η παιδεία να είναι προνόμιον των ευπορούντων. Κράτος, το οποίον δεν παρέχει εις όλους τους πολίτας ίσας ευκαιρίας να μορφωθούν και να αναπτύξουν τας ικανότητάς των, δεν αξίζει να ονομάζεται δημοκρατικόν».

Οι συνέπειες αυτών των μεταρρυθμίσεων στη γενική παιδεία είναι προφανώς σημαντικές σε μια προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία και την οικονομία. Το δεύτερο, όμως, νομοσχέδιο που κατατίθεται τον Μάιο του 1965 και κάνει μια προσπάθεια συνολικής παρέμβασης στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση δεν θα συζητηθεί λόγω των γνωστών πολιτικών εξελίξεων. Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου αυτού και πάλι τονίζεται ότι η οικονομική ανάπτυξη της χώρας εξαρτάται από την ανάπτυξη της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης και, γι' αυτό, θα πρέπει να επιδιωχθεί η στροφή των νέων στα τεχνικά επαγγέλματα. Στην ουσία γίνεται μια προσπάθεια – για μια ακόμη φορά μετά τη μεταρρύθμιση του 1929– για θεσμοθέτηση δύο σχολικών δικτύων, (γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης) στα οποία θα διοχετεύονταν αντίστοιχα οι γόνοι των δύο βασικών τάξεων, τη στιγμή που σε ευρωπαϊκές χώρες με μεγάλη παράδοση στο διπλό σχολικό δίκτυο (όπως η Γερμανία) είχε ήδη παρατηρηθεί πειραματική στροφή προς ενοποίηση της γενικής και τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης (ενιαίο σχολείο).

Η δικτατορία του 1967 με μία σειρά αναγκαστικών νόμων ακυρώνει τις μεταρρυθμίσεις του 1964 στη γενική εκπαίδευση, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί θα απολυθούν ή θα οδηγηθούν σε παραίτηση με μία σειρά αναγκαστικών νόμων. Όμως το 1970 με βάση το σχέδιο που είχε προετοιμάσει από το 1965 ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) γίνεται μια προσπάθεια σφαιρικής αντιμετώπισης του προβλήματος της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Με τα νομοθετικά διατάγματα 580/70 και 652/70 ολοκληρώνεται η διαδικασία σχηματισμού και ιεράρχησης του συστήματος. Το πρώτο κατοχυρώνει την μέχρι τότε υπάρχουσα κατάσταση στη μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση με τον καθορισμό δύο κύκλων (κατώτερη για τους απόφοιτους του Δημοτικού και μέση για τους απόφοιτους της Γ' Γυμνασίου). Το δεύτερο αναφέρεται στην ανώτερη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση με την ίδρυση πέντε κέντρων ανώτερης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ), τριετούς φοίτησης, μετά την ίδρυση των οποίων (1973) έπαψαν να λειτουργούν οι σχολές του «μικρού πολυτεχνείου».

Οι μεταβολές στην ελληνική εκπαίδευση μετά το 1974 προσιδιάζουν, σε μεγάλο βαθμό, με τις αντίστοιχες στις δυτικές αστικές κοινοβουλευτικές δημοκρατίες. Η είσοδος της χώρας στην ΕΟΚ θα διαμορφώσει νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και υποχρεώσεις που θα τείνουν να εναρμονίζονται ακόμη περισσότερο προς τα ευρωπαϊκά δεδομένα, στο βαθμό που η χώρα μας θα επιδιώκει από περιφερειακή, εξαρτημένη και ουραγός, να ενσωματώνεται ως ισότιμο, στην πράξη, μέλος στην ευρωπαϊκή «οικογένεια».

Με τον Νόμο 309/76 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» και με τον Νόμο 576/77 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» μπαίνουν οι βάσεις μιας ευρείας μεταρρύθμισης του θεσμού τόσο από την άποψη της εσωτερικής του οργάνωσης, όσο και από τη σκοπιά της κοινωνικής του λειτουργικότητας.

Η μεταρρύθμιση αυτή προέβλεπε την καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (δημοτικό και γυμνάσιο), τη διάκριση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε γυμνάσια και λύκεια (γενικά και τεχνικά-επαγγελματικά), την κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων από δημοτικό σε γυμνάσιο, την κατάργηση των γραπτών εξετάσεων Φεβρουαρίου, την καθιέρωση μαθημάτων επιλογής, τη διδασκαλία αρχαίων κειμένων από μετάφραση και κυρίως την καθιέρωση της δημοτικής ως μόνης γλώσσας στη διδασκαλία, μεταρρυθμιστικά δεδομένα που αποτελούν και σημαντικότερα στοιχεία της μεταρρύθμισης του 1964.

Αναζητώντας τη φιλοσοφία που διέπει τα νομοθετικά κείμενα, όσον αφορά την ΤΕΕ, διαπιστώνουμε τις εξής κατευθύνσεις:

α) Να συνδεθεί η επαγγελματική εκπαίδευση στενά με το σύστημα απασχόλησης, ώστε ν' αποτελεί «σταθερό βάθρο μεταξύ της υψηλής στάθμης τεχνικών και του εργατοτεχνικού δυναμικού» και

β) να πλησιάσουν οι εκπαιδευτικές ροές το ευρωπαϊκό πρότυπο όπου το 50-

70% του μαθητικού δυναμικού στρεφόταν στην επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ στην Ελλάδα το ποσοστό έφθανε μόλις το 20%.

Στην Εισηγητική Έκθεση του νόμου 309/1976 περιλαμβάνεται η βεβαιότητα ότι εντός του αμέσως προσεχούς μέλλοντος «θα διπλασιαστεί ο αριθμός των στρεφόμενων προς την επαγγελματική εκπαίδευση νέων διά την ενίσχυσιν με εξειδικευμένον προσωπικόν του αναπτυσσόμενου τεχνικού τομέως της χώρας». Βασικός, όμως, στόχος εξακολουθεί να παραμένει η επίλυση του προβλήματος του υπερπληθυσμού των μαθητών που φοιτούσαν στα γυμνάσια και η συσσώρευση χιλιάδων αποφοίτων στις πύλες των πανεπιστημίων. Και, μολονότι, όπως επισημαίνει η Άννα Φραγκουδάκη, η εφαρμογή της μεταρρύθμισης αυτής «θα γιάτρευε το εκπαιδευτικό σύστημα από δύο χρόνιες εγγενείς ασθένειες: τη μαζική παραγωγή αγραμμάτων και την παράλληλη υπερπαραγωγή πτυχιούχων ανωτάτων και θεωρητικών επιστημών», στην πράξη αυτό δεν συνέβη, αφού και πάλι οι μαθητές σε ποσοστά από 93 – 97% συμμετείχαν στις εξετάσεις για εισαγωγή σε ΓΕΛ και ΤΕΛ, μόνο 20-25% εγγράφονταν σε ΤΕΛ και από αυτούς μόνο το 5% δεν έπαιρνε μέρος στις εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν σκοπό κυρίως να μεταδώσουν στους μαθητές τις απαιτούμενες γνώσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, ώστε, μετά την αποφοίτησή τους από αυτά, να μπορούν να ασχοληθούν σε ορισμένο τεχνικό ή επαγγελματικό κλάδο. Παράλληλα, θεωπίζονταν οι Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) που με δεδομένες τις αυστηρές εξετάσεις από το Γυμνάσιο προς τα ΓΕΛ και ΤΕΛ ήταν σίγουρο ότι τα παιδιά προσδιορισμένης κοινωνικά (ταξικά) και πολιτιστικά προέλευσης που θα αποτύγχαναν στις εξετάσεις θα στρέφονταν προς τις τεχνικές σχολές, γεγονός που θα οδηγούσε σε αυστηρές ταξικές επιλογές.

Στα ΤΕΛ εγγράφονταν, μετά από γενικές εισιτήριες εξετάσεις, απόφοιτοι τριταξίου τεχνικού γυμνασίου ή Γ' τάξης γυμνασίου γενικής εκπαίδευσης, καθώς και πτυχιούχοι κατωτέρων τεχνικών και επαγγελματικών σχολών. Τα επαγγελματικά λύκεια περιελάμβαναν τμήματα: οικονομίας και διοίκησης, γεωργικού και κτηνοτροφικού τομέα, καθώς και κοινωνικών υπηρεσιών.

Οι απόφοιτοι των ΤΕΛ, θεωρητικά ισότιμοι με τους αποφοίτους των ΓΕΛ, μπορούσαν να εισαχθούν με τις ίδιες προϋποθέσεις εισαγωγής των αποφοίτων Γενικών Λυκείων, και εφόσον είχαν παρακολουθήσει με επιτυχία κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο τα απαιτούμενα μαθήματα, σε ανώτερες και ανώτατες σχολές.

Ο Νόμος 1566/85 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», που σε γενικές γραμμές ισχύει μέχρι σήμερα (με εξαίρεση το Λύκειο) διατήρησε την προϋπάρχουσα δομή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κατήργησε, όμως, τις εισαγωγικές εξετάσεις από το γυμνάσιο στο λύκειο, ενώ θέσπισε τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια. Το είδος αυτό του λυκείου επεδίωκε να εξασφαλίσει «την οργανωτική σύνδεση της γε-

νικής και της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης». Η Α' τάξη παρείχε κοινά μαθήματα, η Β' τάξη χωριζόταν σε κύκλους και η Γ' σε κλάδους σπουδών. Οι κύκλοι αποτελούσαν τη βάση προπαρασκευής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και για την άσκηση επαγγέλματος. Οι κλάδοι προετοίμαζαν για συνέχιση σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, άσκηση επαγγέλματος και απόκτηση ειδικότητας μετά από φοίτηση σε τμήμα ειδικεύσεως αποφοίτων.

Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, παρά τη θετική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της λειτουργίας του, θυσιάστηκε στο βωμό και τη φιλοσοφία του Ενιαίου Λυκείου της λεγόμενης «μεταρρύθμισης» Αρσένη το 1997-1998.

Οι επιχειρηθείσες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις με τους νόμους 2525/97 για τη γενική και 2640/98 για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στόχευαν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου κοινωνικοοικονομικού τοπίου. Προέβλεπαν κατάργηση όλων των τύπων λυκείων, καθιέρωση ενιαίου λυκείου, αλλαγή στο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (πανελλαδικές εξετάσεις σε όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα των Β' και Γ' τάξεων λυκείου), αλλαγή του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών, καθιέρωση των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ) κ.ά.. Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του ν. 2640/1998, «η πολιτεία εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε οι νέοι να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν, μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, ενιαία γενική εκπαίδευση υψηλού επιπέδου ή αναβαθμισμένη και ευέλικτη τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση που θα δίνει εφόδια για επαγγελματική ένταξη και συνέχεια σπουδών». Οι σπουδές στα ΤΕΕ διαρκούν μέχρι 3 έτη σε δύο κύκλους σπουδών, ένα πρώτο, διετή, που παρέχει πτυχίο αντίστοιχης ειδικότητας, και ένα δεύτερο, με το πτυχίο του οποίου κάποιος μπορούσε να λάβει άδεια άσκησης επαγγέλματος ή να εγγραφεί στα ΙΕΚ ή στα ΤΕΙ (μετά από εξετάσεις). Το αποτέλεσμα, όσον αφορά την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, είναι γνωστό: υποβαθμισμένα ΤΕΕ για παιδιά ενός κατώτερου θεού, στροφή όλο και περισσότερων προς το ενιαίο λύκειο, του οποίου σχεδόν όλοι οι απόφοιτοι εύρισκαν διέξοδο προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα πολλά εξεταζόμενα μαθήματα, το άγχος των μαθητών και η αύξηση της φροντιστηριακής εκπαίδευσης οδήγησαν τον επόμενο Υπουργό Παιδείας στη μείωση των εξεταζόμενων μαθημάτων (2002), ενώ με νομοθετική ρύθμιση το καλοκαίρι του 2004 καταργήθηκαν οι εξετάσεις στη Β' τάξη λυκείου και μειώθηκαν από εννέα σε έξι τα εξεταζόμενα μαθήματα στη Γ' τάξη λυκείου. Παράλληλα, από το σχολ. έτος 2006-2007 καταργούνται σταδιακά τα ΤΕΕ και θεσμοθετούνται (με τον Νόμο 3475/2006) το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) με στόχο και πάλι των αναβάθμιση του θεσμού της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Κυρίες και κύριοι,

Οδεύουμε, ήδη, στον 21ο αι. και όσον αφορά την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι σαν να ζητάμε να ανακαλύψουμε την πυρίτιδα, σαν να μην πέρασαν

πάνω από 180 χρόνια σχετικού προβληματισμού από τη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους. Γι' αυτό, επιτρέψτε μου, πριν κλείσω, να αναδείξω τη σημασία αλλά και τα σημερινά προβλήματα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα από μια σύντομη αναδίφηση κειμένων του παρελθόντος, στα οποία και διεξοδικότερα αναφέρθηκα παραπάνω:

- Από την εκπαίδευση «κρίνεται την σήμερον η κατάσταση των λαών».
- «Η παιδεία είναι η πλέον θετική και παιδαγωγική επένδυσις».
- Το σχολείο με τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις μπορεί να στερεώσει και στη συνέχεια να προαγάγει τα νέα δεδομένα, που θα οδηγήσουν σε εκσυγχρονισμό κατά το ευρωπαϊκό πρότυπο.
- «Η εκπαίδευσή μας με την τραγικά μονοδιάστατη εσωτερική της οργάνωση δεν ανοίγει στους νέους παρά μόνον μία προοπτική: την ακαδημαϊκή προοπτική [...]. Η οργάνωση της εκπαίδευσής μας δεν παίρνει υπόψη της τον διφυή χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας».
- Απαιτείται γενική μόρφωση σε συνδυασμό με «βιωφελείς» γνώσεις.
- Τροπή της μάθησης «επί το σκοπιμώτερον και πρακτικώτερον». Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει «να μεταβάλη προσανατολισμόν, να προσαρμοσθή περισσότερο προς τας πρακτικές ανάγκας της ζωής και να χρησιμεύση ως αφετηρία διά την προώθησιν της τεχνικής εκπαίδευσως».
- Η επαγγελματική εκπαίδευση δεν προορίζεται για μαθητές που λόγω «αφυΐας» πρέπει να παρακολουθήσουν «σχολεία των βαναύσων τεχνών».
- Η χώρα χρειάζεται «καλούς γεωργούς και καλούς βιομηχάνους» και όχι πολλούς δικηγόρους και «γραμματολόγους». Το κράτος καλείται να περιορίσει τον «τρομακτικώς δυσανάλογον αριθμόν επιστημόνων και μνηστήρων υπαλληλικών θέσεων» που επιδιώκουν «εισπήδησιν εις τον παράδεισον του Κρατικού προϋπολογισμού» και να στρέψει τους νέους στην πρακτική κατάρτιση. Να παρέχει επαγγελματική μόρφωση που να καθιστά «το επάγγελμα γονιμότερον και πλέον ευάρεστον».
- Η πολιτεία δεν πρέπει να διατηρεί σχολεία για να εγγράφονται «όσοι πιστοί και οι πλέον ανίκανοι δι' ανωτέρας σπουδάς» ή για να τροφοδοτεί τις ανώτατες σχολές με σπουδαστές, χωρίς να γνωρίζει ποιες είναι οι ανάγκες της κοινωνίας σε επιστήμονες και γενικότερα αποφοίτους ανωτάτων σχολών.
- Απαιτείται μελέτη για χωροταξική εξάπλωση των επαγγελματικών σχολείων, σύνδεσή τους με τους οικονομικούς κλάδους και την τοπική οικονομία, διαμόρφωση αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων, συγγραφή κατάλληλων βιβλίων, εξοπλισμός των σχολείων, επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων, λήψη μέτρων για τον αναπροσανατολισμό της μαθητικής ροής. Η σωστή, όμως, επαγγελματική μόρφωση εξαρτάται και από τη μέθοδο διδασκαλίας, που θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ο μαθητής να μην «εργάζεται διά λόγων», αλλά με πρακτική άσκηση στα εργαστήρια.
- Αντιμετώπιση της προκατάληψης του κόσμου, ιδιαίτερα των «ανώτερων κοι-

νωνικών τάξεων», για τις «βάνουσες τέχνες». Οι ανισότητες που κυριαρχούν σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες, όπως στο επάγγελμα και στην αμοιβή, εκφράζονται στα διαφορετικά είδη εκπαίδευσης, ώστε και αυτά γίνονται άνισα μεταξύ τους.

- Τέλος, η επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να συνδεθεί στενά με το σύστημα απασχόλησης, ώστε ν' αποτελεί «σταθερό βήμα μεταξύ της υψηλής στάθμης τεχνικών και του εργατοτεχνικού δυναμικού» και να πλησιάσουν οι εκπαιδευτικές ροές το ευρωπαϊκό πρότυπο όπου το 50-70% του μαθητικού δυναμικού στρέφεται στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Κλείνοντας, κυρίες και κύριοι, αυτήν την ιστορική αναδρομή της ΤΕΕ θα έλεγα ότι γενικότερα στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην παιδεία διαπιστώνουμε μια αντίφαση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στις πολιτικές εξαγγελίες για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Συγκρούονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις, τοποθετήσεις και αποφάσεις των υπευθύνων σχετικά με τα εκπαιδευτικά μέσα προαγωγής του οικονομικού και κοινωνικού συμφέροντος του τόπου με τον ρεαλισμό και την κοινωνική ζήτηση. Θέλω να πιστεύω ότι μέσα από αυτό το Συνέδριο θα αναδειχθούν οι άξονες εκείνοι που θα επιτρέψουν έναν καλύτερο σχεδιασμό και μια καλύτερη προοπτική της επαγγελματικής εκπαίδευσης στον τόπο μας.

Βιβλιογραφία

1. Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *Η δευτεροβάθμια τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 1992.
2. Ανθογαλίδου-Βασιλακάκη Θ., *Η οργάνωση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και μετά τη μεταρρύθμιση του 1976*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Επιστημονική Επιτηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής, Αθήνα 1980.
3. Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, *Πρακτικά Συνεδριάσεων, 5-24 Οκτωβρίου 1931*, Αθήνα κ.κ., σ.σ. 300, 302-305.
4. Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας, *Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση- Απασχόληση*, ΚΕΜΕΤΕ/ΓΣΕΕ, Αθήνα 1988.
5. Γληνός Δημ., «Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια: Οι αγράμματοι που μένουν αγράμματοι», άρθρο στην εφημερίδα Ακρόπολις, φύλλο 14^{ns} Ιουνίου 1929.
6. Γκλαβιάς Σωτήρης, *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1830-1930) – Η Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή*, ΣΩΒ, Αθήνα 2002.
7. Δελμούζος Αλέξ., *Δημοικιομός και εκπαίδευση*, Αθήνα 1926 (νέα έκδοση 1971).
8. Δενδρινού-Αντωνάκη Νίκη, *Εισαγωγή εις την επαγγελματικήν εκπαίδευσιν*, ΣΕΛΕΤΕ, Αθήνα 1970 - *Ιστορική εξέλιξις της επαγγελματικής εκπαίδευσως*, ΣΕΛΕΤΕ, Αθήνα 1971.
9. Δερβίσιος Στέργιος, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*, Θεσσαλονίκη 1985.
10. Διά την ανόρθωσιν της Παιδείας: Βασίλειον της Ελλάδος, Υπουργείον Εθνικής Παι-

- δείας και Θρησκευμάτων, *Περί οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως (Στοιχειώδους και Μέσης)* – Ν. Δ/γμα 4379/1964, Αθήνα 1964.
11. Εισηγητική έκθεση νόμου 5874/1933, *Εκπαιδευτικόν Δελτίον*, τόμ. Γ', τεύχ. Δεκέμβριος 1933.
 12. Εισηγητική Έκθεση ν. 309/1976.
 13. Εισηγητική Έκθεση του ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206/Α'/3-9-1998).
 14. Επίσημα Πρακτικά της ειδικής επιτροπής της Βουλής του άρθρου 35 του Συντάγματος (συνεδριάσεις Α' - ΚΘ'/14 Ιουλίου 1964 - 8 Σεπτεμβρίου 1964).
 15. Ευαγγελόπουλος Σπύρος, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1984.
 16. Ευταξίας Αθανάσιος, *Μειαρρύθμισις και ανόρθωσις*, Αθήνα 1899.
 17. Εφημερίδα, *Καθημερινή*, 1.1.1976.
 18. Εφημερίδα, *Το Βήμα*, 9.11.1963 8 (Δηλώσεις Γ. Παπανδρέου για την εκπαίδευση).
 19. Εφημερίδα, *Τα ΝΕΑ*, 4.11.1972 (Δηλώσεις Γ. Ράλη για την εκπαίδευση).
 20. Εφημερίδα, *Τα ΝΕΑ*, 28.1.1976 (άρθρο, «Με τα νέα μέτρα επαναφέρεται η μειαρρύθμιση του Γ. Παπανδρέου»).
 21. Ζάχαρης Ευάγγ. *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1989.
 22. Ζολώτας Ξεν., *Οικονομική ανάπτυξις και τεχνική εκπαίδευσις*, Αθήνα 1959.
 23. Ηλιάδης Αν., *Δημιουργία Τεχνικής Εκπαιδεύσεως εν Ελλάδι (Σιβιανίδειος κληρονομία)*, Αθήνα 1926.
 24. Ιμβριώτη Ρ., *Παιδεία και κοινωνία*, Αθήνα 1983.
 25. Καζαμιάς Α., «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις 1957-1977, μύθοι και πραγματικότητες» στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές, Πανεπιστήμιο Κρήτης*, Ρέθυμνο 1986.
 26. Κακούρος Ευάγγ., "Η προοπτική του λαϊκού σχολείου", *Επετηρίς της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*, Δημητράκος, Αθήνα 1932.
 27. Κασσωτάκης Μιχ., "Η προσπάθεια ανάπτυξης της μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: Μία ερμηνευτική προσέγγιση", στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές, Πανεπιστήμιο Κρήτης*, Ρέθυμνο 1986.
 28. Κάτσικας Χρ. – Θεριανός Κ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Σαββάλας, 2004.
 29. Κόκκος Αλέξης, *Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών τεχνικού λυκείου*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1991 - «Η "Στροφή" στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση», στο *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής 1976-1981*, Αθήνα 1982.
 30. Λέφας Χριστ., *Η εξέλιξις της νομοθεσίας της Μέσης Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα 1921 - *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα 1942.
 31. Μαρκαντώνης Ιωάννης, "Συμβολή στην οριοθέση και ταξινόμηση της μεταρρυθμιστέας ύλης στο χώρο της παιδείας" από το βιβλίο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Ρέθυμνο, 1986.

32. Μπουζάκης Σήφης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*, GUTENBERG, Αθήνα 2002.
33. Ν. δ/γμα 3971/59 «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας».
34. Νομοθετικό δ/γμα 3973/59 «Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της Διοικήσεως Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως».
35. Παπανούτσος Π. Ευάγ., *Η παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα*, Δωδώνη, Αθήνα 1976. – *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*, Αθήνα 1965.
– «Πότε θα σταματήσει η “σφαγή” στα Προπύλαια;», εφημ. *Τα ΝΕΑ*, 4.11.1972.
36. Πεσμαζόγλου, *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας οξέως*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987.
37. Πολυχρονόπουλος Πάνος, *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα*, Εκδόσεις Καστανιώτη, 1980.
38. *Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1957-1958* (Αθήναι, Εθνικόν Τυπογραφείον, 1958).
39. Προβατά Ανθή, *Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η ενωμένη Ευρώπη*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2005.
40. Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον, *Εργασίαι της διευθυνούσης Επιτροπής - Πρακτικά των Συνεδριάσεων - Σχολική Έκθεσις*, Αθήνα 1904.
41. Τεχνικόν Επιμελητήριον της Ελλάδος, *Μελέτη επί της Επαγγελματικής-Τεχνικής Εκπαιδύσεως*, Τ.Ε.Ε., Αθήνα 1974.
42. Τζουμελέας Σ. - Παναγόπουλος Δ., *Η εκπαίδευσή μας τα τελευταία 100 χρόνια*, Αθήνα 1933.
43. Τσουκαλάς Κων/νος, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Ε' έκδοσις, Αθήνα 1987.
44. Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Γενική Εισηγητική Έκθεσις και Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια καταιεθένια εις την Βουλήν καιά την συνεδρίαν της 2ας Απριλίου 1929 υπό του Υπουργού της Παιδείας Κωνσ. Β. Γόντικα*, εν Αθήναις (Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου) 1929.
45. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Νόμος Πλαίσιο υπ. αριθμ. 1566/85*, ΟΕΔΒ, 1985.
46. Φραγκουδάκη Άννα, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Κέδρος, Αθήνα 1982.
– «Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης – αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες», επ. *Ο Πολίτης*, τόμ. 11, 1977.
47. Χανδρινός Άρης, «Τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα από το κρυφό σχολειό μέχρι σήμερα», περιοδ. *Προεκτάσεις στην εκπαίδευση*, τεύχ. 2, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1990.
48. Χαριλάμπος Δ., *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στη Μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*, Θεσσαλονίκη 1990.
49. Χατζοτεφανίδης Θεοφ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Παπαδήμας, Αθήνα 1986.

Δημητρόπουλος Βασίλης

Σχολικός Σύμβουλος Ηλ/γων Μηχ/κών

Οι αλλαγές στην ΤΕΕ και πόσο αυτές βοηθούν

«Είναι αναρίθμητες οι παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα από το 1959 μέχρι σήμερα, το πλήθος των νόμων, των τροποποιήσεων και προσαρμογών που οφείλονται κυρίως σε επιθυμία Υπουργών Παιδείας, ακόμη και του ιδίου κόμματος, να δώσουν το δικό τους παρόν, χωρίς να εκτιμούν τις συνέπειες» (Χατζιωάννου, 2004).

Το 1959 ιδρύονται οι Σχολές Τεχνικών Βοηθών Εργοδηγών, οι οποίες το 1970 διακρίνονται σε Εργοδηγών και Κατώτερες Τεχνικές Σχολές. Οι Σχολές Εργοδηγών φαίνεται ότι καταξιώθηκαν στον τεχνικό κόσμο εκείνης της εποχής, αν κρίνουμε και από τις συχνές αναφορές, με νοσταλγία, των εκπαιδευτικών που τις υπηρέτησαν, ακόμη και αρκετά χρόνια μετά την κατάργησή τους (το 1977).

Το 1977 με τον Νόμο 576 ιδρύονται τα ΚΕΤΕ (Κέντρα Τεχνικής & Επαγγελματικής Εκπαίδευσης) που περιελάμβαναν τα ΤΕΛ (Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια) τριετούς φοίτησης και τις ΤΕΣ (Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές) διετούς φοίτησης. Τα ΤΕΛ αποτελούνταν από τα Τεχνικά Λύκεια και τα Επαγγελματικά Λύκεια. Τα ΚΕΤΕ χαρακτηρίζονταν από μια συγκροτημένη διοικητική δομή με τομείς κ.λπ.. Παράλληλα σε επίπεδο Υπουργείου υπήρχε Γενική Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και, για κάποιο διάστημα, και Υφυπουργός με αποκλειστική αρμοδιότητα την Τεχνική Εκπαίδευση.

Η μεταρρύθμιση του 1977 είναι νομοθετικό έργο του πρώην Πρωθυπουργού Γ. Ράλλη. Η εφαρμογή της όμως στην επαγγελματική εκπαίδευση οφείλεται στο Ευγενίδειο Ίδρυμα, που εξέδωσε τα απαραίτητα βιβλία σε χρόνο ρεκόρ, και στο σύνολο του προσωπικού της ΤΕΕ, που τη στήριξε ανεξάρτητα από κομματική τοποθέτηση παρά τις αντεγκλήσεις των κομμάτων για το χώρο της ΤΕΕ.

Το 1985 ο Νόμος 1566 ενοποιεί τη Γενική με την Τεχνική Εκπαίδευση και δημιουργούνται τα ΤΕΛ, οι ΤΕΣ και τα ΕΠΛ (Πολυκλαδικά Λύκεια). Ο νόμος αυτός δεν άλλαξε ουσιαστικά την εκπαιδευτική δομή του Νόμου 576/77, εκτός από τη δημιουργία των ΣΕΚ και των Πολυκλαδικών Λυκείων που τόσο προβλήθηκαν, χρηματοδοτήθηκαν, υπηρετήθηκαν με ζήλο από τους εκπαιδευτικούς που τα πλαισίωσαν και καταξιώθηκαν στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου.

Οι αλλαγές του 1998 με την κατάργηση ΤΕΛ, ΤΕΣ και ΕΠΛ και τη δημιουργία των ΤΕΕ με τους δύο κύκλους σπουδών επέφεραν σύγχυση, κατακρίθηκαν

σχεδόν από όλους που θεσμικά είχαν άποψη περί τα εκπαιδευτικά, αλλά υπηρέτηθηκαν από τους ίδιους σε μεγάλο βαθμό.

Ο μεγάλος αριθμός των ειδικοτήτων –80 συνολικά για 1^ο και 2^ο κύκλο– έδειξε να μοιάζουν τα ΤΕΕ περισσότερο με κατάρτιση παρά με γενική τεχνική εκπαίδευση. Η δομή αυτή των ΤΕΕ επιβάρυνε επιπλέον τη δυσλειτουργία του όλου συστήματος της τεχνικής εκπαίδευσης, που ήδη από τη φύση της είναι πολύπλοκη σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση. Οι τομείς με τις πολλές ειδικότητες δημιούργησαν την ανάγκη για πρόσληψη εκπαιδευτικών με νέες ειδικότητες και τη συγγραφή νέων βιβλίων. Δημιουργήθηκαν οργανικές θέσεις σε νέες ειδικότητες, χωρίς να τηρούνται οι πάγιες αρχές της διοίκησης για παρέλευση κάποιων ετών μέχρι τη θέσπισή τους.

Δυστυχώς, αυτό εξακολουθεί να συμβαίνει. Όποια ομάδα ενδιαφερομένων έχει πρόσβαση στα ανάλογα κέντρα εξασφαλίζει την πρόσληψή της, με αποτέλεσμα, να δημιουργούνται υπεραριθμίες και να αυξάνονται οι άεργοι. Σε μερικές περιπτώσεις, τακτοποιούνται διά της μεθόδου της δεύτερης ανάθεσης και εξοστρακίζονται οι ουσιαστικοί γνώστες του αντικειμένου.

Σημειώνεται ότι για τις αναθέσεις μαθημάτων τεχνικής εκπαίδευσης, δηλαδή ποιος διδάσκει τι, δεν έχει εκδοθεί νέα εγκύκλιος από το 1989.

Όσον αφορά τη μαζική συγγραφή των βιβλίων, δόθηκε ο πιεστικός χρόνος του ενός εξαμήνου για την ολοκλήρωσή τους και αυτό γιατί οι όποιες αλλαγές για την τεχνική εκπαίδευση ξεκίνησαν αφού ολοκληρώθηκαν οι αλλαγές στη γενική εκπαίδευση.

Τα νέα βιβλία που εκδόθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε γενικές γραμμές ήταν καλαίσθητα και αρκετά από αυτά αξιόλογα. Όμως, με τέτοια ασφυκτικά χρονικά περιθώρια ήταν ανθρωπίνως αδύνατον ο συχνά ένας συντονιστής του Τομέα με τις ετερόκλητες συγγραφικές ομάδες να επιβλέπει τις αλληλοεπικαλύψεις και την περιττή ύλη. Σε αρκετά βιβλία δίνονται πληροφορίες με τρόπο που ξεπερνά τις δυνατότητες των μαθητών, ενώ απουσιάζει η έμφαση στο παιδαγωγικό μέρος, ώστε να καλλιεργηθούν δεξιότητες προσαρμοστικότητας και ανάπτυξης κριτικής σκέψης στην ειδικότητα του εκπαιδευόμενου.

Όσοι δοκίμασαν την τύχη τους ως συγγραφείς κάτω από αυτές τις συνθήκες θα κατάλαβαν ήδη ότι *«το συγγράφειν βλάπτει σοβαρά την υγεία»*.

Μια άλλη συνέπεια από την κατάρχιση των ΤΕΛ ήταν η αδυναμία εισαγωγής των αποφοίτων ΤΕΕ, επί χρόνια, μέχρι να γίνουν οι αναγκαίες νομοθετικές ρυθμίσεις, στις σχολές Υπαξιωματικών των Ενόπλων Δυνάμεων, της Αστυνομίας και του Λιμενικού.

Το 2005 ιδρύονται τα ΕΠΑΛ και οι ΕΠΑΣ που είναι σε εξέλιξη, με σχετική αβεβαιότητα ως προς το τι μέλλει γενέσθαι, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς των μαθητών.

Κάθε λίγο και λιγάκι αλλάζουν ονόματα τα σχολεία. Γίνονται καταργήσεις, συγχωνεύσεις και πάει λέγοντας. Εκπαιδευτικοί χάνουν τις οργανικές τους θέ-

σεις και βρίσκονται σε ομηρία για αρκετό καιρό, ορισμένοι τρομάζουν να πάρουν μετάθεση, π.χ. κλάδου ΠΕ12, διότι ορισμένα κενά δίνονται με συντεχνιακή αντίληψη, γίνονται προσλήψεις σε κλάδους που δεν χρειάζονται κ.λπ..

Λέγεται ότι στις περιπτώσεις αλλαγής κοινωνικών θεσμών απαιτούνται περισσότερο από 10 χρόνια για να αρχίσει να εμπεδώνεται ο νέος θεσμός στη συνείδηση του κόσμου (π.χ. ο θεσμός της προίκας εξαλειφθηκε με τη νομοθετική της κατάργηση;).

Πόσοι από το ευρύ κοινό γνωρίζουν ότι το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών είναι η εξέλιξη της παλιάς ΑΣΟΕ; Πόσοι γνωρίζουν, πέραν των παλιών αποφοίτων ή διδασκόντων, ότι η ΣΕΛΕΤΕ έχει μετατραπεί σε ΑΣΠΑΙΤΕ; Πόσοι γνωρίζουν ότι τα ΤΕΙ έχουν γίνει εδώ και χρόνια ΑΤΕΙ;

Θυμάμαι το 1989, σε μια ομιλία μου για την επαγγελματική απορρόφηση των αποφοίτων Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων, με πλησίασαν στο διάλειμμα δύο κορυφαίοι περί τα εκπαιδευτικά της βιομηχανίας, ένας από το ΣΕΒ και ένας από τον Τιτάνα και με ρώτησαν: «– Τι είναι τα Τεχνικά Λύκεια;» Και είχαν περάσει δώδεκα χρόνια από την ίδρυσή τους.

Το 1998, σε μια επίσκεψή μου στη Φιλανδία, που η γλώσσα τους είναι εντελώς διάφορη από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές, διέκρινα ελάχιστες λέξεις ελληνικής προέλευσης. Ανάμεσα σε αυτές ήταν και η λέξη «Λύκειο» που την είδα στην προμετωπίδα ενός σχολείου. Ήταν η χρονιά που εμείς εδώ καταργούσαμε τα Τεχνικά Λύκεια και φτιάχναμε τα ΤΕΕ.

Από τη μέχρι τώρα διαδρομή μου στην τεχνική εκπαίδευση αναρωτιέμαι πόσοι νοιάζονται γι' αυτήν; Πόσοι ενδιαφέρονται για την ποιότητα στην εκπαίδευση; Ζητάει το Υπουργείο (διαχρονικά) τη γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου;

Έχουν τα στελέχη του Υπουργείου (με διάφορες κυβερνήσεις) θετική γνώμη για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο; Τι γνώμη έχουν τα ίδια τα μέλη για το θεσμό που υπηρετούν; Το Τμήμα της Τεχνικής Εκπαίδευσης έχει τα στελέχη που χρειάζεται; Ποια πλειοψηφία αποφασίζει όπου απαιτείται;

Η τεχνική εκπαίδευση έχει από τη φύση της ανάγκες από συχνές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές όμως πρέπει να είναι εσωτερικές.

Οι εξωτερικές αλλαγές, που συμβαίνουν κατά μέσο όρο κάθε 9 χρόνια, δεν εξασφαλίζουν τη βελτίωση, εάν δεν γίνουν υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Ο μεγαλύτερος εχθρός είναι η συντεχνιακή αντίληψη όσων αποφασίζουν ή όσων μπορούν να επηρεάσουν αυτούς που αποφασίζουν.

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, το οποίο κυριαρχείται από συντηρητικές δομές, οι όποιες αλλαγές θα πρέπει να γίνονται τμηματικά, αφού έχουν ωριμάσει οι συνθήκες, και αυτές οι αλλαγές θα πρέπει να είναι καλά μελετημένες, σχεδιασμένες και οργανωμένες. Σε αντίθετη περίπτωση, επιπόλαιοι σχεδιασμοί χωρίς την εξασφάλιση υποστηρικτικής δομής σε βάθος χρόνου, μάλλον φέρνουν αντίθετα αποτελέσματα απ' τα προσδοκώμενα. Το χειρότερο είναι που περνάει η

αντίληψη στους εκπαιδευτικούς του «ράβε – ξήλωνε» ή του «μια από τα ίδια» και καταλήγει «στο δε βαριέσαι!».

Επισημαίνουμε ότι στη χώρα μας δεν έχουμε παράδοση στην ύπαρξη θεσμών για συστηματική μελέτη και έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η μέχρι τώρα εμπειρία δείχνει ότι οι όποιες αλλαγές γίνονται, συχνά είναι υπόθεση λίγων ατόμων, ενώ, παράλληλα, κάποιες εκπαιδευτικές συντεχνίες επιδίδονται σε αγώνα δρόμου, για να φτιάξουν ένα σχολείο όχι για τους μαθητές, αλλά για τους καθηγητές-μέλη τους.

Προτάσεις

1) Ενίσχυση του υπάρχοντος θεσμού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ιδιαίτερα του Τμήματος της Τεχνικής Εκπαίδευσης με επέκταση των αρμοδιοτήτων του σε ερευνητικούς τομείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας και σχετική αυτοδυναμία στη λήψη αποφάσεων.

2) Σύσταση επιτροπής εμπειρογνομόνων που θα περιλαμβάνει ως μέλη της καταξιωμένα στελέχη της τεχνικής εκπαίδευσης (από Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τριτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και εκπροσώπους κοινωνικών εταίρων.

Έργο αυτής της επιτροπής, θα είναι μεταξύ άλλων, η σύνταξη, με ολιστική προσέγγιση, ενός καταστατικού χάρτη γενικών αρχών και λειτουργίας της δευτεροβάθμιας τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης που θα ξεκινά από το σχεδιασμό μέχρι την εφαρμογή της.

Δρns Εμμανουήλ

Καθηγητής Φυσικής Ε.Μ.Π.

Κατανόηση των μαθημάτων θετικών επιστημών από μαθητές

Η εκπαίδευση μιας χώρας χρειάζεται σοβαρή μελέτη και μακροχρόνιο προγραμματισμό. Στην Ελλάδα χρειάζονται βελτιώσεις σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από τις πιο χαμηλές. Οι βελτιώσεις πρέπει να έχουν ως στόχο την ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις θετικές επιστήμες αλλά και στα άλλα πεδία. Το ανθρώπινο δυναμικό, δηλαδή οι διδάσκοντες, είναι γενικώς καλού επιπέδου στο αντικείμενό τους. Χρειάζεται περισσότερη εξοικείωση των διδασκόντων με τη διδακτική. Γίνονται συστηματικές προσπάθειες σε αυτήν την κατεύθυνση, αλλά θα περάσει χρόνος για να γίνουν αισθητά τα αποτελέσματα, για να δημιουργηθεί η κατάλληλη παράδοση στο ελληνικό σύστημα.

Από τα θετικά του ελληνικού συστήματος είναι ότι όλοι οι μαθητές διδάσκονται Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία σε κάποιο επίπεδο. Η κάθε μια από αυτές τις επιστήμες είναι χρήσιμη για όλους γιατί βοηθά στην ανάπτυξη του επιστημονικού τρόπου σκέψης και στη δυνατότητα εξοικείωσης με την τεχνολογία που μας περιβάλλει. Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να έχουν τέτοιους στόχους, ώστε να απευθύνονται και σε όσους δεν θέλουν να σπουδάσουν τις παραπάνω ειδικότητες. Είναι σχετικά εύκολο να βγαίνουν καλοί απόφοιτοι από σχολείο που διαλέγει μαθητές οι οποίοι δείχνουν ενδιαφέρον για μάθηση. Πιο σημαντικό όμως είναι το σχολείο να εμπνεύσει και όσους αρχικά δεν δείχνουν ενδιαφέρον και να ανεβάσει το επίπεδό τους. Τότε πραγματικά το σύστημα ή το σχολείο παρέχει «προστιθέμενη αξία» στους μαθητές.

Από τα μειονεκτήματα της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η υπερβολή. Το σύστημα και οι διδάσκοντες, πολλές φορές, θεωρούν τους μαθητές ότι θα γίνουν ή ότι είναι μαθηματικοί, φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι! Προγράμματα και βιβλία π.χ., του Λυκείου είναι μίμηση αντίστοιχων πανεπιστημιακών, ενώ ανάλογα ισχύουν για τις χαμηλότερες βαθμίδες. Όμως πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι οι μαθητές έχουν συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες ανάλογες με την ηλικία τους. Για παράδειγμα, κατά κανόνα, η αφαιρετική ικανότητα είναι περιορισμένη στις μικρότερες ηλικίες. Ίσως είναι καλύτερα να μεταφράζονται καλά ξένα, «δουλεμένα» στην πράξη, βιβλία.

Σοβαρό μειονέκτημα της διδασκαλίας πολλών θετικών και τεχνικών μαθημάτων είναι η μη επαρκής εξοικείωση των μαθητών με πειράματα και εργαστήρια.

Αυτό πρέπει να γίνει αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρέπει να τονιστεί ότι σε διεθνείς διαγωνισμούς πειραμάτων που έχουν πάρει μέρος Έλληνες «δάσκαλοι», έχουν πετύχει πρωτιές και άλλες διακρίσεις.

Γενικώς η κατανόηση των μαθητών δεν είναι ικανοποιητική. Σε μερικά μαθήματα δίνεται υπερβολική έμφαση στην «ασκπιολογία». Η παράλληλη παιδεία δεν φταίει για όποια κακά της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, έχει προσαρμοστεί πολύ καλά στο υπάρχον σύστημα και φέρνει καλά αποτελέσματα. Μέρος του συστήματος είναι και η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η γνώση των μαθητών φαίνεται ότι είναι ρηχή, κατά κανόνα. Μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν μηχανιστικά τα θέματα των θετικών επιστημών, ακόμη και όταν γίνονται φοιτητές. Αυτό πρέπει να πολεμηθεί από όλους τους δασκάλους, όμως την κύρια ευθύνη έχει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. γιατί αυτό φτιάχνει τα προγράμματα σπουδών.

Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση έχει σοβαρά προβλήματα. Αυτό έχει επιπτώσεις σε όλη την κοινωνία μας. Πρέπει να σταματήσει το «μπούκωμα» του μαθητή με πληθώρα πληροφοριών και πολλές ώρες διδασκαλίας από τον πίνακα. Αυτό οδηγεί σε ρηχότητα και στην προσπάθεια για, κυρίως, απομνημόνευση. Πρέπει να μαθαίνουν από νωρίς οι μαθητές να ψάχνουν για να βρουν τη γνώση, όχι να την παίρνουν «μασημένη». Να μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν άγνωστα θέματα. Δε χρειάζεται να μάθουν τα πάντα! Πρέπει να έχουν χρόνο για περισσότερη αυτενέργεια. Το κακό είναι ότι, η μη εξοικείωση των μαθητών με τα παραπάνω, έχει επιπτώσεις και σε αυτούς που γίνονται φοιτητές. Των περισσότερων αλλάζει η νοοτροπία στο μεταπτυχιακό επίπεδο.

Μεγάλο κακό είναι η έλλειψη καλών βιβλιοθηκών με πολλά σχετικά με το κάθε αντικείμενο βιβλία. Το σύγγραμμα είναι σε όλες τις βαθμίδες ένα και μοναδικό, έτσι γίνεται κάτι σαν «δόγμα». Προηγούμενη κυβέρνηση προσπάθησε να αλλάξει αυτήν την κατάσταση, όμως «το πνεύμα πρόθυμο η δε σαρξ ασθενής».

Πρέπει όμως να πει κανείς ότι η εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν είναι τόσο κακή όσο νομίζουν πολλοί. Σίγουρα θέλει βελτιώσεις αλλά αν δει κανείς παιδιά που πάνε στο εξωτερικό για ανώτατες σπουδές, θα δει ότι τα καταφέρνουν αρκετά καλά και πολλοί διαπρέπουν. Εδώ μπορεί και να μην πέρασαν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Οι διάφοροι επικριτές καλό είναι να μελετούν την κατάσταση, να βλέπουν τι υπάρχει σε άλλες χώρες και μετά να κάνουν καλόπιστη κριτική που θα οδηγήσει σε βελτιώσεις.

Οι κυβερνήσεις δεν πρέπει να προσπαθούν να μειώσουν το κόστος της δημόσιας παιδείας. Αντιθέτως, στην Ελλάδα πρέπει να βάλουν βαθύτερα το χέρι στην τσέπη. Η παιδεία έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην κοινωνία που δεν μπορούν να προβλεφθούν ακριβώς. Σίγουρα όμως έχει και οικονομικές επιπτώσεις. Το ανθρώπινο μυαλό είναι κάτι πολύτιμο που δεν πρέπει να το αφήνομε στην

τύχη του. Η παιδεία είναι αυτή που το «ακονίζει».

Το Ευγενίδειο Ίδρυμα εκτός των άλλων έχει κάνει πολύ καλή δουλειά στον τομέα των μεταφράσεων καλών ξένων βιβλίων. Αυτό που ξέρω καλύτερα είναι το Αμερικάνικο PSSC (Physical Sciences Study Committee) για τη φυσική. Ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα βιβλίων και άλλων μέσων διδασκαλίας. Το Ευγενίδειο έχει κάνει πολλά από αυτά που σε άλλες χώρες κάνει η πολιτεία όπως Πλανητάριο, πειραματικές διατάξεις, βιβλιοθήκη κ.λπ.. Παντού στον κόσμο τα νέα και μικρά παιδιά συναρπάζονται με πειράματα και με πλανητάρια. Ποιος μπορεί να ξέρει αν αυτά τα πράγματα δεν θα εμπνεύσουν κάποιο σημερινό παιδί να γίνει ένας αυριανός διάσημος επιστήμονας ή καλός τεχνικός;

Με την ευκαιρία θα θίξω ένα διαφορετικό θέμα. Η πολιτεία δεν έχει δώσει αρκετή προσοχή στη βασική έρευνα. Αυτή είναι μια περιοχή που το Ευγενίδειο και άλλα παρεμφερή Ιδρύματα καλό είναι να ασχοληθούν. Η Ελλάδα έχει ισχυρό ανθρώπινο δυναμικό ερευνητών/πανεπιστημιακών που κάνουν βασική έρευνα. Έρευνα που ασχολείται με τη δομή της ύλης στο θεμελιώδες επίπεδό της, τη δομή του σύμπαντος, με θεμελιώδη θέματα βιολογίας κ.ά.. Πολλές φορές άλλα Ιδρύματα δίνουν βραβεία, τιμούν πολύ καλούς επιστήμονες. Δεν είναι κακό αυτό αλλά η αρωγή στη βασική έρευνα είναι πιο χρήσιμη και καλό είναι να μπει στις προτεραιότητες Ιδρυμάτων, τα οποία πραγματικά έχουν υψηλούς κοινωνικούς στόχους.

Συμπεράσματα

1) Η ελληνική εκπαίδευση έχει διάφορες αδυναμίες: πολλές ώρες διδασκαλίας, πολλά μαθήματα, επίπεδο ακατάλληλο για μαθητές.

2) Δεν έχει εισαχθεί συστηματικά το πείραμα και το εργαστήριο, όπου χρειάζονται.

3) Η επαγγελματική τεχνική εκπαίδευση είναι υποβαθμισμένη.

4) Δεν καλλιεργείται η αυτενέργεια, η σκέψη, η αναζήτηση της γνώσης.

5) Ουκ εν τω πολλώ το ευ, αλλά εν τω ευ το πολύ. Ο Κομφούκιος και αργότερα ο Μάο λένε: «καλύτερα να μάθεις κάποιον να ψαρεύει παρά να του δώσεις ένα καλάθι ψάρια».

6) Λιγότερη διδασκαλία στον πίνακα, περισσότερη αυτενέργεια εκ μέρους των μαθητών.

7) Το μοναδικό βιβλίο-δόγμα είναι ένα άλλο από τα κακά του συστήματος στην Ελλάδα. Ίσως μοναδικό φαινόμενο στον κόσμο(;) τουλάχιστον για τις ανώτερες βαθμίδες.

8) Παρόλα αυτά, σύγκριση με άλλες χώρες, δείχνει ότι το τελικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης δεν είναι και τόσο άσχημο.

9) Τα καλά αποτελέσματα, μάλλον, οφείλονται στις φιλότιμες προσπάθειες της μεγάλης πλειοψηφίας των κακοπληρωμένων «δασκάλων».

10) Χρειάζονται βελτιώσεις αλλά κατόπιν μελέτης και με μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, σε όλες τις βαθμίδες και με αντίστοιχα κονδύλια.

11) Μόνο με νόμους δε γίνεται βελτίωση.



Δροσινού Μαρία

Πάρεδρος επί Θητεία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Τ.Ε.Ε. Η διασύνδεση με την κοινότητα

Διάκριση αναπηρίας από την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.

Τα Άτομα με Αναπηρία (Α.με.Α), συχνά στις μελέτες αναφέρονται ως μια ιδιαίτερη κατηγορία του πληθυσμού, που αντιμετωπίζει προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού, στιγματισμού και αδιαφορίας ή άνισης μεταχείρισης από το κοινωνικό τους περιβάλλον, εξαιτίας προκαταλήψεων σε βάρος τους. Η Ευρωπαϊκή Ένωση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών έχει αναπτύξει νομοθετικά μέτρα προστασίας των ατόμων με αναπηρία. Η Ελλάδα, χώρα με προσανατολισμό στον πολιτισμό έχει αποτυπώσει την ανθρωποκεντρική και κοινωνική αντίληψη του δικαίου και του κράτους, στο Ελληνικό Σύνταγμα. Ενδεικτικά αναφέρουμε το άρθρο 4 για την αρχή της ισότητας έναντι του νόμου, το άρθρο 21 για το κοινωνικό κράτος δικαίου, όπως επίσης το άρθρο 22 για το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εργασία και την προστασία της εργασίας. Ειδικότερα η ελληνική νομοθεσία στο πλαίσιο της κοινωνικής προστασίας έχει αναπτύξει σειρά κειμένων με νομοθετικές και κανονιστικές ρυθμίσεις σε μια προσπάθεια να αρθούν οι αποκλεισμοί, τα εμπόδια και οι δυσκολίες κοινωνικής ένταξης των ΑμεΑ. Σε αυτά περιγράφεται και η Εκπαίδευση των ΑμεΑ, η οποία, παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία, ενώ η μορφή των σχολείων αυτών προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Ακόμη προβλέπονται διευκολύνσεις στην Εργασία και στην Απασχόληση, με ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία, στην παραγωγή, στην κατανάλωση αλλά και στην Υγεία, την Κοινωνική Πρόνοια και την Ασφάλιση των ΑμεΑ, με την παροχή δωρεάν ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και τη θέσπιση οικονομικής ενίσχυσης, καθώς και την εγκαθίδρυση και λειτουργία ιδρυμάτων κοινωνικής στήριξης και επανένταξης, τα οποία προσφέρουν στα άτομα αυτά ψυχική στήριξη, ασφαλή διαβίωση, ιατρική παρακολούθηση και κοινωνική επανένταξη.

Όμως, συχνά διαπιστώνουμε ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ταυτοποιούνται με τα προβλήματα εκπαίδευσης που απορρέουν από τους περιορισμούς της αναπηρίας, στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες, την κυρίαρχη ιδεολογία της ατομικότητας και του ιατρικού μοντέλου παρέμβασης (γράφημα 1). Η διάκριση της αναπηρίας από αυτή της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης καθίσταται επιβεβλη-

μένη με σκοπό να μελετηθεί βαθύτερα το τι σημαίνει «αναπηρία» για την κοινωνία του 21^{ου} αιώνα και με ποιον τρόπο αυτή κατανοείται και ερμηνεύεται από τα μέλη της κοινότητας. Τις περισσότερες περιπτώσεις αυτή ορίζεται κάτω από αντίρροπα ερμηνευτικά σχήματα, που συχνά συμπυκνώνονται στον επίλογο κάθε διαγνωστικής οντότητας, η οποία προτείνει παρεμβάσεις ειδικής εκπαίδευσης. Μια πρώτη ερμηνευτική προσέγγιση της διάκρισης επιχειρείται με τις κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρήσεις, με κριτήρια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη διαμόρφωση ταυτότητας των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσπάθεια διασύνδεσης και ένταξης με την κοινότητα. Σύμφωνα με αυτές η αναπηρία επιβάλλεται από εξωτερικούς περιορισμούς κρίνοντας την οργάνωση της κοινωνίας ως ελλειμματική γιατί δεν έχει συμπεριλάβει και τους ανθρώπους που δεν εντάσσονται στο «μέσο όρο», οι οποίοι συχνά νιώθουν μόνοι και αβοήθητοι, όπως αρκετοί μαθητές μας στην κοινότητα της γειτονιάς τους (Danforth, & Navaro, 1998, Oliver, 1988, Γεωργίου & Γεωργίου 2007).



Γράφημα 1. Διάκριση αναπηρίας από την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.

Ο Mike Oliver, ανάπηρος ο ίδιος, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Greenwich αξιολογεί ότι η αναπηρία είναι ζήτημα κοινωνικής κατασκευής που υποκρύπτει την αδυναμία της κοινωνικής οργάνωσης μάλλον, παρά προσωπικός περιορισμός. Αυτό τεκμηριώνεται με τις εμπειρίες των αναπήρων ατόμων που συχνά «μιλούν» για κοινωνικούς περιορισμούς στον κόσμο γύρω τους ή αναφέρονται στην αλληλεπίδραση με τους άλλους, που ελάχιστα κατανοούν και ανέχονται την ελλειμματική εικόνα τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το στίγμα της διαφορετικότητας στα νοητικά καθυστερημένα άτομα, για τα οποία η αντίληψη της αναπηρίας επικρατεί ως κοινωνική επιταγή (Dimity, 2000, Δροσινού, 2005 β).

Μια άλλη ερμηνευτική προσέγγιση της διάκρισης επιχειρείται με τις ψυχοπαιδαγωγικές θεωρήσεις. Σύμφωνα με αυτές η ειδική εκπαιδευτική ανάγκη είναι το αποτέλεσμα της προσωπικής μειονεξίας. Όμως, χωρίς την κατάλληλη παιδαγωγική διαχείριση και την παροχή εξειδικευμένης ειδικής εκπαίδευσης το άτομο οδηγείται σταδιακά στην περιθωριοποίηση από το κοινωνικό περιβάλλον με διαδικασίες που αποκλείουν την διασύνδεση με την κοινότητα διευρύνοντας τη βάση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό που συνοδεύει τις θεωρητικές προσεγγίσεις της διάκρισης της αναπηρίας από αυτή της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης σχεδόν πάντα με επίκληση στο όνομα της εκάστοτε Πολιτείας και της Πολιτικής Βούλησης. Αυτή καλείται να ελέγξει και να βάλει σε τάξη κοινωνικές ψυχοπαιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές, προγράμματα για τον κοινωνικό αποκλεισμό, ζητήματα αναπηρίας ή εκπαιδευτικά προβλήματα που παρουσιάζονται ως δυσεπίλυτα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα τέτοιο πρόβλημα είναι η διαχείριση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Δροσινού, 2005 α, Diepeveen, 2007).

Η διασύνδεση με την κοινότητα και η ειδική προ-επαγγελματική εκπαίδευση.

Η διασύνδεση με την κοινότητα ως κομβικό σημείο στην ποιότητα της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εξετάζεται στην παρούσα εργασία. Ο προβληματισμός μας βασίζεται στην εμπειρική διαπίστωση ότι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ΤΕΕ¹ δυσκολεύονται ή αποτυγχάνουν

¹ Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, ΦΕΚ. 199 –Τεύχος Α', 02-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ο οποίος αντικατέστησε το νόμο 2817/2000 «Εκπαίδευση Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» η ειδική τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται:

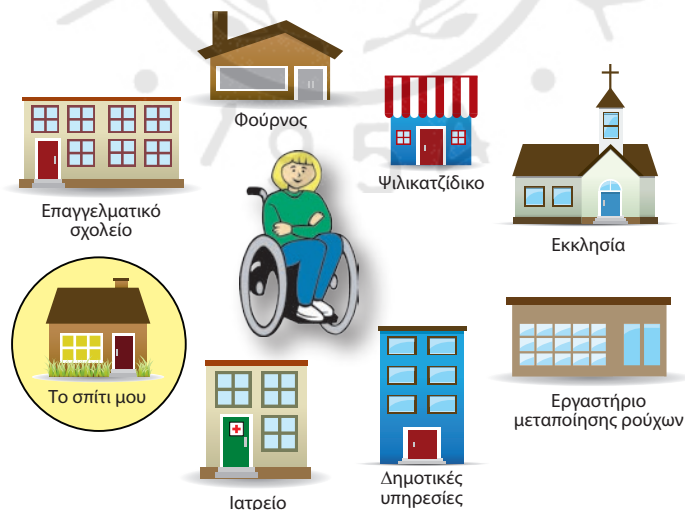
- Στις τάξεις των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) της γενικής ΤΕΕ, στα οποία έχουν ιδρυθεί και υποστηρίζονται από τμήματα Ένταξης Ειδικής Αγωγής. (Λειτουργούν 9 μέχρι σήμερα).
- Στα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, τα οποία αντικατέστησαν τις ΤΕΕ Α' βαθμίδας Ειδικής Αγωγής, και υποστηρίζουν μαθητές με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες αλλά και με ελαφρά νοτική υστέρηση, απόφοιτους του γενικού ή του ειδικού δημοτικού σχολείου. (Λειτουργούν 6 μέχρι σήμερα).
- Στα Επαγγελματικά Λύκεια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τα οποία αντικατέστησαν τις ΤΕΕ Β' βαθμίδας Ειδικής Αγωγής, και υποστηρίζουν μαθητές με αισθητηριακές και κινητικές, απόφοιτους του Ειδικού Επαγγελματικού Λυκείου ή της Α' τάξης του γενικού Λυκείου και δημοτικού σχολείου. (Λειτουργούν 6 μέχρι σήμερα).
- Στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) υποστηρίζουν μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες, με κυρίαρχη την νοτική αναπηρία, τις διάχυτες διαταραχές ανάπτυξης στο φάσμα του αυτισμού, απόφοιτους του γενικού ή του ειδικού δημοτικού σχολείου με νοτικές αναπηρίες. (Λειτουργούν 60 μέχρι σήμερα).
- Στις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) που απευθύνονται σε μαθητές με αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες αλλά και με ελαφρά νοτική υστέρηση, απόφοιτους του γενικού ή του ειδικού γυμνασίου ή του ειδικού επαγγελματικού γυμνασίου. Μέχρι σήμερα δεν λειτουργεί καμία ΕΠΑΣ-ΕΑΕ στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του Υπουργείου Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ).

να ενσωματωθούν στο συμβατικό σχολείο της γειτονιάς ή διακόπτουν τη φοίτησή τους ή παραμένουν στα σπίτια τους, ή υποαπασχολούνται ως ανειδίκευτοι απάιδευτοι εργάτες.

Αυτή η διαπίστωση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αντίληψη γύρω από την αυτονομία ή μη των μαθητών μας στην καθημερινή συναλλαγή με την κοινότητα. Με τον όρο κοινότητα αναφερόμαστε στην χαρτογράφηση του μικρόκοσμου γύρω και κοντά από τον τόπο κατοικίας του μαθητή με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος συχνά διερωτάται και ψάχνει την δικτυακή επιλογή που θα τον βοηθήσει, ώστε να έχει πρόσβαση στην κοινότητα και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του (γράφημα 2). Αυτός ο κοινοτικός χάρτης διαμορφώνεται από την προσβασιμότητα στο σχολείο, στα μαγαζιά της γειτονιάς, στην εκκλησία, στον κινηματογράφο, στους χώρους άθλησης και ψυχαγωγίας, στις υπηρεσίες του δήμου, στα σπίτια των συγγενών και φίλων, στον οδοντίατρο της γειτονιάς.

Πρόσφατα η Ειδική Επιτροπή για τα ΑμεΑ σε συνεργασία με τις Δημόσιες Υπηρεσίες, τους Οργανισμούς, τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα συνέταξε ένα κείμενο με τίτλο «Οδηγός του Πολίτη με Αναπηρία» σε μια προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών της Δημόσιας Διοίκησης προς τους πολίτες με αναπηρία στοχεύοντας στην ενημέρωση σχετικά με τις υπηρεσίες που παρέχονται προς τα ΑμεΑ και τις οικογένειές τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η καταλογογράφηση των δημόσιων υπηρεσιών που διαθέτουν Τμήμα Διευκόλυνσης Προσβασιμότητας ΑμεΑ: στα Υπουργεία και τους Οργανισμούς.

Με άλλα λόγια καλούμεθα να αναστοχαστούμε την ανεξαρτησία των μαθητών μας με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σημειώνοντας πότε, πώς και πόση βοήθεια χρειάζονται για να φέρουν σε πέρας όλα τα έργα της καθημερινής



Γράφημα 2. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στην κοινότητα της γειτονιάς του (συχνά νιώθει μόνος και αβοήθητος).

ζωής. Ένα από αυτά τα έργα είναι και η φοίτηση στο Επαγγελματικό σχολείο. Στην πραγματικότητα όμως, ο βαθμός αλληλοεξάρτησης από τους άλλους, συμ-
μαθητές, καθηγητές, θεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς, γονείς, εργοδότες απο-
τελεί το κριτήριο για την εκπαιδευτική στόχευση. Η κριτική αναστοχαστική επα-
ναπλαισίωση της ΤΕΕ απαιτεί άλλους προσανατολισμούς (Vega, 2006) σχετικά
με τη μαθησιακή διαδικασία και την παιδαγωγική δεοντολογία της ειδικής προ-
επαγγελματικής εκπαίδευσης και την διάκριση ή μη των ειδικών εκπαιδευτικών
αναγκών από αυτές της αναπηρίας.

Σύμφωνα με το Πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής²,
το Π.Α.Π.Ε.Α. (ΥΠΕΠΘ–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1995, 2000, 2003, 2003 α, β,
γ, δ), τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηριζόμενα
με δραστηριότητες προεπαγγελματικής ετοιμότητας μαθαίνουν πώς να οργανώ-
νουν την προσωπικότητά τους, να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες και τις αδυ-
ναμίες τους, να αναπτύσσουν προεπαγγελματικές δεξιότητες με περιεχόμενο και
διδασκτικά σενάρια από τα ενδιαφέροντα της τοπικής αγοράς εργασίας, με την
οποία διασυνδέονται και προσανατολίζονται επαγγελματικά (γράφημα 3).



Γράφημα 3. Δραστηριότητες Προεπαγγελματικής ετοιμότητας.

² Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 το ΠΑΠΕΑ υποστηρίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία με προγράμματα: α) σχολικής και μαθησιακής ετοιμότητας, β) βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά), γ) κοινωνικής προσαρμογής, δ) δημιουργικών δραστηριοτήτων και ε) προεπαγγελματικής ετοιμότητας. Από αυτά στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχουν αναπτυχθεί οι δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας που υποστηρίζουν με εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, της ψυχοκινητικότητας, των νοητικών ικανοτήτων και της συναισθηματικής οργάνωσης.

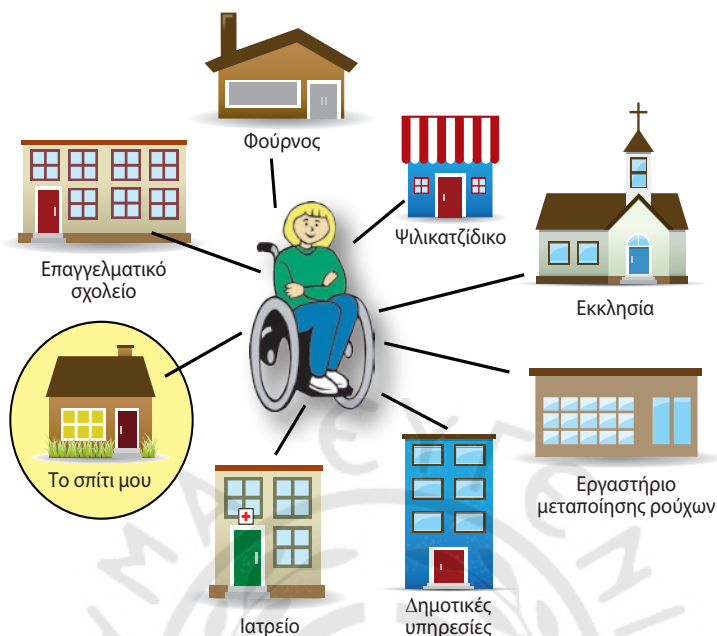
Ειδικότερα για τους μαθητές ΑμεΑ, η αποστολή της ΤΕΕ είναι σε ευθεία σχέση με την διασύνδεση στην κοινότητα συνδιαμορφώνοντας τα κριτήρια για την αυτόνομη ή την ημιαυτόνομη ενήλικη διαβίωση στη βάση των κανόνων της Τοπικής Οικονομίας (Δροσινού, 2002, Κουτουμάνου, 2007, Μπίστας, 2007).

Το Επαγγελματικό Λύκειο Ειδικής Αγωγής καλείται να αναπτύξει διδακτικά σχέδια εργασίας με αντικείμενα γύρω από την προεπαγγελματική ετοιμότητα. Σε αυτό, τα κριτήρια δόμησης ορίζονται με «έξυπνες και κατάλληλες» προσαρμογές στις ιδιαίτερες προεπαγγελματικές ανάγκες των μαθητών και διαφοροποιήσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, που διευκολύνουν την συναλλαγή και ένταξη στην κοινότητα και τους χώρους προστατευόμενης εργασίας (Παπανικολοπούλου, Καρακίτσου, 2007). Ο εξυπηρετούμενος σκοπός επιδιώκει να βοηθήσει τα παιδιά και τις οικογένειές τους να αποκωδικοποιήσουν το «σημαντικό μήνυμα» για το τι θέλουν και το τι μπορούν να κάνουν, κατανοώντας τα εμπόδια που βιώνουν καθημερινά ως μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες³.

Το Επαγγελματικό σχολείο, ως νέο σχολείο, καλείται να αναπτύξει επαγγελματικές δράσεις προς την κοινότητα προβάλλοντας τις εκπαιδευτικές του προτεραιότητες στις δημοτικές και διαδημοτικές υπηρεσίες, στις επιχειρήσεις, τα καταστήματα της περιοχής με κυρίαρχο στόχο να μετουσιώσει εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς θεσμούς σε ρόλους. Η διασύνδεση του Επαγγελματικού σχολείου των Αναπήρων με την Κοινότητα, με όχημα την ελεύθερη ή προστατευμένη επαγγελματική απασχόληση σύμφωνα με τις αρχές της Κοινωνικής Οικονομίας διευρύνει τη βάση της επαγγελματικής ένταξης και περιορίζει τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού (γράφημα 4).

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός των αυτο-υποστηριζόμενων μαζί με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό των Ατόμων με Νοητική Αναπηρία και των Οικογενειών τους υποστηρίζει δραστηριότητες που βοηθούν τα άτομα να αποφασίζουν πιο πολύ μόνα τους. Επίσης εργάζεται για να εξηγή στα μέλη της κοινότητας σχετικά με τις ικανότητες των ατόμων με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με την επαγγελματική απασχόληση ή αποκατάσταση, καθώς και το βαθμό αυτονομίας στην ανάληψη έργου αλλά και την προοπτική ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για αυτόνομη ή μη αυτόνομη διαβίωση. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η φροντίδα για προσβάσιμες πληροφορίες και ιστοσελίδες που υποστηρίζουν την μετακίνηση των αυτο-υποστηριζόμενων ατόμων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

³ Σύμφωνα με το Νόμο 3475/2006 για την Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση: τα ΤΕΕ ειδικής αγωγής Β΄ βαθμίδας της περ. ε΄ της παρ. 13 του άρθρου 1 του ν. 2817/2000 (ΦΕΚ Α΄78) μετατρέπονται σε Επαγγελματικά Λύκεια Ειδικής Αγωγής, κατ' αναλογία των οριζόμενων στην παράγραφο αυτή. Η φοίτηση σε αυτά θα διαρκεί τέσσερα χρόνια και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στις αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες. Μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει η διαπιστωτική πράξη μετονομασίας των (4) ΤΕΕ Β΄ βαθμίδας ειδικής αγωγής και δεν έχουν ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες των μαθητών.



Γράφημα 4. Η διασύνδεση του Επαγγελματικού σχολείου με την κοινότητα.

Σύμφωνα με την διεθνή Ευρωπαϊκή Επιτροπή των ΑμεΑ: «Αυτο-υπεράσπιση είναι η διαδικασία όπου τα άτομα με αναπηρία ενισχύονται με την απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων; έτσι ώστε αυτά να είναι σε θέση να αντιπροσωπεύουν τον εαυτό τους, να επιλέγουν να είναι μέρος της γειτονιάς, να αποφασίζουν μόνα τους, να τους ακούν οι άλλοι στην κοινότητα και να ελέγχουν την ζωή τους».

Η διαδικασία εκπαιδευτικής και κοινωνικής διασύνδεσης.

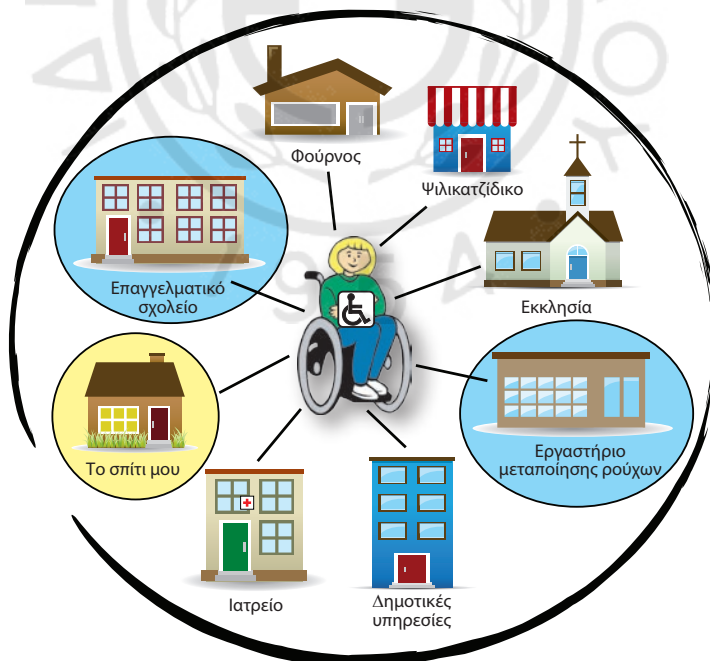
Το γεγονός ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να υποστηριχτεί «πάντα» η αυτονομία μέσω της εργασίας για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες ή πολλαπλές αναπηρίες ή βαρύ αυτισμό θέτει επιπλέον ζητήματα σχετικά με την διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου της γενικής ή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Άξονας εργασίας είναι η κοινωνική ένταξη των νέων με προεπαγγελματικές δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας [ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000, 2003, 2009) α, β, γ, δ, Δροσινού, 2006, 2008, 2009, α, β)]. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγονται οι δράσεις επαγγελματικής ένταξης, οι πρακτικές αυτόνομης διαβίωσης, η διαχείριση ελεύθερου χρόνου και η κοινωνικο-οικονομική ευαισθητοποίηση, οι οποίες διευκολύνουν τους μαθητές με αναπηρίες να ενταχθούν χωρίς να στιγματιστούν στην τοπική κοινότητα και να ζουν κατακτώντας το μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας (Canevaro, 1984, Χρηστάκης, 2006).

Ένα σενάριο που προάγει την διαδικασία εκπαιδευτικής και κοινωνικής δια-

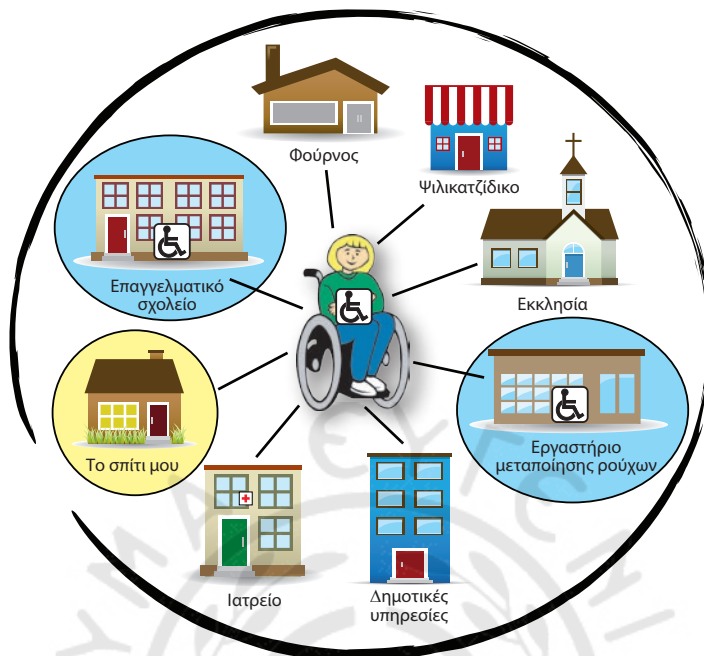
σύνδεσης απαντά στο ερώτημα του μαθητή για δικτυακή επιλογή. Στο γράφημα 5 που ακολουθεί ο μαθητής με κινητικό πρόβλημα περιορίζεται και εμποδίζεται στην μετακίνηση από και προς το επαγγελματικό σχολείο. Η πρόσβαση σε αυτό είναι υποβοηθούμενη από την τροχήλατη αναπηρική καρέκλα. Η σημαντική δικτυακή επιλογή στην κοινότητα ορίζεται σε τρεις κύκλους. Ο πρώτος, ο αρχικός κύκλος του σπιτιού, για να ακολουθήσουν οι επιλογές εκπαιδευτικής και κοινωνικής διασύνδεσης με τους κύκλους του επαγγελματικού σχολείου πάνω αριστερά και μετά στον κύκλο του εργαστηρίου μεταποίησης ρούχων κάτω δεξιά.

Η διαδικασία εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό την δικτυακή επιλογή του μαθητή με συγκεκριμένους δικτυακούς κοινωνικούς κύκλους, τους οποίους ο ίδιος θα επιλέξει να προσεγγίσει στην κοινότητα. Βασική προϋπόθεση είναι ο μαθητής μας να υποστηριχτεί με κατάλληλα δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης για να «βγει έξω από τον κύκλο του σπιτιού» και να αρχίσει να διαπραγματεύεται με τους άλλους, τα πρόσωπα της κοινότητας, «τρόπους» αρχικής διεύρυνσης. Η κατανόηση και η στήριξη από τα μέλη της κοινότητας είναι η έννοια κλειδί για την πρόσβαση στο κοινοτικό δίκτυο.

Στο γράφημα 6, παρατηρούμε την διεύρυνση στη διαδικασία εκπαιδευτικής και κοινωνικής διασύνδεσης, με τον μαθητή να έχει αποφασίσει «να βγει με το αναπηρικό αμαξίδιο» έξω από τον κοινωνικό κύκλο του σπιτιού του που κατανοεί και ζει με το πρόβλημα. Ακόμη, η διεύρυνση συμπεριλαμβάνει την επιλογή



Γράφημα 5. Ο μαθητής και το πρόβλημά του.



Γράφημα 6. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η διασύνδεση με το επαγγελματικό σχολείο.

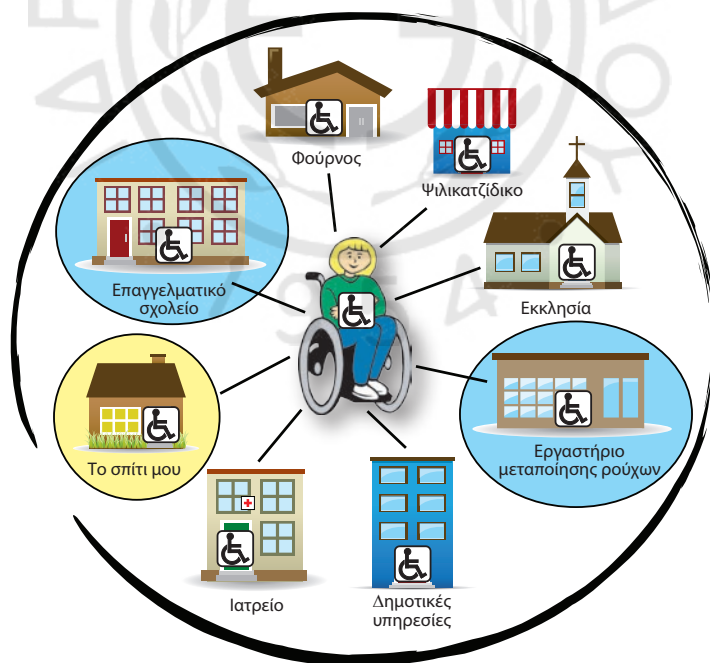
του μαθητή να διαπραγματευτεί την παρουσία του και τα προβλήματα με το επαγγελματικό σχολείο, με στόχο να αποκτήσει εκείνες τις προεπαγγελματικές δεξιότητες για να μπορεί να απασχοληθεί π.χ. μετακίνηση από και προς το εργαστήριο μεταποίησης ρούχων στη γειτονιά του τρία απογεύματα την εβδομάδα.

Η οπτικοποίηση της αναπηρικής καρέκλας αν και είναι συμβολική ωστόσο επιδιώκει να προσδιορίζει το άτομο στους κοινωνικούς κύκλους της κοινότητας και θέτει την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια άλλη βάση μαθησιακής συναλλαγής, με προαπαιτούμενα την εξασφάλιση κριτηρίων προσβασιμότητας στο χώρο και στη μάθηση, αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία προϋποθέτει την εκπαιδευτική ένταξη των επιπέδων της μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας του μαθητή, στα όποια σενάρια μάθησης το εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει και επιχειρεί στις επαγγελματικές εκπαιδευτικές δομές, όπως τα ΤΕΕ Α΄ βαθμίδας ειδικής Αγωγής ή τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) κ.λπ..

Εδώ αξίζει να θυμηθούμε από την ιστορία της ειδικής αγωγής, ότι η ειδική προεπαγγελματική εκπαίδευση έχει διανύσει περιόδους που χαρακτηρίστηκαν από απόρριψη, κακομεταχείριση, οίκτο, περιθάλψη, προστασία, ξεχωριστή εκπαίδευση και σήμερα το αναπηρικό κίνημα μπορεί και είναι σε θέση να διεκδικεί

ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία. Άλλωστε δεν συμβαίνει τυχαία, στις μέρες μας κάποιοι να αμφισβητούν την ένταξη επιχειρηματολογώντας ότι δεν είναι ουσιαστική, μια και η κοινωνική οργάνωση της εργασίας είναι προσανατολισμένη στην ταχύτητα, στο κέρδος, στην ομορφιά, τα νιάτα και την επιτυχία με συνέπειες να αδυνατούν να εφαρμοστούν οι πολιτικές ένταξης (mainstreaming) στην εργασία και στην παιδεία (γράφημα 7).

Στο γράφημα 7 παρατηρούμε το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες να έχει «ανοικτεί» στα πρόσωπα, τις υπηρεσίες, τους φορείς της κοινότητας, γνωρίζοντάς τους, τις ιδιαίτερες κινητικές ανάγκες που έχει στην μετακίνηση με την τροχήλατη καρέκλα. Η διαπραγμάτευση εμπεριέχει την επίγνωση των δυνατοτήτων αλλά και των αδυναμιών και στη βάση αυτή η κοινωνική συναλλαγή έχει οδηγήσει την διαδικασία εκπαιδευτικής και κοινωνικής διασύνδεσης σε περαιτέρω διεύρυνση. Έτσι ο μαθητής, αναλαμβάνει έργα πέρα από τα πρόσωπα που αναφέρονται στους επιλέξιμους κύκλους, σπίτι, επαγγελματικό σχολείο, εργαστήριο μεταποίησης ρούχων, οι οποίοι έχουν «καταστεί κοινωνοί» των εμποδίων του. Η καθημερινή συναλλαγή εμπεριέχει έργα μετακίνησης «με την κινητική αναπηρία» στο χωροταξικό και διαπροσωπικό περίγραμμα της γειτονιάς του, που τον προσδιορίζουν στις συναλλαγές του με το αμαξίδιο στο φούρνο, στο ψιλικατζίδικο, στο ιατρείο, στις δημοτικές υπηρεσίες, στην εκκλησία κ.ά..



Γράφημα 7. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η διασύνδεση με την κοινότητα.

Μάλιστα, κάποιοι ανάπηροι καλλιτέχνες και πολιτικοί οργανώνονται και προβάλλουν «ένα νέο τρόπο ζωής», όπου η εργασία δεν παίζει τον πρωταρχικό ρόλο στην ζωή τους, αλλά οι ίδιοι οι άνθρωποι με αναπηρίες οι οποίοι μαθαίνουν διαδικασίες που τους επιτρέπουν να έχουν και άλλα ενδιαφέροντα, δικτυώνονται, ενημερώνονται για την επικαιρότητα, συμμετέχουν στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι (Rhodes, 2007).

Η κοινωνική ένταξη των μαθητών με αναπηρίες αρχίζει από το σχολείο και ευτυχώς που δεν τελειώνει σε αυτό και εξελίσσεται μαζί με τις αξίες πολιτισμού και Εκπαίδευσης, της επιστήμης, της τεχνολογίας αλλά και της θρησκείας (Φανουράκη, 2007). Τελευταία γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθεί μια σύνθετη διεπιστημονική θεώρηση για την κατανόηση της αναπηρίας και της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης (Δροσινού, 2004 α). Ο στόχος είναι να βρεθεί ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που θα επηρεάζεται από τον πολιτισμό της Εκπαίδευσης και θα δομείται με κοινωνικοοικονομικά κριτήρια. Σε αυτό, καθοριστικό σημείο φαίνεται να διαδραματίζει ο προσανατολισμός και η οργάνωση της παραγωγής και πόσο αυτή έχει συμπεριλάβει την λογική της συμμετοχής των ανθρώπων με αναπηρία σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ένα μικρό παράδειγμα, είναι η εποχιακή απασχόληση σε γεωργικές εργασίες ή σε μικρές οικογενειακές επιχειρήσεις που ασχολούνται με τον τουρισμό, τις μεταποιήσεις, τις μεταπωλήσεις, τις επιδιορθώσεις, ή στην ατομική μισθωτή εργασία. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες με την κατάλληλη ειδική προεπαγγελματική εκπαίδευση, σε νησιωτικές κοινωνίες συμμετέχουν σε εργασίες συλλογής, διαχωρισμού, συσκευασίας των προϊόντων όπως αυτά της ελιάς ή των πορτοκαλιών ελέγχοντας τους περιοριστικούς παράγοντες που τους αποκλείουν από την συναλλαγή τους με την κοινότητα (Εξακουσιτίδου, & Μαλαπέτσα, 2007). Ωστόσο, η κοινωνική συναλλαγή με την Αναπηρία απαιτεί συμφωνίες με ευελιξία και διάθεση για συνεργασίες με τα πρόσωπα και τους φορείς που εκπροσωπούν τους κοινωνικούς εταίρους, τους θεσμούς, τα τεχνικά, γεωργικά, βιομηχανικά, τεχνολογικά επιμελητήρια (Δροσινού, 2004 β, Παπάς, 2006, Χατζαντώνης, 2007, Βλιάμος, 2007).

Κλείνοντας την σύντομη αναφορά μου στο ζήτημα της διασύνδεσης με την κοινότητα των μαθητών με Αναπηρίες που φοιτούν στο επαγγελματικό σχολείο θα ήθελα να μοιραστώ μαζί σας μικρά ερωτήματα, όπως αυτά διατυπώνονται στο περιοδικό της Αναπηρίας. *Πόσο εύκολο είναι*, όπως αναρωτιέται η Dr. Saetersdal, *να είσαι αιάλαντος, φτωχός, αργός, εξαρτημένος από την βοήθεια ή την καλή θέληση των άλλων, με μικρό και ασταθές κοινωνικό δίκτυο και ορατές διαφορές μέσα σε μια κοινωνία γρήγορη, κερδοσκοπική, εστιασμένη στην ομορφιά, τα νιάτα και την επιτυχία*; Και προσθέτουμε εμείς, πόσο εύκολο είναι να ζεις διαφορετικά, να έχεις διαφορετικές ανάγκες και προτεραιότητες από τον μέσο όρο ανθρώπου που αποτελεί το κριτήριο για όλες σχεδόν τις δραστηριότητες; Μπορούμε τελικά να μιλάμε και να περηφανευόμαστε για αποδοχή του διαφορετικού στις κοινωνίες του σήμερα; Μπορούμε να αρκούμαστε στα ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης, στήριξης, ψυχαγωγίας κι αθλητισμού που υλοποιούνται χωριστά,

κάπου ανάμεσά μας; Αυτή η επανάληψη των «κανονικών» δραστηριοτήτων με ειδικές προδιαγραφές δεν αποκλείει άλλους πιθανόν τρόπους που μπορεί να ταίριαζαν καλύτερα; Τρόπους που θα μπορούσαν να σκεφτούν οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι ή που πιθανόν έχουν ήδη σκεφτεί αλλά δεν ακούγονται αρκετά;

Βιβλιογραφία

1. Canevaro, A. (1984). Lessons from the periphery. Prospects, XIV, 3, 327, Paris: Unesco. - Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4), 294-309.
2. Danforth, S. & Navaro, V., (1998). "Speech Acts: Sampling the Social Construction of mental Retardation in Everyday Life", *Mental Redardation*, Vol.36, N0 1, 31-43.
3. Diepeveen A. (2007). Πρακτική μέθοδος του Goldstein για την εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Β' Ελλαδοκυπριακό συνέδριο για την νοπηκή υστέρνηση (ΑμΝΥ). Θεοτόκος, Φεβρ.
4. Dimity, P. (2000). "Dymnamics of Discourse: A Case Study illuminating Power Relations in Mental Retardation: *Mental Retardation*, Vol.38, n0 4, 354-362.
5. Oliver, M. (1988). Understanding Disability: from theory to practice.
6. Rhodes, R. (2007). A good life - for you and your relative with a disability. Β' Ελλαδοκυπριακό συνέδριο για την νοπηκή υστέρνηση (ΑμΝΥ). Θεοτόκος, Φεβρ.
7. Vega, X., (2006). L'orientation professionnelle à la croisée des chemins. *Sciences Humaines*, 172, Dossier, "La violence scolaire", 24-29.
8. www.theotokos.gr (ημ. πρόσβασης 22/5/2007).
9. www.anapiria.gr (ημ. πρόσβασης 200510)
10. www.esamea.gr-Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία
11. www.inclusion-europe.org/self-advocacy
12. www.nasen.org
13. www.pi-schools.gr/ Τομείς ΤΕΕ (ημ. πρόσβασης 200510)
14. www.pi-schools.gr/ Χαρτογράφηση - Α.Π.Σ. Ειδικής Αγωγής/Α.Π.Σ. Τ.Ε.Ε.
15. Ειδικής Αγωγής Α' και Β' Βαθμίδας, Α.Π.Σ. Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ημ. πρόσβασης 200510)
16. www.un.org/esa/socdev/enable: Σύμβαση Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία
17. Βλιάμος, Σ. (2007). Κοινωνική οικονομία και οικονομική ανάπτυξη. Β' Ελλαδοκυπριακό συνέδριο για την νοπηκή υστέρνηση (ΑμΝΥ). Θεοτόκος.
18. Γεωργίου Α. & Γεωργίου Γ. (2007). Η πολιτική του κυπριακού κράτους και άλλων κυβερνητικών και ιδιωτικών φορέων αναφορικά με τη διάκριση σε βάρος των ατόμων με αναπηρίες στο χώρο εργασίας και απασχόλησης κίνητρα και μέτρα που λαμβάνονται στον κυπριακό χώρο. Εισήγηση στο Β' Ελλαδοκυπριακό Συνέδριο για την νοπηκή υστέρνηση (ΑμΝΥ). Θεοτόκος.
19. Δροσινού, Μ. και Κοσμίδου Χρ. (2007). Δεξιότητες Συμβουλευτικής για την

- Εκπαίδευση: Κριτική Ολική Προσέγγιση Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ), Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης. Κεφ. IV, 111-143.
20. Δροσινού, Μ. (2002). Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Χρονογράφημα πάνω σε μια βροχερή διαδρομή στην λεωφόρο Μεσογείων. Ρωγμές εν τάξει, τχ.12, σελ. 54-55
21. Δροσινού, Μ. (2004 α), Ειδική αγωγή: Το θεσμικό πλαίσιο και οι πρακτικές εφαρμογές της. Κριτική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. Σύναξη τχ. 89, σελ. 12-27.
22. Δροσινού, Μ. (2004 β). Πολυδύναμο Ενιαίο Κέντρο Ειδικής Αγωγής και βιωσιμότητα των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 9, σελ.143-156.
23. Δροσινού, Μ. (2005 α).Τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση. Περιοδικό Συμμετοχή, Πανελλήνια Ομοσπονδία Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Αναπηρία (Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.με.Α.), τχ.3, 16-18.
24. Δροσινού, Μ. (2005 β). Σχόλιο πάνω σε ένα πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες και πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία, Θέματα Ειδικής Αγωγής, τχ. 29, 69-74.
25. Δροσινού, Μ. (2006).Συμβουλευτική Παρέμβαση στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εξατομικευμένα Υποστηρικτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής σε Φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού,(ΕΛΕ.ΣΥΠ), 76-77: 31-48.2006.
26. Δροσινού, Μ. (2008). Επαγγελματικός Προσανατολισμός των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες στο Σχολείο. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ. Τμήμα ΤΕΕ, Τομέας Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Βιβλίο για το καθηγητή, Α' τάξη Γενικού Λυκείου, σελ. 112-115, Μέρος 3ο-Υποστηρικτικό υλικό για το καθηγητή, Εκδ. 2008, αντίτυπα 8.000, αρ.συμβ.1285/1-7-2008
27. Δροσινού, Μ. (2009α). Υποστήριξη φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Δημοσιεύτηκε στο περιοδικό του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών Τριπόλεμος, [www.career.aua.gr / apea/](http://www.career.aua.gr/apea/)(ημ. πρόσβασης 200510).
28. Δροσινού, Μ. (2009β).Διδακτικές διαφοροποιήσεις στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., με δραστηριότητες μαθησιακής και προεπαγγελματικής ετοιμότητας, σε μαθητές με αυτισμό. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 15, 121-134. Εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο www.pi-schools.gr (ημ.πρ.200510)
29. Εξακουσίτιδου, Φ. & Μαλαπέτσα, Α. (2007). Παρουσίαση του Κ.Ε.Κ.Υ.Κ.Α.με Α. Μεσσηνίας: πρόκληση ευκαιριών δυνατά σημεία - ελλείψεις. Β' Ελλαδοκυπριακό συνέδριο για την νοτική υστέρηση (ΑμΝΥ). Θεοτόκος.
30. Κουτουμάνου Ά. Γ. (2007). Η πορεία από το παραγωγικό εργαστήριο στην ανοικτή αγορά εργασίας. Εισήγηση στο Β' Ελλαδοκυπριακό Συνέδριο για την νοτική υστέρηση (ΑμΝΥ). Θεοτόκος.
31. Μπίστας, Ι. (2007). «Η εργασία ως σταθμός στην πορεία για αυτονομία». Β' Ελλαδοκυπριακό συνέδριο για την νοτική υστέρηση (ΑμΝΥ). Θεοτόκος.
32. Παπανικολοπούλου, Π. Καρακίτσου, Σ. (2007), Η Αποτελεσματικότητα του μο-

- ντέλου «Υποστηριζόμενης Εργασίας»: έρευνα που εξετάζει και αξιολογεί τα δεδομένα έντεκα ετών. Εισήγηση στο Β' Ελλαδοκυπριακό Συνέδριο για την νοπτική υστέρνηση (ΑμΝΥ). Θεοτόκος.
33. Παπάς, Γ. (2006). Θεωρήσεις της Μετάβασης από την Εκπαίδευση στην Αγορά Εργασίας. Εισήγηση στο Συνέδριο της Ε.Λ.Ε.Σ.Υ.Π. – Ε.Κ.Ε.Π. με θέμα: Ο Θεσμός Συμβουλευτική – Προσανατολισμός και ο Ρόλος του στην Οικονομική Ανάπτυξη της Χώρας).
34. ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: www.pi-schools.gr/Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/Βιβλιοτετράδια μαθητή (ημ. πρόσβασης 200510)
35. ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1995, 2000, 2003, 2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
36. ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000, 2003, 2009) 'α. Προφορικός λόγος. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
37. ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000, 2003, 2009) 'β. Ψυχοκινητικότητα. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
38. ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000, 2003, 2009) 'γ. Νοπτικές Ικανότητες. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
39. ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000, 2003, 2009) 'δ. Συναισθηματική Οργάνωση. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδιο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
40. Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης. (2007). “Οδηγός του Πολίτη με Αναπηρία” (ενημέρωση μέχρι τις 31-12-2006 με διατάξεις του νέου Υπαλληλικού Κώδικα). Αθήνα: Κοινή έκδοση με τη Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. <http://www.ypes.gr>, <http://www.gsps.gr/>
41. Φανουράκη, Α. (2007). Υποστηρικτικές Υπηρεσίες και Ποιότητα Ζωής. Β' Ελλαδοκυπριακό συνέδριο για την νοπτική υστέρνηση (ΑμΝΥ). Θεοτόκος, Φεβρ.
42. Χατζαντώνης, Δημ.(2007). Πρακτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσω πρωτοβουλιών κοινωνικής επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα. (Από τις πρωτοβουλίες κοινωνικής αλληλεγγύης στη θεσμοθέτηση της κοινωνικά προσανατολισμένης επιχειρηματικότητας). Η εμπειρία των Κοινωνικών Συνεταιρισμών Π.Ε. του Ν.2716/99 Εισήγηση στο Β' Ελλαδοκυπριακό Συνέδριο για την νοπτική υστέρνηση (ΑμΝΥ). Θεοτόκος, Φεβρ.
43. Χρηστάκης, Κ. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α, Β'. Αθήνα: Ατραπός.

Ebner Christian

Forscher, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)
[Social Science Research Center Berlin]

Vocational education in Germany – risks, challenges, opportunities

Good morning to everyone and especially to the organisers and hosts thank you very much for the invitation.

I would like to give you an overview of vocational education in Germany and the risks and challenges, but also opportunities Germany is facing in the future.

The presentation is divided into two parts.

First of all (1.), I will describe some societal macro-trends, which affect vocational education and create several challenges; for example demographic processes and internationalisation (1.1), the change of economic sectors (1.2) and changing job demands (1.3).

Then (2.), I focus on vocational education in Germany and will explain characteristics of the German system of vocational training (2.1), followed by an analysis of who has access to vocational education (2.2) and what the labour market prospects of graduates are (2.3).

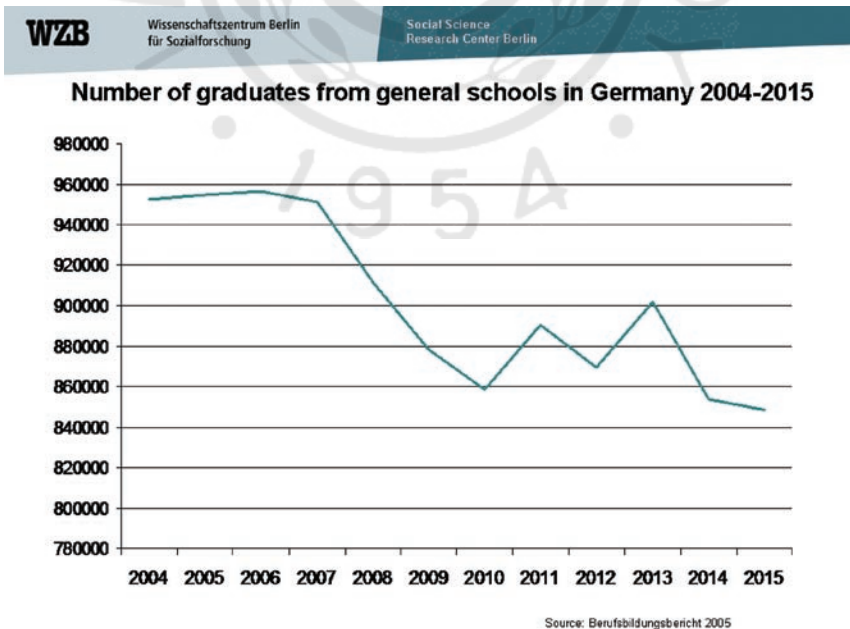
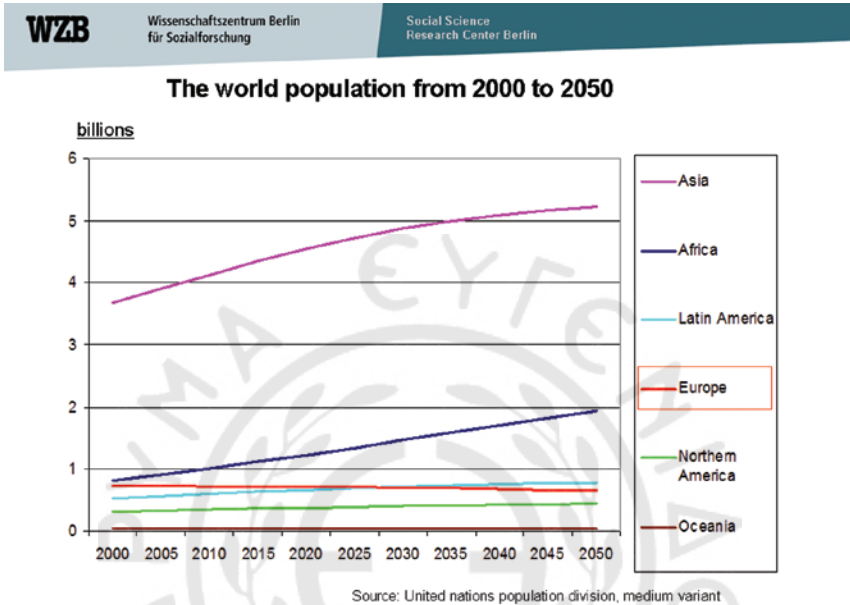
The presentation ends with a short summary and some concluding remarks (3.).

1. In the past, great social and economic change could be observed in Germany. Most of the processes I will describe in the following have substantial effects on education.

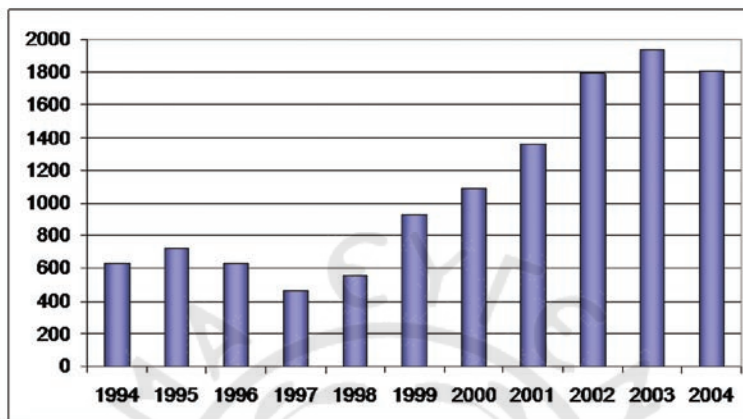
1.1. Let us start with demographic processes and the ongoing internationalisation.

Presently, Europe's population number is still quite high compared to Northern America and Latin America as the diagram shows. But, according to the UN prediction, the European population will decline. This also implies that the potential of human capital in Europe is going to decrease. In Germany, already within the next years the number of graduates from general schools is going to fall; in the year 2015 there will be about 100000 less graduates. Thus, there will also be less young people entering the vocational training systems. In

fact, already today companies in Germany are worried about a lack of skilled labour. An answer to this problem could be immigration of a well trained labour force. In 2004, the net migration in the EU-15 was about three times as high as in 1994. But this also poses questions about integration. I will refer to that later.

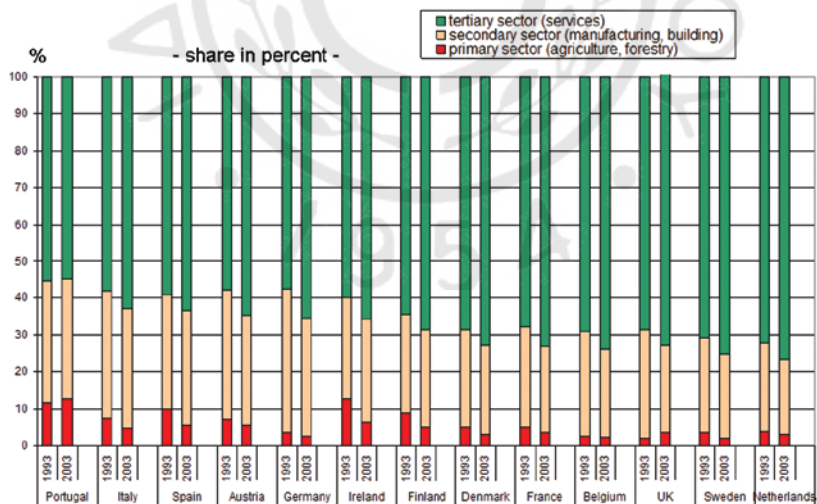


Net migration in Europe (EU-15) over the time span of 10 years, 1994-2004, in thousands



Source: Eurostat-Online

The development of economic sectors in the European Union (1993 / 2003)

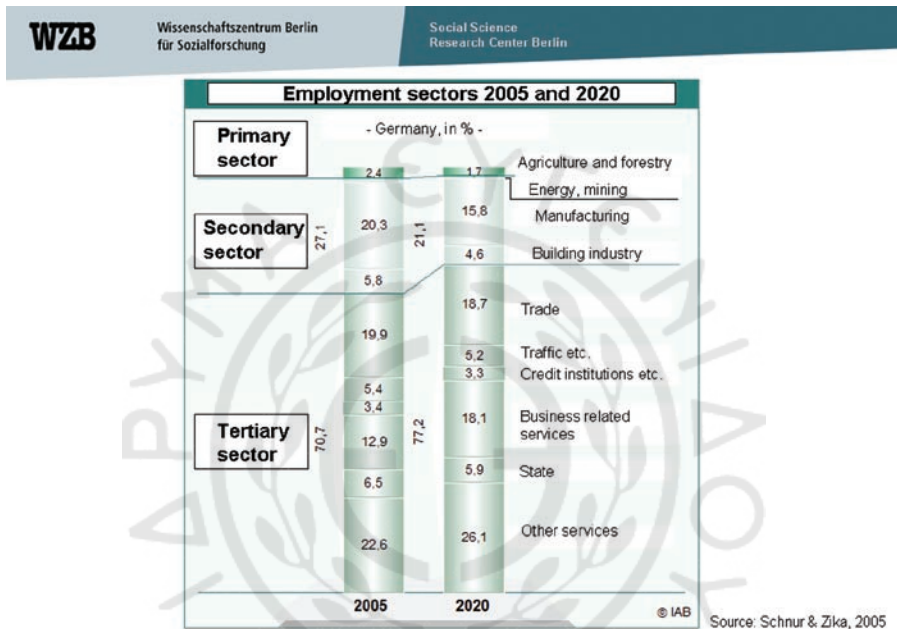


Source: IAB, Handbuch Arbeitsmarkt, 2005

1.2. Secondly, I want to point out the change of economic sectors.

In the European Union the share of people employed in the primary sector (agriculture and forestry) is low. Also the secondary sector (manufacturing

and building) is losing importance, whereas most of the European employees are involved in the growing tertiary sector (services). According to a current prognosis for Germany, the primary and secondary sectors are declining in the future, and services will be of increasingly higher importance. In particular, the demand for all business related services will be high. Those are for example IT related jobs, research and development, market research and so on.



1.3. All this has implications for future job demands, too.

Most future jobs in Germany are jobs for high qualified people and not low qualified people. Here you can see another prognosis which shows that more employed persons will be in highly skilled occupations and managerial positions; skilled jobs and auxiliary activities on the other hand are sought less often. This has consequences for the opportunities offered to different qualification groups in the German labour market. Here you can see unemployment rates by educational attainment in West Germany, that is the diagram on the left, and East Germany, that is the diagram on the right. The unemployment rate of persons with no vocational qualification is about 22 percent in West Germany and over 50 percent in East Germany, which means that more than every second person in the labour force is unemployed there. A vocational certificate on the other hand reduces this risk in both German parts significantly.

Employed persons in Germany by job profile

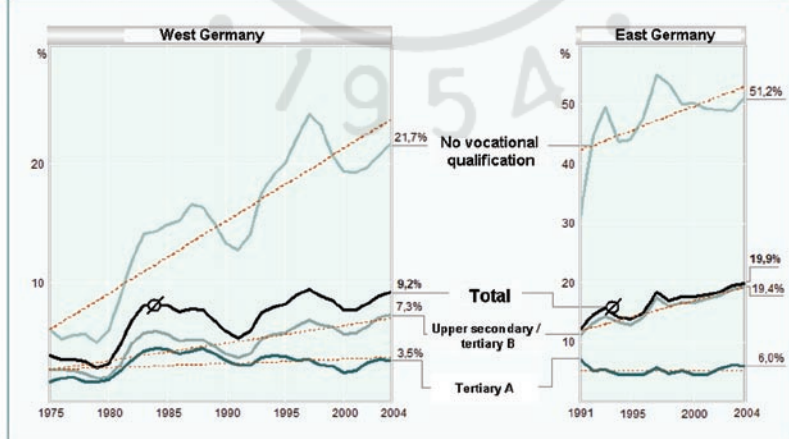
highly skilled occupations	19,3	20,2	24,1
managerial positions	14,4	14,6	16,4
qualified jobs	28,4	29,2	30,1
skilled jobs	17,9	16,6	13,6
auxiliary activity	20,1	19,6	15,7
	1991	1995	2010

Source: IAB/Prognos Projektion 1999

© IAB

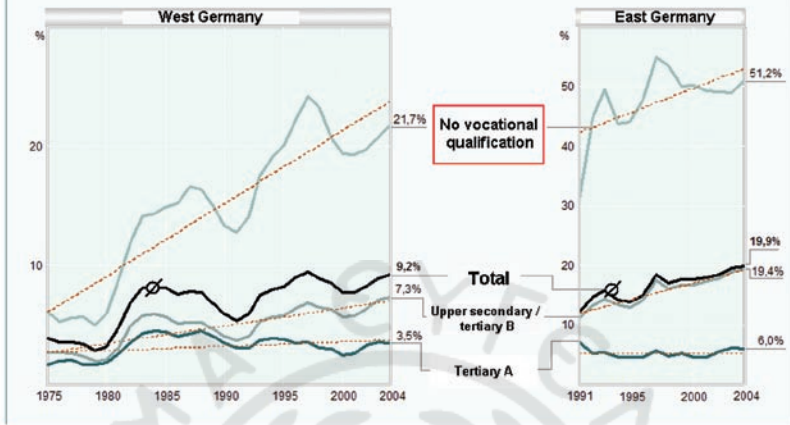
Source: IAB-Kurzbericht 20/2003

Unemployment rates by educational attainment in West- and East Germany



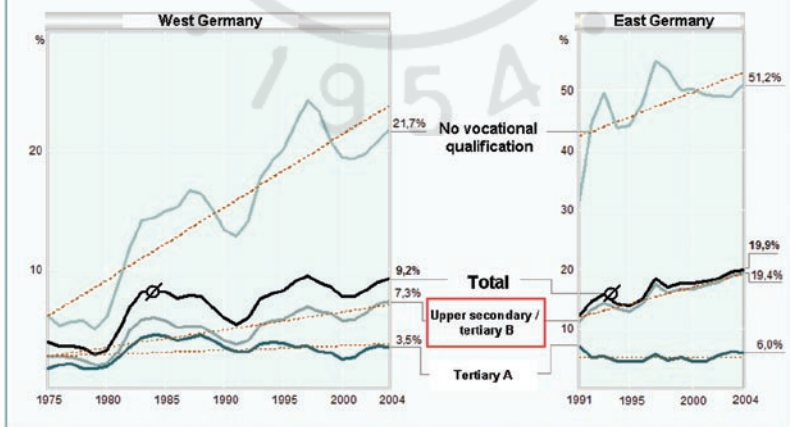
Source: Reinberg/ Hummel, 2005

Unemployment rates by educational attainment in West- and East Germany



Source: Reinberg/ Hummel, 2005

Unemployment rates by educational attainment in West- and East Germany



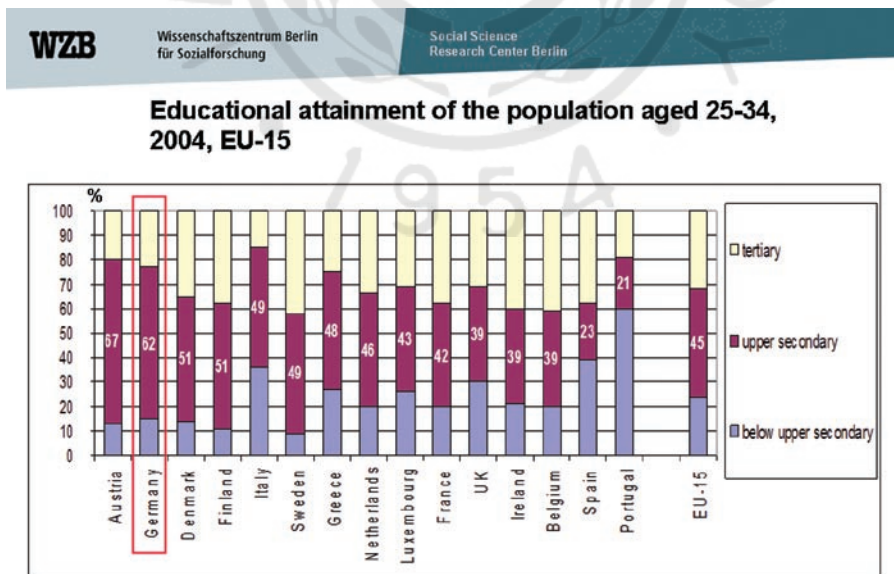
Source: Reinberg/ Hummel, 2005

2. So obviously it is really important to have a vocational certificate in Germany for labour market chances. Let us now analyse the German system of vocational education in more depth.

2.1. This diagram shows the educational attainment in 2004 of the population aged 25 to 34 years in the EU-15 countries, sorted by upper secondary education. In the following, I will define vocational education as vocational training at the upper secondary level. It becomes obvious, that upper secondary education is of high quantitative importance in Germany with 62% of all graduates. Only in Austria there are more graduates in the analysed age group. The share of tertiary graduates on the other hand is comparably low in Germany. If you take a closer look at the German upper secondary sector, you will see that more than 60% are in vocational training and less than 40% are in general education, which is the path to university in Germany. Graduation from vocational training usually does not give access to universities. So the permeability in Germany between vocational education and university education is low.

So, how does the German system of vocational training work?

Generally, one could distinguish three different kinds of training systems: training on the job, full-time vocational schools and apprenticeship systems. Training on the job can mainly be found in the US and to a certain extent in the UK. Training on the job means, that young people work at an enterprise and



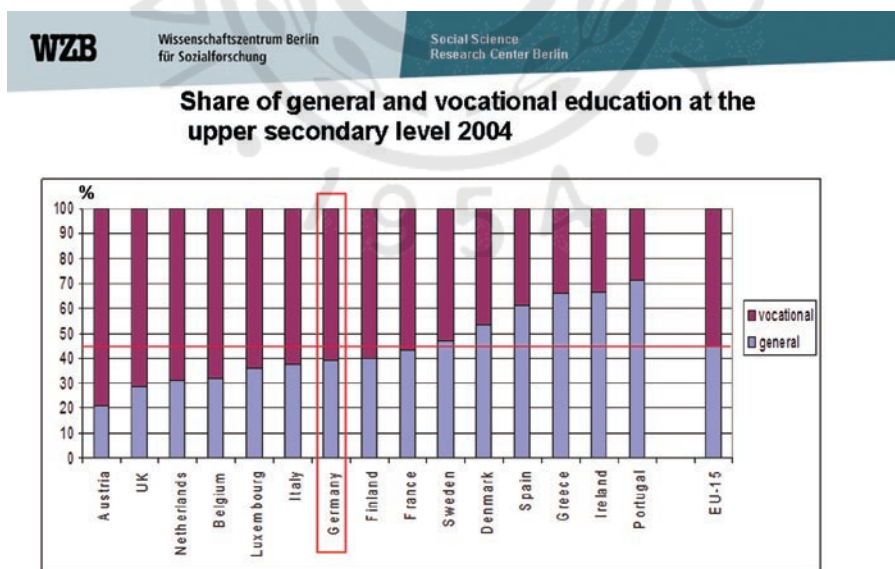
Source: OECD, 2006, Education at a Glance [Bildung auf einen Blick]

learn something on the job, but there is usually no clearly defined curriculum. This results in very business-oriented and job specific training and knowledge and it is practice-oriented learning. As a contrast, in full-time vocational schools there are usually clearly defined curricula, firm and job-specific training is low and it is theory-oriented learning. The third type is apprenticeship systems. In Germany the dual system is prevalent. It is called dual system because for the duration of usually three years students are trained in a vocational school *and* in an enterprise, according to a clearly defined curriculum. Apprentices hold a contract with the employer and already draw a salary. As apprentices spend more time in the enterprise for training than in the vocational school, their training is rather job- or firm-specific and it is rather practice-oriented training.

Another characteristic of the dual system is that there are several stakeholders and thus many different interests: the state, companies, the federal employment agency, employers' associations and trade unions play an important role.

Another distinctive feature of the dual system, is, that young persons are trained in specific occupations. They learn to be chefs, retail sales managers, car mechanics and so on. In 2006 there were 342 recognized occupations, which are regulated by the 'Berufsbildungsgesetz' [Law on Vocational Training] and the 'Handwerksordnung' [Law regulating the conduct of craft trades]. In the beginning of the 70s there were still over 600 recognized occupations.

What some people do not know, is, that vocational training in Ger-

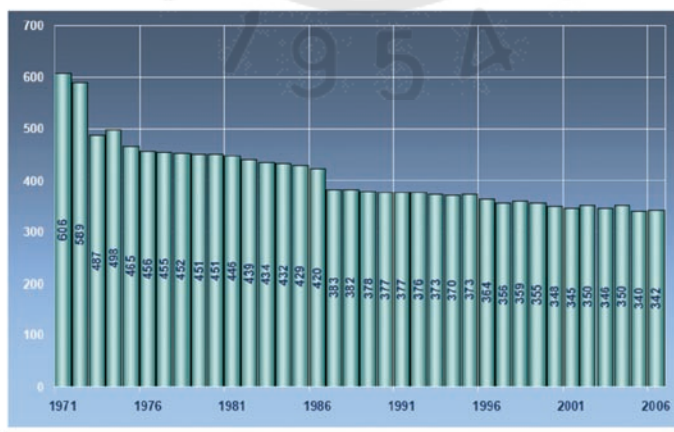


Source: OECD, 2006, Education at a glance [Bildung auf einen Blick], p. 322

Three types of vocational training (e.g. Allmendinger 1989, Baethge 2005)

1. Training on the job	2. Full-time vocational schools	3. Apprenticeship systems /dual systems
(e.g. USA, UK)	(e.g. France, Greece)	(e.g. Germany, Austria)
➤ no clearly defined curriculum ➤ high job- or firm-specific training/knowledge ➤ practice-oriented training	➤ clearly defined curriculum ➤ low job- or firm-specific training/knowledge ➤ theory-oriented training	➤ clearly defined curriculum ➤ medium to high level of job- or firm-specific training/knowledge ➤ rather practice- than theory-oriented training ➤ several stakeholders (state, companies, fed. employment agency, employer's associations, trade unions)

Development of the total number of recognized occupations in Germany 1971-2006



Source: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

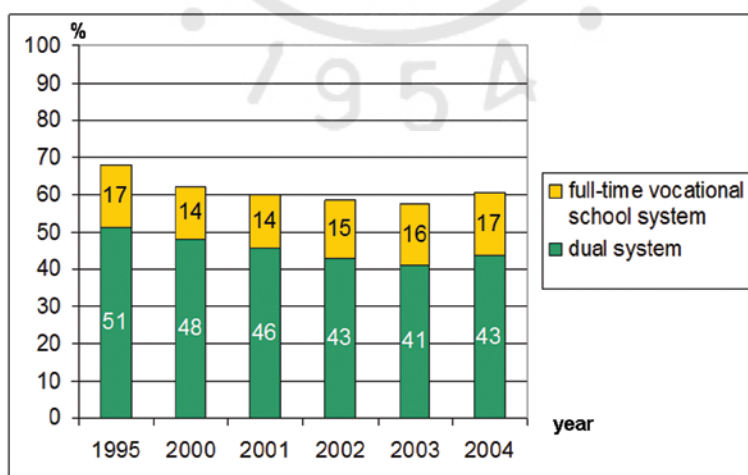
many does not only take place within a dual system, but also in full-time vocational schools.

The occupations, which are trained in full-time vocational schools and the dual system differ, however, to a certain degree. Typical full-time vocational school occupations are for example nurse, foreign language assistant, childcare etc., occupations, which are mainly services occupations and attract women. The dual system on the other hand is still heavily focussing on manufacturing and building occupations.

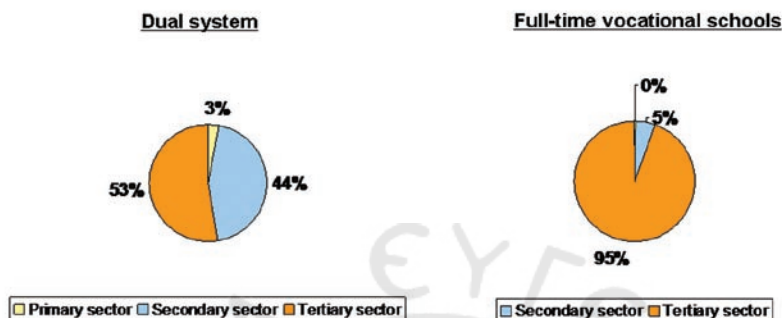
In the year 2004, about 43% of young persons entered the dual system and 17% full-time vocational schools; the share of apprentices has been declining over the years. If you now add the percentages for each year, you will easily realize that it is far from 100%. So the question is: what happened to the rest of young people?

They enter a so called transitional system, which is expanding constantly as you can see. Transitional system stands for several one or two year pre-vocational measures and schools. Unfortunately, this system does not provide young people with fully qualifying vocational certificates. In 2004, about 40% of young persons entered this system.

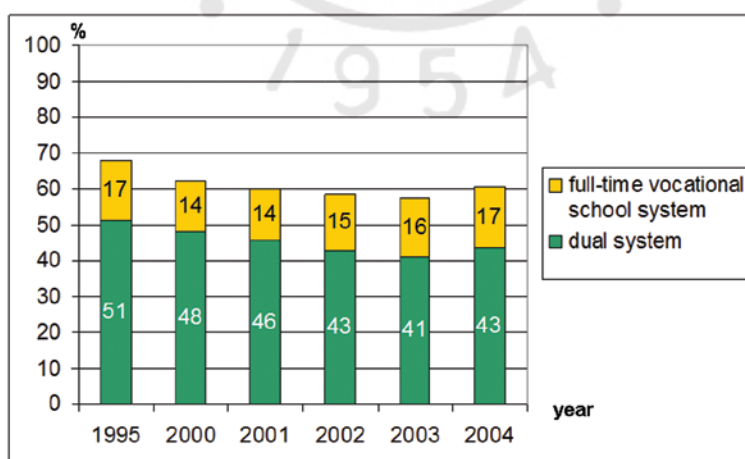
Full-time vocational schools and the dual system in Germany 1995 – 2004 (in %)



The distribution of employment sectors within the dual system of vocational education and full-time vocational schools, 2004

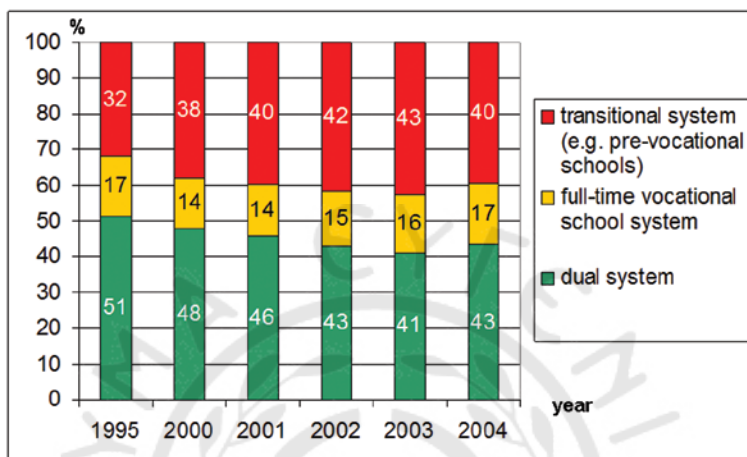


Full-time vocational schools and the dual system in Germany 1995 – 2004 (in %)



Source: Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006

**Full-time vocational schools and the dual system ...
and a transitional system in Germany 1995 – 2004 (in %)**



Source: Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006

This then raises the question **(2.2)**: Who has access to the dual system and full-time vocational schools, and who has “only” access to the transitional system?

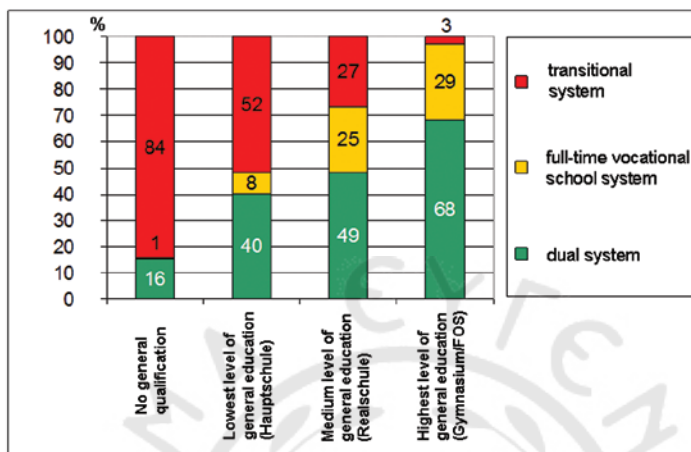
The diagram shows the answer quite clearly. Almost 85% of young persons with no general qualification enter the transitional system and still more than every second person, who graduates from the lowest level of general education (Hauptschule), does so. If you look at the opposite end of the spectrum, young persons with the highest general education (Gymnasium), hardly anyone attends pre-vocational measures. All in all, there is a tight link between general education and vocational education in Germany.

Furthermore, it is rather men than women, entering the transitional system, and rather migrants than non-migrants. This also has mainly to do with general education. Almost twice as many men than women do not obtain any general certificate; migrants are clearly overrepresented in this group, too. The integration process must be improved.

2.3 In the past it was argued, that the German system of vocational education was very successful in keeping youth unemployment low, in particular because of the dual system, which already provides a link to the labour market and would hence improve transition processes. Let us have a look, if this is still the case.

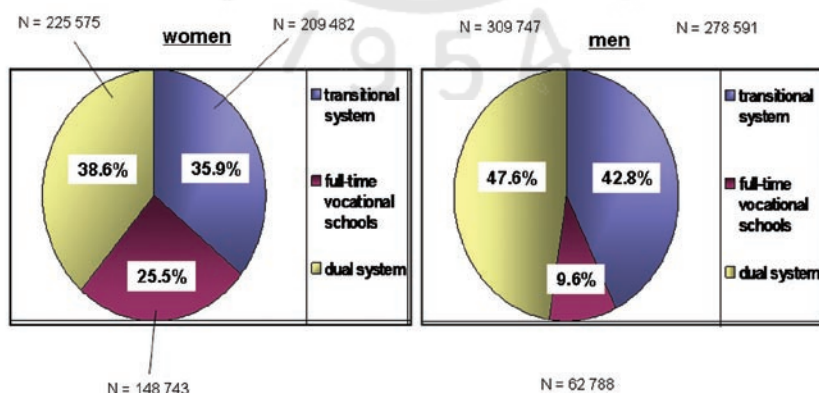
Those are youth unemployment rates for Germany and the EU-15 from

General education and the access to vocational education in Germany, 2004



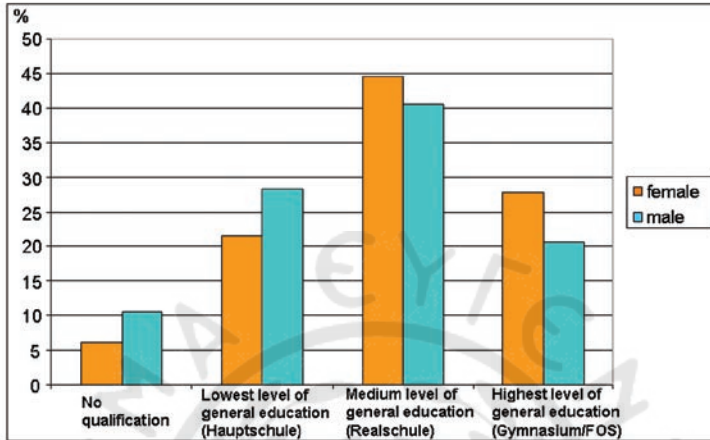
Source: Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006

The distribution of women and men between the three systems of vocational education, 2004



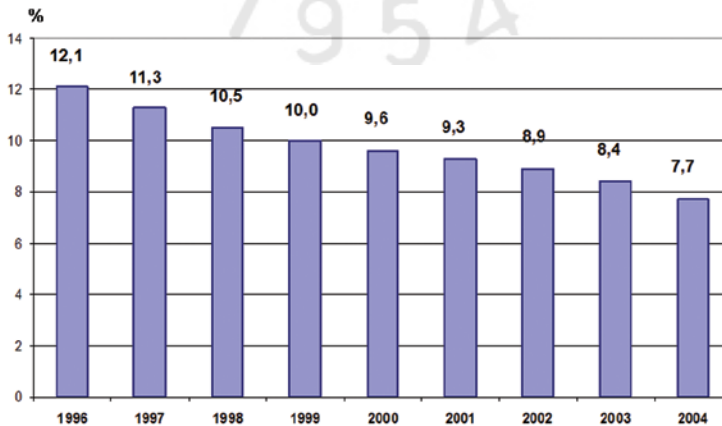
Source: Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, p. 260

**Graduates of general schools by level of qualification and sex,
school year 2003/04**



Source: German Federal Statistical Office

**Participation rate of young persons with a foreign nationality
in vocational training (dual system) in Germany 1996-2004**



Source: Haas/Damelang, 2006

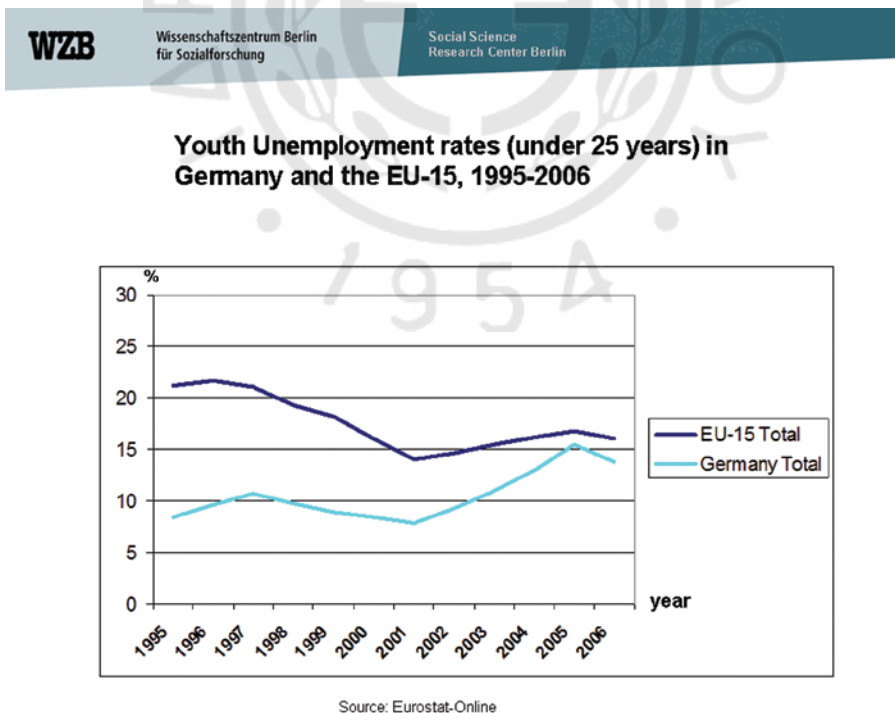
1995 to 2006. In 1995, Germany still had a clear advantage over the EU-15. But from then onwards, unemployment rates have been increasing in Germany and falling in the EU-15.

Presently, the difference between the EU-15 and Germany is small, the situation in Germany is just slightly better. Interestingly, if you look at the situation of young German women, the unemployment situation is still clearly better than for EU-15 women; but there is hardly any difference between German men and EU-15 men. And what really is alarming, are the high unemployment rates for young migrants. This applies for Germany, as well as for the whole EU-15.

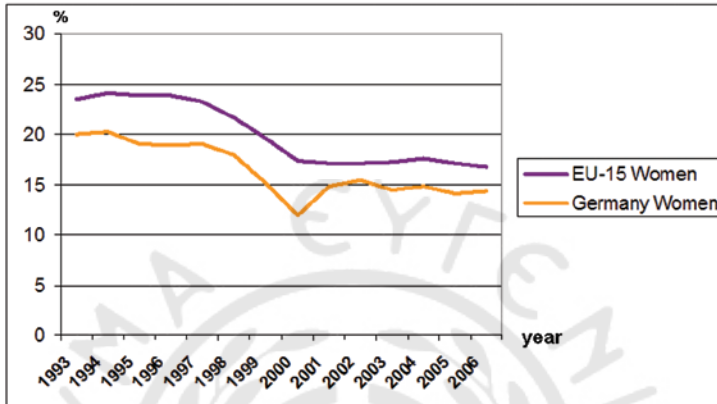
3. Let me give you a short summary and some concluding remarks:

Great social and economic change can be observed in Germany and in Europe as a whole. The German vocational training system does not seem to be so well prepared for these change processes. Access to vocational training is still very restrictive. Youth unemployment rates are still a bit lower in Germany than in the EU-15, but the gap is getting smaller and smaller.

In the following, I will point out several central risks, which must be taken into account:

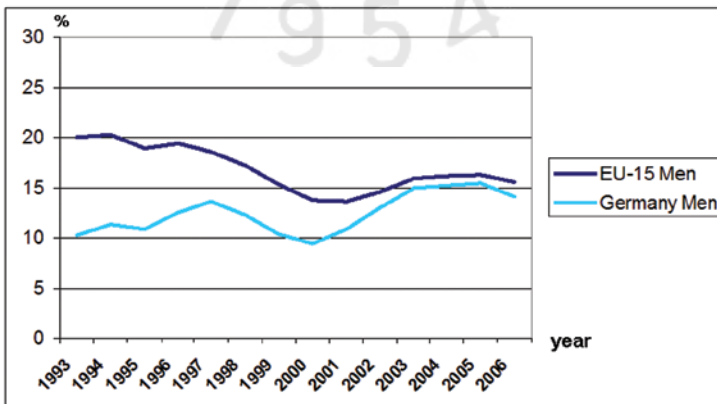


**Youth Unemployment rates (under 25 years) in
Germany and the EU-15, 1993-2006,
women**



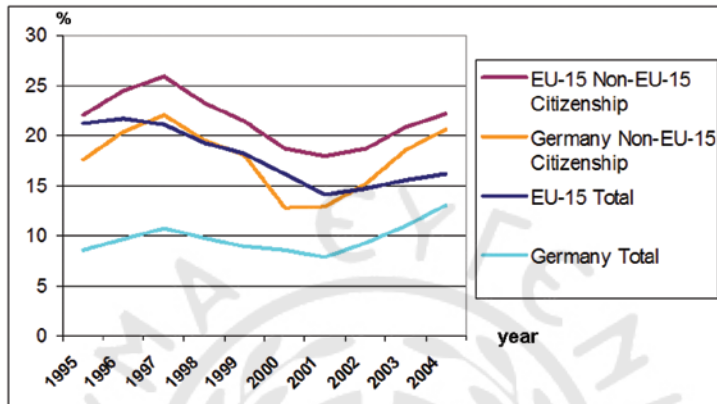
Source: Eurostat-Online

**Youth Unemployment rates (under 25 years) in
Germany and the EU-15, 1993-2006,
men**



Source: Eurostat-Online

**Youth Unemployment rates (under 25 years) in
Germany and the EU-15, 1995-2004,
Total and non-EU-15 nationality**



Source: Eurostat-Online

- First of all, there is rapid social and economic change. Several stakeholders and different interests make the German vocational training system inert.
- If the change of economic sectors, especially the trend to services, is being neglected, further mismatch between vocational training system occupations and labour market demands will occur.
- The next point actually is a question: What are future jobs demanding? On the one hand the dual system might provide graduates with insufficient abstract/theoretical know-how and capability to learn a whole life long. On the other hand, training in full-time vocational schools might be too theory-oriented. Probably, there are jobs, where the one or other training system is the better preparation. Future jobs, however, tend to demand more abstract/theoretical know-how.
- Another central risk for the future is further expansion of the transitional system, instead of the vocational training systems. The exclusion of young persons from the vocational training systems, thus later from the labour market, increases the probability of social disturbance, crime, mental health problems and so on.
- The declining number of graduates from general schools and thus participants in vocational training bear the risk of a lack of skilled labour in sev-

eral occupational fields and hence negative effects on economic growth.

- If there is no change in integration and educational policies, more migrants and young persons from low strata will be excluded from education and labour.
- Finally, there must be more transparency of vocational training systems and outcomes in Europe, so that exchange across countries is not hindered.

Several implications can be derived from this:

- There must be a faster reaction to socio-economic change processes, interventions should be rather anticipatory.
- There must be a better match between vocational training occupations and labour market demands.
- The qualification level of the German population must be raised in general. This means fewer persons with no general qualification, more persons in vocational training instead of the transitional system, and more persons attending universities.
- Equality of opportunity has to be improved, migrants have to be promoted and supported more actively. This is true for Germany and for Europe as a whole. Language is a key factor for successful integration.
- Finally, there should be greater exchange of young persons in the vocational training systems across European countries; exchange in a structured environment. Transparency of vocational training in the single member countries must be improved and young persons should be entitled to collect credit points for the training outside their home country, similar to university students. The 'European Qualifications Framework' will hopefully become an appropriate solution.

Finally, I would like to mention, that also **opportunities** lie in the future; opportunities for Germany and for Europe.

With population numbers decreasing, also the supply of labour is going to decline. If the demand for labour is still up, this could result in falling unemployment rates.

But this will only occur, if the interventions mentioned above are taken seriously and mismatch between the qualification of the labour force and the demand is reduced. A specific advantage for Germany is the existence of a dual system. In Germany, this system should be much more used to integrate young persons in vocational training, who have problems with abstract, theory-oriented learning. Other young persons who are better at theoretical learning should rather enter full-time vocational schools and universities.

Ηλιάδης Νίκος

Πολ/κός Μπχ/κός Ε.Μ.Π., Μ.Sc.

Ph.D. Industrial Education, Organization and Management,
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Η Τεχνολογική Εκπαίδευση στα Πλαίσια της Γενικής Εκπαίδευσης ως ένα απαραίτητο Εκπαιδευτικό Αντικείμενο για την Εξοικείωση του Μέσου Πολίτη με το Σύγχρονο Εργασιακό-οικονομικό και Κοινωνικό Περιβάλλον. Οι μέχρι σήμερα εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν και οι προοπτικές για το μέλλον.

Η εισαγωγή τεχνολογικής εκπαίδευσης στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης στη χώρα μας είχε νομοθετηθεί με τον Ν. 309/1976. Με το νόμο αυτό η υποχρεωτική εκπαίδευση είχε αυξηθεί από 6 σε 9 χρόνια, και προβλέπονταν ότι θα περιλαμβάνει και τεχνολογικά στοιχεία ως απαραίτητα συστατικά της γενικής εκπαίδευσης για όλους.

Τα τεχνολογικά στοιχεία θα πρόσφερε το μάθημα της τεχνολογίας που προβλέπονταν να εισαχθεί στα τρία τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου), σύμφωνα με τις εισηγήσεις όλων των διεθνών οργανισμών για την προετοιμασία των μαθητών για την πραγματική ζωή. Οι ανεπτυγμένες χώρες περιλαμβάνουν προγράμματα τεχνολογικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης από τον 19ο αι.. Στις ΗΠΑ, που βεβαίως η τεχνολογική ανάπτυξη και η τεχνολογική πρωτοπορία δεν έγινε τυχαία, προβλέπονται μαθήματα τεχνολογικής εκπαίδευσης από την προσχολική εκπαίδευση, σε όλο το Δημοτικό και σε όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη χώρα μας οι άνθρωποι τείνουν να αγνοούν την ανάγκη για πραγματιστική εκπαίδευση που προετοιμάζει τους μαθητές για τον χώρο της εργασίας. Επιμένουν στη διατήρηση του κλασικού χαρακτήρα της Ελληνικής Εκπαίδευσης που πηγάζει από την παράδοση και τις ιστορικές αναφορές.

Επειδή δεν υπήρχε γνώση για το νέο αυτό εκπαιδευτικό αντικείμενο, αποφασίσθηκε η αποστολή εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ για εκπαίδευση στο νέο αντικείμενο. Η ΣΕΛΕΤΕ είχε αποφασισθεί να είναι ο φορέας εκπαίδευσης των καθηγητών του αντικειμένου. Ο τότε Πρόεδρος του ΔΣ της σχολής και σύμβουλος του ΥΠΕΠΘ κ. Κορνήλιος Καραμπτσάνης, που προσπαθούσε να δημιουργήσει διεξόδους απορρόφησης των αποφοίτων της αφενός αλλά και να αναπτύξει γενικότερα τη σχολή, σε συνεργασία με το τότε μέλος του ΔΣ και Σύμβουλο του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Σταμάτη Παλαιοκρασά, προώθησαν την αποστολή του ομιλούντος, νέου καθηγητή τότε της ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ στο Maryland στις ΗΠΑ για εκπαίδευση στο νέο αντικείμενο, στα πλαίσια των προβλεπομένων μετεκπαιδύσεων για τους καθηγητές της ΣΕΛΕΤΕ.

Το πρόγραμμα «Maryland Plan» του Donald Maley, καθηγητή και κοσμήτορα της σχολής Industrial and Vocational Education του πανεπιστημίου της πολιτείας Maryland, μεταφέρθηκε στη χώρα μας από τον ομιλούντα (ήμουν μαθητής του για το διδακτορικό μου και αργότερα με τίμησε με την πατρική του φιλία). Αρχικά λοιπόν το Maryland Plan μεταφέρθηκε στη ΣΕΛΕΤΕ τον Σεπτέμβριο του 1979. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τον ομιλούντα μέχρι το 1985 που μεταφέρθηκα ως καθηγητής στο ΤΕΙ Πειραιώς μαζί με άλλους συναδέλφους, ένα αρχικό πρόγραμμα εκπαίδευσης καθηγητών με βάση το Maryland Plan, που εφαρμόζονταν μέχρι πρόσφατα, ενώ χρησιμοποιούνταν για 20 τουλάχιστον χρόνια και τα ανάλογα βιβλία μου. Αργότερα, πρόγραμμα κατάλληλο για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση το Maryland Plan γενικεύθηκε με εισήγησή μου ως συμβούλου του Π.Ι. σε όλα τα Ελληνικά σχολεία για τους μαθητές στις τάξεις Α' και Β' Γυμνασίου από το 1993 και στην Α' Λυκείου από το 1998. Τα σχετικά βοηθήματα που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές έχουν γραφεί από τον ομιλούντα σε συνεργασία με τον Σύμβουλο του Π.Ι. Γιώργο Βούτσινο και έχουν κυκλοφορήσει ήδη περισσότερα από 3 εκατομμύρια βιβλία σε όλη τη χώρα με βάση το Maryland Plan. Τα βιβλία αυτά με νέους συγγραφείς και με το ίδιο περίπου περιεχόμενο θα κυκλοφορήσουν από τη νέα σχολική χρονιά (2007-8) αφού οι μέθοδοι που περιγράφουν είναι το Maryland Plan και είναι και ανάλογο και το αναλυτικό πρόγραμμα που συντάχθηκε από τον υποφαινόμενο. Η τότε ηγεσία του Π.Ι. ενέταξε στην σχετική προκήρυξη την επανασυγγραφή του συνόλου των βιβλίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της «διαθεματικότητας», ενώ το πρόγραμμα Maryland Plan για το μάθημα της τεχνολογίας ήταν «διαθεματικό» από χρόνια, αλλά και από τη φύση του μαθήματος.

Βασικό πρόβλημα παραμένει η έλλειψη ειδικής πανεπιστημιακής σχολής για το αντικείμενο κατά τα πρότυπα του εξωτερικού, όπου προβλέπονται σχολές τεχνολογικής εκπαίδευσης σε πλήθος πανεπιστημίων. Επιπλέον προβλήματα είναι η έλλειψη στα σχολεία εργαστηρίων για την τεχνολογική εκπαίδευση όπως απαιτείται, τα προβλήματα που προκύπτουν από την εισαγωγή ενός μη παραδοσιακού εκπαιδευτικού αντικειμένου με νέους ρόλους για τον μαθητή και τον καθηγητή, της νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που εκφράζει κ.λπ..

Η μη εξέλιξη της ΣΕΛΕΤΕ σε πανεπιστήμιο, η μη ίδρυση μιας άλλης ανώτατης σχολής στον τομέα, δημιούργησε προφανή προβλήματα σχετικά με την ανάπτυξη του θεσμού της Τεχνολογικής εκπαίδευσης. Προφανώς απαιτούνται πανεπιστημιακές σχολές που θα ερευνούν, θα παρακολουθούν τις διεθνείς εξελίξεις και θα στηρίζουν το αντικείμενο, όπως συμβαίνει με τα υπόλοιπα παραδοσιακά σχολικά αντικείμενα, μαθηματικών, φυσικής, ιστορίας, χημείας κ.λπ..

Τα προγράμματα που εφαρμόζονται σε σχολές τεχνολογικής εκπαίδευσης πλήθους πανεπιστημίων για την παραγωγή καθηγητών στις ΗΠΑ και γενικότερα στο εξωτερικό, περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε όλους τους τεχνολογικούς τομείς, στο μάντζεμντ και την οικονομία, σε εκπαιδευτικά θέματα και τη σχεδίαση, την εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών διαδικασιών κ.λπ.. Ο καθηγητής που παράγεται έχει μια ευρύτατη τεχνολογική υποδομή, που πλην της εκπαίδευσης μπορεί να απασχολείται λόγω αυτής της ευρύτητας και της ελαστικότητας που διαθέτει, ως περιζήτητο στέλεχος σε επιχειρήσεις στη σύγχρονη εποχή στις χώρες αυτές, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ελλείψεις στα σχολεία. Ακόμη, επειδή η διά βίου εκπαίδευση είναι απαραίτητο συστατικό των σύγχρονων επιχειρήσεων για να επιζήσουν του ανταγωνισμού, οι απόφοιτοι των σχολών αυτών είναι σε πολλές περιπτώσεις υπεύθυνοι των προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης στις επιχειρήσεις.

Ο Donald Maley που ανέπτυξε το Maryland Plan ήταν μια ηγετική φυσιογνωμία στον τομέα της τεχνολογικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και σε σχετική αξιολόγηση που γίνεται στη χώρα αυτή μεταξύ των πανεπιστημιακών καθηγητών είχε καταλάβει στον τομέα της τεχνολογικής εκπαίδευσης (Technology Education) την πρώτη θέση το 1983 και την δεύτερη το 1993. Σε σχετική ιστοσελίδα στο Internet (<http://workforce.cup.edu/komacek/maleyapp.doc>) περιλαμβάνονται πληροφορίες σχετικά με την υποτροφία Maley, που δίνεται στις ΗΠΑ σε όσους φοιτητές κριθούν ότι προωθούν την ανάπτυξη της τεχνολογικής εκπαίδευσης.

Σήμερα κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα εξαρτάται από διάφορα εργαλεία, μηχανήματα και συστήματα. Από την καλλιέργεια τροφής και την κατασκευή χώρων διαμονής μέχρι τις επικοινωνίες, την παραγωγή ενέργειας, τις μεταφορές, τη φροντίδα υγείας και τη διασκέδαση. Το μεγαλύτερο ποσοστό από τα κύρια άρθρα που διαβάζουν καθημερινά στις εφημερίδες οι πολίτες έχουν σχέση με την τεχνολογία και την ανάγκη για στοιχειώδη τεχνολογική εκπαίδευση, προκειμένου να γίνουν αντιληπτά. Τα άρθρα συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την τεχνολογία ή αναφέρονται σε μελλοντικές τεχνολογικές εφαρμογές. Η τεχνολογική μόρφωση όλων των πολιτών σήμερα είναι μια απαραίτητη ανάγκη.

Στη σύγχρονη κοινωνία ο κοινός άνθρωπος εκτελεί έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω ρόλους: Εργαζόμενου, καταναλωτή, πολίτη που αποφασίζει, ατόμου που αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του. Σε όλες τις περιπτώσεις απαιτείται βασική τεχνολογική μόρφωση, ανεξάρτητα από επαγγελματικές επιλογές. Όπως απαιτούνται στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης γνώσεις μαθηματικών, φυσικής, χημείας, γλώσσας κλπ. απαιτούνται κατά τον ίδιο τρόπο τεχνολογικές γνώσεις. Ο σύγχρονος αναλφάβητος είναι ο τεχνολογικά αναλφάβητος.

Η τεχνολογική εκπαίδευση στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης διαφέρει από την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και έχει ως σκοπό να εξοικειώσει τον μέσο μαθητή και μελλοντικό πολίτη με την τεχνολογία και το ΤΕΧΝΗΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, που δημιούργησε ο άνθρωπος για να βελτιώ-

σει τη ζωή του. Ενώ δηλαδή οι επιστήμες ασχολούνται με το φυσικό περιβάλλον που είναι δεδομένο ανεξάρτητα από τον άνθρωπο, η τεχνολογία χρησιμοποιεί επιστημονικές γνώσεις, αλλά ασχολείται με τη δημιουργία ενός τεχνητού περιβάλλοντος σύμφωνα με τις ανθρώπινες επιλογές. Στην δημιουργία του τεχνητού τεχνολογικού περιβάλλοντος, εμπλέκονται οικονομοτεχνικά στοιχεία για να ιεραρχηθούν απεριόριστα «θέλω» με περιορισμένους διαθέσιμους πόρους. Προκειμένου ο άνθρωπος να κάνει ή να υιοθετήσει τις κατάλληλες επιλογές, θα πρέπει να έχει κατάλληλη τεχνολογική υποδομή για να μην τις κάνει τυχαία. Η τεχνολογική εκπαίδευση, σύμφωνα με κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, συνδέεται με την ίδια τη Δημοκρατία. Για να μην υπάρχουν δύο κατηγορίες ανθρώπων, της τεχνολογικής ελίτ που αποφασίζει και της μεγάλης μάζας που υιοθετεί άκριτα και χωρίς γνώση, απαιτείται γενική τεχνολογική μόρφωση απ' όλους, προκειμένου να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη των αποφάσεων.

Αφού η τεχνολογία στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης δεν έχει ως στόχο να αναπτύξει συγκεκριμένες εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες για την άσκηση ενός επαγγέλματος αλλά να προσφέρει μια εξοικείωση με το τεχνολογικό περιβάλλον, στο οποίο λειτουργεί ο κάθε πολίτης, προσφέρει σύμφωνα με το Maryland Plan μια γενική και όχι εξειδικευμένη τεχνολογική υποδομή, θεωρητική και πρακτική που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αντιμετωπίζουν οποιοδήποτε τεχνολογικό πρόβλημα και να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον στο οποίο ζουν συμβάλλοντας στη δημιουργία του.

Έτσι στο μάθημα της τεχνολογίας δεν προβλέπεται η διδασκαλία συγκεκριμένης ύλης, αλλά ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κατάλληλων για το κατά περίπτωση αναπτυξιακό επίπεδο μαθητών. Εμπλεκόμενοι οι μαθητές στις δραστηριότητες αυτές που αποτελούν κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό ανά αναπτυξιακό επίπεδο, αναπτύσσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες. Οι μαθητές εμπλεκόμενοι στις δραστηριότητες που περιγράφονται στο βοηθητικό τους βιβλίο μέσα στο σχολικό εργαστήριο ωθούνται να αξιοποιούν κάθε δυνατή πηγή πληροφόρησης συμπεριλαμβανομένου βεβαίως και του Internet. Στο θέμα αυτό υπάρχει βεβαίως η ανάγκη εκμάθησης ξένων γλωσσών, αφού το μέγιστο μέρος της πληροφόρησης είναι καταχωρημένη σε εμπορικές γλώσσες και ιδιαίτερα στα Αγγλικά.

Στην Αγγλία «κτίζεται» σήμερα με ταχύτατους ρυθμούς η «κοινωνία της πληροφόρησης». Σύμφωνα με το πρόγραμμα της Κυβέρνησης, όλα τα σχολεία της Αγγλίας είναι συνδεδεμένα με το Internet (26.000 δημοτικά σχολεία και 4.000 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και ο κάθε μαθητής όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (17 εκατομ. μαθητές περίπου) έχουν προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (E-mail). Επίσης, έχουν εκπαιδευθεί στα θέματα διαχείρισης της πληροφόρησης και αξιοποίησής της με κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, 450.000 περίπου εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε 200 εκπαιδευτικές περιφέρειες.

Το Εθνικό Δίκτυο Μάθησης λειτουργεί υπό την εποπτεία του Οργανισμού BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) που έχει ως στόχο να διευρύνει τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές των σχολείων, να συνδέσει το σχολείο με τον χώρο της εργασίας και τη βιομηχανία, να εξασφαλίσει αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, καθώς και συστήματα υποστήριξης και συντήρησης δικτύων πληροφοριών στα σχολεία, να αναπτύξει κατάλληλο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό. Περί τους 600.000 επαγγελματίες εργάζονται σε αυτά τα συστήματα συντήρησης και υποστήριξης. Η ηλεκτρονική διεύθυνση του οργανισμού BECTA είναι: www.becta.org.uk

Μέθοδοι του προγράμματος Maryland Plan είχαν αξιοποιηθεί στο Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο το 1985 (στην Α' Λυκείου), χωρίς να αναφέρεται ότι ήταν το Maryland Plan, στο μάθημα «Τεχνολογία και Παραγωγή» που είχε αξιολογηθεί ως το καλύτερο μάθημα του τύπου αυτού Λυκείου, πλην όμως αργότερα (1993) «τοποθετήθηκαν» από τον υποφαινόμενο υπό την ιδιότητα του Συμβούλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο σωστό αναπτυξιακό επίπεδο μαθητών (Α' και Β' Γυμνασίου), στο οποίο απευθύνονται οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν. Το 1997 προστέθηκε η διδασκαλία και άλλης μεθόδου του Maryland Plan (της Έρευνας και Πειραματισμού) στην Α' τάξη στο Ενιαίο Λύκειο. Είναι ένα δύσκολο εγχείρημα να εξοικειωθούν οι μαθητές με την ερευνητική διαδικασία, που απουσιάζει πολλές φορές ακόμη και από πολλά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς εργαστήρια, πηγές πληροφόρησης κ.λπ. προβλήματα στα σχολεία. Η ιδεολογική φόρτιση από την προέλευση του προγράμματος, από την διδασκαλία θεμάτων σχετικά με τις επιχειρήσεις και την ελεύθερη οικονομία, την έρευνα που απαιτείται για να παραμένουν οι επιχειρήσεις ανταγωνιστικές και βιώσιμες, αποτέλεσαν σε ορισμένες χρονικές περιόδους μέρος των προβλημάτων, σε διάφορα επίπεδα, και εμπόδια στην ανάπτυξη του θεσμού.

Τεχνολογική εκπαίδευση στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να προσφέρεται σήμερα σε όλες τις τάξεις από τη νηπιακή ηλικία μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Διεθνής Οργανισμός για την Τεχνολογική Εκπαίδευση-International Technology Education Association, www.iteaconnect.org, που λειτουργεί υπό την εποπτεία του Dr. Kendall Starkweather, μαθητή του Maley).

Κρίσιμο στοιχείο για την τεχνολογική εκπαίδευση στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης αποτελεί η εκπαίδευση και αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών.

Οι μόνοι που έχουν σχετική εκπαίδευση (παιδαγωγική) στη χώρα μας στο αντικείμενο είναι οι σπουδαστές της ΣΕΛΕΤΕ/ΑΣΠΑΙΤΕ, που όμως αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα να αποτελέσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό της τεχνολογικής εκπαίδευσης στη Γενική Εκπαίδευση, διότι δεν είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακής Σχολής όπως οι άλλες ειδικότητες καθηγητών της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Έτσι με κριτήριο την τεχνολογική συνάφεια και την έλλειψη ειδικής πανεπιστημιακής σχολής, αποτελούν καθηγητικό προσωπικό του μαθήματος της τεχνολογίας ειδικότητες που δεν έχουν καμιά μορφής εκπαίδευση, με βασικό κίνητρο τις διδακτικές ώρες και τις αντίστοιχες θέσεις εργασίας. Αρχίζουν να διδάσκουν τεχνολογία ακόμη και ειδικότητες χωρίς καμιά τεχνολογική υποδομή, χωρίς να έχουν εκπαιδευθεί καθόλου στις μεθόδους που θα πρέπει να εφαρμόσουν ανά αναπτυξιακό επίπεδο μαθητών, και κυριολεκτικά πολλοί δεν γνωρίζουν τουλάχιστον στην αρχή τι να κάνουν.

Επιπλέον, υπάρχει και το πρόβλημα της εξειδίκευσης του κάθε «εκπαιδευτικού» σε έναν και μόνο τεχνολογικό τομέα, από αυτούς που διαθέτουν τεχνολογική υποδομή. Έτσι ο κάθε εκπαιδευτικός, «έλκει» το μάθημα προς την ειδικότητά του και χάνεται ο κύριος στόχος που είναι η σφαιρική ενημέρωση και ανίχνευση του τεχνολογικού περιβάλλοντος από πλευράς μαθητών.

Το πρόβλημα φθάνει το μέγιστο επίπεδο, όταν χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικό προσωπικό παραδοσιακές «συναφείς» υποτίθεται ειδικότητες που εκτός από την έλλειψη τεχνολογικών γνώσεων και τεχνολογικής αντίληψης, καταλήγουν στο να αξιοποιούν τις ώρες της τεχνολογίας για να διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα της ειδικότητάς τους, στα πλαίσια της ελαστικότητας που προβλέπεται στο μάθημα.

Η ίδρυση πανεπιστημιακής σχολής για την τεχνολογική εκπαίδευση αναβάλλεται στη χώρα μας για 24 χρόνια τώρα και θα πρέπει να αντιμετωπισθεί άμεσα. Θα πρέπει να αναπτυχθεί πανεπιστημιακή σχολή ή να εξελιχθεί σε πανεπιστημιακή του είδους η τέως ΣΕΛΕΤΕ. Στο μεσοδιάστημα, για να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα και να αναπτυχθεί ο θεσμός της τεχνολογικής εκπαίδευσης που είναι βασικός για τη σύγχρονη εκπαίδευση και τη σύγχρονη ζωή (περιλαμβάνεται και στη συμφωνία της Λισαβώνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης η αναγκαιότητα ανάπτυξης τεχνολογικής κουλτούρας στον πληθυσμό), θα πρέπει:

1) Να αποτελούν εκπαιδευτικό προσωπικό του μαθήματος αποκλειστικά τεχνολόγοι και απόφοιτοι Πολυτεχνείων, οι οποίοι όμως πριν από την είσοδό τους στην τάξη θα παρακολουθούν πρόγραμμα επιμόρφωσης στην τεχνολογική εκπαίδευση, σε κατάλληλους φορείς που θα έχουν την ουσιαστική δυνατότητα και οργάνωση γι' αυτό, αλλά και σχετικούς εκπαιδευτές με σπουδές στο αντικείμενο. Το πρόβλημα αυτό βεβαίως είναι δύσκολο να επιλυθεί αφού στην χώρα μας δεν υπάρχει πανεπιστημιακή σχολή και οι εκπαιδευτές και σε τριτοβάθμιο επίπεδο θα πρέπει να προέρχονται από πανεπιστήμια του εξωτερικού.

2) Να εισαχθούν προγράμματα τεχνολογικής εκπαίδευσης στις σχολές εκπαίδευσης δασκάλων (με κατάλληλους και πάλι εκπαιδευτές), επειδή η τεχνολογική εκπαίδευση θα πρέπει να αρχίζει από το Δημοτικό σχολείο. Στο Δημοτικό τα προβλήματα θα είναι λιγότερα, αφού δεν θα υπάρχει σύγκρουση ως προς τις ώρες διδασκαλίας μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων. Επειδή μία (1) ώρα διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου αντιστοιχεί σε αρκετές εκα-

τοντάδες θέσεις εργασίας πανελλαδικά, οι διάφορες παραδοσιακές ειδικότητες και οι αντίστοιχες πανεπιστημιακές σχολές προέλευσης, δύσκολα αποδέχονται μειώσεις ωρών για κάλυψη αναγκών νέων αντικειμένων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πραγματικότητα αυτή δημιουργεί ανάσχεση στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

3) Να προβλεφθούν θέσεις Συμβούλων που θα επιβλέπουν το εκπαιδευτικό αντικείμενο της τεχνολογικής εκπαίδευσης στα σχολεία, όπως και για τα άλλα παραδοσιακά εκπαιδευτικά αντικείμενα.

4) Παράλληλα θα πρέπει να επιλυθούν τα χρόνια προβλήματα οργάνωσης σύγχρονων εργαστηρίων στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης που θα λειτουργούν και θα εκπαιδεύουν ανάλογα και τους μαθητές με πλήρεις κανονισμούς ασφαλείας (είναι θέμα για το οποίο απαιτείται επίσης εκπαίδευση καθηγητών).

Χωρίς τα μέτρα αυτά, η τεχνολογική εκπαίδευση είναι αδύνατον να αναπτυχθεί περαιτέρω και να ικανοποιήσει τους σημαντικούς εκπαιδευτικούς στόχους που καλείται να πετύχει. Με το σημερινό οργανωτικό σχήμα έχει εξαντλήσει τις δυνατότητες ανάπτυξης της.

Σήμερα, η ανάπτυξη των επικοινωνιών, του διαδικτύου και της Τεχνολογίας, συρρίκνωσε τον κόσμο, κατήργησε σύνορα και δημιούργησε ένα παγκόσμιο χωριό. Η παραγωγή και η προώθηση στην αγορά ενός προϊόντος, εξαρτάται πλέον από τον ανταγωνισμό σε διεθνές επίπεδο και την παραγωγική ικανότητα κοινωνιών σε όλο το μήκος και το πλάτος του πλανήτη. Δημιουργείται έτσι μια νέα οικονομία καθοδηγούμενη απ' τη γνώση που εξελίσσεται εκρηκτικά σαν αποτέλεσμα του ανταγωνισμού και των νέων αναγκών που δημιουργούνται (π.χ. από την εκρηκτική αύξηση του πληθυσμού κυρίως στις μη ανεπτυγμένες περιοχές του πλανήτη, την σταδιακή μείωση ή εξαφάνιση παραδοσιακών πλουτοπαραγωγικών πηγών, τις τεράστιες και ολοένα αυξανόμενες ανάγκες σε ενέργεια, τρόφιμα, ρουχιισμό, κατοικίες, μεταφορικά μέσα, παραγωγικό εξοπλισμό κ.ά.).

Οι ραγδαίες εξελίξεις (η χρησιμοποιούμενη τεχνολογία αποσύρεται με ρυθμούς 7% ετησίως, γεγονός που σημαίνει ότι κάθε 8-10 χρόνια θα χρησιμοποιείται τεχνολογία που δεν είναι γνωστή σήμερα), δημιουργούν ένα νέο εργασιακό περιβάλλον, που επιβάλλει υποχρεωτικά νέα οργανωτικά, κοινωνικά, παραγωγικά και οικονομικά πλαίσια.

Οι δραματικές αλλαγές που γίνονται καθημερινά με γρήγορους ρυθμούς, έχουν επιπτώσεις σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων και επιβάλλουν ριζικό μετασχηματισμό όχι μόνον της οικονομίας, αλλά και όλων των παραμέτρων που καθορίζουν τη λειτουργία της Κοινωνίας. Αυτό που συμβαίνει δεν είναι απλά κάποιες μεταβολές που γίνονταν πάντοτε στην ιστορία της ανθρωπότητας. Είναι μια συνολική επανακατασκευή του σκελετού, πάνω στον οποίο βασίζεται η οικονομία, η παραγωγική διαδικασία και ο τρόπος ζωής.

Η επανακατασκευή αυτή πραγματοποιείται με την εισαγωγή νέας τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή με τρομακτικούς ρυθμούς. Για παράδειγμα καθώς

νέα τεχνολογία εισέρχεται στην παραγωγική διαδικασία με στόχο την ανάπτυξη, εκτοπίζονται εργαζόμενοι από τον πρωτογενή τομέα και διοχετεύονται προς τον δευτερογενή και τον τριτογενή. Στην πραγματικότητα όσο περισσότερο ανεπτυγμένη είναι μια χώρα τόσο λιγότερο ποσοστό της εργατικής της δύναμης απασχολεί στον πρωτογενή τομέα.

Γενικά δημιουργείται ένα νέο εργασιακό και οικονομικό περιβάλλον, με το οποίο απαιτείται η εξοικείωση του κοινού ανθρώπου για να λειτουργήσει ορθολογικά και αποτελεσματικά μέσα σε αυτό. Η τεχνολογική εκπαίδευση μπορεί να έχει έναν ουσιαστικό ρόλο στην αναγκαιότητα αυτή, προκειμένου να υπάρξει η επιθυμητή ανάπτυξη και κοινωνική συνοχή.

Στο Παράρτημα I, περιλαμβάνονται ενδεικτικά ηλεκτρονικές διευθύνσεις πανεπιστημίων που έχουν τμήματα τεχνολογικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης.

Στο Παράρτημα II, τα πανεπιστήμια στην Ευρώπη ανά χώρα και στις ΗΠΑ ανά πολιτεία.

Στο Παράρτημα III, τα πανεπιστήμια που συμπεριλαμβάνονται στα 200 πρώτα στον κόσμο και τα 100 πρώτα ανά γεωγραφική περιοχή (Ευρώπη, Αμερική, λατινική Αμερική, Ασία, Ωκεανία).

Στο Παράρτημα IV οι Εθνικές εκθέσεις χωρών της Ευρώπης για προσαρμογή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συμφωνία της Μπολόνια και τα συστήματα αξιολόγησης πανεπιστημίων που ισχύουν σε διάφορες χώρες.

Στο Παράρτημα V περιλαμβάνονται ηλεκτρονικές διευθύνσεις φορέων της Αγγλίας που λειτουργούν με συντονισμό του οργανισμού BECTA, για την εξοικείωση των μαθητών με την κοινωνία της πληροφορίας και οι οποίοι καλύπτουν κάθε διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παράρτημα Ι

Πανεπιστήμια που προσφέρουν προγράμματα Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Γενικής Εκπαίδευσης ενδεικτικά.

Arizona
Arizona State University
<http://www.asu.edu/>

Australia
University of Sydney
<http://www.usyd.edu.au/>

British Columbia – CANADA
British Columbia Institute of Technology
<http://www.bcit.ca/>

California
Pacific Union College
www.puc.edu

California State University
Dept. of Technology
www.calstatela.edu

Colorado
Cold State University
<http://newsinfo.colostate.edu/>

Metropolitan State College of Denver
www.mscd.edu

Georgia
The University of Georgia
www.uga.edu

Eastern Illinois University
School of technology
www.eiu.edu

Illinois State
University
<http://www.tec.ilstu.edu>

Indiana
Ball State University
Department of Industry and Technology
<http://www.bsu.edu/technology>

Indiana Slate University
Industrial Technology
www.indstate.edu

Iowa Slate University
Industrial Ed & Technology
www.educ.iastate.edu/iech/homepage.htm

University of Northern Iowa
Dept of Industrial Technology
www.uni.edu/indtech/

Kansas
Pittsburg State University
Department of Technology Studies
www.pittstate.edu

Fort Hays State University
Technology Studies Department
www.fhsu.edu

Western Kentucky University
Dept.of Industrial Technology
www.msc.wku.edu

Louisiana
Grambling State University
Industrial and Engineering Technology
www.gram.edu

University of Manitoba
Technology Education Division
CANADA
www.umanitoba.ca

Maryland
University of Maryland Eastern Shore
<http://www.umuc.edu/>

Michigan
Eastern Michigan University
Business & Industrial Education
www.emich.edu/public/bted/BTEDHOME.HTM

Minnesota
Environmental and Technological Studies
www.stcloudstate.edu

Missouri
University of Missouri-Columbia
www.missouri.edu

Central Missouri State University
College of Applied Science and Technology
www.cmsu.edu

Nebraska
Chadron State College
Industrial Technology Education
www.csc.edu

New Jersey
Montclair State University
Department of Curriculum and Teaching
www.montclair.edu

The College of New Jersey
Technological Studies
www.tcnj.edu

Kean College of New Jersey
Dept. of Technology
www.kean.edu

North Carolina State University
Math, Science & Technology Education
www.ncsu.edu/ncsu/cep/oed/ted/ted.html

Ohio
The Ohio State University

Visual Communication and Technology
Education
www.osu.edu/index.php

Kent State University
School of Technology
www.tech.kent.edu

Southwestern Oklahoma State University
Dept. of Technology
www.swosu.edu

Sul Ross State University
Industrial Technology
www.sulross.edu

Utah State University
Dept. of Industrial Technology & Education
www.engineering.usu.edu/ite/

Southern Utah University
Technology Dept.
www.suu.edu

Norfolk State University
Technoloogy Education
www.nsu.edu

Virginia Polytechnic & State University
Technology Education
www.teched.vt.edu

West Virginia University
Technology Education
www.wvu.edu/~techedu/

Παράρτημα II

Κατάλογοι Πανεπιστημίων στις ΗΠΑ, ανά Πολιτεία.

Κατάλογος Πανεπιστημίων των ΗΠΑ, ανά πολιτεία και αλφαβητικά

<http://www.utexas.edu/world/univ/state/> Κάνε «κλικ» σε κάθε πολιτεία

Κατάλογος Πανεπιστημίων στην Ευρώπη ανά χώρα

<http://www.4icu.org/Europe/> Κάνε «κλικ» σε κάθε χώρα.

Παράρτημα III

Τα Πανεπιστήμια που υπάρχουν σε όλο τον κόσμο

<http://www.4icu.org/> Στην Ηλεκτρονική αυτή διεύθυνση μπορεί κανείς να έχει πληροφόρηση για τα πρώτα 100 Πανεπιστήμια το έτος 2007 στην Ευρώπη, την Αφρική, την Ασία, την Ωκεανία, τη Λατινική Αμερική, και τη Βόρειο Αμερική.

Παράρτημα IV

Αξιολόγηση Πανεπιστημίων και Δημιουργία Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου σύμφωνα με τη συμφωνία της Μπολόνια (Εθνικές Εκθέσεις).

Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος για Εξασφάλιση Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τη Δημιουργία Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Στόχος είναι η δημιουργία δυνατοτήτων για μεταφορά Ευρωπαϊκών Μονάδων Σπουδών από το ένα Πανεπιστήμιο στο άλλο (ECTS – European Credit Transformation System), και ακόμη μεταξύ Πανεπιστημίων της Ευρώπης και των ΗΠΑ όπου ήδη ισχύουν οι μονάδες σπουδών, τα CREDITS, από πολλές δεκαετίες. Βεβαίως προϋπόθεση είναι οι μονάδες σπουδών στις οποίες θα είναι οργανωμένα τα διάφορα μαθήματα να είναι της ίδιας βαρύτητας, μεταξύ των διαφόρων πανεπιστημίων.

European Association for Quality Assurance in Higher Education / ENQA

<http://www.enqa.net>

Ο φορέας αξιολόγησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία βρίσκεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση, www.qaa.ac.uk

Ο σκοπός του φορέα είναι να προωθήσει την ανάπτυξη εμπιστοσύνης στο κοινό ότι τηρούνται προδιαγραφές ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο οργανισμός ιδρύθηκε το 1997 για να προσφέρει υπηρεσίες πιστοποίησης ποιότητας στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αγγλίας. Ο οργανισμός είναι ανεξάρτητος και χρηματοδοτείται τόσο από τα ίδια τα πανεπιστήμια, όσο και από οργανισμούς που χρηματοδοτούν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ιταλία

Εθνική Έκθεση σύμφωνα με τη συμφωνία της Μπολώνια

http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Italy_050127.pdf

Αυστρία

http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Austria_050103.pdf

Βέλγιο

<http://www.wes.org/ewenr/04March/Belgium.htm>

Δανία

<http://www.euroeducation.net/prof/denmarco.htm>

Φινλανδία

www.euroeducation.net/prof/finco.htm

Ολλανδία

www.wes.org/ewenr/04March/Netherlands.htm

Νορβηγία

www.wes.org/ewenr/03Sept/Norway.htm

Πορτογαλία

http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Portugal_050114.pdf

Ισπανία

http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Spain_050114.pdf

Ελβετία

http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-Switzerland_050118.pdf

Ελλάς

Αναφέρονται σχόλια ότι δεν έχουμε κάνει προόδους.

<http://www.wes.org/ewenr/03Nov/Greece.htm>

Ρωσία

Τα Πανεπιστήμια σε μετάβαση και μη σταθερότητα.

Η πλειοψηφία των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ελέγχεται από το Υπουργείο Παιδείας της Ρωσικής Ομοσπονδίας. Ορισμένα από αυτά ελέγχονται από άλλα Υπουργεία όπως το Υπουργείο Υγείας, Το Υπουργείο Μεταφορών με σιδηροδρόμους, το Υπουργείο πολιτισμού, το Υπουργείο Διεθνών θεμάτων, και άλλα. Μη- κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι δυνατόν να δημιουργηθούν και διέπονται από τη Ρωσική Ομοσπονδιακή νομοθεσία για μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς.

www.useic.ru/russian_education/higher.htm

Accreditation

Η χορήγηση πιστοποιητικού από την πολιτεία (σε όλα τα είδη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πανεπιστήμια, ακαδημίες, και ινστιτούτα) για αναγνώριση των παρεχόμενων σπουδών, είναι από τα περισσότερο σπουδαία χαρακτηριστικά ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην ιστοσελίδα

www.useic.ru/russian_education/rating.htm

παρουσιάζεται ιεράρχηση των πανεπιστημίων στη Ρωσία από πλεονάς ποιότητας.

Στην ιστοσελίδα

www.useic.ru/russian_education/nonstate.htm

περιλαμβάνονται 119 μη- κρατικά αναγνωρισμένα πανεπιστήμια στη Μόσχα.

Μη κρατικά υπάρχουν και σε άλλες πόλεις. (Saint-Petersburg, Ekaterinburg κ.ά.)

Το Συμβούλιο Αναγνώρισης – Αξιολόγησης Πανεπιστημιακών στη Γερμανία

www.accreditation-council.de/accreditation-council.de/

Η δομή δύο κύκλων σπουδών του Αγγλοσaxωνικού συστήματος με πτυχία Bachelor και Master ναμοθετήθηκε και θα καθιερωθεί σε όλη τη Γερμανία μέχρι το 2010, στα πλαίσια της συμφωνίας της Μπολώνια.

Η εφαρμογή των πτυχίων Bachelor και Master, δεν θα αντικαταστήσουν μόνον τους μέχρι τώρα τίτλους “Diplom” και “Magister”.

Γαλλία

www.euroeducation.net/prof/franco.htm

Στην παραπάνω διεύθυνση παρουσιάζεται
όλο το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας.
Αναγνώριση σπουδών και προσόντων.
Τα διπλώματα της χώρας αναγνωρίζονται από
ένα από τα παρακάτω Υπουργεία.
Τα πτυχία των Πανεπιστημίων αναγνωρίζονται
από το Εθνικό Συμβούλιο Αξιολόγησης.
(Comite National d' Evaluation,
www.cne-evaluation.fr)

Αξιολόγηση Πανεπιστημίων στις ΗΠΑ.

Η αξιολόγηση των Πανεπιστημίων στις ΗΠΑ
συντονίζεται από το Συμβούλιο για την Πι-
στοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
(Council for Higher Education Accreditation
– CHEA), www.chea.org).

Παράρτημα V

Χρήσιμες για την εκπαίδευση και κατάρτιση ηλεκτρονικές διευθύνσεις σε σχέση και με τις ανάγκες του εργασιακού περιβάλλοντος στη σύγχρονη εποχή της πληροφόρησης.

Στην Αγγλία «κτίζεται» με ταχύτατους ρυθμούς η «κοινωνία της πληροφόρησης». Σύμφωνα με το πρόγραμμα της Κυβέρνησης, όλα τα σχολεία της Αγγλίας είναι συνδεδεμένα με το δίκτυο INTERNET (26.000 δημοτικά σχολεία και 4.000 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), και ο κάθε μαθητής όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (17 εκατομ. μαθητές περίπου) έχουν προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο(e-mail). Επίσης, έχουν εκπαιδευθεί στα θέματα διαχείρισης της πληροφόρησης και αξιοποίησής της με κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, 450.000 περίπου εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε 200 εκπαιδευτικές περιφέρειες.

Για να δημιουργηθούν κίνητρα και κατάλληλες προϋποθέσεις διανέμονται ακόμη και δωρεάν υπολογιστές (φορητοί) στους καθηγητές (ανά δύο καθηγητές) από διάφορες εταιρείες.

Ήδη μαθητές του δημοτικού σχολείου (ηλικίας 7 ετών) εμπλέκονται σε προγράμματα αξιοποίησης υπολογιστών και σχεδίασης σελίδων στο δίκτυο, όπως διαπιστώθηκε από τις επισκέψεις και σε δημοτικά σχολεία.

Όλοι οι μαθητές θα έχουν πρόσβαση στις διεθνείς βάσεις πληροφόρησης, θα συμμετέχουν σε διακρατικά προγράμματα συνεργασίας μεταξύ σχολείων διαφόρων χωρών κλπ. και θα έχουν πρόσβαση στην έκρηξη της γνώσης που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη εποχή.

Η πληροφόρηση μέσω του δικτύου προσφέρει εκπαιδευτικές εφαρμογές για όλα τα μαθήματα στο σχολείο (για παράδειγμα και στα φιλολογικά).

Το Εθνικό Δίκτυο Μάθησης λειτουργεί υπό την εποπτεία του Οργανισμού BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) που έχει στόχο να διευρύνει τις εκπαιδευτικές προδιαγραφές των σχολείων, να συνδέσει το σχολείο με το χώρο της εργασίας και τη βιομηχανία, να εξασφαλίσει αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση καθώς και συστήματα υποστήριξης και συντήρησης δικτύων πληροφοριών στα σχολεία, να αναπτύξει κατάλληλο ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό. Περί τους 600.000 επαγγελματίες εργάζονται στα συστήματα αυτά συντήρησης και υποστήριξης.

Η ηλεκτρονική διεύθυνση του οργανισμού BECTA είναι: www.becta.org.uk

Οι παρακάτω διευθύνσεις αναφέρονται σε εταιρείες, φορείς, Ινστιτούτα, Οργανισμούς, μουσεία κ.ά. που συνδέονται με εξοπλισμούς, λογισμικό, εποπτικά βοηθητικά εκπαιδευτικά μέσα, μαθήματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, διαδικασίες αξιολόγησης στην εκπαίδευση, δίκτυα μάθησης κλπ., και γενικά με όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σχετικά με την εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή της πληροφόρησης.

Οι φορείς αυτοί έλαβαν μέρος σε έκθεση που οργανώθηκε στο Λονδίνο υπό την εποπτεία

της Κυβέρνησης της Αγγλίας για την εκπαίδευση με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εποχή της πληροφορόρησης.

Η έκθεση σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση οργανώθηκε από τον οργανισμό BETTA που έχει την ευθύνη για την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών στα σχολεία.

1. Συμβούλιο Οικονομικής και Κοινωνικής Έρευνας της Αγγλίας. Από τα καλύτερα κέντρα ερευνών για οικονομικά και κοινωνικά θέματα. Η έρευνα του Συμβουλίου επικεντρώνεται κυρίως σε θέματα που αφορούν την Αγγλία, όμως αναφέρεται και σε θέματα που αφορούν την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη διεθνοποίηση της οικονομίας.

Το ερευνητικό πρόγραμμα για παράδειγμα που αναφέρεται στον Ειρηνικό Ωκεανό αποτελείται από 19 υποπρογράμματα και εξετάζει την ανάπτυξη των απαιτούμενων ικανοτήτων, την οργάνωση της παραγωγής στα πλαίσια της διαδικασίας της ανάπτυξης και της μετατροπής της σύμφωνα με τις ανάγκες της μεταβιομηχανικής εποχής, την οικονομική, κοινωνική και παραγωγική «μετατροπή» της Κίνας, κ.ά..

Το πρόγραμμα της συνολικής αλλαγής του περιβάλλοντος εξετάζει τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις που δημιουργούν τις αλλαγές παγκοσμίως καθώς και τα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Το πρόγραμμα της έρευνας των επενδύσεων εταιρειών των ΗΠΑ στην Ευρώπη εξετάζει την επίδραση των επενδύσεων αυτών στην κεντρική και Ανατολική Ευρώπη.

Η διεύθυνση του ερευνητικού κέντρου είναι: <http://www.esrc.ac.uk>

2. Οργάνωση και διοίκηση πληροφοριακών συστημάτων για σχολεία και επιχειρήσεις. Επίσης, λογισμικό για οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. <http://www.pearsonphoenix.com>

3. Λογισμικό και πολυμέσα που αναπτύσσεται σε συνεχή και επιστημονική βάση για να βοηθηθούν οι καθηγητές να αξιολογούν με ακρίβεια το εκπαιδευτικό τους έργο σε σχέση με το πρόγραμμα που εφαρμόζουν. <http://www.teem.org.uk>

4. Καθημερινή ηλεκτρονική εφημερίδα της Αγγλίας στο παγκόσμιο δίκτυο (www) για εκπαιδευτικά θέματα. <http://www.teachingtimes.com>

5. Ηλεκτρονική σελίδα για σχολεία στην Αγγλία για επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων και παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. <http://www.education-quest.com>

7. Σελίδα που αναφέρεται στα πολυμέσα για διάφορα θέματα.

<http://www.macromedia.com/uk>

8. The basic skills agency. Ο οργανισμός της Αγγλίας για καθορισμό των βασικών ικανοτήτων που απαιτούνται για όλες τις ηλικίες στη σύγχρονη εποχή της πληροφορόρησης.

<http://www.basic-skills.co.uk>

9. Πολυμέσα για μαθητές δημοτικού σχολείου και ανάλογες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. <http://www.mm-kid.com>

10. Εθνικό Κέντρο Οπτικοακουστικών Βοηθητικών μέσων και παροχής υπηρεσιών των ΗΠΑ (Springfield, Virginia). <http://www.ntis.gov/nac>

11. Η ιστοσελίδα της μουσικής <http://www.sibelius.com>

12. Προγράμματα στο παγκόσμιο δίκτυο σχετικά με ηλεκτρονικά συστήματα και συστήματα ελέγχου. Εξοπλισμοί για σχολεία. <http://www.economatics.co.uk/education/>

13. Ιστοσελίδα για εκμάθηση ξένης γλώσσας με παράλληλη ανάπτυξη ικανοτήτων για χρήση της τεχνολογίας των πληροφοριών. <http://www.vektor.com>

14. Το ανοιχτό πανεπιστήμιο. Η χρήση των υπολογιστών στην πράξη για μαθηματικά, επιστήμες, τεχνολογία. Κατάλογοι εκπαιδευτικών προϊόντων. <http://www.ouw.co.uk>

15. Η ηλεκτρονική διεύθυνση της "Texas Instrument". <http://www.ti.com/calc/uk/>

16. «Μεταφερόμενα» εργαστήρια ξένων γλωσσών. <http://www.coomber.co.uk>

17. Εκπαιδευτικά βοηθήματα για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. <http://www.espresso.co.uk>

18. Εταιρείες για «προτζέκτορες» και μεταφερόμενους υπολογιστές.
<http://www.justlaptops.co.uk> πηγές πληροφόρησης για μεταφερόμενους υπολογιστές και εξαρτήματα/ <http://www.projectors.co.uk>
19. Διευκόλυνση της επικοινωνίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.
www.ace-centre.org.uk
20. Εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προϊόντα νέων τεχνολογιών
www.acer.co.uk
21. Εθνικός σύνδεσμος των συντονιστών και των καθηγητών της τεχνολογίας των πληροφοριών. www.acitt.org.uk
22. Παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προϊόντων για την εκπαίδευση
www.actis.co.uk
23. Σύγχρονα Εκπαιδευτικά βοηθήματα και εκπαιδευτικές υπηρεσίες για πλήθος μαθημάτων.
www.adeptscience.co.uk
24. Προηγμένα συστήματα που επιταχύνουν τη διαδικασία της μάθησης
www.advlearn.com
25. Οι υπολογιστές στην εκπαίδευση. Διεθνείς διασυνδέσεις, δίκτυα κλπ.
www.advisory-unit.org.uk
26. Έρευνα, εκπαιδευτικά προϊόντα, η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.
www.akhter.co.uk
27. Προγραμματισμός του χρόνου, χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση
www.erasmus.org.uk
28. «Κάνοντας τις λέξεις να δουλεύουν», ιστοσελίδα για δυσλεξικούς μαθητές με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. www.wordswork.co.uk
29. Η χρήση των νέων τεχνολογιών για μαθητές με προβλήματα στην όραση.
www.alphavision.co.uk
30. Ιστοσελίδα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω του παγκόσμιου δικτύου (www) για υποστήριξη του Εθνικού Προγράμματος σπουδών. www.angliacampus.com
31. Η εταιρεία Apple σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες και παραγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και βοηθητικών εκπαιδευτικών μέσων. www.apple.com/uk/education
32. Τεχνολογία της μουσικής <http://www.arbiter.co.uk/>
33. Ιστοσελίδα για προβλήματα δυσλεξίας. www.sniffout.net/home/ad
34. Εταιρεία με εμπειρία στην έρευνα και την παροχή λύσεων σε θέματα επικοινωνιών και την ενσωμάτωση υπολογιστών στα συστήματα επικοινωνιών. www.asctelecom.com
35. Σύνδεσμος για την εκπαίδευση στις επιστήμες (τεχνολογία, φυσική, χημεία, μαθηματικά). Βάσεις δεδομένων, εφημερίδες, διασυνδέσεις, εφαρμογές, πληροφόρηση www.ase.org.uk
36. Παροχή υπηρεσιών για όλους τους καθηγητές από την ένωση καθηγητών της Αγγλίας. www.atl.org.uk Η ένωση των καθηγητών των μαθηματικών της Αγγλίας. Δημοσιεύσεις, δραστηριότητες κλπ. www.atm.org.uk
37. Παραγωγή εκπαιδευτικών προϊόντων και παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. www.atomwide.com
38. Εκμάθηση ξένων γλωσσών με CD-ROM. www.auralog.com
39. Υπηρεσίες παροχής υπηρεσιών και προϊόντα για αρχάριους στο δίκτυο Internet, που βοηθούν να αναπτυχθούν ιδέες και να εφαρμοσθούν στην πραγματική ζωή. www.autodesk.com
40. Εταιρεία «Avantis» που ιδρύθηκε το 1995 με αντικείμενο την ανάπτυξη CD για κάθε εξειδικευμένο θέμα που απαιτεί η σύγχρονη ηλεκτρονική οικονομία, καθώς και την ανάπτυξη και διεύρυνση ηλεκτρονικών δικτύων. www.avantis.co.uk
41. Ιστοσελίδα με χιλιάδες επιλεγμένα εκπαιδευτικά προϊόντα, λογισμικό και VIDEO.
<http://avp.100megs28.com/> www.avp.co.uk
42. Ειδικό της τεχνολογίας των πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων για σχολεία, για

τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς (Αυτοματισμοί για τις εργασίες μαθητών, κάλυψη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κ.ά.) www.wautonsamuel.co.uk

43. Η εκπαιδευτική σελίδα του BBC. www.bbc.co.uk/education

44. Πρόγραμμα εκπαίδευσης καθηγητών μαθηματικών για μαθητές προνηπιακής ηλικίας, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και μαθητών με ειδικές ανάγκες. www.beam.co.uk

45. Ο Εθνικός Οργανισμός της τεχνολογίας των πληροφοριών της Αγγλίας. www.becta.org.uk

46. Σύνδεσμος Εμπορίου και Βιομηχανίας που προωθεί πληροφόρηση για τις επιχειρήσεις και τις βιομηχανίες που είναι μέλη του. www.besagnet.org.uk

47. «Ιστοσελίδα αλληλεπίδρασης» με ειδικούς στη σχεδίαση και προώθηση ιστοσελίδων επιχειρήσεων, στην έρευνα αγοράς, στην έρευνα αγοράς μέσω του παγκόσμιου δικτύου, στο ηλεκτρονικό εμπόριο, στη διαφήμιση, στην εξεύρεση χρηματοδοτών για επιχειρήσεις κ.ά. www.thebigpic.co.uk

48. Εκπαιδευτικό λογισμικό www.blackcatsoftware.com

49. Βάση δεδομένων για βιβλία. www.bookdata.co.uk

50. Εταιρεία για “προζέκτορς”, και άλλα εκπαιδευτικά βοηθητικά μέσα. www.boxlight.com

51. Παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών της εταιρείας πετρελαίου BP www.bpes.com

52. Ιστοσελίδα του Βρετανικού Συμβουλίου www.britishcouncil.org

53. Ο Βρετανικός Σύνδεσμος για τη δυσλεξία <http://www.bdadyslexia.org.uk/>

54. Η Βρετανική Εθνική Βιβλιοθήκη www.bl.uk

55. Το ηλεκτρονικό σχολείο. Σύστημα λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποκλειστικά με υπολογιστές (Ηλεκτρονικό σχολείο, μεταβίβαση στοιχείων από την τάξη στα όργανα διοίκησης και στις διοικητικές υπηρεσίες, από την τάξη στην τοπική και στη διεθνή κοινότητα). www.bromcom.com

56. Διεθνείς εξετάσεις του CAMBRIDGE για πιστοποίηση γνώσεων και ικανοτήτων που απαιτούνται τόσο από τα πανεπιστήμια και γενικά την ακαδημαϊκή κοινότητα, όσο και από το σύγχρονο διεθνοποιημένο και ιδιαίτερα ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον. www.cie.org.uk

57. Προσφορά «χώρου» στο παγκόσμιο δίκτυο καθώς και άλλων υπηρεσιών, με ελάχιστο κόστος. www.cami.co.uk

58. Προσφορά από την εταιρεία CAPITA εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προϊόντων στα σχολεία και τις τοπικές περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές (LEA) καθώς και παροχή εκπαίδευσης στους καθηγητές σχετικά με τις τεχνολογίες των πληροφοριών. www.capitaes.co.uk

59. Περισσότερες από 3000 σελίδες πληροφόρηση για διάφορα επαγγέλματα καθώς και συμβουλές για αποτελεσματικό επαγγελματικό προσανατολισμό. Ανάπτυξη συναφών με τον επαγγελματικό προσανατολισμό εκπαιδευτικών προϊόντων (λογισμικό κλπ.) που είναι κατάλληλα για χρήση από επαγγελματίες του επαγγελματικού προσανατολισμού. www.careersoft.co.uk

60. Παροχή βοήθειας και πληροφόρησης για επαγγέλματα μέσω του παγκόσμιου δικτύου. www.cascaid.co.uk

61. Υπολογιστές για την εκπαίδευση της εταιρείας Castle <http://www.castle-technology.co.uk/castle/front.html>

62. Ιστοσελίδα που περιέχει από τους μεγαλύτερους στον κόσμο καταλόγους CDROM με μεγάλη εκπαιδευτική αξία. www.cdimports.com

63. CENTERPRICE. Εταιρεία (από τις μεγαλύτερες της Αγγλίας) παραγωγής υπολογιστών και συστημάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του καταναλωτή. www.centerprise.co.uk

64. Το κέντρο για τους Βρετανούς καθηγητές, είναι ένας μη κερδοσκοπικός ανεξάρτητος οργανισμός που ιδρύθηκε το 1965 και προσφέρει εκπαίδευση και κατάρτιση στους καθηγητές. Ο οργανισμός προσφέρει εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε «πελάτες» από όλο τον κόσμο. Συγκεκριμένα προσφέρει εκπαίδευση και κατάρτιση υψηλής ποιότητας που αντισταθμίζει το κόστος των διδά-

κτρων που πληρώνουν. Το οικονομικό πλεόνασμα που προκύπτει για τον οργανισμό επενδύεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας. www.cfbt.com

65. Οι ανθρωπιστικές σπουδές στο παγκόσμιο δίκτυο. Τα γραφεία του κέντρου βρίσκονται στο Cambridge. Για 61 χρόνια το κέντρο έχει μια ηγετική παρουσία ως προς τη συλλογή, οργάνωση και διανομή πληροφορήσης που δημιουργεί προστιθέμενη αξία, σε ερευνητές, σε ακαδημαϊκούς, σε μαθητές, σε βιβλιοθήκες, σε πανεπιστήμια, σε σχολεία, σε περισσότερες από 160 χώρες. www.chadwyck.co.uk

66. Εφαρμογές της τεχνολογίας των πληροφοριών σε θέματα περιβάλλοντος. www.recommit.co.uk

67. Ο σύνδεσμος της εκκλησίας της Αγγλίας για προώθηση της θρησκευτικής εκπαίδευσης με χριστιανικούς στόχους. www.natsoc.org.uk

68. Εταιρεία για ανάπτυξη εκπαιδευτικών οδηγών και παροχή εκπαίδευσης στην τάξη σχετικά με την τεχνολογία των πληροφοριών. www.ciatraining.co.uk

69. City and Guilds. Ο οργανισμός στη Μεγάλη Βρετανία για τα προσόντα που απαιτούνται στα διάφορα επαγγέλματα, και που αναπτύσσονται μέσω της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. www.city-and-guilds.co.uk

70. Κέντρο για ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και μάθησης. www.calsc.co.uk

71. Σύγχρονα Εκπαιδευτικά βοηθήματα, προϊόντα και υπηρεσίες, με στόχο την εξασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση. www.compaq.co.uk/education

72. Η δακτυλογράφηση είναι μια στοιχειώδης δεξιότητα. Στη σύγχρονη εποχή περισσότερη πληροφορήση δακτυλογραφείται παρά γράφεται με το χέρι. Η παρακάτω διεύθυνση αναφέρεται στην ταχύτερη δακτυλογράφηση και στην αποτελεσματικότερη εργασία με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. www.typequick.com.au

73. Βιβλιοπωλείο στο παγκόσμιο δίκτυο με «manuals-οδηγούς» για υπολογιστές. Εκπαίδευση μέσω υπολογιστών. www.computer-manuals.co.uk

74. 97. Ο μεγαλύτερος προμηθευτής στην Αγγλία με προϊόντα νέας τεχνολογίας, του εκπαιδευτικού συστήματος και των Δημοσίων Υπηρεσιών. www.theconsortium.co.uk

75. Ηλεκτρονικός εξοπλισμός. Εργαστήριο ξένων γλωσσών, συστήματα CD, μαγνητόφωνα για την τάξη, εξαρτήματα υπολογιστών κ.ά. www.coomber.co.uk

76. Προσφορά μαθημάτων κατάρτισης σχετικά με την τεχνολογία των πληροφοριών. www.courseware.co.uk

77. Διδασκαλία Φυσικής, Χημείας και Τεχνολογίας στα σχολεία με τη χρήση νέων τεχνολογιών. www.crocodile-clips.com

78. Προμηθευτές προγραμμάτων και συστημάτων σχετικά με την τεχνολογία των πληροφοριών στα σχολεία. www.cse-net.co.uk

79. Σχεδίαση και δημοσίευση ηλεκτρονικών πηγών πληροφορήσης www.d2digital.co.uk

80. Προϊόντα και υπηρεσίες νέων τεχνολογιών για πανεπιστήμια, κολλέγια και σχολεία. www.dan.co.uk

81. Εκπαιδευτικά προγράμματα και λογισμικό για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. www.data-harvest.co.uk

82. Μια από τις μεγαλύτερες εταιρείες υπολογιστών στον κόσμο, η Dell, με 29.000 υπαλλήλους σε 33 χώρες. www.dell.co.uk/public

83. Η Denford, από τις μεγαλύτερες εταιρείες παραγωγής και πώλησης μηχανημάτων που λειτουργούν με τη βοήθεια υπολογιστών, υπολογιστικών συστημάτων, και λογισμικού για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εργαζομένων ή των εκπαιδευομένων. www.denford.com

84. Υπουργείο για εκπαίδευση και απασχόληση. Στατιστικά στοιχεία, διασυνδέσεις. www.dfes.gov.uk

85. Παροχή υπηρεσιών στα σχολεία για ανάπτυξη δικτύων και για επικοινωνία μέσω του δικτύου INTERNET. www.dialnet.com

86. Κατάρτιση στα πολυμέσα, στα γραφικά κ.ά. www.digitalworkshop.co.uk
87. Εκπαιδευτικό λογισμικό για τη διδασκαλία όλων των εκπαιδευτικών αντικειμένων στα σχολεία. www.discourse.com
88. Εκπαιδευτικό λογισμικό για διάφορα μαθήματα www.dlk.co.uk
89. Βοηθήματα για χρήστες υπολογιστών που έχουν προβλήματα όρασης. www.YourDolphin.com
90. Βοηθήματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες www.donjohnston.com
91. Ο ανταποκριτής της Hewlett Packard στην Αγγλία. www.dtpgroup.co.uk
92. Εκπαίδευση για τους νέους. Ανάπτυξη CDROM, πηγών πληροφόρησης και προγραμμάτων σε συνεργασία με τη βιομηχανία και τις επιχειρήσεις. www.EandY.co.uk
93. Πρόσβαση στη σελίδα ενός από τους μεγαλύτερους εξεταστικούς οργανισμούς στην Αγγλία που πραγματοποιεί εξετάσεις και χορηγεί μια ποικιλία πιστοποιητικών όπως τα GCSE, Εθνικά Επαγγελματικά πιστοποιητικά πιστοποίησης επαγγελματικών προσόντων κλπ. www.edexcel.org.uk
94. Οπτικοακουστικά συστήματα, μουσική με υπολογιστές, λογισμικό, εκπαιδευτικά φίλμ και VIDEO κλπ. www.edirol.co.uk
95. Εταιρεία παραγωγής εκπαιδευτικών πολυμέσων. www.educationalmultimedia.com
96. Συστήματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας www.woodstockcentre.com
97. ERA: Οργανισμός καταγραφής σε VIDEO και μαγνητοταινίες τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών εκπομπών που χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. www.era.org.uk
98. Λογισμικό για σύνθεση Μουσικής www.espmusic.co.uk
99. «Ευρωπαϊκά ηλεκτρονικά». www.euroele.com
100. Η Κοινωνία των υπολογιστών στην Αγγλία. www.bcs.org.uk/ecdl/
101. Σελίδα εκμάθησης ξένων γλωσσών. www.eurotalk.co.uk
102. Πολυμέσα αλληλεπίδρασης. www.fable.co.uk
103. Βιβλιοθήκη ξένων γλωσσών. www.trstone.com
104. Πολυμέσα για εκπαιδευτικούς σκοπούς. www.fantastic.com
105. Εθνικός οργανισμός για τη δια-βίου εκπαίδευση. www.feda.ac.uk
106. Σχεδίαση και κατασκευή εξοπλισμού και λογισμικού για εκπαίδευση σε θέματα μηχανικών και τεχνολογίας. www.fbk.com
107. Οργάνωση και διοίκηση της τεχνολογίας των πληροφοριών για βιομηχανίες, επιχειρήσεις, σχολεία κ.ά. www.fenwood.co.uk
108. Η σελίδα της φωτογραφίας. www.firstcall-photographic.co.uk
109. Εκπαιδευτικό λογισμικό και ειδικότερα για θέματα γλώσσας και μάθησης. www.fishermarriott.com
110. Εκπαιδευτικά προγράμματα με τη χρήση νέων τεχνολογιών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. www.flexible.co.uk
111. Εκπαιδευτικά πολυμέσα www.focusmm.co.uk
112. Βιβλία καθηγητών και μαθητών μέχρι ηλικίας 16 ετών, για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα. www.folens.com
113. Σύστημα αποθήκευσης βιβλίων σε βιβλιοθήκες και καταστήματα πώλησης βιβλίων. www.folio.co.uk
114. Παραγωγή υπολογιστών και παροχή υπηρεσιών υποστήριξης από την κοινοπραξία fujitsu-siemens με στόχο να αποτελέσει την 1^η δύναμη στην Ευρώπη. www.fujitsu-siemens.co.uk
115. Εθνικός Σύνδεσμος για τη δια-βίου εκπαίδευση. www.fenc.org.uk
116. Τα παιδιά του μέλλοντος. www.futurekids.co.uk
117. Ο Γεωγραφικός Σύνδεσμος. www.geography.org.uk
118. Ενσωμάτωση του δικτύου INTERNET στη λειτουργία των επιχειρήσεων. www.globaltech.co.uk

119. Προγράμματα σπουδών, εφαρμογές με κατάλληλο λογισμικό, σχεδίαση εκπαιδευτικών διαδικασιών. www.granada-learning.com
120. Προμηθευτές εξοπλισμών για σχολεία και κολλέγια με έδρα την Γλασκώβη της Σκωτίας. www.griffinandgeorge.co.uk
121. Η εφημερίδα Guardian στο δίκτυο. www.guardian.co.uk
122. Εκπαιδευτικά προϊόντα και υπηρεσίες. www.guildhallleisure.com
123. Άγγλοι Ρομαντικοί Ποιητές. www.headstrong.demon.co.uk
124. Εκδοτικός οίκος για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. www.repp.co.uk
125. Τεχνολογία με ανθρώπινο πρόσωπο. Εκπαιδευτικό δίκτυο για καθηγητές. www.higrade.com
126. Ο Σύνδεσμος της ιστορίας. Εθνικό δίκτυο μάθησης. www.history.org.uk
127. Εκπαιδευτικά προϊόντα και υπηρεσίες www.hope-education.co.uk
128. Παραγωγή και πώληση προϊόντων σχετικά με υπολογιστές και επικοινωνίες. www.hugh-sym.co.uk
129. Σελίδα με πληροφόρηση για άτομα με προβλήματα δυσλεξίας, για τους καθηγητές τους, καθώς και για τα άτομα που τους υποστηρίζουν στους χώρους της εργασίας. Η πληροφόρηση αυτή δίνει τη δυνατότητα στους παραπάνω να επιλέξουν την κατάλληλη τεχνολογία για να αντιμετωπίσουν όσο γίνεται καλύτερα τα προβλήματα που δημιουργεί η δυσλεξία. www.dyslexic.com
130. Η σελίδα της εταιρείας IBM με τον εξοπλισμό και τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρει για μετατροπή των παραδοσιακών επιχειρήσεων σε σύγχρονες με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών (e-business). www.ibm.com
131. Το Διεθνές δίκτυο για εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτική αξιολόγηση. www.icaag.com
132. Βιομηχανία χημικών, ειδικών προϊόντων κ.ά. www.ici.com
133. Τεχνολογία και διεθνές δίκτυο για άτομα με ειδικές ανάγκες. www.inclusive.co.uk
134. Μάθηση με τη χρήση πολυμέσων και υπολογιστών. www.infosourcetraining.com
135. Αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων του παγκόσμιου δικτύου (www)
136. από τις μικρές επιχειρήσεις και ενσωμάτωση των δυνατοτήτων του δικτύου στις καθημερινές πρακτικές. www.integrex.co.uk
137. Αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παγκόσμιου δικτύου. www.intel.com
138. Εκπαίδευση «αλληλεπίδρασης» μέσω της τεχνολογίας των πληροφοριών. www.interactive-education.co.uk
139. Ιδέες για εκπαίδευση στα πλαίσια «αλληλεπίδρασης» www.interactiveideas.com
140. Hitachi: Η εταιρεία παραγωγής του «άσπρου πίνακα» για εκπαιδευτικές δραστηριότητες με «αλληλεπίδραση». www.iwb.co.uk
141. Τρόποι με τους οποίους η τεχνολογία των πληροφοριών βοηθά τη διδασκαλία. www.rogerfrost.com
142. Υπηρεσίες υποστήριξης της τεχνολογίας των πληροφοριών για σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. www.unl.ac.uk/itle
143. “Πακέτο πληροφοριών” για επαγγέλματα, καριέρες, διαδικασίες αναζήτησης κ.ά, κατάλληλο τόσο για μαθητές όσο και για ενήλικους. www.progressions.co.uk
144. Εκπαιδευτικές πηγές πληροφόρησης για διδασκαλία σε άτομα με δυσλεξία. www.kber.co.uk
145. Εκπαιδευτικό λογισμικό για την εκπαίδευση. www.dialspace.dial.pipex.com/keylink
146. Πηγές πληροφόρησης για αριθμητική και γλώσσα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. www.kingscourt.co.uk
147. Προμηθευτής επίπλων ποιότητας για την εκπαίδευση. www.klicktechnology.co.uk
148. Εκπαιδευτικό λογισμικό και εκπαιδευτικά προϊόντα που ικανοποιούν το Εθνικό Πλαίσιο Σπουδών. www.kudlian.net

149. Μάθηση με τη χρήση της τεχνολογίας των πληροφοριών. www.kyletec.co.uk
150. Το “Συνολικό Μάτι”. Περιοδικό για τις σύγχρονες αναπτυξιακές διαδικασίες. www.global-eye.org.uk
151. Δωρεάν μάθηση. Σελίδα για τους γονείς που θέλουν να προσφέρουν πληροφορίες στα παιδιά τους. www.learnfree.co.uk
152. Το κύκλωμα της μάθησης. Ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών λύσεων για μια ποικιλία θεμάτων. www.learning-circuit.co.uk
153. Εκπαιδευτικά προγράμματα “αλληλεπίδρασης” με τη χρήση πολυμέσων. www.learning.co.uk
154. Προηγμένα συστήματα μάθησης με τη χρήση νέων τεχνολογιών. www.learnpath.com
155. Το “ανοικτό πανεπιστήμιο” και το δίκτυο μάθησης για τα σχολεία. www.learningschools.net
156. Η μάθηση στο παγκόσμιο δίκτυο www.learnonline.org.uk
157. Ο κόσμος των LEGO www.lego.com/dacta
158. Βοηθήματα επικοινωνίας. www.liberator.co.uk
159. Τεχνολογική εκπαίδευση σε “MODULES” www.lj-tech.com
160. 195. Δίκτυο μάθησης του Λονδίνου για καθηγητές www.london-learning.net
161. Κέντρο ερευνών και κέντρο μάθησης για καθηγητές www.lucid-research.com
162. Πολυμέσα για εκπαίδευση. www.media.co.uk
163. Υποστήριξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων. www.mape.org.uk
164. Δίκτυο διαχείρισης πληροφορίας και χρησιμοποίησης στοιχείων για δημιουργία βάσεων δεδομένων. www.matchware.net
165. Σύνδεσμος Μαθηματικών. www.m-a.org.uk
166. Μάτριξ πολυμέσων για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. www.matrixmultimedia.co.uk
167. Προϊόντα για άτομα με ειδικές ανάγκες και σχεδίαση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. www.mayer-johnson.com
168. Δίκτυα συστημάτων νέων τεχνολογιών. www.mayflex.com
169. Προγράμματα συνδυασμού γραφικών σε ηλεκτρονικό πινάκα για εκπαιδευτικές δραστηριότητες. www.mimio.co.uk
170. Σελίδα εκπαιδευτικών προγραμμάτων της microsoft. www.microsoft.com./uk
171. Εκπαίδευση στην τεχνολογία των επικοινωνιών και των πληροφοριών. www.msec.dmu.ac.uk
172. Δίκτυο επικοινωνίας των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών με γονείς, καθηγητές, μαθητές. www.millenniumschoools.co.uk
173. Σχεδιαστές, κατασκευαστές και πωλητές τηλεπικοινωνιακών συστημάτων. www.mitel.com
174. Πολυμέσα για ηλεκτρονικό εμπόριο, εκπαίδευση σε σχέση με θέματα εργασίας κλπ. www.MMTLTD.com
175. Πληροφόρηση και λογισμικό για εκπαιδευτικό “μόντελιγκ”. www.modusproject.co.uk
176. Προϊόντα εξασφάλισης ποιότητας για επιχειρήσεις και εκπαίδευση. www.mycrom.com
177. Παροχή υπηρεσιών στο παγκόσμιο δίκτυο για παραγωγικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εμπλουτίζουν τα προγράμματα διδασκαλίας. www.n2h2.com
178. Εθνικός Σύνδεσμος Διευθυντών Σχολείων της Αγγλίας www.naht.org.uk
179. Εθνικός Σύνδεσμος της Αγγλίας για τις ανάγκες της “Ειδικής Αγωγής” www.nasen.org.uk
180. Η σελίδα της “ένωσης” των καθηγητών της Αγγλίας www.teachersunion.org.uk
181. Ο Εθνικός Σύνδεσμος της Αγγλίας για τη διδασκαλία των Αγγλικών. www.nate.org.uk
182. Πανεπιστήμιο πρόσθετων σπουδών. Μαθήματα εξ’αποστάσεως εκπαίδευσης, πηγές πληροφορήσεων κ.ά. www.nec.ac.uk

183. Εθνικός Σύνδεσμος για τη μόρφωση. Βοήθεια στα παιδιά να μορφωθούν.
www.nla.org.uk
184. Εθνική Βάση δεδομένων για τη μόρφωση. www.literacytrust.org.uk
185. Παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο δίκτυο INTERNET. www.navaho.co.uk
186. Παροχή υπηρεσιών σχετικά με την τεχνολογία των πληροφοριών. www.netsoluk.com
187. Εποπτικά βοηθητικά μέσα στο δίκτυο. Προϊόντα και υπηρεσίες, εκπαίδευση καθηγητών, βοηθητικά μέσα διδασκαλίας κ.ά. www.new-media.co.uk
188. Χρηματοδότηση προγραμμάτων σχετικά με την υγεία, την εκπαίδευση και το περιβάλλον.
www.nof.org.uk
189. Εκπαίδευση στην αξιολόγηση και παροχή εκπαίδευσης σε επαγγελματίες στους τομείς της εκπαίδευσης, της υγείας και του επαγγελματικού προσανατολισμού. www.nfer-nelson.co.uk
190. Οι εξελίξεις στις επιστήμες και τα μαθηματικά. www.nicholl.co.uk
191. Προγράμματα δια βίου-εκπαίδευσης σε μοφή “αλληλεπίδρασης”, δημοσιεύσεις, συνέδρια, παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. www.nilta.org.uk
192. Οργάνωση “ηλεκτρονικών επιχειρήσεων-e-business”, αξιολόγηση προϊόντων, «έξυπνα δίκτυα», οργάνωση γραφείων κ.ά. www.nortelnetworks.com
193. Ηλεκτρονικές επιχειρήσεις (e-business), Ηλεκτρονικοί κατάλογοι, 70 εκατομμύρια χρήστες της σελίδας σε όλο τον κόσμο. www.novell.com/uk/
194. Προσφέρει δωρεάν πρόσβαση στο INTERNET σε όλο τον κόσμο, και τεχνολογία μεταφοράς τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών εκπομπών σε υπολογιστές στο σπίτι. www.askntl.com
195. Εκπαιδευτικά προϊόντα και υπηρεσίες βασισμένα σε ιδέες έμπειρων καθηγητών.
www.nts.dreamwriter.com
196. Εξετάσεις πιστοποίησης προσόντων εκπαιδευομένων σε όλες τις φάσεις της ζωής (Oxford Cambridge and RSA Examinations). www.ocr.org.uk
197. Αξιολόγηση της τεχνολογίας των υπολογιστών, εκπαιδευτικά προϊόντα, υπηρεσίες.
www.omnysys.com
198. Βάσεις δεδομένων και τεχνολογικά μέσα για τους επαγγελματίες της κοινωνίας της πληροφορίας. www.optology.com
199. Δίκτυο πληροφόρησης των γονέων σχετικά με τη σημασία των υπολογιστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. www.pin-parents.com
200. Καλύτεροι τρόποι διδασκαλίας των επιστημών. www.pasco.com
201. Βιβλία, λογισμικό, πηγές πληροφόρησης για καθηγητές σχετικά με την τεχνολογία των πληροφοριών. www.payne-gallway.co.uk
202. Δίκτυα διαχείρισης. www.peapod.co.uk
203. Προϊόντα υπολογιστών ποιότητας. www.penny-gilescp.co.uk
204. Εκδότες λεξικών. www.pcp.co.uk
205. Εταιρεία παραγωγής εξοπλισμών για τα σχολεία (εργαστηριακός εξοπλισμός τεχνολογίας, επιστημών κ.ά.). www.unilab.co.uk
206. Εξετάσεις πιστοποίησης προσόντων και ικανοτήτων για τη σύγχρονη εργατική δύναμη.
www.pitmanqualifications.com
207. Σύστημα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για ενήλικους. www.plato.com
208. Παραγωγή και διανομή εκπαιδευτικών προϊόντων. www.polydron.com
209. Εκπαιδευτικά “πακέτα” για όλα τα αναπτυξιακά επίπεδα μαθητών. www.potential-uk.com
210. Εκδοτικός οίκος “Prim-Ed”. www.prim-ed.com
211. Εποπτικά βοηθητικά μέσα και γραφικά με υπολογιστές. www.primpictures.com
212. Εξοπλισμός για άτομα με ειδικές ανάγκες. www.qedltd.com
213. Διεύθυνση προσόντων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Αγγλίας. www.qca.org.uk

214. Περιοδικά για καθηγητές και γονείς που κυκλοφορούν σε 22 χώρες.
www.education-quest.co.uk
215. “Στούντιο” ηλεκτρονικής σχεδίασης. www.quickroute.co.uk
216. Πολυμέσα για σχολεία, πανεπιστήμια και εκπαίδευση προσωπικού σε επιχειρήσεις. www.rangemore-software.freeseerve.co.uk
217. Ηλεκτρονικό κατάστημα βιβλίων και πολυμέσων. www.ransom.co.uk
218. Εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προϊόντα RLS. www.keyboardcrazy.co.uk
219. Πηγές πληροφόρησης με εκπαιδευτικό λογισμικό. www.r-e-m.co.uk
220. Πηγές πληροφόρησης για γενική μόρφωση. www.resourcekt.co.uk
221. RICHMOND συστήματα εκπαιδευτικών προϊόντων, εκπαίδευσης και κατάρτισης.
www.richmondsys.co.uk
222. Λογισμικό και εκπαιδευτικά προϊόντα για δημοτικά, σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πανεπιστήμια, καθηγητές. www.rm.com
223. Τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά προγράμματα του BBC στο δίκτυο, τεχνολογία, προγράμματα κατάρτισης, βάσεις δεδομένων κλπ. www.rogerfrost.com
224. Το “χώριό” της μουσική. www.roland.co.uk
225. Προετοιμασία για εξετάσεις σε όλα τα επίπεδα. www.samlearning.co.uk
226. Λογισμικό για εκπαιδευτικές και άλλες υπηρεσίες. www.sanderson-msl.co.uk
227. Προϊόντα λογισμικού για γραφή και χρώματα. www.sanford.co.uk
228. Ηλεκτρονικό υλικό για εκπαίδευση και κατάρτιση. www.sanscrip.com
229. Προγράμματα δια-βίου εκπαίδευσης. www.scet.com
230. Σύνδεσμος σχολικών βιβλιοθηκών. www.sla.org.uk
231. Δίκτυο συνεργασίας σχολείων. www.schoolmaster.net
232. Βιβλία για κάθε σχολικό αντικείμενο. www.schools.co.uk
233. Συζήτηση για σχολικά θέματα στο δίκτυο, πηγές πληροφόρησης, θέσεις εργασίας, δωρεάν σχεδίαση σελίδων για σχολεία κλπ. www.schools-register.co.uk
234. Εκπαίδευση καθηγητών στον τομέα των επιστημών, σύνδεσμος των επιστημών.
www.scienceconsortium.co.uk
235. Λογισμικό σε σχέση με τις επιστήμες κατάλληλο για σχολεία και εκπαίδευση καθηγητών.
www.sciencesoft.co.uk
236. Αρχείο για την ιστορία και τον πολιτισμό, μέρος του Εθνικού δικτύου για “μάθηση”.
www.scran.ac.uk
237. Σύνδεσμος διευθυντών σχολείων. Διοίκηση, αξιολόγηση, ανάπτυξη σχολείων.
www.sha.org.uk
238. Λογισμικό για παραγωγή εικόνων VIDEO και καρτών ID. Παραγωγή “ηλεκτρονικών ει-κόνων”. www.securitworld.com
239. Προγράμματα μάθησης “Γρανάδα”. www.granada-learning.com
240. Μαθήματα εκπαίδευσης για παιδιά (Oxford press) www.sherston.com
241. Μουσικά προγράμματα και εκπαίδευση για τον 21^ο αιώνα. www.sibelius.com
242. Λογισμικό και εξοπλισμός για άτομα με προβλήματα όρασης. www.sightandsound.co.uk
243. Εκπαιδευτικά προϊόντα και υπηρεσίες. www.sionics.co.uk
244. Μάθηση στο δίκτυο. Υποστήριξη, προϊόντα, υπηρεσίες. www.sirplc.co.uk
245. Εκπαιδευτικά προϊόντα και υπηρεσίες (Εθνικό βραβείο της Αγγλίας για το έτος 2000), εκπαίδευση στα μαθηματικά, τη γλώσσα κλπ. www.skillsfactory.com
246. Εκπαιδευτικό υλικό για μαθηματικά (smile mathematics)
www.rmplc.co.uk/orgs/smile/index.html
247. Πολυμέσα, δημιουργία σελίδων στο δίκτυο, «δημοσιεύσεις από το γραφείο» κλπ.
www.textease.com

248. Δημιουργία “καταστήματος” στο δίκτυο για λιανικές πωλήσεις λογισμικού.
www.softlink.com
249. Λογισμικό για την αγορά της εκπαίδευσης. Σχολεία, πανεπιστήμια, κέντρα κατάρτισης και δια βίου εκπαίδευσης. www.s-m-s.co.uk
250. Εκπαιδευτικό λογισμικό αλφαριθμητικά για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα. www.spasoft.co.uk
251. Ηλεκτρονική φωτογραφία και ηλεκτρονικές φωτογραφικές μηχανές, γραφικά “πακέτα”, έντυπες, ούτιντιο, δημοσιεύσεις, διασυνδέσεις με άλλες σελίδες στο δίκτυο κ.ά.
www.spacetech.co.uk
252. Πολυμέσα, παραγωγή βοηθητικών εκπαιδευτικών μέσων μέσω του δικτύου, διαχείριση των παραγομένων προϊόντων, αξιολόγηση, μάρκετινγκ, μελέτες περιπτώσεων (case studies) κλπ.
www.s-and-h.co.uk
253. Σελίδα που αναπτύχθηκε από καθηγητές και που αναφέρεται σε εκπαιδευτικό λογισμικό κατάλληλο για μαθητές με ειδικές ανάγκες. www.special-it-solutions.co.uk
254. Βιβλία, CDROM, VIDEO, λογισμικό για όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. www.thornes.co.uk
255. Η στατιστική στην εκπαίδευση με την αξιοποίηση της τεχνολογίας των πληροφοριών. Λογισμικό, διαχείριση και χρησιμοποίηση στοιχείων κλπ. www.statsed.co.uk
256. Αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού δυναμικού του Εθνικού Μουσείου Επιστημών και Βιομηχανίας της Αγγλίας. www.nmsi.ac.uk/education/stem
257. Αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού δυναμικού του μουσείου “Σμισθόνιαν” των ΗΠΑ. www.si.edu
258. Λογισμικό και εκπαιδευτικά προγράμματα για χρήση στο σχολείο και στο σπίτι για μαθητές ηλικίας 4-9 ετών, με έμφαση την ενίσχυση της μόρφωσης στη λογοτεχνία, τα μαθηματικά και τις επιστήμες. www.stormeducational.co.uk
259. Πηγές πληροφόρησης για χρήση στα σχολεία και στα κολλέγια. www.keybytes.com
260. Η εταιρεία “SWALLOW SYSTEMS”, κατασκευάζει και πουλά εκπαιδευτικά ρομπότ.
www.swallow.co.uk
261. Ηλεκτρονικές κάμερες, υπερουτίντιο, εκπαίδευση, πολυμέσα, λογισμικό για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα κλπ. www.tagdev.co.uk
262. Εκπαιδευτικά προγράμματα και εξοπλισμός ιδιαίτερα για άτομα με ειδικές ανάγκες.
www.tagsearch.com
263. Πολυμέσα για γρήγορη εκμάθηση ξένων γλωσσών (λεξικά, πολυμέσα, CDROM, για 40 περίπου γλώσσες). www.talkfast.com
264. Συστήματα, λειτουργία δικτύων, εκπαίδευση. www.teleste.com
265. Βιβλία, έκθεση, πόστερς. www.tarquin-books.demon.co.uk
266. Εκδοτικός οίκος για ακαδημαϊκά θέματα. Δημοσιεύει περίπου 500 περιοδικά και 1500 βιβλία κάθε χρόνο. www.tandf.co.uk
267. Οργανισμός εκπαίδευσης καθηγητών. www.teach-tta.gov.uk
268. Το πρόγραμμα ΤΕΡ για διδασκαλία τεχνολογίας στα σχολεία. www.tep.org.uk
269. Πηγές πληροφόρησης για διδασκαλία τεχνολογίας στα σχολεία.
www.technology-in-education.co.uk
270. Εκπαιδευτικά προϊόντα για καθηγητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Καλές Τέχνες, τεχνολογία, Αγγλικά, Ιστορία, Τεχνολογία των πληροφοριών, μαθηματικά, επιστήμες, Θρησκεία).
www.tts-group.co.uk
271. Ανάπτυξη υποδομών για παροχή εκπαίδευσης μέσω του δικτύου INTERNET σε οποιοδήποτε μέρος στον κόσμο. www.teknical.com
272. Οι υπολογιστές στην εκπαίδευση –περιοδικό στο δίκτυο. www.tes.co.uk
273. Η σελίδα της TEXAS INSTRUMENT www.ti.com/calc
274. Λογισμικό γλωσσών για άτομα με δυσκολίες μάθησης. www.texthelp.com

275. Η εταιρεία TIME . Πωλήσεις υπολογιστών με το ταχυδρομείο. www.timegroup.co.uk
276. Ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις για παιδιά. www.tivola.co.uk
277. Λογισμικό για την εκπαίδευση. www.topologika.co.uk
278. Μια πόλη στο παγκόσμιο δίκτυο. www.townpage.co.uk
279. Εταιρεία πώλησης υπολογιστών. www.transtec.co.uk
280. Εταιρεία πώλησης λογισμικού. www.theoffice.net/trax.uk
281. Εταιρεία πώλησης υπολογιστών. www.tulip.com
282. “Καταλαβαίνοντας τα θέματα που συνδέονται με την ενέργεια”. Εκπαιδευτική υπηρεσία που χρηματοδοτείται από όλες τις εταιρείες που παράγουν ενέργεια στην Αγγλία. www.energy.org.uk
283. Κέντρο για έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη, την διδασκαλία και την ανάπτυξη. www.psychology.nottingham.ac.uk/research/credit
284. Εκδοτικός οίκος USBORNE. www.usborne.co.uk
285. Εκπαιδευτικά προϊόντα και υπηρεσίες. www.valiant-technology.com
286. Υπηρεσίες “SERVER” και λογισμικό. www.vector.com
287. Δημιουργία υποδομών για δίκτυα. www.videk.co.uk
288. Εκπαιδευτικά προγράμματα, φίλμ, VIDEO για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα. www.viewtech.co.uk
289. Παραγωγός υπολογιστών. www.viglen.co.uk
290. Βάσεις δεδομένων, προϊόντα, υπηρεσίες, αξιολόγηση κλπ. σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. www.gesvt.com
291. Προϊόντα και υπηρεσίες νέων τεχνολογιών www.wadsworth.co.uk
292. Υποστήριξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικό λογισμικό. www.wessexeducation.com
293. Λογισμικό για αριθμητική και γλώσσα, ειδικά για τους μαθητές με προβλήματα “δυσλεξίας”. www.wordshark.co.uk
294. Λογισμικό για υποβοήθηση της μάθησης μαθητών προνηπιακής ηλικίας με ειδικές ανάγκες και ενήλικων που έχουν δυσκολίες στη μάθηση. www.widgit.com
295. Εκπαιδευτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της γεωγραφίας στα σχολεία. www.wgoose.co.uk
296. Συστήματα WMY. www.wmy.co.uk
297. Συστήματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας για τα σχολεία. www.woodstockcentre.com
298. Παρουσίαση από το περιοδικό “Σφαιρικό Μάπ” που προωθεί την ανάπτυξη μιας αντίληψης σχετικά με θέματα που συνδέονται με την ανάπτυξη και το πώς αυτή πραγματοποιείται. www.globaleye.org.uk
299. Προϊόντα και υπηρεσίες σχετικά με την τεχνολογία των πληροφοριών. www.xma.co.uk
300. Συνεδριάσεις εξ'αποστάσεως, έρευνα αγοράς, αξιολογήσεις κλπ. www.xtol.co.uk

Καλοφωλιάς Αλέκος

Σύμβουλος Οργάνωσης και Διοίκησης ΤΕΕ

Τα προβλήματα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα.

Η περίπτωση του ενιαίου πολυκλαδικού λυκείου

1. Εισαγωγή.

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να δείξει και, κατά το δυνατόν, να τεκμηριώσει την πεποίθηση του εισηγητή ότι τα προβλήματα της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης –αλλά και γενικότερα της Εκπαίδευσής μας– οφείλονται κυρίως στις αδυναμίες του Εκπαιδευτικού Συστήματος, σε όλη την κατακόρυφη δομή του, απ’ την πολιτική ιεραρχία μέχρι τους λειτουργούς της πρώτης γραμμής. Ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να βασίζονται από τη μια μεριά στον εντοπισμό και ανάλυση των αναγκών και τον προσδιορισμό των στόχων, από την άλλη στην ανάλυση και αξιοποίηση των δεδομένων, που άμεσα ή έμμεσα, την επηρεάζουν. Αυτές τις λειτουργίες το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν θέλει ή δεν μπορεί να τις επιτελέσει. Πολύ περισσότερο, δεν θέλει ή δεν μπορεί να λειτουργήσει με συνέχεια, συνέπεια και σταθερότητα.

Όλα αυτά δεν τα θέτω με αξιωματικό τρόπο. Η περίπτωση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου, μεταξύ άλλων, το αποδεικνύει.

2. Τα δεδομένα.

Τα κυριότερα δεδομένα που, άμεσα ή έμμεσα, επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι:

2.1 Η κοινωνική αντίληψη και φόρτιση περί τα ζητήματα της παιδείας συνυφασμένη με το ρόλο που έπαιξε και παίζει η Εκπαίδευση στην κοινωνική (και οικονομική) ανέλιξη και καταξίωση καθώς και η (στρεβλωμένη) συναφής πεποίθηση ότι τα κυρίαρχα προβλήματα της Εκπαίδευσης αναφέρονται στους τίτλους σπουδών και εκπαιδευτηρίων και στην ιεραρχία και τα προσωνύμια των αποφοίτων-τιτλούχων.

2.2 Ειδικά για την καλούμενη «επαγγελματική» εκπαίδευση, η κοινωνική απαξίωση και «κατάταξη» των φορέων της (εκπαιδευτών – εκπαιδευόμενων) σε κατώτερη κατηγορία. Ήδη τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευ-

- τήρια έχουν εξελιχθεί κατά μεγάλο μέρος σε σχολείο των οικονομικών μεταναστών.
- 2.3 Η κατ' ακολουθία πολιτική και κομματική εκμετάλλευση αυτών των στάσεων και νοοτροπίας. Θεωρούμε εύκολο και κομματικά αποδοτικό να συνθηματοποιήσουμε τα θέματα. Για τα πολιτικά κόμματα, όταν βρίσκονται στην αντιπολίτευση, είναι ωφέλιμη και πολιτικά αξιοποιήσιμη η κινητοποίηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων (όλων των βαθμίδων), ενώ όταν βρίσκονται στην κυβέρνηση θεωρούν μεγάλη επιτυχία να διατηρούν την πρεμία στον εκπαιδευτικό χώρο με οποιοδήποτε μέσο (πράξεις ή, κυρίως, με αποφυγή ανάληψης δράσεων).
- 2.4 Η μακροπρόθεσμη απόδοση ενός Εκπαιδευτικού Σχεδίου και μιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε αντίθεση με την επιθυμία των πολιτικών για «μεταρρυθμίσεις» άμεσης απόδοσης. Σχεδιάζουμε τώρα, μπορούμε να το θέσουμε σε εφαρμογή το ενωρίτερο σε δύο χρόνια, για μαθητές που θα αποφοιτήσουν σε 5 ή 8 χρόνια από τώρα. Αντίθετα οι πολιτικοί θέλουν «μέτρα» και πράξεις που να αποδίδουν αμέσως, και τα ονομάζουν «μεταρρυθμίσεις». Γιατί κάθε Υπουργός θεωρεί τον εαυτό του «επιτυχημένο» όταν έχει συνδέσει το όνομά του με μία (οποιαδήποτε) «μεταρρύθμιση».
- 2.5 Η έντονη συνδικαλιστική ανάμειξη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδίως όταν συνδικαλιστικά και συντεχνιακά συμφέροντα παρουσιάζονται με τον μανδύα των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων.
- 2.6 Η διαχρονική υποβάθμιση του κυρίαρχου ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική λειτουργία. Μια κοινωνία υποτίθεται ότι αναθέτει στα καλύτερα (με όποιο περιεχόμενο και αν δώσει κανείς στον όρο «καλύτερα») μέλη της την αγωγή των νέων μελών της. Αυτό σημαίνει ότι μεταχειρίζεται τα μέλη της αυτά κατά την αξία που τους αποδίδει. Πράγμα που δεν συμβαίνει καθόλου σήμερα. Η μόρφωση και επιμόρφωση (όταν υπάρχει) των εκπαιδευτικών δεν ανταποκρίνεται στο έργο που έχουν να επιτελέσουν. Η επιλογή, η αξιολόγηση (όπου υπάρχει) και η ανέλιξή τους δεν είναι καθόλου συμβατές με το έργο τους, ενώ οι οικονομικές αποδοχές τους είναι χαμηλές.
- 2.7 Η ανεπάρκεια του Κρατικού Μηχανισμού (ως δομής) και της Δημόσιας Διοίκησης (ως διαδικασίας). Οι δομές και οι διαδικασίες δεν είναι σχεδιασμένες, ώστε να υπηρετούν αποτελεσματικά τον κύκλο ζωής ενός σχεδίου. Ο κύκλος ζωής μιας πολιτικής, ενός σχεδίου, περιλαμβάνει τη διαπίστωση της ανάγκης, το σχεδιασμό, τη μελέτη, την εφαρμογή, τη θέση σε λειτουργία, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση του συστήματος. Αυτές όλες οι φάσεις απαιτούν ενιαίο συντονισμό, παρακολούθηση και ευθύνη. Αντίθετα η δομή του Κρατικού Μηχανισμού είναι κατακερματισμένη σε τμήματα στεγανά και αντιμαχόμενα, στις περισσότερες περιπτώσεις.

3. Το ενιαίο πολυκλαδικό λύκειο.

3.1. Ο Σχεδιασμός και η εφαρμογή.

Όλα όσα αναφέρθηκαν προσδιόρισαν (αποτέλεσαν τις βασικές παραμέτρους) τον σχεδιασμό, την οργάνωση και λειτουργία (τουλάχιστον στα πρώτα έτη) του ΕΠΛ και αντιμετωπίστηκαν με περισσότερη ή λιγότερη επιτυχία.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του σχεδιασμού της δομής και του τρόπου εφαρμογής ήταν:

1) Ως προς τη δομή και το περιεχόμενο:

α) Διεύρυνση του περιεχομένου της Γενικής Παιδείας, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες και να περιλαμβάνει πεδία όπως η Οικονομία, Τεχνολογία, Πληροφορική.

β) Παροχή ισχυρής βασικής γνώσης και μεθοδολογίας γνώσης, ώστε να είναι δυνατή η αφομοίωση της επιστήμης, τεχνολογίας και επαγγελματικών συνθηκών.

γ) Διαδικασία σταδιακών επιλογών από ευρύτερα σε πιο ειδικά επιστημονικά και επαγγελματικά πεδία.

δ) Ενιαία λειτουργία και σχολική ζωή όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από επαγγελματική ή επιστημονική κατεύθυνση, με κοινές δραστηριότητες, εκδηλώσεις και συμμετοχή στην ευρύτερη κοινωνική ζωή της περιοχής, πέρα από το επίσημο πρόγραμμα.

ε) Εισαγωγή νέου τρόπου διδασκαλίας σε πολλά μαθήματα. Η ελληνική γλώσσα αντιμετωπίστηκε ως ενιαίο σύνολο από την αρχαία ως τη σύγχρονη μορφή της, τα μαθηματικά και η φυσική διδάχθηκαν με νέα μεθοδολογία.

2) Ως προς τη μεθοδολογία εφαρμογής:

α) Διάλογος με μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς ύστερα από πλήρη ενημέρωση με ενημερωτικά έντυπα, ώστε να αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο αυτός ο διάλογος και η συναίνεση να είναι συνειδητή.

β) Σταδιακή εξάπλωση του νέου θεσμού, ώστε έπειτα από μια περίοδο συνύπαρξης με τους άλλους δύο τύπους Λυκείων και με τις αναγκαίες διορθωτικές παρεμβάσεις, να αποτελέσει το μοναδικό τύπο Λυκείου.

γ) Ουσιαστική και σε βάθος επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο στο περιεχόμενο, τους στόχους και τη «φιλοσοφία» του νέου θεσμού όσο και στον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων.

3.2. Η αποδόμηση και ο ενταφιασμός.

Παρά την αρχική κομματική αντιπαράθεση, σταδιακά και σχετικά γρήγορα αποτέλεσε σημείο ευρύτερης πολιτικής συναίνεσης. Ήδη μετά τα πρώτα χρόνια

της ευφορίας άρχισαν να αναδεικνύονται ανεπάρκειες και συνέπειες των δεδομένων που ήδη περιγράφηκαν. Οι πολιτικές, συνδικαλιστικές και διοικητικές παράμετροι λειτούργησαν και «συμμάχησαν» για τη σταδιακή αποδόμηση και τον τελικό ενταφιασμό του ΕΠΛ:

1) Ο διοικητικός μηχανισμός του Εκπαιδευτικού συστήματος δεν προσαρμόστηκε ώστε να συνεχίσει την παρακολούθηση του νέου θεσμού, με αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της αρχικής λειτουργίας, συνέχιση των μελετών που είχαν προγραμματιστεί για τις ενδεχόμενες παρεμβάσεις και την ολοκλήρωση και γε-νίκευση του θεσμού.

2) Ομάδες εκπαιδευτικών με την (κακώς υπολογισμένη) εκτίμηση ότι συρρικνώνεται το επαγγελματικό τους πεδίο με τη μείωση ωρών διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων άρχισαν με έμμεσο τρόπο και με άλλα επιχειρήματα (όχι αυτά που πραγματικά εννοούσαν) να βάλλουν κατά του νέου θεσμού. Ομάδες Φιλόλογων, κυρίως, αλλά και Μαθηματικών και Φυσικών έκαναν συγκρίσεις των ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων των (επαγγελματικών) ενδιαφερόντων τους μεταξύ του ΕΠΛ και του παλιού Γενικού Λυκείου, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ότι το ΕΠΛ θα καταλαμβάνει όλο το χώρο της Λυκειακής Εκπαίδευσης, ενώ το Γενικό Λύκειο κάλυπτε το 70%.

3) Η πολιτική ηγεσία της Εκπαίδευσης με τις αλλαγές των προσώπων που την αποτελούσαν δεν συνέχισε να δείχνει έμπρακτα τη στήριξή της στο σχέδιο.

Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων με τη συνδρομή και της «μεταρρυθμισιομανίας», που ήδη αναφέρθηκε στην αρχή, οδήγησαν στην ανοικτή πλέον παρουσίαση προτάσεων για κατάργηση του ΕΠΛ και δημιουργία του ΕΔΛ (Ενιαίου Διαφοροποιημένου Λυκείου) που κατάντησε Ενιαίο Λύκειο, δηλαδή ουσιαστικά το παλιό Γενικό Λύκειο (όπως ήδη ονομάζεται και επισήμως) διανθισμένο με «ολίγην Τεχνολογία».

Τα εμφανή επιχειρήματα για την ουσιαστική επαναφορά του συστήματος που ίσχυε τις δεκαετίες του '50 και του '60 (Γενικό Λύκειο, Τεχνικές Σχολές) ήταν κυρίως δύο:

α) Αδυναμία πλήρους χωροταξικής ανάπτυξης.

β) Εξοικονόμηση ανθρώπινου δυναμικού και υλικοτεχνικής υποδομής.

Η ανάπτυξη και τεκμηρίωση και των δύο αυτών επιχειρημάτων βασίστηκε στη σύγκριση του ΕΠΛ με το μισό εκπαιδευτικό σύστημα (τα Γενικά Λύκεια) και όχι στη σύγκριση με τα δεδομένα πλήρους ανάπτυξης – χωροταξικής, ανθρώπινου δυναμικού, υλικοτεχνικής υποδομής – και των δύο τύπων Λυκείου, Γενικού και Τεχνικού, που υπήρχαν προ του ΕΠΛ.

Έτσι φτάσαμε στη «μεταρρύθμιση» του 1997 και στο «Ενιαίο Λύκειο» και στα «Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια» που χρειάστηκε και αυτά να μεταρρυθμιστούν σε ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ και έπεται συνέχεια. Και δεν υπήρξε καμία

ουσιαστική αντίδραση ούτε από τους πολιτικούς (κόμματα και πρόσωπα) που είχαν πρωτοστατήσει ή εκ των υστέρων αποδεχτεί το νέο θεσμό, ούτε από τους συνδικαλιστικούς φορείς που είχαν υπερθεματίσει για την καθιέρωσή του, ούτε από τους άλλους κοινωνικούς φορείς. Άλλωστε οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών είχαν να αντιμετωπίσουν τότε το πολύ σημαντικότερο, γι' αυτούς, θέμα της επετηρίδας.

Αυτή είναι η απάντηση στην κοινή πεποίθηση που επικρατεί ότι «δεν υπάρχει κανείς που να έχει εξηγήσει για ποιους λόγους καταργήθηκε αυτός ο τύπος Λυκείου» (Συνέδριο του Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδος για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση – 16.4.2005).

4. Συμπέρασμα.

Παρ' όλ' αυτά:

1) Η Κοινωνία είναι ώριμη να αποδεχτεί την αρχή της ενιαίας γενικής παιδείας με τη διεύρυνση περιεχομένου που θα βασίζεται στα πεδία γλώσσα – έκφραση – επικοινωνία, αριθμητική – αίσθηση χώρου, οικονομία, τεχνολογία – κύκλος παραγωγής – πληροφορική.

2) Από παιδαγωγική άποψη διαπιστώνεται η σκοπιμότητα του μη πρώιμου χωρισμού των μαθητών σε κατευθύνσεις. Μεταξύ άλλων αναφέρω από πρόσφατο (8.9.2006) κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: «Όπως προκύπτει από τα περισσότερα στοιχεία της έρευνας, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία χωρίζουν τους μαθητές σε κατευθύνσεις από μικρή ηλικία επιτείνουν τις συνέπειες του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στο μορφωτικό επίπεδο και δεν αυξάνουν την αποδοτικότητα μακροπρόθεσμα».

3) Από την άποψη της δυνατότητας απασχόλησης διαπιστώνεται όλο και περισσότερο ότι έχουν μεγαλύτερες δυνατότητες απασχόλησης και επαγγελματικής ανέλιξης όσοι είχαν ολοκληρωμένη μόρφωση.

Εξάλλου είναι ανάγκη να συνειδητοποιηθούν και να αξιοποιηθούν από το σχολείο (κυρίως στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) οι σύγχρονες συνθήκες και εξελίξεις όπως:

α) Η διάσταση του νέου διαμορφωμένου γεωπολιτικού χώρου που έχει ανοίξει τόσες δυνατότητες στην κοινωνία και την οικονομία μας.

β) Η έννοια της πρωτοβουλίας, της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, η ανάληψη ευθύνης, η επιχειρηματικότητα.

Και είναι ανάγκη να πάψει επιτέλους το σχολείο να εκπαιδεύει, ως προς τη νοοτροπία και τη μεθοδολογία δουλειάς, και να παράγει μόνο υποψήφιους μόνιμους δημοσίους υπαλλήλους.

4) Το σώμα των εκπαιδευτικών πρέπει να προσεγγίσει την κοινωνία και την παραγωγική διαδικασία και να ενστερνιστεί (σε νοοτροπία, πράξη και παιδα-

γωγική) την ανάγκη της γενικής ολοκληρωμένης παιδείας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ιδωθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη βάση μιας ολοκληρωμένης (integrated) αγωγής και καλλιέργειας στάσεων, δεξιοτήτων και παροχής γνώσεων.

Όμως όσο οι πολιτικές ηγεσίες, οι συνδικαλιστικοί φορείς, οι κρατικές δομές δεν συνειδητοποιούν, δεν αξιολογούν τα πραγματικά πλαίσια σχεδιασμού και εφαρμογής της Εκπαιδευτικής πολιτικής, πιστεύω ότι σε Συνέδρια όπως το παρόν θα ανακυκλώνουμε τα ίδια πράγματα, θα αναλύουμε τις διαδοχικές «μεταρρυθμίσεις» και θα επιστρέφουμε εκεί που αρχίσαμε.



Καρμάς Αντώνης

Καθηγητής-Ιατρός και Αντιπρόεδρος του Τ.Ε.Ι. Αθήνας

Η θέση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στη σύγχρονη κοινωνία

Για να προσδιορίσουμε με σαφήνεια το ρόλο των Τ.Ε.Ι. στη σημερινή κοινωνία θα χρειασθεί να γυρίσουμε 30, τουλάχιστον, χρόνια πίσω, στη δεκαετία 1970-80 και να θυμηθούμε, οι παλιότεροι, τις συγκλονιστικές αλλαγές που επέφερε στην κοινωνία μας, από την εποχή εκείνη, η εισβολή στη ζωή μας της τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών και όλων των εξελίξεων που την ακολούθησαν.

Δεν υπάρχει επιστημονική, καλλιτεχνική και κοινωνική δραστηριότητα που να μην επηρεάστηκε περισσότερο ή λιγότερο, άμεσα ή έμμεσα, από τη μικροηλεκτρονική τεχνολογία, τα πολυμέσα και την πληροφορική σε βαθμό που, χωρίς υπερβολή, εμείς που ζήσαμε και την προ του 1970 εποχή να αισθανόμεθα πλέον ότι έχουμε ζήσει τη ζωή μας σε δύο κομμάτια, σε δύο διαφορετικά τελείως μεταξύ των περιβάλλοντα.

Θα εκφριάζοντο άπειρες ώρες διαλέξεων και συζητήσεων για να αναφερθούν, σε κάθε βασική επιστήμη ξεχωριστά, οι εξελίξεις που πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες τρεις δεκαετίες αποκλειστικά και μόνο με την εφαρμογή σε αυτές της τεχνολογίας των ηλεκτρονικών υπολογιστών και, γενικότερα, της πληροφορικής.

Στον τομέα π.χ. των επιστημών Υγείας αναφέρω, επιγραμματικά και μόνο, τις εξελίξεις στον χώρο της Γενετικής και της Απεικόνισης που άλλαξαν τελείως τον χάρτη της Παθολογίας του Ανθρώπου, προήγαγαν— και συνεχίζουν να προάγουν— τη Φαρμακολογία και τη θεραπευτική και καθιστούν, βάσιμα πια, την ιατρική παρέμβαση στην ασθένεια ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη.

Ανίατα, προ 30 ετών, νοσήματα έχουν ήδη μεταβληθεί σε απολύτως ιάσιμα, χάρη στην *αποκωδικοποίηση του DNA* και αδιάγνωστα προβλήματα έχουν καταστεί απόλυτα διαγνώσιμα χάρη στις νέες μεθόδους απεικόνισης, όπως η *υπερηχοτομογραφία*, η *μαγνητική τομογραφία* και, τελείως πρόσφατα, η *ποζιτρονική τομογραφία (PET)*.

Αυτονόματα όλες αυτές οι εξελίξεις δεν επηρέασαν μόνο τον κύκλο αναγκαίων γνώσεων των βασικών επιστημών, αλλά δημιούργησαν και την ανάγκη ενός νέου είδους *τεχνολόγων* σε όλα τα επίπεδα εφαρμογής των. Οι ειδικοί που σήμερα καλούνται να χειρισθούν ή να επισκευάσουν ή να αναβαθμίσουν ένα σύγχρονο μηχανήμα χρησιμοποιούμενο στην ιατρική ή στον έλεγχο τροφίμων ή στις

επικοινωνίες ή άπειρες ακόμα καθημερινές ανάγκες της κοινωνίας μας οφείλουν να έχουν υψηλή γνώση του αντικειμένου των, κάτι που προϋποθέτει, πέραν της εξειδίκευσης, και ένα εξίσου υψηλό επίπεδο βασικών γνώσεων, των σχετικών με το αντικείμενο αυτό επιστημών.

Αυτή ακριβώς την ανάγκη ήλθαν να καλύψουν η τεχνολογική εκπαίδευση και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στη χώρα μας.

Δεν αποτελεί αντικείμενο μίας απλής και σύντομης εισήγησης η ανάλυση του εάν ή πόσο πέτυχαν αυτό το στόχο. Αυτό όμως το οποίο επιθυμούμε πάντοτε, απ' τη σκοπιά των Τεχνολογικών Ιδρυμάτων, να τονίζουμε είναι *ποιες είναι οι sine qua non προϋποθέσεις επιτυχίας αυτού του στόχου*, αφήνοντας στην κρίση του συνομιλητή μας την εκτίμηση του συνολικού έργου μας με όποια και όσα, θετικά ή αρνητικά, του καταλογίζουν. Και επειδή υπάρχει πάντα, σ' αυτόν τον τόπο, η τάση να αποδίδουμε σε όλους τους άλλους πλην ημών την ευθύνη για τα κακώς κείμενα, νομίζω ότι πρέπει να προταχθούν οι ευθύνες των ίδιων των Ιδρυμάτων (Διοικήσεων & Εκπαιδευτικής Κοινότητας) για την πορεία και το έργο των και μετά να ζητηθούν και οι ευθύνες των άλλων εμπλεκομένων με τα Ιδρύματά μας φορέων όπως, κυρίως, η εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης και η αντιμετώπιση των Τεχνολογικών Ιδρυμάτων από τα Πανεπιστήμια.

Τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα έχουν ένα και μόνο στόχο: *την εκπαίδευση, κατά τον αρτιότερο δυνατό τρόπο, επαγγελματιών ικανών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις του επαγγέλματός των και, και' επέκταση, στις αντίστοιχες κοινωνικές ανάγκες*. Για να είναι συνεπή στο στόχο αυτό τα Τ.Ε.Ι. υποχρεούνται να παρακολουθούν ανελλιπώς τις επιστημονικές εξελίξεις, να αναθεωρούν συνεχώς τα προγράμματα των προπτυχιακών σπουδών των, να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα που προάγουν την εφαρμοσμένη έρευνα και να κατευθύνουν την πρακτική άσκηση των σπουδαστών των στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, όπως αυτή διαμορφώνεται σε κάθε εποχή.

Για να μπορούν όμως τα Τ.Ε.Ι. να ανταποκριθούν στο έργο αυτό οφείλουν να διαθέτουν:

1) Μία διοίκηση που να μπορεί να ανταποκρίνεται άμεσα στα αιτήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας του Ιδρύματος, προσπερνώντας στο μέτρο του δυνατού αυτό το μεγαγραφειοκρατικό σύστημα που καταδυναστεύει, εδώ και πολλές δεκαετίες, όχι μόνο το εκπαιδευτικό μας σύστημα αλλά ολόκληρη την Ελληνική κοινωνία.

2) Ένα μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό με υψηλή επιστημονική κατάρτιση, αλλά και άμεση σχέση με τις εξελίξεις των αναγκών της αγοράς και

3) Μία υλικοτεχνική υποδομή που να παρέχει τη δυνατότητα κατάρτισης και πρακτικής άσκησης των σπουδαστών των, μέσα στο περιορισμένο διάστημα των οκτώ –θεωρητικά– εξαμήνων της προπτυχιακής εκπαίδευσής των.

Κατά πόσο τα Τεχνολογικά Ιδρύματα ανταποκρίνονται στο ρόλο τους, δεν θα κρίνουν τα ίδια αλλά η κοινωνία στην οποία απευθύνονται, η οποία όμως, με τη σειρά της θα πρέπει, προκειμένου να κρίνει δίκαια, να λάβει υπόψη της και μία σειρά *αρνητικών παραμέτρων* που αποτέλεσαν και αποτελούν ακόμα ένα αρνητικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα Τ.Ε.Ι. καλούνται να λειτουργήσουν και να προωθήσουν το κύριο έργο τους, δηλαδή την εκπαίδευση:

1) Αρχικά το *προπατορικό αμάρτημα των ΚΑΤΕΕ* που, τις κρίσιμες δεκαετίες της εξέλιξης των Τ.Ε.Ι. αποτέλεσε, σε κρίσιμα θέματα, τροχοπέδη της εξέλιξης αυτής. Η ανωτατοποίηση των Τ.Ε.Ι. και η θέσπιση αυστηρών κριτηρίων επιλογής διδακτικού προσωπικού του σηματοδότησε πράγματι την απαρχή μίας άλλης αντίληψης ποιότητας διδασκόντων, τα αγαθά όμως αυτά αποτελέσματα, ως φυσικό, δεν μπορούν να γίνουν άμεσα ορατά.

2) Η πλήρης ανεξαρτησία των τμημάτων, ως προς τον καθορισμό των προγραμμάτων σπουδών των, μπορεί βέβαια να είναι αυτονόητο παρεπόμενο της ακαδημαϊκής ελευθερίας, απαιτεί όμως αναγκαστικά σεβασμό στις πραγματικές ανάγκες παροχής συγκεκριμένων γνώσεων στους σπουδαστές μας, κάτι το οποίο – δυστυχώς – ενίοτε παραβλέπεται από τα τμήματα, με αποτέλεσμα τμήματα με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, στο ίδιο ή διαφορετικό ίδρυμα, να έχουν τόσο διαφορετικά προγράμματα σπουδών που να μην είναι εφικτή ούτε η αντιστοίχιση μαθημάτων, όταν και όπου αυτή χρειάζεται να γίνει.

Ένα Ανώτατο Ακαδημαϊκό όργανο ελέγχου των προγραμμάτων, με νομικά κατοχυρωμένη δυνατότητα παρέμβασης στα προγράμματα των τμημάτων, είναι, κατά την άποψή μας, απόλυτα αναγκαίο για όλα τα Τεχνολογικά Ιδρύματα.

3) Αρνητικό στοιχείο για το κύρος της Ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί η ύπαρξη και η συνεχιζόμενη έγκριση δημιουργίας τμημάτων με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο σε Σχολές τόσον των Πανεπιστημίων, όσον και των Τ.Ε.Ι.. Θα πρέπει κάποτε, επιτέλους, να θεσμοθετηθεί κατά τρόπο μη αμφισβητούμενο *ποια επαγγέλματα ανήκουν στον Τεχνολογικό Κλάδο* και ποια αποτελούν γνωστικό πεδίο Πανεπιστημίων. Εάν αυτός ο διαχωρισμός δεν γίνει με τρόπο σαφή και καθολικά αποδεκτό, καμία κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων δεν θα ολοκληρωθεί και οι προστριβές και οι συνεχείς αμφισβητήσεις θα δηλητηριάζουν συνεχώς την Ακαδημαϊκή κοινότητα αφήνοντας συγχρόνως, εκτεθειμένους στους αδηφάγους μηχανισμούς της αγοράς χιλιάδες πτυχιούχους μας, που δεν θα γνωρίζουν – γιατί ουσιαστικά δεν θα υπάρχουν – τι δικαιούνται από την κοινωνία και τι υποχρεώσεις έχουν οι ίδιοι έναντι αυτής.

4) Άφρησα τελευταίο το θέμα της χρηματοδότησης, από την πολιτεία, της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης όχι μόνο γιατί το θεωρώ ήσσονος σημασίας, αλλά γιατί πιστεύω ακράδαντα ότι αν δεν αντιμετωπισθούν τα προηγούμενα προβλήματα, η οποιαδήποτε αύξηση της χρηματοδότησης δεν θα επιφέρει, αναγκαστικά, και αντίστοιχη άνοδο του επιπέδου σπουδών στα Τ.Ε.Ι.. Αυτό όμως δεν σημαίνει και

συμφωνία με τη συνεχιζόμενη υποχρηματοδότηση των Ιδρυμάτων μας, η οποία σε συνδυασμό με το απαρχαιωμένο διοικητικό και λογιστικό τους σύστημα, συνιστά μία ακόμα αρνητική παράμετρο στη λειτουργία των.

Συμπερασματικά θεωρούμε ότι τα προβλήματα της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στον τόπο μας μπορούν να λυθούν μόνο μέσα από έναν ειλικρινή διάλογο μεταξύ Πολιτείας και Ακαδημαϊκής κοινότητας, χωρίς μικροπολιτικές τακτικές και υποκρυπτόμενες σκοπιμότητες, αφού κοινός στόχος όλων μας είναι η παροχή της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης στους σπουδαστές μας, για ένα καλύτερο αύριο για όλους μας.



Καρατράσογλου Ιάκωβος

Μηχανικός-Εκπαιδευτικός, π. Πρόεδρος του ΕΚΕΠ

Επαγγελματικά Δικαιώματα και η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

Η ευημερία των ατόμων και η ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής, σήμερα διεκδικείται και διασφαλίζεται μέσα από την συνεχή κατάκτηση της γνώσης, την ενεργό συμμετοχή, την εργασία, την συνεχή και ασφαλή απασχόληση.

Από την αρχή θέλω να διατυπώσω την άποψη, ότι η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση έχει άμεση σχέση και στηρίζει την ανάπτυξη στην χώρα μας, σε αντίθεση με απόψεις που ακούστηκαν σε προηγούμενη εισήγηση.

Με στοιχεία του β' τριμήνου 2005 της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού της ΕΣΥΕ, από το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού που απασχολείται και στηρίζει την οικονομική ανάπτυξη, το 67% αντιπροσωπεύει μεσαία και κατώτερα στελέχη και ένα 33% ανώτερα στελέχη (βλ. τριτοβάθμια εκπαίδευση). Από αυτό το 67% των μεσαίων και κατωτέρων στελεχών, το 43,6% είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως νέοι που έχουν προετοιμαστεί για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, ενώ το 23,4% είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή καθόλου εκπαίδευση. *Επομένως υπάρχει άμεση σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος*, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης –κυρίως αυτής που προετοιμάζει το ανθρώπινο δυναμικό πριν την είσοδό του στην αγορά εργασίας (βλ. ποσοστό 43,6%)– *με την ανάπτυξη*.

Η αποτελεσματική σύνδεση της Εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας και της ανάπτυξης απαιτούν ένα ολοκληρωμένο σύνολο πολιτικών, με συγκεκριμένο αναπτυξιακό και κοινωνικό αποτέλεσμα. Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) αποτελεί βασική συνιστώσα για την ικανοποίηση αυτού του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού αποτελέσματος.

Στο σημείο αυτό θα μου επιτρέψετε να σας μεταφέρω 26 χρόνια πίσω, για να δούμε ποιες ήταν οι στρατηγικές απόψεις της τότε εποχής για την Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση. Η πρώτη επίσημη διεθνής εκδήλωση που έγινε στην Ελλάδα, μετά την είσοδό της στην τότε ΕΟΚ, ήταν ένα Διεθνές Συμπόσιο για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπ/ση που έγινε τον Μάρτιο του 1981, με την συμμετοχή αντιπροσώπων από όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες της κοινότητας. Σ' αυτό το Συμπόσιο ο τότε πρωθυπουργός Γ. Ράλλης αναφέρει στον χαιρετισμό του: «Πρόθεση όλων μας είναι να συνδυάσουμε παραγωγικά την πολιτιστική παράδοση με τις ανάγκες της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης», ενώ σε άλλο

σημείο αναφέρει: «οι ανάγκες της κάθε εποχής προσδιορίζουν το είδος της παιδείας της. Ο σημερινός τεχνοκρατούμενος και ανταγωνιστικός κόσμος προβάλλει την Τεχνική και Επαγγελματική παιδεία». Ο προεδρεύων της συνεδρίασης, την πρώτη ημέρα εκείνου του Συμποσίου, και βασικός ομιλητής ήταν ο Σταμ. Παλαιοκρασάς, ο οποίος ανέφερε: «Η διεθνής οικονομική κρίση έχει δημιουργήσει μια σειρά κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων τα οποία θα απαιτήσουν *περίπλοκη και πιο αποτελεσματική στρατηγική* για την αντιμετώπισή τους. Όλες οι χώρες της κοινότητας φαίνεται ότι έχουν αποδεχθεί την θετική συσχέτιση μεταξύ ενός αποτελεσματικού συστήματος Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και της δυνατότητας για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη». Σε άλλο σημείο ανέφερε: «ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που έχει δημιουργήσει η οικονομική κρίση, που προαναφέραμε, είναι η ανεργία των νέων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ενώ τα ποσοστά ανεργίας παραμένουν σε οχετικά υψηλά επίπεδα (φυσικά δεν ήταν στα ύψη των σημερινών ποσοστών), σε ορισμένες χώρες της κοινότητας αυξάνεται το εργατικό δυναμικό, καθώς και το σύνολο των απασχολούμενων, που είναι μια ένδειξη ότι ένα σημαντικό ποσοστό της ανεργίας, ίσως οφείλεται στην αδυναμία του συστήματος Τεχνικής Εκπαίδευσης να παρακολουθήσει την δημιουργία των νέων θέσεων εργασίας». Αναφέρει και άλλα πολύ σημαντικά, όπως: «Ο κυριότερος στόχος των μεταρρυθμίσεων των συστημάτων Τεχνικής Εκπαίδευσης στις χώρες-μέλη, θα συνεχίσει να είναι **η συμβολή στην λύση του προβλήματος της απασχόλησης των νέων**».

α) Αν ανατρέξουμε στις εισηγητικές εκθέσεις των νόμων που αφορούν στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπ/ση, από το 1950 έως σήμερα, θα δούμε ότι ένας από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ήταν και είναι η αποτελεσματική επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας.

Ο Εκπαιδευτικός σχεδιασμός της ΤΕΕ δεν είναι μια απλή υπόθεση. *Επηρεάζει και επηρεάζεται* από πάρα πολλούς παράγοντες, όπως:

- α) Τις πολιτικές για την περιφερειακή ανάπτυξη.
- β) Τις πολιτικές που σχεδιάζουν και υλοποιούν τα παραγωγικά υπουργεία (βλ. ειδικότητες και επαγγελματικά δικαιώματα).
- γ) Την εξέλιξη της τεχνολογίας και τις αλλαγές στην παραγωγική δομή.
- δ) Την εικόνα της ανεργίας και τις πολιτικές απασχόλησης και κυρίως έχει να αντιμετωπίσει την γενικότερη Ελληνική νοοτροπία, που πιστεύει ότι η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση αφορά στους μαθητές με χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις.

Στο Συμπόσιο του 1981 ανακοινώθηκε ότι η αναλογία εκπαιδευόμενων στα δύο συστήματα ήταν 68% για την Γενική Εκπαίδευση και 32% για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Μήπως σας θυμίζουν κάτι αυτά τα ποσοστά; Είναι τα ίδια ποσοστά με τα σημερινά.

Στα τελευταία τριάντα χρόνια έγιναν πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με μεγάλοπνοους πολιτικούς και εκπαιδευτικούς στόχους, δοκιμάστηκαν κάθε είδους εκπαιδευτικές πολιτικές χωρίς να μπορέσουμε ως χώρα, να εκλογικεύσουμε τα ποσοστά αυτά, όπως συμβαίνει στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης. Πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους τους συντελεστές ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης απαιτεί ένα ολοκληρωμένο σύνολο πολιτικών που ξεπερνά τις δυνατότητες ενός Υπουργείου. Και για να μην δημιουργηθεί καμία παρερμηνεία, διευκρινίζω ότι αναφέρομαι στα χαρακτηριστικά των αποφοίτων (τις ειδικότητες και την επάρκεια προσόντων) και σε καμία περίπτωση στην οργάνωση της δομής της εκπαίδευσης και στον σχεδιασμό και διαχείριση της εκπαίδευσης. Απαιτούνται ολοκληρωμένες πολιτικές για να μπορέσουμε να έχουμε μία αποτελεσματική μετάβαση των νέων από το σχολείο στην εργασία, να εξασφαλίζουμε την συμβατότητα μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εργασίας, ώστε να μειωθούν τα υψηλά ποσοστά στην ανεργία των νέων και κυρίως των νεοεισερχόμενων, που είναι σήμερα 17% περίπου, ενώ η ανεργία των ατόμων από 30-65 είναι μόνο 6,5%.

Χρειάζονται ολοκληρωμένες πολιτικές, ώστε οι ειδικότητες που προσφέρονται να έχουν συγκεκριμένο πεδίο απασχόλησης, κατοχυρωμένη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία και καθορισμένα επαγγελματικά δικαιώματα, *ώστε να αντιλαμβάνεται ο νέος και η νέα, οι γονείς τους και η κοινωνία γενικότερα την προστιθέμενη αξία που προσφέρει η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπ/ση στην απασχόληση και την ευημερία.* Αν ανατρέξουμε στους πίνακες της εγγεγραμμένης ανεργίας του ΟΑΕΔ, θα διαπιστώσουμε ότι τα επαγγέλματα και οι ειδικότητες που είναι κατοχυρωμένα και έχουν επαγγελματικά δικαιώματα, έχουν ελάχιστη έως μηδενική ανεργία, γιατί η απασχόλησή τους είναι ρυθμισμένη και προβλέψιμη.

Στην Ελλάδα η θέσπιση επαγγελματικών δικαιωμάτων συμπίπτει με τις πρώτες σοβαρές προσπάθειες που έγιναν από το κράτος, στην διάρκεια του μεσοπολέμου, για την ανάπτυξη της βιομηχανίας. Ο βασικός νόμος για τα επαγγελματικά δικαιώματα τεχνικών ειδικοτήτων θεσπίστηκε το 1934 και ισχύει μέχρι σήμερα.

Μελετώντας την διαχρονική εξέλιξη των επαγγελμάτων στην χώρα μας διαπιστώνουμε ότι η αντικειμενική ανάγκη για επαγγελματική κατοχύρωση προκύπτει ήδη από την δεκαετία του 1920, όπου εμφανίζεται το πρώτο ΦΕΚ το 1922 και αφορά στο επάγγελμα του ηλεκτρολόγου. Η δεκαετία του 1930 παρουσιάζει μία ιδιαίτερη δραστηριότητα από το πρώην Υπουργείο Βιομηχανίας, σήμερα Ανάπτυξης, η οποία συνεχίστηκε κυρίως στην δεκαετία του 1980 και μετά.

Στο επάγγελμα του ναυτικού το πρώτο ΦΕΚ που ρυθμίζει το επάγγελμα παρουσιάζεται το 1954, αλλά ιδιαίτερη ανάπτυξη παρατηρείται από το 1980 μέχρι σήμερα.

Το ίδιο φαινόμενο εμφανίζεται και στα επαγγέλματα υγείας, με πρώτο ΦΕΚ το 1969 που αφορούσε στην ρύθμιση του βοηθού νοσηλεύτη, ενώ ιδιαίτερο νο-

μοθετικό έργο εμφανίζεται από το 1980 μέχρι σήμερα.

Τα επαγγέλματα που εποπτεύει το Υπουργείο Μεταφορών και Επικοινωνιών, σχεδόν στο σύνολό τους ρυθμίζονται την δεκαετία που διανύουμε. Βασική εξαίρεση αποτελεί το επάγγελμα του ραδιοηλεκτρολόγου, το οποίο παρουσιάζει μία νομοθετική δραστηριότητα την δεκαετία του 1970 με πρώτο ΦΕΚ το 1953. Παρόμοια φαίνεται πως είναι η κατάσταση στο Υπουργείο Πολιτισμού, όπου εμφανίζεται μία μικρή δραστηριότητα την δεκαετία του 1980, ενώ παρουσιάζεται τα τελευταία χρόνια μία αυξημένη νομοθετική δραστηριότητα κυρίως στα επαγγέλματα θεάτρου-κινηματογράφου-ηλεκτρονικών. Από το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης μόνο το επάγγελμα του πυροσβέστη παρουσιάζει κάποια εξέλιξη από το 1974 έως και το 2000.

Συνοψίζοντας, αυτό που παρατηρείται είναι, πως σχεδόν σε όλους τους επαγγελματικούς κλάδους, ανεξαρτήτως Υπουργείου, παρουσιάζεται σημαντική ανάπτυξη τις 3 τελευταίες δεκαετίες. Το γεγονός αυτό δεν είναι καθόλου τυχαίο, καθώς την χρονική αυτή περίοδο συντελούνται ριζικές αλλαγές όσον αφορά στα εργασιακά και παραγωγικά μοντέλα, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης πλέον οικονομίας. Η ανάγκη, λοιπόν, για επαγγελματική κατοχύρωση όλο και αυξάνεται, σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον όπου διαμορφώνονται συνεχώς νέοι όροι και προϋποθέσεις απασχόλησης.

Η εξέλιξη των επαγγελματικών δικαιωμάτων συναρτάται και με την ανάπτυξη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης τις τελευταίες αυτές δεκαετίες, όπως και με την ανάπτυξη του συνδικαλιστικού συστήματος και φυσικά, με την θέσπιση των συλλογικών συμβάσεων εργασίας, παράγοντες που πίεσαν την πολιτεία για την κατοχύρωση των διαφόρων επαγγελμάτων.

Οι εργαζόμενοι, αρκετοί πλέον με εκπαιδευτικούς τίτλους, με περισσότερο ενημέρωση και περισσότερο συνειδητοποιημένοι διεκδικούν, ως αντιστάθμισμα στην συνεχή τάση για αύξηση της ευελιξίας της αγοράς εργασίας, την ασφάλεια της εργασίας τους μέσα από την επαγγελματική κατοχύρωση, τα επαγγελματικά δικαιώματα και την πιστοποίηση της επαγγελματικής τους επάρκειας.

Εάν θέλουμε να προσεγγίσουμε την έννοια των νομοθετικών κατοχυρωμένων επαγγελμάτων, μπορούμε να πούμε, ότι είναι αυτά των οποίων η άσκησή τους ρυθμίζεται με νόμους, προεδρικά διατάγματα ή υπουργικές αποφάσεις ή ακόμη μέσω διοικητικών ρυθμίσεων και διατάξεων. Η ένταξη ενός εργαζόμενου σε νομοθετικά κατοχυρωμένο επάγγελμα απαιτεί την κατοχή πτυχίου ειδικότητας ή κάποιου τίτλου σπουδών, πιστοποιητικού ή ειδικού προσόντος ή ορισμένη επαγγελματική εμπειρία σε συγκεκριμένο επάγγελμα και επιτυγχάνεται συνήθως κατόπιν εξετάσεων. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι νομοθετικές αυτές ρυθμίσεις, περιγράφουν με κατάλληλους τρόπους ανάλογα με το επάγγελμα και τις εφαρμογές που αντιστοιχούν σ' αυτό, πώς και με ποιες προϋποθέσεις ένας εργαζόμενος μπορεί να αποκτήσει την πρώτη επαγγελματική άδεια για την είσοδό του στο επάγγελμα, με ποιον τρόπο και διαδικασία αποκτά ανώτερες επαγγελματικές άδειες, ποια δικαιώματα και υποχρεώσεις έχει ανάλογα με την άδεια που κάθε

φορά κατέχει και λοιπά στοιχεία που περιγράφουν λεπτομέρειες άσκησης συγκεκριμένου επαγγέλματος ή ειδικότητας.

Με τον ίδιο τρόπο καθορίζονται και τα Επαγγελματικά Δικαιώματα. Συνεπώς Επαγγελματικό Δικαίωμα είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων και υποχρεώσεων που θεσπίζει η πολιτεία για την άσκηση ενός επαγγέλματος συγκεκριμένης κατηγορίας ατόμων, τα οποία έχουν ορισμένη ειδικευση ή εξειδίκευση για ένα ορισμένο φάσμα εφαρμογών. Παρέχοντας το επαγγελματικό δικαίωμα σε μια κατηγορία εργαζομένων, ταυτόχρονα αποκλείονται οι μη ειδικευμένοι και οι μη κάτοχοι του δικαιώματος από την άσκηση του επαγγέλματος. Έτσι προκύπτει η επαγγελματική κατοχύρωση ενός επαγγέλματος. Βλέπουμε λοιπόν ότι *οι έννοιες της νομοθετικής κατοχύρωσης και ο καθορισμός επαγγελματικών δικαιωμάτων, στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι έννοιες ταυτόσημες γιατί προσδιορίζουν το ίδιο αποτέλεσμα.*

Από μια άλλη σκοπιά, η λογική του επαγγελματικού δικαιώματος προκύπτει από την αντικειμενική ανάγκη να εξασφαλιστεί η ασφαλής και ποιοτικά αξιόπιστη εκτέλεση μιας εργασίας ή λειτουργίας, η ασφαλής και ορθολογική χρήση εργαλείων και μηχανημάτων για την παραγωγή προϊόντων ή παροχή υπηρεσιών, σύμφωνα με τις προδιαγραφές ποιότητας και τους κανόνες της τεχνικής. Το επαγγελματικό δικαίωμα επίσης αποσκοπεί στην διασφάλιση του χρήστη των προϊόντων ή των υπηρεσιών που παρέχονται από τον κάτοχο του δικαιώματος, γι' αυτό άλλωστε, εκτός από δικαιώματα συνεπάγονται και υποχρεώσεις και εν τέλει κυρώσεις, όπου δεν τηρούνται ή τηρούνται πλημμελώς οι υποχρεώσεις αυτές.

Συγχρόνως τα επαγγελματικά δικαιώματα χρησιμοποιούνται από το κράτος για την *άσκηση οικονομικής πολιτικής*, είτε άμεσα με την επίδραση που έχουν στις αμοιβές των εργαζομένων, είτε έμμεσα με την ώθηση που τα επαγγελματικά δικαιώματα δίνουν στην ανάπτυξη τομέων της οικονομίας και οι οποίοι από μια κατάσταση επαγγελματικής «αταξίας» περνάνε στην ορθολογικοποίηση της απασχόλησης του ανθρώπινου δυναμικού, σε μια οργάνωση της παραγωγικής δομής και επομένως στην υψηλότερη αποδοτικότητα και παραγωγικότητα.

Χρήσιμο στον προβληματισμό μας είναι να προσεγγίσουμε και την Ευρωπαϊκή διάσταση. Η Ευρωπαϊκή πολιτική στο πλαίσιο της ελεύθερης μετακίνησης των εργαζομένων μεταξύ των κρατών-μελών της, έρχεται να συνδέσει την άσκηση επαγγέλματος με τα νομοθετικά ρυθμιζόμενα επαγγέλματα και κατά συνέπεια με τα επαγγελματικά δικαιώματα. Ένας Ευρωπαίος πολίτης όταν μετακινείται σε άλλη χώρα με σκοπό την εργασία, η χώρα υποδοχής υποχρεούται να του παρέχει το δικαίωμα άσκησης επαγγελματικής δραστηριότητας με τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις που το παρέχει και στους πολίτες του. Δεν θα αναλύσω τις οδηγίες με τις δεκάδες ειδικές περιπτώσεις που περιέχονται σ' αυτές, σκοπός μας είναι να εστιάσουμε γενικά στην σύνδεσή τους με τα επαγγελματικά δικαιώματα. Τι γίνεται στις περιπτώσεις που ένα επάγγελμα είναι ρυθμιζόμενο και έχουν καθορισθεί επαγγελματικά δικαιώματα, αλλά όχι για όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα;

Για παράδειγμα το επάγγελμα του οπτικού έχει ρυθμιστεί για την περίπτωση των ΤΕΙ αλλά όχι για τους αποφοίτους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανεξάρτητα αν η ειδικότητα αυτή λειτουργεί στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή όχι.

Στην περίπτωση, λοιπόν, που ένας απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Ιταλία με την ειδικότητα του οπτικού, ο οποίος στην χώρα του είχε το δικαίωμα να ασκήσει το επάγγελμά του, μετακινηθεί στην Ελλάδα διεκδικεί την άσκηση του επαγγέλματός του σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία στην χώρα μας, δηλαδή με την νομοθεσία που ισχύει για τους αποφοίτους των ΤΕΙ, κατά συνέπεια διεκδικεί τα επαγγελματικά δικαιώματα των ΤΕΙ. Έτσι, διαμορφώνονται επαγγελματικές ανισότητες, οι οποίες γι' αυτές ή όμοιες περιπτώσεις είναι σε βάρος των Ελλήνων εργαζομένων. Πιστεύω ότι είναι *εμφανής η αναγκαιότητα ρύθμισης όλων των επαγγελμάτων* για να μειώσουμε αυτές τις ανισότητες, αλλά και να εκλογικεύσουμε τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις απασχόλησης των ειδικοτήτων που δεν είναι ακόμα νομοθετικά ρυθμισμένα ή νομοθετικά κατοχυρωμένα.

Σημαντικός προβληματισμός έχει αναπτυχθεί και εξακολουθεί να αναπτύσσεται σχετικά με την πιστοποίηση των προσόντων ή της επαγγελματικής επάρκειας. Ζητήματα που αφορούν, στους στόχους της πιστοποίησης, στην διαφάνεια των προσόντων, στις διαδικασίες, στο ποιος θα κάνει την πιστοποίηση και με ποια ποιοτική βάση θα γίνεται, τους τρόπους σύνδεσης με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο Επαγγελματικών προσόντων και το Ευρωπαϊκό σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων, ποια είναι η προστιθέμενη αξία για τον εργαζόμενο και την ανάπτυξη, ***συζητούνται έντονα αυτήν την περίοδο*** λόγω και της κινητικότητας που υπάρχει μετά την έναρξη λειτουργίας του Εθνικού Συστήματος Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ).

Ανεξάρτητα από τα παραπάνω ζητήματα, είναι γεγονός ότι ένα άτομο από την στιγμή της εισόδου του στην αγορά εργασίας μέχρι το τέλος του εργασιακού του βίου θα αποκτήσει πολλαπλές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες σε σχέση με αυτές που ξεκίνησε. Είναι επαγγελματικά, εργασιακά, οικονομικά και κοινωνικά απαραίτητο ο εργαζόμενος να πιστοποιεί και να κατοχυρώνει τα προσόντα που αποκτά κατά την διάρκεια του εργασιακού του βίου. Πρέπει πλέον, την πιστοποίηση της επαγγελματικής επάρκειας να την αντιμετωπίσουμε ως μια διά βίου διαδικασία για κάθε εργαζόμενο.

Ο βασικός στρατηγικός στόχος στην λειτουργία της πιστοποίησης πρέπει να αντανακλά την αρχή ότι η διαδικασία της πρέπει να είναι προσιτή σε κάθε άτομο που επιθυμεί να πιστοποιήσει τα προσόντα του σε συγκεκριμένη ειδικότητα ή επάγγελμα, *ανεξάρτητα του τρόπου απόκτησης των προσόντων και της διαδρομής που ακολούθησε.*

Είναι προφανές και αναγκαίο, η πιστοποίηση αυτή να συνδεθεί με το νομοθετικό πλαίσιο άσκησης των επαγγελμάτων για όσα επαγγέλματα είναι νομοθετικά

ρυθμισμένα, αφενός γιατί εξασφαλίζεται η απαραίτητη συμβατότητα και συντονισμός με τα επαγγελματικά δικαιώματα, αφετέρου γιατί εξασφαλίζεται η αμφίδρομη βελτίωση και εξέλιξη των περιεχομένων τους –της πιστοποίησης και των επαγγελματικών δικαιωμάτων– εφόσον η ποιοτική βάση που χρησιμοποιούν ή θα χρησιμοποιήσουν είναι τα *πρότυπα επαγγελματικά περιγράμματα, τα οποία θα εξασφαλίζουν την κοινή εμπιστοσύνη εργαζομένων, εργοδοτών και κράτους.*

Στην περίπτωση των μη ρυθμισμένων επαγγελμάτων, η πιστοποίηση θα συμβάλλει στην επαγγελματική κατοχύρωση των πιστοποιημένων εργαζομένων παράλληλα με την διασφάλιση των καταναλωτών (προϊόντων και υπηρεσιών), έχοντας μια στέρεη και ποιοτική βάση που έχει την συναίνεση των ενδιαφερομένων φορέων. Πρέπει να επισημάνω ότι η πιστοποίηση είναι τόσο καλή, όσο καλά είναι τα πρότυπα επαγγελματικά περιγράμματα που χρησιμοποιούνται ως βάση για την πιστοποίηση. Επομένως, η ανάπτυξη και η συνεχής παρακολούθηση και αναθεώρηση των επαγγελματικών περιγραμμάτων, ώστε αυτά να είναι σύγχρονα και έγκυρα, αποτελεί το κρίσιμο έργο κάθε προσπάθειας, για την δημιουργία ενός αξιόπιστου μηχανισμού πιστοποίησης. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα επαγγελματικά περιγράμματα αποτελούν, εκτός των άλλων, και μια αξιόπιστη βάση για την σύνταξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις αντίστοιχες ειδικότητες που μπορεί να λειτουργούν στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος της δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση έχει σημαντικό ρόλο και αποστολή σε όλο το φάσμα της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Συνδέεται άμεσα με τα επαγγέλματα και τα επαγγελματικά δικαιώματα. Συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα της οικονομίας. Έχει σημαντική συμβολή στην υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού. Ενισχύει την απασχόληση και καταπολεμά την ανεργία των νέων, η οποία αποτελεί την μεγαλύτερη κοινωνική αδικία, γιατί ανεργία σημαίνει φτώχεια, περιθωριοποίηση και αποκλεισμό.

Για να επιτύχουμε την διαμόρφωση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού σχεδιασμού που θα εξυπηρετεί την παραπάνω αποστολή, θα απαιτηθεί, όπως είπε ο Σταμ. Παλαιοκρασάς το 1981, *μια περίπλοκη και αποτελεσματική στρατηγική, –και συμπληρώνω– η οποία χρειάζεται γνώση, κατάλληλες εσωτερικές ικανότητες των αρμόδιων φορέων, συμμετοχή και διαβούλευση με τους συντελεστές της κοινωνίας και της ανάπτυξης, ώστε να οδηγηθούμε σε περιφερειακά σχέδια δράσης για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και απασχόληση, που θα στηρίζουν την τοπική ανάπτυξη και το ανθρώπινο δυναμικό της περιοχής.*

Στο σημείο αυτό θέλω να επισημάνω την σημαντικότερη συμβολή που θα έχει το ΕΣΣΕΕΚΑ, με τις υπηρεσίες που θα παρέχει και τα προϊόντα των επί μέρους συστημάτων, στην αναβάθμιση της ποιότητας της ΤΕΕ, και κυρίως στην υποστήριξη πολιτικών αποφάσεων.

Τελειώνοντας, το μήνυμα που θέλω να μεταφέρω, ως καταστάλαγμα μιας πολυετούς και πολύπλευρης εμπειρίας, σε όλους εμάς και κυρίως στους νεότερους συναδέλφους, όπως και στα διάφορα πρόσωπα και φορείς που ασχολούνται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση στρατηγικών στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευσης, είναι ότι πρέπει να δεσμευτούμε να πιστέψουμε και να δουλέψουμε σοβαρά και επίμονα για την υλοποίηση δύο βασικών στόχων:

1) Ο πρώτος στόχος είναι: το τεχνικό και Επαγγελματικό σχολείο να γίνει ένα σχολείο *πρώτης και συνειδητής επιλογής* για τους νέους και

2) δεύτερος: η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση να κερδίσει την κοινωνική καταξίωση *που της ανήκει*, σε σχέση με την σημαντικότερη συνεισφορά της στην ανάπτυξη της χώρας και την ευημερία των ατόμων.



Κάρμας Κωνσταντίνος

Διδάκτωρ Οικονομολόγος
π. Ερευνητής Α' του ΚΕΠΕ

Η Αναζήτηση Ενός Άλλου Σχήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

1. Εισαγωγή.

Η αναζήτηση του «άλλου» υποδηλώνει, για τους σκοπούς αυτής της εισήγησης, κίνηση. Κίνηση μπροστά, πίσω, πλάγια αριστερά, πλάγια δεξιά. Στη διάρκεια των 50 τελευταίων χρόνων έγιναν αρκετές τέτοιες κινήσεις στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Το 1996 μετά από δύο πολύ ουσιαστικές κινήσεις προς τα εμπρός – η μία το 1976/77 (Ν. 309/76 και 576/77) και η άλλη το 1985/86 (Ν. 1566/85) – πιστέψαμε ότι είχαμε απέναντί μας το σχήμα επαγγελματικής εκπαίδευσης που, επιτέλους, είχε βρει τις βασικές σταθερές του και ότι οι οποιεσδήποτε αναζητήσεις (κινήσεις) τα προσεχή χρόνια θα ήταν πολύ προσεκτικές κινήσεις (adjustments) με ζητούμενο την ποιότητα.

Μπροστά σε ένα τέτοιο σχήμα το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εκείνο το έτος (1996) είχε ως επίκεντρο την απάντηση στο εξής ερώτημα: Σε τι βαθμό, το σχήμα επαγγελματικής εκπαίδευσης που θεμελιώθηκε το 1985 και εξακολουθούσε να είναι σε λειτουργία το 1996, ικανοποιούσε τις ανάγκες για απασχόληση των νέων που τελείωναν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση (γυμνάσιο) και δεν συνέχιζαν τις σπουδές τους σε Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) ή σε πανεπιστήμια;

Ξεκινήσαμε τη διερεύνησή μας και όταν φτάσαμε στο τέρμα της (1998) βρεθήκαμε μπροστά σε μία αναπάντεχη έκπληξη. Στη θέση του προαναφερθέντος σχήματος, του οποίου βασικός κορμός ήταν το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, είχε μπει άλλο σχήμα (Ν. 2640/1998) και στη θέση τούτου μπήκε πολύ πρόσφατα άλλο (Ν. 3475/2006).

Η σχεδόν κάθε δέκα χρόνια αναζήτηση του «άλλου» σχήματος οδήγησε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον και στο ερώτημα «γιατί άραγε τα σχήματα να αλλάζουν τόσο συχνά». Οι απαντήσεις δίδονται σε μελέτη μας επί του πιεστηρίου στο Τμήμα Εκδόσεων του ΚΕΠΕ με τίτλο «Η Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, Εξελίξεις, Προβλήματα και Προοπτικές». Από αυτή τη μελέτη θα δανει-

οθούμε, επιλεκτικά, όλα εκείνα τα οποία συνηγορούν στην ανάγκη να αποκτήσει κάποτε και η χώρα μας το σχήμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εντός αυτού το σχήμα επαγγελματικής εκπαίδευσης που θα διαρκέσει.

2. Σύντομη Ιστορική Αναδρομή.

Η Ελλάδα έχει εισέλθει στη χορεία των ανεπτυγμένων χωρών τα τελευταία 20 ή 25 χρόνια. Οι αιτίες της καθυστέρησης έχουν αναλυθεί κατεπανάληψιν από πολλούς: οικονομολόγους, ιστορικούς, πολιτικούς, κ.ά.. Σε ό,τι αφορά ειδικότερα την εκπαίδευση ένας από τους σοβαρότερους ανασταλτικούς παράγοντες ήταν η δομή της ελληνικής οικονομίας, η οποία μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950 παρέμεινε ως κατεξοχήν αγροτική. Για εθνικοαπελευθερωτικούς κυρίως λόγους η Ελλάδα δεν μπόρεσε να παρακολουθήσει την «βιομηχανική επανάσταση», ώστε να έχει αναπτύξει, παράλληλα προς την γενική εκπαίδευση, και την επαγγελματική. Βασικό κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι το 1958 αποτελούσαν το εξατάξιο δημοτικό (υποχρεωτικό), το εξατάξιο γυμνάσιο γενικής εκπαίδευσης, οι παιδαγωγικές ακαδημίες (διετούς φοιτήσεως) και τα πανεπιστήμια.

Ό,τι ορίζεται σήμερα διεθνώς ως επαγγελματική εκπαίδευση (UNESCO, ΟΟΣΑ και Ευρωπαϊκή Ένωση), ό,τι δηλαδή προσπαθεί από τότε η χώρα μας να ενσωματώσει στο εκπαιδευτικό της σύστημα, χωρίς όμως επιτυχία –μέχρι σήμερα τουλάχιστον– ήταν άγνωστο πριν το 1958. Γνωστές ήταν μόνον κάποιες άτυπες μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης είτε εντός επιχειρήσεων (ενδοεπιχειρησιακά προγράμματα στις δημόσιες κυρίως υπηρεσίες, τις δημόσιες επιχειρήσεις και τους οργανισμούς) ή σε ιδιωτικά φροντιστήρια και επαγγελματικά κέντρα-προπομπούς των Κέντρων Ελεύθερων Σπουδών (ΚΕΣ) του σήμερα, είτε σε κοινωνικούς φορείς ποικίλης αποστολής (εκκλησία, στρατός, σωματεία εργαζομένων, φιλανθρωπικές οργανώσεις κ.ά.).

Την ίδια περίοδο που η Ελλάδα συντηρούσε το παραπάνω σύστημα, οι ανεπτυγμένες οικονομικά χώρες της Δ Ευρώπης, της Β Αμερικής, του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού (με τον Γκαγκάριν στο διάστημα) και η Ιαπωνία είχαν ήδη αφήσει τα εκπαιδευτικά τους συστήματα να αναπτυχθούν προς όλες τις κατευθύνσεις με την ίδρυση νέων εκπαιδευτικών μονάδων σε όλα τα επίπεδα και με τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, παλαιών και νέων μονάδων, με σύγχρονη τεχνική, τεχνολογική και επιστημονική γνώση. Σε τούτο συνέβαλαν βέβαια δυο πολύ ουσιαστικοί παράγοντες: οι τεχνικές και οι τεχνολογικές εξελίξεις εκτός σχολείων στη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου όπου ο μισός κόσμος επιχείρησε, με τελειότατου τύπου οπλικά τηλεπικοινωνιακά και άλλα συστήματα παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών, να καθυποτάξει τον άλλον μισόν (ευτυχώς χωρίς επιτυχία) και ο επιστημονικός λόγος, ο οποίος τεκμηριωμένα έδειξε ότι οι υψηλότεροι ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης οφείλονταν, όλων των άλλων παραγόντων σταθερών, σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης του εργατι-

κού δυναμικού (Schultz, Becker, Tinbergen θεμελιωτές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου τιμηθέντες με το βραβείο Νόμπελ Οικονομίας και Mincer, Correa, Machlup, Denison, Aukrust και άλλοι παράλληλα ή/και συμπληρωματικά προς τους Νομπελίστες).

Το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο κρατούσε ερμητικά κλειστές τις πύλες του στην επαγγελματική εκπαίδευση μέχρι το 1958, μπροστά στις παραπάνω εξελίξεις διεθνώς, δεν ήταν δυνατόν να παραμείνει αδιάφορο. Ίδρυσε τις κατώτερες και τις μέσες επαγγελματικές σχολές, γνωστές περισσότερο ως σχολές εργοδηγών και ένα χρόνο αργότερα (1959) ίδρυσε δυο σχολές υπομηχανικών στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη ως παραρτήματα του Ε.Μ.Π. και του Παν. Θεσσαλονίκης αντίστοιχα. Σ' ετούτη την εξέλιξη στο Υπουργείο Παιδείας συνέτειναν:

1) Η γρήγορη οικονομική ανάπτυξη της περιόδου εκείνης (ρυθμοί σταθερά πάνω από 7%).

2) Ο σχετικά μεγάλος αριθμός τελειοφοίτων εξατάξιων γυμνασίων (130-140 χιλιάδες τότε έναντι 80-90 χιλιάδων σήμερα), οι οποίοι μη μπορώντας να εξασφαλίσουν μια θέση στα πανεπιστήμια (στα οποία οι εισακτέοι κάθε χρόνο ήταν 10-12 χιλιάδες έναντι 70-80 χιλιάδων σήμερα) κατέφευγαν σε άτυπες ιδιωτικές επαγγελματικές σχολές, όπως καταφεύγουν οι αντίστοιχοι νέοι σήμερα στα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (ΚΕΣ) και στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ).

3) Οι γρήγορα αναπτυσσόμενες επιχειρήσεις του τριτογενούς κυρίως τομέα, οι οποίες άρχισαν να προσφέρουν ευκολότερα απασχόληση στους αποφοίτους τέτοιων ιδιωτικών σχολών από ό,τι στους αποφοίτους εξαταξίου γυμνασίου.

4) Οι πιέσεις από την πλευρά των εργοδοτών για ίδρυση περισσότερων τέτοιων σχολών και καλύτερων όχι μόνον ιδιωτικών, αλλά και δημόσιων.

Επτά χρόνια αργότερα (1965), με Πρωθυπουργό και Υπουργό Παιδείας τον Γεώργιο Παπανδρέου και θεωρητικό εμπνευστή τον Ευάγγελο Παπανούτσο, μετέπειτα ακαδημαϊκό, επιχειρήθηκε, χωρίς όμως την προσδοκώμενη επιτυχία, η ουσιαστικότερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νεοελληνική ιστορία. Η μεταρρύθμιση αυτή ολοκληρώθηκε με επιτυχία δέκα χρόνια αργότερα (1976-77), όταν Υπουργός Παιδείας ήταν ο Γεώργιος Ράλλης. Στα πλαίσια αυτής της μεταρρύθμισης, η οποία πιστεύουμε ότι πρέπει να καταγραφεί στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης ως Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση Παπανδρέου-Παπανούτσου-Ράλλη, πραγματοποιήθηκαν τα εξής:

1) Λύθηκε το χρόνιο πρόβλημα της γλώσσας: η δημοτική έγινε η γλώσσα των βιβλίων και της διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες.

2) Τεμαχίστηκε το εξατάξιο γυμνάσιο στο τριτάξιο γυμνάσιο γενικής εκπαίδευσης και στο τριτάξιο λύκειο γενικής επίσης εκπαίδευσης.

3) Διατηρήθηκαν οι διετούς φοιτήσεως επαγγελματικές σχολές αλλά για τελειόφοιτους τριταξίου γυμνασίου.

4) Την θέση των σχολών εργοδηγών (οι οποίες ουσιαστικά διατηρήθηκαν)

την πήραν τώρα τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια, χωρίς όμως οι τελειόφοιτοι των τελευταίων να έχουν το δικαίωμα να διεκδικήσουν θέση σε όλα τα τμήματα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως το είχαν (και το έχουν πάντα) οι των γενικών.

5) Συστηματοποιήθηκε η τριτοβάθμια μη πανεπιστημιακή επαγγελματική εκπαίδευση στα δημόσια κέντρα Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ) και στις ισότιμες ιδιωτικές σχολές (ηλεκτρονικών, λογιστών, σχεδιαστών κ.ά.), λόγος για τον οποίο κάμφθηκε η ζήτηση εκπαίδευσης στα ΚΕΣ.

6) Αντικαταστάθηκαν οι εξετάσεις εισόδου στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις οποίες διενεργούσαν πριν τα ίδια τα ιδρύματα, με γενικές αντικειμενικές εξετάσεις για όλα τα ιδρύματα γνωστές ως εξετάσεις Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου. [Σήμερα είναι γνωστές ως Γενικές Εξετάσεις αφού ονομάστηκαν, χωρίς σοβαρό λόγο, για μια περίοδο Πανελλήνιες και για μια άλλη Πανελλαδικές].

Το 1984 η Κυβέρνηση σε εκπλήρωση προεκλογικής υπόσχεσής της να αναβαθμίσει τα ΚΑΤΕΕ –ο κόσμος των ΚΑΤΕΕ ζητούσε την προαγωγή σε ιδρύματα ισότιμα με τα πανεπιστήμια– κατήργησε πράγματι τα ΚΑΤΕΕ, συμπαρασύροντας σε αυτήν την κατάργηση και τις ιδιωτικές επαγγελματικές σχολές, τις ισότιμες με τα ΚΑΤΕΕ, και ίδρυσε τα ΤΕΙ, χωρίς όμως να τα εξομοιώσει με τα πανεπιστήμια και τα πολυτεχνεία. Ένα έτος αργότερα (1985) η ίδια Κυβέρνηση, σε εκπλήρωση προεκλογικής της επίσης υπόσχεσης αλλά με την στήριξη ολόκληρου του πολιτικού φάσματος –κάτι που έχει συμβεί για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά χρονικά– πρόσθεσε στις μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (ΕΠΛ), στα οποία πολλοί πολλά ελπίσανε.

Το 1992 το εκπαιδευτικό σύστημα εμπλουτίστηκε με μίαν ακόμα ευέλικτη μονάδα, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Πρόκειται για μονάδα της άτυπης εκπαίδευσης, επειδή οι ειδικότητες και το περιεχόμενο σπουδών μπορούν να αλλάζουν με την ίδια σχεδόν ευκολία όπως στα ΚΕΣ. Από το άλλο μέρος όμως έχουν και αρκετές ομοιότητες με τις μονάδες της τυπικής εκπαίδευσης, επειδή οι γνώσεις που αποκτώνται στα ΙΕΚ και τα αντίστοιχα διπλώματα, για να είναι έγκυρα στην αγορά εργασίας, πρέπει να πιστοποιούνται, μετά από κατάλληλες πανελλήνιες εξετάσεις, από τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ). Τα ΙΕΚ στην πραγματικότητα ιδρύθηκαν για να καλύψουν το κενό μεταξύ λυκείων και πανεπιστημίων, το οποίο εκάλυπταν τα ΚΑΤΕΕ και ξαναδημιουργήθηκε μετά την προαγωγή των τελευταίων σε ΤΕΙ. Σήμερα το κενό αυτό το καλύπτουν τα ΙΕΚ πράγματι, τα ΚΕΣ και τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τα οποία ίδρυσε το Υπουργείο Εργασίας αντιδρώντας στο Υπουργείο Παιδείας που ίδρυσε τα ΙΕΚ χωρίς να το λογαριάσει (!).

Δώδεκα χρόνια μετά την ίδρυση των πολυπόθητων από όλον τον εκπαιδευτικό κόσμο ΕΠΛ η ίδια Κυβέρνηση που τα ίδρυσε, αλλά με άλλον Υπουργό

Παιδείας τώρα, τα κατήργησε (1998). Στη θέση τους έβαλε τα Ενιαία Λύκεια και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ). Η εξέλιξη αυτή δυσaráεστησε πολλούς και ιδιαίτερα τους καθηγητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης (πτυχιούχους πολυτεχνείων, οικονομικών, γεωτεχνικών επιστημών κ.ά.), που έπρεπε τώρα να είναι καθηγητές ενός υποδεέστερου πράγματι σχολείου, απέναντι στα πανεπιστήμια, εκείνου των ΕΠΛ. Την δυσaráεσκεια αυτή την κατέγραψε η τότε αξιωματική αντιπολίτευση, η οποία σε εκπλήρωση προεκλογικής της υπόσχεσης αφού έγινε Κυβέρνηση το 2004 κατήργησε λίγους μήνες πριν επανεκλεγεί το 2007 τα Ενιαία Λύκεια και τα ΤΕΕ και επανίδρυσε ουσιαστικά τα Γενικά Λύκεια, τα Επαγγελματικά Λύκεια και τις Επαγγελματικές Σχολές της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης Παπανδρέου–Παπανούτσου–Ράλλη.

3. Δύο πολύ ουσιαστικά ερωτήματα εις Αναζήτηση του Άλλου Σχήματος.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι από τότε που το Υπουργείο Παιδείας άνοιξε τις πύλες του στην επαγγελματική εκπαίδευση (1958) έχουν τεθεί σε λειτουργία έξι διαφορετικά σχήματα, με τελευταίο αυτό που εισάγει ο Ν. 3475/2006 και το οποίο, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως προείπαμε, δεν διαφέρει σε τίποτα από εκείνο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης Παπανδρέου–Παπανούτσου–Ράλλη. Η μόνη διαφορά είναι ότι ετούτο υποστηρίζεται σε επίπεδο μεταλυκειακής εκπαίδευσης και από τα ΙΕΚ, αφού τα τελευταία ιδρύθηκαν το 1992, ενώ εκείνο υποστηριζόταν από τα ΚΑΤΕΕ και από τις ισότιμες ανώτερες ιδιωτικές σχολές. (Εκείνο εκτιμάμε ότι ήταν περισσότερο συμβατό με τις ανάγκες της οικονομίας, όχι όμως και με τις ανάγκες της κοινωνίας για τριτοβάθμια Εκπαίδευση που ήθελε να βλέπει τα παιδιά της σε πανεπιστήμια και όχι σε υποδεέστερα όπως θεωρούσε ότι ήταν τα ΚΑΤΕΕ. Την ίδια προτίμηση –με ελάχιστες εξαιρέσεις για κάποια τμήματα– συνεχίζει να την έχει και σήμερα έναντι των ΤΕΙ η ελληνική κοινωνία).

Αν προσέξει κάποιος τις διαφορές των έξι σχημάτων –με εξαίρεση εκείνα της Μεταρρύθμισης Παπανδρέου–Παπανούτσου–Ράλλη το έτος 1976/77 και εκείνο της περιόδου 1985-87 το οποίο εμπλουτίζεται με το ΕΠΛ– θα παρατηρήσει ότι αυτές ήταν οριακές και το κυριότερο αυθαίρετες. Τούτο δε για έναν πολύ απλό λόγο. Γιατί ποτέ δεν θεμελιώθηκε το σχήμα το οποίο μπορεί να ανθίσταται στις αυθαίρετες παρεμβάσεις, ώστε να μεταβάλλεται μόνον στη βάση εξελίξεων τις οποίες θα επιτρέπουν ενσωματωμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αυτόματοι μηχανισμοί ευελιξίας και ισορροπίας του (built-in-flexibility and built-in-equilibrium mechanisms). Η αναζήτηση ενός τέτοιου σχήματος απαιτεί απαντήσεις σε μια σειρά ερωτημάτων από τα οποία, για τους σκοπούς αυτής της εισήγησης, ξεχωρίσαμε δύο.

Ερώτημα 1^ο. *Πόσα πρέπει να είναι τα έτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και σε ποια ηλικία αρχίζει –μπορεί να αρχίζει– η επαγγελματική εκπαίδευση εκείνου*

που δεν θα χρειαστεί να πάει στο πανεπιστήμιο να γίνει επαγγελματίας (γιατρός, μηχανικός, νομικός ή λογιστής) για να κερδίσει το εισόδημά του;

Για μιαν έγκυρη απάντηση σε ένα τόσο σοβαρό ερώτημα θεωρούμε απαραίτητο να κάνουμε δύο επισημάνσεις.

Επισημάνση πρώτη: Ως γνωστόν η υποχρεωτική εκπαίδευση σήμερα είναι εννέα έτη και είναι υποχρεωτικό να γίνεται μέχρι την ηλικία των 15 σε δύο μονάδες της γενικής εκπαίδευσης, το εξατάξιο δημοτικό και το τριτάξιο γυμνάσιο. Κάποια ταλέντα όμως στον αθλητισμό, τη μουσική, τη ζωγραφική και τις λοιπές καλές τέχνες αρχίζουν να διαφαίνονται πολύ ενωρίτερα από την ηλικία των 15. Τι ορίζεται γι' αυτούς τους νέους σήμερα ως επαγγελματική εκπαίδευση και τι θα ορίζει –πρέπει να ορίζει– το αναζητούμενο Νέο Σχήμα;

Επισημάνση δεύτερη: Όλα τα πολιτικά κόμματα συνηγορούν σήμερα στο να επεκταθεί η υποχρεωτική εκπαίδευση κατά τρία ακόμα έτη. Μέχρι την ηλικία δηλαδή των 18. Τα επιπλέον τρία έτη ερωτάται: πού θα συμπληρώνονται, σε ένα ακόμα τριετές σχολείο γενικής εκπαίδευσης (λύκειο), υποχρεωτικό για όλους όπως πολλοί υποστηρίζουν, ή σε περισσότερα του ενός σχολεία διαφορετικής όμως εκπαιδευτικής αποστολής όπως πολλοί επίσης υποστηρίζουν;

Ερώτημα 2^ο. Ποιο είναι –ποιο πρέπει να είναι– το σχήμα επαγγελματικής εκπαίδευσης, εντός του ευρύτερου συστήματος της τυπικής εκπαίδευσης, το οποίο ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες των νέων να γίνουν αύριο επαγγελματίες και να κερδίσουν εισόδημα χωρίς την ανάγκη να πάνε σε ΤΕΙ ή σε πανεπιστήμιο; Ειδικότερα ποιες μονάδες πρέπει να εμπερικλείει αυτό το σχήμα;

Από τα σχήματα τα οποία λειτούργησαν μέχρι σήμερα σχετικά καταλλήλότερο πιστεύεται ότι ήταν το Σχήμα της περιόδου 1985-1997. Ως γνωστόν το Σχήμα αυτό δεν ανέτρεψε το σχήμα που προϋπήρχε, απλώς το συμπλήρωσε με ένα νέο τυπικό σχολείο, το ΕΠΛ. Το σχολείο δηλαδή που η συντριπτική πλειοψηφία του εκπαιδευτικού κόσμου και το σύνολο του πολιτικού κόσμου το υποδέχτηκαν με τις μεγαλύτερες προσδοκίες. Δεν είναι τυχαίο ότι η ζήτηση εκπαίδευσης στα ΕΠΛ ήταν σχεδόν υπερδιπλάσια της προσφοράς θέσεων (η οποία προγραμματιζόταν με την μέγιστη δυνατή προσοχή για να μην αποτύχει η όλη προσπάθεια), ούτε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι ικανότεροι επεδίωκαν να υπηρετήσουν σε αυτά. Με σταθερά βήματα το ΕΠΛ άρχισε να εξελίσσεται σε βασικό άξονα όχι μόνον της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά και της γενικής. Παρά ταύτα το σχολείο αυτό 12 χρόνια αργότερα θυσιάστηκε για να μπουκ στην θέση του άλλα με άλλο όνομα, χωρίς ποτέ να αιτιολογηθούν οι λόγοι της θυσίας.

Ως σοβαρότερη δικαιολογία αναφέρθηκε –από τα ίδια δυστυχώς θεσμικά όργανα που υποστήριξαν το ΕΠΛ, αλλά και από μεμονωμένα άτομα που είχαν υποστηρίξει θερμά τα ΕΠΛ επειδή περνούσε ο λόγος τους με την ίδια ευκολία και τότε και τώρα– η δυσκολία στην πράξη να λειτουργήσουν τα σχολεία αυτά σε μικρές πόλεις και σε μικρά διάσπαρτα νησιά. Τούτο είναι αλήθεια, αφού όλοι γνωρίζουμε ότι για ένα βιώσιμο ΕΠΛ χρειάζονται 600 – 800 μαθητές. Όμως δεν

είναι ο σοβαρότερος λόγος. Σοβαρότεροι πιστεύουμε ότι ήταν τέσσερεις άλλοι.

1) Οι διδάσκοντες στα ΕΠΑ (πτυχιούχοι φιλοσοφικής, μαθηματικών, πολυτεχνείων, οικονομικών, γεωπονικής, φυσικής, χημείας κ.ά.) δεν έμαθαν ποτέ να συνυπάρχουν σε κανένα στάδιο της φοιτητικής ή/και της επαγγελματικής τους ζωής πριν κληθούν να υπηρετήσουν στο ΕΠΑ. Συνδικαλιστικά οι μισοί είναι συντεταγμένοι με την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) και οι άλλοι μισοί με την Ομοσπονδία Λειτουργών Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΟΛΤΕΕ). Διανοήθηκαν άραγε ποτέ οι δυο ομοσπονδίες να συστρατευθούν σε μια, την Ομοσπονδία Λειτουργών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΟΛΔΕ), γιατί αυτό θα ήταν καλύτερο για την υπόθεση της ελληνικής εκπαίδευσης και ειδικότερα για την συνύπαρξη γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης;

2) Το ενδιαφέρον του ιδιωτικού τομέα για το ΕΠΑ ήταν μηδενικό. Το κόστος εκπαίδευσης ανά μαθητή στο ΕΠΑ είναι πολύ μεγαλύτερο (διπλάσιο ή και τριπλάσιο ακόμα για κάποιες κατευθύνσεις) από ό,τι στο γενικό λύκειο. Δεν είναι τυχαίο ότι τα 10 ή 12 μεγαλύτερα και καλύτερα ιδιωτικά εκπαιδευτικά συγκροτήματα των βορείων προαστίων του Λεκανοπεδίου της Αττικής έχουν επικεντρώσει τις δραστηριότητές τους μόνον στη γενική εκπαίδευση. Κανένα από τα 51 ΕΠΑ όταν καταργήθηκαν δεν ήταν ιδιωτικό.

3) Το αίτημα για συνύπαρξη γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης αφέθηκε να εννοηθεί ότι ήταν αίτημα των αριστερών πολιτικών δυνάμεων και κυρίως των κομμουνιστικών, επειδή τα πρώτα ΕΠΑ άρχισαν να λειτουργούν με αξιοπρόσεκτη επιτυχία σε χώρες του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού (Ουγγαρία, Σοβιετική Ένωση). Όμως βαθιές ρίζες συνύπαρξης θα βρει κανείς αν τις αναζητήσει στην Αμερική, στη Μεγάλη Βρετανία και στη Γερμανία.

4) Η αντίληψη στη χώρα μας ότι «το ένα και μοναδικό» ή, διαφορετικά, το «πανομοιότυπο σχολείο» από την μίαν άκρη της χώρας ως την άλλη (εξατάξιο δημοτικό, εξατάξιο γυμνάσιο παλαιότερα, τριτάξιο γυμνάσιο, τριτάξιο γενικό λύκειο σήμερα) είναι ωφελιμότερο για την ελληνική υπόσταση από ό,τι τα περισσότερα σχολεία, ισότιμα μεν, διαφορετικά όμως ως προς το περιεχόμενο και τους σκοπούς. (Είναι αλήθεια ότι το ίδιο αναγνωστικό στα δημοτικά σχολεία όλης της χώρας, τα ίδια ιστορικά κείμενα και τα ίδια νεοελληνικά και αρχαιοελληνικά αναγνώσματα σε όλα επίσης τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωφέλησαν πολύ γιατί συνέβαλαν –μετά από πολλά χρόνια υποδούλωσης των τριημερικά απελευθερουμένων περιοχών της σημερινής ελληνικής επικράτειας– στη διαμόρφωση μιας ενιαίας γλώσσας και μιας αδιάρρηκτης εθνικής συνείδησης. Η διαιώνιση όμως αυτής της δοξασίας, ιδιαίτερα για σπουδές μετά το τριτάξιο γυμνάσιο, δεν φαίνεται να ωφελεί το ίδιο σήμερα).

Αυτές πιστεύουμε περισσότερο ότι ήταν οι αιτίες που έδωσαν στους αφανείς εχθρούς του ΕΠΑ την ευκαιρία να το καταργήσουν και όχι τα λογικοφανή τους

επιχειρήματα, τα οποία ποτέ δεν προέβαλαν κατά την ίδρυση, καλλιέργησαν όμως συστηματικά κατά την δωδεκαετή διάρκεια της ζωής τους.

4. Προϋποθέσεις για την Θεμελίωση Ενός Νέου Σχήματος.

Υπάρχουν τρεις βασικές προϋποθέσεις, κατά τις εκτιμήσεις μας, για να θεμελιωθεί στη χώρα μας ένα τελείως διαφορετικό σχήμα επαγγελματικής εκπαίδευσης από το υφιστάμενο.

Πρώτη προϋπόθεση: Μια Αποφασιστική Κυβέρνηση στην Αθήνα, η οποία θα πιστέψει η ίδια αλλά θα μπορέσει να πείσει και τους Έλληνες πολίτες ότι χρειάζεται πράγματι η χώρα ένα τέτοιο σχήμα. Η υπόψη Κυβέρνηση δεν είναι κατ' ανάγκην εκείνη που θα διαθέτει μεγάλη κοινοβουλευτική πλειοψηφία, αλλά εκείνη της οποίας ο Υπουργός Παιδείας (ενδεχομένως εξωκοινοβουλευτική προσωπικότητα) θα φέρει στη Βουλή σχέδιο νόμου προς ψήφιση και κυρίως συμβάσεις ανάθεσης και ανάληψης σχεδίων και έργων (projects), τις οποίες θα ψηφίζουν όχι μόνον οι βουλευτές της κυβερνητικής πλειοψηφίας αλλά η συντριπτική πλειοψηφία του συνόλου των τριακοσίων, ει δυνατόν και του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδος (π.χ. ο Προϋπολογισμός του Κράτους για το σκέλος των αμυντικών του δαπανών).

Δεύτερη προϋπόθεση: Το κατάλληλο επιστημονικό και επιχειρησιακό Κέντρο Στρατηγικού Σχεδιασμού και Μελετών για ανάθεση σε αυτό των σχετικών υπολογισμών και μελετών του αναζητούμενου Νέου Σχήματος. Το υπόψη Κέντρο δεν υπάρχει στην Ελλάδα και ελπίζουμε ότι δεν θα διανοηθεί ποτέ κανείς ότι μπορεί να το υποκαταστήσει κάποια ομάδα εργασίας, έστω και «σοφών».

Τρίτη προϋπόθεση: Η εξασφάλιση όλων των απαραίτητων χρηματικών πόρων για τον σχεδιασμό και την εγκατάσταση του αναζητούμενου Νέου Σχήματος όπως εξασφαλίστηκαν για όλα τα μεγάλα έργα: Γέφυρα Ρίου-Αντιρρίου, Αττική Οδός, Αεροδρόμιο «Ελευθέριος Βενιζέλος», Ολυμπιακά Έργα. Οι πολλοί πιστεύουν ότι οι χρηματικοί πόροι είναι απαραίτητοι μόνον για την κατασκευή εθνικών δρόμων, αεροδρομίων και άλλων υλικών κατασκευών. Για έργα θεσμικού χαρακτήρα –όπως είναι η εκπαίδευση η οποία μας δίδει ως γνωστόν το άυλο αγαθό της γνώσης– αρκούν κάποιοι νόμοι. Αν δεν εγκαταλειφθεί αυτή η αντίληψη, πολύ δύσκολα θα μπορέσουν να ανεβούν τα ελληνόπουλα στα επιστημονικά και τα τεχνικά βήματα των αντίστοιχων εθνικών και διεθνών στίβων. Την εξαίρεση ίσως μπορέσουν να αποτελέσουν κάποια ελληνόπουλα της διασποράς.

5. Θέματα Προβληματισμού για το Στόχαστρο του Νέου Σχήματος.

Τα θέματα προβληματισμού για το αναζητούμενο Νέο Σχήμα και κατ' ακολουθίαν για τους όρους εντολής προς το Κέντρο Στρατηγικού Σχεδιασμού και Μελετών είναι πολλά. Αμέσως παρακάτω αναφέρουμε μερικά τέτοια θέματα ενδεικτικά και αφήνουμε στον αναγνώστη να προσθέσει κι αυτός τα δικά του μέχρι

να βρεθεί η Αποφασιστική Κυβέρνηση για την οποία κάναμε λόγο παραπάνω –αν βρεθεί– για να επιλέξει εκείνη πλέον (από δικούς μου προβληματισμούς, δικούς σας και προβληματισμούς τρίτων διάσπαρτους στην ελληνική αλλά και στην ξένη κυρίως βιβλιογραφία) τους όρους εντολής και την διαδικασία η οποία θα πρέπει να ακολουθήσει, ώσπου να αποκτήσει η χώρα το πολυπόθητο υποτίθεται Νέο Σχήμα.

1) *Τα έτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η ηλικία τερματισμού αυτής της υποχρέωσης.* Από ό,τι φαίνεται –και συνέχεια σε όσα αναφέραμε παραπάνω για το ένα από τα δυο ουσιαστικά ερωτήματα (Ερώτημα 1^{ον}) όλοι θα συμφωνήσουν τα έτη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να γίνουν 12. Ερωτάται: «Το Νέο Σχήμα θα επιτρέψει άραγε στον ταλαντούχο μαθητή και στον αδύνατο συμμαθητή του να ολοκληρώνουν 12 έτη τυπικής εκπαίδευσης σε λιγότερα ημερολογιακά έτη ο πρώτος και σε περισσότερα ο δεύτερος από ό,τι η πραγματική τους ηλικία υπαγορεύει;».

2) *Οι τύποι και τα ονόματα των σχολείων τα οποία χρειάζεται η χώρα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Ερωτήματα: Θέλουμε για το μέλλον έναν ή δυο το πολύ τύπους λυκείων, τους ίδιους καθ' άπασαν την χώρα ή πολλούς (δηλ. πολυκλαδικό όπου είναι δυνατόν και μονοκλαδικά όπως, γενικό, τεχνικό, αγροτικό, εμπορικό, μουσικό, αθλητικό, ναυτικό, εκκλησιαστικό, άλλο όπου υπάρξει η σχετική ζήτηση;). Αν θέλουμε πολλούς τύπους γιατί όχι ένα από τα υπόψη λύκεια να μην είναι το Λύκειο Ελεύθερων Σπουδών για τους 5.000 νέους περίπου που τελειώνουν σήμερα κάθε χρόνο το γυμνάσιο και για κανένα παραπέρα σχολείο δεν νοιάζονται; Ξέρουν πολύ καλά από τώρα αυτοί οι νέοι ποιο επάγγελμα θα ασκήσουν για να κερδίσουν εισόδημα. Θα συνεχίσουν να εργάζονται στη μικρή και δοκιμασμένη, για την αντοχή της, οικογενειακή επιχείρηση: το ποιμνιοστάσιο, το παραδοσιακό καφενείο, την ψαροταβέρνα, το ταξί, το μικρό αλιευτικό σκάφος κ.ά.. Αφού αυτοί οι νέοι δεν θέλουν, επειδή δεν παίρνουν προφανώς τα γράμματα, να πάνε σε ένα σχολείο αξιώσεων για τα δύσκολα (για να μπουρ στο Πολυτεχνείο, την Ιατρική ή την Φιλοσοφική) γιατί να μην μπορούν να φοιτήσουν σε ένα σχολείο διαφορετικών αξιώσεων για τα λιγότερο δύσκολα; Δηλαδή τα ευχάριστα και τα εύκολα. Ή, αν πρέπει να φοιτούν και οι μεν και οι δε στο ίδιο σχολείο αξιώσεων –κάτι που κοινωνικά είναι πράγματι ωφελιμότερο– θα μπορούν άραγε, όταν οι πρώτοι παρακολουθούν τα δύσκολα (αναλυτική γεωμετρία, φυσική, αρχαία ελληνικά, λατινικά) οι τελευταίοι να παρακολουθούν τα εύκολα (ευχάριστες ενημερωτικές διαλέξεις, μορφωτικά φιλμ, επισκέψεις σε τόπους παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών) ή ακόμα και να αθλούνται στα γήπεδα του σχολείου τούτου των αξιώσεων;

3) *Οι προτιμήσεις των νέων για τα επαγγέλματα και για τις επιστήμες.* Το αναζητούμενο Νέο Σχήμα θα επιτρέψει άραγε σε δυο νέους που πήγαν συνειδητά σε επαγγελματικά λύκεια ο ένας να γίνει ηλεκτρολόγος και ο άλλος κληρικός να λάβουν μέρος στις Γενικές Εξετάσεις εισόδου στη φιλοσοφική ο πρώτος (γιατί

υπεραγαπά τα αρχαία ελληνικά καίτοι δεν τα διδάχτηκε στο λύκειο) και στη μαθηματική ο δεύτερος (γιατί αυτός υπεραγαπά τα μαθηματικά τα οποία όμως γνωρίζει πολύ καλά καίτοι δεν τα διδάχτηκε στο λύκειο); Αν όχι, γιατί όχι; Ιδιαίτερα όταν οι επιδόσεις τους στις εξετάσεις θα είναι όχι απλώς καλές όπως και όλων των άλλων, αλλά άριστες;

4) *Τα τυπικά και τα ουσιαστικά προσόντα των διδασκόντων.* Ποιες θα είναι άραγε –πρέπει να είναι– οι απαιτήσεις του Νέου Σχήματος για τους διδάσκοντες; Θα είναι πτυχιούχοι πολλών μη παιδαγωγικών σχολών όπως τώρα ή θα είναι πτυχιούχοι πολλών σχολών και διπλωματούχοι, εν συνεχεία, μιας μεταπτυχιακής Σχολής Παιδείας και Εκπαίδευσης; Τέτοιοι διπλωματούχοι και μεγαλύτερες αμοιβές θα νομιμοποιούνται να διεκδικούν στη βάση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, και βοηθούς να έχουν (πτυχιούχους λυκείων, ΙΕΚ ή άλλων ισότιμων σχολείων) για μέρος των καθηκόντων που ασκούν σήμερα οι 39.000 περίπου καθηγητές λυκείων (αλλά και οι 35.000 συνάδελφοί τους στα γυμνάσια), χωρίς όμως να είναι απαραίτητο τα υπόψη καθήκοντα να εκτελούνται από πτυχιούχους πανεπιστημίων.

5) *Οι σχέσεις τυπικής και άτυπης επαγγελματικής εκπαίδευσης.* Τυπική επαγγελματική εκπαίδευση σήμερα στην Ελλάδα είναι ως γνωστόν αυτή που παρέχεται στα επαγγελματικά λύκεια και τις επαγγελματικές σχολές. Άτυπη είναι αυτή που παρέχεται στα ΙΕΚ (την οποία τυποποιεί ο ΟΕΕΚ για όσους όμως λαμβάνουν μέρος στις σχετικές εξετάσεις πιστοποίησης του ΟΕΕΚ), στα ΚΕΣ, στα ΚΕΚ και σε ένα πλήθος άλλων μικρότερων σχολών και φροντιστηρίων. Το αναζητούμενο Νέο Σχήμα καλείται να βάλει τάξη στις σχέσεις όλων αυτών των ιδρυμάτων μεταξύ τους και ιδιαίτερα των ΚΕΣ, μια δωδεκάδα από τα οποία δραστηριοποιούνται ως παραρτήματα ξένων πανεπιστημίων, ιδιαίτερα βρετανικών, με την φιλοδοξία να εξελιχθούν σε ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ισότιμα με τα πανεπιστήμια.

6) *Κόστος-ωφέλειες και δωρεάν ή όχι εκπαίδευση.* Το προϊόν της εκπαίδευσης είναι ως γνωστόν ένα από τα πολυτιμότερα άυλα οικονομικά αγαθά, το οποίο προσφέρεται και λαμβάνεται σε μονάδες της γενικής ή της επαγγελματικής εκπαίδευσης για να κερδίσει ο προσλαμβάνων εισόδημα, αλλά παράλληλα και για να μορφωθεί. Το αγαθό αυτό αν και προσφέρεται δωρεάν στη χώρα μας σε δημόσια εκπαιδευτήρια τα οποία προτιμά το 92% περίπου των διδασκομένων (έναντι 8% που προτιμά τα ιδιωτικά) δεν σημαίνει ότι δεν κοστίζει. Το κόστος όμως δεν είναι το ίδιο όπως δεν είναι και τα οφέλη. Για την επαγγελματική εκπαίδευση το κόστος είναι κατά κανόνα μεγαλύτερο. Για ορισμένες δε κατηγορίες δυο και τρεις φορές μεγαλύτερο από ό,τι για την γενική. Τεκμαίρεται δε ότι και τα προσδοκώμενα οφέλη, μετρήσιμα και μη μετρήσιμα, είναι περισσότερα. Αν δεν είναι, πρόκειται για σπατάλη. Όλες αυτές οι ιδιαιτερότητες δεν έχουν συζητηθεί στην Ελλάδα από τον επιστημονικό, τον πολιτικό και τον εκπαιδευτικό κόσμο, όσο σε άλλες χώρες με περισσότερο και καλύτερα ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά

συστήματα. Το αναζητούμενο Νέο Σχήμα είναι αυτονόητο ότι οφείλει να τις λάβει σοβαρά υπόψη.

7) *Ο δημόσιος, ο κοινωνικός και ο ιδιωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η εποπεία της.* Το προϊόν της εκπαίδευσης είναι όπως προείπαμε ένα από τα πολυτιμότερα άυλα οικονομικά αγαθά γιατί εμπερικλείει –είτε παράγεται σε δημόσια εκπαιδευτήρια είτε σε ιδιωτικά είτε σε μεικτά (κοινωνικά ή άλλα)– τρία διαφορετικά χαρακτηριστικά: του δημοσίου αγαθού, του κοινωνικού αγαθού και του ιδιωτικού αγαθού. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνυπάρχουν στη γνώση, την οποία συναποκομίζει το άτομο στο τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς όμως να μπορούμε να πούμε με ακρίβεια ότι αυτό είναι το κομμάτι με τα ιδιωτικά χαρακτηριστικά, το άλλο με τα κοινωνικά και το τρίτο με τα δημόσια. Αυτό που μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα είναι ότι αθροιστικά η οικονομική αξία της γνώσης ως δημόσιου αγαθού είναι πολύ μεγαλύτερη από ό,τι η αντίστοιχη αξία ως κοινωνικού ή ως ιδιωτικού. Απέναντι σε ένα τέτοιο αγαθό μια ευνομούμενη πολιτεία, δηλαδή το κράτος σήμερα, δεν μπορεί να παραμείνει αδιάφορο. Στα μέτρα των δυνατοτήτων του φροντίζει να είναι σε λειτουργία τόσα εκπαιδευτήρια –και σε τέτοια αναλογία μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών– όσα θα μεγιστοποιούν το όφελος για το Δημόσιο. Στη χώρα μας, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, τα εκπαιδευτήρια της τυπικής εκπαίδευσης, μεταξύ γυμνασίου και ΤΕΙ – Πανεπιστημίων είναι δημόσια (90%, τα οποία παρακολουθεί το 92% του μαθητικού δυναμικού). Όλα όμως αυτά τα δημόσια εκπαιδευτήρια είναι κεντρικά ελεγχόμενα. Είναι δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας αυτός που θα αποφασίσει ποιους και πόσους καθηγητές θα προσλάβει για κάθε σχολείο, σε τι κτήρια θα στεγαστούν (ιδιόκτητα ή ενοικιασμένα), ποια και πόσα βιβλία θα μπουν στις βιβλιοθήκες τους, σε τελική δε ανάλυση πόσο θα θελήσει (το κράτος) να κοστίσει η λειτουργία του ενός και του άλλου σχολείου και πόσο ο κάθε μαθητής χωριστά ανά σχολείο. Όμως τέτοιες αποφάσεις σε κάποια άλλα εκπαιδευτήρια, χωρίς να χάνουν τον δημόσιο χαρακτήρα τους, λαμβάνονται σε επίπεδο εκπαιδευτηρίου. Παραδείγματα: τα πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ που λειτουργούν ως ΝΠΔΔ και η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία γνωστή ως Αρσάκειο, που λειτουργεί ως μη κερδοσκοπικό νομικό πρόσωπο του Αστικού Κώδικα. Ερωτάται: το αναζητούμενο Νέο Σχήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του οποίου η επαγγελματική εκπαίδευση θα αποτελεί μέρος, θα επιτρέπει άραγε την συνένωση μίας ομάδας εκπαιδευτηρίων (π.χ. των 40 και πλέον σχολικών μονάδων της Γκράβας των Αθηνών ή τα σχολεία της πρωτεύουσας ενός νομού ή ενός σχετικά μεγάλου Καποδιστριακού δήμου), ώστε να λειτουργούν ως μία δημόσια μεν μονάδα αλλά με νομική υποσταση αυτήν του ΝΠΔΔ ή ακόμα και του ΝΠΙΔ;

6. Επίλογος.

Αν αναζητήσουμε τον άνθρωπο την εποχή που δεν γνώριζε να διαβάσει και

να γράφει, για δυο πράγματα μπορούμε να είμαστε βέβαιοι: Πρώτον «μάθαινε» και δεύτερον αυτά που μάθαινε δεν τα μάθαινε σε κάποιο σχολείο. Σήμερα ο άνθρωπος εξακολουθεί να μαθαίνει. Η διαφορά είναι ότι σήμερα βρίσκεται στο επίκεντρο ενός πολύ πιο σύνθετου και πολύ πιο γρήγορα εξελισσόμενου κόσμου. Αυτόν τον κόσμο ο Έλληνας αν θέλει να επιβιώσει πολιτισμικά είναι υποχρεωμένος να μάθει να τον παρακολουθεί, πρωτίστως μέσα από τις ποικίλες διαδικασίες μάθησης στα σχολεία, αλλά και μέσα από όλες τις άλλες εκδηλώσεις της ζωής του.

Σε ό,τι αφορά όμως τα σχολεία και ειδικότερα το σχήμα επαγγελματικής εκπαίδευσης που εξυπηρετεί τις ανάγκες του Έλληνα σήμερα, δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι το καταλληλότερο, αφού πρόκειται για πιστή σχεδόν αντιγραφή προϊσχύσαντος σχήματος. Με γνώμονα ότι το 85% των τελειοφοίτων επαγγελματικής εκπαίδευσης ετεροαπασχολούνται –όπως προκύπτει από μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου υπό τον Σ.Ν. Παλαιοκρασά– κανένα από τα σχήματα τα οποία έχουν δοκιμασθεί εναλλακτικά τα τελευταία 50 χρόνια (έξι δηλ.εναλλακτικά σχήματα) δεν έχει ανταποκριθεί στις ανάγκες των νέων, που δεν συνεχίζουν σπουδές σε ΤΕΙ ή σε πανεπιστήμια, να βρίσκουν εύκολα παραγωγική απασχόληση. Τούτο, πέραν πάσης αμφιβολίας για εμάς, σημαίνει ότι η χώρα χρειάζεται ένα Νέο Σχήμα επαγγελματικής εκπαίδευσης, το οποίο όμως δεν επιτρέπεται, ως έβδομο πλέον σχήμα, να είναι κάποια παραλλαγή των προηγούμενων έξι. Πρέπει να είναι τελείως διαφορετικό.

Είναι συνεπώς πρόδηλον ότι αυτό που χρειάζεται σήμερα η χώρα δεν είναι η συνεχής αναζήτηση εναλλακτικών σχημάτων, αλλά η αναζήτηση ενός Νέου Σχήματος με βάσεις όμως τόσο γερές, ώστε να μπορέσει να διαρκέσει. Με άλλα λόγια το υπόψη Νέο Σχήμα πρέπει να είναι τέτοιο, ώστε οι εκάστοτε κυβερνήσεις, πολύ δε περισσότερο οι εκάστοτε υπουργοί παιδείας, όχι απλώς να μην θέλουν αλλά και αν υποθέσουμε ότι θα θελήσουν (στη βάση υποκειμενικών κριτηρίων) να το αλλάξουν, να μην μπορούν να το κάνουν. Ένα σχήμα για να είναι τέτοιο, δηλαδή ανθεκτικό στον χρόνο, επιδεκτικό ποιοτικών μόνον βελτιώσεων και όχι δομικών πρέπει –όπως επισημαίνουμε και σε σχετική μελέτη μας την οποία αναφέραμε στην εισαγωγή– να λαμβάνει υπόψη τουλάχιστον τα εξής:

1) Ότι επαγγελματική και γενική εκπαίδευση δεν είναι ανεξάρτητες αλλά αλληλένδετες και ως τέτοιες μπορεί και πρέπει να συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο, όχι μόνον στο πολυκλαδικό αλλά σε κάποιο βαθμό και στα μονοκλαδικά λύκεια, ανάλογα με τον πρωταρχικό σκοπό εκάστου των λυκείων.

2) Ότι η επαγγελματική εκπαίδευση δεν μπορεί να εκφράζεται σήμερα μέσα από τις γραμμές (τάξεις) ενός επαγγελματικού σχολείου μοναδικού και ενιαίου καθ' άπασαν την χώρα. Τα επαγγελματικά σχολεία [λύκεια (και όχι πλέον ΤΕΕ)] επιβάλλεται να είναι αρκετά, ώστε να καλύπτεται η ζήτηση αντίστοιχης εκπαίδευσης εκεί που δεν μπορεί να καλυφθεί από πολυκλαδικό.

3) Ότι η επαγγελματική εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελεί σήμερα και στο

μέλλον αποκλειστικό προνόμιο της τυπικής εκπαίδευσης. Ένα μεγάλο μέρος της επαγγελματικής μάθησης θα γίνεται στο μέλλον με αυξητικούς ρυθμούς έξω από τα τυπικά σχολεία, όπου θέλει και όσον χρόνο θέλει ο διδασκόμενος (στο σπίτι του, στο κέντρο ελευθέρων σπουδών, στο φροντιστήριο, στο internet), ώσπου να μάθει καλά «τη δουλειά» του ηλεκτρολόγου, του λογιστή ή άλλου επαγγελματία και να περάσει τις εθνικές ή ευρωπαϊκές αύριο εξετάσεις πιστοποίησης (Certification Examinations). Οι τίτλοι σπουδών συνεπώς τους οποίους θα χορηγούν τα διάφορα επαγγελματικά σχολεία (λύκεια) μπορεί να μην είναι αρκετά ισχυροί για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος. Ισχυρότερα μπορεί να πρέπει να είναι τα πιστοποιητικά ικανότητας άσκησης κάποιου επαγγέλματος.

Κλείνοντας αυτή την εισήγηση πιστεύουμε θα ήταν σοβαρή παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι το αναζητούμενο Νέο Σχήμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για την Ελλάδα –και στην πραγματικότητα το υπόψη Νέο Σχήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ελλάδα του οποίου η επαγγελματική εκπαίδευση είναι ως γνωστόν υποσύστημα– δεν μπορεί να είναι προϊόν Ομάδας Εργασίας ούτε άθροισμα εισηγήσεων προς το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας που θα γίνουν ενδεχομένως πορίσματα του τελευταίου προς την Πολιτική Ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Επιβάλλεται να είναι προϊόν σοβαρής αναλυτικής μελέτης από το κατάλληλο Κέντρο Στρατηγικού Σχεδιασμού και Μελετών, με τις προϋποθέσεις που αναφέραμε ήδη.

Βιβλιογραφία

1. Βακαλιός, Θανάσης, *“Τα Κόμματα και το Πρόβλημα της Παιδείας”*, Ιδεοκίνηση, σσ. 31-43, Τεύχος 5, Οκτώβριος-Νοέμβριος 1992.
2. Ζολώτας, Ε. Ξενοφών, *Οικονομική Ανάπτυξη και Τεχνική Εκπαίδευση*, Αρχείο Μελετών και Ομιλιών, Νο 4, Τράπεζα της Ελλάδος, Αθήναι, 1959.
3. Κανελλόπουλος, Ν. Κων., Μαυρομαράς, Γ. Κων., και Μητράκος, Μ. Θεοδ., *Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας*, Μελέτη Νο 50, ΚΕΠΕ, Αθήνα, 2003.
4. Κάρμας, Α. Κων., *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000*, ΚΕΠΕ, Αθήνα 1995.
5. Κασσωτάκης Μιχάλης, *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1997.
6. ΚΕΠΕ, *Πόροι και Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Έκθεσις Ομάδος Εργασίας (Λιθογραφον στη Βιβλιοθήκη του ΚΕΠΕ), Αθήνα, Οκτώβριος 1976.
7. Κωστάκη Αναστασία, *Το Κόστος της Λυκειακής Εκπαίδευσης* (αδημοσίευτη μελέτη διαθέσιμη στη βιβλιοθήκη του ΚΕΠΕ), ΚΕΠΕ, Αθήνα, 1989.
8. Ξωχέλλης, Π., *“Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών”*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Τεύχος 1, 1984.
9. Παπανούτσος, Π. Ευάγγελος, *Αγωνίες και Αγωνία για την Παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα, 1965.
10. Σοφριανός, Χ., *“Η Φιλοσοφία της Παιδείας και οι Στόχοι της Ελληνικής Εκπαί-*

- δευσης”, πραγματεία δημοσιευθείσα σε οκτώ συνέχειες στην εφημερίδα των Αθηνών *Η Καθημερινή*, 19-29 Αυγούστου 1979.
11. Υπουργείο Παιδείας, “Τα Πλήρη Πρακτικά της Μεγάλης Συσκέψεως υπό τον κ. Κ. Καραμανλή”, *Η Καθημερινή*, 1.2.1976, (Α΄ Μέρος) και 2.2.1976 (Β΄ Μέρος).
 12. Becker, G.S., “Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis”, *Journal of Political Economy*, 70 (5. Part 2) pp. 9-49.
 13. Karmas, A. C., Kostakis, G. A., Dragonas, G. Th., *Occupational and Educational Demand of Lyceum Students: Development over Time*, Studies 2, Centre of Planning and Economic Research, Athens, 1990.
 14. Machlup, F., *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton New Jersey: Princeton University Press, 1964.
 15. OECD, *Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97, Implementation in OECD Countries*, OECD, Paris, 1999.
 16. OECD, *Education and Training after Basic Schooling*, OECD, Paris 1995.
 17. Paleokrassas Stamatis, Rousseas Panagiotis and Vretakou Vassilia, “Upper Secondary Curriculum Options and Labour Market Performance: evidence from a graduates survey in Greece”, *Journal of Vocational Education and Training*, Volume 54, Number 2. 2002.
 18. Psacharopoulos, G. (Ed.), *Economics of Education: Research and Studies*, Pergamon, Press, Oxford-New York, 1987.
 19. Schultz, T.W. (Ed.) *Investment in Human Beings*, University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1961.

Καφειζόπουλος Κωνσταντίνος

Δρ. Χημικός

Πάρεδρος επί Θητεία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μπαμπά Μαρία

Κλωστοϋφαντουργός Μηχ.

ΜΔΕ Σχεδίαση Βιομηχανικών Προϊόντων και Συστημάτων

Σύνδεση της Αγοράς Εργασίας με την Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση – Κατάρτιση. Ένα παράδειγμα καθορισμού Επαγγελματικών Προσόντων

Οι διαδικασίες καθορισμού των ειδικοτήτων στο υπό διαμόρφωση Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ), καθώς και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) αποτελούν αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, ζυμώσεων και αποφάσεων με μεγάλη σημασία τόσο για την αγορά εργασίας όσο και για τους εργαζόμενους στις επιχειρήσεις και στην εκπαίδευση. Ανάλογες διαδικασίες καθορισμού των ειδικοτήτων που λειτουργούν στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), παρουσιάζουν επίσης ενδιαφέρον και καθορίζουν τη λειτουργία της Κατάρτισης.

Το Έργο με τίτλο: «Δίκτυο Προσαρμογής και Αναδιάρθρωσης του Συστήματος Παραγωγής και Εργασίας στον Κλάδο της Ένδυσης της Αναπτυξιακής Σύμπραξης (Α.Σ.) με Επωνυμία: ΕΠ-ΕΝΔΥΣΗ», της Κοινοτικής Πρωτοβουλίας EQUAL, όπου το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ένας από τους 18 φορείς που συμμετέχουν ως εταίροι, έχει στόχο τις παρεμβάσεις που αφορούν στην αναδιάρθρωση της οργάνωσης της εργασίας και την διαθεσιμότητα–προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού στον τομέα της ένδυσης του οικονομικού κλάδου κλωστοϋφαντουργία–ένδυση, στις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον την τελευταία δεκαετία.

Οι φορείς που συμμετέχουν ως εταίροι είναι οι παρακάτω:

- 1) Σύνδεσμος Επιχειρήσεων Πλεκτικής Ετοίμου Ενδύματος και Συναφών Κλάδων Ελλάδος (ΣΕΠΕΕ).
- 2) Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- 3) Σύνδεσμος Κατασκευαστών Ετοίμων Ενδυμάτων (ΣΚΕΕ).
- 4) Εταιρεία Τεχνολογικής Ανάπτυξης Κλωστοϋφαντουργίας Ένδυσης και Ινών Α.Ε. (ΕΤΑΚΕΙ).

- 5) ΕΛΚΕΔΕ Κέντρο Τεχνολογίας και Σχεδιασμού ΑΕ.
- 6) Επιμελητήριο Δράμας.
- 7) Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης Κλωσ/γίας-Ένδυσης «ΚΕΚ ΕΝΔΥΣΗ».
- 8) Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Επιχειρήσεων (ΕΕΔΕ).
- 9) ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Τμήμα Σχεδιασμού και Παραγωγής Ενδυμάτων (Πάρτημα του ΤΕΙ Θεσσαλονίκης).
- 10) ΤΕΙ Πειραιά, Τμήμα Κλωστοϋφαντουργίας.
- 11) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- 12) Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Πιερίας.
- 13) Οι εταιρείες: ΖΩΗ ΒΑΔΡΑΤΣΙΚΑ & ΣΙΑ ΕΕ, ΑΤΛΑΝΤΙΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΑΕ, ΜΙΝΕΡΒΑ ΑΕ, ΕΛΒΕ ΑΕ, MASS FASHION ΑΕ, ΝΟΤΑ ΑΕ.

Στο Έργο αναλύονται οι παρούσες τάσεις που αφορούν στον κλάδο της Ένδυσης με έμφαση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει σε επίπεδο οργάνωσης της παραγωγικής εργασίας. Εξετάζονται ποιες είναι οι θέσεις εργασίας και οι ειδικότητες, οι οποίες συνθέτουν τις σύγχρονες επιχειρήσεις και καταγράφονται με σκοπό να δημιουργηθούν οι ολοκληρωμένοι επικαιροποιημένοι κατάλογοι ειδικοτήτων. Αναλύονται οι θέσεις εργασίας που απορρέουν από τις ανάγκες των επιχειρήσεων, όπως αυτές περιγράφονται από τις νέες σύγχρονες στρατηγικές επιλογές.

Πιο συγκεκριμένα περιγράφεται το νέο οργανόγραμμα επιλεγμένων επιχειρήσεων, μέσα από την περιγραφή των θέσεων εργασίας και τις ειδικότητες που αντιστοιχούν σε αυτές. Εξετάζονται οι θέσεις εργασίας και τα καθήκοντα που τους αναλογούν, καθώς και η παρουσίαση των ειδικοτήτων που αναλογούν σε κάθε θέση εργασίας. Κατόπιν πραγματοποιήθηκε ο προσδιορισμός της απόκλισης των παρεχόμενων προγραμμάτων σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις ανάγκες του νέου μοντέλου οργάνωσης παραγωγής και εργασίας του κλάδου της ένδυσης.

Αναλύοντας την υφιστάμενη κατάσταση γίνεται ο βασικός διαχωρισμός των επιχειρήσεων που δραστηριοποιούνται στην παραγωγή ενδυμάτων στις εξής κατηγορίες:

- 1) Επιχειρήσεις ένδυσης-κατασκευής επώνυμων προϊόντων με ανεπτυγμένο δίκτυο σημείων λιανικών πωλήσεων στο εσωτερικό της χώρας.
- 2) Επιχειρήσεις ένδυσης που διαθέτουν στην εγχώρια αγορά τα προϊόντα τους επώνυμα μέσω δικτύου χονδρικής.
- 3) Επιχειρήσεις ένδυσης που πουλούν επώνυμα στο εξωτερικό.
- 4) Επιχειρήσεις ένδυσης που διαθέτουν προϊόντα στο εξωτερικό με το brand name του πελάτη.

Οι στρατηγικές επιλογές ανάλογα με τον τύπο επιχείρησης συγκεντρωτικά περικλείονται στους κάτωθι στόχους:

1) **Για τον τύπο επιχείρησης 1** (επιχειρήσεις ένδυσης-κατασκευής επώνυμων ενδυμάτων με ανεπτυγμένο δίκτυο σημείων λιανικών πωλήσεων στο εσωτερικό της χώρας):

α) Ενδυνάμωση του/ων brand/s που διαθέτουν. β) Αύξηση του δικτύου διανομής. γ) Αύξηση των εξαγωγών. δ) Αύξηση των εμπορικών δραστηριοτήτων.

2) **Για τον τύπο επιχείρησης 2** (επιχειρήσεις ένδυσης που διαθέτουν στην εγχώρια αγορά τα προϊόντα τους επώνυμα μέσω δικτύου χονδρικής):

α) Μείωση κόστους παραγωγής και λειτουργίας. β) Γρήγορη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της αγοράς. γ) Βελτίωση των σχέσεων με τους πελάτες. δ) Αύξηση των εξαγωγών.

3) **Για τον τύπο επιχείρησης 3** (Επιχειρήσεις ένδυσης που πουλούν επώνυμα στο εξωτερικό):

α) Ισχυροποίηση δημιουργικού. β) Διεύρυνση δικτύου πωλήσεων στο εξωτερικό. γ) Ανάπτυξη προωθητικών δραστηριοτήτων.

4) **Για τον τύπο επιχείρησης 4** (Επιχειρήσεις ένδυσης που διαθέτουν προϊόντα στο εξωτερικό με το brand name του πελάτη):

α) Χρόνοι παράδοσης. β) Συνέπεια. γ) Εξυπηρέτηση πελατών. δ) Αναβάθμιση των προϊόντων.

Λαμβάνοντας υπόψη τους στρατηγικούς αυτούς στόχους και τις θέσεις εργασίας που προέκυψαν, διαμορφώνονται οι απαιτήσεις γνώσεων και δεξιοτήτων ανά ειδικότητα εργαζομένου. Στον παρακάτω Πίνακα απεικονίζεται αναλυτικά το σύνολο των θέσεων εργασίας που πιθανόν έχει μια επιχείρηση παραγωγής ενδυμάτων.

Πίνακας: Θέσεις εργασίας ανά ειδίκευση εργαζομένου σε επιχειρήσεις παραγωγής ενδυμάτων.

ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
1. Πρόεδρος και Διευθύνων Σύμβουλος.	2. Γενικός Διευθυντής.
3. Υπεύθυνος Νομικής Υποστήριξης.	4. Υπεύθυνος Διασφάλισης Ποιότητας.
5. Υπεύθυνος Γραμματείας.	6. Υπεύθυνος Εσωτερικού Ελέγχου.
7. Τεχνικός Ασφαλείας.	8. Διευθυντής Παραγωγής.
9. Διευθυντές Εργοστασίων κατά τόπους.	10. Υπεύθυνος Αγορών (Α) Πρώτων Υλών.
11. Υπεύθυνος Αγορών (Β) Συσκευασίας.	12. Υπεύθυνος Πλεκτηρίου.
13. Υπεύθυνος Κοπτηρίου.	14. Υπεύθυνος Ραφείου.

15. Υπεύθυνος Σιδερωτηρίου.	16. Υπεύθυνος Ελέγχου Τελικού Προϊόντος.
17. Υπεύθυνος Συσκευασίας.	18. Υπεύθυνος Συντήρησης.
19. Υπεύθυνος Προγραμματισμού Παραγωγής.	20. Τεχνικός Διευθυντής (Ανάπτυξη Διαδικασιών, Υλοποίηση Έργων).
21. Διευθυντής Οικονομικών.	22. Υπεύθυνος Κοστολόγησης.
23. Υπεύθυνος Μηχανογραφημένου Λογιστηρίου.	24. Υπεύθυνος Πιστωτικής Αξιολόγησης.
25. Διευθυντής Logistics.	26. Υπεύθυνος Αποθήκης.
27. Υπεύθυνος Διανομής.	28. Υπεύθυνος Μεταφορών.
29. Οδηγοί.	30. Εμπορικός Διευθυντής.
31. Διευθυντής Marketing (Χώρας).	32. Brand Manager.
33. Υπεύθυνος Direct Marketing.	34. Υπεύθυνος Έρευνας Αγοράς.
35. Διευθυντής Πωλήσεων (Χώρας).	36. Υπεύθυνοι Περιοχών (Area Sales Managers).
37. Υπεύθυνος Αντιπροσώπων.	38. Πωλητές.
39. Merchandiser.	40. Υπεύθυνος Customer Service.
41. Υπεύθυνοι Καταστημάτων.	42. Υπάλληλοι Καταστημάτων.
43. Υπεύθυνος Franchising/Δικτύου Καταστημάτων.	44. Διευθυντής Εξαγωγών.
45. Υπεύθυνος Χώρας.	46. Διευθυντής Δημιουργικού.
47. Υπεύθυνος Σχεδιασμού Νέων Προϊόντων.	48. Σχεδιαστής Μόδας.
49. Πατρονίστ (Pattern Maker).	50. Μοντελίστ (Pattern Grader).
51. Φωτογράφος.	52. Μοντέλα.
53. Γραφίστας.	54. Διευθυντής Ανθρώπινου Δυναμικού.
55. Υπεύθυνος Εκπαίδευσης.	56. Διευθυντής Πληροφορικής – Μηχανογράφησης.
57. Υπεύθυνος Δικτύου.	

Έγινε καταγραφή αναγκαίων προσαρμογών στο περιεχόμενο σπουδών των φορέων παροχής επαγγελματικής εκπαίδευσης, ειδικοτήτων, διαδικασιών σύνδεσης με τον κλάδο και προσδιορισμού του ρόλου των εμπλεκόμενων φορέων (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, Επιμελητηρίων, Επιχειρήσεων, Συλλογικών φορέων). Τέλος έγινε η περιγραφή των προτεινόμενων ειδικοτήτων, καθώς και των απαιτούμενων διαδικασιών με σκοπό την ενσωμάτωσή τους στο σύστημα Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης.

Λαμβάνοντας υπόψη τη φιλοσοφία της μεταρρύθμισης στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι υποψήφιοι για τις θέσεις εργασίας ή τις ανάγκες σε θέσεις εργασίας, οι ειδικότητες που καλύπτουν τις απαιτούμενες γνώσεις δεξιότητες είναι:

Επίπεδο Τεχνικής Επαγγελματικής κατάρτισης Σχολές Μαθητείας ΟΑΕΔ ή ΤΕΕ 1ου Κύκλου (επίπεδο εκπαίδευσης 2).

- 1) Τεχνίτες Κοπτικής-Ραπτικής.
- 2) Τεχνίτες Κλωστοϋφαντουργικών μηχανημάτων και ραπτομηχανών.
- 3) Τεχνίτες Γουνοποιίας.
- 4) Τεχνίτες Επεξεργασίας ειδών δέρματος.

Επίπεδο Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ & ΕΠΑ.Σ.) (επίπεδο εκπαίδευσης 3).

- 1) Σχεδιαστής Μόδας-Ενδυματολόγος (ΕΠΑ.Λ).
- 2) Τεχνικός Παραγωγής Ενδύματος (ΕΠΑ.Σ.).
- 3) Τεχνικός Παραγωγής κλωστοϋφαντουργικών προϊόντων (ΕΠΑ.Σ.).

Επίπεδο Μετα-Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) (επίπεδο εκπαίδευσης 3 ή 3+).

- 1) Ειδικός Ηλεκτρονικής Σχεδίασης Ενδύματος.
- 2) Ειδικός Διασφάλισης Ποιότητας και Ποιοτικού Ελέγχου Ένδυσης.
- 3) Ειδικός Logistics (επιμελητεία-εφοδιασμός, αποθέματα, αποστολές).
- 4) Ειδικός Πωλήσεων προϊόντων ένδυσης και δημιουργία Βιτρίνας (ή Ειδικός λιανικής αγοράς ένδυσης).

Στην Τεχνική Επαγγελματική εκπαίδευση προβλέπεται ότι θα γίνεται διδασκαλία και εξάσκηση στα κύρια επαγγελματικά έργα που απαιτούν οι επιχειρήσεις να εκτελεί ο νεοπροσλαμβανόμενος υπάλληλος, ώστε να διασφαλίζεται η απασχολησιμότητά του και η ανεμπόδιση είσοδός του στον κλάδο.

Με τις παραπάνω διαδικασίες μπορούμε να πούμε ότι περιγράφηκε η μεθοδολογία αναβάθμισης περιεχομένου σπουδών ειδικοτήτων του κλάδου ένδυσης και διαγράφηκαν οι διαδικασίες ανάδειξης νέων ειδικοτήτων σε σχέση με την εξέλιξη στις επιχειρήσεις και την αγορά εργασίας.

Το έργο εντάσσεται στον άξονα προτεραιότητας 3 «ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ» μέτρο 3.2. «Υποστήριξη της προσαρμοστικότητας των εταιρειών και των εργαζομένων».



Κόκκος Αλέξης

Καθηγητής Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για την ΤΕΕ το 1976-1977: Συμπεράσματα και διδάγματα

Διάγνωση της διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αν θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι «η ιστορία διδάσκει», έχει ενδιαφέρον να μελετήσουμε συστηματικά τα πεπραγμένα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976-77, η οποία ήταν αναμφισβήτητα μία από τις πιο σημαντικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στη μεταπολεμική Ελλάδα. Για να προσεγγίσουμε με πληρότητα το ζήτημα θα πρέπει πρώτα να προσδιορίσουμε το πρόβλημα που επιχείρησε να αντιμετωπίσει η μεταρρύθμιση και που είχε τις ρίζες του αρκετές δεκαετίες νωρίτερα.

Ας ξεκινήσουμε με μία χαρακτηριστική φράση του Ελευθέριου Βενιζέλου στις αρχές της δεκαετίας του 1930: «Θα καταργήσω 80 Γυμνάσια ακόμα και αν με ανατρέψουν»¹. Η φράση υποδήλωνε ότι υπήρχε υπερπληθώρα αποφοίτων μέσης γενικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας. Το φαινόμενο είχε ήδη εκδηλωθεί με έμφαση από τον 19^ο αι., όπως έχει δείξει ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς στο βιβλίο του «Εξάρτηση και Αναπαραγωγή»². Οφειλόταν κυρίως στη στάση των ελληνικών οικογενειών απέναντι στην εκπαίδευση. Επιδίδωκαν με κάθε θυσία να σπουδάσουν τα παιδιά τους στη μέση γενική εκπαίδευση και στη συνέχεια, αν ήταν δυνατόν, στην τριτοβάθμια, ώστε να εξασφαλίσουν κοινωνική ανέλιξη και κοινωνικό κύρος. Πράγματι, σε μια κοινωνία σαν την ελληνική, που μέχρι πρόσφατα υπήρξε αγροτική, το ασφαλέστερο εφελκτήριο για κοινωνική άνοδο, αλλά και για εξασφάλιση, ήταν η μετάβαση από την ύπαιθρο στις πόλεις και η απόκτηση, μέσα στις πόλεις, μιας θέσης στο δημόσιο τομέα ή στα άλλα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα. Τις βλέψεις αυτές υποδαύλιζαν μέχρι τη Μικρασιατική Καταστροφή οι εκατοντάδες χιλιάδες θέσεις που προσφέρονταν από τους κραταιούς Έλληνες επιχειρηματίες και εμπόρους στις πόλεις της διασποράς³ καθώς και, μέχρι πρόσφατα, οι θέσεις που αφειδώς δημιουργούνταν στις δημόσιες υπηρεσίες, οι οποίες, ήδη τον 19^ο αι., ήταν εντυπωσιακά διογκωμένες σε σύγκριση με τα ισχύοντα σε όλες τις γειτονικές χώρες αλλά και σε άλλες προηγμένες, όπως η Μεγάλη Βρετανία⁴. Όμως μετά το 1922 ήταν φανερό ότι

στον ελλαδικό χώρο η ζήτηση αποφοίτων γενικής εκπαίδευσης δεν αρκούσε για να καλύψει την πλεονάζουσα προσφορά.

Ο Ε. Βενιζέλος δεν κατόρθωσε να ολοκληρώσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Μέχρι τη δεκαετία του '70 τα ποσοστά φοίτησης στη μέση γενική εκπαίδευση διογκώνονταν συνεχώς, ενώ η μέση τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση παρέμενε ατροφική, με χαμηλό κοινωνικό κύρος και με ελλιπή οργάνωση και αποδοτικότητα. Είναι χαρακτηριστικά όσα αναφέρονται στα πορίσματα της μελέτης του Τεχνικού Επιμελητηρίου «Επί της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως» (1974): *«Το βάθος της διδασκόμενης ύλης είναι κατὰ πολύ μικρότερον του αναγκαίου. Επί πλέον, ο χρονικός συντονισμός των διαφόρων μαθημάτων είναι ελλιπής. Η κατανομή του χρόνου εκπαιδευσεως μεταξύ θεωρητικής διδασκαλίας αφ' ενός και εργαστηριακής και πρακτικής ασκήσεως αφ' ετέρου, με έμφαση εις την θεωρητικήν διδασκαλίαν, δεν είναι ορθή (...). Ο περιορισμός, συνήθως, της διδασκαλίας εις θεωρητικήν περιγραφήν, ελλείπει των αναγκαίων πειραματικών και εποπτικών μέσων, δημιουργεί εις τους μαθητάς την εντύπωση ότι η θεωρία ευρίσκεται μακράν του πεδίου εφαρμογής και ότι αι ούτω κτώμεναι γνώσεις αποτελούν απλώς μίαν εγκυκλοπαιδικήν μόρφωσιν, άσχετον εν πολλοίς με την πρακτικήν εφαρμογήν».*

Ας δούμε τώρα πιο συγκεκριμένα ποια ήταν η κατάσταση το 1976, όταν η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας εξήγγειλε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Από τους 100 νέους μιας γενιάς οι 42 τελείωναν την ΣΤ' Γυμνασίου, οι 11 τις Μέσες Τεχνικές – Επαγγελματικές Σχολές, ενώ οι υπόλοιποι 47 είχαν ήδη εγκαταλείψει το εκπαιδευτικό σύστημα⁵. Συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες τα δεδομένα αυτά έφερναν την Ελλάδα, το 1972, στην πρώτη θέση σε ό,τι αφορά το ειδικό βάρος των μαθητών της μέσης γενικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους μαθητές της μέσης τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στη χώρα μας η αναλογία ήταν 80 προς 20 και ακολουθούσαν η Ιταλία (74 προς 26), η Πορτογαλία (71 προς 29), η Αυστρία (70 προς 30), η Δανία (65 προς 35), η Ελβετία (64 προς 36), η Ιρλανδία (63 προς 37) κ.ο.κ.⁶.

Σε ό,τι αφορά την κοινωνική σύνθεση των μαθητών Γυμνασίου, η εκπροσώπηση των λαϊκών στρωμάτων ήταν εντυπωσιακή. Το 1974, μεταξύ των μαθητών της ΣΤ' Γυμνασίου 57,4% προέρχονταν από αγρότες, εργάτες και τεχνίτες, ενώ 76% προέρχονταν από πατέρα αναλφάβητο ή το πολύ απόφοιτο Δημοτικού⁷.

Οι νέοι που τελείωναν το Γυμνάσιο επεδίωκαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία να συνεχίσουν τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδίως στα ΑΕΙ. Το 1974, 71% των αποφοίτων της ΣΤ' Γυμνασίου ήταν υποψήφιοι για τις τριτοβάθμιες Σχολές και το ποσοστό έφτανε στο 129% με την προσθήκη των αποφοίτων Γυμνασίου παρελθόντων ετών. Από την άλλη όμως πλευρά, οι εισακτέοι αποτελούσαν μόλις 24,8% των υποψηφίων⁸, πράγμα που, όπως είναι ευνόητο, απογοήτευε σημαντικό αριθμό οικογενειών κάθε χρόνο, με αποτέλεσμα να προκαλείται πολιτικό κόστος για την κυβέρνηση.

Ωστόσο, ακόμα και εκείνοι που τελείωναν την τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιμετώπιζαν σημαντικά προβλήματα σε ό,τι αφορά την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Μία μελέτη των Α. Καζαμία – Γ. Ψαχαρόπουλου το 1976 προέβλεπε ότι, για την περίοδο 1975 – 1985, για 100 νέες θέσεις εργασίας για αποφοίτους ΑΕΙ, αντιστοιχούσαν 210 απόφοιτοι. Το πρόβλημα ήταν ιδιαίτερα οξύ για ορισμένες κατηγορίες αποφοίτων: 100 νέες θέσεις εργασίας προς 410 αποφοίτους ανθρωπιστικών σπουδών, 300 φυσικομαθηματικών, 190 πολυτεχνικών κ.ά.⁹. Αντίστροφα, η ίδια μελέτη, έδειχνε ότι σε ό,τι αφορά τους αποφοίτους τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης η πρόβλεψη για την δεκαετία 1975 -1985 ήταν 100 νέες θέσεις εργασίας προς 70 αποφοίτους¹⁰.

Το μεταρρυθμιστικό σχέδιο του 1976-77 (σχήμα 1).

Η πρώτη μεταπολιτευτική κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας αντιλήφθηκε τη δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτή περιγράφηκε με τα παραπάνω δεδομένα. Έχοντας εξασφαλίσει μεγάλη πλειοψηφία στη Βουλή και τη δυνατότητα να παίρνει πρωτοβουλίες, σχεδίασε το 1976-77 μία ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, συστατικό στοιχείο της οποίας ήταν, μαζί με τη θέσπιση 9ετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο, η στροφή των μαθητών από τη γενική στην τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση.

Το Φεβρουάριο του 1976 ο ίδιος ο Κ. Καραμανλής συγκάλεσε ευρεία σύσκεψη, με τη συμμετοχή του Ε. Παπανούτσου, στην οποία σχεδιάστηκαν τα πλαίσια της ακολουθητέας εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατ' αρχήν αποφασίστηκε η υλοποίηση των τριών βασικών σημείων της μεταρρύθμισης που αναφέρθηκαν. Έγινε δε φανερό ότι κυρίαρχος προσανατολισμός της μεταρρύθμισης ήταν η αναδιάρθρωση του δεύτερου κύκλου της μέσης εκπαίδευσης. Ως προς αυτό το ζήτημα οι προθέσεις διατυπώθηκαν με σαφήνεια. Η πλειονότητα των μαθητών έπρεπε να στραφεί στις «Τεχνικές – Επαγγελματικές Σχολές», οι απόφοιτοι των οποίων δεν θα είχαν δικαίωμα να θέσουν υποψηφιότητα στις Ανώτατες Σχολές. Στη γενική κατεύθυνση (Γενικά Λύκεια και ορισμένα πειραματικά Κλασικά Λύκεια) θα εισέρχονταν μετά από αυστηρή εξεταστική δοκιμασία τόσοι περίπου όσοι θα ήταν δυνατόν να εγγραφούν στα ΑΕΙ. Ας δούμε ορισμένες χαρακτηριστικές δηλώσεις των πολιτικά υπευθύνων.

«Το οξύτερο από όλα τα προβλήματα είναι: τι θα γίνει με τους αποφοίτους των Γυμνασίων, οι οποίοι θέλουν όλοι να εισαχθούν (...). Πρέπει να ιδώμεν πώς θα αντιμετωπίσωμε αυτό το πρόβλημα. Και πιστεύω, ότι ένας τρόπος, διά του οποίου μπορεί να παύση αυτή η πίεσις, είναι η καθιέρωσις αυστηρών εισαγωγικών εξετάσεων από το Γυμνάσιον εις το Λύκειον. Παραλλήλως όμως, να οργανωθή η Τεχνική και η Επαγγελματική Εκπαίδευσις κατά τρόπον που να ημπορεύουν να απορροφήσουν όσους δεν ημπορούν να εισαχθούν εις το Λύκειον. Πιστεύω, δηλαδή, ότι μέσα εις ένα τακτικό χρονικό διάστημα που πρέπει από τώρα να προσδιο-

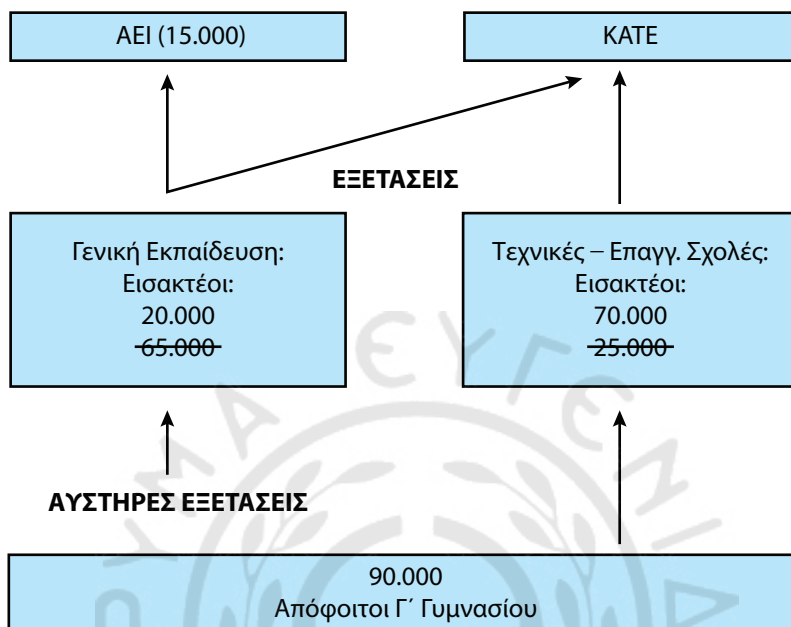
ρίσωμεν, τα παιδιά που θα τελειώνουν τον Α' Κύκλο, την Γ' δηλαδή Γυμνασίου, θα εισάγονται εις το Λύκειον με εξετάσεις αντισπρές και ότι αυτός ο αριθμός δεν θα είναι κατά πολύ ανώτερος από αυτόν που προγραμματίζουν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας» (Γ. Ράλλης, τότε Υπ. Παιδείας, Πρακτικά Σύσκεψης για την Παιδεία, «Καθημερινή», 1-2-1976, σελ. 6).

«Δεν πρέπει να γίνη πειραματισμός. Αποβλέπουμε εις το να περιορισθί αυτός ο πληθωρισμός (υποψηφίων για τα ΑΕΙ) και να υπάρξη μία βελτίωσις ποιοτική. Το πρώτο φράγμα θα είναι το Λύκειο, όσοι δεν επιτύχουν θα πάνε εις την Επαγγελματικήν Εκπαίδευσιν» (Κ. Καραμανλής, στην ίδια Σύσκεψη, «Καθημερινή» 13/2/1976, σελ. 6). «Η επιδίωξις είναι η εξής: Να περιορισθί ο αριθμός εκείνων, οι οποίοι διά του Λυκείου θα πάνε εις τα Πανεπιστήμια, βελτιουμένης ποιοτικώς της Πανεπιστημιακής παιδείας. Και να διευρυνθί όσον το δυνατόν η Επαγγελματική Εκπαίδευσιν» (Κ. Καραμανλής, στην ίδια Σύσκεψη, «Καθημερινή», 14-2-1976, σελ. 6).

Οι απόψεις αυτές υπήρξαν ο ακρογωνιαίος λίθος του Ν. 309/76 για τη γενική εκπαίδευση και του συμπληρωματικού Νομοσχεδίου για την τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση που συντάχθηκε τον ίδιο χρόνο. Αν μεταφράσουμε σε αριθμούς αυτό το σχέδιο για τη διάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτουν τα ακόλουθα. Μία μειοψηφία από τους 90 χιλιάδες περίπου μαθητές που τελείωναν την Γ΄ Γυμνασίου εκείνη την περίοδο, θα συνέχιζε στο Γενικό Λύκειο (η κυβέρνηση θα πρέπει να την υπολόγιζε γύρω στις 20 χιλιάδες, γνωρίζοντας ότι ο αριθμός των εισακτέων στα ΑΕΙ ήταν εκείνη την περίοδο 10-12 χιλιάδες και θεωρώντας πιθανή την εγκατάλειψη των λυκειακών σπουδών από μία μερίδα). Οι υπόλοιποι μαθητές θα διοχετεύονταν στην Α΄ τάξη των Τεχνικών–Επαγγελματικών Σχολών, το μαθητικό δυναμικό της οποίας, από 25 περίπου χιλιάδες το 1976-77, θα έφτανε περίπου τις 70 χιλιάδες. Στη συνέχεια, η μόνη εκπαιδευτική δυνατότητα θα ήταν η φοίτηση στα ΚΑΤΕ (ΚΑΤΕΕ από το 1977).

Ήταν προφανές ότι, αν πραγματοποιούνταν οι στόχοι του Νομοσχεδίου, τις αριθμητικά περιορισμένες, προνομιούχες θέσεις των Γενικών Λυκείων θα καταλάμβαναν κυρίως οι γόνοι των ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων, που διέθεταν τις μορφωτικές και οικονομικές προϋποθέσεις για να επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Από την άλλη πλευρά, η τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση παρέμενε ελάχιστα ελκυστική, δεδομένου ότι στο Νομοσχέδιο δεν διαφαινόταν πρόθεση για επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής και οικονομικής αξίας των πτυχίων της, ούτε προβλεπόταν επαγγελματική κατοχύρωση των αποφοίτων της. Αντίθετα, υπέθετε κανείς ότι ο θεαματικός πολλαπλασιασμός των αποφοίτων των Τεχνικών–Επαγγελματικών Σχολών –σε βαθμό πολύ μεγαλύτερο από τις αντίστοιχα προσφερόμενες θέσεις εργασίας– θα δημιουργούσε οξύ πρόβλημα σε ό,τι αφορά την επαγγελματική τους ένταξη και θα μείωνε το μέσο όρο των αποδοχών τους. Πόσο μάλλον όταν τα νέα μέτρα θα επέτειναν τις χρόνιες ανε-

ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ 1976-77



ΣΧΗΜΑ 1.

πάρκειες αυτών των Σχολών. Αν μόλις ήδη πριν από δύο χρόνια, το Τεχνικό Επιμελητήριο διαπίστωνε, όπως είδαμε, ελλείψεις εργαστηρίων, διδακτικού υλικού κ.λπ., γίνεται αντιληπτό ότι ο άμεσος υπερδιπλασιασμός των εγγραφομένων θα αναιρούσε τις δυνατότητες συγκροτημένης κατάρτισης και θα οδηγούσε στη μαζική αποφοίτηση ημιειδικευμένων.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, μπορούμε εύλογα να υποθέσουμε ότι αν εφαρμόζοταν το μεταρρυθμιστικό σχέδιο θα οδηγούσε σε μία αυστηρότερη από ό,τι στο παρελθόν αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Κατ' αρχάς, θα ελαχιστοποιούσε τις δυνατότητες πρόσβασης των κατωτέρων στρωμάτων στις Ανώτατες Σχολές. Ας σημειωθεί ότι η πολιτική αντιπολίτευση είχε υπερτονίσει αυτό ακριβώς το σημείο στην κριτική της, επιχειρώντας να διασυνδεθεί με το πάγιο αίτημα της κοινής γνώμης. Όμως, αντικειμενικά, δεν εντοπιζόνταν εδώ η μεγαλύτερη απώλεια για τα κατώτερα στρώματα. Οι δυνατότητες πρόσβασής τους στα ΑΕΙ ήταν ούτως ή άλλως περιορισμένες, ενώ τα πτυχία των «μαζικών» Σχολών, στις οποίες κυρίως συγκεντρώνονταν, έχαναν συνεχώς την αξία τους. Το κύριο πρόβλημα ήταν ότι οι γόνοι των στρωμάτων αυτών, αποφοιτώντας από τις Τεχνικές – Επαγγελματικές Σχολές, θα ήταν αναγκασμένοι να ζητήσουν αξιολογικά κατώτερες δουλειές σε μία αβέβαιη

αγορά εργασίας, χωρίς να έχουν επαρκή κατάρτιση και επαγγελματικά δικαιώματα. Αυτό δεν σήμαινε αναγκαστικά ότι θα προλεταριοποιούνταν στις επιχειρήσεις του δευτερογενούς τομέα (ο τομέας αυτός ήταν πάντοτε καχεκτικός στην Ελλάδα και δεν ήταν δυνατόν να απασχολήσει μεγάλο αριθμό αποφοίτων). Το πιο πιθανό ήταν να στραφούν στον επαγγελματικό παρασιτισμό και στην αυτοαπασχόληση χωρίς καν να διαθέτουν το απολυτήριο της εξατάξιας γενικής εκπαίδευσης, που μπορεί να μην παρείχε επαγγελματική διέξοδο, ωστόσο αποτελούσε πρόκριμα ένταξης –ή παραμονής– στα μικροαστικά στρώματα, στις περιζήτητες λόγω του συμβολικού τους κύρους μη «χειρωνακτικές» θέσεις εργασίας. Συμπερασματικά, ο πρόωρος διαχωρισμός των νέων ανάμεσα σε εκείνους –περιορισμένου αριθμού– που προορίζονταν για επιστήμονες και στους πολλούς άλλους που, αποτυγχάνοντας να εισέλθουν στα προνομιούχα εκπαιδευτικά δίκτυα θα διοχετεύονταν στον διευρυμένο χώρο της «χειρωνακτικής» εργασίας, επρόκειτο να επιφέρει καταλυτικές αλλαγές στις μορφές κοινωνικής κινητικότητας που είχαν αναπτυχθεί μέχρι τότε.

Οι δυνητικές εναλλακτικές λύσεις.

Το ερώτημα που τίθεται είναι αν θα μπορούσαν να υπάρξουν εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση των χρόνιων δυσλειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος πέρα από την παραπάνω που επιχειρούσε να διοχετεύσει τη μεγάλη πλειονότητα των μαθητών σε υποβαθμισμένα σχολεία που οδηγούσαν σε δυσοίωνα επαγγελματικό μέλλον. Θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί δύο βασικές εναλλακτικές κατευθύνσεις. Η πρώτη εφαρμόστηκε επί υπουργίας Γεράσιμου Αρσένη στη δεκαετία του '90 και είχε ως βασική στρατηγική τη σχεδόν ανεμπόδιση είσοδο των αποφοίτων της μέσης γενικής εκπαίδευσης στην ανώτατη. Η στρατηγική αυτή ασφαλώς ικανοποιεί το κοινωνικό αίτημα της πρόσβασης στις σπουδές. Από την άλλη όμως απαιτεί ιδιαίτερα αυξημένα κονδύλια για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και μία σε βάθος ανεπτυγμένη πολιτική αξιοποίησης των αποφοίτων ΑΕΙ στην αγορά εργασίας. Φαίνεται ότι και τα δύο αυτά ζητούμενα είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσεγγιστούν στην Ελλάδα, αν κρίνουμε από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης του '90: στην αρχή του 21^{ου} αιώνα η Ελλάδα είχε την τελευταία θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση σε ό,τι αφορά τις δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση¹¹, ενώ μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ είχε τη δεύτερη χειρότερη θέση σχετικά με το ποσοστό πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν εργάζονται¹².

Μια άλλη εναλλακτική στρατηγική αφορά στη δημιουργία ενιαίου πολυδύναμου δευτεροβάθμιου σχολείου που προετοιμάζει τους μαθητές τόσο για τη συνέχιση των σπουδών, όσο και για την ένταξη στον επαγγελματικό κόσμο. Ήδη στη δεκαετία του '70 το ζήτημα αυτό συζητείτο εκτενώς σε ευρωπαϊκό επίπεδο και είχε αρχίσει να εφαρμόζεται σε ορισμένες χώρες. Είναι ενδεικτικό το παράδειγμα της Σουηδίας: Έως το τέλος της δεκαετίας '60, μετά το 9ετές γενικό

υποχρεωτικό σχολείο οι μαθητές διαχωρίζονταν στο 3ετές Γυμνάσιο, που οδηγούσε στις Ανώτατες Σχολές και στα 2ετή Τεχνικά - Επαγγελματικά Σχολεία, που οδηγούσαν στην αγορά εργασίας. Το Γυμνάσιο απορροφούσε 1/3 των μαθητών αντίστοιχης ηλικίας, αλλά από αυτούς μόνο 20% ήταν παιδιά εργατών και κατωτέρων υπαλλήλων. Αντίστροφα, στα Τεχνικά – Επαγγελματικά Σχολεία οι κατηγορίες αυτές εκπροσωπούνταν με ποσοστό μεγαλύτερο του 60%. Αντιμέτωποι οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής με αυτές τις έκδηλες ανισότητες, και έχοντας πεισθεί για τη σκοπιμότητα υπέρβασης της τομής ανάμεσα στη «θεωρητική» και «πρακτική» κατεύθυνση σπουδών, προώθησαν στη δεκαετία του '70 το «Γυμνασιακό Σχολείο», που λειτουργούσε ως «προσθετικό ενιαίο» εκπαιδευτήριο, συνθέτοντας τα χαρακτηριστικά του Γυμνασίου και των Τεχνικών – Επαγγελματικών Σχολείων. Στους κόλπους του καταβάλλονταν προσπάθεια να υπάρξει συγκερασμός θεωρητικών γνώσεων και επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ οι απόφοιτοι όλων των κατευθύνσεών του μπορούσαν να θέσουν υποψηφιότητα για τις Ανώτατες Σχολές.

Αντί για αυτές όμως τις εναλλακτικές λύσεις η κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή επέλεξε να επιμείνει στη διόγκωση της φοίτησης στην τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση. Όπως ήταν αναμενόμενο, το μεταρρυθμιστικό σχέδιο συνάντησε έντονες κοινωνικές αντιδράσεις, στις οποίες αναφερόμαστε αμέσως στη συνέχεια.

Η εφαρμογή της μεταρρύθμισης.

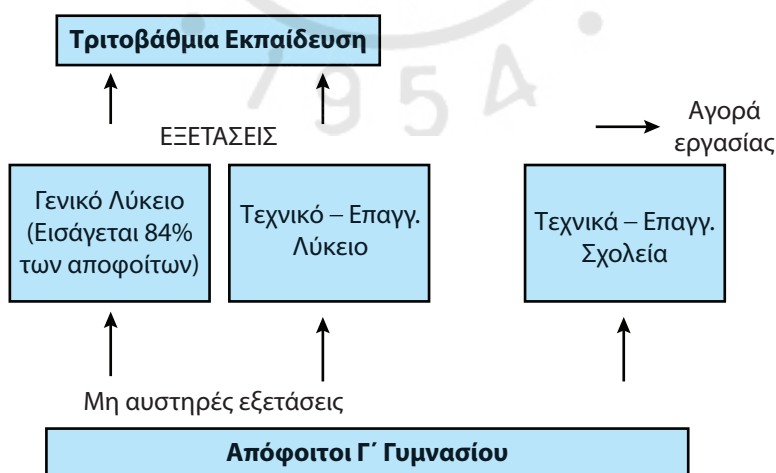
Τα κόμματα της αντιπολίτευσης και πολλοί συνδικαλιστικοί φορείς διείδαν ότι οι σχεδιαζόμενες αλλαγές έδιναν τη δυνατότητα πολιτικής παρέμβασης. Οι καταγγελίες επικεντρώθηκαν στο Νομοσχέδιο για την τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση που προωθήθηκε στη Βουλή το καλοκαίρι του 1976. Κύριο σημείο αντίθεσης προς αυτό ήταν οι «φραγμοί στους νέους» που έθετε (απαγόρευση στους αποφοίτους των Τεχνικών – Επαγγελματικών Σχολών να συνεχίζουν τις σπουδές τους στα ΑΕΙ). Υπήρξε αναβρασμός σε μεγάλη κλίμακα, σε σημείο που η ΓΣΕΕ ζήτησε (26/7/1976) να αναβληθεί η ψήφιση του Νομοσχεδίου και να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των ενδιαφερομένων. Οι κινητοποιήσεις κορυφώθηκαν με μία μεγάλη δημόσια συγκέντρωση (7/9/1976) που αποτέλεσε πρωτοσέλιδο θέμα στον Τύπο. Έκτοτε η κυβέρνηση άρχισε να δείχνει προθέσεις αναθεώρησης του αρχικού σχεδίου. Λίγες ημέρες μετά έγινε ανασχηματισμός της και αντικαταστάθηκαν οι δύο υφυπουργοί Παιδείας (Α. Ταλιαδούρος, Χ. Καραμπέρης). Την επόμενη –τέσσερις ημέρες πριν την καθορισμένη συζήτηση του νομοσχεδίου στη Βουλή– ο νέος υφυπουργός (Β. Κοντογιαννόπουλος) το απέσυρε. Στις 22/11/1976 ανακοινώθηκαν ορισμένες τροποποιήσεις, κυριότερη εκ των οποίων ήταν η αντικατάσταση των Τεχνικών – Επαγγελματικών Σχολών από τα Τεχνικά – Επαγγελματικά Λύκεια.

Η νέα εκπαιδευτική δομή, που πήρε νομική υπόσταση με το Ν. 576/77, ήταν

η ακόλουθη. Οι απόφοιτοι της Γ΄ Γυμνασίου μπορούν να συνεχίσουν, εάν πετύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις, στο Ζετές Γενικό Λύκειο ή στο Ζετές Τεχνικό – Επαγγελματικό Λύκειο (Τ.Ε.Λ.). Το πρώτο «δεν εξασφαλίζει επαγγελματική αποκατάσταση» (ΚΕΜΕ), αλλά κύριο μέλημά του είναι να προετοιμάζει την πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το δεύτερο έχει διπλό στόχο: προετοιμάζει τους μαθητές για τις τριτοβάθμιες Σχολές αλλά και για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Οι μαθητές και των δύο τύπων Λυκείων μπορούν να συμμετάσχουν στο τέλος της Β΄ και Γ΄ τάξης στις πανελλήνιες εξετάσεις, η βαθμολογία των οποίων (μαζί με τους βαθμούς του ενδεικτικού αυτών των τάξεων) αποτελεί κριτήριο για την εισαγωγή στις Ανώτατες και Ανώτερες Σχολές. Τέλος, οι απόφοιτοι της Γ΄ Γυμνασίου που αποτυγχάνουν ή δεν παίρνουν μέρος στις εξετάσεις για τα Λύκεια, έχουν δικαίωμα να εγγραφούν χωρίς εξετάσεις στα μονοετή ή διετή Τεχνικά – Επαγγελματικά Σχολεία (Νέου Τύπου). Στη συνέχεια μπορούν να εγγραφούν στο Τ.Ε.Λ. αφού επιτύχουν σε μετατακτήριες εξετάσεις.

Η κυβέρνηση δεν άλλαξε μόνο τη θεσμική μορφή της μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με τα αρχικά σχέδιά της, αλλά και υπαναχώρησε πλήρως σε ό,τι αφορά το βασικό της στόχο που ήταν η μαζική διοχέτευση μαθητών στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Οι εισαγωγικές εξετάσεις για το Γενικό Λύκειο, που αρχικά είχε σχεδιαστεί να έχουν αυστηρό χαρακτήρα, μετατράπηκαν στην ουσία σε εξετάσεις κατάταξης. Τον Ιούνιο του 1977 πέρασε το 73,7% των υποψηφίων και το Σεπτέμβριο το 83,6%. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολικό έτος 1977–78 εγγράφηκαν για πρώτη φορά στο Γενικό Λύκειο 65.128 μαθητές, στο Τ.Ε.Λ. μόλις 14.380 και στις Σχολές Νέου Τύπου 8.615¹³.

ΝΟΜΟΣ 576/77, στοιχεία για το 1977-78



ΣΧΗΜΑ 2.

Συμπεράσματα.

Από την ανασκόπηση των στόχων και των πεπραγμένων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976–77 προκύπτουν τα ακόλουθα βασικά συμπεράσματα:

1) Η μεταρρύθμιση σχεδιάστηκε βεβιασμένα χωρίς να έχει προηγηθεί κοινωνικός διάλογος και χωρίς να ληφθούν υπόψη γόνιμοι προβληματισμοί που αναπτύσσονταν στις ευρωπαϊκές χώρες για αντίστοιχα ζητήματα.

2) Η κυβέρνηση υπαναχώρησε αμέσως από τα αρχικά της σχέδια, όταν βρέθηκε αντιμέτωπη με την κοινή γνώμη. Έκτοτε η στροφή των νέων προς την τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση θεωρήθηκε «ταμπού» από τον πολιτικό κόσμο λόγω του πολιτικού κόστους που θεωρήθηκε ότι συνεπάγεται και η διάρθρωση της κατανομής των μαθητών στη γενική και τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση παραμένει σχεδόν η ίδια (περίπου 70% προς 30%).

3) Ένα από τα ισχυρότερα σύνδρομα της νεοελληνικής κοινωνίας ήταν και παραμένει η διάθεση της συντριπτικής πλειοψηφίας των οικογενειών να αποκτήσουν τα παιδιά τους ένα πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης. Ας σημειωθεί ότι, στις αρχές του 21^{ου} αι., 58% των νέων 18-21 ετών φοιτούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που δίνει στη χώρα την πρώτη θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση¹⁴, ενώ η Ελλάδα είναι επίσης η πρώτη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με τον αριθμό φοιτητών στο εξωτερικό (57.300 το 2001, 63.000 το 2004)¹⁵.

4) Αναμφισβήτητο η ανακατανομή των μαθητών στα δίκτυα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έργο εξαιρετικά δύσκολο, δεδομένης της συντριπτικής κοινωνικής ζήτησης για γενική εκπαίδευση. Μια πιο ορθολογική κατανομή των μαθητών, αλλά και αναδιάρθρωση των δικτύων θα απαιτούσε ένα σε βάθος χρόνου μεταρρυθμιστικό σχέδιο που θα βασιζόταν σε κοινωνική συναίνεση που θα μπορούσε να προέλθει μέσα από έναν ευρύτατο διάλογο, καθώς και σε στέρεα διακομματική συναίνεση στο πολιτικό επίπεδο. Δυστυχώς όμως οι προϋποθέσεις αυτές φαίνεται ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να εκπληρωθούν στο πλαίσιο της υπάρχουσας λειτουργίας του πολιτικού μας συστήματος.

Βιβλιογραφία

1. Μπουζάκης Σ., «Νεοελληνική Εκπαίδευση» (1821-1985), Gutenberg, Αθήνα 1988, σ. 88.
2. Τσουκαλάς Κ., «Εξάρτηση και Αναπαραγωγή», Θεμέλιο, Αθήνα 1977.
3. Ό.π., 2.
4. α) Τσουκαλάς Κ., «Κοινωνική Ανάπτυξη και Κράτος», Θεμέλιο, Αθήνα 1981, σ. 96-97. β) Μουζέλης Ν., «Γιατί αποτυγχάνουν οι Μεταρρυθμίσεις», ΒΗΜΑ, 29-6-2003.
5. Κόκκος Α., «Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Βλέψεις και Κατευθύνσεις των μαθητών Τεχνικού Λυκείου», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1991, σ. 57.

6. *Cassotakis M.*, «Le Développement Économique et le problème de l' orientation scolaire et professionnelle en Grèce», Athènes 1979, σ. 55.
7. O.C.D.E., «Individual Demand for Education. Case study: Greece», Paris 1976, σ. 35-36.
8. Ό.π., 5, σ. 79.
9. *Καζαμίας Α.*, Ψαχαρόπουλος Γ., «Μελέτη αναπτύξεως μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης», Αθήνα 1978, δακτυλογραφημένη φωτοαντύπωση, σ. 363.
10. Ό.π., 9, σ. 363.
11. Commission des Communautés Européennes (2003) Éducation et Formation 2010, COM 685, Bruxelles, σ. 26.
12. *Πελαγίδης Θ.*, Άρθρο με ανάλυση στοιχείων του ΟΟΣΑ για το 1998, ΝΕΑ, 23-5-2004.
13. Αδημοσίευτα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας.
14. Ευρωβαρόμετρο, 2002.
15. α) Ministry of Education, 2004, σ. 59, β) Κάτσικας Χρ., Θεριανός Κ., «Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης», Σαββάλας, Αθήνα 2004.



Κοσμίδου-Hardy Χρυσούλα

Σύμβουλος του Π.Ι., Πρόεδρος του *Τομέα Σ.Ε.Π.*¹

Τα Μετέωρα Βήματα του Προσανατολισμού στην εποχή της Αβεβαιότητας: Συνέπειες για το ΕΠΑ.Λ.

1. Εισαγωγικά.

Ήταν όλα κάποτε αλλιώς στο μακρινό παρελθόν! Ένα άλμα ... κάποιων αιώνων μόνο, και περάσαμε από την αρχαιότητα, όπου υπήρχε ο διαχωρισμός ανάμεσα στη δημιουργική εργασία και στη δουλεία, στο πλαίσιο της προτεσταντικής ηθικής: Beruf, ανέφερε ξαφνικά ο Λούθηρος αντλώντας από τη Βίβλο. Calling στα Αγγλικά: επάγγελμα, επ-αγγέλλω, επαγγέλλομαι, υπόσχομαι κάτι. Η εργασία δεν είναι δουλεία. Αντίθετα, είναι αρετή! Είναι προκοπή και υποχρέωση, θα υποστηρίξει ο Καλβίνος. Είναι ο εκλεκτός, ο επιλεγμένος από το Θεό, ο εργαζόμενος. Γι' αυτό έχει υποχρέωση να συμβάλλει στο θαυμαστό δημιουργημένο κόσμο μας μέσα από την εργασία.

Κι έτσι εξελίσσονται περίπου τα πράγματα μέχρι που –με ένα άλλο άλμα– φτάνουμε σε άλλο σκηνικό: Σ' αυτό του σήμερα.

Η εργασία δεν φτάνει πια και δεν είναι για όλους. Η εργασία γίνεται, τελικά, *απασχόληση*. Το επάγγελμα ως στενή εξειδίκευση έχει κάνει φτερά, μαζί με τ' όνειρο για τη γη της εργασίας ή τη «γη της επαγγελίας».

Γεγονότα στη μια άκρη της γης επηρεάζουν το γίνεσθαι στην άλλη. Ορόσημο και ενδεικτικό παράδειγμα η 11^η του Σεπτέμβρη: κάποιου Σεπτέμβρη γνωστού σε όλους μας θαρρώ από το κοντινό μας παρελθόν².

Τρόμος, πανικός, ανησυχία, αμυχανία για την επόμενη κίνηση του ισχυρού στην παγκόσμια σκακιέρα και αναμονή για τα δρώμενα που θα ακολουθήσουν: Αγωνία και Αβεβαιότητα.

Χαοτική αστάθεια, ανασφάλεια, μεταβάσεις και αντιφάσεις, ρευστότητα, αβεβαιότητα, συρρίκνωση του χωροχρόνου με την τεχνολογία και η αυτής θεά, η παγκοσμιοποίηση, πανταχού παρούσα.

1. Η Χρ. Κοσμίδου-Hardy είναι επίσης Πρόεδρος της Διακρατικής, Διεπιστημονικής Εταιρείας ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ: Ο Κύκλος των Εφ-ευρητικών Εκπαιδευτικών.

2. Στο σημείο αυτό στη ζωντανή παρουσίαση, στο πλαίσιο και άλλων διαφανειών, προβλήθηκαν δύο αποσπάσματα με τη μορφή βίντεο από την πτώση των πύργων την 11η του Σεπτέμβρη, καθώς και από γεγονότα στο Ιράκ μετά από τους εκεί βομβαρδισμούς.

Η συνέχεια του σκηνικού που ακολούθησε την 11^η του Σεπτεμβρίου λίγο πολύ γνωστή και, στο πλαίσιο της προσπάθειας για οριοθέτηση του «σκηνικού» που επηρεάζει σίγουρα την αγορά εργασίας, υπενθυμίζονται μερικά στοιχεία της όπως:

- 1) Η παγκοσμιοποίηση και η αποπαραδοσιοποίηση³ της πολιτικής.
- 2) Οι διαφοροποιήσεις πολιτικών και οικονομικών επιλογών.
- 3) Η ρευστότητα και η αδυναμία προβλέψεων.
- 4) Η συρρίκνωση των επαγγελμάτων χωρίς εκπαιδευτικά προσόντα, και
- 5) Η ανάπτυξη θέσεων εργασίας που απαιτούν πιστοποιημένα εκπαιδευτικά προσόντα.

Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούν αίσθηση αβεβαιότητας, η οποία μπορεί να είναι πιο έντονη σε καταστάσεις τις οποίες ο Giddens (1991, σ.112) αποκαλεί *μοιραίες στιγμές* (*fateful moments*). Η σύγχρονη ζωή είναι γεμάτη από τέτοιες στιγμές. Για παράδειγμα, τέτοιες «στιγμές» είναι δυνατόν να σχετίζονται με καταστάσεις στις οποίες τα άτομα *«καλούνται να πάρουν αποφάσεις που έχουν ειδικότερες συνέπειες για τις φιλοδοξίες τους ή, γενικότερα, για το μέλλον της ζωής τους»* (ό.π.). Η λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού –που συνεπάγονται επένδυση σε χρόνο για σπουδές και για την αναμονή ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής– μπορεί να είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία που εμπλέκει συχνά και μία σειρά ειδικών και υπηρεσιών που προτείνουν ή «συμβουλεύουν» ένα ευρύ φάσμα επιλογών και δράσεων.

Η διαδικασία αυτή γίνεται πολύπλοκη, γιατί καταρχήν στηρίζεται σε εξωτερικά δεδομένα πολύπλοκα. Οι εξελίξεις στην αγορά εργασίας είναι ραγδαίες, το σκηνικό αλλάζει διαρκώς, οι πληροφορίες είναι πολλές και –φαινομενικά τουλάχιστον– συχνά αντικρουόμενες, ενώ το άτομο στερείται τις γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για να βάζει τάξη στο πληροφοριακό χάος που αντιμετωπίζει.

Από την άλλη μεριά, τα εσωτερικά «δεδομένα» του ατόμου δεν φαίνεται να είναι συντονισμένα με τα εξωτερικά. Έτσι, ενώ βασικός όρος για την επιτυχία των επαγγελματικών αποφάσεων είναι ο *συγχρονισμός* στη συνάντηση του ατόμου με το περιβάλλον, στην πράξη φαίνεται πως μάλλον υπάρχει αποσυντονισμός, απορρύθμιση. Επιπλέον στο πλαίσιο της εξωτερικής ρευστότητας και της ταχείας εξέλιξης των πραγμάτων που συνδυάζεται με τη συνήθη εσωτερική μας ακαμψία⁴ και τη βραδεία εξέλιξη, η λήψη αποφάσεων μάλλον δεν μπορεί να εγγυηθεί τις επιθυμητές συνέπειες. Οι συνέπειες μιας απόφασης, άλλωστε, δεν ταυτίζονται με τη διαδικασία λήψης της απόφασης αυτής και έτσι η λήψη αποφάσεων είναι πράγματι μια «μοιραία στιγμή» που προκαλεί έντονο προβληματισμό και ανησυχία.

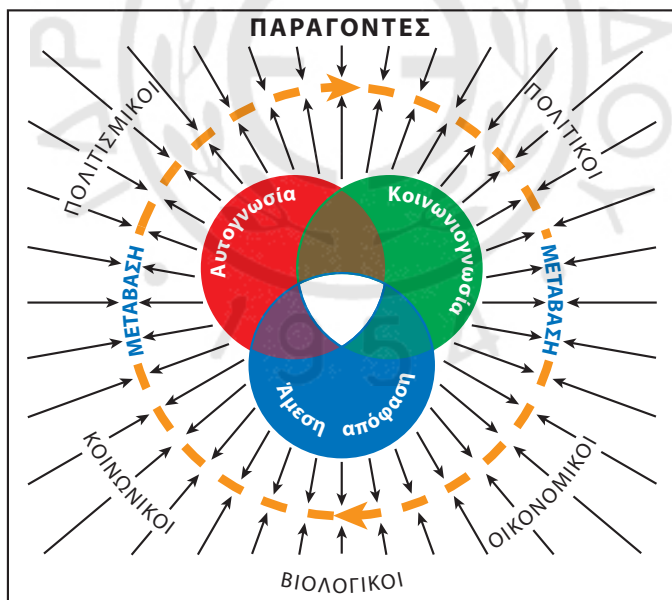
3. Στο θέμα της αποπαραδοσιοποίησης αναφερόμαστε διεξοδικά στα: Κοσμίδου-Hardy 2001α, 2006.

4. Οι λόγοι για τους οποίους οι ρυθμοί της προσωπικής μας ανάπτυξης και αλλαγής δεν είναι συνήθως γοργοί παρουσιάζονται στο Κοσμίδου-Hardy 2003.

Δεδομένες λύσεις δεν φαίνεται να υπάρχουν και το άτομο απαιτείται να αναπτύξει δεξιότητες που στηρίζονται στη διερεύνηση, στην κριτική ανάγνωση –ή αποδόμηση– και στην ανάπτυξη των εσωτερικών του «δεδομένων», τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη γενικότερη λειτουργία και συμπεριφορά του στο σημερινό σκηνικό. Στην κοινωνία της πληροφορίας, οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται επίσης με τη συλλογή, την *κριτική ανάγνωση* (Κοσμίδου-Hardy, 1996β, 2001α, β) και την επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν σε εξωτερικά «δεδομένα», στην αξιολόγηση των πιθανών κινδύνων και στη διερεύνηση άλλων επιλογών.

2. Η μετάβαση ως ένας από τους βασικούς στόχους του Σ.Ε.Π..

Με βάση το «σκηνικό» στο οποίο περιληπτικά αναφερθήκαμε, φαίνεται ότι η Μετάβαση –που είναι και βασικός στόχος του Σ.Ε.Π.– αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην εποχή μας. Θεωρούμε, όμως, ότι πρέπει να είναι ο απώτερος στόχος μιας γενικότερης διαδικασίας αγωγής και όχι μόνον του Επαγγελματικού Προσανατολισμού που, σε σχέση με το όλο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βρίσκεται στο περιθώριο. Μια τέτοια αγωγή προϋποθέτει ότι ο άνθρωπος χρειάζεται στήριξη, ώστε να μπορεί να ετοιμάζεται έγκαιρα και αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση των αλλαγών και των μεταβάσεων⁵.



Σχήμα 1.

5. Στα ζητήματα που σχετίζονται με το θέμα της μετάβασης αναφερόμαστε αναλυτικά και στα: Κοσμίδου-Hardy 1997α, 2001α, β, 2003, 2005β, γ.

Στην προσπάθειά του να μεταβεί από το δικό του μικρόκοσμο στο μακρόκοσμο, το άτομο επηρεάζεται από παράγοντες του γενικότερου κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου που το περιβάλλει (σχήμα 1) και του ειδικότερου πλαισίου της αγοράς εργασίας. Τους παράγοντες αυτούς δεν μπορεί να τους ελέγξει άμεσα. Για να μπορεί να ισορροπήσει ως ένα βαθμό τις πιέσεις τις οποίες υφίσταται, φαίνεται ότι χρειάζεται να αναπτύξει δυνάμεις που προέρχονται από το δικό του μικρόκοσμο. Τέτοιες δυνάμεις είναι η υψηλού βαθμού *κριτική αυτογνωσία*, καθώς και η κριτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων ή η *κοινωνιογνωσία*, η ανάπτυξη των οποίων είναι απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων με τρόπο συνετό και στρατηγικό.

Η μετάβαση και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε καινούργιες και απρόσμενες καταστάσεις είναι διαδικασία πολύπλοκη και έχει άμεση σχέση με την αυτοεκτίμησή μας⁶. Όπως ήδη αναφέραμε, τα εσωτερικά «δεδομένα» του ανθρώπου δεν αλλάζουν εύκολα και οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι αρκετοί⁷. Στο πλαίσιο λοιπόν στο οποίο αναφερθήκαμε φαίνεται πως τα βήματα του Προσανατολισμού είναι «μετέωρα».

Τα μετέωρα βήματα του Προσανατολισμού εντοπίζονται:

1) Ανάμεσα στις προσδοκίες των ατόμων για σταθερότητα και στη ρευστότητα και αβεβαιότητα της εποχής μας.

2) Ανάμεσα στην τάση θεώρησης του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ως «επαγγελματολογίας» και στην αναγκαιότητα για διά βίου ανάπτυξη, η οποία είναι απαραίτητη για τον συγχρονισμό μας με το ρευστό και διαρκώς διαφοροποιούμενο εργασιακό περιβάλλον.

3) Ανάμεσα σε μονομερείς, επιφανειακές όσο και απλοϊκές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο ζήτημα του Προσανατολισμού και της παιδείας γενικότερα και σε μια ολική όσο και κριτική προσέγγιση.

Θεωρούμε ότι για την αντιμετώπιση της σημερινής αβεβαιότητας και για τη διασφάλιση υγιών και δυναμικών μεταβάσεων και αποφάσεων απαιτείται η γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου ή η *Κριτική Αυτογνωσία* και *Κοινωνιογνωσία*.

Ο **πρώτος άξονας/στόχος**, η *Κριτική Αυτογνωσία*, δεν σημαίνει την απλή επισήμανση πλευρών ή πτυχών μας και την αποδοχή τους ως «φυσικών» άκριτα και αδιαπραγμάτευτα. Μια διαδικασία απλής επισήμανσης και άκριτης αποδοχής πτυχών μας, τις οποίες είναι δυνατόν να διαπιστώσουμε και μέσα από τη χρήση δοκιμασιών (τεστ) και ασκήσεων, νομιμοποιεί την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων που οδήγησαν, ενδεχομένως, στην ανάπτυξη αυτών και όχι και άλ-

6. Αναλυτικότερα στο Κοομίδου-Hardy, 1996α.

7. Οι λόγοι αυτοί παρουσιάζονται αναλυτικά στο Κοομίδου-Hardy 2003.

λων πτυχών, γιατί δεν προβληματοποιεί τους παράγοντες που οδήγησαν στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων πτυχών. Επιπλέον, προωθεί την αναπαραγωγή τέτοιων ανισοτήτων, ενώ είναι αποκαλυπτική ενός μοντέλου στενού και συντηρητικού που έχουμε υιοθετήσει για τον άνθρωπο ως στατικής οντότητας που δεν αναπτύσσεται και μάλιστα *διά βίου*. Κριτική Αυτογνωσία δεν σημαίνει επίσης, την απλή «χαρτογράφηση» των πτυχών του εαυτού μας μέσα από τη χρήση δοκιμασιών (τεστ) και άλλων εργαλείων, γιατί σίγουρα *ο χάρτης δεν ταυτίζεται με την περιοχή*. Σημαίνει μάλλον –μετά τη συνειδητοποίηση των πτυχών μας αυτών και την κριτική τους αποδόμηση και προβληματοποίηση– την προσπάθεια να *δεχθούμε από τις πτυχές μας ό,τι δεν μπορεί να αλλάξει, να επιδιώξουμε να αλλάξουμε ό,τι μπορεί να αλλάξει και να διακρίνουμε ανάμεσα σε αυτά τα δύο: τι μπορεί και τι δεν μπορεί να αλλάξει*. Σημαίνει, επιπρόσθετα ότι δεν θεωρούμε τον άνθρωπο οντότητα στατική, αλλά δυναμική και πολυσύνθετη που πρέπει και μπορεί να ακολουθήσει πορεία εξέλιξης και ανάπτυξης. Έμφαση, λοιπόν, πρέπει να δίνεται στην αναγκαιότητα για *ολική και διά βίου ανάπτυξη* του ατόμου, η οποία θα μπορεί να το βοηθήσει ουσιαστικά να αποδέχεται την αβεβαιότητα της σημερινής ρευστής και πολύπλοκης πραγματικότητας και να ετοιμάζεται κατάλληλα, ώστε να μπορεί και μόνο του να αναπτύσσει, τελικά, δεξιότητες σε μια διαδικασία *αυτομόρφωσης* και *διά βίου* παιδείας, για να αντιμετωπίζει επιτυχέστερα τα ποικίλα μεταβατικά στάδια της ζωής.

Ο **δεύτερος άξονας/στόχος** που είναι απαραίτητος για υγιείς και δυναμικές μεταβάσεις είναι η *Κριτική Κοινωνιογνωσία*. Στην κυρίαρχη διαγνωστική προσέγγιση στον Σ.Ε.Π., με την υλοποίηση του στόχου της Πληροφόρησης υπονοείται η στενή και παθητική πληροφόρηση του/της μαθητή/τριας με μια διαδικασία που στηρίζεται σε ένα μοντέλο επικοινωνίας γραμμικό και έχει συνθήως ως αποτέλεσμα, στην εποχή της πληροφορίας, το άτομο να μην είναι ουσιαστικά πληροφορημένο. Αντίθετα, για την επίτευξη της κριτικής Κοινωνιογνωσίας απαιτείται η εκ μέρους του ατόμου ενεργός αναζήτηση των πληροφοριών (αυτοπληροφόρηση), η κριτική τους ανάγνωση και η στρατηγική τους οργάνωση με στόχο ευέλικτες επιλογές και προσανατολισμούς.

Όπως φαίνεται και από το σχήμα 2, η σχέση των δύο στόχων, της *κριτικής αυτογνωσίας* και της *κριτικής κοινωνιογνωσίας*, είναι διαλεκτική. Όσο περισσότερο, δηλαδή, αναπτύσσεται το άτομο και η αυτοεκτίμησή του, αντιλαμβάνεται ότι είναι ικανό για δραστηριοποίησή του σε περισσότερους τομείς (εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς, κοινωνικούς) και γίνεται περισσότερο ανοικτό στις πληροφορίες του περιβάλλοντος. Από την άλλη μεριά, όσο διερευνά το περιβάλλον του κριτικά και με ευρύτητα σκέψης, τόσο περισσότερα ερεθίσματα παίρνει μέσα απ' τις πληροφορίες στις οποίες είναι ανοικτό. Επομένως, έχει την ευκαιρία με τον τρόπο αυτό να διαπιστώσει την ύπαρξη τομέων και δραστηριοτήτων που αγνοούσε και, ενδεχομένως, διαπιστώνει ότι το ενδιαφέρουν. Εμπλουτίζονται έτσι τα ενδιαφέροντά του και μπορεί, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και συμβουλευτική



Σχήμα 2.

υποστήριξη, να αποφασίσει να «επενδύσει» σε χρόνο, ενέργεια και, πιθανόν, χρήμα για να αναπτύξει τις ικανότητες και τα προσόντα του.

Τέλος, στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου, οι *αποφάσεις* εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού είναι ευέλικτες και πολύπλευρες με στόχο τον καλύτερο δυνατό συγχρονισμό του ατόμου με τις δυνατότητες που προσφέρονται στην αγορά εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται ένας ευέλικτος συνδυασμός στοιχείων και πτυχών του με εκείνα του περιβάλλοντος, με τη θετική συνεισφορά και της φαντασίας.

3. Η ιδεολογική ταυτότητα του Σ.Ε.Π.: Από το μετέωρο προς ένα σταθερό βηματισμό.

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός⁸ σχετίζεται με πολύπλοκα και, συχνά, αντικρουόμενα θέματα που αφορούν σε ατομικές και κοινωνικές ανάγκες και επιλογές. Η επιλογή ενός επαγγέλματος είναι ένα είδος συνδιαλλαγής μεταξύ ατόμου και κοινωνίας κατά την πορεία του χρόνου⁹. Βεβαίως, υπάρχουν αρκετές και διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τη συνδιαλλαγή αυτή. Όσοι, λοιπόν, εμπλέκονται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό χρειάζεται να γνωρίζουν τις βασικότερες, τουλάχιστον, θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής γιατί, με το δικό της τρόπο η καθεμιά θεωρία, επιχειρεί να αναλύσει, να περιγράψει και να εξηγήσει βασικούς παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος, καθώς και να συμβάλλει με συγκεκριμένες προτάσεις για ανάλογες παρεμβάσεις.

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες, οι οποίες δίνουν έμφαση σε διαφορετικές πτυχές

8. Αναλυτική συζήτηση για τα θέματα που ακολουθούν παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy 1991.

9. Αναλυτικότερα το θέμα παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy 1991, 2005β, γ.

της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής και, επομένως, προτείνουν συγκεκριμένα είδη παρέμβασης. Έτσι, οι ψυχαναλυτικές θεωρίες (π.χ. Roe, 1956) τονίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου των εμπειριών που είχε το άτομο κατά την παιδική ηλικία και υποστηρίζουν πως κάθε είδους σημαντική παρέμβαση πρέπει πρώτα να αναγνωρίσει τη σημασία αυτού του σταδίου της ζωής του ατόμου και να προτείνει σχετικές πρακτικές. Οι θεωρίες των ατομικών διαφορών (π.χ. Rodger, 1952) δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα αυτών των διαφορών για την επιλογή επαγγέλματος και υποστηρίζουν ότι επιδίωξη του ατόμου πρέπει να είναι το ταίριασμα των ατομικών του χαρακτηριστικών με αυτά του επαγγέλματος. Η επίδραση αυτών των θεωριών ήταν μεγάλη τόσο στην Αμερική όσο και στη Μ. Βρετανία¹⁰.

Οι φαινομενολογικές θεωρίες υποστηρίζουν πως διαφορετικοί άνθρωποι επικεντρώνονται σε διαφορετικές πλευρές του εαυτού τους, αλλά και σε διαφορετικές πληροφορίες οι οποίες τους παρέχονται¹¹. Μια προσέγγιση φαινομενολογική λοιπόν ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο *αντιλαμβάνεται* ο άνθρωπος την πραγματικότητα –και όχι για την πραγματικότητα γενικώς– και υποστηρίζει πως η λειτουργία της αντίληψης ακολουθεί μια επιλεκτική διαδικασία¹². Η ίδια η αυτοαντίληψη του ατόμου λειτουργεί ως μια «επιλεκτική οθόνη, η διαπερατότητα της οποίας καθορίζεται από την προσωπική ιστορία της ανάπτυξης του ατόμου όπως και από το σχετικό του περιβάλλον» (Burns, 1979, σ. 31). Σχετικά με το θέμα της εμπειρίας ειδικότερα, ο Rogers (1951) υποστηρίζει ότι: «*Καθώς οι εμπειρίες λαμβάνουν χώρα στη ζωή ενός ατόμου, είναι δυνατόν ή να συμβολίζονται, να γίνονται αντιληπτές και να οργανώνονται σε κάποια σχέση με τον εαυτό, να παραγνωρίζονται επειδή δεν γίνεται αντιληπτή από το άτομο κάποια σχέση με τη δομή του εαυτού, να υπάρχει άρνηση για τη δημιουργία κάθε είδους συμβολισμού τους ή και να τους αποδίδεται κάποιος διαστρεβλωμένος συμβολισμός επειδή η συγκεκριμένη εμπειρία δεν έχει καμιά σχέση με τη δομή του εαυτού (σ. 503)*».

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με την πληροφορία. Το άτομο δηλαδή δεν είναι πάντα ανοικτό στην πληροφορία, την οποία μπορεί είτε να αγνοεί και να μην επιθυμεί να την προσέξει και να την αναλύσει, είτε και να τη διαστρεβλώνει για αρκετούς λόγους, ένας βασικός εκ των οποίων σχετίζεται με το γεγονός ότι ενδέχεται να αισθάνεται ανίκανο για τις επιλογές και τους προσανατολισμούς, τους οποίους η πληροφορία υποδεικνύει λόγω, κυρίως, χαμηλής αυτοεκτίμησης. Το γεγονός αυτό έχει άμεση σχέση με δύο βασικούς στόχους του Επαγγελματικού Προσανατολισμού: την *Αυτογνωσία* και την *Πληροφόρηση*. Αναδεικνύει, δηλαδή, τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης θετικής αυτοαντίληψης και υψηλής αυτοεκτίμησης, μια και η αυτοαντίληψη του ατόμου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αυτό

10. Αναλυτικότερα βλ. και Watts et al, 1981.

11. Αναλυτικότερα στα Κοσμίδου, 1985, Κοσμίδου-Hardy 1995.

12. Βλ. για παράδειγμα Hopper & Whitehead 1979, Rock 1990.

αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τις καταστάσεις γενικότερα και, κατά συνέπεια, καθορίζει την ποιότητα και ποσότητα των εμπειριών και των πληροφοριών που θα γίνουν αντιληπτές από το άτομο αυτό. Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά φαινομενολογικά πεδία και αυτή η διαφορά επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική, την επαγγελματική και την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και παίρνουν τις ανάλογες επαγγελματικές αποφάσεις. Επομένως, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, θα έπρεπε να έχει ως στόχο του την προσφορά της ανάλογης στήριξης στα άτομα να εξερευνήσουν την αυτοαντίληψή τους, καθώς και τις αντιλήψεις που έχουν για τα επαγγέλματα, έτσι ώστε να μπορούν να καταλήξουν σε μια πιο συνειδητή επιλογή επαγγέλματος, μέσα από την υιοθέτηση μιας στάσης πιο αντικειμενικής όσο και θετικής προς νέες πληροφορίες και εμπειρίες.

Οι αναπτυξιακές θεωρίες (Super, 1951, 1953, 1963), οι οποίες αναγνωρίζουν τη σημασία και τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης και ωρίμανσης, τονίζουν την αναγκαιότητα των παρεμβάσεων που θα διευκολύνουν την αναπτυξιακή διαδικασία των ατόμων κατά τα διάφορα στάδια της ζωής τους. Υποστηρίζουν πως ο επαγγελματικός προσανατολισμός θα έπρεπε να είναι μια συστηματική προσπάθεια κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων χρονικών περιόδων ανάπτυξης του ατόμου –από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση και τη συνταξιοδότηση– με στόχο την παροχή βοήθειας προς αυτό, έτσι ώστε να αναπτύξει το επίπεδο της γνώσης του εαυτού του, αλλά και τις δεξιότητες και τις στάσεις οι οποίες απαιτούνται για επαγγελματικές επιλογές που του ταιριάζουν, αφού, σύμφωνα με τον Donald Super, η επιλογή επαγγέλματος είναι *εφαρμογή της αυτοαντίληψης στην πράξη*.

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως αυτή του Roberts (1977), υποστηρίζουν ότι αυτό το οποίο συμβαίνει στο άτομο κατά την επιλογή ενός επαγγέλματος καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες και τις επιδράσεις στις οποίες είχε εκτεθεί αυτό πριν από τη στιγμή επιλογής. Αυτό σημαίνει ότι τα ενδιαφέροντα, όπως και άλλες πτυχές του ατόμου, αναπτύσσονται σε σχέση με τα ερεθίσματα, τις πληροφορίες, τις εμπειρίες και τις ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης που είχε το κάθε άτομο από το περιβάλλον. Επομένως, οι θεωρίες αυτές ασχολούνται περισσότερο με την ανάλυση των δομών στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας και όχι με το μικρο-επίπεδο του προσώπου και της ατομικής συμπεριφοράς. Δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς περιορισμούς στο πλαίσιο των οποίων λειτουργεί ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, αλλά και η Συμβουλευτική ως θεσμός. Οι περιορισμοί αυτοί ελαχιστοποιούν τις δυνατότητες του ατόμου για επιλογές και δράση και έτσι, σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, τελικά, το άτομο θα «επιλέγει» ό,τι είναι διαθέσιμο και όχι ό,τι του ταιριάζει.

Ο Law (1976, 1981α, 1981β) επιχείρησε μια κατηγοριοποίηση των επαγγελματικών θεωριών σε ψυχολογικές (π.χ. Roe, 1956, 1957) και σε κοινωνιολογικές (π.χ. Roberts, 1977), ανάλογα με τα στοιχεία στα οποία αυτές επικεντρώνο-

νται, ενώ υποστηρίζει πως θεωρίες όπως αυτή των Blau et al (1956) εκτείνονται και προς τις δύο πλευρές αυτού του συνεχούς. Ο Law υποστηρίζει επίσης πως οι θεωρίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε όσες τονίζουν τη «σπουδαιότητα της κατανόησης των διαφορών ανάμεσα σε ποικίλες φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και σε εκείνες που δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα του να κατανοήσει κανείς τις διαφορές ανάμεσα στα άτομα ή ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε φάσης της ανάπτυξής τους» (σ. 301). Οι Ginzberg et al (1951) και ο Donald Super (1957) είναι παράδειγμα του πρώτου είδους θεωριών, ενώ ο Holland (1959, 1973) και ο Willis (1977) είναι παραδείγματα του δεύτερου είδους (βλ. σχετικό πίνακα που ακολουθεί).

Θεωρίες επαγγελματικού προσανατολισμού

Κατηγοριοποιήσεις θεωριών με βάση δύο ομάδες κριτηρίων	Αναπτυξιακές θεωρίες	Θεωρίες Ατομικών Διαφορών
Ψυχολογικές Θεωρίες	Super (1957)	Roe (1956) Holland (1973)
	Ginzberg et al (1951)	Blau et al (1956)
Κοινωνιολογικές Θεωρίες		Roberts (1977) Willis (1977)

Πίνακας 1. Διοδίασταιν οπική των θεωριών με βάση δύο ομάδες κριτηρίων (προσαρμογή από το Law, 1981a. Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 1991, σ. 4).

Οι θεωρίες βεβαίως δεν λειτουργούν σε κοινωνικό κενό και, επομένως, οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής δεν αποτελούν εξαίρεση ως προς αυτό το ζήτημα. Έτσι, πίσω από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που σκιαγραφήθηκαν πιο πάνω υπάρχουν παραδοχές σχετικά με τη δόμηση του ατόμου και της κοινωνίας, καθώς και με τη σχέση που αναγνωρίζεται ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Οι συνήθεις προσεγγίσεις στο δίπολο *άτομο-κοινωνία* τείνουν είτε να δίνουν έμφαση στον ένα πόλο, δηλαδή στο άτομο, το οποίο θεωρούν αυτόνομο και ανεπηρέαστο από εξωτερικούς παράγοντες, είτε να επικεντρώνονται σε κοινωνικές δυνάμεις που ασκούν πιέσεις πάνω του και το ίδιο δεν είναι σε θέση να ελέγξει. Τα όρια και οι σχέσεις που αναγνωρίζονται ανάμεσα σε κοινωνικές διαδικασίες και σε ατομικές εμπειρίες καθορίζουν και το περιεχόμενο σχετικών ιδεολογιών. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, λοιπόν –όπως και η Συμβουλευτική– κατά βάθος σχετίζεται με συγκεκριμένες ιδεολογίες.

Κάθε θεωρία υπονοεί κάποια διαφορετική παρέμβαση στην πράξη και κάθε παρέμβαση με τη σειρά της είτε ενισχύει είτε έρχεται σε αντίθεση με την κυρί-

αρχη ιδεολογία. Οι Watts και Herr (1976) αναφέρονται τουλάχιστον σε τέσσε-
ρεις τρόπους με τους οποίους ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός σχετίζεται με
ιδεολογίες¹³.

Πρώτον, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι δυνατόν να λειτουργή-
σει ως μέρος ενός μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου με την έννοια ότι μπορεί να
επιδιώξει την προσαρμογή των ατόμων στις ανάγκες της οικονομίας για συγκε-
κριμένο ανθρώπινο δυναμικό και έτσι να ενισχύσει το κατεστημένο. Ο Roberts
(1977), για παράδειγμα, θεωρεί ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός έχει
έναν τέτοιο ρόλο.

Δεύτερον, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι δυνατόν να λειτουρ-
γήσει ως φορέας κοινωνικής αλλαγής. Σύμφωνα με μια τέτοια προσέγγιση τα
προγράμματα προσανατολισμού χρειάζεται να ενθαρρύνουν τα άτομα να εξερευ-
νήσουν και να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες δομές επαγγελματικών ευκαιρι-
ών¹⁴: για παράδειγμα, αναλύοντας τις πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες των
επαγγελματικών αποφάσεων και επιλογών τις οποίες οι συνήθεις προσεγγίσεις
στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό είτε αγνοούν, είτε παραγνωρίζουν, με συ-
νέπεια την παρεμπόδιση κοινωνικών αλλαγών.

Τρίτον, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί να λειτουργήσει με
στόχο την ανάπτυξη των φιλοδοξιών των ατόμων –και ιδιαίτερα εκείνων που
προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, όπως για παράδειγμα
είναι οι γυναίκες, άτομα από εθνικές και άλλες μειονότητες, άτομα με αναπηρίες
κ.λπ.– αλλά παραγνωρίζει το γεγονός ότι οι αυξημένες φιλοδοξίες είναι πιθανόν
να μην πραγματοποιηθούν κι έτσι τα άτομα αυτά να απογοητευτούν καθώς έρχο-
νται αντιμέτωπα με την κοινωνική πραγματικότητα.

Τέταρτον, η μη κατευθυντική προσέγγιση στον Επαγγελματικό Προσανατο-
λισμό στηρίζει άτομα να εξετάσουν τις υπάρχουσες ευκαιρίες σε σχέση με το
δικό τους σύστημα αξιών και την πολιτισμική τους ταυτότητα. Έτσι επισύρει την
προσοχή στο πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις
και οι επιλογές. Διαφορετικές ομάδες ανθρώπων είναι πιθανό να επιλέξουν δια-
φορετικά επαγγέλματα –και έτσι διαφορετικό τρόπο ζωής– επειδή έχουν διαφο-
ρετικές αξίες κι επειδή παίρνουν αποφάσεις ή προβαίνουν σε επιλογές μέσα σε
διαφορετικά πλαίσια.

Προφανώς, κάθε μονομερής υιοθέτηση κάποιας από τις παραπάνω προ-
σεγγίσεις από όσους ασχολούνται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό θα

13. Βλ. επίσης και Watts *et al*, 1981.

14. Ο Dewey (1977), για παράδειγμα, υποστηρίζει: «Το είδος της παιδείας που μ' ενδιαφέρει δεν
είναι κάποιο το οποίο θα προσαρμόσει τους εργάτες στο υπάρχον βιομηχανικό καθεστώς...
Μου φαίνεται πως το καθήκον όλων εκείνων που δεν χάνουν απλώς το χρόνο τους στην
παιδεία είναι να αντισταθούν σε κάθε κίνηση προς αυτήν την κατεύθυνση και να πασχίσουν για
ένα είδος επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης, η οποία πρώτα απ' όλα θα αλλάξει το υπάρχον
βιομηχανικό σύστημα και τελικά θα το μεταμορφώσει» (σ. 38).

μπορούσε να έχει ως συνέπεια τον εγκλωβισμό του ατόμου σε κάποιου είδους ιδεολογία, γιατί ακριβώς πίσω από κάθε προσέγγιση Επαγγελματικού Προσανατολισμού υπάρχουν υποθέσεις και παραδοχές για τη φύση του ατόμου, καθώς και για την κοινωνία. Έτσι, σύμφωνα με μερικές από αυτές τις προσεγγίσεις που είναι απαισιόδοξες, το άτομο είναι ένα είδος ανεύθυνου θύματος, το οποίο είναι αναπόφευκτα και ανεπιστρεπτή παγιδευμένο από τις κοινωνικές δομές γενικότερα και από την αγορά εργασίας ειδικότερα. Σύμφωνα με άλλες πιο αισιόδοξες παραδοχές, το άτομο θεωρείται ως περισσότερο υπεύθυνο, αλλά οι κοινωνικοί περιορισμοί εδώ τείνουν να υπεραπλουστεύονται. Συνολικά, όπως διαπιστώνουν οι Watts *et al* το 1981, απουσιάζει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε αυτές τις προσεγγίσεις. Όπως αναφέρουν συγκεκριμένα: «Γενικώς, ούτε οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ούτε η εμπειρική έρευνα η σχετική με αυτή την ανάπτυξη δεν υποδεικνύουν ιδιαίτερους τρόπους δράσης. Δίνουν μια σειρά περιγραφών, εξηγήσεων και προβλέψεων τις οποίες οι άνθρωποι που εμπλέκονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό πρέπει να προσέξουν... Οι ερωτήσεις που θέτουν είναι πιο σημαντικές από τις απαντήσεις που δίνουν, θα υποστηρίξαμε ότι είναι ευθύνη του κάθε ενός που ασχολείται με την πρακτική [του προσανατολισμού] να διαμορφώνει κάθε δυνατή σχετική ερώτηση» (ό.π., σ. 391).

Θεωρούμε πάντως ότι το Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού που αναπτύξαμε μετά από πολυετή έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και στην πράξη και ολοκληρώσαμε το 1991¹⁵, ακολουθώντας μια ολική, συνθετική όσο και κριτική οπτική, λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους και τις πτυχές που αναφέρθηκαν στη συζήτηση που προηγήθηκε. Επιπλέον, προσεγγίζει τους στόχους του Επαγγελματικού Προσανατολισμού συγκριτικά με την κυρίαρχη διαγνωστική προσέγγιση, την οποία στο πλαίσιο της εργασίας μας και «μοντελοποιήσαμε» για την καλύτερη κατανόηση της προσέγγισης αυτής από τα στελέχη της πράξης. Τέλος, αναδεικνύει τη φιλοσοφία και τις παραδοχές στο οικοδόμημα, των οποίων στηρίζονται και τα δύο μοντέλα και συγκρίνει τη μεθοδολογία που αυτά προτείνουν όπως και τις συνέπειές της στην πράξη.

Το Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο, προβληματοποιώντας την υπάρχουσα κατάσταση στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και επιχειρώντας όχι μόνον να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα αλλά και συγκεκριμένες προτάσεις για την εφαρμογή στην πράξη, έχει τα ακόλουθα προτερήματα:

- 1) Στηρίζεται σε πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο αντλώντας θέσεις, προβληματισμούς, παραδοχές και προτάσεις από ένα διεπιστημονικό χώρο και συνθέτοντας τόσο δημιουργικά όσο και κριτικά οπτικές από τον χώρο της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, αλλά και από τον χώρο της επικοινωνίας και της Αγωγής στα Μ.Μ.Ε., των πολιτισμικών μελετών, της έρευ-

15. Βλ. σχετικά, Kosmidou 1990, 1991, Κοσμίδου-Hardy 1996α, 2005β, γ.

νας καθώς και της φιλοσοφίας, των ανθρωπιστικών αλλά και των φυσικών επιστημών¹⁶.

- 2) Λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να πάρει αποφάσεις (εκπαιδευτικές, επαγγελματικές) το άτομο και μέσα στο οποίο εντάσσεται ως θεσμός ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός.
- 3) Αναλύει κριτικά την πολυπλοκότητα και «πολυπολιτισμικότητα» του προσώπου (Κοσμίδου-Hardy, 2005δ), αναγνωρίζει τους περιορισμούς που τίθενται για τις επιλογές του, αναγνωρίζει όμως επίσης το δυναμικό που διαθέτει για να μπορεί να αναπτύσσεται διά βίου και να υπερβαίνει αρκετούς περιορισμούς που τίθενται σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο και προτείνει συγκεκριμένη μεθοδολογία στήριξης του ατόμου μέσα από σύγχρονες υπηρεσίες και διαδικασίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής.
- 4) Συνδέει διαλεκτικά τον στόχο της Αυτογνωσίας που αναλύεται ως *Κριτική Αυτογνωσία*, με τον στόχο της Πληροφόρησης, που αναλύεται ως *Κριτική Κοινωνιογνωσία* και προτείνει συγκεκριμένη μεθοδολογία εφαρμογής των στόχων αυτών στην πράξη.
- 5) Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες αυτοπληροφόρησης, κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριών και των κειμένων γενικότερα, αναγνωρίζοντας το άτομο (μαθητή, εκπαιδευτικό, σύμβουλο) ως ερευνητή με βάση τις αρχές, τη φιλοσοφία και μεθοδολογία της *Ενεργού Έρευνας*¹⁷.
- 6) Έχει εφαρμοστεί στην πράξη μέσα από έρευνα πεδίου σε ποικίλα πλαίσια (στο χώρο της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης)¹⁸ κυρίως, αλλά και της Συμβουλευτικής γενικότερα όπως και της εργασίας) και, επομένως, η θεωρητική του πρόταση είναι θεμελιωμένη.
- 7) Έχει εκπονηθεί λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της σύγχρονης συγκυρίας και των χαρακτηριστικών που τη διακρίνουν.

Αντίστοιχη κριτική και ολική προσέγγιση έχει και το Αναπτυξιακό Μοντέλο Συμβουλευτικής¹⁹ που εισηγούμαστε. Τονίζουμε το γεγονός ότι ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο μιας κριτικής και ολικής προσέγγισης στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, στη Συμβουλευτική, στην παιδεία και στην εργασία είναι η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση της άποψης που έχει κάποιος για το άτομο. Στη

16. Αναλυτικά αναφερόμαστε στο θέμα αυτό στο Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy 1990, 1991.

17. Αναλυτικά το θέμα της Ενεργού Έρευνας παρουσιάσαμε στη χώρα μας στο Κοσμίδου, 1989α, αποδίδοντας προσεκτικά τον όρο action research και αποφεύγοντας τον όρο έρευνα δράσης που είναι ατυχής και οπωσδήποτε δεν αποδίδει τη φιλοσοφική όσο και ιδεολογική προσέγγιση αυτής της μορφής έρευνας.

18. Πρόσφατο παράδειγμα εφαρμογής του είναι το Πρόγραμμα ΣΟΣ Προσανατολισμός στο πλαίσιο του οποίου εκπαιδεύτηκαν 750 στελέχη δομών ΣΕΠ και εκπαιδευτικοί για 520 ώρες. Βλ. σχετικά Κοσμίδου-Hardy 2008 α, β.

19. Για το μοντέλο αυτό αναλυτικά βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 2005δ, β., 2008 α,β.

σχετική βιβλιογραφία φαίνεται πως υπάρχει μια βασική διάσταση απόψεων ως προς την αντιμετώπιση του ατόμου. Υπάρχουν ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που υπερτονίζουν την αυτονομία, την ελευθερία και την υπευθυνότητά του, αγνοώντας τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες ζει και αναπτύσσεται το άτομο και οι οποίες είναι δυνατόν να ασκούν μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στη λήψη των αποφάσεών του. Άλλες προσεγγίσεις πάλι υπερτονίζουν την επιρροή δυνάμεων από το κοινωνικοϊστορικό, πολιτισμικό και χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και κινείται το άτομο, με αποτέλεσμα τον αφανισμό του ατόμου απ' το προσκήνιο της ίδιας της ζωής και εμπειρίας.

Η προσωπική μας θέση είναι ότι η σχέση ατόμου-κοινωνίας δεν είναι διαζευκτική, αλλά συμπληρωματική. Στο Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο που έχουμε εκπονήσει, αυτή η διαλεκτική σχέση αναγνωρίζεται και προωθείται. Για μας, λοιπόν, τα άτομα δεν είναι τα άβουλα όντα που καθορίζονται αμετάκλητα από κοινωνικούς όρους. Είναι, αντίθετα, δυναμικά υποκείμενα «... ενταγμένα πάντοτε σε σχέση με λόγους (*discourses*) και πρακτικές και δημιουργημένα υπό την επίδρασή τους» (πράγμα που είναι) η προϋπόθεση του να είσαι Υποκείμενο» (*Herniques et al*, 1984, σ. 3). Η άποψη αυτή αναγνωρίζει τους περιορισμούς²⁰ που τίθενται στο άτομο για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση τόσο από το περιβάλλον του, όσο και από τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο αντιλαμβάνεται και δομεί τον εαυτό του και τον κόσμο. Ωστόσο αναγνωρίζει και κάποιες δυνατότητες στο άτομο για υπεύθυνη πράξη με φρόνηση και για εξέλιξη με προϋπόθεση την παροχή προς αυτό της κατάλληλης στήριξης.

Θεωρούμε, άλλωστε, ότι όποιος αναπτύσσει ένα ουσιαστικό ενδιαφέρον για την ίδια τη δημοκρατία δεν νομιμοποιείται να παραγνωρίζει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία. Η κοινωνία αποτελείται από άτομα. Επομένως, δεν μπορεί να αλλάξει με την παρέμβαση κάποιου «από μηχανής θεού», αλλά από τα άτομα. Οι κοινωνικές δομές που χρειάζεται να αλλάξουν μπορούν να αλλάξουν μέσω υπεύθυνων παρεμβάσεων των ατόμων και όχι από μόνες τους. Αυτό που χρειαζόμαστε για ένα καλύτερο μέλλον είναι άτομα συνειδητοποιημένα, που χαρακτηρίζονται από αυτογνωσία²¹, αυτοπεποίθηση και κοινωνιογνωσία.

20. Τέτοιοι περιορισμοί είναι δυνατόν να προκληθούν από παράγοντες εξωτερικούς –ιστορικούς, κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς– όπως επίσης και εσωτερικούς –, π.χ. ανεκπλήρωτες επιθυμίες και ανάγκες, καταπιεσμένα συναισθήματα κ.λπ..

21. Η Αυτογνωσία είναι βέβαια ένας από τους στόχους του Σ.Ε.Π.. Δυστυχώς όμως, υπάρχει μια επιφανειακή προσέγγιση του στόχου αυτού. Φυσικά, μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι τυχαία αν λάβει κάποιος υπόψη του το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και το ειδικότερο πλαίσιο του σχολείου μέσα στο οποίο καλείται να υλοποιήσει τους «φιλόδοξους» στόχους του ο Σ.Ε.Π.. Αν υποθέσουμε ότι ο προσανατολισμός του Σ.Ε.Π. πρέπει να είναι ένας «κοινωνικά-κριτικός προσανατολισμός» (*Kemmis et al*, 1983), το πλαίσιο του σχολείου δείχνει να έχει έναν «επαγγελματικό –νεοκλασικό προσανατολισμό» (όπ. παρ., βλ. και Κοσμίδου-Hardy και Ζώτος, 1992).

4. Η πολιτική διάσταση του Σ.Ε.Π..

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε έγινε σαφές ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, με τους συγκεκριμένους στόχους του και τις θεωρητικές προσεγγίσεις έχει πολιτική διάσταση, όπως πολιτική διάσταση έχει και η Συμβουλευτική.

Από τη στιγμή δηλαδή που, μέσω του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής, οι σύμβουλοι παρεμβαίνουν στη ζωή των υποκειμένων είτε για να υποδείξουν τρόπους αντιμετώπισης προσωπικών ή και κοινωνικών προβλημάτων, είτε για να διαμορφώσουν ταυτότητες σύμφωνα με τα δικά τους πρότυπα για το τι σημαίνει υγιές, ηθικό, σωστό, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε ότι έχουν πολιτικές προεκτάσεις. Οι σύμβουλοι, ανάλογα με τα μοντέλα που υιοθετούν, παίζουν, τελικά, ενεργό ρόλο είτε για τη διατήρηση και αναπαραγωγή του *status quo* και των υπάρχοντων κοινωνικών όρων, είτε για την κριτική προσέγγισή τους με στόχο την κοινωνική αλλαγή και τη δημιουργία ενός υγιέστερου κόσμου με την υπεύθυνη συμβολή των *δρώντων υποκειμένων* και με βάση διαχρονικές αξίες όπως είναι η ισότητα, η ισονομία, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία. Οι θεσμοί του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής έχουν επίσης πολιτικές συνέπειες και εξαιτίας του γεγονότος ότι οι αλλαγές οι οποίες επιδιώκεται να επισυμβούν στους συμβουλευόμενους έχουν συνέπειες στη ζωή άλλων ανθρώπων γύρω τους στο πλαίσιο της οικογένειας, της εργασίας και της ευρύτερης κοινωνίας. Θεωρούμε επίσης ότι κάθε υπεύθυνο άτομο που ασχολείται σε βάθος με τον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική θα έχει, ως έναν βαθμό τουλάχιστον, ενημερωθεί ότι, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '90, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η πολιτική διάστασή τους. Επομένως, δεν νομιμοποιούμε να υποστηρίξουμε ότι ο Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική δεν σχετίζονται με ιδεολογίες ή ότι είναι κλάδοι ουδέτεροι και μη πολιτικοί.

Ασκείται επίσης κριτική, όπως αυτή του Masson (1990) ότι η Συμβουλευτική –και γενικότερα η θεραπεία– είναι ένα πλαίσιο όπου ο/η σύμβουλος ασκεί εξουσία στο/στη συμβουλευόμενο/η και μάλλον τον/την χρησιμοποιεί για διάφορους λόγους. Ο Smail (1993) απ' την άλλη υποστηρίζει κατηγορηματικά ότι χρειάζεται να απομυθοποιήσουμε τη Συμβουλευτική και να την αντικαταστήσουμε με τη δημιουργία γνήσιων πλαισίων μάθησης, όπου τα άτομα μπορούν να έχουν τη στήριξη εκείνη που απαιτείται για να μπορέσουν να μάθουν και να αναπτυχθούν²². Τονίζει τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου το οποίο πρέπει να αλλάξει και υποστηρίζει ότι η έμφαση που πρέπει να δίνεται από τους/τις συμβούλους αφορά στην κοινωνία και στις κοινωνικές αλλαγές που απαιτούνται και όχι τόσο στο άτομο. Ο Samuels (1996), μάλιστα, ανάμεσα σε άλλους επιστήμονες, υποστηρίζει ότι οι σύμβουλοι χρειάζεται να προσέξουν ιδιαίτερα τους πολιτικούς με στόχο

22. Αντίστοιχες θέσεις εκφράζονται και στα Κοομίδου-Hardy 2002α, β, γ, 2005α, β, γ.

να τους μορφώσουν, να τους συμβουλέψουν, ακόμη και να τους ασκήσουν έντονη κριτική, γιατί, όπως αναφέρει, οι περισσότεροι πολιτικοί είναι «άσχετοι με τις ανάγκες των ανθρώπων».

Επομένως, όποια θέση και αν υποστηρίζουμε, όποιο μοντέλο Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής και αν υιοθετούμε, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε τον παρεμβατικό χαρακτήρα τους και το βαθμό ευθύνης που μας αναλογεί για τη διαμόρφωση του υποκειμένου αλλά και του κοινωνικού ιστού. Η αναγνώριση αυτή απαιτεί να εντάξουμε στο έργο μας μια ερευνητική διάσταση. Μια διάθεση να διερευνήσουμε τον εαυτό μας με αναστοχαστικότητα, να εντοπίσουμε, να συνειδητοποιήσουμε και να προσεγγίσουμε κριτικά τις παραδοχές και τους θεωρητικούς μας προσανατολισμούς, όπως και την πράξη της Συμβουλευτικής στην οποία εμπλεκόμαστε με στόχο τη διαρκή προσωπική και επαγγελματική μας βελτίωση και ανάπτυξη και την κοινωνική πρόοδο γενικότερα. Χρειάζεται να αναγνωρίσουμε, με άλλα λόγια, την ιδέα του/της συμβούλου ως ερευνητή/τριας και παραγωγού γνώσης, με βάση τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της Ενεργού Έρευνας (Κοσμίδου 1989, Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994), της οποίας βασικός στόχος είναι η διαρκής ανάπτυξη των εμπλεκόμενων μερών.

Θεωρείται ιδιαίτερος αναγκαία η παραγωγή γνώσης από συμβούλους που προσεγγίζουν κριτικά τον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική ως θεωρία και ως πρακτική. Επί σειρά ετών η θεωρία και η πρακτική της Συμβουλευτικής έχει δεχθεί σε μεγάλο βαθμό επιδράσεις απ' την Αμερική με αποτέλεσμα να γίνεται συζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το ότι –για τουλάχιστον 50 χρόνια τώρα– η Συμβουλευτική ιδιαίτερα δείχνει να έχει «αμερικανοποιηθεί» ή να είναι το προϊόν που εξάγει η Αμερική (Moghaddam and Studer, 1997). Ως αποτέλεσμα αυτής της επίδρασης αναφέρεται η υπερβολική έμφαση στην αυτονομία και στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου με την παράλληλη αποσιώπηση της δύναμης των κοινωνικών δομών, αλλά και του στοιχείου της κοινωνικής ευθύνης. Επίσης υποβαθμίζεται ο ρόλος της πολιτισμικής ευαισθησίας με αποτέλεσμα οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και η έννοια της διαφορετικότητας συχνά να αγνοούνται.

Η έμφαση επομένως δεν πρέπει να δίνεται στην επιλογή επαγγέλματος με βάση, για παράδειγμα, το βαθμό στα σχολικά μαθήματα και στην επίλυση των προβλημάτων με μια κατευθυντική προσέγγιση εκ μέρους των συμβούλων. Πρέπει να δίνεται αντίθετα, στη στήριξη των ατόμων προκειμένου να μάθουν να αναπτύσσονται διά βίου έτσι, ώστε να μπορούν να είναι ευέλικτα, ανοικτά στην πληροφορία και στη γνώση, να σχεδιάζουν τις αποφάσεις τους στρατηγικά και με ευρύτερη προοπτική και να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές και τις συνακόλουθες μεταβάσεις δυναμικά.

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω προβληματική το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και επιδιώκοντας να συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό των υπηρεσιών Προσανατολισμού – Συμβουλευτικής που προσφέρονται στους μαθητές και στις μαθήτριες από τις δομές Σ.Ε.Π. υλοποίησε το έργο με τίτλο Επένδυση στον Άν-

θρωπο: Ανάπτυξη Μεθοδολογίας και Εφαρμογής Σύγχρονων Εργαλείων ΣΕΠ και Υπηρεσιών Συμβουλευτικής²³.

Στόχος του έργου αυτού είναι η ανάπτυξη ψυχομετρικού υλικού που αποτελείται από Τεστ Ενδιαφερόντων, Αυτοαντίληψης, Αυτοεκτίμησης, Εργασιακών Αξιών, Ικανοτήτων και Λήψης Απόφασης. Όπως φαίνεται σαφώς μέσα από το Τεχνικό Δελτίο του Έργου τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του έργου είναι τα μέσα με τα οποία ο/η σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού θα είναι σε θέση να εκσυγχρονίσει τις υπηρεσίες που προσφέρει τόσο με τη χρησιμοποίηση της Νέας Τεχνολογίας, όσο και με τη μεθοδική οργάνωση των υπηρεσιών του/της, αλλά και τη μείωση του χρόνου που θα απαιτείται στις συναντήσεις του/της με τους μαθητές, τις μαθήτριες και άλλους νέους ανθρώπους.

Ωστόσο, τα εργαλεία επαγγελματικού προσανατολισμού που αναπτύχθηκαν δεν χρησιμοποιούνται σε θεωρητικό κενό, όπως συμβαίνει συχνά στην εφαρμογή τέτοιων μεθόδων. Τα τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο του έργου του Π.Ι. δεν χρησιμοποιούνται επίσης στη βάση μιας διαγνωστικής προσέγγισης, που στόχο έχει την απλή διάγνωση και την άκριτη προτροπή των «συμβουλευόμενων» σε επαγγέλματα που υποδεικνύει η διάγνωση. Αντίθετα, στηρίζονται και χρησιμοποιούνται με βάση ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στόχος του οποίου είναι η προσωπική αλλά και η κοινωνική ανάπτυξη.

Για την περαιτέρω υποβοήθηση των συμβούλων στην οργάνωση συμβουλευτικής παρέμβασης σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο το έργο προέβλεπε την ανάπτυξη Πακέτου Συμβουλευτικής στο πλαίσιο του Υποέργου 2, το οποίο σχετιζόταν και με την προμήθεια ετοιμοπαράδοτων και πλήρως αυτοματοποιημένων τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού. Το Πακέτο αυτό θα χρησιμοποιούταν, βεβαίως, και για παρεμβάσεις Συμβουλευτικής μετά τη χορήγηση οποιουδήποτε εργαλείου χρησιμοποιεί ο/η σύμβουλος. Προβλεπόταν ακόμη η διαρκής επικαιροποίηση πληροφοριών για σπουδές και επαγγέλματα με βάση και μελέτη που εκπονήθηκε. Ωστόσο, το υποέργο αυτό δεν το πραγματοποιείσε το Π.Ι.

5. Επαγγελματικό Λύκειο: χωρίς Επαγγελματικό Προσανατολισμό;

Ο Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός θεωρείται μάλλον ένας «παρεξηγημένος» θεσμός στη χώρα μας λόγω της «αιρετικής» πρότασής του τόσο ως προς τη σαφή στοχοθεσία του, όσο και ως προς τη μεθοδολογία του, σε σχέση πάντα με άλλα σχολικά μαθήματα, όπως «αιρετικός» μπορεί να θεωρηθεί ως θεσμός –όχι «μάθημα»– ως προς την ταυτότητα και το ρόλο του εκπαιδευτικού που προϋποθέτει για την επιτυχία του εφαρμογή²⁴. Το ζήτημα του

23. Αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy, 1997α.

24. Επιστημονική Υπεύθυνος του Έργου αυτού ήταν η Κοσμίδου-Hardy.

Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι καίριο στη σημερινή εποχή, ιδιαίτερα για ένα τύπο Λυκείου που βαφτίζεται ως «Επαγγελματικό». Πώς δομούμε, όμως, τον όρο «επάγγελμα» και, επομένως, ποιες συνέπειες μπορεί να έχει η δόμηση αυτού του όρου; Στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης, η αποδόμηση εννοιών και όρων είναι απαραίτητη γιατί πράγματι: «... *Κανενός όρου το νόημα δεν είναι αμετάβλητο... (εκτός και αν έχει γίνει μη ορατό εξαιτίας κακής χρήσης). [Ο όρος] αναφέρεται μάλλον σε ένα σύνολο πρακτικών και πολιτισμικών διαπραγματεύσεων στο παρόν*» (Patraka 1996, σ. 89).

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ο όρος «επάγγελμα» μάλλον δεν είναι συμβατός με το όλο πλαίσιο των συζητήσεων και του προβληματισμού μας, γιατί αναφέρεται σε έναν και συγκεκριμένο τύπο εργασίας και οι συζητήσεις στο πλαίσιο ειδικεύσεων του Επαγγελματικού Λυκείου αυτόν, ατυχώς, υπονοεί. Η περιγραφή ενός επαγγέλματος, άλλωστε, γίνεται κάτω από την επίδραση της κυρίαρχης ιδεολογίας που καθορίζει τι θα κάνει ένας εργαζόμενος στο συγκεκριμένο επάγγελμα, καθώς και της γνώσης αλλά και της ιδεολογίας των ανθρώπων που συντάσσουν μια επαγγελματική μονογραφία σχετικά με το τι θα κάνει ακριβώς ένας επαγγελματίας όπως ο *μηχανικός, ο δάσκαλος, ο καλλιτέχνης* κ.ά.. Με τη δυσκολία προβλέψεων, ωστόσο, ποιος μπορεί να εγγυηθεί ότι στο μέλλον δεν είναι δυνατόν να συμβούν απρόβλεπτοι συνδυασμοί που σήμερα μας φαίνονται απίθανοι; Ένας μαθηματικός, για παράδειγμα, να εργαστεί ως μουσικός, ένας αρχιτέκτονας ως ερευνητής ορθοπαιδικός, ένας μηχανικός ως διευθυντής προσωπικού κ.λπ.; Αυτό ήδη συμβαίνει σήμερα, αφού ο καλός επαγγελματίας –εκτός από την υψηλή εξειδίκευση– χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από διάθεση για διεπιστημονική προσέγγιση του κλάδου του, αλλά και από την τάση να αναπτύσσει και άλλες δεξιότητες, ικανότητες και ενδιαφέροντα με στόχο την ολική του ανάπτυξη και την επαγγελματική του εξέλιξη.

Η ρευστότητα της σημερινής κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας, οι απρόβλεπτες αλλαγές, οι παράγοντες που σχετίζονται με το ρυθμό της οικονομικής ανάπτυξης σε περιοχές μιας χώρας ή, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, οι διαφορές στις οικονομικές και πολιτικές επιλογές διαδοχικών κυβερνήσεων, λαμβάνοντας βεβαίως υπόψη και το ζήτημα αποπαραδοσιοποίησης της πολιτικής, ο κορεσμός ή και η εξαφάνιση επαγγελματιών, που κάποτε φαινόταν να έχουν υψηλή ζήτηση και η εμφάνιση άλλων, είναι μόνον μερικά από τα φαινόμενα που χαρακτηρίζουν ήδη το σύγχρονο κόσμο και που καθιστούν τις προβλέψεις δύσκολες.

Επομένως, η άποψη ότι ο σχεδιασμός ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να γίνεται με βάση τις ανάγκες της οικονομίας και της συγκεκριμένης, υπάρχουσας δομής της αγοράς εργασίας –ακόμη και όταν τη γνωρίζουμε– βασίζεται στην περιορισμένη και αναχρονιστική αντίληψη ότι η εκπαιδευτική, η επαγγελματική και η οικονομική δομή μιας κοινωνίας είναι

άκαμπτες και, άρα, νομιμοποιείται κάποιος να κάνει προβλέψεις. Όπως, όμως, έχει δείξει η πράξη (με βάση και σχετικές έρευνες²⁵) οι προβλέψεις δεν είναι καθόλου ασφαλείς²⁶, ενώ ο όρος «μετάβαση» δεν σηματοδοτεί πλέον μια πολύ συγκεκριμένη και χρονικά καθορισμένη περίοδο της ζωής του νέου ανθρώπου που συμπίπτει απαραίτητα με την ολοκλήρωση κάποιων σπουδών και το πέραςμά του απ' το σχολείο στην εργασία²⁷. Η μετάβαση, αντίθετα, απειλεί μάλλον ή και «υπόσχεται» (ό.π.) να εμφανίζεται σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής, αφού η σταθερότητα και/ή η μονιμότητα ενός είδους εκπαίδευσης κι ενός και μόνον επαγγέλματος ανήκει ήδη στο παρελθόν. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε πλέον να αναφερόμαστε μόνο στη μετάβαση προς την «ασφάλεια» της αγοράς εργασίας, αλλά και προς την επώδυνη έως και τραυματική εμπειρία της σύντομης ή και μακροχρόνιας ανεργίας²⁸.

Συνεπώς, η λογική της επαγγελματικής εκπαίδευσης που περιορίζεται στο πλαίσιο της στενής εξειδίκευσης και του ενός και μόνον *προσανατολισμού* σε εξειδικευμένα επαγγελματικά μονοπάτια με βάση τις περιορισμένες πληροφορίες του παρόντος που υπαγορεύουν την απόκτηση γνώσης στατικής, η οποία εξειδικεύεται σε συγκεκριμένους τομείς εργασίας, χρειάζεται μάλλον να αλλάξει. Για την ανάπτυξη επαγγελματικής ευελιξίας και με στόχο τη δυναμική προσαρμογή σε νέα δεδομένα σ' έναν κόσμο που αλλάζει ριζικά και με συνεχείς ανατροπές των συνθηκών άσκησης εργασιακών ρόλων, η γνώση που αποκτούμε πρέπει να είναι μετατρέσιμη για να μπορεί να εφαρμοστεί με δημιουργικότητα σε ποικίλα πλαίσια, εργασιακά και κοινωνικά. Η ταχύτητα των κοινωνικοοικονομικών μεταβολών ανατρέπει προβλέψεις και ακυρώνει επαγγελματικά σχέδια, η αριθμητική συρρίκνωση των θέσεων εργασίας που δεν προϋποθέτουν εκπαιδευτικά προσόντα με την παράλληλη ανάπτυξη των εργασιακών θέσεων που απαιτούν πιστοποιημένα εκπαιδευτικά προσόντα είναι παράγοντες που συνηγορούν υπέρ της «επένδυσης στη γνώση» και αυξάνουν την πίεση που υφίσταται το σχολείο να έχει έναν «κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό» (Κοομίδου-Hardy, κ.ά., 1992) αφενός και, αφετέρου, να λαμβάνει υπόψη το σημερινό πλαίσιο και να μην λειτουργεί «ερήμνη» παραγόντων και κοινωνικών εταίρων που το επηρεάζουν και/ή το καθορίζουν.

Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός και η οργάνωση του εκπαιδευτικού και επαγ-

25. Βλ., για παράδειγμα, Ducray 1982, Ψαχαρόπουλος και Καζαμίας 1985, Κοομίδου-Hardy 1993.

26. Για παράδειγμα, σε ανάλυση προβλέψεων του ίδιου του ΟΟΣΑ (1965) και σε εποχή που οι αλλαγές δεν ήταν τόσο ραγδαίες σε σχέση με τις σημερινές, διαπιστώθηκαν λάθη της τάξης του 86% (ό.π.).

27. Βλ. σχετικά και Κοομίδου-Hardy 1993, 2000, 2004γ, Σκαύδη 1996.

28. Στο θέμα της ανεργίας και παιδείας αναφερόμαστε στο Κοομίδου-Hardy, 1997δ.

γελματικού μέλλοντος του νέου ανθρώπου προϋποθέτει την αποφυγή της επιλογής ενός και μόνον επαγγέλματος και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης σε έναν κόσμο, όπου επιβραβεύεται η ευελιξία, η διά βίου μάθηση και ανάπτυξη και περιθωριοποιείται ο «μονοδιάστατος άνθρωπος» και η δυσκαμψία.

Γίνεται σαφές από τη συζήτηση που προηγήθηκε ότι η πιστοποίηση σπουδών και μόνον, που είναι κατ' εξοχήν στόχος του παραδοσιακού σχολείου και, μάλιστα στο πλαίσιο μιας «προκρούστειας» λογικής ενός αναχρονιστικού σχήματος που δεν χαρακτηρίζεται από ευελιξία, οπωσδήποτε δεν βοηθάει τους νέους και τις νέες. Αντίθετα, τους στερεί την ευκαιρία να αναπτυχθούν ευέλικτα για την προσωπική και την επαγγελματική τους ζωή και μάλλον τους «ετοιμάζει» για διαστήματα ανεργίας και, ενδεχομένως, για περιθωριοποίηση.

Ένα σημαντικό, επίσης, θέμα που χρειάζεται να επισημανθεί σχετίζεται και με τον τρόπο που «επιλέγουν» οι μαθητές το Επαγγελματικό Λύκειο και το επάγγελμα που στοχεύουν να ασκήσουν ή μάλλον διοχετεύονται σε ειδικότητες και ειδικεύσεις με «σταθερό» κριτήριο το «τεστ» του βαθμού που έχουν σε διάφορα σχολικά μαθήματα ή ακόμη και το «σκορ» που προκύπτει από τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού. Η διοχέτευση των ατόμων σε επαγγελματικά μονοπάτια με βάση το βαθμό ή με την επίκληση του επιχειρήματος του ειδικού «ενδιαφέροντός» τους, όπως και των «κλίσεων» και/ή των στάσεων και των «ικανοτήτων» τους²⁹, μάλλον αγνοεί τη λειτουργία παραγόντων –οικογενειακών, κοινωνικών, πολιτισμικών– οι οποίοι επιδρούν καταλυτικά στην ανάπτυξή τους. Έχει υποστηριχτεί, μάλιστα, το επιχείρημα³⁰ ότι, με τη συνδρομή όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, τα άτομα ετοιμάζονται για διαφορετικούς κοινωνικούς και επαγγελματικούς προορισμούς ανάλογα με το «σταθμό» απ' τον οποίο επιβίβαστηκαν και τις «αποσκευές» που μεταφέρουν.

Αν, ωστόσο, παραγνωρίζοντας –ή και αποσιωπώντας εμπρόθετα– τη σημασία παραγόντων όπως αυτοί στους οποίους αναφερθήκαμε πιο πάνω, υποστηρίζουμε το επιχείρημα ότι, εξαιτίας και του προβλήματος της ανεργίας για παράδειγμα, είναι ίσως αναπόφευκτο να «επιλέγεται» μάλλον το άτομο απ' τις υπάρχουσες δυνατότητες της αγοράς εργασίας –όπως τις «βλέπουμε» ή τις δομούμε τουλάχιστον– τότε χρειάζεται να αναλογιστούμε αν αυτή η «επιλογή» θα ίσχυε για όλους ανεξαιρέτως. Εδώ και αρκετές δεκαετίες ο Turner (1960), αναλύοντας το θέμα της «ανταγωνιστικής κινητικότητας» (contest mobility) σε σχολεία των Η.Π.Α., την παρομοίασε με έναν αγώνα δρόμου (race), στον οποίο όλοι συναγωνίζονται –και ανταγωνίζονται– με ίσους όρους για έναν αριθμό βραβείων που είναι περιορισμένοι. Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης, όμως, στον χώρο των σχολείων,

29. Μια κριτική ανάλυση του θέματος αυτού παρουσιάζουμε στο Κοσμίδη-Hardy, 1994, 2004α, β, γ.

30. Sofer, 1974.

μέσα από τις οποίες ετοιμάζονται οι μαθητές για διαφορετικούς επαγγελματικούς προορισμούς, συνεχίζουν να λειτουργούν (Ashton and Field, 1976), παρά τις θεωρητικές δηλώσεις για σκοπούς και στόχους του σχολείου που σχετίζονται και με την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτές οι διαδικασίες αποκρύπτονται από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ενώ το σύστημα των εξετάσεων επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στον «αγώνα δρόμου», φροντίζει, όμως, αναγκαστικά να αποτύχουν οι περισσότεροι.

Η προβληματική που παρουσιάστηκε παραπάνω θέτει ορισμένα ερωτήματα για όσους εκφράζουν άποψη για σοβαρά ζητήματα όπως είναι αυτό του Επαγγελματικού Λυκείου και του Σχολικού –ή Εκπαιδευτικού– Επαγγελματικού Προσανατολισμού και κανείς δεν νομιμοποιείται να τα αγνοεί, ιδιαίτερα όταν διαμορφώνει προτάσεις για τη λειτουργία τους, γιατί έτσι γίνεται μάλλον «διανομέας του μέλλοντος» με τρόπο άνισο για τους μαθητές και τους πολίτες.

Η προβληματική, επίσης, αυτή μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι ο πλέον συμβατός όρος στην εποχή μας είναι ο όρος «*σταδιοδρομία*». Η *σταδιοδρομία* ορίζεται ως «η εξελικτική διαδοχή των εργασιακών εμπειριών ενός ατόμου κατά την πορεία του χρόνου» (Arthur *et al*, 1989, σ. 9). Σημαντικό στοιχείο στον ορισμό αυτό είναι η έννοια του χρόνου, κατά τη διάρκεια του οποίου η σταδιοδρομία δημιουργεί στο άτομο μια «μετακινούμενη οπτική» (Hughes, 1958) στη συνδι-αλλαγή που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο ίδιο και στην αγορά εργασίας. Έτσι, διάφορα είδη σταδιοδρομίας αντικατοπτρίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα και στους οργανισμούς παροχής εργασίας, καθώς και στις διακυμάνσεις των σχέσεων αυτών κατά την πάροδο του χρόνου. Σημαντικό στοιχείο είναι επίσης ο *συγχρονισμός* ανάμεσα στο άτομο και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές «αποσκευές», που διαθέτει, και στη ζήτηση που θα υπάρχει στην αγορά εργασίας σε συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικοοικονομικές «στιγμές». Για τη διασφάλιση του καλύτερου δυνατού συγχρονισμού ανάμεσα στους δυο αυτούς παράγοντες, σίγουρα χρειάζεται η υιοθέτηση ενός *κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου* (Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1996α, 2001α) στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό είτε αυτός εφαρμόζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, είτε στο πλαίσιο της παραγωγής και των θεσμικών οργάνων που λειτουργούν με βάση την αμεσότερη σχέση τους με την αγορά εργασίας. Για τον συγχρονισμό επίσης αυτό χρειάζεται να αποφύγουμε την παγίδα ενός πολύ εξειδικευμένου και περιορισμένου εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού και να υιοθετήσουμε μια λογική ευέλικτων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσανατολισμών, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο άνθρωπος είναι πολυδιάστατος και, μέσα από μια πορεία διά βίου ανάπτυξης μπορεί να ασκήσει όχι μόνον ένα, αλλά σειρά «σταδίων» εργασίας.

Θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης, δεν είναι δυνατή η εξέταση του όρου «επάγγελμα» χωρίς τη θεώρησή του στο πλαίσιο της ιδεολο-

γίας και της κοινωνιολογίας της εργασίας³¹. Η αναλυτική συζήτηση σχετικά με το θέμα δεν είναι δυνατή στο πλαίσιο της εισήγησης αυτής³². Επιγραμματικά και μόνον μπορούμε να αναφέρουμε ότι η μετάβαση από τον διαχωρισμό της εργασίας³³ κατά την αρχαιότητα σε δημιουργική εργασία και φυσικό κάματο, κατάλληλο μόνο για τους δούλους, στη σύγχρονη θέση του επαγγέλματος στην οικονομική και κοινωνική ζωή, κρύβει αιώνες ιδεολογικών, θρησκευτικών και ιστορικών συγκρούσεων και μετεξελίξεων. Σημαντικό σταθμό της πορείας αυτής αποτελεί η «Προτεσταντική ηθική της εργασίας» (Weber, 1984).

6. Συμπεράσματα και προτάσεις.

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στη σημερινή εποχή της αβεβαιότητας. Οι άνθρωποι, ωστόσο, δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση του σημερινού πλαισίου και τη ρευστότητα που το χαρακτηρίζει. Σε μια εποχή αστάθειας, πασχίζουν απεγνωσμένα να βρουν κάτι σταθερό γύρω τους και επαναστατούν, όταν διαπιστώνουν ότι το περιβάλλον δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Ζητούν ακόμη σαφείς και πολύ συγκεκριμένες κατευθύνσεις και προσανατολισμούς. Η συνειδητοποίηση ότι οι προσδοκίες τους διαψεύδονται τους σοκάρει. Το «σοκ του μέλλοντος», δείχνει να έχει αφιχθεί και οι άνθρωποι μάλλον βρίσκονται ήδη αντιμέτωποι με το «σοκ του παρόντος». Δείχνουν έτοιμοι να είναι μάλλον *μετέωροι* ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν.

Υποστηρίξαμε στην εισήγηση αυτή ότι, για να μπορέσει ο άνθρωπος να αντιμετωπίζει αλλαγές και μεταβάσεις με τρόπο ώριμο και στρατηγικό, για να μην είναι *μετέωρος* ανάμεσα σε ξεπερασμένες και σε νέες καταστάσεις αλλά να μπορεί να πατάει σταθερότερα στα πόδια του, χρειάζεται να μάθει πώς να αναπτύσσει τις εσωτερικές του δυνάμεις. Με τις προσωπικές του δυνάμεις, θα είναι σε θέση, ως έναν βαθμό τουλάχιστον, να ισορροπήσει τις δυνάμεις που υφίσταται από το μακροεπίπεδο του διευρυμένου και πολύπλοκου περιβάλλοντος κόσμου. Ουσιαστικοί παράγοντες που θα μπορέσουν να τον βοηθήσουν στην ανάπτυξη αυτών των εσωτερικών δυνάμεων είναι η υψηλού βαθμού και κριτική *αυτογνωσία*, όπως και η *κοινωνιογνωσία*.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τον κεντρικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι θεσμοί του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής στη σημερινή εποχή όσο και την αναγκαιότητα υιοθέτησης κριτικών αναπτυξιακών μοντέλων, στα οποία χρειάζεται να στηρίζονται αυτοί.

31. Βλ. σχετικά και Anthony, 1977.

32. Αναλυτικότερη συζήτηση παρουσιάζουμε στο Κοσμίδου-Hardy 2006.

33. Στο θέμα των λειτουργιών της εργασίας, καθώς και στο ζήτημα “ανεργίας και παιδείας” αναφερόμαστε στο Κοσμίδου-Hardy 1997δ.

Σήμερα, ωστόσο, οι συγκεκριμένοι θεσμοί στη χώρα μας λειτουργούν στο περιθώριο της εκπαίδευσης αλλά και της απασχόλησης. Να σημαίνει, άραγε, αυτό ότι τα ίδια τα κέντρα αποφάσεων (εκπαιδευτικών, εργασιακών, οικονομικών) στη χώρα μας αδυνατούν να συντονιστούν με τη σημερινή συγκυρία; Να σημαίνει, μήπως, ότι δεν έχει γίνει κατανοητή σε βάθος η αναγκαιότητα για *επένδυση στη γνώση και στον άνθρωπο*; Να σημαίνει, τέλος, ότι δεν έχει συνειδητοποιηθεί η τεράστια αξία του υποσυστήματος, της ανθρώπινης μονάδας, για την επιβίωση όλου του κοινωνικού συστήματος;

Όποιες και αν είναι οι απαντήσεις που μπορεί να δώσει ο αναγνώστης και η αναγνώστριά σε ερωτήματα όπως αυτά που διατυπώνονται πιο πάνω, αυτό που έχει πρώτιστη σημασία είναι καταρχάς η αποδοχή του γεγονότος ότι η σημερινή εποχή δεν εγγυάται ασφάλειες, μονιμότητα και στενούς προσανατολισμούς. Απαιτεί, αντίθετα, ευελιξία και ικανότητα για δυναμική προσαρμογή σε νέα «δεδομένα» στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου σκηνικού όπου τίποτε δεν είναι δεδομένο! Αυτό που έχει, επίσης σημασία είναι η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η *διά βίου μάθηση και ανάπτυξη*, η ανάπτυξη της *κριτικής αυτογνωσίας* και *κοινωνιογνωσίας* των ατόμων δεν είναι πολυτέλεια, αλλά *αναγκαιότητα* για επιβίωση και εξέλιξη.

Ως προς το θέμα της εισήγησής μας, λοιπόν, για να πάψουν τα βήματα του προσανατολισμού να είναι μετέωρα, θεωρούμε ότι χρειάζεται να στηρίξουμε τους νέους και τις νέες με σύγχρονες υπηρεσίες προσανατολισμού που:

- 1) Στηρίζονται σε ένα σύγχρονο και ολοκληρωμένο Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο Σ.Ε.Π. σε πολλαπλά επίπεδα και αποφεύγουν έτσι να εγκλωβίζονται στους «υφάλους» μιας διαγνωστικής προσέγγισης ή και μίας παντελούς απουσίας θεωρητικής και μεθοδολογικής στήριξης απόψεων και/ή θέσεων όπως και προτάσεων που κατά καιρούς τολμά κάποιος να διατυπώνει χωρίς συντεταγμένες με αποτέλεσμα να μένει «μετέωρος».
- 2) Στοχεύουν στη στήριξη των νέων έτσι, ώστε να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη, υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, γεγονός που θα τους δίνει αίσθηση εσωτερικής ασφάλειας. Η αίσθηση αυτή είναι απαραίτητη για να μπορούν να κινούνται με μεγαλύτερη ευελιξία στο πλαίσιο μιας πραγματικότητας όπου «τα πάντα ρει», να είναι ανοιχτοί στο διαφορετικό, ικανοί να προσαρμόζονται κριτικά και δυναμικά στις αλλαγές και να μην περιορίζονται σε μια ταυτότητα του «μονοδιάστατου» ανθρώπου. Ικανοί επίσης να μεταφέρουν τη γνώση, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν σε ποικίλα πλαίσια μέσα από μία διάθεση να αναπτύσσονται και να μαθαίνουν *διά βίου*.
- 3) Στηρίζουν τους νέους και τις νέες στην προσπάθειά τους για ανάπτυξη ικανοτήτων και για άσκηση δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επι-

βίωση³⁴. Τέτοιες ικανότητες και δεξιότητες ζωής (life skills) είναι και οι ακόλουθες: διαπροσωπικές, συνεργασίας, γνωστικές και επικοινωνιακές, λήψης απόφασης, επίλυσης προβλημάτων, ενεργού αναζήτησης, κριτικής ανάγνωσης και στρατηγικής οργάνωσης της πληροφορίας, πρωτοβουλίας και αποτελεσματικότητας, όπως και δικτύωσης³⁵.

- 4) Αναπτύσσουν επαγγελματικά προφίλ που στηρίζονται σε σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και που αφορούν σε όλα τα επαγγέλματα³⁶. Για όλα επίσης τα επαγγέλματα χρειάζεται να επισημαίνονται οι ουσιαστικές γνώσεις και οι απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική άσκηση του επαγγέλματος και για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.
- 5) Ασχολούνται υπεύθυνα με την εκπόνηση καινοτόμου, σύγχρονου εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού. Για παράδειγμα, ανάπτυξη οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο, DVD κ.λπ.) για την περιγραφή των επαγγελμάτων με τέχνη, παραγωγή έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και πληροφοριακού υλικού (σύγχρονων βιβλίων Σ.Ε.Π., οδηγού σπουδών και επαγγελμάτων, επαγγελματικών μονογραφιών, ενημερωτικών φυλλαδίων).
- 6) Αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη σύγχρονων και καλοσχεδιασμένων ιστοσελίδων, οι οποίες θα παρουσιάζουν το πλέγμα σπουδών που οδηγούν σε ποικιλία επαγγελμάτων.
- 7) Συμβάλλουν στην οργάνωση των σπουδών που απαιτούνται τόσο στο ΕΠΑ.Λ. ή στις ΕΠΑ.Σ. όσο και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με σύγχρονο και καινοτόμο τρόπο έτσι, ώστε τα επαγγέλματα για τα οποία υποτίθεται ότι ετοιμάζουν τους νέους και τις νέες να τους δίνουν ασφαλείς και έγκυρες πληροφορίες και να συμβάλλουν στη στρατηγική λήψη αποφάσεων και στην αποφυγή της επιλογής τους με βάση επιφανειακά κριτήρια.
- 8) Οργανώνουν και πραγματοποιούν δραστηριότητες (σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια) σε συνεργασία με τον Τομέα Σ.Ε.Π. του Π.Ι., και με ομάδα στόχο τόσο τα στελέχη ΚΕ.ΣΥΠ. ή ΓΡΑ.ΣΕΠ. όσο και άλλα στελέχη της εκπαίδευσης (π.χ. Δ/ντές σχολείων, Προϊσταμένους Γραφείων, Σχολικούς Συμβούλους), αλλά και γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους κοινωνικούς εταίρους.
- 9) Διασφαλίζουν τα προσόντα των διδασκόντων έτσι, ώστε η διδασκαλία και η ενημέρωση που δίνεται στο πλαίσιο του ΕΠΑ.Λ. –αλλά και άλλων σχολείων και σχολών– να αποφεύγει τη στερεοτυπική όσο και ξερή μετά-

34. Αναλυτικότερα αναφερόμαστε και στο Κοσμίδου-Hardy 1997β, 2000, 2002α, β, γ, 2004α, β.

35. Αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy 2002α, β, γ.

36. Για παράδειγμα, όσον αφορά σε επαγγέλματα που σχετίζονται με επαγγελματίες που ασκούν ηγετικό ρόλο, θα πρέπει να αναδεικνύονται στοιχεία που απαιτούνται για τις θέσεις αυτές (γνώση και δεξιότητες σύγχρονης ηγεσίας και όχι ξερή γνώση με κάποιο στοιχειώδες “χαρτί”.

δοση «ύλης» μέσα από παγερά βιβλία που σκοτώνουν τα όνειρα της εφηβείας και πνίγουν σε βαθιά νερά ελπιδοφόρους προσανατολισμούς.

- 10) Δημιουργούν ουσιαστικά κίνητρα για την εξασφάλιση ποιοτικών και περισσότερων προσόντων που θα διασφαλίζουν την κινητικότητα των εργαζόμενων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.
- 11) Φροντίζουν με υπεύθυνες παρεμβάσεις και με στρατηγική δικτύωση των στελεχών Σ.Ε.Π. με αρμόδιους φορείς και κοινωνικούς εταίρους να υποστηρίζονται οι εργαζόμενοι/ες με παροχή τέτοιων συνθηκών, ώστε να μην εγκλωβίζονται στη στενή αντίληψη του συμφέροντος, μία αντίληψη που τους στερεί την αίσθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης (job satisfaction) και, περίπου μοιραία, τους οδηγεί είτε στην παραίτηση από κάθε προσπάθεια να συμβάλλουν στη βελτίωση των παρεχόμενων από αυτούς υπηρεσιών, αλλά και στη βελτίωση και ανάπτυξη της επιχείρησης, είτε και σε αρνητικές στάσεις ως προς το κάθε συγκεκριμένο επάγγελμα, γεγονός που οδηγεί στη μείωση της αποδοτικότητας.
- 12) Παρακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις και προτείνουν στους εργασιακούς φορείς την εκ μέρους τους ενσωμάτωση σύγχρονων δεδομένων και ευρημάτων για τη διασφάλιση της αποδοτικότητας του/της εργαζόμενου/ης³⁷.

Η υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων προϋποθέτει την άμεση προώθηση μιας σύγχρονης αγωγής στο Επαγγελματικό Λύκειο, στο πλαίσιο της οποίας στηρίζουμε πράγματι μεθοδικά την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου ως προσώπου, ως πολίτη, ως εργαζόμενου. Είναι απαραίτητο, ωστόσο, οι θεσμοί του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής να πάρουν κεντρικότερο ρόλο στον χώρο της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Είναι σημαντικό ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός έχει εισαχθεί ως δίωρο μάθημα στην Α' τάξη του ΕΠΑ.Λ. Είναι, όμως, ατυχές το γεγονός ότι το δίωρο αυτό αντικείμενο με τον τίτλο «Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Περιβάλλον Εργασίας» δεν συμπεριλήφθηκε στα μαθήματα της Γενικής Παιδείας αλλά στα μαθήματα ειδίκευσης του κάθε κύκλου σπουδών της Α' Λυκείου. Το αποτέλεσμα ήταν στον ένα από τους τρεις κύκλους, στον Ναυτικό-Ναυτιλιακό, λόγω κάλυψης του ωρολογίου προγράμματος από μαθήματα ειδικότητας, ο Επαγγελματικός

37. Δεν είναι τυχαίο ότι ευρήματα από τον χώρο της Συμβουλευτικής όπως και της Επικοινωνίας (π.χ. Προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers, Συναισθηματική Νοημοσύνη κλπ.) εφαρμόζονται πρώτα από μεγάλες επιχειρήσεις και, ατυχώς, αρκετά αργότερα από τον χώρο της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή αυτή, βεβαίως, συνήθως δεν γίνεται με πρωταρχικό στόχο τη στήριξη των εργαζομένων, αλλά με στόχο την αποδοτικότητα, εφόσον οι εργαζόμενοι θα λειτουργούν σε ένα πλαίσιο όπου υπάρχει ενδιαφέρον για τους ίδιους ως προσώπων, αλλά σίγουρα αυξάνει την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα.

Προσανατολισμός να μην συμπεριληφθεί. Η παρατήρηση αυτή σε συνδυασμό με την ολιγωρία για τον έγκαιρο σχεδιασμό βιβλίων για την υποστήριξη του θεσμού του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα ΕΠΑ.Λ. μπορεί κάλλιστα να μας οδηγήσει στη σκέψη ότι στα κέντρα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων κυριαρχεί ακόμη η άποψη ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ως δευτερεύουσας σημασίας –κατά τη γνώμη τους, ατυχώς– θεσμός, μπορεί άνετα να αντικατασταθεί από κάποιο άλλο μάθημα –περισσότερο ίσως χρήσιμο– αφού εξάλλου οι μαθητές/τριες του ΕΠΑ.Λ. έχουν προκαθορίσει την επαγγελματική τους σταδιοδρομία από την Τρίτη Γυμνασίου –με ποια, άραγε, σύλληψη του όρου «διά βίου παιδεία και ανάπτυξη»– με την επιλογή του συγκεκριμένου τύπου Λυκείου! Είναι δεδομένο πως οι πρακτικές αυτές πρέπει να εγκαταλειφθούν, για να συμπορευτούμε με διεθνείς προδιαγραφές. Η προσοχή μας πρέπει να ενταθεί από τη στιγμή που και στο Δ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης προβλέπεται η αναγκαιότητα του στρατηγικού σχεδιασμού των θεσμών αυτών και της επέκτασής τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η διασφάλιση των θεσμών αυτών προϋποθέτει επίσης και την αναγνώριση της σημασίας του ρόλου των συμβούλων. Ο ρόλος των συμβούλων στη σημερινή εποχή είναι πράγματι καίριος όχι μόνον για την προσωπική, αλλά και για την κοινωνική ανάπτυξη. Αναφερθήκαμε ήδη στην πολιτική διάσταση των θεσμών της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού. Επομένως, οι σύμβουλοι που επιθυμούν να είναι αντάξιοι του τίτλου και του ρόλου τους χρειάζεται να χαρακτηρίζονται απ' τα στοιχεία και τις ιδιότητες που αναφέραμε έτσι, ώστε να λειτουργούν πράγματι ως σύγχρονοι επαγγελματίες που νομιμοποιούνται να αναλαμβάνουν τον εργασιακό αυτό ρόλο. Διαφορετικά, η ενδεχόμενη δική τους ελλιπή εκπαίδευση και ανάπτυξη θεωρούμε ότι μοιραία θα οδηγήσει στην αυτοακύρωσή τους. Στη σημερινή εποχή χρειαζόμαστε συμβούλους υψηλών προσόντων και χρειάζεται μέριμνα για το θέμα αυτό. Χρειαζόμαστε συμβούλους με υψηλή αίσθηση ευθύνης για την ολική και διά βίου ανάπτυξη των ανθρώπων, των πολιτών, των εργαζόμενων και για την κοινωνική ανάπτυξη γενικότερα.

Χρειαζόμαστε, όμως, και εκπαιδευτική ηγεσία με γνώσεις και όραμα. Πέρα από άλλα προβλήματα, χρόνια τώρα γνωρίζουμε το πρόβλημα που προκύπτει από το γεγονός ότι οι Δ/ντές σχολείων, οι ηγέτες δηλαδή των εκπαιδευτικών αυτών οργανισμών, δεν διασφαλίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή του Σ.Ε.Π., αφού δεν εφαρμόζουν σχετικές εγκυκλίους ως προς τα προσόντα του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο. Αντίθετα, αναθέτουν, συνθήτως, τον Σ.Ε.Π. ως συμπλήρωμα ωραρίου με όλες τις δυσάρεστες συνέπειες, που έχει αυτό για το θεσμό και για την κοινωνία. Εύλογο είναι το εξής ερώτημα: τι γνωρίζουν, άραγε, τα ηγετικά αυτά στελέχη για τον Σ.Ε.Π. και για τη σημασία του σε προσωπικό και σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο; Ποιος είναι ο ρόλος τους στην εφαρμογή –ή μάλλον στην παρεμπόδιση της ουσιαστικής αυτής εφαρμογής– του

επαγγελματικού προσανατολισμού;

Η τήρηση αποφάσεων, εγκυκλίων και διατάξεων εξαρτάται, βέβαια, από ένα ολόκληρο σύστημα διοίκησης, στο πλαίσιο του οποίου εντάσσονται και οι Δ/ντές σχολείων όπως και, γενικότερα, οι ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η επιλογή αυτών των ηγετικών στελεχών χρειάζεται να στηρίζεται στην ανάλυση των προσόντων που απαιτούνται για τη θέση τους: ειδικές σπουδές, γνώσεις, ήθος, σθένος, δεξιότητες. Πρέπει επίσης να αναδεικνύονται με αξιοκρατικά κριτήρια, να μην ακολουθούν τη λογική της άσκησης ελέγχου στους εργαζόμενους και να έχουν τη διάθεση να μαθαίνουν, να εγκαθιδρύουν οριζόντιες σχέσεις με τους άλλους εργαζόμενους, να συνεργάζονται μαζί τους και να τους βοηθούν να αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από χαοτική αστάθεια η συνειδητοποίηση πως το όλο είναι πιο σημαντικό από τα μέρη και πως οι ενέργειες και οι δραστηριότητες κάθε εργαζόμενου επηρεάζουν το σύνολο, η τάση για αποδοχή των αλλαγών και η ανάπτυξη μιας αίσθησης κοινότητας μπορεί να οδηγήσει σε ευέλικτα μοντέλα ηγεσίας. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, στο πλαίσιο ενός ευέλικτου μοντέλου όλος ο οργανισμός μαθαίνει, ενώ εγκαταλείπεται η κάθετη δομή της ιεραρχίας. Εγκαταλείπεται γενικότερα η δομή της πυραμίδας που χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, ενώ υιοθετείται η λογική των δικτύων, που είναι βασικό στοιχείο σύγχρονων και ευέλικτων μοντέλων που αρμόζουν σε ένα περιβάλλον, το οποίο δεν χαρακτηρίζεται από σταθερότητα. Στο πλαίσιο αυτό όλοι/ες οι εργαζόμενοι/ες επικοινωνούν μεταξύ τους έτσι, ώστε να συντονίζονται οι προσπάθειες και οι διαδικασίες για την αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση του έργου, ανταλλάσσουν γνώση και πληροφορίες και δεν υπάρχουν αυστηρά καθορισμένα τμήματα και σύνορα. Η λήψη αποφάσεων γίνεται συλλογικά, προωθείται η δημιουργικότητα, η ευελιξία, ο πειραματισμός με αίσθηση ευθύνης και η ανάληψη ρίσκου με αυτοπεποίθηση.

Αν τα ηγετικά στελέχη δεν ακολουθούν σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας, σίγουρα η επιχείρηση θα είναι προβληματική στη λειτουργία της ή, έστω, δεν θα αποδίδει όσο θα μπορούσε να αποδώσει. Ενδέχεται επίσης να καταπιέζει τους εργαζόμενους και να μην διευκολύνει την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα, παράγοντας απαραίτητος για να μπορούν αυτοί ή αυτές να είναι αποδοτικοί και αποτελεσματικοί/ές. Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις στις οποίες η διοίκηση μπορεί να «διευκολύνει» τη δημιουργία συνθηκών, που ευνοούν την άσκηση *ηθικής παρενόχλησης* (mobbing), είτε από κάποιους εργαζόμενους προς ορισμένους άλλους ή και από την ίδια τη διοίκηση. Η άσκηση ηθικής παρενόχλησης οδηγεί βαθμιαία τον ή την εργαζόμενο/η σε μια κατάσταση απελπισίας, με πιθανές συνέπειες στην ψυχοσωματική του/της υγεία, σε παραίτηση από την προσπάθεια ανάπτυξης του οργανισμού όπου ανήκει, αλλά και σε γενικότερες κοινωνικές συνέπειες. Και τότε, πώς θα γίνει ανταγωνιστική η οικονομία της Ευρώπης; Με ποια «επένδυση»; Σε ποιο ανθρώπινο κεφάλαιο; Από την άλλη μεριά, ως προς το

Ενδεικτικά μοντέλα ηγεσίας

Σκληρό Μοντέλο	Ευέλικτο Μοντέλο
Έμφαση στην αποτελεσματικότητα.	Έμφαση στη διαδικασία. Οργανισμός που μαθαίνει.
Κάθετη δομή. Σχέσεις εξουσίας.	Οριζόντια δομή. Επικοινωνία και διάλογος με εργαζόμενους.
Άκαμπτη κουλτούρα.	Ευέλικτη κουλτούρα.
Ανταγωνιστική στρατηγική.	Συνεργατική στρατηγική.
Έμφαση σε συντηρητικά συστήματα.	Έμφαση σε προσωπικές σχέσεις και δικτύωση.
Καθήκοντα ρουτίνας. Γραφειοκρατία .	Υπεύθυνοι ρόλοι. Αποφυγή της γραφειοκρατίας.
Φόβος για το καινούργιο.	Ανάληψη ρίσκου για νέες κατευθύνσεις.
Ηθική Παρενόχληση;	Ηθική Παρενόχληση;

Πίνακας 1. Βασικά στοιχεία μοντέλων ηγεσίας. Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 2005a

ζήτημα της ηθικής παρενόχλησης, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι και στα ευέλικτα μοντέλα ηγεσίας ο/η ίδιος/α ο/η ηγέτης μπορεί να γίνει το αντικείμενο «ηθικής παρενόχλησης» εκ μέρους κάποιων εργαζόμενων αν δεν φροντίσει για τη δική τους ουσιαστική όσο και διαρκή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και, γενικότερα, για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και δημοκρατικής λειτουργίας του οργανισμού.

Όλα τα παραπάνω απαιτούνται τόσο στο γενικότερο σύγχρονο πολιτισμικό και κοινωνικό σκηνικό όσο και στο πλαίσιο μιας αναπτυξιακής, σύγχρονης οικονομίας και –σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες στον χώρο των επιχειρήσεων³⁸– αυτές φαίνεται να ζητούν οι υπεύθυνοι προσλήψεων, καθώς και ηγετικά στελέχη της διοίκησης σύγχρονων εργασιακών οργανισμών (ό.π.) με στόχο να μπορεί μια επιχείρηση να γίνει ανταγωνιστική και να επιβιώσει μέσα απ' την επένδυση στο «ανθρώπινο κεφάλαιο». «Επένδυση στον άνθρωπο», λοιπόν, φαίνεται ότι είναι το μήνυμα που έρχεται από την πλευρά της οικονομίας.

Αν, λοιπόν, το μήνυμα ώστε επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο φαίνεται ότι εμπορευματοποιεί τον άνθρωπο ώστε να γίνει απασχολήσιμος, αν φαίνεται ότι η παιδεία με τον τρόπο αυτό «επενδύει» στον άνθρωπο για να ακολουθήσει ή να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της οικονομίας και της παραγωγής, θα πρέπει μάλλον

38. Βλ., για παράδειγμα, Laurent 1986, Arthur et al 1989, Κοσμίδου-Hardy 1993.

να θυμηθούμε ότι η ιδέα του ανθρώπου που αναπτύσσεται και εξελίσσεται διά βίου δεν είναι καθόλου καινούργια. Το «καινούργιο» είναι ότι σήμερα η παιδεία ακολουθεί τις «ανακαλύψεις» στο χώρο της οικονομίας, αντί να γίνεται το αντίθετο, όταν βέβαια η παιδεία είναι γνήσια και ουσιαστική. Αυτό, ωστόσο, που φαίνεται να ζητάει από το εργαζόμενο άτομο σήμερα η οικονομία και η αγορά εργασίας δεν είναι μια στενή εξειδίκευση και/ή κατάρτιση, η οποία, μάλιστα, πρέπει να διαρκεί για πάντα. Ζητάει αντίθετα από το άτομο, πέρα από τη στενή εξειδίκευση ή ειδικευση και την πιστοποίησή της, να αναπτύσσεται, να αλλάζει, να έχει επίγνωση των δυνατοτήτων και του δυναμικού του, να έχει επίσης επίγνωση του διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου, να είναι ικανό να παίρνει αποφάσεις που στηρίζονται σε πολύπλοκα δεδομένα, να αντιμετωπίζει επερχόμενες μεταβάσεις και να μπορεί να μαθαίνει διαρκώς.

Συνεπώς, σήμερα που οι αλλαγές είναι ραγδαίες, έγινε κατανοητό και από τις σύγχρονες επιχειρήσεις ότι απαιτείται άλλου είδους γνώση και δεξιότητες που προϋποθέτουν άτομα, τα οποία βρίσκονται σε πορεία διά βίου ανάπτυξης, που μπορούν να παίρνουν *ρίσκο* για νέους προσανατολισμούς και να προσαρμόζονται δυναμικά σε νέες καταστάσεις και δεδομένα. Με άλλα λόγια, οι διαχρονικοί στόχοι της παιδείας, με μία μορφή συμπαντικής *συνωμοσίας*, γίνονται σήμερα απαραίτητοι και για την παραγωγή, για την οικονομία, αλλά και για την κοινωνία γενικότερα στο πλαίσιο ενός κόσμου που αλλάζει διαρκώς.

Δεν είναι τυχαίο, μάλιστα, ότι στο πλαίσιο του Δ' Κ.Π.Σ. δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και στη διά βίου μάθηση. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι το περιεχόμενο των γνώσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες/ζήτηση της αγοράς εργασίας και ότι ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να επανασχεδιαστεί και να επεκταθεί, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά του. Προτείνεται η αναμόρφωση του προγράμματος του Σ.Ε.Π., η ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η υποστήριξη ολοκληρωμένων και σύγχρονων σχημάτων-μοντέλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής και η εφαρμογή των αρχών της διά βίου μάθησης.

7. Αντί επιλόγου: Η αναγκαιότητα μιας «κοινωνικής μετεωρολογίας».

Ως προς την πραγματοποίηση της επένδυσης στον άνθρωπο, χρειάζεται η ματιά μας να είναι κριτική. Αν επιχειρήσουμε μια προσέγγιση μέσω της σημειολογίας των γλωσσικών μηνυμάτων, θα εντοπίσουμε σίγουρα την οικονομική χροιά κάποιων εκφράσεων. Στη συζήτηση που προηγήθηκε ήδη αναφερθήκαμε στον όρο «επένδυση στον άνθρωπο» και στη σημασία του. Χρησιμοποιείται, βεβαίως, και η έκφραση «επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο». Στην περίπτωση αυτή το ουσιαστικό που απορροφά την ενέργεια της επένδυσης δείχνει να είναι ο τεχνοκρατικός όρος «κεφάλαιο», ενώ ο επιθετικός προσδιορισμός «ανθρώπινο», από ποικίλες πρακτικές φαίνεται να μένει αποδυναμωμένος και χρειάζεται να

προσέξουμε ιδιαίτερα το θέμα αυτό από την πλευρά της παιδείας. Διαφορετικά, εξαρτάται από τις προθέσεις επιχειρήσεων και ηγετών, αλλά και από τη δυνατότητα των απλών εργαζόμενων να διαχωρίζουν τα όρια της επένδυσης από την εκμετάλλευση για το πού θα κινηθεί το «εκκρεμές» της συνεκφοράς «ανθρώπινο κεφάλαιο»: προς την πλευρά του ανθρώπου ή προς την πλευρά του κεφαλαίου.

Δυστυχώς συχνά παρατηρούμε ότι οι επιδιώξεις πολλών επιχειρήσεων εξωραϊζονται πίσω από «ευγενείς» εκφράσεις που κρύβουν στόχους οι οποίοι, τελικά, διακρίνονται μάλλον από «αγένηια» και από στενή αντίληψη του συμφέροντος. Μια αναζήτηση στο διαδίκτυο μας έφερε αντιμέτωπους με μια ενδεικτική πραγματικότητα από τον χώρο των επιχειρήσεων, η οποία μάλλον δεν είναι καθόλου ευσώβη, αλλά είναι χαρακτηριστική κατεστημένης νοοτροπίας και ιδεολογίας. Πιο κάτω, θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά επιχειρήματα από κάποια μεγάλη Ευρωπαϊκή επιχείρηση. Για ευνόητους, βεβαίως, λόγους αδυνατούμε να αποκαλύψουμε την ταυτότητα της πηγής, ωστόσο παρουσιάζουμε το περιεχόμενό της, για να φανεί ο προβληματισμός μας.

Όπως πληροφορούμαστε, λοιπόν, οι σύγχρονες επιχειρήσεις, δηλώνουν ότι:

1) Χαίρονται για το χάος και την αβεβαιότητα, γιατί προκαλείται σύγχυση στους ανταγωνιστές.

2) Καλωσορίζουν την παγκοσμιοποίηση, γιατί τους δίνει πρόσβαση σε πελάτες και σε δυνατότητες που οι ανταγωνιστές τους δεν γνωρίζουν ότι υπάρχουν.

3) Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν απειλούνται από τις καινούργιες δυνάμεις στο χώρο της αγοράς, όπως η Κίνα, γιατί είναι βέβαιες πως η αξία τους προέρχεται από τον άνθρωπο και όχι από τη μηχανή.

4) Διαχώρισαν τους εαυτούς τους από την κοινή φιλοσοφία μιας εταιρείας και απελευθέρωσαν το πνεύμα του ατόμου.

5) Ανέπτυξαν το ανθρώπινο κεφάλαιο πρώτα και μετά είδαν τα κέρδη να πολλαπλασιάζονται.

6) Ξεπέρασαν τα όρια της επιχείρησης και της ηγεσίας της για να εμπνευστούν από τον κόσμο γενικά.

7) Διαπίστωσαν ότι ζουν μέσα σε ένα οικοσύστημα και όχι σε ένα γραμμικό κόσμο.

Σε αυτό το σημείο θέτουν και το εξής ερώτημα: *«Και τι έκαναν τελικά [οι επιχειρήσεις αυτές] με αυτό το μίστο πεινασμένων για το κέρδος ατόμων που ενδυνάμωσαν, που του έδωσαν κίνητρα και το οδήγησαν στην αυτεπίγνωση;»*. Η κυνική παραδοχή-απάντηση που δίνουν, μια απάντηση που πράγματι μας αφήνει... «μετέωρους», είναι η εξής: *«Τους τίασαν γνώση και αυτοί τους έφεραν μίστο χρήματα»*.

Υστερα από τέτοιου είδους παραδοχές θεωρούμε ότι βρισκόμαστε στο μεταίχμιο μιας εποχής. Για να μην μείνει ο άνθρωπος στα «μετ-(αί)έωρα βήματα» και στις αδηφάγες διαθέσεις μιας στενά οικονομίστικης τάσης, θα πρέπει η «επένδυση στον άνθρωπο» να οδηγεί σε έναν προσανατολισμό προς την αναγνώριση της αξίας του ανθρώπου ως οντότητας απαραίτητης για την ανάπτυξη όλου του

κοινωνικού ιστού. Η «επένδυση στον άνθρωπο» είναι οφειλή χρόνων προς τον άνθρωπο από την πλευρά της οικονομίας. Η *συμπαντική συνωμοσία* που φαίνεται να οδηγεί προς την εκπλήρωση της «οφειλής» αυτής πρέπει να συμβαδίσει με μια «κοινωνική μετεωρολογία» ασφαλέστερων προγνώσεων που στηρίζονται στη σωστή και έγκαιρη οργάνωση δομών και θεσμών, ώστε να μην γίνει για άλλη μια φορά στενή και μονόπλευρη επένδυση στο κεφάλαιο που αποκαλύπτει μια στενή αντίληψη του συμφέροντος και σίγουρα δεν αποδίδει ούτε μεσοπρόθεσμα ούτε, βεβαίως, μακροπρόθεσμα. Οι ασφαλείς αυτές «προγνώσεις» θα διευκολυνθούν από το θεσμό Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, αρκεί να μην εφαρμόζεται άκριτα, επιλεκτικά και χωρίς τις κατάλληλες υποδομές. Από τη στιγμή μάλιστα που η εκπαιδευτική πραγματικότητα διαρκώς μεταβάλλεται και οι τύποι σχολείων αλλάζουν, η προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στο συγκεκριμένο θεσμό. Η επιτυχής προσαρμογή εκπαιδευτικών «καινοτομιών» στην κοινωνία, μία από τις οποίες στη δική μας συγκυρία είναι το ΕΠΑ.Λ., διασφαλίζεται μόνο με τους τρόπους που περιγράφηκαν.

Βιβλιογραφία.

- Anthony, P. D., (1977), *The Sociology of Work*. London: Tavistock.
- Arthur, M.H., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (1989), *Handbook of Career Theory*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashton, D. N. & Field, D. (1976), *Young Workers*. London: Hutchinson.
- Burns, R.B. (1979), *The Self Concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour*, London: Longman.
- Blau, P.M., Gustad, J.W., Jessor, R., Parnes, H.S. and Wilcock, R.C. (1956), "Occupational Choice: A Conceptual Framework". *Industrial and Labor Relations Review*. 9, no.4: 531-543.
- Dewey, J. (1977), "Education vs. training: Dr Dewey's reply", *Curriculum Inquiry*, **7**, pp. 37-39.
- Ducray, G. (1982), "The stakes of vocational training policy in training and employment". CEDEFOP, W. Germany.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelard, S., Henna, J.L. (1951) *Occupational Choice*. New York: Columbia University Press.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., and Walkerdine, V. (1984), *Psychology, Social Regulation and Subjectivity: Changing the Subject*. London: Methuen.
- Holland, J.L. (1959) "A theory of vocational choice", *Journal of Counselling Psychology*, Vol. 6, No. 1, pp. 35-44.
- Holland, J.L. (1973) *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Hopper, R. and Whitehead, J.L. (1979), *Communication Concepts and Skills*. New York: Harper & Row.
- Hughes, P. M. (1971), *Guidance and counseling in Schools: A Response to Change*.

Oxford: Pergamon Press.

Kemmis, S., Cole, P. and Suggett, D. (1983), *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the Socially-Critical School*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.

Κοσμίδου, Χ. (1985), «Αυτογνωσία και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», *Νέα Παιδεία*. **36**, σσ. 64-72.

Κοσμίδου, Χρ. (1989α), «Ενεργός Έρευνα: Για μια Γνήσια, Απελευθερωτική Παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **48**: 22-33.

Κοσμίδου, Χ. (1989β), «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, **7-8**.

Kosmidou-Hardy, C. (1990), "Careers Education and Guidance in Greece: A critical approach", *International Review of Education*, **36**, pp. 345-359.

Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Ph.D. Thesis: Southampton Uni.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991), *Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική*. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. & Ζώτος Β. (1992), «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα «Κοινωνικά Κριτικό Σχολείο;». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*. **3: 2, 3**, 91-101.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (1993), «Οι Στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως Βάση για ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο στο ΣΕΠ και στη Συμβουλευτική στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα (σσ. 84-110), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: "Ευρώπη 2000: ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ".

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. και Μαρμαρινός Γ. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **79**: 51-59.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1995), «Η Αποτυχία Συνεχίζεται; Κριτική Περιδιάβαση στο Χώρο της Σχολικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού». Στο βιβλίο των Καζαμιά Α. και Κασσωτάκη, Μ. (επιμ.), *ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ (305-327).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996α) «Ένα Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (επιστημονική επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy) **38-39**. 25-52.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996β) Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Από την Παθητική Πληροφόρηση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **36-37**. 56-71.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997α), «Η Πρόκληση της Μετάβασης και η Ανταπόκριση των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού». Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας με θέμα: «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός: Η Συμβολή τους στην Ανάπτυξη και Προετοιμασία του Ατόμου για τη διαρκώς Μεταβαλλόμενη Αγορά Εργασίας» (Επιστημον. Επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy Χρ.). **42-43**. 67-89.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997β), «Αναζητώντας την Ταυτότητα του Επιτυχημένου Εκπαιδευτικού ΣΕΠ: Υπόθεση Ειδίκευσης;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολι-*

μού. **40-41.**

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (1997γ). «Η Επικοινωνία και οι Σχέσεις στο Διαπολιτισμικό Σχολείο». Στο βιβλίο που εκδόθηκε από τον Γ.Μάρκου με τίτλο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. Αθήνα: ΚΕΔΑ, 256-326.

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (1997δ) «Ανεργία και Παιδεία». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **40-41.**

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (2000) «Η Βιωματική Μάθηση και το Υποκείμενο: Κριτική προσέγγιση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **52-53:** 9-12.

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (2001α), «Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΜΕΝΗΣ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑΣ: Συνέπειες για τη Συμβουλευτική, τον ΣΕΠ και την Παιδεία». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που οργάνωσε το ΕΚΕΠ με θέμα: *Εξελιξείς στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αυγή του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα. 100-126.

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (2001β). “Μετάβαση και Εικονική Επικοινωνία: Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας”, στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πρακτική*: Gutenberg (υπό έκδοση).

Kosmidou-Hardy, Chr. (2001), “ICONIC Communication Today and the Role of MEDIA EDUCATION”. Υπό έκδοση στο πλαίσιο Ευρωπαϊκής συγκριτικής προσέγγισης στο αντικείμενο της Αγωγής στα ΜΜΕ. *MEDIA PROJECT*. (επιμ. Andrew Hart, Southampton University).

Κοομίδου-Hardy Χρ. (2002α), «Εφευρετική Διδασκαλία: Ένα Συνθετικό Μοντέλο», στο Κοομίδου-Hardy Χρ. και Μπέλλα Ζ., (επιμ.) «*ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφευρετική Διδασκαλία*». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ. (41-62).

Κοομίδου-Hardy Χρ. (2002β), «Εφευρετική Διδασκαλία: Ένα Συνθετικό Μοντέλο», στο Κοομίδου-Hardy Χρ. κ.ά., (επιμ.) «*ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφευρετική Διδασκαλία*». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ. (41-62).

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (2002γ), «Ο εφευρετικός δάσκαλος ή δασκάλα: Βασικές προϋποθέσεις μέσα από την Επικοινωνία ως Παράσταση», στο Κοομίδου-Hardy Χρ. κ.ά., (επιμ.) «*ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφευρετική Διδασκαλία*». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ. (73-80).

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (2003). “Μετάβαση και Εικονική Επικοινωνία: Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας”, στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός (315-344).

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (2004α), «Σκέπτομαι, άρα Υπάρχω; Από τη μόδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στην Αναπτυξιακή Συμβουλευτική και την ολική ανάπτυξη του προσώπου», στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Πρακτικά ημερίδας, επιμέλεια Χρυσούλα Κοομίδου-Hardy. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (2004β) «Διαχείριση Συγκρούσεων», στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Πρακτικά ημερίδας. Επιμέλεια Χρυσούλα Κοομίδου-Hardy. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (επιμ.), (1994/2004γ), *Επένδυση στον Άνθρωπο: Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την Εκπαίδευση και την Εργασία*. Αθήνα: ΑΛΦΑ.

Κοομίδου-Hardy, Χρ. (2005α), «Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Συνθετική οπτική». Εισήγηση

στο Διεθνές Συνέδριο που οργάνωσε η ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ. σε συνεργασία με το Βρετανικό Συμβούλιο με θέμα: *Ποιότητα και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ηγεσία: Προς ένα Σύγχρονο Επαγγελματικό Προφίλ των Σιελεχών της Εκπαίδευσης* (υπό έκδοση).

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2005β), «Το Αναπτυξιακό Μοντέλο του ΣΕΠ στην Ελλάδα και η επικαιρότητα των σκοπών του στην εποχή μας: Από τη στατική διάγνωση ενδιαφερόντων, στη Συνειδητοποίηση, την Ανάπτυξη και την Αυτομόρφωση» Στο: *Επένδυση στον Άνθρωπο: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την Εκπαίδευση και την Εργασία*, Επιμ. Κοσμίδου-Hardy, β' έκδοση, Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.

Κοσμίδου- Hardy Χρ. (2005γ), «Επένδυση στον Άνθρωπο: Προσανατολισμοί εκπαιδευτικοί και επαγγελματικοί με βάση ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο». Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που οργάνωσε το Υπ.Ε.Π.Θ. (Δ/ση Ευρωπαϊκής Ένωσης) στις 31-3 και 01-4-2005 με θέμα: *Εκπαίδευση και Κατάρτιση σε Ευρωπαϊκή Τροχιά: Ποιότητα, Ισότητα Ευκαιριών, Άνοιγμα στην Κοινωνία*.

Κοσμίδου- Hardy Χρ. (2005δ), «Διαπολιτισμική Συμβουλευτική: Είναι κάτι "άλλο" από τη Συμβουλευτική;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **74-75**: 81-111. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2006), «Media Education as Critical Education across the Curriculum: Towards a Cross-border Pedagogy?». Στο: Strykowski W. (ed.), *From New Teaching Techniques to Virtual Education*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Poznan: 2006.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2008α), *Θεωρητικά Ζητήματα για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2008β), *Βιωματική Εκπαίδευση για Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Laurent, A. (1986), "The cross-cultural puzzle of international human resource management". *Human Resource Management*, **XXV (1)**: 91-102.

Law, B. (1976), "The careers adviser: tinker, tailor, psychologist or sociologist?", *Careers Adviser*, vol. **3**, no. 4.

Law, B. (1981a) "Careers Theory: a third dimension?", in Watts, A.G., Super, D.E. and Kidd, J.M. (eds), *Career Development in Britain*. Cambridge: CRAC, Hobsons.

Law, B. (1981β), «Community interaction: a "mid-range" focus for theories of career development in young adults», *British Journal of Guidance and Counselling*, **9**, (2), July.

Masson, D. (1990), *Against Therapy*. London: Fontana.

Moghdhaddam, F. M. and Studer, C. (1997) "Cross-cultural psychology: the frustrated gadfly's promises, potentialities and failures", in D. Fox and I Prilleltensky (eds), *Critical Psychology: An* Patraka, M. V. (1996), "Spectacles of suffering: Performing presence, absence, and historical memory at U.S. holocaust museums". Στο E. Diamond (ed.), *Performance & Cultural Politics*. London: Routledge. *Introduction*. London: Sage.

Rock, I. (ed.) (1990) *The Perceptual World: Readings from Scientific American Magazine*, New York: W.H. Freeman and Co.

Rodger, A. (1952), *The Seven Point Plan*. London: National Institute of Industrial Psychology.

Roberts, R. (1977), "The social conditions, consequences and limitations of careers

- guidance", *British Journal of Guidance and Counselling*, **5**, 1. January.
- Roe, A. (1956), *Psychology of Occupations*. New York: Wiley.
- Roe, A. (1957) "Early determinants of vocational choice", *Journal of Counseling Psychology*, vol. **4**, No. 3, pp. 212-217.
- Rogers, C.R. (1951), *Client Centred Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Samuels, A. (1996) "The politics of transformation/the transformation of politics". *International Journal of Psychotherapy*, **1** (1): 79-89.
- Σκαύδης, Δ. (1996), «Ο καθηγητής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Επαναπροσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά ενός όρου». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. **36-37**: 89-95.
- Smail, D. (1993) *The Origins of Unhappiness: A New Understanding of Personal Distress*. London: HarperCollins.
- Sofer, C. (1974), "Introduction", in W. Williams (ed.), *Occupational Choice*. London: Allen & Unwin.
- Super, D.E. (1951) "Vocational adjustment: implementing a self-concept", *Occupations*, **30**, pp. 88-92.
- Super, D.E., (1953) "A theory of vocational development", *American Psychologist*, **8**, pp. 185-90.
- Super, D.E. (1957), *The Psychology of Careers*. New York: Harper. Super, D.E. (1963) "Self concept in career development", in D.E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin and J.P. Jordan, *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Turner, R. H., (1960), "Sponsored and contest mobility and the school system". *American Sociological Review*. **25**: 5.
- Watts, A.G., and Herr, E. L. (1976), "Career(s) education in Britain and the USA: Contrasts and common problems". *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. **4**, no. 2.
- Watts, A.G., Super, D.E. and Kidd, J.M. (1981), *Career Development in Britain*. Cambridge: CRAC, Hobsons.
- Weber, M., (1984) (μετάφρ. Μ. Γ. Κυπραίου, επιμ. Φίλιπας, Β.), *Η Προεισιανική Ηθική και το Πνεύμα του Καπιταλισμού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. και Καζαμίας, Α. (1985), «Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα».

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος

Διευθυντής Μέσων ΤΕΕ Κύπρου

Η Δημόσια Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κύπρο: Όραμα και προοπτικές

Μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου διαλόγου για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση που βρίσκεται σε εξέλιξη, έχουμε υποβάλει, ως Διεύθυνση Μέσων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΜΤΕΕ), τις τελικές εισηγήσεις και προβληματισμούς μας προς την αρμόδια αρχή σε ό,τι αφορά την αναβάθμιση της Δημόσιας ΜΤΕΕ.

Στην πρότασή μας:

1) Γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση της υφιστάμενης δομής της ΜΤΕΕ, καθώς και μια καταρχήν αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία τέθηκαν σε εφαρμογή από το 2001.

Στη συνέχεια:

2) Γίνεται αναφορά στις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της UNESCO, διεθνώς, στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, και παρουσιάζονται παραδείγματα άλλων χωρών και

3) παραθέτονται συγκεκριμένες εισηγήσεις, προβληματισμοί και σενάρια για την αναβάθμιση της Δημόσιας ΜΤΕΕ.

1.0 Η Δημόσια ΜΤΕΕ στην Κύπρο: Ανάλυση της παρούσας κατάστασης.

Από τη σχολική χρονιά 2001-2002 λειτουργούν στις 12 Δημόσιες Τεχνικές Σχολές της Κύπρου τα «Νέα Προγράμματα Σπουδών» της ΜΤΕΕ, με κοινό πρώτο έτος κατά κλάδο και κατά κατεύθυνση:

- πρακτική ή
- θεωρητική,

ενώ στο δεύτερο έτος οι μαθητές επιλέγουν την ειδικότητά τους.

Επίσης, στο χώρο των Τεχνικών Σχολών λειτουργούν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για τα παιδιά του Συστήματος Μαθητείας, καθώς και Απογευματινά και Βραδινά τμήματα επαγγελματικής κατάρτισης και διά βίου εκπαίδευσης για τους πολίτες. Επιπλέον, από το 2000 λειτουργεί και η Εσπερινή Τεχνική Σχολή Λευκωσίας, στα πρότυπα των Εσπερινών Γυμνασίων.

Η φοίτηση στα Προγράμματα Σπουδών της ΜΤΕΕ τόσο της θεωρητικής όσο και της πρακτικής κατεύθυνσης είναι τριετής, και η επιτυχής ολοκλήρωση των σπουδών καταλήγει σε απολυτήριο ΜΤΕΕ, το οποίο είναι ισοδύναμο με τα απολυ-

τήρια Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, για σκοπούς εργοδότησης ή και για περαιτέρω σπουδές σε Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΑΕΙ) της Κύπρου και του εξωτερικού.

Η φοίτηση στην Εσπερινή Τεχνική Σχολή είναι θεσμοθετημένη και μπορεί να είναι διάρκειας ενός, δύο, τριών ή τεσσάρων χρόνων, ανάλογα με την προηγούμενη φοίτηση και τα προσόντα που προσκομίζονται, και καταλήγει, επίσης, σε απολυτήριο ισοδύναμο με τα απολυτήρια πρωινής φοίτησης Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης.

Για τα προγράμματα πρακτικής και θεωρητικής κατεύθυνσης που προσφέρονται σε σχολεία ΜΤΕΕ, περιλαμβανομένης και της Εσπερινής Σχολής, η φοίτηση είναι δωρεάν, ενώ για τα Απογευματινά/Βραδινά τμήματα καταβάλλονται δίδακτρα που καθορίζονται από το Υπουργικό Συμβούλιο.

Τέλος, το Σύστημα Μαθητείας είναι συνεταιριστικό πρόγραμμα με το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και η διοικητική του ευθύνη υπάγεται στις αρμοδιότητες του Κέντρου Παραγωγικότητας Κύπρου (ΚΕ.ΠΑ.).

Σημειώνεται πληροφοριακά ότι, το 15% του συνόλου των μαθητών που φοιτούν στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο, παρακολουθούν τα προγράμματα της ΜΤΕΕ, κυρίως της πρακτικής κατεύθυνσης.

2.0 Αξιολόγηση των νέων προγραμμάτων σπουδών της ΜΤΕΕ.

Στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (*Μέτρο 2.2.2 «Βελτίωση και ενίσχυση της ΜΤΕΕ»*), η Διεύθυνση ΜΤΕΕ έχει προβεί σε ενέργειες για σφαιρική, επιστημονική και ολοκληρωμένη εξωτερική αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών της ΜΤΕΕ και αναμένει τα πορίσματα της αξιολόγησης.

Ανάλογα με τα αποτελέσματα της μελέτης, η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων αναμένεται να ολοκληρωθεί μέχρι το 2008.

2.1 Λειτουργικές αδυναμίες, μειονεκτήματα και περιθώρια βελτίωσης.

Ανεξάρτητα από τα οποιαδήποτε επικείμενα πορίσματα, με την εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών από το 2001, έχουν, στο μεταξύ, εντοπιστεί από μέρους μας και από μέρους άλλων εμπλεκομένων, ορισμένες λειτουργικές αδυναμίες των Προγραμμάτων, σε ό,τι αφορά:

1) τον αριθμό των ειδικοτήτων και, γενικά 2) την όλη δομή και φιλοσοφία που διέπει την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι ο προσφερόμενος αριθμός ειδικοτήτων είναι πολύ μεγάλος, γεγονός που καθιστά αντιοικονομική ή/και ανέφικτη τη λειτουργία ορισμένων τμημάτων.

Επίσης: λόγω του μεγάλου αριθμού ειδικοτήτων, αυξάνεται κατακόρυφα και ο αριθμός των Τεχνολογικών μαθημάτων που απαιτείται να εξεταστούν οι μαθητές

στις παγκύπριες εξετάσεις.

Παρατηρούνται, επίσης, σοβαρές αδυναμίες που απορρέουν από το προφίλ και τις προσδοκίες των αποφοίτων της ΜΤΕΕ, καθώς και την έλλειψη σαφούς διαχωρισμού μεταξύ των στόχων της Θεωρητικής και της Πρακτικής κατεύθυνσης. Τέλος, εντοπίζονται πολύ σοβαρά περιθώρια βελτίωσης στο θέμα του Συστήματος Μαθητείας και στον τομέα της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

2.2 Αναβάθμιση του συστήματος μαθητείας.

Πέρα από την αξιολόγηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών, η Διεύθυνση ΜΤΕΕ προβλίνει σε παράλληλες ενέργειες για την ανάπτυξη και αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών του Συστήματος Μαθητείας, με συγχρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (*Μέτρο 2.2.3 «Αναβάθμιση του Συστήματος Μαθητείας»*). Τα Τεχνικά δελτία του έργου έχουν ήδη υποβληθεί προς έγκριση, και εντός του 2006 έχει αρχίσει η μελέτη για την αναβάθμιση του Συστήματος Μαθητείας, που αναμένεται να ολοκληρωθεί μέχρι το 2008.

Όπως λειτουργεί σήμερα το Σύστημα Μαθητείας παρουσιάζει σοβαρές παιδαγωγικές και άλλες αδυναμίες, και δεν υπάρχει, πλέον, καμιά αμφιβολία στη συνείδηση όλων μας, ότι τα πιο ευάλωτα παιδιά της σύγχρονης κυπριακής κοινωνίας είναι τα νεαρά άτομα που διαρρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται άμεσα με:

- 1) τη χαμηλή εικόνα αυτοεκτίμησης των παιδιών,
- 2) την ανάγκη ουσιαστικής στήριξής τους, καθώς και
- 3) την κατοχύρωση των επαγγελματικών τους προσδοκιών.

Σχετίζονται, επίσης, με:

- 1) τη χαμηλή ελκυστικότητα των προγραμμάτων, καθώς και
- 2) την έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

3.0 Προτεραιότητες της ΕΕ στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Προτού παραθέσουμε τις τελικές εισηγήσεις και προβληματισμούς μας για αναβάθμιση της Δημόσιας ΜΤΕΕ, αξίζει να υπενθυμίσουμε τις διάφορες προτεραιότητες που θέτει η ΕΕ στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (από τη «Διακήρυξη της Κοπεγχάγης» και, πρόσφατα, με το «Ανακοινωθέν του Ελσίνκι», που αποτελεί συνέχεια του Ανακοινωθέντος του Μάαστριχτ).

Οι βασικές προτεραιότητες που συμφωνήθηκαν και που αφορούν στα κράτη-μέλη της ΕΕ σε εθνικό επίπεδο είναι οι πιο κάτω:

- 1) Η αύξηση της ελκυστικότητας της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
- 2) Η διασφάλιση της ποιότητας στην παρεχόμενη ΕΕΚ.

- 3) Η μείωση του αριθμού των εκροών από το εκπαιδευτικό σύστημα.
- 4) Η εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως η εισαγωγή της Πληροφορικής και προγραμμάτων eLearning.
- 5) Η αξιοποίηση των Ευρωπαϊκών Ταμείων για στήριξη της ανάπτυξης της ΕΕΚ.
- 6) Η εκπαίδευση και κατάρτιση των ενήλικων και η σχεδίαση προγραμμάτων πρόσβασης στη διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση για όλα τα άτομα, και ιδιαίτερα σε μειονεκτούσες ομάδες.
- 7) Η παροχή διά βίου επαγγελματικής καθοδήγησης («Lifelong career guidance»).
- 8) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- 9) Η πρόσβαση όλων των ατόμων στην κατάρτιση και επιχειρηματικότητα.
- 10) Η βελτίωση των οικονομικών κινήτρων κατάρτισης.
- 11) Η ευελιξία και ασφάλεια στην εργασία (Flexibility and security).
- 12) Η ανάγκη για επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό.
- 13) Η υιοθέτηση κοινών αρχών για τη στήριξη και ανάπτυξη των συστημάτων ΕΕΚ όπως, για παράδειγμα, η διαφάνεια των επαγγελματικών προσόντων υπό την ονομασία «europass».
- 14) Η υιοθέτηση ενός Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων («European Qualifications Framework», EQF).
- 15) Η δημιουργία ενός «πιστωτικού συστήματος μεταφοράς» γνώσεων και δεξιοτήτων («Credit transfer system»), που να βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Οι διάφορες προτεραιότητες της ΕΕ σε θέματα προώθησης της ΕΕΚ εφαρμόζονται ή αναμένεται να τεθούν σε εφαρμογή από τα κράτη-μέλη της ΕΕ προαιρετικά, επί εθελοντικής βάσεως, μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων της κάθε χώρας. Οι διάφορες αποφάσεις είναι, δηλαδή, πολιτικές και όχι νομικές.

3.1 Ανταπόκριση της Κύπρου.

Αναφέρουμε προκαταρκτικά ότι η Κύπρος ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό στις διάφορες υποχρεώσεις της στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, όμως υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης και εκτιμάται ότι, σταδιακά, θα πρέπει να συνεχιστεί η προώθηση των διαφόρων στόχων και προτεραιοτήτων που έχει θέσει η ΕΕ.

Σημαντική πρόοδος έχει επιτευχθεί από πλευράς Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού στην προώθηση του τομέα Αξιοποίησης των Ευρωπαϊκών Ταμείων για στήριξη της ανάπτυξης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, στην εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (όπως η εισαγωγή της Πληροφορικής και προγραμμάτων eLearning), καθώς και στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Επίσης, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προσφέρει προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, γενικά, καθώς και προγράμματα προεπαγγελ-

ματικής κατάρτισης για νεαρά άτομα με ειδικές ανάγκες. Τέλος, το Υπουργείο έχει αρχίσει την προώθηση του τομέα της Διασφάλισης της Ποιότητας στην παρεχόμενη ΕΕΚ, ενώ διάφορες άλλες προτεραιότητες προωθούνται από κοινού με άλλα συναρμόδια Υπουργεία.

Πιστεύουμε ότι: Η βελτίωση του στάτους, η αύξηση της ελκυστικότητας και ο διαχωρισμός των Προγραμμάτων της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, με τη δημιουργία Τεχνολογικών Λυκείων και παράλληλη κατοχύρωση των επαγγελματικών προσόντων των αποφοίτων μας, καθώς και ο εκσυγχρονισμός του Συστήματος Μαθητείας στην Κύπρο, ίσως να συνιστούν τις σημαντικότερες προκλήσεις στην πορεία μας προς το 2010.

4.0 Διεθνής ανασκόπηση: Ποια μέτρα λαμβάνονται για την αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

4.1 Έκθεση της UNESCO με τίτλο: «Participation in formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide: An initial Statistical Study».

Στην Έκθεση της UNESCO με τίτλο «Participation in formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide: An initial Statistical Study» (Έκδοση UNESCO 2006) (www.unevoc.org/publications/) παρουσιάζονται και αναλύονται, διεθνώς:

1) Οι γενικοί στόχοι της UNESCO στον τομέα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

2) Στατιστικά στοιχεία και Πίνακες σε ό,τι αφορά τους αριθμούς των ατόμων που παρακολουθούν Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

3) Οι διεθνείς τάσεις και τα διάφορα μέτρα που λαμβάνονται για την αναβάθμιση του κύρους και της δημοτικότητας της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Οι γενικοί στόχοι της UNESCO στον τομέα της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης διεθνώς, ταυτίζονται με εκείνους της ΕΕ. Στους στόχους της UNESCO περιλαμβάνονται:

1) Η αύξηση της ελκυστικότητας της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

2) Η διασφάλιση της ποιότητας στην παρεχόμενη ΕΕΚ.

3) Η προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

4) Η ανάπτυξη επαγγελματικών και άλλων δεξιοτήτων (όπως, οι λεγόμενες «απαλές δεξιότητες»- «soft skills», δηλαδή η επικοινωνία, η διαπραγματεύση και η ομαδική εργασία).

5) Η βελτίωση της ποιότητας της ζωής.

Σε ό,τι αφορά τα μέτρα που λαμβάνονται για την αναβάθμιση του κύρους και της δημοτικότητας της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης:

Παρόλο που παρατηρείται μια σημαντική ανομοιογένεια στους αριθμούς των ατό-

μων που παρακολουθούν Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που ποικίλλει από χώρα σε χώρα ανά τον κόσμο, μέσα από τη Μελέτη της UNESCO διαφαίνεται ότι, σε όλες τις χώρες και περιοχές του κόσμου, η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ακόμα και στις περιπτώσεις που ελκύει μεγάλους αριθμούς, δεν χαίρει του ιδίου κύρους και εκτίμησης σε σχέση με τη Γενική (ακαδημαϊκή) Εκπαίδευση.

Η διάκριση αυτή, που παρατηρείται τόσο στις χώρες της Ευρώπης, όσο και στις χώρες της Αφρικής και Ασίας, περιλαμβανομένης της Ιαπωνίας και Κορέας, έχει προβληματίσει όλους όσους εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων.

Τα **βασικότερα μέτρα** που λαμβάνονται για την αναβάθμιση του κύρους και της δημοτικότητας της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι τα ακόλουθα:

1) Απονομή τίτλων που να τονίζουν το συσχετισμό και την ισοδυναμία των Επαγγελματικών και των Ακαδημαϊκών Προσόντων.

Για παράδειγμα:

Στην Αγγλία, εκδίδονται τίτλοι με την ονομασία

«*Vocational*» or «*Applied A-Level*»,

ενώ στη Γαλλία εκδίδονται τα λεγόμενα «*Baccalauréat Professionnel*».

2) Ανάπτυξη αυξημένων ευκαιριών και διεξόδων για μετάβαση από τα Επαγγελματικά Προγράμματα Σπουδών προς τα Ακαδημαϊκά Προγράμματα (π.χ. με την αθροιστική απόκτηση τίτλων σπουδών Προγραμμάτων μικρής διάρκειας σε ενότητες-«*Modules*»).

3) Παροχή περισσότερων ευκαιριών εργοδότησης σε αποφοίτους Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

4) Κατοχύρωση των Επαγγελματικών Προσόντων, που εκτιμάται διεθνώς ότι συνιστά τη **σημαντικότερη στρατηγική** για την αναβάθμιση του κύρους της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Γενικά συμπεράσματα που απορρέουν από την Έκθεση της UNESCO.

Όπως έχει προαναφερθεί, στην Έκθεση της UNESCO παρατηρείται σημαντικός βαθμός ανομοιογένειας στην παροχή Προγραμμάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ανά τον κόσμο. Συγκεκριμένα, οι αριθμοί των ατόμων που παρακολουθούν Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, οι συνδυασμοί των προσφερόμενων Προγραμμάτων και τα επίπεδα παρακολούθησής τους ποικίλλουν από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή. Για παράδειγμα, παρατηρείται ότι στις βιομηχανικές χώρες προσφέρονται συνδυασμοί Προγραμμάτων με διάφορες αποκλίσεις Επαγγελματικών Επιπέδων, και με μεγαλύτερη συμμετοχή των ατόμων σε Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, κυρίως στο επίπεδο δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παρατηρείται, επίσης, διεθνώς ότι το κυρίαρχο μοντέλο της παρεχόμενης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι το πρότυπο που συνδυάζει τη δευτε-

ροβάθμια με τη συνεχιζόμενη Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Το δεύτερο σε σειρά μοντέλο, διεθνώς, είναι εκείνο που προσφέρει Προγράμματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο επίπεδο δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η υιοθέτηση των μοντέλων της παρεχόμενης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης διεθνώς συνδέεται, πολλές φορές, άμεσα με διάφορους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες και παραδόσεις, καθώς και με γεωγραφικούς, ακόμη και αποικιοκρατικούς και άλλους ιστορικούς λόγους.

Τα στατιστικά δεδομένα που έχουν τύχει επεξεργασίας στην Έκθεση της UNESCO υποθέτουν ότι, όσο μεγαλύτερο είναι το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν σε κάθε χώρα, και όσο πιο ανεπτυγμένη είναι η οικονομία μιας χώρας, τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό παρακολούθησης Προγραμμάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Στηρίζονται, επίσης, στην υπόθεση ότι, όσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό εγγραφής μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μιας χώρας, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αναλογία της Μέσης Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα.

4.2 Στρατηγικές επιτεύξεις ισοτιμίας και υπόληψης των προγραμμάτων Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής/Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες.

Έχει ετοιμαστεί πρόσφατα (το 2003), ειδική Μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, όπου συγκρίνονται τα συστήματα και αναλύονται οι καινοτομίες 8 Ευρωπαϊκών χωρών στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), καθώς και οι λύσεις που υιοθετούνται για τις επαγγελματικές πορείες των ατόμων (*«Strategies for achieving parity and esteem in European Upper Secondary Education», European Commission, Leonardo da Vinci Programme: Surveys and analyses. Post-16 Strategies Project. Editors: Johanna Lasonen and Michael Young*).

Συγκεκριμένα, η Μελέτη ασχολείται με τα συστήματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) της Αυστρίας, Γερμανίας, Φιλανδίας, Νορβηγίας, Ηνωμένου Βασιλείου, Γαλλίας, Σκωτίας και Σουηδίας.

Μέσα από τη Μελέτη παρατηρείται ότι, οι χώρες αυτές έχουν εισαγάγει αναδομημένα προγράμματα ΕΕΚ, με κοινούς, ουσιαστικά, στόχους, που αποσκοπούν:

- 1) Στην αύξηση των επιπέδων επιτευγμάτων.
- 2) Στην προαγωγή των ευκαιριών για μαθητές χαμηλής επίδοσης, οι οποίοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.
- 3) Στην αύξηση της ελκυστικότητας των ευκαιριών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.
- 4) Στην προώθηση της ισοτιμίας και υπόληψης των Προγραμμάτων ΕΕΚ.
- 5) Στη βελτίωση των ευκαιριών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.
- 6) Στον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και την προώθηση των γενικών δεξιοτήτων και γνώσεων, περιλαμβανομένων των πυρηνικών γνώσεων.

- 7) Στην προώθηση της ισότητας.
- 8) Στην αποκέντρωση του συστήματος.
- 9) Στην αύξηση της ευελιξίας και ανταπόκρισης και, γενικά,
- 10) στη δημιουργία ενός λογικού και διαφανούς συστήματος.

Οι πιο πάνω κοινοί στόχοι προωθούνται με 4 διαφορετικές στρατηγικές:

1) Με τη «*στρατηγική της Επαγγελματικής προώθησης*», όπου η Επαγγελματική Εκπαίδευση γίνεται πιο ελκυστική σε υποψήφιους μαθητές, μέσα από μέτρα διατήρησης και ενδυνάμωσης του «ήθους» και του διαχωρισμού της από τη Γενική Εκπαίδευση (παράδειγμα Αυστρίας και Γερμανίας).

2) Με τη «*στρατηγική του αμοιβαίου εμπλουτισμού*», όπου προωθούνται τόσο η Επαγγελματική όσο και η Γενική Εκπαίδευση, μέσα από μέτρα που τους επιτρέπουν να αντλήσουν τα καλύτερα στοιχεία η μια από την άλλη.

Η στρατηγική αυτή φέρνει τους δύο τύπους εκπαίδευσης πλησιέστερα, αλλά δ α τηρεί τη διακριτική τους ταυτότητα (παράδειγμα Φινλανδίας και Νορβηγίας).

3) Με τη «*στρατηγική της σύνδεσης*», η οποία δίνει το ίδιο επίσημο καθεστώς τόσο στη Μέση Γενική όσο και στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και συνδέει τους δύο τύπους, μέσα από μέτρα κοινού πλαισίου παροχής, αναγνώρισης και δυνατότητας μεταφοράς προσόντων, καθώς και της σύγκλισης των αναλυτικών προγραμμάτων (παράδειγμα Η.Β. και Γαλλίας).

4) Με τη «*στρατηγική της ενοποίησης*», η οποία καταργεί τη διάκριση μεταξύ Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής/Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, με την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων σπουδών και τη σύνδεση των δύο τύπων εκπαίδευσης σε ένα ενιαίο σύστημα (παράδειγμα Σκωτίας και Σουηδίας).

5.0 Γενικά συμπεράσματα.

Μελετώντας προσεκτικά το υφιστάμενο σύστημα της Δημόσιας ΜΤΕΕ της Κύπρου, σε σύγκριση με άλλες χώρες, στη βάση των προτεραιοτήτων που θέτει τόσο η UNESCO όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση, και στη βάση των σύγχρονων παιδαγωγικών τάσεων, καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Συμπέρασμα 1°.

Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση μπορεί να ερμηνεύεται και να εφαρμόζεται διαφορετικά σε κάθε διαφορετική χώρα. Θα πρέπει, επομένως, η κάθε χώρα να μελετά, με τη βοήθεια εμπειρογνομόνων, και να διαφοροποιεί το δικό της σύστημα, σύμφωνα με τις δικές της ανάγκες, χωρίς, απαραίτητα, την εισαγωγή “μοντέλων” από άλλες χώρες.

Συμπέρασμα 2°.

Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στοιχίζει, χωρίς αμφιβολία, περισσότερο. Όμως, δεν πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μόνο την οικονομική πλευρά του ζητήματος, γιατί, σε κάθε χώρα, «*η άγνοια κοστίζει περισσότερο από την εκπαίδευση*».

Η Διεύθυνση ΜΤΕΕ εκτιμά ότι τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη που θα προκύψουν από την αναβάθμιση της Δημόσιας ΜΤΕΕ θα είναι πολλαπλάσια από τα απαιτούμενα έξοδα.

Αναφέρουμε, χαρακτηριστικά, το παράδειγμα που παρέθεσε ο Γενικός Διευθυντής του Υπουργείου Παιδείας της Φιλανδίας, ότι «*η φοίτηση ενός παιδιού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας στοιχίζει €3.500 το χρόνο, ενώ η μη φοίτηση, θα στοιχίσει, αποδεδειγμένα, €1.500.000*».

Συμπέρασμα 3^ο.

Όταν ανοικοδομούμε εκπαιδευτικά συστήματα, θα πρέπει να διασφαλίζουμε ότι η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση έχει τα ίδια, αν όχι και περισσότερα δικαιώματα.

Συμπέρασμα 4^ο.

Στον ανασχεδιασμό της Δημόσιας ΜΤΕΕ θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη:

- 1) τη βελτίωση και την ελκυστικότητα των προγραμμάτων,
- 2) το στάτους των πιστοποιητικών και
- 3) τις προσδοκίες των μαθητών, των γονιών και της κοινωνίας.

Συμπέρασμα 5^ο.

Η προσφορά της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελεί συνεχές μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Συμπέρασμα 6^ο.

Η ποιότητα ζωής που μπορεί να απολαμβάνει μια χώρα είναι ευθέως και θετικά ανάλογη με το βαθμό στον οποίο οι κάτοικοί της κατανοούν και χειρίζονται αποτελεσματικά την υπάρχουσα Τεχνολογία, καθώς και με το βαθμό δημιουργικής ανάπτυξης νέας Τεχνολογίας.

Είναι πεποίθηση πολλών παιδαγωγών, βασισμένη στη διεθνή εμπειρία, ότι μέσω της Τεχνικής/Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μπορούμε να δώσουμε κίνητρα στους ανθρώπους, να τους πείσουμε να μάθουν, να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, προσόντα και στάσεις, τα οποία θα χρειαστούν στην εργασία τους, σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από τις γρήγορες αλλαγές και την υψηλή τεχνολογία, έτσι ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους, να εξυπηρετούν κάποιο χρήσιμο σκοπό και να είναι ευτυχείς.

6.0 Σενάρια και εισηγήσεις για αναβάθμιση της δημόσιας ΜΤΕΕ.

Μέσα στα πλαίσια του διαλόγου για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση εισηγούμεστε όπως μελετηθούν τα ακόλουθα Σενάρια, με στόχο τη συναίνεση προς ένα κοινό όραμα:

Σενάριο 1^ο:

Βελτίωση του υφιστάμενου συστήματος.

Σενάριο 2^ο:

Διαχωρισμός Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, με τη δημιουργία:

- 1) «Τεχνολογικών Λυκείων» και
- 2) «Επαγγελματικών Σχολών» και
- 3) κατοχύρωση των επαγγελματικών προσόντων.

Σενάριο 3^ο:

Προσφορά τριών διαφορετικών Προγραμμάτων Σπουδών:

Διαχωρισμός Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (στα πρότυπα του 2^{ου} Σεναρίου, είτε στον ίδιο χώρο είτε σε ξεχωριστές Σχολές).

- 1) Σε Τεχνικό επίπεδο, που να καταλήγει σε απολυτήριο.
- 2) Σε Επαγγελματικό επίπεδο, που να καταλήγει, επίσης, σε απολυτήριο με παράλληλη προσφορά.
- 3) Διαφοροποιημένων, ελκυστικών Προγραμμάτων επαγγελματικών, κυρίως, δεξιοτήτων, που να μην καταλήγουν σε απολυτήρια, να είναι σε κάποιο βαθμό κατοχυρωμένα και να προσφέρουν διεξόδους για μετάβαση στην κοινωνία και την αγορά εργασίας.

Το Σενάριο 3(γ) αποσκοπεί στο να μαθαίνουν οι μαθητές να σκέφτονται και να εφοδιάζονται με επαγγελματικές, κοινωνικές και άλλες βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την επιβίωση και την εκπαίδευση με στόχο τη ζωή (*«Basic professional, social and survival skills», «Education towards life»*).

Σενάριο 4^ο:

Συστέγαση τμημάτων των Ενιαίων Λυκείων σε υφιστάμενες Τεχνικές Σχολές σε όλες τις πόλεις.

Σενάριο 5^ο:

Ενοποίηση ΜΤΕΕ και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης:

- 1) Μερική ενοποίηση-Εισαγωγή Προγραμμάτων ΜΤΕΕ σε επιλεγμένα Λύκεια ή
- 2) Πλήρης ενοποίηση-Εισαγωγή Προγραμμάτων ΜΤΕΕ σε όλα τα Λύκεια.

6.1 Άλλες εισηγήσεις και παράλληλες ενέργειες.

Εισηγούμεστε, επίσης:

- 1) Την άμεση αναβάθμιση του Συστήματος Μαθητείας.
- 2) Την περαιτέρω προώθηση της διά βίου εκπαίδευσης, που να διαλαμβάνει επέκταση του θεσμού των Εσπερινών Τεχνικών Σχολών και τη δημιουργία Επαγγελματικών Σχολών διά βίου Εκπαίδευσης.
- 3) Την προσφορά διεξόδων για οριζόντια διακίνηση των μαθητών μας και
- 4) την ενεργό εμπλοκή της Διεύθυνσης ΜΤΕΕ στον τομέα της Επαγγελματικής Καθοδήγησης.

Κωστάκη Αναστασία

π. Πάρεδρος επί Θπεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Σύγκριση Τρεχουσών Εκπαιδευτικών Δαπανών σε Γενικά και Επαγγελματικά Προγράμματα του 2ου Επιπέδου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ελληνικά και Ευρωπαϊκά Δεδομένα

Εισαγωγή.

Σας ευχαριστώ πολύ που με καλέσατε σήμερα να συμμετάσχω και εγώ στο διάλογο για τη διαχρονική ανάπτυξη της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Στο πρώτο μέρος της εισήγησής μου θα σας γυρίσω πίσω μερικά χρόνια, συγκεκριμένα στο 1988, όπου εξετάζω το θέμα της διαφοροποίησης στα επίπεδα των τρεχουσών δαπανών ανά μαθητή, συγκρίνοντας τα τότε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια με τα Γενικά Λύκεια. Επίσης εξετάζω το πώς διαμορφώνονται οι τιμές των τρεχουσών δαπανών σε σχέση με τρεις λειτουργικές συνιστώσες της σχολικής οργάνωσης: το μέγεθος του σχολείου, την αναλογία μαθητών προς καθηγητές και τον μέσο ετήσιο μισθό των διδασκόντων. Στη συνέχεια επιστρέφουμε στο παρόν και εξετάζω το θέμα των τρεχουσών δαπανών συγκριτικά για την επαγγελματική και τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

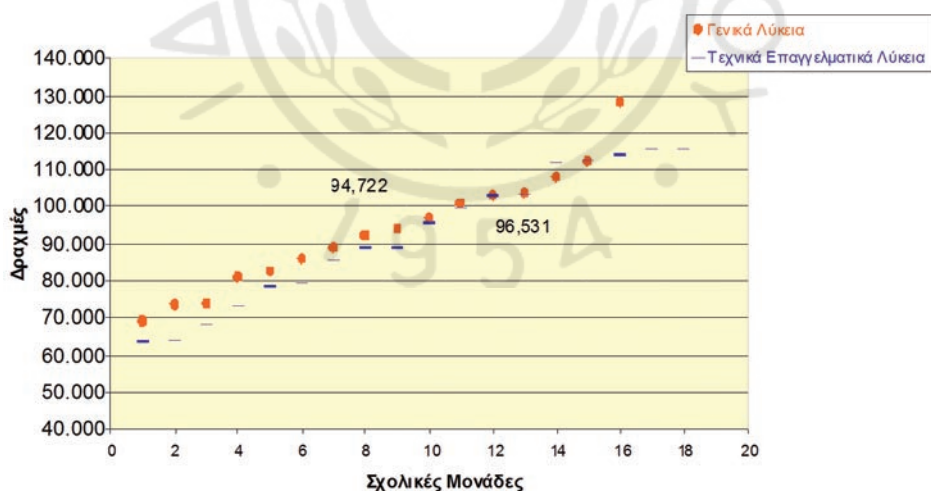
Πριν εξετάσουμε το πρώτο σχεδιάγραμμα να ορίσουμε κατ' αρχάς τι εννοούμε τρέχουσες δαπάνες: είναι δαπάνες για υπηρεσίες και αγαθά που καταναλώνονται σε ορισμένο χρονικό διάστημα, όπως μισθοί, φωτισμός, φωτοτυπίες, αναλώσιμα κ.ο.κ.. Δεν περιλαμβάνουν τα πάγια στοιχεία εξοπλισμών και κατασκευών, τα οποία έχουν μεγαλύτερη χρονική διάρκεια.

Βασική υπόθεση είναι ότι το κόστος τρεχουσών δαπανών ανά μαθητή θα πρέπει να είναι αυξημένο στα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια σε σχέση με τα Γενικά Λύκεια. Κι αυτό διότι η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση –που είναι σε άμεση σχέση με την αγορά– είναι πιο σύνθετη και διαφοροποιημένη απ' ό,τι είναι η γενική εκπαίδευση, έχει δηλαδή, περισσότερες ειδικότητες, περισσότερα λειτουργικά έξοδα για τα εργαστήρια και τον εξοπλισμό κ.ο.κ.. Διάφορες μελέτες ενισχύουν την άποψη ότι το κόστος της επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνει να είναι αυξημένο σε σχέση με την παραδοσιακή γενική εκπαίδευση (Tsang 1997, Zideman 1997 σ. 356-7, Lewin 1993) και ότι πιο εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως αυτά της ΤΕΕ τείνουν να είναι πιο δαπανηρά από τα πιο γενικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Gonzalez 1993).

Ανάλυση κόστους τρεχουσών δαπανών ανά μαθητή σε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια και Γενικά Λύκεια.

Στο Σχεδιάγραμμα 1 απεικονίζονται οι τιμές των τρεχουσών δαπανών ανά μαθητή το 1988 σε 36 Λύκεια από 5 νομούς της επικράτειας. Περιλαμβάνονται 19 Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) και 17 Γενικά Λύκεια (Γενικά Λύκεια). Σημειώνω ότι τα στοιχεία αυτά προκύπτουν από έρευνα που έκανα στο πλαίσιο του Κέντρου Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών που αφορούσε το γενικότερο θέμα του δημόσιου και ιδιωτικού κόστους της εκπαίδευσης. Στο Σχεδιάγραμμα αυτό, με βάση τις τιμές των τρεχουσών δαπανών, βλέπετε τι κόστισε ανά μαθητή να λειτουργήσει για έναν χρόνο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της κάθε σχολικής μονάδας το 1988.

Όσον αφορά τη μέση τιμή των τρεχουσών δαπανών, αυτή ανέρχεται στις 96.531 δρχ. για τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια και στις 94.722 δρχ. για τα Γενικά Λύκεια. Σχετικά με την υπόθεση, η τιμή για τα ΤΕΛ είναι όντως υψηλότερη από αυτή των Γενικών Λυκείων, αλλά η διαφορά τους είναι σχετικά μικρή, της τάξεως του 1,9%. Πιο αναλυτικά, στα Γενικά Λύκεια οι δαπάνες προσωπικού ανέρχονται στις 91.803 δρχ. και αποτελούν το 97% των τρεχουσών δαπανών και αντίστοιχα στα ΤΕΛ στις 92.973 δρχ. και το 96% του συνόλου. Οι λειτουργικές δαπάνες είναι 3.558 δρχ. στα ΤΕΛ και 2.919 στα Γενικά Λύκεια. Είναι προφανές ότι ένας λόγος για τη μικρή απόκλιση του κόστους εκπαίδευσης των Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων συγκριτικά με τα Γενικά Λύκεια, είναι ότι αντίθετα με τον συλλογισμό μου



ΠΗΓΗ: Αναστασία Κωσιάκη 1989. Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια και Γενικά Λύκεια: Μια Συγκριτική Ανάλυση Κόστους. Εκπαίδευση και Επάγγελμα. Τόμος 2(2) και Αδημοσίευτα Στοιχεία, Κωσιάκη, Α. "Το Κόστος της Λυκειακής Εκπαίδευσης", ΚΕΠΕ, 1989.

Σχεδιάγραμμα 1.
Τρέχουσες δαπάνες ανά Μαθητή σε Γενικά και Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (1988)

σχετικά με τις αυξημένες λειτουργικές ανάγκες της ΤΕΕ, οι λειτουργικές δαπάνες των ΤΕΛ βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Εστιάζοντας τώρα στην κατανομή των επιπέδων των *συνολικών* τρεχουσών δαπανών στις σχολικές μονάδες, αυτό που εύγλωττα απεικονίζεται στο Σχεδιάγραμμα 1 είναι η μεγάλη διαφοροποίηση των επιπέδων των τρεχουσών δαπανών που παρουσιάζεται μεταξύ σχολείων. Για παράδειγμα, στο πιο «φτηνό» ΤΕΛ οι δαπάνες ανά μαθητή ανέρχονται στις 63.080 δρχ., δηλ. περίπου 33.000 δρχ. κάτω από το μέσο όρο και στο «ακριβότερο» ΤΕΛ είναι περίπου 19.000 δρχ. πάνω από το μέσο όρο. Αντίστοιχα και τα Γενικά Λύκεια παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ σχολικών μονάδων. Το σχολείο με τις χαμηλότερες δαπάνες ανά μαθητή είναι 27% κάτω από το μέσο όρο των Γενικών Λυκείων και αυτό με τις υψηλότερες είναι 35% πάνω από το μέσο όρο. Συνοψίζοντας, οι διαφορές μεταξύ σχολείων του ίδιου κλάδου είναι κατά πολύ μεγαλύτερες από τη γενική διαφορά των κλάδων.

Αυτή η παρατήρηση με οδήγησε στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης. Προσπαθώ να εξηγήσω αυτήν τη διαφοροποίηση των τιμών που παρατηρείται μεταξύ των σχολικών μονάδων, χρησιμοποιώντας τρεις συνιστώσες της σχολικής οργάνωσης και λειτουργίας: το μέγεθος του σχολείου, την αναλογία μαθητών προς καθηγητές και τον μέσο ετήσιο μισθό των διδασκόντων. Εξετάζω δηλαδή κατά πόσο οι μεταβλητές αυτές επηρεάζουν το επίπεδο τρεχουσών δαπανών ανά μαθητή στις εν λόγω σχολικές μονάδες και τα αποτελέσματα αυτής της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Κατ' αρχάς να δούμε πώς διαμορφώνονται οι μέσες τιμές των μεταβλητών. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στα Γενικά Λύκεια ο μέσος μισθός των διδασκόντων είναι 1.266.000 δρχ. και στα ΤΕΛ 1.142.000 δρχ.. Δηλαδή, ο μέσος μισθός κατά σχολική μονάδα είναι υψηλότερος στα Γενικά Λύκεια απ' ό,τι είναι στα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια. Σε περαιτέρω διερεύνηση αυτής της απόκλισης, διαπίστωσα ότι τα ΤΕΛ απασχολούσαν μεγαλύτερο αριθμό *αναπληρωτιών καθηγητών*, οι οποίοι αποτελούσαν το 20% του προσωπικού τους, ενώ στα Γενικά Λύκεια το ποσοστό αυτό ήταν 3%. Στη συνέχεια βλέπουμε ότι έχουμε στα Γενικά Λύκεια 15 μαθητές για κάθε διδάσκοντα και στα ΤΕΛ 13,3 μαθητές. Η αναλογία αυτή, δηλαδή, είναι χαμηλότερη στα ΤΕΛ. Όσον αφορά το μέγεθος Σχολείου, τα ΤΕΛ είναι αρκετά μεγαλύτερα κατά μέσο όρο από τα Γενικά Λύκεια. Στα ΤΕΛ έχουμε 463 μαθητές και στα Γενικά Λύκεια 324.

Με βάση αυτές τις τρεις μεταβλητές εξηγούμε αρκετή από τη διακύμανση στις τιμές των τρεχουσών δαπανών. Εξηγούμε το 97% της διακύμανσης των τιμών στα Γενικά Λύκεια (βλ. το R^2) και στα ΤΕΛ, κάπως λιγότερη, το 87%.

Στα Γενικά Λύκεια η ισχυρότερη μεταβλητή είναι ο μέσος μισθός των εκπαιδευτικών (τυποποιημένο $B = 0,77$). Από μόνη της η μεταβλητή αυτή εξηγεί το 49% της διακύμανσης. Στα ΤΕΛ επίσης ο μέσος μισθός είναι η ισχυρότερη μεταβλητή της εξίσωσης, με τιμή τυποποιημένου $B 0,79$, αλλά εξηγεί σχετικά μικρότερο ποσοστό το 30% της συνολικής διακύμανσης των επιπέδων των τρεχουσών δαπανών.

Πίνακας 1
Αποτελέσματα Παλινδρομικής Ανάλυσης Τρεχουσών Δαπανών ανά Μαθητή σε
Επίπεδο Σχολικής Μονάδας κατά Γενικό και Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο

Γενικά Λύκεια		Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια			
Μεταβλητή και μέσος όρος	β (τυπικό σφάλμα β)	B τυποποιημένο	β (τυπικό σφάλμα β)	B τυποποιημένο	Μεταβλητή και μέσος όρος
Μέσος Μισθός Καθηγητών 1.265.794 δρχ.	0,067** (0,004)	0,77	0,079** (0,009)	0,79	Μέσος Μισθός Καθηγητών 1.141.807 δρχ.
Αναλογία Μαθητών Προς Καθηγητές 15:1	-5,573** (0,471)	-0,64	-6,764** (0,763)	-0,75	Αναλογία Μαθητών Προς Καθηγητές 13,3:1
Μέγεθος Σχολείου 324	-0,018* (0,009)	-0,11	0,012 (0,007)	0,14	Μέγεθος Σχολείου 463
Διορθωμένο R ²	0,97			0,87	Διορθωμένο R ²
Τυπικό Σφάλμα	2,42			4,93	Τυπικό Σφάλμα
N	17			19	N

* επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\geq 0,95$

** επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\geq 0,99$

Η μεταβλητή αναλογία των μαθητών προς διδάσκοντες είναι επίσης στατιστικά σημαντική τόσο στα Γενικά Λύκεια, όσο και στα ΤΕΛ. Έχει αρνητικό πρόσημο που σημαίνει ότι όσο μειώνεται η αναλογία τόσο αυξάνεται το κόστος. Στην περίπτωση των ΤΕΛ εξηγεί από μόνη της το 23% της διακύμανσης των τιμών και στην περίπτωση των Γενικών Λυκείων εξηγεί το 30% της διακύμανσης.

Αντίθετα το μέγεθος του σχολείου φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας του κόστους μόνο στην περίπτωση των Γενικών Λυκείων, όπου όσο αυξάνεται το μέγεθος του σχολείου μειώνεται το κόστος ανά μαθητή. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην περίπτωση των ΤΕΛ το μέγεθος σχολείου έχει θετικό πρόσημο.

Η ερμηνεία των συντελεστών σε πραγματικά μεγέθη είναι κατατοπιστική. Για παράδειγμα, εάν ο επίσης μισθός των εκπαιδευτικών στα Γενικά Λύκεια ήταν ίσος με αυτόν των εκπαιδευτικών στα ΤΕΛ, θα μειωνόταν το κόστος ανά μαθητή στα Γενικά Λύκεια κατά περίπου 8.000 δραχμές. Εάν αυξανόταν και η αναλογία μαθητών προς διδάσκοντες κατά ένα μαθητή στα Γενικά Λύκεια, θα μειωνόταν το κόστος ανά μαθητή κατά 5.500 περίπου δραχμές. Τέλος, εάν το μέσο Γενικό Λύκειο ήταν ίσο σε μαθητικό δυναμικό με το μέσο ΤΕΛ θα μειωνόταν το κόστος ανά μαθητή κατά 2.500 περίπου δραχμές.

Στο διά ταύτα. Πιστεύω ότι τέτοιου τύπου διερευνήσεις που εστιάζουν σε θέματα κόστους της εκπαίδευσης και στο επίπεδο όπου παράγεται η εκπαίδευση, δηλαδή

το σχολείο, έχουν να μας πουν εξαιρετικά χρήσιμα πράγματα όταν συνοδεύονται από έναν παιδαγωγικό προβληματισμό σχετικά με τις δυνατότητες βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, με άλλα λόγια, όταν αναζητούμε λύσεις βάσει μιας ορθολογικής προσέγγισης και όχι με βάση συντεχνιακά κριτήρια ή ιστορικά του τύπου «έτσι είναι» ή «έτσι γινόταν πάντα».

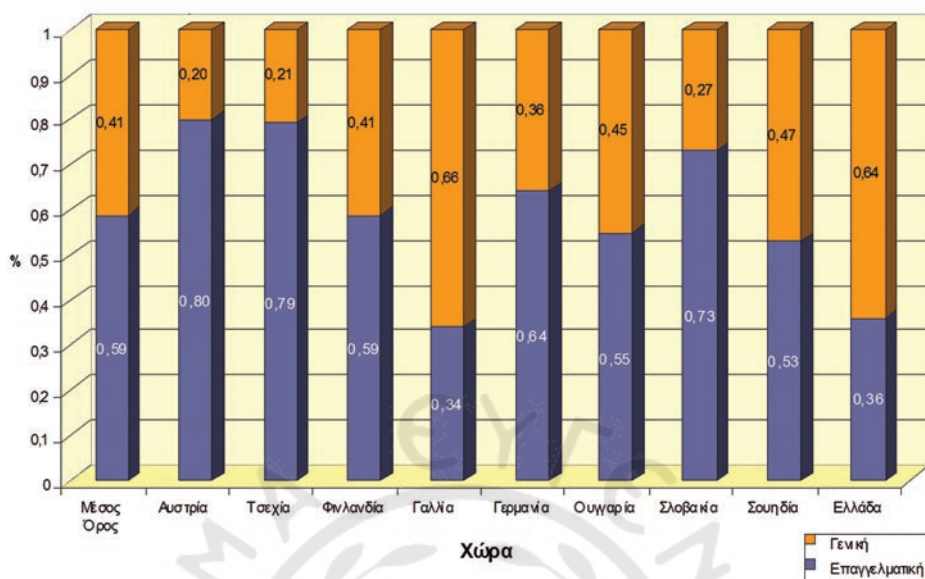
Για παράδειγμα, όταν η κυρίαρχη μορφή μάθησης στο Γενικό Λύκειο – ή στο Ενιαίο Λύκειο τώρα – είναι η αποστήθιση, καθώς και η διδασκαλία γίνεται σχεδόν αποκλειστικά με δασκαλοκεντρικό τρόπο, τότε σε τι ωφελεί να διατηρούμε μια τόσο χαμηλή αναλογία μαθητών προς καθηγητές; Από τα στοιχεία που παρουσίασα, φαίνεται ότι μια οριακή έστω αύξηση της αναλογίας αυτής, θα δημιουργούσε σημαντικές οικονομίες, οι οποίες θα μπορούσαν να διατεθούν σε άλλους παράγοντες με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Δομή Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Τρέχουσες Εκπαιδευτικές Δαπάνες κατά Κατεύθυνση Σπουδών σε Χώρες της Ευρώπης.

Έχοντας πει αυτά για το επίπεδο εστίασης του προβληματισμού, θα στραφώ στη συνέχεια σε συγκριτικά στοιχεία σε εθνικό, όμως, επίπεδο με σκοπό κυρίως να εντάξουμε την προηγούμενη μικροανάλυση της ελληνικής τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ευρωπαϊκής εμπειρίας που αναδεικνύει τόσο την ποικιλομορφία των συστημάτων, όσο και τις δυνατότητες και προοπτικές που υπάρχουν.

Τα στοιχεία αντλήθηκαν από την online βάση εκπαιδευτικών δεδομένων UOE (UNESCO, OECD, EUROSTAT) στην ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ (www.oecd.org). Οι χώρες που περιλαμβάνονται στην ανάλυση είναι τελικά εκείνες, για τις οποίες υπήρχαν οικονομικά δεδομένα στη βάση, δηλαδή, δεν παρουσιάζονται στοιχεία για αρκετές ευρωπαϊκές χώρες που θα προσέφεραν μια πληρέστερη εικόνα των ευρωπαϊκών τάσεων, εφόσον δεν διέθεταν στοιχεία για τα οικονομικά μεγέθη της γενικής και της επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα στοιχεία αφορούν στο 2^ο επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλ. στο upper secondary education ή ISCED 3 όπως έχει τυποποιηθεί, το οποίο επίπεδο για εμάς είναι ο κύκλος της μεταγυμνασιακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο αριθμός των μαθητών που αναφέρεται είναι ο αριθμός ισοδύναμος με μαθητές που παρακολουθούν πλήρες πρόγραμμα. Σημειώνεται ότι στην περίπτωση της Αυστρίας χρησιμοποιήθηκε ο απλός αριθμός μαθητών με πλήρες πρόγραμμα και όχι ο αριθμός ισοδύναμος με πλήρες πρόγραμμα, εφόσον ο δεύτερος ήταν μικρότερος του πρώτου, κάτι που αποκλείεται λογικά να ισχύει – στην καλύτερη περίπτωση είναι ίσοι οι αριθμοί αν δεν υπάρχουν μαθητές μερικής παρακολούθησης.

Δομή Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2^{ου} κύκλου. Στο Σχεδιάγραμμα 2 βλέπουμε ότι οι χώρες με υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην επαγγελματική κατεύθυνση είναι η Αυστρία (80%), η Τσεχία (79%), η Σλοβακία (73%) και η Γερμανία (69%). Μια μέση κατηγορία όσον αφορά στη συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση απαρτίζεται από τη Φινλανδία (59%), την Ουγγαρία



ΠΗΓΗ: OECD, 2007. UOE Online Education Database.

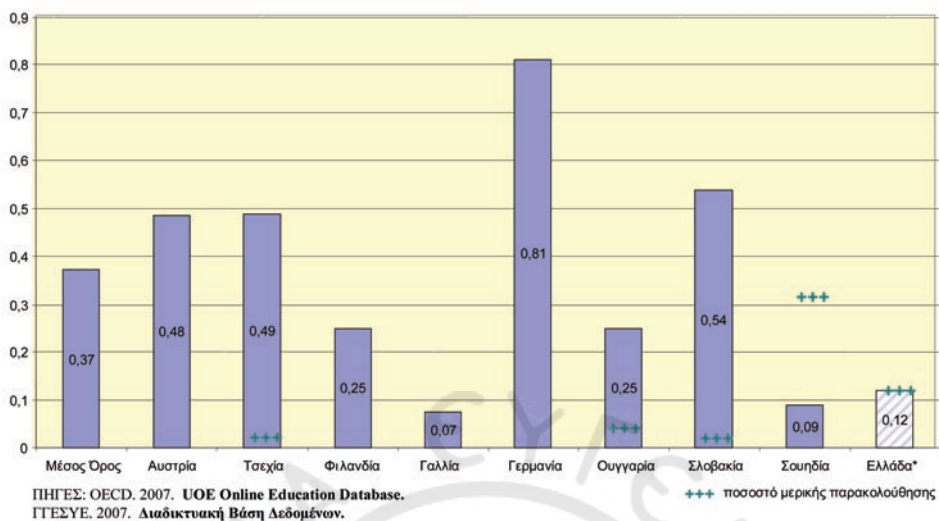
Σχεδιάγραμμα 2.

Αριθμός Μαθητών (ισοδύναμος με πλήρες πρόγραμμα) στο 2ο Επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ISCED 3): % Συμμετοχής στη Γενική και Επαγγελματική Κατεύθυνση.

(55%) και τη Σουηδία (53%). Τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση ανήκουν στην Ελλάδα (36%) και στη Γαλλία (34%). Σημειώνεται ότι στην προκειμένη βάση δεδομένων οι μαθητές που παρακολουθούν τις τεχνολογικές κατευθύνσεις των lycées εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση.

Το προηγούμενο σχεδιάγραμμα ήταν ενδεικτικό ως προς το σχετικό βάρος που δίνεται στην επαγγελματική εκπαίδευση σε διάφορες χώρες, όπως αυτό εκφράζεται από τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών. Στο Σχεδιάγραμμα 3 απεικονίζονται οι διαφορετικές μορφές οργάνωσης της επαγγελματικής κατεύθυνσης ως προς 2 διαστάσεις: α) συμμετοχή σε μεικτά προγράμματα σχολείου και εργασίας (school and work based programmes) και β) συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση με μερική παρακολούθηση.

Στις συγκεκριμένες χώρες του πίνακα, κατά μέσο όρο το 37% των μαθητών συμμετέχουν σε μεικτά προγράμματα. Η Γερμανία, με δείκτη 80%, έχει το υψηλότερο ποσοστό μαθητών επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρακολουθούν μεικτά προγράμματα. Υψηλά ποσοστά παρατηρούνται επίσης για τις χώρες Σλοβακία (54%), Τσεχία (48%) και Αυστρία (48%). Η Φινλανδία και η Ουγγαρία με περίπου το ένα τέταρτο των μαθητών σε μεικτά προγράμματα αποτελούν μια μέση κατηγορία. Ενώ χαμηλά είναι τα ποσοστά των μαθητών που παρακολουθούν μει-



Σχεδιάγραμμα 3

% Μαθητών Επαγγελματικής και Προ-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που συμμετέχουν σε Μεικτά Προγράμματα Εργασίας - Σχολείου και % Μαθητών Μερικής Παρακολούθησης.

κτά προγράμματα στη Γαλλία και Σουηδία, 7% και 9% αντίστοιχα. Για την Ελλάδα δεν υπήρχαν δεδομένα στη βάση και, για το λόγο αυτό, ανέτρεξα στα στατιστικά στοιχεία της ΕΣΥΕ για να έχουμε ένα έστω ενδεικτικό σημείο αναφοράς, όπου το ποσοστό αυτό, που αντιπροσωπεύει τους εγγεγραμμένους στα ΤΕΕ μαθητείας διαφόρων υπουργείων, ανέρχεται στο 12% του συνόλου των μαθητών επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στη δυνατότητα μερικής παρακολούθησης, η Σουηδία ξεχωρίζει με το υψηλότερο ποσοστό, που ανέρχεται στο 32% των μαθητών επαγγελματικής εκπαίδευσης, και στη συνέχεια η Ελλάδα με 12% (νυχτερινά ΤΕΕ). Σε άλλες χώρες τα ποσοστά μαθητών μερικής παρακολούθησης είναι είτε πολύ μειωμένα (Τσεχία 2%, Ουγγαρία 5%, Σλοβακία 3%), είτε δεν υφίσταται η δυνατότητα αυτή.

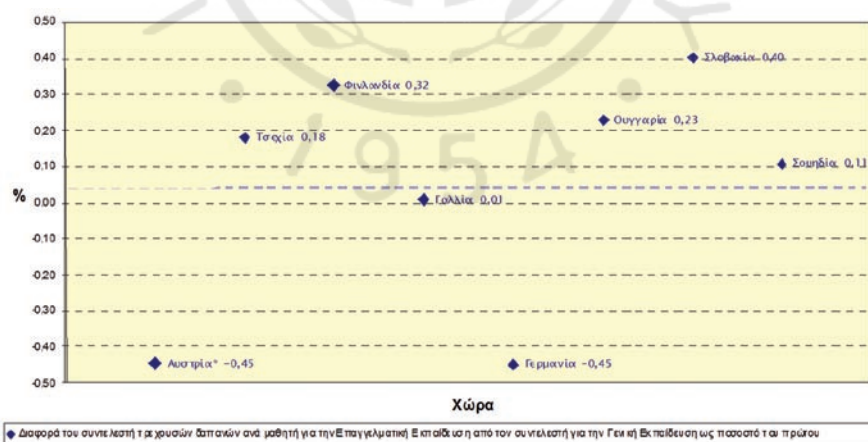
Γενικά παρατηρείται ότι χώρες με υψηλά ποσοστά συμμετοχής στην επαγγελματική εκπαίδευση τείνουν επίσης να έχουν τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής σε μεικτά προγράμματα εκπαίδευσης στο σχολείο και στους χώρους εργασίας, ενώ η μερική παρακολούθηση αποτελεί ιδιόζουσα περίπτωση.

Τρέχουσες Εκπαιδευτικές Δαπάνες κατά Κατεύθυνση Σπουδών.

Στο Σχεδιάγραμμα 4 παρουσιάζεται η συγκριτική διαφορά μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε τρέχουσες δαπάνες ανά μαθητή, με βάση το σχετικό κόστος ανά μαθητή της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι χώρες στο πάνω μέρος του σχεδιαγράμματος (άνω της ευθείας του 0) φέρουν θετικό συντελεστή, που σημαίνει με απλά λόγια ότι η επαγγελματική εκπαίδευση είναι σχετικά πιο ακριβή, ενώ στις χώρες που βρίσκονται στο κάτω μέρος, η γενική εκπαίδευση είναι πιο

ακριβή. Από τις 8 χώρες οι 5 βρίσκονται στο πάνω μέρος, δηλαδή με συγκριτική διαφορά υπέρ της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η Σλοβακία φέρει το μεγαλύτερο συντελεστή, που με βάση το κόστος ανά μαθητή της επαγγελματικής εκπαίδευσης, είναι 40% πιο ακριβή η επαγγελματική κατεύθυνση από τη γενική. Ανάμεσα στις χώρες με πιο ακριβή επαγγελματική εκπαίδευση, η Γαλλία, έχει τη μικρότερη διαφορά που ανέρχεται στο 1%. Αντίθετα με ό,τι θα περίμενε κάποιος, στην Αυστρία και στην Γερμανία η Γενική Εκπαίδευση φαίνεται να κοστίζει σχετικά περισσότερο από την Επαγγελματική.

Το απροσδόκτο, όμως, αυτό αποτέλεσμα αιτιολογείται με αναφορά στο γεγονός ότι τα προγράμματα μαθητείας στη Γερμανία και Αυστρία χρηματοδοτούνται κατευθείαν από τις επιχειρήσεις (Folkmar 1988, Eurydice 2003a), ενώ παράλληλα στις χώρες αυτές είναι πολύ μεγάλη η συμμετοχή των μαθητών επαγγελματικής εκπαίδευσης στα προγράμματα μαθητείας. Καθώς τα στοιχεία του Σχεδιαγράμματος 4 αφορούν σε δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες αποκλειστικά, οι ιδιωτικοί πόροι που διατίθενται για τα μεικτά προγράμματα στη Γερμανία και Αυστρία δεν προσμετρούνται. Αντιθέτως, στην περίπτωση της Τσεχίας και Σλοβακίας, οι άλλες δύο χώρες με διευρυμένη συμμετοχή σε μεικτά προγράμματα μαθητείας, αυτά χρηματοδοτούνται από το κράτος (Czesana and Zukersteinova 2005, Eurydice 2003b). Άρα προσμετρούνται στο συνολικό κόστος και έχουμε μια πληρέστερη και ακριβέστερη εκτίμηση της διαφοράς μεταξύ κατευθύνσεων όσον αφορά στα επίπεδα των τρεχουσών δαπανών. Στην περίπτωση της Σλοβακίας το κόστος τρεχουσών δαπανών ανά μαθητή επαγγελματικής κατεύθυνσης είναι μεγαλύτερο του αντίστοιχου της γενικής κατεύθυνσης κατά 40% και στην περίπτωση της Τσεχίας κατά 18%.



ΠΗΓΗ: OECD, 2007. UOE Online Education Database.

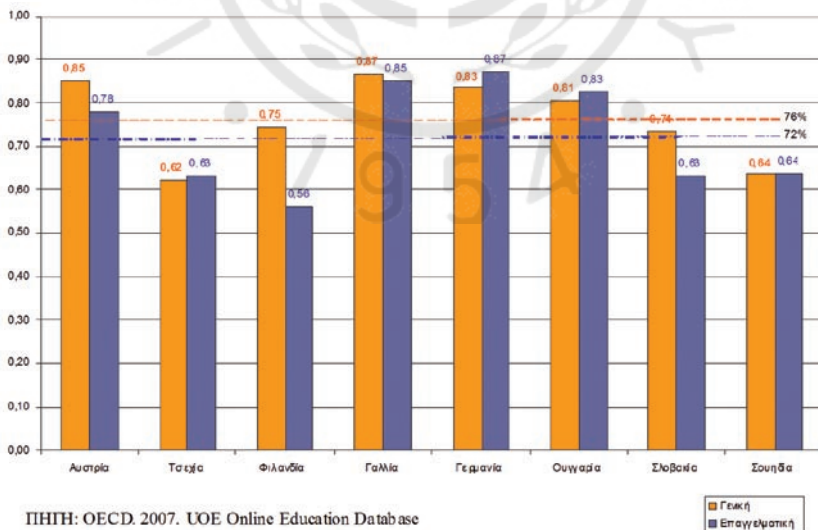
Σχεδιάγραμμα 4.

Τρέχουσες Δαπάνες ανά Μαθητή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Συγκρινόμενες με τις Αντίστοιχες Δαπάνες Γενικής Εκπαίδευσης.

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις και τα στοιχεία για τα επίπεδα τρεχουσών δαπανών ανά μαθητή, είναι προφανές ότι ενισχύεται η άποψη ότι το κόστος της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι αυξημένο σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο διαγράφονται αρκετές αποκλίσεις μεταξύ των χωρών στο βαθμό που ισχύει το τελευταίο. Σε δύο περιπτώσεις η διαφορά υπέρ της επαγγελματικής κατεύθυνσης είναι μεγαλύτερη του 30% (Σλοβακία 40%, Φινλανδία 32%), σε δύο περιπτώσεις η διαφορά είναι της τάξεως του 20% (Τσεχία 18%, Ουγγαρία 23%), σε μία γύρω στο 10% (Σουηδία (11%) και σε μία είναι ελάχιστη (Γαλλία 1%).

Στη συνέχεια, το Σχεδιάγραμμα 5 παρουσιάζει για κάθε κατεύθυνση το μέρος των τρεχουσών δαπανών ανά μαθητή, που αντιστοιχεί στις δαπάνες για εκπαιδευτικό προσωπικό. Βλέπουμε ότι σε όλες τις χώρες, και για τις δύο κατευθύνσεις, το μεγαλύτερο μέρος των τρεχουσών δαπανών προέρχεται από τις δαπάνες για εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης φαίνεται ότι το ποσοστό αυτό είναι λίγο υψηλότερο στη γενική εκπαίδευση με ελάχιστες εξαιρέσεις. Κατά μέσο όρο οι δαπάνες εκπαιδευτικού προσωπικού αντιπροσωπεύουν το 76% των τρεχουσών δαπανών για τη γενική κατεύθυνση και το 72% για την επαγγελματική κατεύθυνση. Οι αποκλίσεις από το μέσο όρο είναι γενικά μικρότερες της τάξεως του 10% τόσο μεταξύ χωρών, όσο και μεταξύ κατευθύνσεων, με εξαίρεση τη Φινλανδία όπου οι δαπάνες για εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούν το 73% των τρεχουσών δαπανών της γενικής κατεύθυνσης και το 56% αντίστοιχα της επαγγελματικής κατεύθυνσης.

Στο Σχεδιάγραμμα 6 έχουν προστεθεί στην απεικόνιση της σχετικής διαφοράς μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε τρέχουσες δαπάνες (μπλε ρόμβοι) και οι τιμές της διαφοράς στα επίπεδα δαπανών για εκπαιδευ-

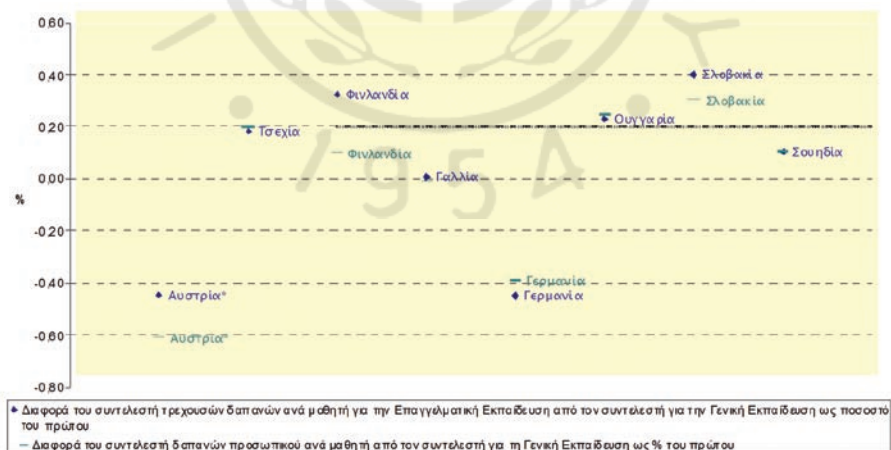


Σχεδιάγραμμα 5.
% Τρεχουσών Δαπανών για Εκπαιδευτικό Προσωπικό κατά Κατεύθυνση Προγράμματος.

τικό προσωπικό ανά μαθητή (πράσινες παύλες). Οι ποσοστιαίες διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με τις συνολικές τρέχουσες δαπάνες. Εξάλλου δεν θα ήταν λογικό να συμβεί το αντίθετο, εφόσον οι δαπάνες εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελούν το πολύ μεγαλύτερο μέρος των τρεχουσών δαπανών.

Ωστόσο υπάρχουν κάποιες αποκλίσεις που αναδεικνύουν τις περιπτώσεις εκείνες όπου το κόστος εκπαιδευτικού προσωπικού είναι αυξημένο στον έναν ή τον άλλο κλάδο, ώστε να αυξάνονται ή να μειώνονται οι διαφορές υπέρ της επαγγελματικής ή της γενικής εκπαίδευσης. Από την κατεύθυνση μετακίνησης των δεικτών, συμπεραίνουμε ότι οι δαπάνες προσωπικού αυξάνονται περισσότερο υπέρ της Γενικής Κατεύθυνσης στην περίπτωση της Αυστρίας, της Φινλανδίας και της Σλοβακίας, υπέρ της Επαγγελματικής Κατεύθυνσης στην περίπτωση της Γερμανίας, και οριακά μόνο, ή καθόλου, στην περίπτωση της Τσεχίας, Γαλλίας, Ουγγαρίας και Σουηδίας.

Τα συμπεράσματα από αυτήν την τόσο σύντομη και περιληπτική ανασκόπηση των οικονομικών μεγεθών και δομών της επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνάδουν με τη βασική υπόθεση ότι η επαγγελματική εκπαίδευση είναι πιο δαπανηρή από τη γενική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, όμως, αναδείχθηκαν αρκετές διαφορές και αποκλίσεις μεταξύ των χωρών, που κατά το δικό μου σκεπτικό, υπογραμμίζουν ότι στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το πεδίο των εφικτών λύσεων είναι ευρύ και ποικιλόμορφο αρκεί να έχουμε ευελιξία και συστηματικότητα στην αναζήτηση αυτών των λύσεων.



ΠΗΓΗ: OECD, 2007, UOE Online Education Database

Σχεδιάγραμμα 6.

Τρέχουσες δαπάνες και δαπάνες Προσωπικού ανά Μαθητή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ως Ποσοστό των Αντίστοιχων δαπανών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Μουλαδούδης Γρηγόρης

Αναπληρωτής καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ιωαννίνων
Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων

Επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών Λυκείου: Η επίδραση της επίδοσης, του φύλου, της τάξης φοίτησης και του επαγγέλματος των γονέων

Εισαγωγή.

Σημαντική περιοχή στον κλάδο της επαγγελματικής συμβουλευτικής αποτελούν τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των εφήβων μαθητών και οι παράγοντες που τα επηρεάζουν. Από την έρευνα διαπιστώνεται ότι «ο ρόλος των επιδόσεων είναι βασικός στην επιλογή σταδιοδρομίας» (Lapan, 2004, σ. 113). Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι ασθενέστεροι οικονομικά μαθητές έχουν χαμηλότερες επιδόσεις και μικρότερες επαγγελματικές προσδοκίες (Cook et al., 1996· Wilson, 1996), ότι οι μαθήτριες τείνουν να ακολουθούν τα παραδοσιακά γυναικεία επαγγέλματα (Warrington & Younger, 2000) και ότι η επίδραση των γονέων στην επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών τους είναι σημαντική (Turner et al., 2003· Turner & Lapan, 2002· Wentzel & Feldman, 1993).

Σκοπός.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της τυχόν επίδρασης της επίδοσης, του φύλου, της τάξης φοίτησης των μαθητών, αλλά και του επαγγέλματος των γονέων τους, στα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα.

Μέθοδος.

Δείγμα.

Στην έρευνα μετείχαν 155 μαθητές και μαθήτριες της Α΄ και Β΄ τάξης του 4^{ου} Λυκείου Κατερίνης. Από αυτούς, στην Α΄ Λυκείου φοιτούσαν 41 αγόρια και 40 κορίτσια και στη Β΄ Λυκείου 32 αγόρια και 42 κορίτσια.

Η σχολική επίδοση.

Οι μαθητές ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερεις διαφορετικές κατηγορίες: χαμηλή (10–13,4), μέση (13,5–16,4), υψηλή (16,5–18,4) και άριστη (18,5–20), σύμφωνα με τη σχολική επίδοσή τους (πίνακα 1).

Πίνακας 1

Βαθμολογία	Α΄ Λυκείου		Β΄ Λυκείου	
	N	%	N	%
10 – 13,4	2	2,5		
13,5 – 16,4	20	24,7	17	23
16,5 – 18,4	24	29,6	28	38
18,5 – 20	35	43,2	29	39

Το επάγγελμα των γονέων.

Ως προς το επάγγελμα των πατέρων των μαθητών της Α΄ και Β΄ Λυκείου δημιουργήθηκαν οκτώ κατηγορίες (πίνακα 2).

Πίνακας 2

Επάγγελμα του πατέρα	N	%
Επαγγέλματα χωρίς ή με χαμηλή εξειδίκευση-απόφοιτοι ή μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης	37	24,2
Επαγγέλματα με μέση εξειδίκευση-απόφοιτοι γενικής ή τεχνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	6	3,9
Επαγγέλματα με υψηλή εξειδίκευση-πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	57	37,3
Επαγγέλματα στις ένοπλες δυνάμεις και σώματα ασφαλείας	19	12,4
Καλλιτεχνικά επαγγέλματα	1	0,7
Ελεύθερα επαγγέλματα	20	13,1
Άνεργοι	2	1,3
Συνταξιούχοι/αποβιώσαντες/άλλο	11	7,2
Σύνολο	153	100

Ως προς το επάγγελμα των μητέρων των μαθητών της Α΄ και Β΄ Λυκείου δημιουργήθηκαν επτά κατηγορίες (πίνακα 3).

Πίνακας 3

Επάγγελμα της μητέρας		
	N	%
Επαγγέλματα χωρίς ή με χαμηλή εξειδίκευση-απόφοιτοι ή μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης	4	2,6
Επαγγέλματα με κατώτερη ή μέση τεχνική επαγγελματική εξειδίκευση-απόφοιτοι μέσης τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης	5	3,2
Επαγγέλματα με μέση επαγγελματική εξειδίκευση-απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	29	18,7
Επαγγέλματα με υψηλή εξειδίκευση-πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	23	14,8
Καλλιτεχνικά επαγγέλματα	3	1,9
Ελεύθερα επαγγέλματα	15	9,7
Οικιακά/άνεργες/άλλο	76	49
Σύνολο	155	100

Μέσα μέτρησης.

Στους μαθητές χορηγήθηκαν ομαδικά δύο ερωτηματολόγια. Πρώτα αυτό που αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία τους και στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο Rothwell-Miller Interest Blank (RMIB) για την αξιολόγηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων τους (Miller, Rothwell, Tyler, 1994). Το RMIB είναι κατάλληλο για χορήγηση σε άτομα άνω των 13 ετών και περιλαμβάνει επαγγέλματα ταξινομημένα στα παρακάτω δώδεκα επαγγελματικά πεδία: *εξωτερικές δραστηριότητες, μηχανική, υπολογιστική, επιστημονικό, επιρροής-προσωπικών επαφών, αισθητική, βιβλιογραφικό, μουσικό, κοινωνικές υπηρεσίες, υπαλληλικό, πρακτικό και ιατρικό*. Οι εξεταζόμενοι σημειώνουν τις επιλογές τους από το πρώτο μέχρι και το λιγότερο προτιμώμενο επάγγελμα. Παρόλο που δεν υπάρχει περιορισμός χρόνου στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι περισσότεροι το συμπληρώνουν σε λιγότερο από 20'.

Αποτελέσματα.

Σχολική επίδοση.

Για να διαπιστωθεί εάν οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις επηρεάζουν τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών, εφαρμόστηκαν στα δεδομένα μετρήσεις της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA). Η σχολική επίδοση ήταν η ανε-

ξάρτητη μεταβλητή και χωρίστηκε σε χαμηλή, μέση, υψηλή και άριστη, ενώ η αξιολόγηση για τα δώδεκα πεδία επαγγελματικών ενδιαφερόντων από τους μαθητές ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή. Διαπιστώθηκαν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές:

1) Οι μαθητές με άριστη σχολική επίδοση ($M = 70.48$) τείνουν να απορρίπτουν περισσότερο από τους μαθητές με μέση σχολική επίδοση ($M = 63.29$) [$F(3,151) = 4.59 \cdot p = .0042$] επαγγέλματα του πεδίου «εξωτερικές δραστηριότητες».

2) Οι μαθητές με μέση σχολική επίδοση ($M = 78.08$) τείνουν να επιλέγουν περισσότερο από τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση ($M = 86.73$) [$F(3,154) = 3.97 \cdot p = .0093$] επαγγέλματα του πεδίου «πρακτικό», οι οποίοι τείνουν να τα απορρίπτουν.

3) Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση ($M = 67$) τείνουν να επιλέγουν περισσότερο από τους μαθητές με υψηλή ($M = 48.26$) και άριστη σχολική επίδοση ($M = 48.1$), επαγγέλματα του πεδίου «κοινωνικές υπηρεσίες», οι οποίοι τείνουν να τα απορρίπτουν [$F(3,154) = 3.07 \cdot p = .0294$].

Φύλο.

Η ανάλυση διακύμανσης ANOVA εφαρμόστηκε για να καθορίσει εάν υπήρξαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο και εξαρτημένη οι αξιολογήσεις των μαθητών για τα 12 πεδία επαγγελματικών ενδιαφερόντων. Παρατηρήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές:

1) Τα αγόρια ($M = 42.05$) τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα του πεδίου «μηχανικό», περισσότερο από τα κορίτσια ($M = 61.32$), τα οποία τείνουν να τα απορρίπτουν [$F(1,154) = 40.42 \cdot p = .0000$].

2) Τα κορίτσια τείνουν να απορρίπτουν επαγγέλματα του πεδίου «υπολογιστική», ενώ τα αγόρια τείνουν να τα επιλέγουν [$F(1,154) = 13.35 \cdot p = .0004$].

3) Τα κορίτσια τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα του πεδίου «αισθητική» ενώ τα αγόρια τείνουν να τα απορρίπτουν [$F(1,154) = 19.21 \cdot p < .0001$].

4) Τα αγόρια τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα του πεδίου «βιβλιογραφικό» περισσότερο από τα κορίτσια [$F(1,154) = 25.23 \cdot p = .0001$].

5) Τα κορίτσια τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα του πεδίου «κοινωνικές υπηρεσίες» περισσότερο από τα αγόρια [$F(1,154) = 46.35 \cdot p < .0001$], τα οποία τείνουν να τα απορρίπτουν.

Τάξη φοίτησης.

Με την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA διαπιστώθηκε η διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών της Α' και Β' τάξης του Λυκείου σε σχέση με την επιλογή του πεδίου «εξωτερικές δραστηριότητες» [$F(1,154) = 9.95$ ·

$p = .0019$]. Ειδικότερα, οι μαθητές της Α' Λυκείου τείνουν να το απορρίπτουν ($M = 64.24 \cdot SD = 10.42$), ενώ οι μαθητές της Β' Λυκείου τείνουν να το επιλέγουν ($M = 69.7 \cdot SD = 11.11$).

Επάγγελμα των γονέων.

Για να διαπιστωθεί εάν το επάγγελμα των γονέων επηρεάζει τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών, εφαρμόστηκε η ανάλυση διακύμανσης ANOVA με ανεξάρτητη μεταβλητή τις οκτώ επαγγελματικές κατηγορίες των πατέρων και εξαρτημένη μεταβλητή τις αξιολογήσεις των επαγγελματικών πεδίων από τους μαθητές. Ο έλεγχος των διαφορών μεταξύ των ομάδων έγινε με τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων Tukey (εξετάζει όλες τις πιθανές διαφορές των μέσων συγχρόνως). Προέκυψε ότι η ομάδα μαθητών, των οποίων γονείς ασκούσαν «επαγγέλματα με υψηλή εξειδίκευση-πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», τείνει να απορρίπτει τα επαγγέλματα του πεδίου «εξωτερικές δραστηριότητες». Τα επαγγέλματα του πεδίου «εξωτερικές δραστηριότητες» επιλέγονται περισσότερο από μαθητές των οποίων οι γονείς ανήκουν στην ομάδα «άνεργοι» και στη συνέχεια, από μαθητές των οποίων οι γονείς ανήκουν στις ομάδες «συνταξιούχοι/αποβιώσαντες/άλλο», «επαγγέλματα στις ένοπλες δυνάμεις και σώματα ασφαλείας», «επαγγέλματα χωρίς ή με χαμηλή εξειδίκευση», «ελεύθερα επαγγέλματα», «επαγγέλματα με μέση εξειδίκευση-απόφοιτοι γενικής ή τεχνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Πρέπει να σημειωθεί ότι η διαφορά ήταν οριακή $F(7.152) = 2.06$ $p = 0.0509$. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA ως προς την επίδραση του επαγγέλματος της μητέρας.

Συζήτηση.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των μαθητών επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από την επίδοση, το φύλο και την τάξη στην οποία φοιτούν και λιγότερο από την εργασία των γονέων τους. Συγκεκριμένα:

1) Η σχολική επίδοση επηρεάζει τα επαγγελματικά πεδία «εξωτερικές δραστηριότητες» και «πρακτικό». Οι μαθητές με άριστη επίδοση τείνουν να απορρίπτουν περισσότερο από τους συμμαθητές τους με μέση επίδοση επαγγέλματα του πεδίου «εξωτερικές δραστηριότητες». Οι μαθητές με μέση επίδοση τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα του πεδίου «πρακτικό», σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους με υψηλή επίδοση.

2) Ως προς την επίδραση του φύλου, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Τα αγόρια τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα των πεδίων «μηχανική» και «υπολογιστική», ενώ τα κορίτσια να τα απορρίπτουν· οι μαθήτριες τείνουν να επιλέγουν περισσότερο από τους μαθητές επαγγέλματα του πεδίου «αισθητική».

3) Οι μαθητές της Α' Λυκείου τείνουν να απορρίπτουν επαγγέλματα του πεδίου «εξωτερικές δραστηριότητες», ενώ οι μαθητές της Β' Λυκείου τείνουν να τα επιλέγουν.

4) Ως προς την επίδραση του επαγγέλματος των γονέων στις επιλογές των μαθητών η διαφορά ήταν οριακή. Μαθητές των οποίων οι γονείς είναι άνεργοι τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα του πεδίου «εξωτερικές δραστηριότητες».

Προτάσεις με έμφαση στο ρόλο των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού.

1) Στη χώρα μας φαίνεται ακόμη να επικρατούν προκαταλήψεις από γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς τα «ανδρικά» και τα «γυναικεία» επαγγέλματα. Η επαγγελματική σταδιοδρομία του μαθητή είναι ζήτημα προγραμματισμού και οι σύμβουλοι μπορούν να συμβάλλουν στον περιορισμό των στερεοτύπων των μαθητών.

2) Τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται το φαινόμενο οι εύποροι πολίτες να απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής αναγνώρισης σε σύγκριση με τους μορφωμένους, αλλά όχι καλά αμοιβόμενους πολίτες. Οι εύποροι γονείς έχουν υψηλές προσδοκίες σε σχέση με τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο και την επαγγελματική τους αποκατάσταση, υποστηρίζουν τις προσπάθειες και προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες επιλογών, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών. Οι σύμβουλοι μπορούν να συνεργασθούν με τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα με τους μαθητές που προέρχονται από τις οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες και τους γονείς τους, με στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων αυτών των μαθητών.

3) Στη διαδικασία μετάβασης από την εφηβεία στην ενήλικιση, οι μαθητές χρειάζονται κανόνες, όρια και συναισθηματικό έλεγχο, αλλά συγχρόνως χρειάζονται φροντίδα και κατανόηση. Από την έρευνα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Darling - Hammond, 2000), αλλά υπάρχει χαμηλή συναισθηματική μετοχή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Freiberg, 1999). Οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν συμπεριφορά, πρακτικές και προσδοκίες μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις, οι μεταξύ τους σχέσεις δεν είναι οι καλύτερες. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στη μαζοποίηση και το «απρόσωπο» όσων μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κοσμόπουλος και Μουλαδούδης, 2003). Η ΤΕΕ φαίνεται να μην αποτελεί εξαίρεση, παρόλο που η αναλογία εκπαιδευτικών-μαθητών είναι μικρότερη σε σχέση με τη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση. Σε τέτοιες περιστάσεις, οι σύμβουλοι θα μπορούσαν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να είναι σε θέση να ανιχνεύσουν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω βιωματικών ομά-

δων ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, διότι αυτής της μορφής η αλληλεπίδραση διαρκεί στον χρόνο, εμπλέκει και αγγίζει όσους μετέχουν (Μουλαδούδης, 2005). Υπό αυτό το πρίσμα, στόχοι των συμβούλων μπορεί να είναι ο περιορισμός των κοινωνικών ανισοτήτων με την ενθάρρυνση και την ενίσχυση των μαθητών με χαμηλές ή μέτριες επιδόσεις και η βελτίωση των σχέσεών τους με τους εκπαιδευτικούς.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνω τη μεγάλη συνεισφορά της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) για τους εκπαιδευτικούς της Τ.Ε.Ε. Ειδικότερα, το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.), αναλαμβάνει την παιδαγωγική κατάρτιση κυρίως των μελλοντικών εκπαιδευτικών – πτυχιούχων Ανώτατης Εκπαίδευσης – οι οποίοι προέρχονται από τις λεγόμενες «μη καθηγητικές Σχολές». Το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. λειτουργεί στις πόλεις Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Βόλο, Ιωάννινα και Ηράκλειο και οι απόφοιτοί του διορίζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (http://www.aspete.gr/kanonismos_spoudon_epaik.doc).

Βιβλιογραφία

1. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Κανονισμός Σπουδών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (n.d.). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.aspete.gr/kanonismos_spoudon_epaik.doc
2. Cook, T. D., Church, M. B., Ajanaku, S., Shadish, W. R., Jr., Kim, J., & Cohen, R. (1996). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. *Child Development*, 67(6), 3368-3385.
3. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n1>
4. Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
5. Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η Προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
6. Lapan, R. (2004). *Career development across the K-16 years*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
7. Miller, K., Rothwell, J., Tyler, B. (1994). *Rothwell-Miller Interest Blank* (Revised). British Edition, Manual. London: Miller & Tyler.
8. Μουλαδούδης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στην ανθρωπιστική ψυχολογική: Ένα προτεινόμενο μοντέλο*. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 340-347. Αθήνα: Μεταίχμιο.
9. Turner, S. L., & Lapan, R.T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *Career Development Quarterly*, 51, 44-55.
10. Turner, S. L., Alliman-Brissett, A., Lapan, R.T., Udipi, S., & Ergun, D. (2003).

- Career-related Parent Support Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 56, 44-55.
11. Warrington, M. & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and education*, 12 (4), 493-508.
 12. Wentzel, K. R., & Feldman, S. S. (1993). Parental predictors of boys' self-restraint and motivation to achieve at school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 13, 183-203.
 13. Wilson, W.J. (1996). *When Work Disappears: The World of the New Urban Poor*. New York: Knopf.



Πάγκαλος Σταύρος

Σχολικός Σύμβουλος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών

Διαχρονικά προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον καθορισμό των παρεχόμενων ειδικοτήτων στους μαθητές της δευτεροβάθμιας Τ.Ε.Ε.:

Προτάσεις για την αντιμετώπισή τους

Στην ομιλία μου θα προσπαθήσω να θίξω ορισμένα ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, τα οποία λειτουργούν στην πράξη ως τροχοπέδη σε κάθε μεταρρυθμιστική απόπειρα στον χώρο της ΤΕΕ.

Οι βασικές τεχνικές ειδικότητες των καθηγητών που διδάσκουν στη Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΔΤΕΕ) αποτελούνται από τους κλάδους ΠΕ12 (Διπλ. μηχανικοί), ΠΕ17 (Τεχνολόγοι μηχανικοί) και ΤΕ01 (Εργοδηγοί), οι οποίοι συνολικά, αντιπροσωπεύουν πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη ΔΤΕΕ μαθήματα ειδικότητας.

Με βάση πρόσφατα στατιστικά στοιχεία (1) στην ΔΤΕΕ υπηρετούν οι εξής κλάδοι εκπαιδευτικών:

Κατανομή των βασικών τεχνικών κλάδων στις σχολικές μονάδες της ΔΤΕΕ.			
<i>Κλάδος</i>	<i>Σχολές αποφοίτησης</i>	<i>Αριθμός</i>	<i>Ποσοστό</i>
ΠΕ12	Μηχανολόγοι, Ηλεκτρολόγοι, Ηλεκτρονικοί, Χημικοί Μηχανικοί, Πολιτικοί Μηχανικοί, Αρχιτέκτονες, Τοπογράφοι κλπ., απόφοιτοι Πολυτεχνικών Σχολών και Φυσικοί Ραδιοηλεκτρολόγοι.	895	18,0 %
ΠΕ17	Μηχανολόγοι, Ηλεκτρολόγοι, Ηλεκτρονικοί, Δομικοί, απόφοιτοι της ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ, Σχολών Υπομηχανικών, ΚΑΤΕΕ, ΤΕΙ.	2855	57,5 %
ΤΕ01	Μηχανικοί, Ηλεκτρολόγοι, Ψυκτικοί, Μηχανικοί αυτοκινήτων, Υδραυλικοί κλπ., απόφοιτοι Μέσων Σχολών Εργοδηγών, ΤΕΛ κλπ.	1220	24,5 %
ΣΥΝΟΛΟ		4970	100 %

(Έρευνα της ΕΣΥΕ για το σχολικό έτος 2005–06. Περιλαμβάνονται οι καθηγητές με πλήρες ωράριο. Δεν περιλαμβάνονται οι Διευθυντές, Υποδιευθυντές, οι εκπαιδευτικοί με μη πλήρες ωράριο και οι απόντες από τα σχολεία).

Σημειώνεται ότι οι δύο κλάδοι ΠΕ12 και ΠΕ17 έχουν τις ίδιες αναθέσεις μαθημάτων, διδάσκουν δηλαδή στις σχολικές μονάδες της ΤΕΕ όλα τα μαθήματα (θεωρητικά και εργαστηριακά) των αντίστοιχων επαγγελματικών τομέων (Μηχανολογικού, Ηλεκτρολογικού, Ηλεκτρονικού, Κατασκευών κλπ.), ενώ ο κλάδος ΤΕ01 μόνο τα αντίστοιχα με την ειδικότητά του εργαστηριακά μαθήματα.

Πρακτικά δηλαδή είναι σύνηθες το ίδιο εργαστηριακό μάθημα να διδάσκεται στα ΤΕΕ από εκπαιδευτικό με Διδακτορικό τίτλο ή από απόφοιτο Τεχνικού Λυκείου.

Σημειώνουμε ακόμη ότι οι τεχνολόγοι μηχανικοί του κλάδου ΠΕ17, κατά τα $\frac{2}{3}$ περίπου, είναι απόφοιτοι της ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ και κατά το υπόλοιπο ένα τρίτο, απόφοιτοι άλλων σχολών.

Εκτός από τους υπηρετούντες στα ΤΕΕ υπάρχει ακόμη ένας αριθμός περίπου 500 εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ12 και διπλάσιος αριθμός του κλάδου ΠΕ17, που υπηρετεί σε Γυμνάσια και Λύκεια όπου διδάσκει κυρίως το μάθημα της Τεχνολογίας.

Ας δούμε τώρα και κάποια στοιχεία σχετικά με την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών κλάδων ΠΕ12 και ΠΕ17 σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης (ο κλάδος ΤΕ01 δεν έχει αυτή τη δυνατότητα).

Εκπαιδευτικοί των κλάδου ΠΕ12 και ΠΕ17 που κατέχουν θέσεις στελεχών εκπαίδευσης . (Προϊστάμενοι Διευθύνσεων ή Γραφείων Δ/θμιας Εκπαίδευσης σε πανελλαδικό επίπεδο)	
ΠΕ12	ΠΕ17
2	28

(Πηγή: ΥΠΕΠΘ, 2005)

Εκπαιδευτικοί των κλάδου ΠΕ12 και ΠΕ17 που κατέχουν θέση Διευθυντού ΤΕΕ / ΕΠΑΛ στην Α' Δ/νση Δ/θμιας Εκπαίδευσης Αθήνας	
ΠΕ12	ΠΕ17
1	15

(Πηγή: Γραφ. ΤΕΕ Α' Αθήνας, 2005)

Ανάλογα στοιχεία προκύπτουν και από τις άλλες Διευθύνσεις.

Παρόλο που θα αναμενόταν οι απόφοιτοι των Πολυτεχνικών Σχολών να προτιμώνται στη στελέχωση διευθυντικών θέσεων, λόγω σπουδών και ικανοτήτων, όπως συνήθως συμβαίνει σε άλλους χώρους (στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα), στη ΔΤΕΕ δεν συμβαίνει αυτό. Δεν τηρείται ούτε καν η αναλογία μεταξύ

των δύο κλάδων ΠΕ12 και ΠΕ17, που είναι περίπου 1:3. Οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ17 καταλαμβάνουν σε ποσοστό άνω του 90% τις στελεχικές θέσεις που προσφέρονται και για τους δύο κλάδους.

Το φαινόμενο αυτό τράβηξε την προσοχή μου, καθώς δηλώνει με σαφήνεια ότι μια ολόκληρη κατηγορία προσοντούχων εκπαιδευτικών δεν αξιοποιείται υπηρεσιακά, σύμφωνα με τα αναμενόμενα. Παράλληλα δημιουργούνται δυσλειτουργίες στον χώρο της εκπαίδευσης με συνέπειες για την ποιότητα και την αποδοτικότητά της.

Θα άξιζε τον κόπο να γίνει συγκεκριμένη έρευνα για να εξετασθεί αναλυτικά το θέμα. Καθώς όμως δεν υπάρχουν στοιχεία από επίσημη έρευνα, προσπάθησα να φωτίσω λίγο περισσότερο το θέμα, να το τοποθετήσω στο γενικότερο κοινωνικό – εκπαιδευτικό πλαίσιο και να ανιχνεύσω κάποιες από τις αιτίες που το προκαλούν.

Κατέγραψα λοιπόν κάποιες απόψεις και επιχειρήματα που διατυπώνονται σχετικά.

Μια πρώτη αφοριστική – απλουστευτική προσέγγιση είναι ότι πρόκειται για μια εκδήλωση στον χώρο του Υπουργείου Παιδείας της γενικής διαμάχης μεταξύ των δύο κλάδων: μηχανικών και τεχνολόγων, που συμβαίνει σε όλη την ελληνική κοινωνία. Πράγματι η δομή και η πρακτική της ελληνικής βιομηχανίας και του κατασκευαστικού τομέα, δεν αναδεικνύει τις ιδιαιτερότητες όσον αφορά τον ρόλο των διπλωματούχων μηχανικών και τον ρόλο των τεχνολόγων εφαρμογής στην παραγωγή, όπως συμβαίνει στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες, π.χ. στη Γερμανία. Εκεί οι δύο κλάδοι λειτουργούν με βάση τις αρχές της συμπληρωματικότητας και της συνεργασίας. Στην Ελλάδα όμως η σχέση των δύο μερών χαρακτηρίζεται από ανταγωνιστικότητα, καθώς προσπαθούν να αυξήσουν τα μερίδιά τους από την ίδια «πίτα».

Μήπως, λοιπόν, οι τεχνολόγοι μηχανικοί επέλεξαν το Υπουργείο Παιδείας ως το προνομιακό πεδίο για να πάρουν τη «ρεβάνς» από τους πολυτεχνίτες, για όσα θεωρούν (δικαιολογημένα ή μη), ότι τους στερεί το Τεχνικό Επιμελητήριο και η Ελληνική Πολιτεία στους άλλους τομείς της οικονομίας και της κοινωνίας;

Τα πράγματα όμως είναι κάπως πιο σύνθετα. Ας εξετάσουμε κάποιους από τους επιμέρους παράγοντες και τις σχετικές απόψεις, που διαμορφώνουν το φαινόμενο:

Το θεσμικό πλαίσιο είναι ένας καθοριστικός παράγοντας.

Ο Νόμος 576 του 1977, με βάση τον οποίο έγιναν οι πρώτοι μαζικοί διορισμοί εκπαιδευτικών στη ΔΤΕΕ προέβλεπε –μεταξύ των άλλων– σαφές προβάδισμα των διπλωματούχων μηχανικών κατά την κατάληψη θέσεων τομεαρχών και διευθυντών στα σχολεία, ως μέτρο προσέλκυσης ικανών στελεχών από τον ιδιωτικό τομέα και ως μέτρο αναβάθμισης της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Τότε δημιουργήθηκαν τα Τεχνικά Λύκεια και οι ΤΕΣ σε αντικατάσταση των παλαιότερων μέσων και κατώτερων τεχνικών σχολών.

Οι σχετικές διατάξεις όμως καταργήθηκαν με το Ν. 1566 του 1985. Σταδιακά τα επόμενα χρόνια, ο κλάδος ΠΕ12 εξισώθηκε θεσμικά με τον κλάδο ΠΕ17, όσον αφορά τη διδασκαλία των μαθημάτων και την κατάληψη διευθυντικών θέσεων. Το Δίπλωμα του Πολυτεχνείου δεν παίρνει κάποια μοριοδότηση, θεωρείται ισοτίμο με το πτυχίο των ΤΕΙ.

Επιπλέον καταργήθηκε η πριμοδότηση της επαγγελματικής προϋπηρεσίας στην ειδικότητα, που θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάδειξη ικανών στελεχών. Πριμοδοτήθηκε όμως ο χρόνος σπουδών για τους αποφοίτους της ΑΣΕΤΕΜ.

Γενικά μπορεί να πει κάποιος πως το θεσμικό πλαίσιο, αντί να λειτουργεί ορθολογιστικά και να αντιμετωπίζει την ουσία των εκπαιδευτικών ζητημάτων, έχει παγιοποιήσει την περιχαράκωση μεταξύ των κλάδων, υποδαυλίζοντας τις διακλαδικές αντιθέσεις.

Αναφέρουμε μόνο δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις:

Παρά το ότι οι κλάδοι ΠΕ12 και 17 έχουν τις ίδιες αναθέσεις μαθημάτων και διαγωνίζονται, προκειμένου να διοριστούν, σε κοινά θέματα κατά τις εξετάσεις του ΑΣΕΠ, εντούτοις υπάρχει ιδιαίτερος αριθμός θέσεων για κάθε κλάδο, ώστε να συντηρείται (ή και να μεθοδεύεται κατά βούληση) η κλαδική.

Μια άλλη χαρακτηριστική περίπτωση είναι η ύπαρξη, στην ίδια ειδικότητα, σχολικών συμβούλων και από τους δύο κλάδους με συγκεκριμένες και επικαλυπτόμενες αρμοδιότητες. Το αποκορύφωμα είναι ότι αν, για κάποιο λόγο, λείπει π.χ. ο σχολικός σύμβουλος ΠΕ17 ειδικότητας δομικών έργων, τον αντικαθιστά ο σύμβουλος του κλάδου ΠΕ17 ειδικότητας ηλεκτρολόγου και όχι ο σύμβουλος ΠΕ12 πολιτικός μηχανικός, καθώς ο τύπος, δηλαδή ο κλάδος, προηγείται της ουσίας, δηλαδή της ειδικότητας.

Άλλες απόψεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την παρατηρούμενη ασυμμετρία των δύο κλάδων είναι οι εξής:

Πολύ λίγοι διπλωματούχοι μηχανικοί κάνουν αιτήσεις για την κάλυψη διευθυντικών θέσεων, γι' αυτό και δεν έχουν μεγάλη συμμετοχή. Η άποψη αυτή έχει βάση, όπως φαίνεται με μια πρόχειρη ματιά στα σχετικά στοιχεία, δεν εξηγεί όμως τους λόγους για τους οποίους υπάρχει το μειωμένο ενδιαφέρον.

Συνήθως συμπληρώνεται με το εξής: Πολλοί διπλωματούχοι μηχανικοί θεωρούν την εκπαίδευση ως πάρεργο, ασχολούνται δηλαδή παράλληλα και με άλλα έργα για να συμπληρώσουν τις χαμηλές αποδοχές τους. Αυτό όμως, αν συμβαίνει και στον βαθμό που συμβαίνει, αφορά όλους τους κλάδους των εκπαιδευτικών. Και στα Γυμνάσια και Λύκεια, πολλοί ικανοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν την εμπλοκή τους με καθήκοντα διευθυντών και προϊσταμένων, θεωρώντας ότι οι ρόλοι αυτοί, όπως εμφανίζονται στην πράξη, είναι διεκπεραιωτικοί και γραφειοκρατικοί. Προτιμούν να διοχετεύσουν τη δημιουργικότητά τους σε άλλα πράγματα.

Αν αληθεύει αυτό, τότε απλώς η απροθυμία των διπλωματούχων μηχανικών να συμμετάσχουν στη Διοίκηση αντικατοπτρίζει την απροθυμία συμμετο-

χής πολλών ικανών και προσοντούχων ατόμων, από το συνολικό εκπαιδευτικό προσωπικό της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αυτό πρέπει να το δει σοβαρά η πολιτική ηγεσία, να δώσει κίνητρα και να προσλάβει διοικητικό προσωπικό, ώστε να προσελκυσθούν ικανά στελέχη στις διευθυντικές θέσεις.

Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ17, ιδίως οι απόφοιτοι της ΑΣΕΤΕΜ είναι καλύτερα προσαρμοσμένοι με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς η Σχολή τους είναι σχολή εκπαιδευτών, τους έχει δηλαδή εμφυσήσει από την αρχή την ιδέα ότι προορίζονται για καθηγητική καριέρα. Ενώ για τους περισσότερους διπλωματούχους μηχανικούς ο ερχομός στην εκπαίδευση ήταν μια τυχαία ή και η τελευταία επιλογή. Δεν εξηγεί όμως το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός διευθυντικών στελεχών του κλάδου ΠΕ17 δεν προέρχεται από την ΑΣΕΤΕΜ.

Συγγενής με την προηγούμενη άποψη είναι αυτή που υποστηρίζει ότι αφού οι κλάδοι ΠΕ17 και ΤΕ01 αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία στο τεχνικό εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι προτιμότερο να έχουν προϊσταμένους οι οποίοι να προέρχονται από τον ίδιο χώρο. Είναι δηλαδή καταλληλότεροι ως προϊστάμενοι, γιατί γνωρίζουν την νοοτροπία των συναδέλφων και έχουν κοινή γλώσσα επικοινωνίας, καθώς έχουν κοινά βιώματα και προσεγγίζουν τα θέματα με τον ίδιο τρόπο. Αν το Υπουργείο υιοθετεί αυτήν την άποψη, τότε θα πρέπει να εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους εξακολουθεί να προσλαμβάνει διπλωματούχους μηχανικούς στη ΔΤΕΕ.

Τέλος, η πιο διαδεδομένη άποψη θεωρεί ότι η συγκεκριμένη κατάσταση είναι το αποτέλεσμα των πιέσεων και των διεκδικήσεων που ασκούν οι κλάδοι, με βάση τη δύναμή τους στο συνδικαλιστικό και κομματικό επίπεδο. Πράγματι στο πεδίο αυτό η εκπροσώπηση και κινητικότητα των διπλωματούχων μηχανικών στην εκπαίδευση, εμφανίζεται αδύναμη σε σχέση με τους άλλους κλάδους. Αντίθετα οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των τεχνολόγων μηχανικών και των εργοδηγών, εκτός από τον μεγαλύτερο αριθμό μελών, έχουν μαζικότητα, εργάζονται με συνέπεια και διαθέτουν μεγαλύτερη προσβασιμότητα στα κέντρα λήψης των αποφάσεων.

Από την άλλη πλευρά, η ελληνική εμπειρία δείχνει πως η διαμορφωμένη πολιτική κουλτούρα, ο τρόπος με τον οποίο οι πολιτικές ηγεσίες αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν το λεγόμενο «πολιτικό κόστος» και η προσπάθειά τους για τήρηση «ισορροπιών», ευνοούν την κλαδική διεκδίκηση αιτημάτων και την επίτευξη και παγίωση ρυθμίσεων με συντεχνιακό χαρακτήρα. Ρυθμίσεων δηλαδή που δεν έχουν να κάνουν με την αντιμετώπιση θεμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά με την ικανοποίηση αιτημάτων που συνδέονται με θέματα υπηρεσιακής και μισθολογικής εξέλιξης μερίδων των εκπαιδευτικών.

Η προηγούμενη έκθεση επιχειρημάτων και απόψεων δεν έγινε για να καταλήξει κάποιος σε συμπεράσματα σχετικά με τα αίτια του φαινομένου. Άλλωστε δεν έχει νόημα να πούμε ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο. Αναφέρθηκε μόνον

ως παράδειγμα και αφορμή για να γίνουν κάποιες γενικές διαπιστώσεις κοινής αποδοχής και να υποδειχθούν βελτιώσεις του πλαισίου, μέσα στο οποίο ασκεί ο εκπαιδευτικός της ΔΤΕΕ. το λειτούργημά του.

Δύο τέτοιες βασικές διαπιστώσεις είναι οι εξής:

1) Η διαίρεση σε κλάδους των εκπαιδευτικών των τεχνικών ειδικοτήτων δημιουργεί τριβές και δυσλειτουργίες, οδηγεί σε ανορθολογιστικές καταστάσεις και ενισχύει τις σχέσεις συναλλαγής. Όλα αυτά εμποδίζουν το εκπαιδευτικό έργο.

2) Το κριτήριο για τις όποιες αλλαγές – μεταρρυθμίσεις πρέπει να είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι η εξυπηρέτηση των συμφερόντων (συνολικών ή κατά κλάδο) των εκπαιδευτικών.

Για την εξομάλυνση της κατάστασης, έχω να προτείνω τα εξής:

Να εγκαταλειφθεί η λογική των κλάδων και να περάσουμε στη λογική του συγκεκριμένου έργου που έχει να κάνει ο εκπαιδευτικός.

Αντί δηλαδή να διορίζονται οι εκπαιδευτικοί με βάση τον τύπο του πτυχίου τους και μετά η Πολιτεία να ψάχνει να βρει τρόπους να τους απασχολήσει, να καθορισθούν εξετάσεις επάρκειας σε θεματικές ενότητες που να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες ειδικότητες ή συναφείς ομάδες μαθημάτων που διδάσκονται στις σχολικές μονάδες των ΤΕΕ.

Τέτοιες ενότητες, οι οποίες θα μπορούσαν να προκύψουν από τα προγράμματα σπουδών είναι π.χ. οι εξής:

- 1) Γενική Τεχνολογία (μαθήματα Γυμνασίου, Λυκείου, Α' έτος ΕΠΑΛ).
- 2) Γενική Μηχανολογία.
- 3) Τεχνολογία αυτοκινήτου.
- 4) Μηχανουργικές κατεργασίες.
- 5) Ψύξη – Κλιματισμός.
- 6) Κεντρικές θερμάνσεις.
- 7) Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις.
- 8) Αυτοματισμοί και ηλεκτρικές μηχανές κ.λπ..

Κατά τις προσλήψεις να καθορίζονται οι συγκεκριμένες ελάχιστες προϋποθέσεις σπουδών (τίτλοι και ειδικότητες πτυχίων) και διαπιστωμένης επαγγελματικής εμπειρίας, προκειμένου οι υποψήφιοι να συμμετέχουν σε εξετάσεις ανά θεματική ενότητα.

Προφανώς να υπάρχουν εξετάσεις και στα παιδαγωγικά.

Ο υποψήφιος, με βάση το πτυχίο του, θα επιλέγει να εξετασθεί σε όποιο αριθμό ενοτήτων επιθυμεί. Για την πρόσληψη να απαιτείται η επάρκεια σε έναν ελάχιστο αριθμό ενοτήτων (π.χ. 2 ή 3 ενότητες).

Οι αναθέσεις μαθημάτων, οι μεταθέσεις κ.λπ., να καθορίζονται με βάση τις διδακτικές ανάγκες και την επάρκεια των καθηγητών σε αντίστοιχες διδακτικές ενότητες.

Προτείνεται δηλαδή η κατάργηση των κλάδων και η ομαδοποίηση των κα-

θηγητών που διδάσκουν τα ίδια μαθήματα σε κοινές κατηγορίες. Οι καθηγητές με αυξημένα προσόντα, π.χ. οι διπλωματούχοι μηχανικοί θα παίρνουν επίδομα μεταπτυχιακών σπουδών, επιπέδου master, όπως και όσοι από τους τεχνολόγους μηχανικούς έχουν ή αποκτήσουν μεταπτυχιακές σπουδές και θα πριμοδοτούνται με τα σχετικά μόρια για την υπηρεσιακή τους εξέλιξη. Προφανώς προτείνεται οι θέσεις να είναι κοινές για διπλωματούχους μηχανικούς και τεχνολόγους.

Με το προτεινόμενο σύστημα, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις, να πάσουν σταδιακά οι τριβές μεταξύ των σημερινών κλάδων και να υπάρξει μεγαλύτερη αξιοκρατία, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται και θα εξελίσσονται με βάση το έργο τους και όχι τις συντηρητικές κλαδικές ρυθμίσεις και ποσοστώσεις.

Ταυτόχρονα λύνονται ζητήματα σχετικά με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν κοινά μαθήματα και αξιοποιείται καλύτερα η σχολική εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού.

Σήμερα ένας εκπαιδευτικός, π.χ. που έχει ασχοληθεί επί σειρά ετών σε ένα σχολείο με διδασκαλία στην ειδικότητα του υδραυλικού, μπορεί να βρεθεί με μια μετάθεση σε ένα σχολείο όπου δεν υπάρχει αυτή η ειδικότητα και να διδάσκει σε τμήμα αυτοκινήτων.

Ζητήματα επίσης που συνδέονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα μπορούν να αντιμετωπιστούν πιο αποτελεσματικά.

Η επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τις τεχνολογικές εξελίξεις είναι ανεπαρκής και περιστασιακή έως ανύπαρκτη. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν σχετικές ανησυχίες, καλύπτουν τα κενά κυρίως με αυτομόρφωση ή με σεμινάρια που πληρώνουν από την τσέπη τους. Μια σωστά σχεδιασμένη επιμόρφωση από την Πολιτεία πρέπει να έχει αφετηρία τα αναλυτικά προγράμματα, τον εγκατεστημένο εργαστηριακό εξοπλισμό και να λαμβάνει υπόψη τις ελλείψεις που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με το επίπεδο και το είδος του πτυχίου του και την προηγούμενη εμπειρία του (διδασκική και επαγγελματική) σε σχέση με τα μαθήματα που του έχουν ανατεθεί.

Ένα άλλο ζήτημα που απλώς θα θίξω εδώ, είναι η κατανομή των τμημάτων των ειδικοτήτων πανελλαδικά.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Κ.Ε.Ε. για το σχολικό έτος 2003-04, στα ΤΕΕ και στα Λύκεια έχουμε την εξής εικόνα:

<i>Τύπος σχολείου</i>	<i>Μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα</i>	<i>Ποσοστό τμημάτων μέχρι 20 μαθητές</i>	<i>Αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό</i>
ΛΥΚΕΙΑ	22,1	31,9 %	11,4
ΤΕΕ	16,1	74,1 %	8,1

(Πηγή: Κ.Ε.Ε., Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, 2005)

Η εικόνα αυτή έχει μεταβληθεί τα τελευταία χρόνια, αυξήθηκε δηλαδή ο αριθμός των ολιγομελών τμημάτων στη ΔΤΕΕ.

Το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει κατά μεγάλο μέρος από την ακολουθούμενη πρακτική στη ΔΤΕ, που είναι επιγραμματικά η εξής:

Πρώτα εγγράφουμε τους μαθητές (κάθε σχολική μονάδα διαθέτει μεγάλο εύρος τομέων και ειδικοτήτων) και μετά αγωνιζόμαστε να δημιουργήσουμε τα τμήματα, για να λειτουργήσουν οι ειδικότητες. Μοναδικό κριτήριο: να μην πλεονάζουν οι υπηρετούντες καθηγητές στο κάθε σχολείο.

Μπορεί όμως έτσι να γίνει σωστός σχεδιασμός;

Είναι σκόπιμο να συντηρούνται σχολεία με ακριβό εργαστηριακό εξοπλισμό και ενισχυμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, για την εκπαίδευση μαθητών οι οποίοι, κατά πολύ μεγάλο μέρος, γράφονται στα σχολεία, όχι επειδή έχουν επιλέξει κάποιο επάγγελμα, αλλά γιατί θεωρούν ότι θα αποκτήσουν ένα «χαρτί» με ποιο εύκολο τρόπο από ό,τι στο Λύκειο;

Μήπως είναι προτιμότερο για να αυξηθεί το κύρος της ΤΕΕ, αλλά και αν το δούμε από την πλευρά των μαθητών, οι μαθητές αυτοί να παραμένουν στη Γενική Εκπαίδευση μέχρι να βρουν το δρόμο τους;

Όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που προετοιμάζουν αποφοίτους για ένα επάγγελμα, Πανεπιστήμια, ΤΕΙ, ΙΕΚ, κ.λπ. καθορίζουν συγκεκριμένες ειδικότητες και αριθμό εισαγομένων σπουδαστών με κάποια κριτήρια κι με διαδικασίες επιλογής. Οι σχολικές μονάδες της ΤΕΕ, που παρέχουν και αυτές επαγγελματικά πτυχία, δεν πρέπει να υιοθετήσουν κάποτε, ανάλογες διαδικασίες;

Ασφαλώς οι αλλαγές στη δομή και στα προγράμματα σπουδών, καθώς και η σύνδεσή τους με την παραγωγή, έχουν μεγάλη σημασία.

Αυτό που προσπάθησα να επισημάνω, θίγοντας απλώς κάποια ζητήματα που συνήθως παραβλέπονται, είναι πως δεν μπορεί να ευδοκιμήσει καμιά μεταρρύθμιση, αν δεν γίνουν παράλληλα ενέργειες για να αλλάξουν κατεστημένες πρακτικές, νοοτροπίες και το σχετικό θεσμικό πλαίσιο που τις υποστηρίζει.

Παπαντωνόπουλος Κωστής

Α' Αντιπρόεδρος της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ

Ως εκπρόσωπος της Ομοσπονδίας Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών, έχω την αίσθηση ότι μιλώντας για επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αναπτύσσω το αυτονόητο. Βασικό κίνητρο για τη μετάδοση της γνώσης είναι η περιέργεια και η αγάπη για την κατάκτηση της γνώσης. Αυτά για τον δάσκαλο ισχύουν ως προαπαιτούμενα που διαμορφώνουν τη βιοτροπία του ως διαρκώς αυτομορφούμενου. Πάνω στο έδαφος της αυτομόρφωσης χτίζει η επιμόρφωση και προσθέτει στο εκπαιδευτικό σύστημα επιπλέον δείκτες ποιότητας. Γιατί εξασφαλίζει κοινό εννοιολόγιο, κοινές εκπαιδευτικές πρακτικές και συμπεριφορές, ενίσχυση της αντικειμενικής διαχείρισης σε σχέση με τις υποκειμενικές συμπεριφορές και, μ' αυτή την έννοια, συμβάλλει και στην παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές.

Η εκπαίδευση ως σύστημα σημαίνει ενιαία λογική και ανάπτυξη από την προσχολική έως και τη διά βίου εκπαίδευση, με οριζόντιες και κατακόρυφες διαρθρώσεις και άξονες που διατρέχουν το σύνολο του συστήματος, ώστε μεταβολή στο μέρος να επηρεάζει και να μεταβάλλει το όλο. Το εκπαιδευτικό **σύστημα** δεν είναι δυνατό να ενσωματώνει *διανυσματικές* (από εδώ έως εκεί) *λογικές* παραβλέποντας το όλο και την κύρια στόχευση, που είναι η επάρκεια στην αναζήτηση και κατάκτηση της γνώσης. Για τον λόγο αυτό τα φροντιστήρια που λειτουργούν ακριβώς με τη *διανυσματική* (από εδώ έως εκεί) *λογική*, παραβλέποντας τον περίγυρο και σκοπεύοντας μόνο σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, όχι όμως στον ευρύ στόχο της βιοτροπικής αναζήτησης της γνώσης, δεν εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η επιμόρφωση είναι ένας από τους κατακόρυφους άξονες του εκπαιδευτικού συστήματος, που το διατρέχει από την προσχολική έως τη διά βίου εκπαίδευση, και, εάν λειτουργεί σωστά, συμβάλλει στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης. Μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς σε κριτικούς διαχειριστές του εκπαιδευτικού «δόγματος», ανοίγει την εκπαίδευση στην κοινωνία, αντιμετωπίζει τη σχετικότητα των οδηγιών (ο εκπαιδευτικός «εφαρμόζει ό,τι επιτρέπει η δυναμική και το δυναμικό της τάξης του») και τις αδυναμίες των αναλυτικών προγραμμάτων, που έχουν συνταχθεί με την αντίληψη της εξασφάλισης του maximum των δεξιοτήτων στο minimum του χρόνου, αντί του minimum των δεξιοτήτων στον optimum χρόνο εκμάθησης.

Η επιμόρφωση σχεδιάζεται σε διαλεκτική παραλληλία προς το τελικό προϊόν του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή το πολιτιστικό κεφάλαιο, το ιδεολογικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες που θέλουμε να διαχειρίζονται οι νέοι.

Δομικό μέρος του συστήματος, εκτός από την επιμόρφωση, είναι και η υποστηρικτική έρευνα που θα ανιχνεύει ανάγκες, θα τεκμηριώνει και θα ανατροφοδοτεί το σύστημα. Αν τα παραπάνω έχουν κάποια θεωρητική αξία, ωστόσο δεν ισχύουν στο ελληνικό «εκπαιδευτικό σύστημα». Στον τόπο μας η ΤΕΕ παρασίτησε στην παρυφή του εκπαιδευτικού συστήματος, ένας Καιάδας στην ουσία, που δεν κατάφερε ποτέ να αποκτήσει κύρος και που η επιλογή της είναι λύση ανάγκης για όσους δεν έχουν άλλη. Γι' αυτό και τα ποσοστά φοίτησης είναι εδώ αντίστροφα απ' ό,τι στις ανεπτυγμένες δυτικές κοινωνίες.

Βέβαια στη χώρα μας η εξέλιξη της εκπαίδευσης, από την ίδρυση του Νεοελληνικού κράτους, για λόγους ιστορικούς και κοινωνικούς έδωσε μεγάλη συμβολική αξία στη γενική παιδεία και στις πανεπιστημιακές σπουδές. Η τεχνική εκπαίδευση, ακριβή εξ' ορισμού στις υποδομές της και στις κατά κεφαλήν λειτουργικές δαπάνες της, αλλά και κοινωνικά περιθωριοποιημένη ως προς τη συμβολική αξία της, δεν εντάχθηκε ποτέ στο σύστημα. Ήταν μια «δύθεν» εκπαίδευση για παιδιά που δεν χωρούσαν στο σύστημα.

Στα ελληνικά τεχνικά εκπαιδευτήρια φοιτούν παιδιά χαμηλών, μη προνομιούχων, κοινωνικών στρωμάτων, παιδιά εργαζόμενα, παιδιά με έλλειμμα πολιτιστικού κεφαλαίου, ερεθισμάτων και χρόνου για να τα αποκτήσουν. Συχνά τα χαρακτηριστικά αυτά ταυτίζονται με των παιδιών που «δεν παίρνουν τα γράμματα». Για τον εκπαιδευτικό αυτή είναι μια δύσκολη τάξη, όσο και μια πρόκληση. Συχνά οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο μιας επιλογής ρόλου κοινωνικού εξισωτή, για τον οποίο οι έρευνες δείχνουν ιδιαίτερη ευαισθησία εκ μέρους του ελληνικού διδακτικού πληθυσμού, επιχειρούν να θεραπεύσουν την κοινωνική μειονεξία, ως σχολική ανεπάρκεια, με φάρμακο την πρωτογενή επείκεια. Δεν είναι κακό αυτό, δεν είναι όμως και αυτό που θα μπορούσε να προσφέρει η εξειδικευμένη αντιμετώπιση, με μεθόδους και καινοτομίες, εστιασμένες στην ελλειμματική μαθησιακή συμπεριφορά. Οι φτωχοί μαθητές, οι εργαζόμενοι, οι πιεσμένοι από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους, οι μαθητές που βρίσκονται κοτύτερα από τους συνηλίκους τους της γενικής εκπαίδευσης στο φάσμα και την απειλή της ανεργίας, έχουν ανάγκη, πέρα από γνώσεις και δεξιότητες της ειδικότητάς τους, κυρίως από τόνωση της αυτοεκτίμησής τους, από ενίσχυση της πίστης τους στην αξία της γνώσης, στη δυνατότητα όλων, μέσα από τη σπουδή τους, να προαχθούν και να χτίσουν τη ζωή τους με αξιοπρέπεια. Αυτή νομίζω ότι πρέπει να είναι η βασική εστίαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης. Διαισθάνομαι ότι οι ανασφάλειες και οι αβεβαιότητές τους σε θέματα αυτού του είδους ψυχοκοινωνικού-παιδαγωγικού χαρακτήρα θα είναι πολύ περισσότερες απ' ό,τι σε τεχνικά θέματα του επιστημονικού τους πεδίου.

Ο εγγραμματισμός στην πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες, που συνήθως

μονοπωλεί το επιμορφωτικό ενδιαφέρον, νομίζω ότι θα πρέπει να περιοριστεί στην πραγματική του σημασία και διάσταση, αυτή που χαρακτηρίζει όλες τις τεχνολογικές ανανεώσεις και επαναστάσεις μέσα στη μακρά ιστορική διάρκεια. Η εξέλιξη του καπιταλιστικού συστήματος μέσα από την τεχνολογία της πληροφορικής, όπως μέσα από άλλες τεχνολογίες παλαιότερα, αποτελεί μια πραγματικότητα προς την οποία θα προσαρμοστούν αργά ή γρήγορα όλοι, εκτός από τους «νεολουδίτες». Ο μελλοντικός ιστορικός της κοινωνίας και της οικονομίας, ο αντίστοιχος του Hobsbawm, μάλλον θα σχολιάσει καυστικά τις υπερβολές με τις οποίες αντιμετωπίζεται η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά συστήματα της εποχής μας. Αυτό, φυσικά, δεν σημαίνει ότι διδάσκοντες και διδασκόμενοι δεν πρέπει να διαθέτουν επαρκή εξοικείωση με το νέο εργαλείο. Όχι όμως να υποκαταστήσουν με αυτό άλλες μορφές επικοινωνίας και πειθαρχίας πολύ πιο ουσιαστικές για την κατάκτηση της γνώσης.

Βεβαίως, και στην ΤΕΕ ισχύουν στο ακέραιο οι διαγνωσμένες χρόνιες ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν διαθέτουν παιδαγωγική κατάρτιση και τα ταχύρρυθμα σεμινάρια εισαγωγικής επιμόρφωσης δεν μπορούν να την αντικαταστήσουν. Οι εκπαιδευτικοί των μέσων ή μεγαλύτερων υπηρεσιακών ηλικιών ενδέχεται να μην έχουν επιμορφωθεί ποτέ ή να έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια, από τα οποία το σημαντικότερο που αποκόμισαν είναι η βεβαίωση παρακολούθησης. Ο Ο.Ε.Π.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών), πέντε χρόνια μετά την ίδρυσή του, εξακολουθεί να υπολειτουργεί χωρίς οργανωτική δομή και προσωπικό, μόνο με το διοικητικό του συμβούλιο.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης πρέπει να σχεδιάζεται ανοιχτά, με την ενεργή συμμετοχή τους. Πρέπει να είναι ελκυστική και να εμπλέκει μεθόδους διδασκαλίας ενηλίκων και έμπειρους επιμορφωτές. Πρέπει να διαμορφωθεί σύστημα κινήτρων (πιστωτικές μονάδες-επαγγελματική προαγωγή κ.λπ.) που θα ενισχύσουν τη διάθεση και τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν. Πρέπει, μέσα στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης, να αντιμετωπιστούν οι εργασιακές επιπτώσεις που ενδέχεται να έχει για τους επιμορφούμενους η διεξαγωγή της. Πρέπει, τέλος, να συνδυαστεί με ένα αντικειμενικό και αξιόπιστο σύστημα μέτρησης των αποτελεσμάτων της. Στην εκπαίδευση κάθε μέτρο, κάθε ρύθμιση, θα πρέπει να αξιολογείται και να αναπροσαρμόζεται, γιατί η κοινωνία είναι δυναμική και αλλάζει και γιατί η αυξημένη χρηματοδότηση, που προϋποθέτει ένα ποιοτικά αναθεωρημένο εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να αποδίδει τη μέγιστη δυνατή κοινωνική ανταπόδοση.

Παπασταματίου Νικόλαος*

Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών

Το Ίδρυμα Ευγενίδου και η πορεία του προγράμματος «Φυσική PSSC» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα

Το ιστορικό της σύμπτωσης.

Η πιλοτική εισαγωγή του προγράμματος PSSC Φυσική στα σχολεία μας μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτέλεσμα σειράς γεγονότων, όπως είναι (Παπασταματίου, 1994):

1) Η πιεστική ανάγκη για την αντικατάσταση του ηλίκιωμένου βιβλίου Φυσικής (του Α. Μάζη) της Β' τάξης Λυκείου, αφού δεν καρποφόρησαν οι όποιες προσπάθειες που έγιναν (από το 1982 και μετά) προς αυτήν την κατεύθυνση.

2) Η συγκυρία της μετάφρασης, έκδοσης και κυκλοφορίας (το 1989) από το Ίδρυμα Ευγενίδου του βιβλίου *PSSC Φυσική* (Haber-Schaim et.al., 1989).

3) Η διαμορφωμένη διάχυτη «κακή» κοινή γνώμη για το σύνολο σχεδόν των εγχειριδίων Φυσικής που χρησιμοποιούνταν στο λύκειο, μαζί με την ανάγκη της διοίκησης να δώσει μια πρόσκαιρη ίσως, αλλά ριζοσπαστική απάντηση στο όλο θέμα, χωρίς όμως να θιγεί και το «σύστημα» των (ιερών) Γενικών Εξετάσεων.

Η εισαγωγή του προγράμματος PSSC χωρίς αμφιβολία λίγο-πολύ ξάφνιασε. Τόσο γιατί εισήχθη ως πειραματισμός (κάτι το ασυνήθιστο για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και τους εμπλεκόμενους σε αυτό), όσο και γιατί η όλη δομή και εφαρμογή του ήταν ανατρεπτική ως προς τον επί δεκαετίες καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας της φυσικής στα σχολεία μας – ο οποίος, ταυτόχρονα, κατηγορούνταν ως αναχρονιστικός σε επιστημονικά και επαγγελματικά συνέδρια, διαλέξεις, δημοσιεύματα κτλ. χωρίς να γίνεται και τίποτε ουσιαστικό για την ανατροπή του (Παπασταματίου, 1994).

Η ελληνική έκδοση του προγράμματος (μετάφ. από την έκτη αμερικάνικη) περιλάμβανε εκτός από το διδακτικό εγχειρίδιο *PSSC Φυσική*, το *Βιβλίο του Καθηγητή*, τον *Εργαστηριακό Οδηγό*, τις *Ασκήσεις Εμπειροδόσεως* (με βιβλίο για το μαθητή και βιβλίο για τον καθηγητή) (Εικ. 1).

Ένα σύνολο σχολικών εγχειριδίων Φυσικής, που για πρώτη φορά χρησιμοποιούνταν στο ελληνικό σχολείο – σε αντίθεση με το ένα και μοναδικό βιβλίο-

* Μέλος της Ομάδας Εργασίας Αξιολόγησης της Πειραματικής Εφαρμογής του Προγράμματος «Φυσική PSSC» (1992-1996).

φυσική για το μαθητή και τον καθηγητή, που συγχρόνως έπαιζε και το ρόλο του αναλυτικού προγράμματος(...) (Αρναουτάκης, 1993). Και το σημαντικότερο, το πρόγραμμα PSSC συνοδευόταν από εργαστηριακό εξοπλισμό για μετωπικό εργαστήριο των μαθητών (Γάτσιος & Παπασταματίου, 2007)!



Εικόνα 1.

Η εφαρμογή και το σχέδιο αξιολόγησης (1992-1993).

Το πρόγραμμα PSSC Φυσική, με ένα κλασικό σχολικό εγχειρίδιο φυσικής, πλήρες και δοκιμασμένο (Lewis 1972, French 1986, Arons 1992), άρχισε να εφαρμόζεται πιλοτικά από το σχολικό έτος 1992-1993 σε 55 λύκεια, με την επιλογή ενός σχολείου ανά Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούσαν 11 Πειραματικά Λύκεια, 23 Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (ΕΠΛ) και 21 Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ)*. Για τη διδασκαλία του προγράμματος επιλεγόταν τυχαία ένα τμήμα μαθητών για κάθε δύο ή και τρία τμήματα της Α΄ τάξης του ίδιου σχολείου. Με τον τρόπο αυτό ενεπλάκησαν συνολικά 96 τμήματα με περίπου 2800 μαθητές.

Για την παρακολούθηση (και την αξιολόγηση) του προγράμματος συνεστήθη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο άμισθη ομάδα εργασίας από τους Στ. Παπασπυράκη, Σύμβουλο του Παιδ. Ινστιτούτου, ως Πρόεδρο και μέλη τους Σιδ. Μπτσιάδη, Σχολ. Σύμβουλο, Ν. Παπασταματίου, Ι. Γάτσιο, Ι. Χριστακόπουλο,

* Γενικά Λύκεια: 1ο Ρόδου, Κιάτου, 2ο Ιεράπετρας, Πελοπίου, 2ο Καλαμάτας, Λ.Τ. Αγ. Γεωργίου, 4ο Λαμίας, 2ο Τρικάλων, Ζωσιμαίας, 1ο Λάρισας, 3ο Βόλου, 1ο Κοζάνης, 1ο Καστοριάς, 1ο Σερρών, 4ο Καβάλας, 1ο Κέρκυρας, 4ο Μυτιλήνης, Πάρου, 2ο Ν. Σμύρνης, 2ο Θήβας. Πειραματικά Λύκεια: ΠΣΠΑ, Βαρβάκειο, Ζάννειο, Ιωνίδειο, Αναβρύτων, Παν. Πατρών, Παν. Θεσσαλονίκης, Αθήνας, Ευαγγελικής, Θεσσαλονίκης. ΕΠΛ: Αθήνας, Ν. Φιλαδέλφειας, Αιγάλεω, Ηλιούπολης, Πειραιά, Κορυδαλλού, Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Καβάλας, Δράμας, Βέροιας, Έδεσσας, Κατερίνης, Τρικάλων, Καρδίτσας, Βόλου, Ιωαννίνων, Αγρινίου, Καλαμάτας, Ρεθύμνου, Χανίων, Πτολεμαΐδας, Ζακύνθου.

Ν. Νικολαΐδη και Α. Καρκαλέμν, εκπαιδευτικούς, με τα δυο τελευταία μέλη οικειοθελώς ανενεργά/ μη μετέχοντα. Η ομάδα εργασίας πρότεινε:

1) Επιλογή ύλης και εργαστηριακών ασκήσεων για την Α' τάξη λυκείου συμβατή με τα ήδη διδασκόμενα βιβλία Φυσικής Α' τάξης Γενικού Λυκείου (Π. Κόκοτας - Δ. Κρέμος, 1992) και Α' τάξης ΕΠΛ (Δαπόντες κ.ά., 1991).

2) Τον τρόπο επιλογής του (ενός) τμήματος της πιλοτικής εφαρμογής.

3) Τη μείωση του ωραρίου διδασκόντων κατά πέντε ώρες στα τμήματα της πιλοτικής εφαρμογής (ωράριο καθηγητή πειραματικού σχολείου: εγκύκλιος με αριθμ. πρωτ. Γ2/ 4922/ 3-9-1992/ ΔΣΔΕ/ ΥΠΕΠΘ).

4) Τη μεθοδολογία αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής.

Επίσης, η ομάδα εργασίας μεταξύ άλλων διοργάνωσε και υλοποίησε επά τριήμερα επιμορφωτικά σεμινάρια, των 25 ωρών έκαστο, στην Αθήνα, για τους 56 πρώτους καθηγητές που δίδασαν, ανέπτυξε σταδιακά κι έστειλε στα σχολεία 200 και πλέον σελίδες επιμορφωτικού υλικού (διδασκτικές προτάσεις), συνέταξε προδιαγραφές για τα όργανα εργαστηρίου PSSC Φυσικής της Α' τάξης, μελέτησε και εισηγήθηκε στον Ο.Σ.Κ. την κατασκευή εργαστηριακού εξοπλισμού (πάγκοι εργασίας, οργανοθήκες), έδωσε ενημερωτικές διαλέξεις (διάχυση του προγράμματος).

Το Ίδρυμα Ευγενίδου επωμίστηκε τη δαπάνη μετάφρασης των βιβλίων του προγράμματος και των δικαιωμάτων χρήσης (copyright), τη δαπάνη για τον εξοπλισμό σε όργανα και συσκευές του εργαστηρίου PSSC Φυσική Α' τάξης των (πρώτων) 55 σχολείων, τη δαπάνη των επιμορφωτικών σεμιναρίων στην Αθήνα και μέρος της δαπάνης για τη φιλοξενία των καθηγητών που συμμετείχαν.

Η (διαμορφωτική) αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής περιλάμβανε δύο φάσεις:

1) Την προκαταρκτική φάση, διάρκειας ενός έτους για καθεμία από τις τάξεις Α' και Β' Λυκείου, για τη διερεύνηση:

α) Των συνθηκών ένταξης του προγράμματος PSSC Φυσική στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

β) Της προσαρμογής στη λογική του προγράμματος τόσο των εκπαιδευτικών που το δίδασκαν, όσο και των μαθητών.

2) Την κύρια φάση, για δύο ακόμα έτη για κάθε τάξη, επειδή:

α) Η σωστή διδασκαλία του προγράμματος απαιτούσε υποδομές (εργαστηριακούς χώρους, εξοπλισμό κ.λπ.), που μόνο σταδιακά μπορούσαν να ολοκληρωθούν.

β) Η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, δεν ήταν δυνατό να συντελεστεί σε μία σχολική χρονιά, αλλά σε εύρος χρόνου, στο τέλος του οποίου θα αναζητούνταν τα συμπεράσματα.

Γενικός στόχος της αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής ήταν η μελέτη τρό-

πων παρέμβασης στο υπάρχον παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας της σχολικής φυσικής μέσω του κιμωλιοπίνακα και της ασκσιολογίας, με το καινοτομικό για τα ελληνικά δεδομένα υλικό του προγράμματος PSSC Φυσική, έτσι ώστε να διαμορφωθούν όροι ριζικής τροποποίησης της διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής στο λύκειο.

Επιμέρους στόχοι ήταν:

1) Η ανίχνευση της συμβατότητας του προγράμματος PSSC Φυσική ως προς την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων μας.

2) Ο εντοπισμός των αδυναμιών του προγράμματος σε σχέση με την παγιωμένη αντίληψη για τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της Φυσικής στο λύκειο.

3 Η εναρμόνιση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης όσων διδάσκουν (σχολική) Φυσική στους μη παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας (Ομάδα Εργασίας PSSC, 1993).

Οι ερευνητικές μέθοδοι περιλάμβαναν επισκέψεις στα σχολεία της πιλοτικής εφαρμογής με μακροσκοπική παρακολούθηση διδασκαλιών στην τάξη και το εργαστήριο, συνέντευξη-συζήτηση με μαθητές και καθηγητές, υποβολή τριμηνιαίων εκθέσεων από τους διδάσκοντες, αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στις Ασκήσεις Εμπεδώσεως, σύγκριση μέσου όρου βαθμολογίας του μαθητή στη Φυσική με τον βαθμό προαγωγής και συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους διδάσκοντες.

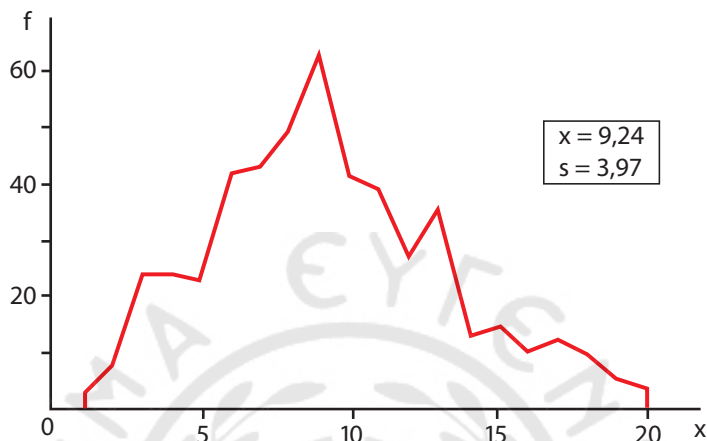
Έτσι, η ομάδα εργασίας επισκέφθηκε τα 25 από τα 55 σχολεία της πιλοτικής εφαρμογής, διάβασε και αξιολόγησε τις τριμηνιαίες εκθέσεις των διδασκόντων και απάντησε εγγράφως στα ερωτήματά τους, αξιολόγησε τις εισηγήσεις, παρεμβάσεις και προτάσεις των διδασκόντων και των σχολικών συμβούλων, ανέλυσε και αξιολόγησε την επίδοση των μαθητών στις Ασκήσεις Εμπεδώσεως (...).

Τα ευρήματα...

Οι διαγνωστικές πληροφορίες ανατροφοδότησης για την εμπέδωση του μαθήματος μέσω των Ασκήσεων Εμπεδώσεως (δεν βαθμολογούνταν και γράφονταν με ανοιχτά τα βιβλία) για τυχαίο δείγμα 10 Γενικών Λυκείων για τον σχολικό έτος 1992–93 έδειξαν ότι οι μαθητές απέδωσαν σύμφωνα με τις ικανότητές τους, όπως φαίνεται από την κωνοειδή συμμετρική καμπύλη της Εικ. 2 ή αλλιώς το υλικό του προγράμματος PSSC Φυσική ήταν κατάλληλο για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα σχολικής επίδοσης.

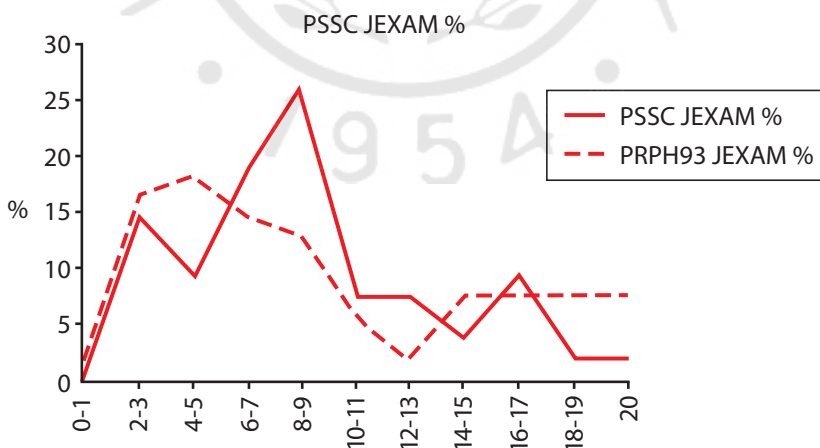
Ενισχυτικό αυτού του στοιχείου ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας (μελέτη περίπτωσης) μεταξύ των μαθητών του ΕΠΛ Βέροιας (καθηγητής Κ. Ζώκος) κατά το σχολικό έτος 1992–93 με τη σύγκριση της επίδοσης μεταξύ πληθυσμού μαθητών που διδάχθηκαν, αντιστοίχως, τα βιβλία Φυσική PSSC και Φυσική Α' ΕΠΛ. Τόσο ο μέσος όρος των γραπτών των προαγωγικών εξετάσεων στη Φυσική, όσο και ο μέσος όρος του βαθμού προαγωγής στη Φυσική για τους μαθητές

της Φυσικής PSSC ήταν κωνοειδής συμμετρική καμπύλη, ενώ για τους μαθητές Φυσικής Α' ΕΠΛ ήταν δίκορφη ασύμμετρη αριστερά καμπύλη (Εικ. 3 και 4). Παρόμοια δίκορφη ασύμμετρη αριστερά καμπύλη (δηλ. υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ «καλών» και «κακών» μαθητών) είναι και αυτή του μέσου όρου



Εικόνα 2.

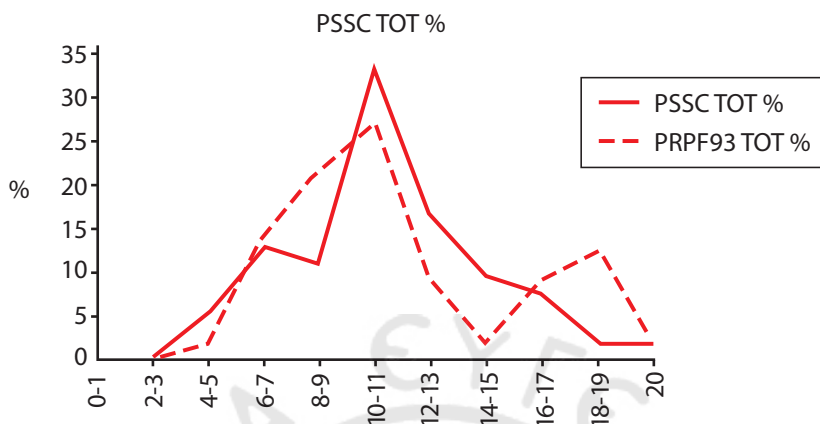
Ασκήσεις Εμπεδώσεως Α' τάξης Φυσικής PSSC κατά το σχολικό έτος 1992–93. Το πολύγωνο συχνοτήτων (κωνοειδής συμμετρική καμπύλη) δείχνει ότι οι μαθητές αποδίδουν στις Ασκήσεις Εμπεδώσεως σύμφωνα με τις ικανότητές τους (μέσος όρος $x = 9,24$, $s = 3,97$), αν και σημαντικό ποσοστό (54%) δεν έφτασε τους στόχους των αντίστοιχων κεφαλαίων.



Εικόνα 3.

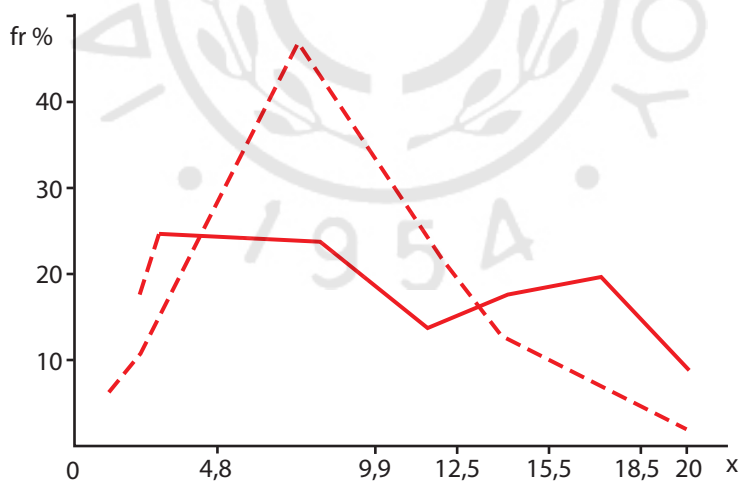
ΕΠΛ Βέροιας, η βαθμολογία της γραπτής προαγωγικής εξέτασης στη Φυσική Α' τάξης (1992-93) είναι κωνοειδής συμμετρική καμπύλη.

βαθμολογίας στο μάθημα της Φυσικής Α' Δέσμης των Γενικών Εξετάσεων κατά την πενταετία 1988-1992 (Εικ. 5) (Ομάδα Εργασίας PSSC, 1993).



Εικόνα 4.

ΕΠΛ Βέροιας, ο μέσος όρος βαθμού προαγωγής των μαθητών στη Φυσική Α' τάξης (1992-93) είναι κωνοειδής συμμετρική καμπύλη. Σια 55 σχολεία της πιλοτικής εφαρμογής (Α' τάξη, 1992-93) ο μέσος όρος του βαθμού προαγωγής στο μάθημα της Φυσικής PSSC ήταν 13,4 και ο μέσος όρος γενικού βαθμού προαγωγής 15,3.



Εικόνα 5.

Η καμπύλη του μέσου όρου βαθμολογίας στο μάθημα της Φυσικής Α' Δέσμης των Γενικών Εξετάσεων κατά την πενταετία 1988-1992 (συνεχής γραμμή) είναι δίκορφη ασύμμετρη αρτιστερά, αντίθετα η ομαλοποιημένη καμπύλη στις Ασκήσεις Εμπειδώσεως Α' τάξης Φυσικής PSSC για το σχολικό έτος 1992-93 (διακεκομμένη γραμμή) είναι κωνοειδής συμμετρική.

Άλλες παρατηρήσεις από τις απαντήσεις-προτάσεις των διδασκόντων (σταχυολόγηση):

1) Το υλικό του προγράμματος βοηθά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την επίδοσή τους.

2) Η διδασκαλία στην τάξη γίνεται σταδιακά μαθητοκεντρική.

3) Μέσω της εργαστηριακής άσκησης αυξάνεται το ενδιαφέρον του μαθητή για τη Φυσική.

4) Υπάρχει φόρτος εργασίας για όποιον διδάσκει PSSC Φυσική.

5) Προβληματικά είναι τα εργαστήρια εκ των ενόντων (από τη μετατροπή αίθουσας διδασκαλίας των 50 m²).

Και από τις απόψεις των μαθητών:

– «Το βιβλίο είναι βαρύ», «Δεν έχει τους ορισμούς με μαύρα γράμματα», «Λέει πολλά και δε μαθαίνεται απ' έξω», «Στο φροντιστήριο (!) κάνουμε από διαφορετικό βιβλίο», «Δεν υπάρχουν ασκήσεις σαν αυτές των Γενικών Εξετάσεων» (...).

Ως προς την κοινή γνώμη:

1) Κριτική για το πρόγραμμα PSSC Φυσική από την Ένωση Ελλήνων Φυσικών (Ενημερωτικό Δελτίο ΕΕΦ 1994) και σφοδρή αντιπαράθεση από Παραρτήματα της ΕΕΦ (Μπροδήμας, 1993, Δαπόντες, 1993), αλλά και άλλους (Ράπτη, 1993, Βώρος, 1995).

2) Αντιπαράθεση από φροντιστήρια, όπου: «Έχω μερικούς γνωστούς, θέλεις να σπρώξω την απόσυρση του βιβλίου από τα λύκεια που πηγαίνουν οι μαθητές [του φροντιστηρίου] μας;» (Τρυλ[άκης], 1993), αλλά και «Το πρόγραμμα του PSSC δεν χρειάζεται βοήθημα. Αυτό πιστεύουμε, μετά από συζήτηση με τους συναδέλφους φυσικούς, που το διδάξανε την πρώτη χρονιά» (Σαββάλας, 1993).

3) Έντονος προβληματισμός από γονείς: «Τι θα γίνει με τις εξετάσεις; Τα παιδιά μας πειραματόζωα»...

Εντέλει, στην έκθεσή της προς τη Διοίκηση η ομάδα εργασίας, μεταξύ άλλων, προτείνει:

1) Το πρόγραμμα PSSC Φυσική μπορεί να επεκτείνεται σταδιακά με αργό ρυθμό, προς μελέτη κι άρση των προβλημάτων που θα παρουσιάζονται (διαμορφωτική αξιολόγηση) μέχρι την τελική του αξιολόγηση.

2) Ανεξάρτητα από το πρόγραμμα, σε όλα τα σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια, πρέπει να δημιουργηθούν επαρκώς εξοπλισμένα εργαστήρια φυσικών επιστημών.

3) Η εργαστηριακή άσκηση των μαθητών να αρχίσει από το Γυμνάσιο.

4) Όλοι οι εκπαιδευτικοί των μαθημάτων των φυσικών επιστημών σκόπιμο είναι να ευαισθητοποιηθούν στο νέο τρόπο διδασκαλίας της Φυσικής που εισάγει το πρόγραμμα.

Η εφαρμογή σε 245 σχολεία (1993–1996)

Την επόμενη σχολική χρονιά το πρόγραμμα συνεχίστηκε στην Β' τάξη των 55 αρχικών σχολείων και με απόφαση της Διοίκησης επεκτάθηκε σε όλα τα τμήματα της Α' τάξης σε 245 συνολικά λύκεια, με την προσθήκη 182 Γενικών και 8 Τεχνικών Λυκείων διασπαρμένων σε όλους τους νομούς της χώρας, παρ' όλες τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν από την ομάδα εργασίας (Παπασημακόπουλος & Παπασταματίου, 1996).

Η (μη αρειβόμενη) ομάδα εργασίας ανασυγκροτείται, και πλέον αποτελείται από 18 μέλη*, τα 14 των οποίων, ταυτοχρόνως, διδάσκουν για τρεις ημέρες την εβδομάδα στο σχολείο τους PSSC Φυσική. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση του προγράμματος μετασχηματίζεται σε έρευνα δράσης. Η ομάδα εργασίας σχεδίασε το νέο οργανόγραμμα της πιλοτικής εφαρμογής (Εικ. 6) και κατά τη σχολική χρονιά 1993-94 διοργάνωσε:

1) Πέντε τριήμερες επιμορφωτικές συναντήσεις των 25 ωρών, στην Αθήνα, για 300 περίπου καθηγητές που θα πρωτοδίδασκαν στην Α' τάξη PSSC Φυσική.



Εικόνα 6.

Το (νέο) οργανόγραμμα της πιλοτικής εφαρμογής (1993–1996).

* Στεφ. Παπασημακόπουλος, Σύμβουλος του Παιδ. Ινστιτούτου ως Πρόεδρος, Σιδέρης Μπτοιάδης, Σχολ. Σύμβουλος Α' Αθήνας, Κ. Κουρεμένος, Σχολ. Σύμβουλος Θεσσαλονίκης, Ν. Παπασταματίου, αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Παιδ. Ινστιτούτο, Ι. Γάτσιος, 2ο ΓΕΛ Ν. Σμύρνης, Ι. Χριστακόπουλος, ΕΠΛ Ν. Φιλαδέλφειας, Α. Μπουρνιάς, Βαρβάκειο Πειρ. Λύκειο, Περ. Μανώλης, 3ο ΓΕΛ Βόλου, Παντ. Κτενιάδης, 1ο ΓΕΛ Ρόδου, Βλαδ. Θάνος, ΕΠΛ Χανίων, Μιλ. Σακελλαρίου, Λύκειο Ζωσιμαίας, Δ. Πάλλας, 4ο ΓΕΛ Λαμίας, Κ. Ζώκος, ΕΠΛ Βέροιας, Θ. Φιλιππάκης, ΕΠΛ Πάτρας, Ηλ. Διγιδίκης, 4ο ΓΕΛ Μυτιλήνης, Κ. Κωνσταντίνου, 1ο ΓΕΛ Καστοριάς, Χ. Μυλωνάς, 1ο ΓΕΛ Σερρών και Σωτ. Παπαχρήστου, ΕΠΛ Καρδίτσας.

2) Μία διήμερη επιμορφωτική συνάντηση των 15 ωρών, στην Αθήνα, για τους καθηγητές που θα δίδασκαν στην Β' τάξη PSSC Φυσική.

3) Εικοσιπέντε τοπικές ημερίδες στη διάρκεια του σχολ. έτους για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με τους διδάσκοντες.

Επίσης, η ομάδα εργασίας:

1) Ανέπτυξε σταδιακά κι έστειλε στα σχολεία 150 και πλέον σελίδες επιμορφωτικού υλικού (διδασκτικές προτάσεις) για τη Β' τάξη.

2) Συνέταξε προδιαγραφές για τα όργανα εργαστηρίου Φυσικής PSSC της Β' τάξης.

3) Αντιμετώπισε στο μέτρο του δυνατού την έλλειψη οργάνων (την προμήθεια των οποίων είχε αναλάβει ο Ο.Σ.Κ.) στα εργαστήρια Α' τάξης των 190 νέων σχολείων.

4) Επισκέφθηκε τα σχολεία της πιλοτικής εφαρμογής.

5) Διάβασε και αξιολόγησε τις 400 τριμηνιαίες εκθέσεις των διδασκόντων.

6) Απάντησε εγγράφως στα ερωτήματα των διδασκόντων.

7) Αξιολόγησε τις εισηγήσεις, παρεμβάσεις και προτάσεις των διδασκόντων και των σχολικών συμβούλων.

8) Ανέλυσε και αξιολόγησε την επίδοση των μαθητών στις Ασκήσεις Εμπειδώσεως Ι και ΙΙ.

9) Επεξεργάστηκε τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των βιβλίων του προγράμματος.

Αξιολόγηση των βιβλίων του προγράμματος PSSC.

Η αξιολόγηση των βιβλίων του προγράμματος έγινε μέσω ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι καθηγητές που δίδαξαν Φυσική PSSC στα πρώτα 55 σχολεία της πιλοτικής εφαρμογής κατά τα σχολικά έτη 1992–93 και 1993–94 στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου αντιστοίχως. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε το τελευταίο δεκαήμερο του Μαΐου 1993 και το ίδιο ερωτηματολόγιο πάλι τον Ιούνιο 1994. Απάντησαν αντιστοίχως 55 (93,8%) και 43 (76,8%) από τους καθηγητές που δίδαξαν (Ομάδα Εργασίας PSSC, 1995).

Ζητήθηκε η γνώμη τους και την εξέφρασαν ως προς:

1) την επιστημονική εγκυρότητα,

2) τη διδακτική καταλληλότητα,

3) την αισθητική εμφάνιση, και

4) τη γλώσσα που χρησιμοποιούν το βιβλίο του μαθητή, ο Εργαστηριακός Οδηγός, το Βιβλίο του Καθηγητή και οι Ασκήσεις Εμπειδώσεως.

Και ως προς τις τέσσερις αυτές παραμέτρους, το ποσοστό απαντήσεων στην κλίμακα θετικά – πολύ θετικά είναι της τάξεως από 46% – 97% .

Επίσης, ζητήθηκε η γνώμη τους κατά πόσο τα συγκεκριμένα βιβλία επιτυγχάνουν

τους επιθυμητούς στόχους μάθησης-διδασκαλίας τόσο στην αίθουσα όσο και στο εργαστήριο. Το ποσοστό των θετικών απαντήσεων που δόθηκαν κυμαίνεται από 58% έως 92% στην κλίμακα πολύ – πάρα πολύ.

Ακόμα ζητήθηκε η γνώμη τους ως προς την εμπειρία που αποκόμισαν οι ίδιοι στην ' τάξη από την εφαρμογή του προγράμματος στην Α' τάξη, ως προς τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, την οργάνωση του εργαστηρίου κ.λπ.. Η θετική γνώμη των καθηγητών κυμαίνεται σε ποσοστό 80% στην κλίμακα πολύ –πάρα πολύ.

Στο ίδιο ποσοστό κυμαίνονται και οι απαντήσεις για τη βοήθεια που πρόσφερε στους μαθητές ως προς την αξιοποίηση του εγχειριδίου, τη συμμετοχή στο μάθημα, τη χρήση του εργαστηριακού εξοπλισμού.

Τέλος, το υλικό του προγράμματος PSSC Φυσική κρίνεται σε ποσοστά μεταξύ 52% και 92% της κλίμακας πολύ – πάρα πολύ ότι ικανοποιεί όλες τις παραμέτρους των στόχων της Φυσικής PSSC, όπως αυτοί παρατίθενται στην *Εισαγωγή* του Βιβλίου του Καθηγητή.

Άλλα ευρήματα (σταχυολόγηση):

1) Η εργαστηριακή άσκηση αύξησε το ενδιαφέρον και βοήθησε τους αδύνατους μαθητές (αυτούς που βαριούνται να διαβάσουν) ως ελεύθερη δραστηριότητα. Αυτή η διαπίστωση ήταν κοινή μεταξύ όσων δίδαξαν Φυσική PSSC (...).

2) Το πρόγραμμα Φυσική PSSC αποδείχθηκε συμβατό ως προς τις προαπαιτούμενες γνώσεις και τη συνέχεια με την ύλη της Φυσικής της Γ' τάξης Λυκείου (Δέσμες πρώτη και δεύτερη) και μάλλον προετοίμασε καλύτερα τους μαθητές απ' ό,τι τα αντίστοιχα βιβλία Φυσικής της Α' τάξης (Κόκκοτας- Κρέμος, 1992) και Β' τάξης (Μάζη, 1992), όπως και τα βιβλία Φυσικής Α' και Β' τάξης του ΕΠΛ (Δαπόντες κ.ά. 1991). Σχετικά με τα προβλήματα και τις ασκήσεις, οι ασκήσεις του βιβλίου PSSC αποδείχθηκαν συγκριτικά καλύτερες στα αντίστοιχα κεφάλαια, ενώ κάποιες απ' αυτές και των αντίστοιχων του βιβλίου Φυσικής της Γ' Λυκείου (Βλάχος κ.ά. 1992).

3) Αυξημένος «φόρτος εργασίας» παρατηρήθηκε για όποιον δίδασκε το πρόγραμμα PSSC, μια και αναγκαζόταν να προετοιμάσει για τη διδασκαλία του εποπτικό υλικό (διαφάνειες οβερχέντ, πειράματα επίδειξης) και υλικό ανάδρασης για τους μαθητές–εργασία στην οποία δεν τον υποχρέωνε η γνωστή παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας. Επίσης, σοβαρά προβλήματα παρουσίασε η καθοδήγηση 30-35 μαθητών στο εργαστήριο, όπου οι μαθητές δουλεύουν μετωπικά σε ομάδες 4-5 ατόμων, ιδιαίτερα όταν η προπαίδεια των μαθητών και του εκπαιδευτικού σε αυτόν το συγκεκριμένο και αρκετά απαιτητικό τρόπο δουλειάς είναι μικρή ή ανύπαρκτη. Παράλληλα αυξάνεται και η εργασία του καθηγητή από τη συσσώρευση προς διόρθωση των εργαστηριακών δοκιμίων των μαθητών.

4) Ζητήθηκαν συχνότερες προγραμματισμένες ενημερωτικές συναντήσεις μεταξύ όσων δίδασκαν το πρόγραμμα PSSC (κατά τη διάρκεια της χρονιάς και στο τέλος της) για την ανταλλαγή εμπειριών.

5) Προβλήματα δημιουργούσε η μη έγκαιρη αποστολή του εποπτικού υλικού (βιντεοταινίες), των εργαστηριακών οργάνων και συσκευών, όπως και του υπολοίπου εξοπλισμού του εργαστηρίου (πάγκοι εργασίας, προθήκες).

Η γνώμη των μαθητών.

Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης του προγράμματος δομήθηκε από την ομάδα εργασίας ένα ερωτηματολόγιο με αποδέκτες τους μαθητές των 55 αρχικών σχολείων της πιλοτικής εφαρμογής. Ζητήθηκε η γνώμη τους ως προς:

1) Τη διδακτική μεθοδολογία που προβάλλεται μέσω του προγράμματος Φυσικής PSSC, αναζητώντας τα αποτελέσματα στον γνωστικό τομέα, στον συναισθηματικό τομέα και στην επικοινωνία.

2) Το υλικό διδασκαλίας του προγράμματος με άξονα το διδακτικό βιβλίο (οργάνωση της ύλης, περιεχόμενο, εικονογράφηση, γλώσσα).

3) Το υλικό διδασκαλίας του προγράμματος με άξονα την εργαστηριακή άσκηση και πώς αυτή συμβάλλει στους τομείς μάθησης— γνωστικό και ψυχοκινητικό—, όπως και στην επικοινωνία.

4) Τις στάσεις και την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τη Φυσική μέσω της διδασκαλίας του προγράμματος.

Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 1363 ερωτηματολόγια από 50 σχολεία. Ο αριθμός τους αντιστοιχεί στο 60% περίπου των φοιτούντων μαθητών στην Γ' τάξη Λυκείου (κατά το σχολικό έτος 1994–95), οι οποίοι είχαν διδαχθεί Φυσική PSSC στις δύο προηγούμενες τάξεις.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων (Παπασταματίου, 1998β), η διδασκαλία της Φυσικής PSSC συνέβαλε τόσο στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και του καθηγητή, γεγονός που φανερώνει ότι η διδασκαλία στην τάξη από παθητική/δασκαλοκεντρική έγινε (σταδιακά) ενεργητική/μαθητοκεντρική.

Η γνώμη του συνόλου των μαθητών για το βιβλίο του μαθητή είναι θετική με μ.ό. γύρω στο 2,5 στην κλίμακα αξιολόγησης από 1– 5 ή αλλιώς ήταν θετική η μία στις δύο απαντήσεις: ως προς τη διάταξη και ανάπτυξη της ύλης στο βιβλίο, τη γλώσσα, την κατανόηση εννοιών και φυσικών νόμων. Ωσαύτως 8 στους 10 μαθητές είχαν θετική γνώμη (μ.ό. 3,6) για την εικονογράφηση του βιβλίου και οι 7 στους 10 μαθητές (μ.ό. 3,6) δήλωσαν ότι «οι εργαστηριακές ασκήσεις συμβάλλουν εποικοδομητικά στην κατανόηση και τη μάθηση εννοιών και νόμων».

Το πρόγραμμα PSSC αύξησε άραγε το ενδιαφέρον για τη Φυσική; Ο ένας στους δύο μαθητές είχε θετική στάση (...).

Συνολικά οι απαντήσεις έδωσαν μία θετική εικόνα τόσο για τη μεθοδολογία του προγράμματος, όσο και για το υλικό διδασκαλίας.

Ως προς το βιβλίο του μαθητή δεν υπήρξαν ουσιαστικές ενστάσεις. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν μάλλον οφείλονται στην διαφορετικότητα του βιβλίου ως προς όλα τα άλλα διδακτικά βιβλία Φυσικής, που χρησιμοποιούνταν

στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, τα οποία είχαν εθίσει τους μαθητές σε ορισμένο τρόπο ανάγνωσης (και αποστήθισης), παρά σε αυτό καθ' εαυτό το βιβλίο.

Ένα χρόνο μετά...

Στις Γενικές Εξετάσεις του Ιουνίου 1995 συμμετείχαν οι πρώτοι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα PSSC Φυσική κατά τα σχολικά έτη 1992-93 στην Α' τάξη και 1993-94 στη Β' τάξη Λυκείου. Ήταν από τα 55 αρχικά σχολεία (94 τμήματα). Στα σχολεία αυτά ο ένας στους τρεις μαθητές διδάχθηκε Φυσική PSSC στις τάξεις Α' και Β', ενώ οι συμμαθητές του διδάχθηκαν από τα τρέχοντα (τότε) βιβλία Φυσικής Α' και Β' τάξης στα Γενικά και Πειραματικά Λύκεια ή από τα αντίστοιχα βιβλία Φυσικής ΕΠΛ στα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια. Όλοι οι μαθητές, οι οποίοι στην τρίτη τάξη ακολούθησαν τις Δέσμες 1^η και 2^η διδάχθηκαν από το ίδιο βιβλίο Φυσικής Γ' Λυκείου (Βλάχος κ.ά., 1992).

Για να εκτιμηθεί κατά πόσο το πρόγραμμα επηρέασε την πρόοδο των μαθητών στο μάθημα της φυσικής στην Γ' τάξη, κρίθηκε σκόπιμο να συγκριθούν οι μέσοι όροι βαθμολογίας που πήραν στις Γενικές Εξετάσεις 1995 δύο ομάδες μαθητών του **ίδιου** σχολείου: Αυτοί που στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου είχαν διδαχθεί Φυσική PSSC και αυτοί που δεν την είχαν διδαχθεί και από κοινού στην Γ' τάξη ακολούθησαν τις Δέσμες 1^η και 2^η. Επίσης αναζητήθηκε και το ποσοστό επιτυχίας σε ΑΕΙ και ΤΕΙ των δύο αυτών ομάδων μαθητών.

Έτσι, ζητήθηκε από τα 55 αυτά σχολεία να υποβάλουν συγκεκριμένα στοιχεία. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονταν φωτοαντίγραφο των μηχανογραφικών καταστάσεων με τα αποτελέσματα (βαθμολογία μαθημάτων) των Γενικών Εξετάσεων 1995 των υποψηφίων 1^{ης} και 2^{ης} Δέσμης, όπως και φωτοαντίγραφο της μηχανογραφικής κατάστασης των αποτελεσμάτων επιλογής (επιτυχόντων) 1995 του σχολείου, με σημειωμένη την ένδειξη «PSSC» δίπλα στο ονοματεπώνυμο κάθε υποψήφιου και επιτυχόντος αντίστοιχα, που στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου διδάχθηκε Φυσική PSSC. Απάντησαν 39 (ποσοστό 72%) σχολεία, από τα οποία τα 35 έδωσαν όλα τα στοιχεία που ζητήθηκαν.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 1, 2, 3, 4 (Παπασταρατίου, 1998).

Πίνακας 1.

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση βαθμολογίας μαθημάτων
1^{ης} Δέσμης στις Γενικές Εξετάσεις.

	Φυσική		Χημεία		Μαθηματικά		Έκθεση	
	μ.ό.	s	μ.ό.	s	μ.ό.	s	μ.ό.	s
PSSC	10,5	2,59	8,8	2,47	9,1	2,66	12,5	2,43
OXI PSSC	8,6	3,22	7,3	2,80	7,5	2,88	11,9	1,75

Σύνολο μαθητών των σχολείων του δείγματος που παρακολούθησαν την 1^η Δέσμη 1306, από τους οποίους οι 495 (37,6%) είχαν διδαχθεί Φυσική PSSC στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου.

Πίνακας 2.

Μέσος όρος και τυπική απόκλιση βαθμολογίας μαθημάτων
2^{ns} Δέομης στις Γενικές Εξετάσεις.

	Φυσική		Χημεία		Βιολογία		Έκθεση	
	μ.ό.	s	μ.ό.	s	μ.ό.	s	μ.ό.	s
PSSC	11,8	3,86	11,5	4,02	13,9	2,04	13,9	2,15
OXI PSSC	10,1	3,78	9,6	4,02	12,8	2,19	13,3	2,01

Σύνολο μαθητών των σχολείων του δείγματος που παρακολούθησαν τη 2^η Δέομη 467, από τους οποίους οι 185 (39,6%) είχαν διδαχθεί Φυσική PSSC στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου.

Πίνακας 3.

Μαθητές ΕΠΛ απόφοιτοι κλάδων σχολ. έτους 1994-95
και εισαχθέντες χωρίς εξετάσεις βάσει ποσοστού επί % σε ΤΕΙ.

PSSC	Υποψήφιοι	171
	Εισαχθέντες	53 (31%)
OXI PSSC	Υποψήφιοι	1108
	Εισαχθέντες	324 (29,2%)
Σύνολο	Υποψήφιοι	1279
	Εισαχθέντες	377 (29,5%)

Πίνακας 4.

Μαθητές απόφοιτοι σχολ. έτους 1994-95 και επιτυχόντες με την πρώτη προσπάθεια σε ΑΕΙ.

		1 ^{ns} Δέομης	2 ^{ns} Δέομης	3 ^{ns} Δέομης	4 ^{ns} Δέομης
PSSC	Υποψήφιοι	483	185	177	332
	Επιτυχόντες	86 (17,8%)	24 (13%)	47 (26,6%)	27 (8,1%)
OXI PSSC	Υποψήφιοι	740	251	588	897
	Επιτυχόντες	102 (13,8%)	23 (9,2%)	116 (19,7%)	57 (6,4%)
Σύνολο	Υποψήφιοι	1223	436	765	1229
	Επιτυχόντες	188 (15,4%)	47 (10,8%)	163 (21,3%)	84 (6,8%)

Χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τη σύγκριση της βαθμολογίας στο μάθημα της Φυσικής της 1^{ns} και της 2^{ns} Δέομης στις Γενικές Εξετάσεις για δύο ομάδες

μαθητών από το ίδιο σχολείο, προκύπτει ότι οι μαθητές/υποψήφιοι του δείγματος, οι οποίοι στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου είχαν διδαχθεί το πρόγραμμα PSSC Φυσική, συγκριτικά πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις (μέχρι 1,9 μονάδες στην εικοσαβάθμια κλίμακα βαθμολογίας), σε σχέση με την ομάδα που είχε διδαχθεί στις ίδιες τάξεις την «παραδοσιακή» φυσική. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα συγκριτικά αποτελέσματα των δοκιμασιών Μέτρησης Σχολικής Επίδοσης (SAT) και Επίδοσης στη Φυσική (Physics Achievement Test) για τους αποφοίτους αμερικανικών Λυκείων που είχαν διδαχθεί Φυσική PSSC και για αυτούς που είχαν διδαχθεί άλλα προγράμματα ή βιβλία Φυσικής (Thompson & Schwarz, 1969, Pallrand & Lindendorf, 1985), που δείχνουν τη σχετική υπεροχή όσων μαθητών διδάχθηκαν Φυσική PSSC.

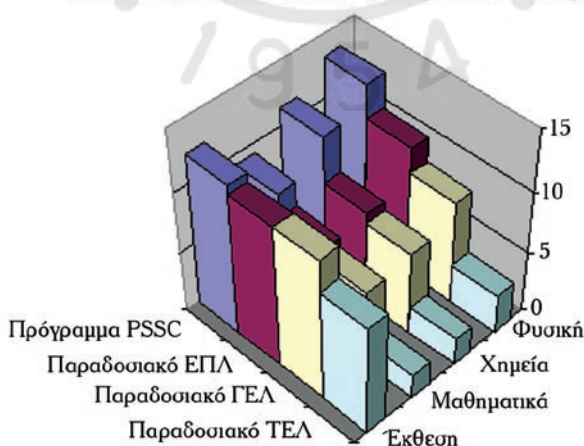
Σχολιάζοντας περαιτέρω τον Πίνακα 4, όχι μόνον οι μαθητές/υποψήφιοι της 1^{ης} και 2^{ης} Δέσμης του προγράμματος PSSC είχαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας, αλλά και αυτοί της 3^{ης} Δέσμης σε ποσοστό υψηλότερο κατά 7%, όπως και αυτοί της 4^{ης} Δέσμης σε ποσοστό υψηλότερο κατά 1,7%.

Στο ΕΠΛ Βέροιας.

Μελέτη περίπτωσης για το ΕΠΛ Βέροιας και τα υπόλοιπα σχολεία της πόλης (Ζώκος, 1999) δίνει παρόμοια θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές που κατά τα σχολικά έτη 1992-93 και 1993-94 διδάχθηκαν Φυσική PSSC στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου (Εικ. 7).

Όπως προκύπτει από το γράφημα της Εικ. 7, οι μαθητές του προγράμματος PSSC πετυχαίνουν υψηλότερες βαθμολογίες, όχι μόνο στο μάθημα της Φυσικής, αλλά και σε όλα τα μαθήματα της 1^{ης} Δέσμης. Επίσης, από τους «αδύνατους» μα-

Γενικές Εξετάσεις 1995, ΜΟ μαθημάτων Α' δέσμης



Εικόνα 7.

θητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, ποσοστό 44% μπήκε με την πρώτη προσπάθεια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ από το **ίδιο** σχολείο το ποσοστό εισαγωγής των υπολοίπων μαθητών ήταν 27%, ποσοστό μικρότερο κατά μιάμιση και πλέον φορές!

Εμπλεγόμενα...

Το πρόγραμμα PSSC Φυσική διακόπηκε με (ανατιολόγητη) απόφαση του ΥΠΕΠΘ με τη λήξη της σχολικής χρονιάς 1995–96 και προτού να ολοκληρωθεί η αξιολόγηση της πειραματικής του εφαρμογής με την υπουργική απόφαση Γ2/4453/30-7-1996/ΔΣΔΕ/ΥΠΕΠΘ, που όριζε ότι οι μαθητές όλων των τύπων Λυκείων από το σχολικό έτος 1996–97 θα χρησιμοποιούν το βιβλίο Φυσικής της Α' τάξης ΕΠΛ (...). Με τον τρόπο αυτό εγκαταλείφθηκε επένδυση 1,7 εκατ. δραχμών ανά σχολείο (εργαστηριακός εξοπλισμός, επιμόρφωση καθηγητών), δαπάνη που κατά το 1/3 ήταν δωρεά του Ιδρύματος Ευγενίδου.

Τι όμως μας άφησε το πρόγραμμα PSSC;

Το πρόγραμμα PSSC Φυσική, εκτός του ότι επηρέασε θετικά την πρόοδο των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής, επηρέασε, αν όχι προκάλεσε, ριζικές αλλαγές στον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών βιβλίων, εργαστηριακών υποδομών για τα μαθήματα των φυσικών επιστημών. Με άλλα λόγια απότοκα του προγράμματος μπορούν να θεωρηθούν (Παπασταματίου & Ζώκος, 2005):

1) Τα αναλυτικά προγράμματα (Ε.Π.Π.Σ. & Δ.Ε.Π.Π.Σ.) των μαθημάτων των φυσικών επιστημών Γυμνασίου και Ενιαίου Λυκείου με πειραματική/εργαστηριακή κατεύθυνση (με την αναγραφή των ελάχιστων εργαστηριακών ασκήσεων για πρώτη φορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα).

2) Η μετά από αυτό έκδοση, για όλα τα μαθήματα των φυσικών επιστημών, Βιβλίου Μαθητή, Εργαστηριακού Οδηγού και Βιβλίου Καθηγητή.

3) Η θεσμοθέτηση και ανάπτυξη των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.).

4) Η κατασκευή και εξοπλισμός 1100 εργαστηρίων φυσικών επιστημών Ενιαίου Λυκείου (ΕΠΕΑΕΚ Β' Κ.Π.Σ.).

5) Ο ορισμός «κατ' έτος ελάχιστων υποχρεωτικών εργαστηριακών δραστηριοτήτων σε γυμνάσιο και λύκειο».

6) Η «θεσμοθέτηση» του υπεύθυνου σχολικού εργαστηρίου φυσικών επιστημών σε κάθε σχολείο.

Τίποτε απ' όλα αυτά δε θα συνέβαινε πιθανόν, αν το Ίδρυμα Ευγενίδου, 20 χρόνια πριν, δεν είχε την έμπνευση για τη μετάφραση του προγράμματος PSSC Φυσική και τη γενναιόδωρη οικονομική αρωγή του.

Βιβλιογραφία

- Αρναουτάκης, Ι. (1993) Φυσική ή "Βιβλίο - φυσική" στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση; *Λέοχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 4, σ. 18 -19.
- Βλάχος, Ι., Ζάχος, Κ., Κόκκοτας, Π., Τιμοθέου, Γ. (1992), *Φυσική Γ΄ Λυκείου*, ΟΕΔΒ.
- Βώρος, Φ. (1994), Τι συμβαίνει με το πρόγραμμα PSSC; *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 37-38, σ. 7.
- Γρυλ[άκης], Ν. (1993) Απίστευτο...(σχόλιο), *εφ. Μεσημβρινή*, 2 Νοεμβρίου 1993.
- Δαπόντες, Ν., Κασέτας Α., Μουρίκης, Στ., Σκιαθίτης, Μ. (1991), *Φυσική Α΄ ΕΠΛ*, ΟΕΔΒ.
- Δαπόντες, Ν., Κασέτας Α., Μουρίκης, Στ., (1991), *Φυσική Β΄ ΕΠΛ*, ΟΕΔΒ.
- Δαπόντες, Ν. (1993), Το PSSC: Μια συντηρητική άποψη για τη διδασκαλία της φυσικής, *Βήμα των Φυσικών*, τ. 2, σ. 21-22.
- Ενημερωτικό Δελτίο ΕΕΦ* (1994), αριθμός 35, Ένωση Ελλήνων Φυσικών, σ. 7.
- Ζώκος, Κ. (2000), Στοιχεία από την εφαρμογή του προγράμματος Φυσική PSSC στο ΕΠΛ Βέροιας, *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις*, τ. 6, σ. 60 – 67.
- Κόκκοτας, Π., Κρέμος, Δ. (1992), *Φυσική Α΄ Λυκείου*, ΟΕΔΒ.
- Μάζη, Α. (1992), *Φυσική Β΄ Λυκείου*, ΟΕΔΒ.
- Μπροδήμας, Γ. (1993), PSSC και πειραματισμοί στην εκπαίδευση, *Βήμα των Φυσικών*, τ. 1, σ. 12-13.
- Ομάδα Εργασίας Αξιολόγησης Πειραματικής Εφαρμογής Προγράμματος Φυσικής PSSC, (1993), "*Στοιχεία αξιολόγησης του Προγράμματος Φυσικής PSSC κατά το σχολ. έτος 1992-93*", Αθήνα (αδημ. υπηρεσιακή έκθεση).
- Ομάδα Εργασίας Αξιολόγησης Πειραματικής Εφαρμογής Προγράμματος Φυσικής PSSC, (1995), "*Στοιχεία αξιολόγησης του Προγράμματος Φυσικής PSSC κατά τα σχολικά έτη 1992-93 και 1993-94*", Αθήνα (αδημ. υπηρεσιακή έκθεση).
- Παπασταματίου, Ν. (1994), Η Φυσική PSSC και μια πρώτη ρωγμή στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, στο Ν. Παπασταματίου (επιμ.) "*Φάκελος Ενημέρωσης: Εισηγήσεις εισαγωγικού σεμιναρίου για τους καθηγητές που θα διδάξουν Φυσική PSSC στην Α΄ Λυκείου*", (πολυγ.), Αθήνα.
- Παπασμακόπουλος, Σ., Παπασταματίου, Ν. (1994), Το πρόγραμμα Φυσική PSSC, *Πρακτικά Σεμιναρίου Σχολικών Συμβούλων Δ.Ε., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΥΠΕΠΘ*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 306-316.
- Παπασταματίου, Ν. (1998), Συγκριτική παρουσίαση επιτυχίας στις Γεν. Εξετάσεις 1995 μεταξύ των μαθητών του ιδίου σχολείου που διδάχθηκαν Φυσική PSSC και αυτών που δεν τη διδάχθηκαν κατά τα σχολικά έτη 1992-93 και 1993-94 στις τάξεις Α΄ και Β΄ Λυκείου, *Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου: Διδακτική των φυσικών επιστημών και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*, εκδ. Χριστοδουλίδης, Θεσσαλονίκη, σ. 457-453.
- Παπασταματίου, Ν. (1998β), Πρόγραμμα Φυσικής PSSC: Η γνώμη των μαθητών, *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις*, τ. 4, σ. 31-37.
- Παπασταματίου, Ν., Ζώκος, Κ. (2005), Συνοπτική καταγραφή του "προβλήματος"

της πειραματικής διδασκαλίας της Φυσικής στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία 30 χρόνια, *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: "Ιστορία, Φιλοσοφία και Διδασκαλία των Φυσικών επιστημών"*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 265-270.

Παπασταματίου Ν., Γάτσιος, Ι., (2007), Η ανάπτυξη των εργαστηρίων "Φυσική PSSC" στο Λύκειο: Συμβατότητα της μεθόδου με την πλαίσιακή μάθηση, *Πρακτικά Συνεδρίου επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως "Η διαχρονική ανάπτυξη της ΤΕΕ στον τόπο μας- Προβλήματα και προοπτικές"*, Αθήνα (σε αυτό τον τόμο).

Ράπτη, Σ. (1993), Φυσική κατά χιμαιάς, εφ. ΤΑ ΝΕΑ, 6 Σεπτεμβρίου 1993.

Σαββάλας, Α & Σ. (1993), *Φυσική Α΄ Λυκείου*, τ. Α΄, Αθήνα, εκδ. Σαββάλας, σ. 3.

Arons, A. (1992), *Οδηγός Διδασκαλίας της Φυσικής*, Τροχαλία, Αθήνα, σ. 107, 321, 327 κ. ά.

French, A.(1986) Setting New Directions in Physics Teaching: PSSC 30 Years Later, *Physics Today*, September 1986, p. 34.

Haber-Schaim, U., Dodge, J., Walter, J., (1989), *PSSC Φυσική* (μτφ. Θ. Κωστίκας), Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα.

Haber-Schaim, U., Dodge, J., Walter, J. (1992), *PSSC Φυσική, Βιβλίο του καθηγητή* (μτφ. Ε. Δρns- Α. Σχοινάς), Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα.

Haber-Schaim, U., Dodge, J., Walter, J. (1992), *PSSC Φυσική, Εργαστηριακός Οδηγός* (μτφ. Ν. Παπασταματίου), Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα.

Haber-Schaim, U., Dodge, J., Walter, J. (1992), *PSSC Φυσική, Ασκήσεις Εμπειδώς I & II* (μτφ. Ν. Παπασταματίου), Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα (συνοδεύονται από Βιβλίο για τον Καθηγητή).

Lewis J. (ed) (1972), *Teaching School Physics*, Penguin-Unesco, p. 271 - 272.

Pallrad, G. & Lindenfeld, P. (1985), The physics classroom revisited: Have we learned our lesson? *Physics Today*, **38** (11), p. 50.

Thompson, R.E. & Schwarz, G. (1969), The College Board Physics Achievement Test, *The Physics Teacher*, **7** (3), p. 143.

Παπασταματίου Νικόλαος*

Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών

Γάτσιος Ιωάννης*

Φυσικός, ΕΚΦΕ Ν. Σμύρνης

Η ανάπτυξη των εργαστηρίων Φυσικής PSSC στο λύκειο: Συμβατότητα με την «πλαισιακή μάθηση»;

Τι υπήρχε...

Τα αποτελέσματα έρευνας, που διεξήχθη το 1980 σε δείγμα 282 καθηγητών των μαθημάτων των φυσικών επιστημών από διάφορες περιοχές της χώρας, έδειξαν ότι ποσοστό 6,4% των διδασκόντων έκαναν πάντοτε πειράματα (επιδείξεως) στο μάθημα της Φυσικής και συνήθως σε ποσοστό 24,5%. Ποτέ δεν έκανε πειράματα ποσοστό 11,3% των ερωτηθέντων (Κόκκοτας, 1983), όταν την ίδια χρονιά 1 στα 1,8 Γυμνάσια και 1 στα 1,4 Λύκεια είχαν εργαστήριο με σχετικά επαρκή εξοπλισμό για πειράματα επίδειξης.

Στις αρχές και τα μέσα της δεκαετίας του '80 άρχισε διάλογος για την εργαστηριακή διδασκαλία της Φυσικής (Μπάρμπας κ.ά., 1983, Βλάχος κ.ά., 1983) και αναπτύχθηκε σε μικρό αριθμό δημόσιων σχολείων, Γυμνασίων κυρίως, η αποσπασματική ή συστηματική πειραματική εξάσκηση των μαθητών στη Φυσική ή στα φυσικά μαθήματα, με τη μορφή του κυκλικού εργαστηρίου, χωρίς όμως να γενικευθεί. Το ίδιο συνέβη και στα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (από το 1984), τα οποία είχαν εργαστήριο Φυσικής με (πανάκριβο) άρτιο εξοπλισμό για την εργαστηριακή άσκηση τάξης 20 μαθητών, εργαζομένων σε τετραμελείς ομάδες (Παπασταματίου, 1993).

Εξάλλου ο (ισχύων) νόμος για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προβλέπει ότι: *«Σε κάθε σχολείο υπάρχουν και χρησιμοποιούνται εποπικά και οπτικοακουστικά μέσα, καθώς και εργαστήρια Φυσικής και Χημείας για την εμπέδωση της διδασκαλίας των οικείων μαθημάτων»* (Ν. 1566/85, άρθ. 42). Και σύμφωνα με τις (τότε) *«Οδηγίες για τη διδασκεία ύλη κτλ.»* του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *«Η εξοικείωση των μαθητών με τα όργανα φυσικής είναι παράγοντας*

* Μέλος της Ομάδας Εργασίας Αξιολόγησης της Πειραματικής Εφαρμογής του Προγράμματος «Φυσική PSSC» (1992-1996).

απαραίτητος για την επιτυχία της διδασκαλίας του μαθήματος» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1991).

Πλέον, την αυγή της δεκαετίας του 1990, ο τρόπος διδασκαλίας της Φυσικής σε γυμνάσια και λύκεια στη χώρα μας μεταξύ άλλων μπορεί να περιγραφεί (Ζησιμόπουλος κ.ά., 2002, Παπασταματίου & Ζώκος, 2005):

1) Από αναλυτικά προγράμματα και βιβλία για τα μαθήματα των φυσικών επιστημών που δεν προωθούσαν τη συστηματική πειραματική και εργαστηριακή διδασκαλία και την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών (εκτός από την απομνημόνευση των τύπων).

2) Από την έλλειψη λειτουργικά οργανωμένων εργαστηριακών χώρων στα σχολεία.

3) Από έλλειψη βασικής εκπαίδευσης των διδασκόντων στην εργαστηριακή και την εποπτική διδασκαλία.

4) Από την έλλειψη Εργαστηριακού Οδηγού για καθένα από τα μαθήματα των φυσικών επιστημών (το μόνο που υπήρχε από το 1977 ήταν το δίτομο έργο του Ι. Μπουρούτη: *Πειράματα Φυσικής*).

Το πρόγραμμα PSSC Φυσική.

Την τότε κατάσταση ήλθε να μεταβάλει η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος PSSC Φυσική. Εφαρμόστηκε πανελλαδικά στις τάξεις Α' και Β' Λυκείου στο 1/4 περίπου των λυκείων από το σχολικό έτος 1992–1993 έως το 1995-96, οπότε το εγχείρημα διακόπηκε χωρίς επαρκή δικαιολογία (Παπασταματίου, 2007).

Η ελληνική έκδοση της Φυσικής PSSC (μετάφραση από την έκτη αμερικάνικη) περιλάμβανε, εκτός από το διδακτικό εγχειρίδιο *PSSC Φυσική*, το *Βιβλίο του Καθηγητή*, τον *Εργαστηριακό Οδηγό* και τις *Ασκήσεις Εμπεδώσεως* (με βιβλίο για το μαθητή και βιβλίο για τον καθηγητή) (Haber- Schaim et al., 1992).

Το εργαστήριο ήταν/είναι η ραχοκοκαλιά του προγράμματος PSSC Φυσικής. Οι εργαστηριακές ασκήσεις Φυσικής PSSC διακρίνονται για τα βασικά πειράματα που περιλαμβάνουν και για τον ελεύθερο τρόπο που εισάγουν κατά τη διεξαγωγή τους, ώστε να προκαλούνται ερμηνείες και παρεμβάσεις των μαθητών.

Ο ρόλος του καθηγητή στο εργαστήριο είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός και παράλληλα, μέσω (και) του εργαστηρίου η Φυσική PSSC επιδιώκει να οργανώνεται η δουλειά των μαθητών για το σπίτι σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους.

Ο εξοπλισμός του κάθε εργαστηρίου ήταν για 30 εργαστηριακές ασκήσεις (15 ανά τάξη για τις τάξεις Α' και Β' Λυκείου) με 8 σειρές οργάνων ανά άσκηση, δηλαδή, μια σειρά οργάνων ανά ομάδα 3-5 μαθητών για μετωπικό εργαστήριο.

Με το Πρόγραμμα PSSC Φυσική εισήχθη για πρώτη φορά η υποχρεωτική εργαστηριακή εξάσκηση των μαθητών στο λύκειο (Π.Δ. 360/1994). Στα 245 λύκεια εφαρμογής του προγράμματος λειτούργησε εργαστήριο εξοπλισμένο με καινοτόμο, χαμηλού κόστους εργαστηριακό εξοπλισμό για την πραγματοποίηση

από τους μαθητές εργαστηριακών ασκήσεων μορφής μετωπικού εργαστηρίου (Εικ. 1-4).

Η ομάδα εργασίας του προγράμματος συνέταξε προδιαγραφές για τα όργανα του εργαστηρίου PSSC Φυσική της Α' και Β' τάξης, επιμελήθηκε τη σύνταξη κανόνων ασφαλείας στο εργαστήριο, μελέτησε και εισηγήθηκε στον Ο.Σ.Κ. την κατασκευή πάγκων εργασίας και οργανοθηκών (Παπασταματίου, 2007).



1



2



3



4

Εικόνες 1-4

Μαθητές στο εργαστήριο Φυσικής PSSC: 2ο Γεν. Λύκειο Θήβας, 1ο Γεν. Λύκειο Ρόδου, ΕΠΑ Βέροιας, ΕΠΑ Ν. Φιλαδέλφειας (από τ' αριστερά προς τα δεξιά).

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

Οι περίπου 700 καθηγητές που δίδαξαν PSSC Φυσική παρακολούθησαν υποχρεωτικά επιμορφωτικά σεμινάρια συνολικής διάρκειας 40 ωρών και παράλληλα, είχαν μειωμένο ωράριο διδασκαλίας (ωράριο καθηγητή πειραματικού σχολείου), για να μπορούν ευκολότερα να ανταπεξέλθουν στα αυξημένα καθήκοντά τους στην τάξη και στο εργαστήριο (Εικ. 5-7).

Μέρος της δαπάνης των επιμορφωτικών σεμιναρίων των καθηγητών του προγράμματος στην Αθήνα, ολόκληρη τη δαπάνη για τον εξοπλισμό σε όργανα και συσκευές του εργαστηρίου Φυσικής PSSC Α' & Β' τάξης των (πρώτων) 55 Λυκείων, και ολόκληρη τη δαπάνη μετάφρασης των βιβλίων του προγράμματος και των δικαιωμάτων χρήσης (copyright) επωμίστηκε το Ίδρυμα Ευγενίδου.



Εικόνες 5-7

Εξάσκηση των διδασκόντων στο «Εργαστήριο Φυσικής PSSC» κατά τα σεμινάρια επιμόρφωσης στο Ίδρυμα Ευγενίδου.

Ο Εργαστηριακός Οδηγός PSSC.

Ο Εργαστηριακός Οδηγός PSSC Φυσική εξηγεί στον μαθητή τον σκοπό του κάθε πειράματος, του δίνει τεχνικές υποδείξεις, αλλά και τον αφήνει να σκέφτεται και να πράττει ελεύθερα.



Εικόνα 8.

Ο Εργαστηριακός Οδηγός PSSC εξηγεί στον μαθητή τον σκοπό του κάθε πειράματος, του δίνει τεχνικές υποδείξεις, αλλά και τον αφήνει να σκέφτεται και να πράττει ελεύθερα.

Υποδεικνύει ότι για πολλά από τα πειράματα χρειάζεται ομαδική εργασία και επισημαίνει ότι, θα ωφεληθεί περισσότερο εργαζόμενος ομαδικά για την ανάλυση και μελέτη του πειράματος. Τονίζει ότι στο εργαστήριο ο μαθητής πρέπει να πηγαίνει προετοιμασμένος γι' αυτό που θα κάνει και να κρατά σαφείς σημειώσεις για το πείραμα, επειδή έτσι θα αποκτήσει καλές και χρήσιμες συνήθειες εργασίας.

Περιλαμβάνει 30 βασικές εργαστηριακές ασκήσεις (Μηχανικής, Ηλεκτρισμού, Οπτικής), οι οποίες διακρίνονται για τον ελεύθερο τρόπο διεξαγωγής του πειράματος, ώστε να προκαλούνται ερμηνείες και παρεμβάσεις των μαθητών προτρέποντας: «*Η εργασία στο εργαστήριο μπορεί να είναι χαρά και πρόκληση*».

Δεξιότητες και «πλαισιακή μάθηση».

Η «πλαισιακή μάθηση» (Contextual Teaching & Learning - CTL) μας βοηθάει να συσχετίζουμε το περιεχόμενο της διδασκαλίας με καταστάσεις του πραγματικού κόσμου και παρακινεί το μαθητή να τη συνδέσει με τις εφαρμογές της (Yam, TeachNET, Lazarowitz et al.). Παρόλο που σημείο εφαρμογής της «πλαισιακής μάθησης» είναι κυρίως η επαγγελματική εκπαίδευση (λ.χ. στις ΗΠΑ), θα άξιζε να εξεταστεί, κατά πόσο είναι συμβατή με τους στόχους που θέτει το εργαστηριακό Πρόγραμμα PSSC Φυσική, αν μη τι άλλο, ώστε να δειχθεί ότι οι δεξιότητες που καλλιεργεί το πρόγραμμα ταιριάζουν όχι μόνο σε αυτούς που θα ακολουθήσουν επιστημονική (science) καριέρα ή το επάγγελμα του μηχανικού, αλλά και για όλους όσους μπου σε οποιοδήποτε άλλο επάγγελμα.

Εξετάζοντας τους στόχους που θέτει το Πρόγραμμα PSSC Φυσική, όπως αναφέρονται στον Πρόλογο του Βιβλίου του Καθηγητή, σε συνδυασμό με το «Γράμμα για το μαθητή» που υπάρχει στον Εργαστηριακό Οδηγό PSSC, μπορούμε να πούμε ότι η «παλαιά» δοκιμασμένη μέθοδος διδασκαλίας που εισήγαγε το Πρόγραμμα PSSC Φυσική, που επιδιώκει τη δουλειά στο εργαστήριο, είναι συμβατή με τις σημερινές διδακτικές στρατηγικές της «πλαισιακής μάθησης». Περισσότερο αναλυτικά:

Οι διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα σχεδιασμό διδασκαλίας «πλαισιακής μάθησης» είναι:

- Ο μαθητής να χρησιμοποιεί κριτική σκέψη και αναλυτική ικανότητα για την επίλυση ενός πραγματικού ή «ιδεατού» προβλήματος...
- Ο μαθητής να αναπτύσσει δεξιότητες σε πολλαπλά πλαίσια εφαρμογής...

Το πλαίσιο διδασκαλίας του καινοτομικού προγράμματος PSSC Φυσική επιδιώκει (έχει στόχο) ο μαθητής:

- Να αποκτήσει κρίση, να μπορεί να ακολουθήσει την ανάπτυξη των ιδεών άλλων...
- Να οξυνθούν οι δεξιότητές του ως παρατηρητή...
- Να κατανοεί βασικούς νόμους της φυσικής, αντί της τυφλής απομνημονεύσεως των τύπων...

Ο μαθητής να αναπτύσσει δεξιότητες σε πολλαπλά πλαίσια εφαρμογής...

– Οι ομαδική μάθηση και η ενθάρρυνση έκφρασης της διαφορετικότητας αξιοποιούν τη διαφορετικότητα των μαθητών...

– Οι εμπειρίες και η αξιοποίηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, επιτρέπουν τη μάθηση μέσα από λάθη (trial and error)...

– Οι μαθητές επηρεάζονται από τη γνώμη των συμμαθητών τους και συνεισφέρουν σε αυτή. Ο καθηγητής ενεργεί ως καθοδηγητής...

– Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση όταν εμπλέκονται σε πραγματικές ή αυθεντικές εφαρμογές...

– Η αυθεντική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να παρακολουθεί την πρόοδο και για να διαμορφώνει τη διαδικασία της διδασκαλίας...

– Σε ένα σχεδιασμό διδασκαλίας «πλαισιακής μάθησης» το εργαστήριο δεν ξεχωρίζει από το μάθημα...

– «Να οργανώσετε τη δουλειά των μαθητών για το σπίτι, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες, όχι μόνον των διαφόρων τάξεων, αλλά και σύμφωνα με τον κάθε ένα μαθητή της ίδιας τάξεως...».

– Στο εργαστήριο, η ακρίβεια του αποτελέσματος μιας μέτρησης είναι τόσο μικρότερη, όσο λιγότερα γνωρίζουμε για το μετρούμενο φυσικό μέγεθος. Διαδοχικές επαναλήψεις της μέτρησης είναι αναγκαίες...

– Στο εργαστήριο «καθοδηγείτε τους μαθητές σας περισσότερο αναπτύσσοντας ερωτηματικά, παρά δίνοντας απαντήσεις...».

– Οι *Ασκήσεις Εμπειρίας* δίνουν διαγνωστικές πληροφορίες για τη φύση των λαθών των μαθητών, μερική ένδειξη του τι επιτεύχθηκε. Δεν σημαίνουν τίποτε για την ικανότητά τους να εκτελέσουν πειράματα, να αναλύσουν δεδομένα ή να μεταδώσουν στους άλλους τι έκαναν και τι έμαθαν...

– «Στη διάρκεια όλου του χρόνου οι καινούργιες ιδέες να εισάγονται μέσω της εργαστηριακής δουλειάς των ίδιων των μαθητών. Είναι πολύ επιθυμητό να έχετε πρόσβαση στο εργαστήριο σε κάθε ώρα διδασκαλίας της φυσικής...».

Μαθητές και εργαστήριο Φυσικής PSSC.

Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης του προγράμματος PSSC ζητήθηκε και η γνώμη των μαθητών των 55 αρχικών σχολείων της πιλοτικής εφαρμογής (Α΄ τάξη 1992-93, Β΄ τάξη 1993-94) για το εργαστήριο Φυσικής PSSC.

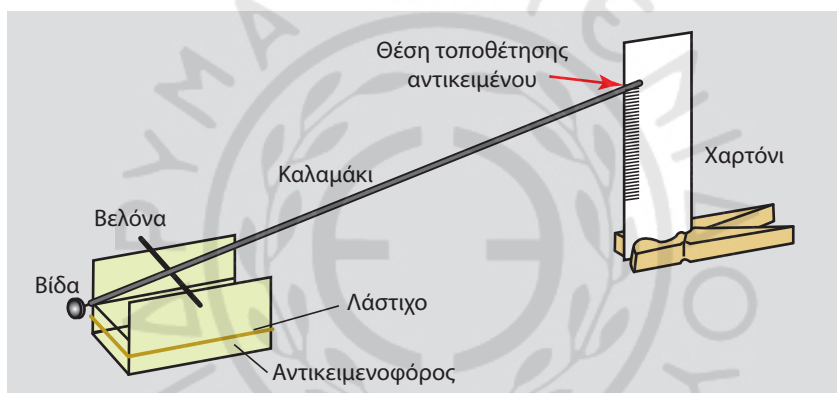
Από την αποτύπωση της γνώμης των μαθητών (Παπασαματίου, 1998β) προκύπτει ότι για τους 7 στους 10 μαθητές οι εργαστηριακές ασκήσεις συμβάλλουν εποικοδομητικά στην κατανόηση και τη μάθηση εννοιών και νόμων και ότι οι 6 στους 10 μαθητές έχουν τη γνώμη ότι οι εργαστηριακές ασκήσεις βοηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων χρήσιμων και έξω από το σχολείο.

Επίσης, διατυπώνουν την άποψη ότι το περιβάλλον στο εργαστήριο είναι διαφορετικό σε σχέση μ' αυτό στην αίθουσα διδασκαλίας με ποσοστό θετικής γνώμης περίπου 70%, επαληθεύοντας τη συμβατότητα του προγράμματος PSSC ως προς την «πλαισιακή μάθηση», καθώς επίσης ότι η μέθοδος διδασκαλίας του PSSC είναι συγκριτικά καλύτερη όποιας άλλης ακολουθείται στα σχολεία μας

και ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα άλλα μαθήματα, όπως πιστεύουν οι 6 στους 10 μαθητές.

Το εργαστήριο Φυσικής PSSC: Ο εξοπλισμός.

Το Πρόγραμμα PSSC Φυσική πάντοτε προσπαθούσε να χρησιμοποιεί στο σχεδιασμό του εργαστηριακού εξοπλισμού του αφενός απλά όργανα κι αφετέρου όργανα μαζικής παραγωγής – στα οποία περιλαμβάνονται υψηλής τεχνολογίας ηλεκτρονικές διατάξεις και φωτοπύλες, ώστε οι υπολογισμοί να περνούν απευθείας στον Η/Υ για επεξεργασία (...). Για τον λόγο αυτό στον Εργαστηριακό Οδηγό PSSC στο «Γράμμα για το μαθητή» οι συγγραφείς του διατείνονται: «*Η πειραματική διάταξη στα περισσότερα πειράματα είναι απλή. Έτσι, μπορείς και εσύ να κάνεις μια παρόμοια διάταξη για περαιτέρω πειραματική εργασία στο σπίτι*» (Εικ. 9).



Εικόνα 9.

Παράδειγμα ιδιοκατασκευής αποτελεί ο ζυγός από καλαμάκι για πολύ μικρές μάζες (από την πρώτη ελλ. έκδοση του Εργαστηριακού Οδηγού PSSC, 1964).

Παρόλο που το πρόγραμμα δεν χρησιμοποιεί περισσότερα από 20 όργανα και συσκευές, πολλές από τις οποίες εμφανίστηκαν ή πρωτοφτιάχτηκαν επί τούτου, το εργαστήριο Φυσικής PSSC είναι πλήρες και λειτουργικό!

Η Φυσική PSSC έφερε και στα σχολεία μας τα πρωτοπόρα και «μοναδικά» όργανα που έχουν ταυτιστεί με το πρόγραμμα, όπως είναι ο ηλεκτρικός χρονομετρητής με χαρτοταινία (timer), η συσκευή κυματισμών (ripple tank), το ελατήριο κυματισμών (slinky), ο ζυγός αδράνειας (inertia balance), η συσκευή μελέτης του νόμου του Coulomb (Arons, 1992).

Ο ηλεκτρικός χρονομετρητής με χαρτοταινία (Εικ. 10), ένα από τα κλασικά όργανα Φυσικής PSSC, χρησιμοποιείται για την παρατήρηση και τον υπολογισμό της ταχύτητας και της επιτάχυνσης ενός κινούμενου αντικειμένου. Αυτό επιτυγχάνεται με τη μέτρηση της απόστασης των ιχνών, τα οποία σε σταθερά

χρονικά διαστήματα αποτυπώνονται μέσω καρμπόν, πάνω σε χαρτοταινία που ακολουθεί το κινούμενο αντικείμενο.

Η συσκευή κυματισμών (Εικ. 11) δημιουργεί στάσιμα κύματα στην επιφάνεια του νερού μιας κατάλληλης λεκάνης για τη μελέτη κυματικών φαινομένων, όπως είναι η ανάκλαση, η διάθλαση, η συμβολή, η περίθλαση.

Ο ζυγός αδράνειας (Εικ. 12) χρησιμεύει για την κατανόηση της έννοιας της αδρανειακής μάζας και τη διαφοροποίησή της από το βάρος.

Το ελατήριο κυματισμών (Εικ. 13), όταν τεντωθεί στον πάγκο εργασίας ή σε λείο πάτωμα με κατάλληλη διέγερση, επιτρέπει τη μελέτη διαμήκων ή εγκάρσιων κυμάτων, τη μελέτη σύζευξης δύο κυμάτων κ.ά..

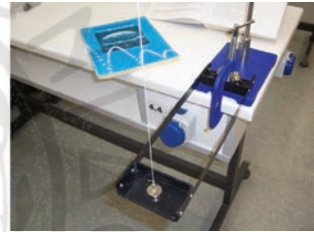
Η συσκευή μελέτης του Νόμου Coulomb (Εικ. 14) είναι μια απλή, χαρακτηριστική συσκευή για την ποσοτική μελέτη των δυνάμεων που αναπτύσσονται μεταξύ δύο σημειακών ηλεκτρικών φορτίων.



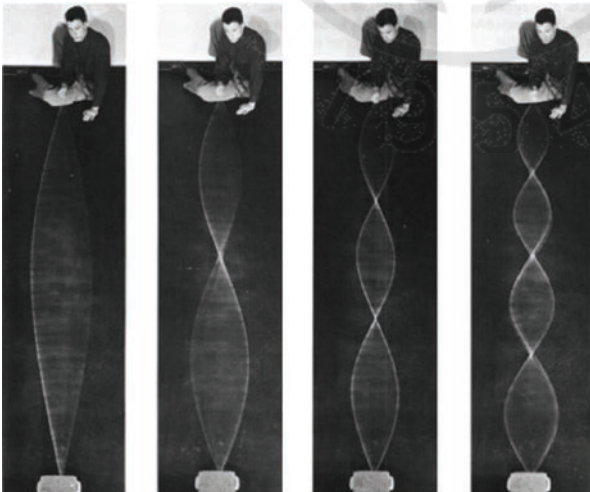
Εικόνα 10.



Εικόνα 11.



Εικόνα 12.



Εικόνα 13.



Εικόνα 14.

Εργαστηριακοί χώροι και εξοπλισμός.

Τα σχολεία του Προγράμματος PSSC Φυσική έπρεπε είτε να έχουν οργανωμένο εργαστήριο φυσικής είτε να οργανώσουν (Παπασταματίου, 1997). Έτσι, αν και τα λύκεια του προγράμματος κατά 53% ήταν συστεγαζόμενα, σε ποσοστό 80% υπήρχε ένα εργαστήριο εξ υπαρχής (ανεξάρτητα αν χρησιμοποιείτο ή όχι, έως τότε), ενώ ποσοστό 20% των λυκείων αναγκάστηκε να διασκευάσει έναν άλλο χώρο σε εργαστήριο. Παράλληλα, ποσοστό 20% μετέτρεψε άλλο χώρο σε δεύτερο εργαστήριο Φυσικής. Αποτέλεσμα ήταν το ένα τέταρτο σχεδόν των σχολείων της πιλοτικής εφαρμογής, από το 1993 και μετά, να διαθέτει **δύο** εργαστηριακούς χώρους Φυσικής! Και πλέον να αναλογούν 1,3 εργαστήρια ανά σχολείο, με 151 μαθητές ανά εργαστήριο για τα σχολεία του προγράμματος PSSC, σε σχέση με 0,7 εργαστήρια ανά Λύκειο, με 347 μαθητές ανά εργαστήριο, που ήταν ο εθνικός μέσος όρος.

Ως προς τις εργαστηριακές ασκήσεις των μαθητών, από όσες προβλέπονταν από το πρόγραμμα PSSC, πραγματοποιούνταν κατά μέσο όρο οι 6 στις 10, ενώ πειράματα επίδειξης γίνονταν συχνά από ποσοστό 8,5% των διδασκόντων, μερικές φορές από 58%, σπανίως από 30% και **ποτέ** από το 3% των ερωτηθέντων.

Από την απογραφή που επιχειρήθηκε κεντρικά από το ΥΠΕΠΘ τις χρονιές 1993 και 1994 μέσω απογραφικού δελτίου ως προς τους εργαστηριακούς χώρους και τον εξοπλισμό τους αλλά και την εποπτική διδασκαλία των μαθημάτων των φυσικών επιστημών (Παπασταματίου, 1997), προέκυψε ότι:

Από τα 2316 Γυμνάσια και κάθε τύπου Λύκεια (70,5% του συνόλου) που απάντησαν, ποσοστό 40% δήλωσαν ότι **δεν** υπήρχε εργαστήριο φυσικής/χημείας, ο εξοπλισμός σε εργαστηριακά όργανα και συσκευές δηλώθηκε σαν στοιχειώδης για κάποια πειράματα επίδειξης σε ποσοστό 65% για τη φυσική, 67% για τη χημεία και 59% για τη βιολογία, ενώ επαρκής για τα περισσότερα πειράματα επίδειξης σε ποσοστό 25% για τη φυσική, 20% για τη χημεία και 11% για τη βιολογία-ανθρωπολογία.

Στο ερώτημα «πόσο συχνά γίνονται πειράματα επίδειξης», το ποσοστό για **«περισσότερο από το 50% των διδακτικών ωρών»** ήταν 12% για τη Φυσική, 5% για τη Χημεία και 4% για τη Βιολογία. **Ποτέ**, δήλωσε ποσοστό 10%, 19% και 36% αντιστοίχως.

Ενδεικτικό της όποιας κατάστασης η οποία επικρατούσε, περιγράφεται και σε ανάλογη έρευνα για τα εργαστήρια των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων (ΕΠΛ), που πραγματοποιήθηκε την ίδια περίοδο (Μιχαηλίδης, 1994). Σε αυτή την έρευνα τα εργαστήρια φυσικών επιστημών των ΕΠΛ, με εξοπλισμό αξίας μεγαλύτερης από 700 εκατ. δρχ. ανά σχολείο (σε τιμές 1984) χαρακτηρίζονται ως «αφανή». Σε ορισμένα από αυτά ο εξοπλισμός παρέμενε, δέκα χρόνια μετά την απόκτησή του, ανέγγιχτος στη συσκευασία του και «το εργαστήριο σπάνια χρησιμοποιείται από ήρωες διδάσκοντες». Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι

το εργαστήριο Φυσικής «τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής PSSC».

Συγκρίνοντας τα στοιχεία μεταξύ των Λυκείων που εφαρμόζαν το Πρόγραμμα Φυσικής PSSC και τα ποσοστά (ή τους μέσους όρους), όπως αντίστοιχα προκύπτουν σε εθνική κλίμακα ως προς τους εργαστηριακούς χώρους των Γυμνασίων και Λυκείων, τον εξοπλισμό τους σε όργανα Φυσικής, τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας κ.λπ. καθώς και τη χρήση τους, παρατηρούμε σημαντικές διαφοροποιήσεις φανερά υπέρ των σχολείων του Προγράμματος (και με σχεδόν όμοια αφετηρία). Τούτο επειδή το Πρόγραμμα Φυσική PSSC αποτέλεσε μια μαζική, οργανωμένη παρέμβαση αλλαγής στη διδασκαλία της φυσικής στο λύκειο. Ήταν η πρώτη φορά που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό σχολείο, έστω και πιλοτικά, πέντε προτάσεις μεταρρυθμιστικού χαρακτήρα, ήτοι:

1) Πολλαπλότητα διδακτικού υλικού, όχι με την έννοια της δυνατότητας επιλογής, αλλά με ταυτόχρονη χρήση δύο διαφορετικών προτάσεων προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου, της Φυσικής, στον ίδιο σχολικό χώρο.

2) Διευρυμένη μορφή διδακτικού υλικού, με την παρουσία στο σχολείο διδακτικού πακέτου που περιλάμβανε: Βιβλίο Μαθητή, Εργαστηριακό Οδηγό, Τετράδιο με Ασκήσεις Εμπεδώσεως και Βιβλίο Καθηγητή.

3) Εισαγωγή στο σχολείο, για πρώτη φορά, της εργαστηριακής άσκησης του μαθητή (Π.Δ. 360/1994) ως κύριο συστατικό της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης με οργανωμένη, ομαδική και παρακολουθούμενη δράση του ίδιου του μαθητή.

4) Διαρκής παρακολούθηση της πορείας του Προγράμματος από την ομάδα εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τον εντοπισμό και τη διόρθωση προβληματικών καταστάσεων, με διαρκή ενημέρωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εφαρμογή του.

5) Προώθηση της λειτουργικής ή διαδικαστικής γνώσης για την αντικατάσταση της δηλωτικής ή απεικονιστικής, η οποία μέχρι τότε αποτελούσε τη μοναδική, επίσημη και μαζική κατηγορία γνώσης, που ενθαρρύνονταν στο ελληνικό σχολείο.

Παρόλα αυτά...

Το Πρόγραμμα PSSC Φυσική διακόπηκε με (ανατιολόγητη) απόφαση του ΥΠΕΠΘ με τη λήξη της σχολικής χρονιάς 1995-96 και προτού να ολοκληρωθεί η αξιολόγηση της πειραματικής εφαρμογής του με την υπουργική απόφαση Γ2/4453/ 30-7-1996 /ΔΣΔΕ/ ΥΠΕΠΘ, που όριζε ότι οι μαθητές όλων των τύπων Λυκείων από το σχολικό έτος 1996-97 θα χρησιμοποιούν το βιβλίο Φυσικής της Α΄ τάξης ΕΠΛ (...). Με τον τρόπο αυτό εγκαταλείφθηκε επένδυση 1,7 εκατ. δραχμών ανά σχολείο (εργαστηριακός εξοπλισμός, επιμόρφωση καθηγητών), δαπάνη που κατά το 1/3 ήταν δωρεά του Ιδρύματος Ευγενίδου.

Όμως, αν δεν είχε προηγηθεί η πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος PSSC Φυσική, σήμερα, 15 χρόνια μετά, πιθανότατα δεν θα υπήρχαν (Παπασταματίου & Ζώκος, 2005):

1) Τα αναλυτικά προγράμματα (Ε.Π.Π.Σ. & Δ.Ε.Π.Π.Σ.) φυσικών επιστημών Γυμνασίου και Λυκείου με πειραματική/εργαστηριακή κατεύθυνση.

2) Βιβλίο του μαθητή Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας να συνοδεύεται με τον αντίστοιχο Εργαστηριακό Οδηγό.

3) Τα περίπου 1100 εργαστήρια φυσικών επιστημών Λυκείου (ΕΠΕΑΕΚ Β' Κ.Π.Σ.) – με το 30% του εξοπλισμού για τα πειράματα Φυσικής να είναι τα «κλασικά» όργανα και συσκευές του PSSC!

4) Ο ορισμός των «κατ' έτος ελάχιστων υποχρεωτικών εργαστηριακών δραστηριοτήτων σε Γυμνάσιο και Λύκειο».

5) Η θεσμοθέτηση του «υπεύθυνου σχολικού εργαστηρίου φυσικών επιστημών».

Βιβλιογραφία.

Βλάχος, Γ., Βρέτταρος, Γ., Γάτσιος, Ι. κ.ά. (1983), Προτάσεις για την εισαγωγή της εργαστηριακής άσκησης των μαθητών στη Μέση Εκπαίδευση, *Πρακτικά Γ' Πανελλήνιου Συνεδρίου Φυσικής*, Καλαμάτα, σ. 146-147.

Ζησιμόπουλος, Γ., Καφετζόπουλος, Κ., Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., Παπασταματίου, Ν., (2002), *Θέματα διδακτικής για τα μαθήματα των φυσικών επιστημών*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, σ. 43-62.

Κόκκοτας, Π. (1983), Ιστορική ανασκόπηση της διδασκαλίας των Φυσικών στη Μέση Εκπαίδευση από το 1830 μέχρι σήμερα, *Επιστημονική Σκέψη*, τ. 15, σ. 55-62.

Μιχαηλίδης, Π. (1994), *Εργαστήρια Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου*, Ηράκλειο.

Μπάρμπας, Α., Τσακίρη, Ε., Χατζηκρανιώτης, Ε., Ψύλλος, Δ. (1983), Η εισαγωγή της πειραματικής διδασκαλίας της φυσικής στη Μέση Εκπαίδευση, *Πρακτικά Γ' Πανελλήνιου Συνεδρίου Φυσικής*, Καλαμάτα, σ. 39-44.

Μπουρούτη Ι. (1997), *Πειράματα Φυσικής*, τόμοι Α' & Β', ΟΕΔΒ, Αθήναι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1991), *Οδηγίες για τη Διδακτέα Ύλη και τη Διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο κατά το Σχολικό Έτος 1991-92*, τ. Γ', ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Παπασταματίου, Ν. (1993), Ιστορική ανασκόπηση της (μη) πειραματικής διδασκαλίας της φυσικής στο ελληνικό σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 73, σ. 66-70.

Παπασταματίου, Ν. (1997), Μια περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης ως προς τους εργαστηριακούς χώρους, τον εξοπλισμό και τη χρήση τους στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις*, τ.1, σ. 28-31.

Παπασταματίου, Ν. (1998β), Πρόγραμμα Φυσικής PSSC: Η γνώμη των μαθητών, *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις*, τ. 4, σ. 31-37.

Παπασταματίου, Ν., Ζώκος, Κ. (2005), Συνοπτική καταγραφή του «προβλήματος» της πειραματικής διδασκαλίας της Φυσικής στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία 30 χρόνια, *Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Ιστορία, Φιλοσοφία και Διδασκαλία των Φυσικών επιστημών»*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 265-270.

Παπασταματίου, Ν. (2007), Το Ίδρυμα Ευγενίδου και η πορεία του προγράμματος

«Φυσική PSSC» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Πρακτικά Συνεδρίου επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως «Η διαχρονική ανάπτυξη της ΤΕΕ στον τόπο μας-Προβλήματα και προοπτικές»*, Αθήνα (σε αυτό τον τόμο).

Arons, A. (1992), *Οδηγός Διδασκαλίας της Φυσικής*, Τροχαλία, Αθήνα, σ. 107, 321, 327 κ.ά.

Haber-Schaim, U., Dodge, J., Walter, J., (1992), *PSSC Φυσική* (μτφ. Θ. Κωστίκας), Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα.

Haber-Schaim, U., Dodge, J., Walter, J. (1992), *PSSC Φυσική, Βιβλίο του καθηγητή* (μτφ. Ε. Δρns- Α. Σχοινάς), Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα.

Haber-Schaim, U., Dodge, J., Walter, J. (1992), *PSSC Φυσική, Εργαστηριακός Οδηγός* (μτφ. Ν. Παπασταματίου), Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα.

Haber-Schaim, U., Dodge, J., Walter, J. (1992), *PSSC Φυσική, Ασκήσεις Εμπεδώσεως I & II* (μτφ. Ν. Παπασταματίου), Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα (συνοδεύονται από Βιβλίο για τον Καθηγητή).

Lazarowitz Reuven, Miriam Welicker & Jehuda Huppert., *The relationships between science content knowledge: Secondary school Science curricula and assessment*, <http://www.ped.gu.se/biorn/earli/conf/abstracts/abstractsL.html>

TheachNET, *What is contextual teaching and learning?* <http://www.cew.wisc.edu/teachnet/clt/>

Yam, Henry, *What is contextual learning and teaching in physics?*

http://www.phy.cuhk.edu.hk/contextual/approach/tem/brief_e.html

Στάππα Ματίνα

Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών
Οδοντίατρος, Πάρεδρος επί Θητεία Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Η θέση της γυναίκας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση

«Η πολιτική για την ισότητα των φύλων είναι ζωικής σημασίας για την οικονομική ανάπτυξη, την ευμάρεια και την ανταγωνιστικότητα» αναφέρει το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 23 και 24 Μαρτίου 2006.

Η πολιτική για την προώθηση των γυναικών στην αγορά εργασίας, όπως εκφράζεται τόσο από την ΕΕ όσο και την Εθνική μας πολιτική, αποτελεί στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ισότητα των φύλων στο σχολείο, μίας πολιτικής που συνδέεται άμεσα με την κοινωνική ισότητα, τις ισότιμες σχέσεις των φύλων και τη Δημοκρατία.

Η δομή της οικογένειας και της κοινωνίας, ανά τους αιώνες, εξυπηρετούσε συγκεκριμένους στόχους της εκάστοτε πολιτικής και τοποθετούσε τη γυναίκα έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμμετοχή της στα κοινά, σχεδόν μέχρι τις αρχές του περασμένου αιώνα, με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Μια σύντομη αναδρομή στο παρελθόν σχετικά με τη θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση και στην κοινωνία κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να προσεγγίσουμε το θέμα αυτό.

Στην **Μινωική κοινωνία** η γυναίκα κατέχει υψηλή θέση. Είναι μισθώτρια κτημάτων της κοινότητας, ταμίας, κλειδούχος, οικονομική διαχειρίστρια, ιέρεια κ.ά. Η τάξη δε του ιερατείου μάλλον ήταν στελεχωμένη περισσότερο από γυναίκες.

Στα **Ομηρικά έπη**, στα οποία αντικατοπτρίζεται η Μινωική και κυρίως η Μυκηναϊκή περίοδος, η γυναίκα κυκλοφορεί ελεύθερη στις πόλεις, χωρίς περιορισμούς και ως προς την κοινωνική θέση της και την αγωγή της βρίσκεται μακριά από τους περιορισμούς της κλασικής Αθήνας.

Στην **αρχαία Σπάρτη**, από τον 7^ο αιώνα π.Χ., με την νομοθεσία του Λυκούργου η Σπαρτιάτισσα έχει ελευθερία και νόμιμη κατοχή ακίνητης και κινητής περιουσίας και είναι ικανή να κληρονομεί και να κληροδοτεί. Η εκπαίδευση είναι κρατική υποχρεωτική και ο νόμος δεν κάνει καμμία διάκριση. Εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση των φύλων, όπου αγόρια και κορίτσια, μαζί στα γυμναστήρια, γυμνά, καλλιεργούν το σώμα και το πνεύμα τους. Η Σπαρτιάτισσα έχει ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και συμμετοχή στη ζωή της πόλης.

Αυτή η αγωγή και εκπαίδευση της γυναίκας στην αρχαία Σπάρτη είχε ως

αποτελεσμα, εκτός άλλων, να συμμετέχει και να αναδειχθεί πρώτη γυναίκα ολυμπιονίκης, η Σπαρτιάτισσα Κυνίσκα, σε δύο συνεχείς Ολυμπιάδες, το 396 π.Χ. και το 392 π.Χ., στο αγώνισμα του τέθριππου. Η Κυνίσκα γεννήθηκε στη Σπάρτη περίπου το 440 π.Χ., κόρη του Αρχίδαμου και της Ευπωλείας, αδελφή του βασιλιά Αγισίλαου. Στη βάση του μνημείου που ανέγειρε η Κυνίσκα γράφει: «*Της Σπάρτης πατεράδες μου κι αδέρφια βασιλιάδες και μ' άρμα ίππον γοργοπόδαρων νικώντας η Κυνίσκα αυτό δα αφιέρωσα άγαλμα. Κι απ' τις γυναίκες μόνη εγώ λέγω όλης της Ελλάδος πήρα τούτο το στεφάνι*».

Την εκπαίδευση των κοριτσιών στην αρχαία Ελλάδα συναντάμε και σε πολλές άλλες πόλεις, κυρίως Δωρικής προέλευσης.



Οι κοντοί χιτώνες αποτελούσαν δείγμα της ελευθεριότητας στη Σπάρτη (φαινομηρίδες).

Στην **Αρχαία Αθήνα**, το «*πρυτανείον της σοφίας*» κατά τον Πλάτωνα, το «*κοινόν παιδευτήριον... πάσιν ανθρώποις*» κατά τον Διόδωρο Σικελιώτη, η Αγωγή της γυναίκας αποτελεί σοβαρή αδυναμία και μελανό σημείο της Αθηναϊκής Αγωγής και Δημοκρατίας. Η γυναίκα ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη δεν έχει κανένα δικαίωμα, κανένα προνόμιο, καμία νομική υπόσταση. *Κατά τον Αριστοτέλη, η πόλις, είναι μια κοινωνία πολιτών ισότιμων μεταξύ τους, ωστόσο η ισοτιμία αυτή αναφέρεται μόνο μεταξύ των ανδρών!* Στη Δημοκρατική Αθήνα η εκπαίδευση είναι ιδιωτική και προαιρετική. Η Αθηναία κλεισμένη στο γυναικωνίτη μένει αναλφάβητη όπως και οι δούλοι και ένα μικρό ποσοστό φτωχών πολιτών. Στο σπίτι διδάσκεται υφαντική, πλεκτική και ραπτική. Μόνο λίγες γυναίκες πλουσίων οικογενειών διδάσκονται στο σπίτι γραφή και ανάγνωση. Αυτός είναι ο λόγος που δεν συναντάμε Αθηναίες με στοιχειώδη εκπαίδευση και πολύ περισσότερο με μέση ή ανωτέρα μόρφωση, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε άλλες πόλεις του Ελλαδικού χώρου, όπου έστω και ελάχιστες γυναίκες μορφώθηκαν σε υψηλό βαθμό και διακρίθηκαν στον πνευματικό τομέα.

Αξίζει να αναφέρουμε τις Ελληνίδες συγγραφείς από τον 8^ο αι. π.Χ. έως τον 6^ο αι. μ.Χ. Κατά την περίοδο αυτή εντοπίζονται περίπου 870 Έλληνες και 36 Ελληνίδες συγγραφείς, ποσοστό 4% επί του συνόλου, οι οποίες άφησαν αξιόλογο συγγραφικό έργο.

Μεγαλοστράτη. Ποιήτρια από τη Σπάρτη, έζησε στα μέσα του 7ου αι. π.Χ. Αξεπέραστη στην ομορφιά και στο πνεύμα. Δάσκαλός της ο Ακμάνας.

Σαπφώ. Η λαμπρότερη κλασική ποιήτρια του αρχαίου Ελληνικού κόσμου. Γεννήθηκε στα μέσα ή τέλη του 7ου αιώνα π.Χ. στην Ερεσό της Λέσβου. Έζησε και δημιούργησε το έργο της στη Μυτιλήνη. Η ακμή της τοποθετείται στις αρχές του 6ου αιώνα π.Χ., σύγχρονη του Αλκαίου και αντιπροσωπεύει μαζί του την αιολική λυρική ποίηση. Ο Αντίπαρος την ονομάζει «Θηλυκό Όμηρον».



Σαπφώ–Παρίσι. Εθνική βιβλιοθήκη
(αρχείο Κ. Κουμουνδουρέα).

Ηρινα. 610 ή 612 π.Χ. Λυρική ποιήτρια από την Τήλο (μικρό νησί, πλησίον της Ρόδου). Φίλη και μαθήτρια της Σαπφούς. Περίφημο ποίημά της, η «Ηλακάτη».

Κλεοβουλίνη. Ποιήτρια και φιλόσοφος, γεννήθηκε στη Λίνδο της Ρόδου στα μέσα του 6ου αι. π.Χ. Κόρη του βασιλιά της Λίνδου, Κλεόβουλου, ενός από τους επτά σοφούς της Ελλάδας.

Θεανώ. Φιλόσοφος, από την Κρήτη, κόρη του Πυθώνακτα, γυναίκα του Μεγάλου Πυθαγόρα, μαθήτριά του, έγραψε υπομνήματα, αποφθέγματα και ποιήματα.

Αριγνώτη. Πυθαγορική φιλόσοφος από τη Σάμο, μέσα 6ου αι. π.Χ. Μαθήτρια και κόρη του Πυθαγόρα και της Θεανώς. Έγραψε φιλοσοφικά έργα με τίτλους *Φιλοσοφικά*, *Βακκικά Επιγράμματα*, *Ιερών Λόγον*, *Περί Μυστηρίων της Δήμιπρος* και *Τελετών του Διονύσου*.

Μύρτις. Λυρική ποιήτρια και αοιδός από την Ανθηδόνα της Βοιωτίας. Άκμασε γύρω στα 500 π.Χ. Φέρεται ότι δίδαξε τον Πίνδαρο και την Κόριννα.

Κόριννα. Ποιήτρια από την Τανάγρα. Τέλη 6ου αρχές 5ου αι. π.Χ. Αναφέρεται ως δασκάλα του Πινδάρου, τον οποίο νίκησε σε ποιητικούς αγώνες στη Θήβα πέντε φορές. Η νίκη της οφείλεται στο ότι χρησιμοποίησε την αιολική διάλεκτο αντί της δωρικής. Σε κάποια από τα έργα της αναφέρει ότι ήρθε να τραγουδήσει τις αρετές των ηρώων και ηρωίδων για χάρη των λευκόπεπλων παρθένων της Τανάγρας, με σκοπό να τους δώσει πρότυπα για μίμηση.



*Κόριννα. Παρίσι-Εθνική βιβλιοθήκη
(αρχαίον Κ. Κουμουνδουρέα).*

Θεανώ. Πυθαγόρεια φιλόσοφος, από το Μεταπόντιο, κόρη του Λεώφρονα, γυναίκα του Πυθαγόρα από τον Κρότωνα. Έγραψε αποφθέγματα πυθαγόρειων φιλοσόφων, γυναικείες παραινέσεις και Περί της Αρετής του Ιππόδαμου του Θούριου.

Τελέσιλλα. Ποιήτρια από το Άργος. Έζησε αρχές του 5ου αι. π. Χ. Ονομαστή για τα μελικά της ποιήματα και για το ηρωικό θάρρος της, διότι έσωσε το Άργος από τους Λακεδαιμονίους. Η ποίησή της συνδέεται προπάντων με τη λατρεία.

Πράξιλλα. Ποιήτρια από τη Σικυώνα, πόλη γειτονική της Κορίνθου. Άκμασε περίπου το 450 π.Χ. Συνέθεσε ποιήματα ερωτικού περιεχομένου, ηρωικούς διθυράμβους, ύμνους και άλλα μελικά ποιήματα. Οι Σικυώνιοι την τιμούσαν και ο συμπατριώτης της Λύσιππος έφτιαξε άγαλμά της από χαλκό τον 4ο αι. π.Χ..

Θεανώ. Λυρική ποιήτρια από τη Λοκρίδα.

Μοσχίνη. Αθηναία ποιήτρια ιάμβων.

Ηδύλη. Ποιήτρια, έζησε στα τέλη του 4ου αι. π.Χ. Κόρη της αττικής ιαμβογράφου Μοσχίνης και καταγόταν από την Αθήνα ή τη Σάμο. Έργο της είναι το έπος «Σκύλλη».

Ιππαρχία. Κυνική φιλόσοφος, από τη Μαρώνεια της Θράκης. Έζησε κατά την 111η Ολυμπιάδα (336 π.Χ.). Αδελφή του Μεγακλέους του κυνικού και γυναίκα του κυνικού φιλοσόφου Κράτητος του Θηβαίου. Έγραψε φιλοσοφικά έργα και προτάσεις προς τον Θεόδωρο.

Νοσσίς. 323-285 π.Χ. Πολύ αξιόλογη ποιήτρια της Μεγάλης Ελλάδας, από τους Λοκρούς της Κάτω Ιταλίας. Η Παλατίνη Ανθολογία διέσωσε 12 Επιγράμματα της. Συγκαταλέγεται μεταξύ των εννέα λυρικών ποιητριών, οι οποίες ήταν γνωστές και ως «Εννέα Μούσαι».

Μελιννώ. Ποιήτρια Ιταλολοκρίδα, 3ος αι. π.Χ. Καταγόταν ίσως από τη Λέσβο. Αναφέρεται και ως κόρη της Νοσσίδος.

Λεόντιον. Αθηναία εταίρα, περίφημη για το πνεύμα της (320 π.Χ. περίπου). Ο Επίκουρος της εμπιστεύθηκε την Προεδρία της Σχολής, την οποία οι τρόφιμοι του Κήπου την έπαιρναν διαδοχικά. Χειρίζετο άνετα και άμεμπτα την αττική διάλεκτο, στην οποία έγραψε την κατά του Θεοφράστου πραγματεία της.

Μεναρχίς. 300 π.Χ. Ποιήτρια από την Έφεσο.

Ανύτη. Ποιήτρια από την Τεγέα, έζησε τον 3^ο αι. π.Χ.. Σώζονται επιγράμματά της που αναφέρονται σε αναθήματα, πηγές και ιερά.

Μυρώ η Βυζαντιάς. Λυρική και επική ποιήτρια της Ελληνιστικής εποχής, από το Βυζάντιο. Σύζυγός της ο φιλόσοφος Ανδρόμαχος. Σύγχρονη και φίλη της ποιήτριας Ανύτης.

Αξιοθέα η Φλιασία. Μεταμφιεσμένη σε άνδρα παρακολούθησε τα μαθήματα του Πλάτωνα και του διαδόχου του Σπेυσίππου στην Ακαδημία.

Λασθένεια. Φιλόσοφος από την Μαντινεία, μεταμφιεσμένη σε άνδρα μαζί με την Αξιοθέα φοίτησε στην Ακαδημία του Πλάτωνα.

Μυῖα. Ποιήτρια από τη Σπάρτη. Έγραψε ύμνους σε Απόλλωνα και Άρτεμη.

Μυῖα. Λυρική ποιήτρια από τις Θεσπιές.

Μύννα. Ποιήτρια από τη Λέσβο, χρησιμοποίησε την αιολική διάλεκτο.

Βοιώ. Ποιήτρια από τους Δελφούς. Ήταν ιέρεια του Ναού του Απόλλωνα. Έγραψε Ύμνο στον Απόλλωνα και το Έπος *Ορνιθογονία*.

Μυρώ. Ροδία φιλόσοφος.

Μούσα. Ελληνίδα ποιήτρια, γνωστή μόνο από δύο Επιγράμματα της Παλατινής Ανθολογίας.

Παμφίλη. Λόγια ιστοριογράφος, καταγόταν κατά τον Σουίδα από την Επίδαυρο και κατά τον Φώτιο, από την Αίγυπτο. Έζησε τα χρόνια του Νέρωνα (1^{ος} αι. μ.Χ.). Το κυριότερο από τα έργα της είναι Συμμείκτων ιστορικών υπομνημάτων λόγοι εκ 33 βιβλίων.

Μύσις. Ποιήτρια του 2ου αι. μ.Χ.

Αθηναῖς-Ευδοκία, 402-460 μ.Χ. Κόρη του σοφιστή Λεόντιου. Όμορφη, με μεγάλη μόρφωση που ξεπερνούσε στις γνώσεις και την ευγλωττία τους σύγχρονούς της φιλοσόφους και ρήτορες. Σύζυγος του αυτοκράτορα Θεοδοσίου του

Β'. Σπούδασε αρχαία Ελληνική λογοτεχνία, ρητορική, μαθηματικά, αστρονομία. Ποιήτρια. Κατείχε αστρονομικές γνώσεις.

Υπατία. Νεοπλατωνική φιλόσοφος και μαθηματικός από την Αλεξάνδρεια, κόρη του μαθηματικού Θέωνα. Ήκμασε τον 4^ο μ.Χ. αιώνα. Μετά τις σπουδές της στην Αλεξάνδρεια και την Αθήνα ήταν δασκάλα και αρχηγός σχολής φιλοσοφικών και μαθηματικών σπουδών. Δίδαξε κυρίως νεοπλατωνική φιλοσοφία, μαθηματικά και αστρονομία. Από τα αστρονομικά της συγγράμματα γνωστό είναι *Ο αστρονομικός κανών*. Στα 415 βρήκε φρικτό θάνατο από φανατισμένους Χριστιανούς, διότι ήταν Εθνική και τη θεωρούσαν εχθρό του Χριστιανισμού.

Ηροφίλη ή και **Σίβυλλα Ερυθραία.** Κόρη του Θεόδωρου. Έγραψε 3 βιβλία μαντικά σε μορφή έπους.

Ασπασία. Επιφανής Ελληνίδα, ιατρός γυναικολόγος, των πρώτων μ.Χ. χρόνων. Ο Βυζαντινός ιατρός Αέτιος διέσωσε πολλά αποσπάσματα του σπουδαίου γυναικολογικού έργου της.

Ασπασία. Σοφίστρια και διδάσκαλος ρητορικών λόγων.

Στην **Ασπασία από την Μίλπο**, τη φημισμένη για τη μόρφωσή της εταίρα του Περικλή, αποδίδεται κατά μια άποψη η συγγραφή του Επιταφίου λόγου που εκφώνησε ο Περικλής.

Η πρώτη σχολή ανώτερης εκπαίδευσης στην αρχαιότητα που δέχτηκε γυναίκες είναι η Πυθαγόρεια Σχολή, στην Κάτω Ιταλία, την οποία ίδρυσε ο Πυθαγόρας ο Σάμιος, περί το 530 π.Χ.. Στη σχολή όσο λειτουργούσε φοίτησαν 218 άνδρες και 17 γυναίκες, ποσοστό 7,2%, μεταξύ των οποίων, η Θεανώ σύζυγος του Πυθαγόρα και η Λασθένεια η Αρκάδισσα από την Μαντίνεια. Η μόνη σχολή στην Αθήνα που δεχόταν γυναίκες ήταν του Επίκουρου (306 π.Χ.).

Στους **Ρωμαϊκούς χρόνους**, δεν υπάρχει μεγάλη αλλαγή στη νοοτροπία ως προς την εκπαίδευση των γυναικών, στην δε Χριστιανική εποχή, αυτές συμμετέχουν στη στοιχειώδη εκπαίδευση και μάλιστα εάν τα σχολεία δεν βρίσκονται σε μοναστήρια, γίνεται συνεκπαίδευση.

Στο **νεοσύστατο Ελληνικό κράτος**, αμέσως μετά από την απελευθέρωση από τους Τούρκους, η Διακήρυξη της Πελοποννησιακής Γερουσίας του 1822 αναφέρει «...Μην αμελίσσει την παιδείαν των αγαππιών Σας τέκνων αρρένων τε και θηλέων...».

Προσπάθειες για την οργάνωση της παιδείας άρχισαν αμέσως με τη δημιουργία του Ελληνικού Κράτους και την άφιξη του Ιωάννη Καποδίστρια, το 1828.

Ο Νόμος της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 «*Περί δημοδιδασκάλων εν γένει και δημοικών σχολείων*» ορίζει επταετή Δημοτική εκπαίδευση για αγόρια και κορίτσια υποχρεωτική.

Η εκπαίδευση των κοριτσιών στοχεύει στην ενίσχυση του ρόλου της γυναίκας ως θυγατέρας, συζύγου, μητέρας και οικονόμου και διαφέρει ουσιαστικά από

την εκπαίδευση των αγοριών. Υπάρχει διαφορά των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου των κοριτσιών από των αγοριών.

Σύμφωνα με το Διάταγμα του 1882 η γυμναστική «*αντικαθίσταται διά της ραπτικής και των γυναικείων εργοχειρών*», το δε 1894 διαγράφονται από τα σχολεία Θηλέων η Γεωμετρία και η Φυσική Πειραματική.

Η συμμετοχή των κοριτσιών στη δημοτική εκπαίδευση είναι πολύ μικρή, διότι απαγορεύεται η συνεκπαίδευση. Πολλοί δήμοι δεν έχουν χρήματα για να ιδρύσουν δεύτερο σχολείο, επί πλέον οι αντιλήψεις και οι προκαταλήψεις της εποχής σχετικά με την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των κοριτσιών επιδρούσαν αρνητικά.

Για τον λόγο αυτό, στην απογραφή του 1879 ο αναλφαβητισμός των γυναικών στη χώρα είναι 93% και σε πολλούς δήμους καμμία γυναίκα δεν ξέρει ούτε απλή ανάγνωση.

Όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο νόμος της Μέσης Εκπαίδευσης του 1836 καθορίζει επιαυτή εκπαίδευση για τα αγόρια, η οποία είναι δημόσια και περιλαμβάνει δυο κύκλους, Ελληνικά σχολεία τριετή και Γυμνάσια τετραετή, προετοιμάζει δε τους μαθητές για το Πανεπιστήμιο και την Επαγγελματική ζωή και δεν προβλέπει σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης για τα κορίτσια.

Τα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης των κοριτσιών είναι ιδιωτικά και έχουν σκοπό να κάνουν τα κορίτσια καλές θυγατέρες και οικοδόσποινες. Διακρίνονται σε τρεις τύπους: Παρθεναγωγεία, Επαγγελματικά τμήματα και Διδασκαλεία.

Η Μέση εκπαίδευση των κοριτσιών διαφέρει σημαντικά ως προς τη διάρκεια και το περιεχόμενο των σπουδών της αντίστοιχης των αγοριών.

Π.χ. Ελληνικό σχολείο Αρρένων, Πρόγραμμα Σπουδών 1869, Ελληνικά: 49 ώρες, Μαθηματικά: 12 ώρες. Ελληνικό σχολείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας Κέρκυρας, Πρόγραμμα Σπουδών 1870, Ελληνικά: 27 ώρες, Μαθηματικά: 7 ώρες.

Αν και υπάρχει, από το 1840, σχετική πολιτική βούληση να ιδρυθούν δημόσια Ελληνικά σχολεία κοριτσιών, αυτό δεν πραγματοποιείται διά νόμου· και όλο τον 19^ο αιώνα η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των κοριτσιών παρέχεται από ιδιωτικούς φορείς, κυρίως από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, η οποία ιδρύθηκε το 1836. Στις αρχές του 20^{ου} αι. πολλές μαθήτριες εγγράφονται μετά από πίεση στα δημόσια δευτεροβάθμια σχολεία και συμφοιτούν με αγόρια, προκαλώντας κοινωνικές αντιδράσεις.

Έτσι, τη σχολική χρονιά 1910-1911 συνεκπαιδεύονται 30.178 μαθητές με 1.221 μαθήτριες, οι οποίες συνεχώς αυξάνονται, και το 1917 αναγκάζεται η πολιτεία να ιδρύσει τα πρώτα ξεχωριστά Ελληνικά Σχολεία και Γυμνάσια Θηλέων σε μεγάλες πόλεις με πρώτη την Αθήνα.

Το 1923 απαγορεύτηκε η συμφοίτηση μαθητών και μαθητριών στις πόλεις όπου λειτουργούσαν ήδη σχολεία Θηλέων. Το 1929, καθιερώνεται η συνεκπαί-

δευση και η ίδρυση μεικτών σχολείων στην επαρχία, εκεί όπου για οικονομικούς λόγους δεν ήταν δυνατή η λειτουργία δυο χωριστών σχολείων για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Καθολική εφαρμογή της συνεκπαίδευσης έχουμε με τον Ν. 1566/1985, με τον οποίο ορίζεται ότι «στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια».

Σχετικά με την ανωτάτη εκπαίδευση, το 1885, η Σεβαστή Καλλισπέρη γράφτηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου των Παρισίων και το 1886 γράφτηκε η Μαρία Καλαποθάκη στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου των Παρισίων. Το 1890, η Ιωάννα Στεφανόπολη, εγγράφεται ως η πρώτη φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στη Φιλοσοφική Σχολή. Το 1896–1897 αποφοιτούν από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών οι πρώτες γυναίκες, οι αδελφές Αγγελική και Αλεξάνδρα Παναγιωτάτου.

Εκτοτε έως το 1920, αποφοίτησαν από το Πανεπιστήμιο:

Ιατρική Σχολή 35 φοιτήτριες, Φιλοσοφική Σχολή 29 φοιτήτριες, Φαρμακευτικό σχολείο 15 φοιτήτριες, Σχολή Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών 9 φοιτήτριες, Νομική Σχολή 6 φοιτήτριες· ενώ από το Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο απεφοίτησαν πέντε γυναίκες τη δεκαετία 1920–1930:

- 1923: Αρχιτέκτων-Μηχανικός, Ελένη Κανελλοπούλου.
- 1924: Αγρονόμος-Τοπογράφος, Σοφία Ζαραφείδου.
- 1926: Αρχιτέκτων-Μηχανικός, Μαργαρίτα Λεοντίδου-Πιπινόπουλου.
- 1927: Αρχιτέκτων-Μηχανικός, Ερικήτη Ιωαννίδου.
- 1927: Χημικός-Μηχανικός, Χαρίκλεια Ξανθοπούλου-Τζώννη.

Η κατώτερη επαγγελματική εκπαίδευση κατά τον 19^ο αι. γίνεται σε διάφορα εργαστήρια, π.χ. ραφτάδικα, καπελάδικα.

Συστηματική προσπάθεια για επαγγελματική εκπαίδευση κοριτσιών έχουμε:

- 1833 Σχολή Χιλλ, ειδικεύσεις: κέντημα, ράψιμο, αργαλειό.
- 1855 Αμαλίειο Ορφανοτροφείο, ειδικεύσεις: «γυναικεία έργα» ραπτική, κέντημα, πλύσιμο, μαγειρική, διακόσμηση.

Οι απόφοιτες του Αμαλιείου Ορφανοτροφείου έχουν το δικαίωμα μετά από εξετάσεις να αποκτούν πτυχίο «Δασκάλας Εργοχείρων» ή να προσλαμβάνονται σε σπίτια πλουσίων ως «παιδαγωγοί».

• 1872 *Εργαστήριο Απόρων Γυναικών*, το οποίο ίδρυσε «Ο υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως Σύλλογος των Κυριών». Τμήματα για άπορες κοπέλες και γυναίκες κάθε ηλικίας (από 10-70 χρόνων) υφαντικής, δαντέλας, ραπτικής, κεντημάτων, καθώς και τμήματα για την εκπαίδευση νοσοκόμων και υπηρετιών.

- 1889 Σχολή υπηρετιών, ιδρύεται από το «Σύλλογο Απόρων Γυναικών».
- 1897 ιδρύεται με πρωτοβουλία της Καλλιρόης Παρρέν-Σιγανού από την

«Ένωση Ελληνίδων» Οικοκυρική και Επαγγελματική Σχολή στην Αθήνα και το 1899 ανάλογες σχολές στον Πειραιά και την Πάτρα.

Η Καλλιρόη Παρρέν-Σιγανού από το 1887 αγωνίζεται για την ίδρυση πρακτικών και επαγγελματικών σχολών για τις κοπέλες, με στόχο τη χειραφέτηση της Ελληνίδας «*διά της εργασίας*».

Τα πρώτα επαγγέλματα για την Ελληνίδα του 19^ο αι. είναι: Υπηρέτρια, μαία, δασκάλα, εργάτρια και συγχρόνως ράφτρες, καπελούδες, κεντήστρες που ανοίγουν δικά τους καταστήματα. Μερικές δε ασχολούνται συστηματικά με το εμπόριο μεταξωτών και βαμβακερών υφασμάτων.

Κατά την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αι. προσλαμβάνονται γυναίκες στα ταχυδρομεία, τηλεγραφεία, τράπεζες και καταλαμβάνουν θέσεις γραφέα σε Υπουργεία με την ψήφιση του νόμου «*περί εργασίας γυναικών και ανηλίκων*», το 1912.

Το 1927, ιδρύεται και λειτουργεί η *Σιβιτανίδειος Δημόσια Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων*, η οποία είναι ένα από τα σπουδαιότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από τη λειτουργία της μέχρι σήμερα. Είναι κληροδότημα των αδερφών Σιβιτανίδη, Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου, εποπτευόμενο από το Υπουργείο Παιδείας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που φοιτούν σε αυτή, προέρχονται όχι μόνο από το Λεκανοπέδιο Αττικής, αλλά και από όλη την Ελλάδα. Θα παραμείνω στη Σιβιτανίδειο Δημόσια Σχολή Τεχνών & Επαγγελμάτων ως δείγμα αντιπροσωπευτικό της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθότι σε αυτή λειτουργούν έντεκα από τους δεκατρείς Τομείς (δεν λειτουργούν *Ναυτικός-Ναυτιλιακός* και *Κλωστοϋφαντουργίας-Ένδυσης*).

Στη Σιβιτανίδειο από την ίδρυσή της μέχρι την μετατροπή της σε Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) φοιτούσαν μόνο αγόρια στις λεγόμενες «ανδρικές» ειδικότητες.

Παρ' όλα αυτά, το 1929-1930, στην κατωτέρα σχολή Σιβιτανιδείου φοιτά η Ελισάβετ Αδάμ του Ζήση στην ειδικότητα Διακοσμητικών Επαγγελμάτων.

Το 1961-62, η Δήμητρα Ανδρικοπούλου του Παναγιώτη, Τμήμα Εργοδηγών, ειδικότητα Οικοδόμων.

Το 1978-79, στις Σχολές Νέου Τύπου, η Αλεξάνδρα Αποστόλου του Ζώνη, ειδικότητα Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων και η Μαρία Αδάμη του Γεωργίου, ειδικότητα Δομικών Έργων.

Το 1985-86, στην Τεχνική Επαγγελματική Σχολή (ΤΕΣ), η Αικατερίνη Αγγελοπούλου του Σπυρίδωνος, ειδικότητα Δομικών Έργων.

Με τη λειτουργία των ΤΕΛ, φοιτούν αρκετά κορίτσια στη Σιβιτανίδειο Σχολή, αλλά περιορίζονται στις λεγόμενες «γυναικείες» ειδικότητες χωρίς στην ουσία να αλλάζει ο συσχετισμός, όπως προκύπτει από τα παρακάτω στοιχεία:

Πίνακας 1: Μαθητικό δυναμικό ανά Φύλο Τομέων Τ.Ε.Ε. Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών & Επαγγελματίων για το σχολικό έτος 1999–2000

ΤΟΜΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ (αρ.)			ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ (%)	
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια
Μηχανολογικός	674	0	674	100,00	0,00
Ηλεκτρονικός	311	2	313	99,36	0,64
Ηλεκτρολογικός	361	1	362	99,72	0,28
Καλλιτεχνικών Εφαρμογών	116	91	207	56,04	43,96
Κατασκευών	99	27	126	78,57	21,43
Οικονομίας & Διοίκησης	34	100	134	25,37	74,63
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	12	11	23	52,17	47,83
Υγείας & Πρόνοιας	91	419	510	17,84	82,16
Χημικών εργαστηριακών εφαρμογών	39	43	82	47,56	52,44
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	61	54	115	53,04	46,96
Αισθητικής – Κομμωτικής					
Σύνολο	1.798	748	2.546	70,62	29,38

ΠΗΓΗ: ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΙΒΙΤΑΝΙΔΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ, ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: ΜΑΤΙΝΑ ΣΤΑΠΠΑ

Πίνακας 2: Μαθητικό δυναμικό ανά Φύλο Τομέων Τ.Ε.Ε. & Ενιαίου Λυκείου Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών & Επαγγελματίων, Σχολικό Έτος 2002–2003

ΤΟΜΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ			ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ (%)	
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια
Μηχανολογικός	676	0	676	100%	0%
Ηλεκτρονικός	255	2	257	99%	1%
Ηλεκτρολογικός	355	0	355	100%	0%
Εφαρμοσμένων Τεχνών	157	130	287	55%	45%
Κατασκευών	105	36	141	74%	26%
Οικονομίας & Διοίκησης	62	105	167	37%	63%
Υγείας & Πρόνοιας	65	419	484	13%	87%
Χημικών εργαστηριακών εφαρμογών	24	25	49	49%	51%
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	94	22	116	81%	19%
Αισθητικής – Κομμωτικής	0	55	55	0%	100%
Σύνολο	1.793	794	2.587	69%	31%
Ενιαίο Λύκειο	136	128	264	52%	48%

ΠΗΓΗ: ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΙΒΙΤΑΝΙΔΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ, ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: ΜΑΤΙΝΑ ΣΤΑΠΠΑ

Πίνακας 3: Μαθητικό δυναμικό ανά Φύλο Τομέων Τ.Ε.Ε. Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών & Επαγγελμάτων, Σχολικό Έτος 2005–2006

ΤΟΜΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ (αρ.)			ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ (%)	
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια
Μηχανολογικός	614	3	617	99,51	0,49
Ηλεκτρονικός	238	4	242	98,35	1,65
Ηλεκτρολογικός	339	0	339	100,00	0,00
Εφαρμοσμένων Τεχνών	124	76	200	62,00	38,00
Κατασκευών	86	19	105	81,90	18,10
Οικονομίας & Διοίκησης	84	115	199	42,21	57,79
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	12	17	29	41,38	58,62
Υγείας & Πρόνοιας	53	344	397	13,35	86,65
Χημικών εργαστηριακών εφαρμογών	13	24	37	35,14	64,86
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	144	50	194	74,23	25,77
Αισθητικής – Κομμωτικής	1	90	91	1,10	98,90
Σύνολο	1.708	742	2.450	69,71	30,29
ΠΗΓΗ: ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΙΒΙΤΑΝΙΔΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ, ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: ΜΑΡΙΝΑ ΣΤΑΠΠΑ					

Πίνακας 4: Μαθητικό δυναμικό ανά Φύλο Τομέων Τ.Ε.Ε. Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών & Επαγγελμάτων για το σχολικό έτος 2006–2007

ΤΟΜΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ (αρ.)			ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ (%)	
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια
Μηχανολογικός	408	1	409	99,76	0,24
Ηλεκτρονικός	134	1	135	99,26	0,74
Ηλεκτρολογικός	210	0	210	100,00	0,00
Εφαρμοσμένων Τεχνών	66	43	109	60,55	39,45
Κατασκευών	41	4	45	91,11	8,89
Οικονομίας & Διοίκησης	45	87	132	34,09	65,91
Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος	7	9	16	43,75	56,25
Υγείας & Πρόνοιας	22	231	253	8,70	91,30
Χημικών εργαστηριακών εφαρμογών	6	11	17	35,29	64,71
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	125	32	157	79,62	20,38
Αισθητικής – Κομμωτικής	0	59	59	0,00	100,00
Σύνολο	1.064	478	1.542	69,00	31,00
ΠΗΓΗ: ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΙΒΙΤΑΝΙΔΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ, ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: ΜΑΡΙΝΑ ΣΤΑΠΠΑ					

Παρατηρούμε ότι στον **Ηλεκτρολογικό τομέα** από τις τέσσερις σχολικές χρονιές μόνο σε μια σχολική χρονιά συμμετέχει ένα κορίτσι, δηλαδή ποσοστό συμμετοχής αγοριών 100%. Αντιστοίχως, στον **Μηχανολογικό Τομέα** στις παραπάνω σχολικές χρονιές το ποσοστό συμμετοχής των αγοριών κυμαίνεται από 99,51%–100% και στον **Ηλεκτρονικό Τομέα** από 98,35%–99,36%.

Αντιθέτως, στον τομέα **Αισθητικής–Κομμωτικής** η συμμετοχή των κοριτσιών αγγίζει το 100%. Στον **Τομέα Υγείας–Πρόνοιας** η συμμετοχή των κοριτσιών κυμαίνεται από 82,16%–91,30% και στον **Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης** από 57,79%–74,63%.

Μελετώντας το Μαθητικό Δυναμικό Τομέων ανά φύλο στο σύνολο της χώρας σε διάφορες σχολικές χρονιές καταλήγουμε στα ίδια συμπεράσματα.

Η συμμετοχή κοριτσιών παραμένει σε υψηλά ποσοστά στους τομείς της Κλωστοϋφαντουργίας και Ένδυσης (98%, 2001–02, 93,10%, 2006–07), Αισθητικής–Κομμωτικής (93%, 2001–02, 90,99%, 2006–07) και Υγείας–Πρόνοιας (87%, 2001–02, 83,67%, 2006–07) και στον τομέα της Διοίκησης και Οικονομίας (66%, 2001–02, 60,17%, 2006–07).

Πίνακας 5: Μαθητικό δυναμικό Τομέων ανά Φύλο, Σύνολο Χώρας, Σχολικό Έτος 2001–2002					
ΤΟΜΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ (αρ.)			ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ (%)	
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια
Μηχανολογικός	27.664	168	27.832	99 %	1 %
Ηλεκτρονικός	8.010	158	8.168	98 %	2 %
Ηλεκτρολογικός	14.104	94	14.198	99 %	1 %
Εφαρμοσμένων Τεχνών	1.792	2.508	4.300	42 %	58 %
Κλωστοϋφαντουργίας & Ένδυσης	1	52	53	2 %	98 %
Κατασκευών	2.094	1.488	3.533	59 %	41 %
Οικονομίας & Διοίκησης	6.260	12.423	18.683	34 %	66 %
Γεωπονίας, Τροφίμων & Περιβάλλοντος	1.734	1.488	3.222	54 %	46 %
Υγείας & Πρόνοιας	2.426	16.504	18.930	13 %	87 %
Χημικών εργαστηριακών εφαρμογών	94	143	237	40 %	60 %
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	11.852	9.335	21.187	56 %	44 %
Αισθητικής – Κομμωτικής	923	11.735	12.658	7 %	93 %
Ναυτικός & Ναυτιλιακός	436	107	543	80 %	20 %
Σύνολο	77.390	56.154	133.544	58%	42%
ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ (Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ΤΜΗΜΑ ΤΕΕ), ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: ΟΜΑΔΑ ΜΕΛΕΤΗΣ					

Πίνακας 6: Μαθητικό δυναμικό τομέων ΤΕΕ ανά φύλο στο σύνολο της χώρας, σχολικό έτος 2006–2007					
ΤΟΜΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ/ ΤΡΙΕΣ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	% ΑΓΟΡΙΑ	% ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Μηχανολογικός	14.489	14.407	82	99,43	0,57
Ηλεκτρονικός	2.564	2.496	68	97,35	2,65
Ηλεκτρολογικός	6.727	6.695	32	99,52	0,48
Εφαρμοσμένων Τεχνών	1.243	594	649	47,79	52,21
Κλωστοϋφαντουργίας & Ένδυσης	29	2	27	6,90	93,10
Κατασκευών	1.107	759	348	68,56	31,44
Οικονομίας και Διοίκησης	5.983	2.383	3.600	39,83	60,17
Γεωπονίας Τροφίμων και Περιβάλλοντος	840	543	297	64,64	35,36
Υγείας και Πρόνοιας	7.839	1.280	6.559	16,33	83,67
Χημικών Εργαστηριακών Εφαρμογών	85	40	45	47,06	52,94
Πληροφορικής – Δικτύων Η/Υ	9.089	5.922	3.167	65,16	34,84
Αισθητικής-Κοσμητικής	6.463	582	5.881	9,01	90,99
Ναυτικός και Ναυτιλιακός	348	267	81	76,72	23,28
ΣΥΝΟΛΟ	56.806	35.970	20.836	63,32	36,68
ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ (Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ΤΜΗΜΑ ΤΕΕ), ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: ΜΑΤΙΝΑ ΣΤΑΠΠΑ					

Αντιθέτως, παραμένει σε υψηλά ποσοστά η συμμετοχή των αγοριών στους τομείς Μηχανολογικός (99%, 2001–02, 99,43%, 2006–07), Ηλεκτρονικός (98%, 2001–02, 97,35%, 2006–07), Ηλεκτρολογικός (99%, 2001–02, 99,52%, 2006–07) και Ναυτικός-Ναυτιλιακός (80%, 2001–02, 76,72%, 2006–07).

Επισημαίνεται ότι στο σχολικό έτος 2006–2007 δεν συμπεριλαμβάνεται 1ⁿ

Πίνακας 7: Μαθητικό δυναμικό Κύκλων ανά Φύλο Α' Τάξης Επαγγελματικών Λυκείων Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών & Επαγγελμάτων, σχολικό έτος 2006–07					
Κύκλοι	ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ			ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ (%)	
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια
Τεχνολογικός	346	25	371	93,26	6,74
Υπηρεσιών	82	194	276	29,71	70,29
Ναυτικός-Ναυτιλιακός					
Σύνολο	428	219	647	66,17	33,85
ΠΗΓΗ: ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΣΙΒΙΤΑΝΙΔΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ (Ιωάννα Βάγια, Γραμματέας), ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: ΜΑΤΙΝΑ ΣΤΑΠΠΑ					

Πίνακας 8: Μαθητικό δυναμικό Κύκλων ανά Φύλο Α΄ Τάξης Επαγγελματικών Λυκείων στο σύνολο της χώρας, σχολικό έτος 2006 – 2007					
ΚΥΚΛΟΣ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΤΡΙΩΝ	% ΑΓΟΡΙΑ	% ΚΟΡΙΤΣΙΑ
Τεχνολογικός	9.027	700	9.727	92,80	7,20
Υπηρεσιών	3.505	5.676	9.181	38,18	61,82
Ναυτικός-Ναυτιλιακός	114	50	164	69,51	30,49
ΣΥΝΟΛΟ	12.646	6.426	19.072	66,31	33,69
ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ (Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ/ΤΜΗΜΑ ΤΕΕ) ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: ΜΑΤΙΝΑ ΣΤΑΠΠΑ					

Τάξη ΤΕΕ, διότι λειτουργεί η 1^η Τάξη ΕΠΑΛ, τα στοιχεία της οποίας παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες τόσο για την Σιβιτανίδειο Δημόσια Σχολή, όσο και για το σύνολο της χώρας.

Οι ίδιες διαπιστώσεις προκύπτουν από την ανάλυση των στοιχείων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ-ΤΕΙ). Παρά την αυξημένη παρουσία των γυναικών (54%) τα τελευταία χρόνια, αυτή εντοπίζεται στις λεγόμενες «γυναικείες» σχολές με αντικείμενο κυρίως τα παιδαγωγικά και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ ιδιαίτερα χαμηλή παραμένει η παρουσία τους στα τεχνολογικά ιδρύματα της χώρας (ΑΕΙ-ΤΕΙ).

Ενδεικτικά το 2000 η συμμετοχή των γυναικών στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έφθανε το 60%, ενώ αντίθετα μόλις πλησίαζε το 25–26% στο Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο και στο Πολυτεχνείο Κρήτης.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία υπάρχει αισθητή διαφορά ως προς την επιλογή επαγγέλματος από τους άνδρες και τις γυναίκες του χθες και του σήμερα; Τι έγινε στο πλαίσιο της πολιτικής για την ισότητα των φύλων σε επίπεδο της ΕΕ και σε επίπεδο Εθνικής πολιτικής; Τι αποτελέσματα έχουν μέχρι τώρα οι πολιτικές δράσεις για την ισότητα των φύλων;

Αξίζει να αναφέρουμε ορισμένες ενέργειες και Νομοθετικές ρυθμίσεις για την ισονομία Ελλήνων και Ελληνίδων, για ίσα δικαιώματα και κυρίως για το δικαίωμα να εκλέγει και να εκλέγεται.

- 1844: Πρώτο Σύνταγμα, άρθρο 3: «Οι Έλληνες είναι ίσοι ενώπιον του Νόμου». Οι Έλληνες μόνο, όχι και οι Ελληνίδες.

- 1921: Ο Πρωθυπουργός Γούναρης σε συνέδριο του Ελληνικού Λυκείου υπόσχεται ψήφο στις γυναίκες και υποβάλλει πρόταση στη Γ΄ Εθνοσυνέλευση, όπου δεν συγκεντρώνεται η απαιτούμενη πλειοψηφία.

- 1924: Η κυβέρνηση Παπαναστασίου υποβάλλει στην Δ΄ Εθνική Συνέλευση τροπολογία για δικαίωμα ψήφου των γυναικών στις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές, η οποία αποσύρεται λόγω αντίδρασης.

- 1925: 70 βουλευτές, μεταξύ των οποίων ο Αλέξανδρος Παπαναστασίου και ο Γεώργιος Παπανδρέου, υποβάλλουν νέα τροπολογία η οποία ψηφίζεται.

Αποφασίζεται το δικαίωμα των γυναικών του εκλέγειν και όχι του εκλέγεσθαι για τις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές, με την προϋπόθεση να είναι άνω των 30 ετών και να γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή.

- 1934: Οι πρώτες Δημοτικές εκλογές στη νεότερη Ελληνική Ιστορία με συμμετοχή γυναικών, η οποία όμως είναι πολύ μικρή.

- 1952: Νόμος 2159 – Δικαίωμα για τις γυναίκες του εκλέγειν και εκλέγεσθαι χωρίς δεσμευτικούς όρους.

- 1953: (α) Νόμος 2620/1953, κύρωση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών (Η.Ε.) για ίσα δικαιώματα των φύλων στην πολιτική ζωή και σε όλα τα δημόσια λειτουργήματα χωρίς καμμία εξαίρεση. (β) 18 Ιανουαρίου η Ελένη Σκούρα εκλέγεται η πρώτη Ελληνίδα βουλευτής, με το κόμμα του «Ελληνικού Συναργισμού» στις επαναληπτικές εκλογές για την έδρα στην Θεσσαλονίκη.

- 1954: Ο Νόμος 3/92/54 επέτρεψε στις Ελληνίδες να διορίζονται σε όλες τις θέσεις και τα λειτουργήματα, εκτός από τα εκκλησιαστικά και τις κύριες στρατιωτικές υπηρεσίες.

- 1956: Η Λίνα Τσαλδάρη εκλέγεται βουλευτής και Υπουργός Κοινωνικής Πρόνοιας στην Κυβέρνηση της Ε.Ρ.Ε. και η Βασιλική Θανασάκου με την Ε.Δ.Α..

- 1975: Το Σύνταγμα του 1975 είναι το πρώτο που ορίζει ρητά ότι **«οι Έλληνες και οι Ελληνίδες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις»** και επιτάσσει τη μεταρρύθμιση όλων των νόμων που περιέχουν ανισότητες μέχρι το τέλος του 1982.

- 2004: Η Άννα Ψαρούδα-Μπενάκη, η πρώτη γυναίκα πρόεδρος της Βουλής στην κυβέρνηση της ΝΔ.

Η δεκαετία 1970–1980 αναδεικνύεται δεκαετία για τη γυναίκα και χαρακτηρίζεται από σειρά πολιτικών επιλογών και ενεργειών σε διεθνές επίπεδο, όπως: *«Η διακήρυξη για την ισότητα των φύλων»* (1975), *το διεθνές έτος της γυναίκας* (1975), *Η Παγκόσμια Διάσκεψη του Μεξικού* (1975) και *της Κοπεγχάγης* (1980) είναι εκδηλώσεις που χαρακτηρίζουν τη δεκαετία αυτή.

Στην Ευρώπη σχεδόν ταυτόχρονα με τον εορτασμό του έτους της γυναίκας, το 1975, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα προωθεί προς τα κράτη-μέλη οδηγίες που στοχεύουν στην εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα στα δύο φύλα, σε όλους τους τομείς με ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και στην εργασία, αρχίζοντας από την οδηγία 76/207/ΕΟΚ, 9-2-1976 *«Περί της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών, όσον αφορά την πρόσβαση σε απασχόληση, την επαγγελματική εκπαίδευση και προώθηση και τις συνθήκες εργασίας»* μέχρι τα συμπεράσματα του Συμβουλίου του Ελσίνκι στις 5 και 6 Οκτωβρίου 2006.

Σε ανακοίνωση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων διατυπώνονται οι ιδέες της Επιτροπής προς μια στρατηγική για την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών κατά την πενταετία 2001–2005 και συνεχίζεται η στρατηγική αυτή έως το 2013.

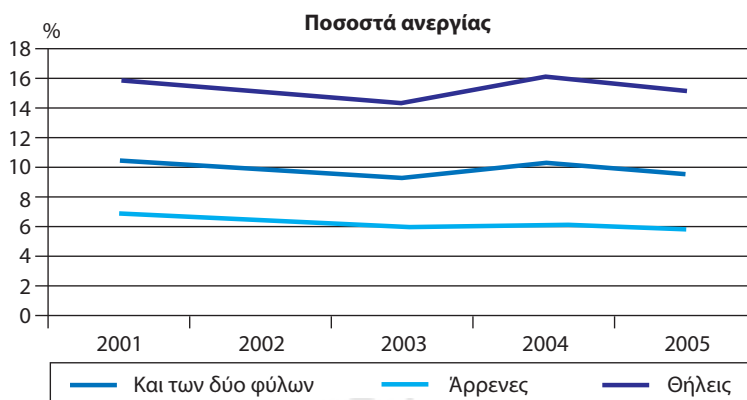
Η δημοκρατία είναι θεμελιώδης αξία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των κρατών-μελών και αποτελεί καίριο στοιχείο της εξωτερικής αναπτυξιακής πολιτικής στην Ένωση. Η πλήρης υλοποίησή της απαιτεί τη συμμετοχή όλων των πολιτών, τόσο ανδρών όσο και γυναικών, ώστε να συμμετάσχουν και να εκπροσωπούνται ισότιμα στην οικονομία, στη λήψη αποφάσεων, στην κοινωνική και πολιτισμική ζωή και στη ζωή του πολίτη.

Το νομικό πλαίσιο της Κοινότητας εξασφαλίζει ότι γυναίκες και άνδρες είναι ίσοι έναντι του νόμου. Σημαντική πρόοδος σημειώθηκε όσον αφορά στην κατάσταση των γυναικών στα κράτη-μέλη, αλλά η ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών στην καθημερινή ζωή εξακολουθεί να υπονομεύεται από το γεγονός ότι οι γυναίκες και οι άνδρες δεν απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα στην πράξη.

Οι γυναίκες δεν είναι ενσωματωμένες στην αγορά εργασίας τόσο όσο οι άνδρες. Γενικά, οι θέσεις εργασίας τους είναι λιγότερο μόνιμες και ασφαλείς, ενώ επιβαρύνονται περισσότερο από την φροντίδα των παιδιών και άλλων εξαρτώμενων προσώπων, που σημαίνει ότι υπάρχουν ακόμη σοβαρά προβλήματα όσον αφορά στο φύλο στην αγορά εργασίας. Παρά το γεγονός ότι η πολιτική για την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών επικεντρώνεται στη θέση των γυναικών στην οικονομία, μόνο σε λίγες περιπτώσεις οι γυναίκες έχουν πετύχει, σε γενικές γραμμές, την ισοτιμία τους με τους άνδρες.

Παρά τα σημαντικά θεσμικά μέτρα τα οποία ελήφθησαν για την κατοχύρωση της ισότητας και την πρόοδο που διαγράφεται, δείκτες σε όλους τους κοινωνικούς και οικονομικούς τομείς δραστηριότητας καταμαρτυρούν την ύπαρξη σοβαρών ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων. Αν και αυξάνει συνεχώς η συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας, η πλειονότητα τους (περίπου 80%) εξακολουθεί να συγκεντρώνεται σε ένα περιορισμένο αριθμό επαγγελματίων, που χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό εξειδίκευσης, μικρότερες αμοιβές και μειωμένες προοπτικές ανέλιξης. Οι γυναίκες αμείβονται κατά μέσο όρο μόνο με το 76% (ΕΕ) της ωριαίας αμοιβής των ανδρών, ενώ καταλαμβάνουν το 80% των θέσεων μερικής ή εποχιακής απασχόλησης. Τα ποσοστά ανεργίας, σε όλα τα κράτη-μέλη της ΕΕ, παραμένουν σταθερά υψηλότερα εκείνων των ανδρών με εξαίρεση την Ιρλανδία, την Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Ειδικότερα στην Ελλάδα, η ανεργία των γυναικών κυμαίνεται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα (17,4%, στοιχεία 2000) ξεπερνώντας κατά πολύ τον αντίστοιχο μέσο όρο της ΕΕ (10,4%), αλλά και το διπλάσιο του ποσοστού των ανδρών (7,8%). Τα ποσοστά αυτά ελάχιστα βελτιώθηκαν έως σήμερα, όπως παρατηρούμε στο ακόλουθο σχεδιάγραμμα:

Οι όποιες αλλαγές, ποσοτικές κυρίως, σημειώθηκαν στον εργασιακό χώρο δεν ανταποκρίνονται σε μια ουσιαστικότερη και καθολική αλλαγή της θέσης των γυναικών στην κοινωνία, αν και επανειλημμένα έχει αποδειχθεί ότι οι διαφορές στις ικανότητες και στις φιλοδοξίες μεταξύ ανδρών και γυναικών δεν είναι περισσότερο έντονες από ό,τι οι διαφορές ανάμεσα σε άτομα του ίδιου φύλου.



Πηγή: ΕΣΥΕ «Η Ελλάδα σε αριθμούς», 2006.

Συνεχώς γίνονται προσπάθειες στην ΕΕ να διασφαλιστεί η ισότητα ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών στην αγορά εργασίας. Οι προσπάθειες αυτές έχουν εστιάσει τόσο στην αλλαγή νοοτροπίας, όσο και στην αλλαγή πρακτικών.

Τα τελευταία στοιχεία από την έρευνα της ΕΕ για το εργατικό δυναμικό, η οποία ολοκληρώθηκε στις 12-4-2007 με στοιχεία της EUROSTAT από τις 9-5-2006, δείχνουν ότι η συμμετοχή των γυναικών εξακολουθεί να συγκεντρώνεται σε ένα περιορισμένο αριθμό επαγγελματίων σε λίγους τομείς δραστηριοτήτων και η συγκέντρωση αυτή αυξάνεται αντί να μειώνεται. Στην ΕΕ-25, π.χ. οι γυναίκες παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συγκέντρωση στον Τομέα Υγείας και Κοινωνικών Εργασιών με 17,2% έναντι του 4,0% των ανδρών, ενώ στον τομέα Κατασκευών οι γυναίκες παρουσιάζουν ποσοστό 1,5% έναντι 13,0% των ανδρών.

Στην χώρα μας το Σύνταγμα (1975), αλλά και μια σειρά εκπαιδευτικών ρυθμίσεων κατοχυρώνουν την ίση πρόσβαση και μεταχείριση αγοριών και κοριτσιών στην εκπαίδευση.

Οι προκαταλήψεις όμως και τα κοινωνικά στερεότυπα εξακολουθούν να επηρεάζουν την δυναμική του εκπαιδευτικού συστήματος και να συντηρούν την ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων.

Έτσι, ενώ παρατηρείται ισοκατανομή των φύλων στο νηπιαγωγείο και σε όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η διαφοροποίηση των επιλογών εκδηλώνεται χαρακτηριστικά στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα κορίτσια υπερέχουν στα Ενιαία-Γενικά Λύκεια στη θεωρητική κατεύθυνση, ενώ η συμμετοχή τους στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) παρατηρείται αισθητά μειωμένη.

Η ανάλυση της κατανομής του μαθητικού δυναμικού της ΤΕΕ ανά τομέα και ειδικότητα εκφράζει την έντονη αναπαραγωγή των κοινωνικών στερεοτύπων για τα «ανδρικά» και «γυναικεία» επαγγέλματα. Όπως δε διαπιστώνεται στο «Χάρτη

πορείας για την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2006–2010), οι παρούσες δομές στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στον πολιτισμό διατηρούν τα στερεότυπα των φύλων.

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Ελσίνκι, στις 5 και 6 Οκτωβρίου 2006, ενθαρρύνει την ανάπτυξη, από την πρώιμη βρεφονηπιακή μέριμνα και εκπαίδευση, παιδαγωγικών πρακτικών με στόχο την εξάλειψη των στερεότυπων σχετικά με τα φύλα.

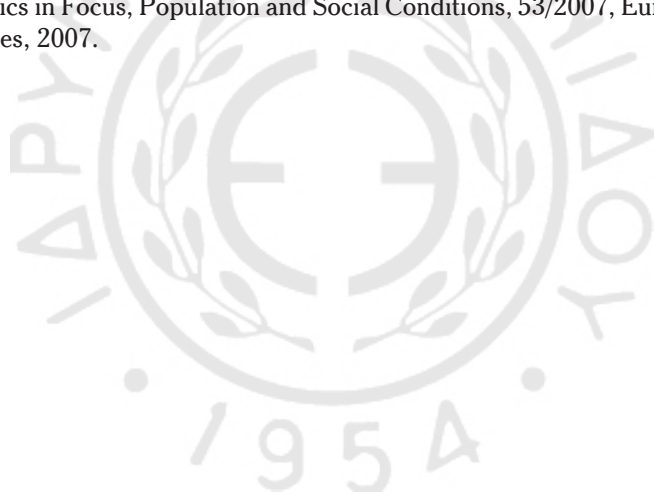
Η ενδυνάμωση της γυναικείας συμμετοχής στην κοινωνία περνά αναμφίβολα μέσα από την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση των κοριτσιών και των γυναικών γενικότερα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή ολόκληρου του πληθυσμού στην ανάπτυξη.

Η Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα της UNESCO αναφέρει: «...Η παροχή στις γυναίκες και στα κορίτσια μιας εκπαίδευσης, η οποία θα τους επιτρέψει να γεφυρώσουν, όσο το δυνατόν γρηγορότερα, το χάσμα που τις χωρίζει από τους άνδρες, ανοίγοντάς τους δρόμους πρόσβασης και δράσης στον χώρο της εργασίας, στην κοινωνία και στην πολιτική, αποτελεί κάτι περισσότερο από ηθική απαίτηση».

Βιβλιογραφία

1. *Η Ελλάδα με αριθμούς*, 2006, ΕΣΥΕ.
2. *Action Plan για την ΤΕΕ*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα 2002.
3. *Οι γυναίκες που έσπασαν το «άβατο» του Πολυτεχνείου*, Έκδοση της Ε.Δ.Ε.Μ. «Οι πρώτες Ελληνίδες Μηχανικοί».
4. *Ανακοινωθέν Τύπου: Απασχόληση, Κοινωνική Πολιτική, Υγεία και Καταναλωτές*, 2767^η σύνοδος του Συμβουλίου, Βρυξέλλες 30 Νοεμβρίου 2006-1^η Δεκεμβρίου 2006, 15487/06 (Presse 330), Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
5. *Εγχειρίδιο της UNESCO «Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της»*, Εκδόσεις GUTENBERG, Μετάφραση Ομάδα Εργασίας του Κέντρου Εκπ/σης και Έρευνας, Αθήνα 2002.
6. Επιμέλεια Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου, (1999), *Εκπαίδευση και Φύλο*, Εκδόσεις Βάννιας, Θεσσαλονίκη.
7. Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, (1999), *Η Εκπαίδευση στην Κλασική και Προκλασική Αρχαιότητα: Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
8. *Νεώτερον Εγκυκλοπαιδικόν Λεξικόν «ΗΛΙΟΥ»*, Έκδοσις της Εγκυκλοπαιδικής Επιθεωρήσεως του ΗΛΙΟΥ, Αθήναι.
9. Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, (1993), *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης – Άγνωστες πτυχές της αρχαίας ζωής και Αγωγής*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
10. *Προς μια Κοινωνική Στρατηγική- Πλαίσιο για την Ισότητα των φύλων (2001-2002)*, Κ.Ε.Θ.Ι. 2000.
11. *Γυναίκες και Αυτοδιοίκηση*, Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων, Δεκ. 2002.

12. *Ιστορικά, Ελευθερωτική, 6 Μαρτίου 2003.*
13. Κ. Μπουζάς, (1978), *Έλληνες Συγγραφείς*, Εκδόσεις Κ. Μπουζάς, Αθήνα.
14. Σωτήριος Ι. Γκλαβός, (2002), *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1830-1930): Η Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή*, Εκδ. Σ.Ω.Β. Αθήνα.
15. *Βυζαντινό Λεξικό ΣΟΥΪΔΑ 10^{ος} αι. μ.Χ.*, Εκδόσεις Θύραθεν, Θεσσαλονίκη, Ανατύπωση.
16. ΕΠΕΑΕΚ II, 2000-2006 Γ' ΚΠΣ, *Συμπλήρωμα Προγραμματισμού*, 1^η Επιτροπή Παρακολούθησης, ΥΠΕΠΘ, 29 Μαΐου 2001.
17. Αντώνης Γ. Χουρδάκης, *Η Αγωγή στη Μινωική Κρήτη*, (2000), Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
18. Από την ιστοσελίδα <http://www.tee.gr/online/afieromata/2002/2189/women.shtml>, Αφιερώματα ΤΕΕ, Νόμοι, Διατάγματα, Αποφάσεις, Εγκύκλιοι και έγγραφα, 8 Μαρτίου: *Παγκόσμια ημέρα της γυναίκας, Διεκδικώντας-ακόμα-το άλλο «μισό του ουρανού»...*, Τεύχος 2190, Επιμέλεια Δήμητρα Φουφρή.
19. Παύλος Δρανδάκης, *Η Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια*, Έκδοσις 2^α ενημερωμένη διά συμπληρωμάτων, Εκδοτικός Οργανισμός ο «Φοίνιξ», Αθήνα.
20. Ana Franco, "The Concentration of Men and Women in Sectors of Activity", *Statistics in Focus, Population and Social Conditions*, 53/2007, European Communities, 2007.



Taguma Miho

Policy Analyst, Directorate of Education,
Education and Training Policy Division, OECD

The Role of Recognition of Non-formal and Informal Learning in School-based Vocational Education: the OECD Perspective

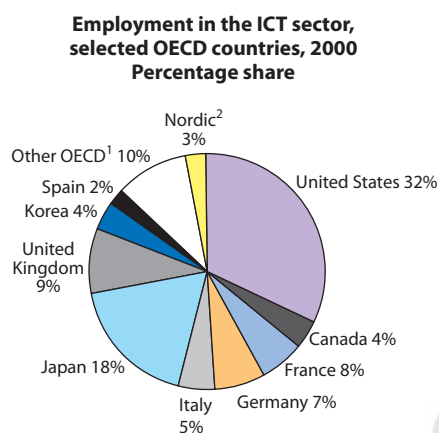
1. Introduction.

In today's knowledge economy, competencies (knowledge and skills) required for jobs are not static but constantly changing. Higher competencies are expected especially for ICT-related jobs and for service sectors. In addition, labour market regulations are being relaxed in many countries. As a result, there is a change in work place in some countries with a growing number of workers in short-term contracts, who need their competencies to be made visible and portable when changing from a job to another. In others, there is an increasing flow of immigrants or guest workers, but there is also a trend to manage the flow by assessing their competencies recognisable by and portable to host countries. Under these circumstances, the traditional vocational education and training system is being challenged to be more tuned into the needs of the volatile labour market.

We can observe various policy objectives explicitly made for modernising VET across different countries. In EU (European Union) countries, policy priorities for modernising VET are based on globally competitive economic developments and social cohesion - such as the Lisbon agenda (2000), the Copenhagen Declaration (2002), the Maastricht Communiqué (2004), the Helsinki Communiqué (2006), the Lifelong Learning Programme Council Decision (2006).

Globally, employments in ICT sectors and ICT services have grown rapidly (Figure 2). The APEC countries generate more than half of the employment in the ICT sector (US, 32%; Japan, 18%; Korea, 4%; and Canada 4% for example – Figure 1). Technological innovations are given a high priority as new ICTs have contributed to business growth (ICT manufacturing and services) and employment growth in the APEC region.

In 2004, the Ministerial Meeting made a clear signal that one priority is to advance the use of ICT to modernise the education and training system. An implication for VET was discussed mainly on how to incorporate the acquisi-



1. "Other OECD": Australia, Austria, Belgium, Czech Republic, Hungary, Mexico, the Netherlands, Spain and Portugal.

2. "Nordic": Denmark, Finland, Norway and Sweden.

Source: OECD estimates, based on national sources, STAN and National Accounts databases, June 2003.

Figure 1.
*Employment in the ICT sector
in selected OECD countries.*

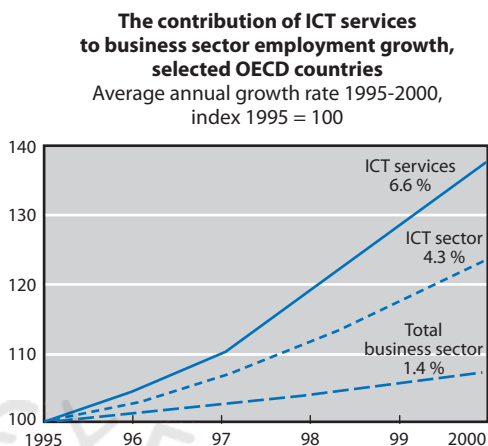


Figure 2.
*The contribution of ICT services to
business sector employment growth in
selected OECD countries.*

tion of ICT skills (in its curriculum and contents) and the use of e-learning (as a means of delivery).

To respond to the demands from the labour market both regionally and globally, what can we do to modernise vocational education and training? This article summarises the presentation which argued for some possible ways to modernise school-based vocational education and training (VET, hereafter) by integrating the recognition of non-formal and informal learning outcomes (RNFIL, hereafter) into vocational education and training.

2. Recognition of Non-formal and Informal Learning (RNFIL).

What is recognition of non-formal and informal mean? The OECD defines (OECD, 2005a):

- Formal learning- learning through a programme of instruction in an educational institution, adult training centre or in the workplace, which is generally recognised in a qualification or a certificate.
- Non-formal learning - learning through a programme but it is not usually evaluated and does not lead to certification.
- Informal learning - learning resulting from daily work-related, family or leisure activities

Recognition of non-formal and informal learning (outcomes) is to recognise any types of learning outcomes regardless of where and how learning took place. RNFIL is often 'labelled' differently across different countries such as Accreditation of Prior Learning (UK), Prior Learning Assessment and Recognition (Canada), Validation of Experiential Learning/Skills gained through Experience (Validation des Acquis de l'Expérience, France), for instance. But, the basic concept is the same: how to give more visibility and value to learning which took outside of formal education settings.

The importance and urgency of progress in the field of RNFIL has been raised in recent research findings (CEDEFOP, 2000; European Commission 2002; OECD, 2003, 2004a, 2004b, 2005a and 2005b). On the practice side, various initiatives are being taken in European countries, much supported by the European Commission. However, there is a lack of data on the current policy thinking and existing systems as well as research on what systems work and what does not. The most recent OECD Education Committee's activity, *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning* (OECD, 2005b), has identified a range of mechanisms through which the qualifications systems can contribute to lifelong learning. A preliminary ranking was established according to the range of policy responses that each mechanism is capable of supporting. RNFIL and credit transfer came out as the two of the three top ranked mechanisms to improve lifelong learning through qualifications systems¹. The working group identified a number of advantages and challenges of a system of recognition of non formal and informal learning. The activity concluded that RNFIL is one most important theme that requires further study. As a follow-up, therefore, a new OECD activity on RNFIL was launched in 2006 with 23 participating countries, including not only OECD member countries but also non-member economies².

Before looking into evidence from the OECD RNFIL project - on how VET can be modernised by recognising what people have learned through non-formal and informal learning, let us grasp the overview of the I-VET systems in some OECD countries and explore some common issues/challenges with the I-VET currently offered.

3. I-VET systems and challenges in some OECD countries.

-
1. See also the other OECD proposal to the CDEFOP Report on vocational education and training research, by Mike Coles (QCA) and Patrick Werquin (OECD) elaborating on another power mechanism: qualifications framework (Lot 9).
 2. Australia, Austria, Belgium (fl), Canada, Chile, Czech Republic, Denmark, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Korea, Malta, Mexico, Norway, the Netherlands, Slovenia, South Africa, Spain, Switzerland, and UK.

3.1. I-VET systems.

There is a wide variety of I-VET systems in OECD countries, reflecting different countries' histories on education, varying degrees of the importance of I-VET or of the link with general education or C-VET, and different practices in making I-VET flexible and responsive to the labour market. For instance, Greece – the country of the host of the Conference- has a rather streamlined I-VET system, starting at secondary education level (Figure 3).

Greece

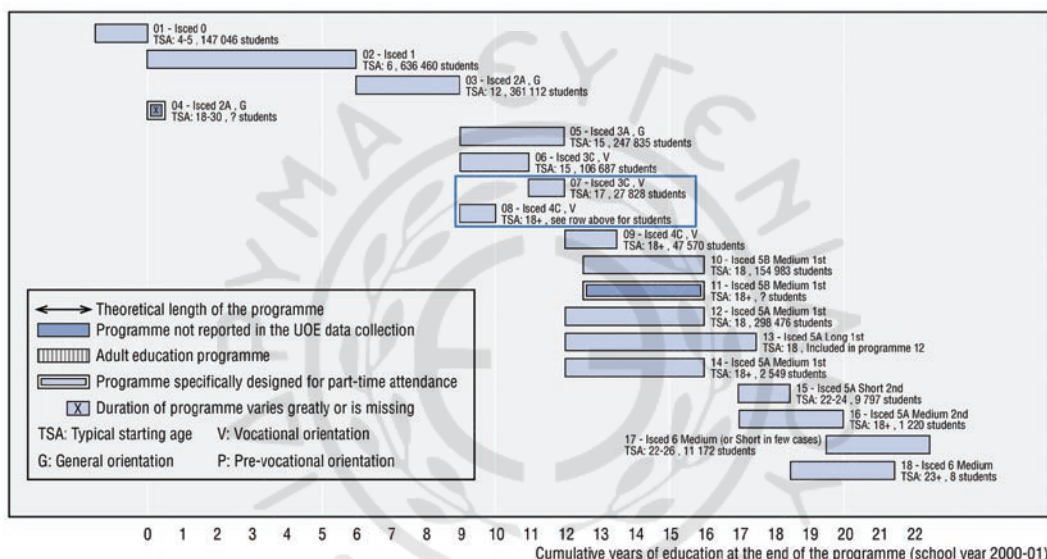


Figure 3.

VET systems in Greece. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications.

Germany starts I-VET at an early age (lower secondary) and offer very complicated VET-related paths at the upper secondary education level (Figure 4) and Australia and Canada also offers a numerous pathways but not starting so early at the lower secondary education level (Figure 5 and 6). Finland, reforming its school system to comprehensive schools, has a very limited offer in VET (Figure 7).

What do these different systems bring? Do they produce different learning outcomes? Let us know explore some issues related to I-VET.

Germany

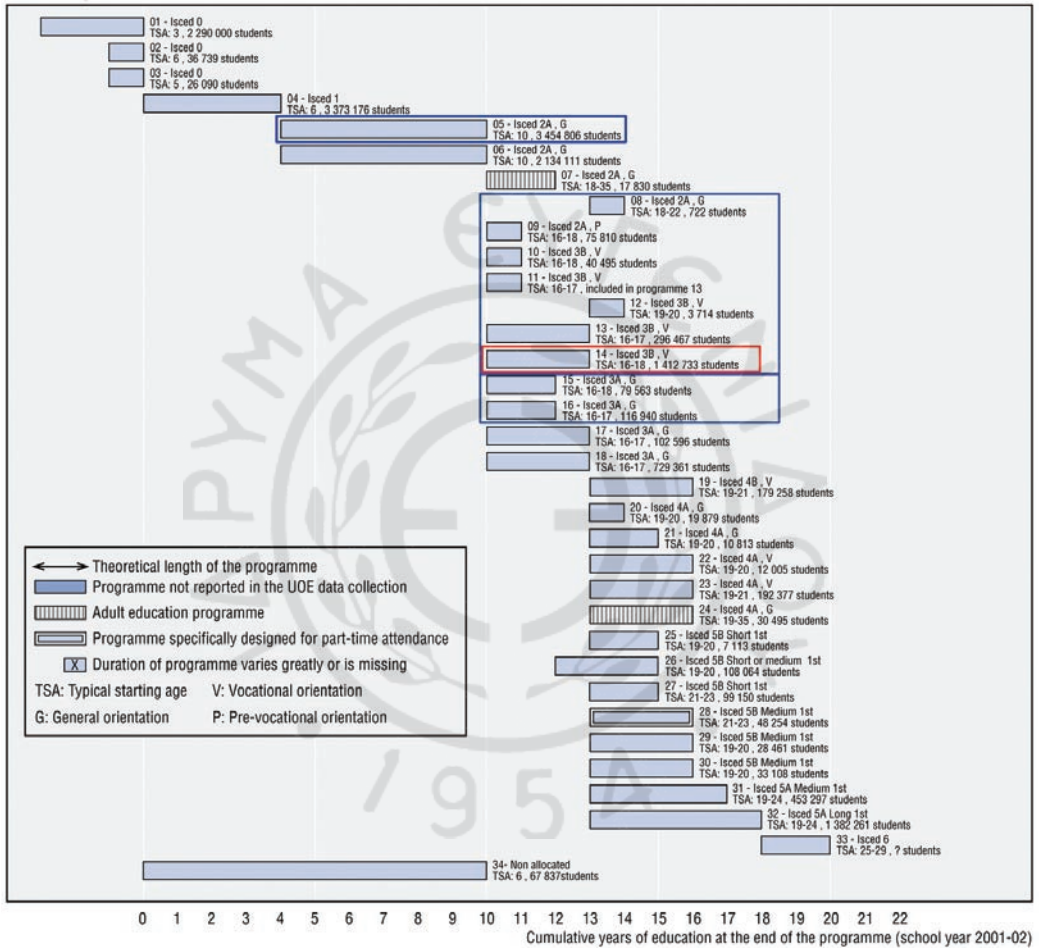


Figure 4.

VET systems in Germany OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications.

Australia

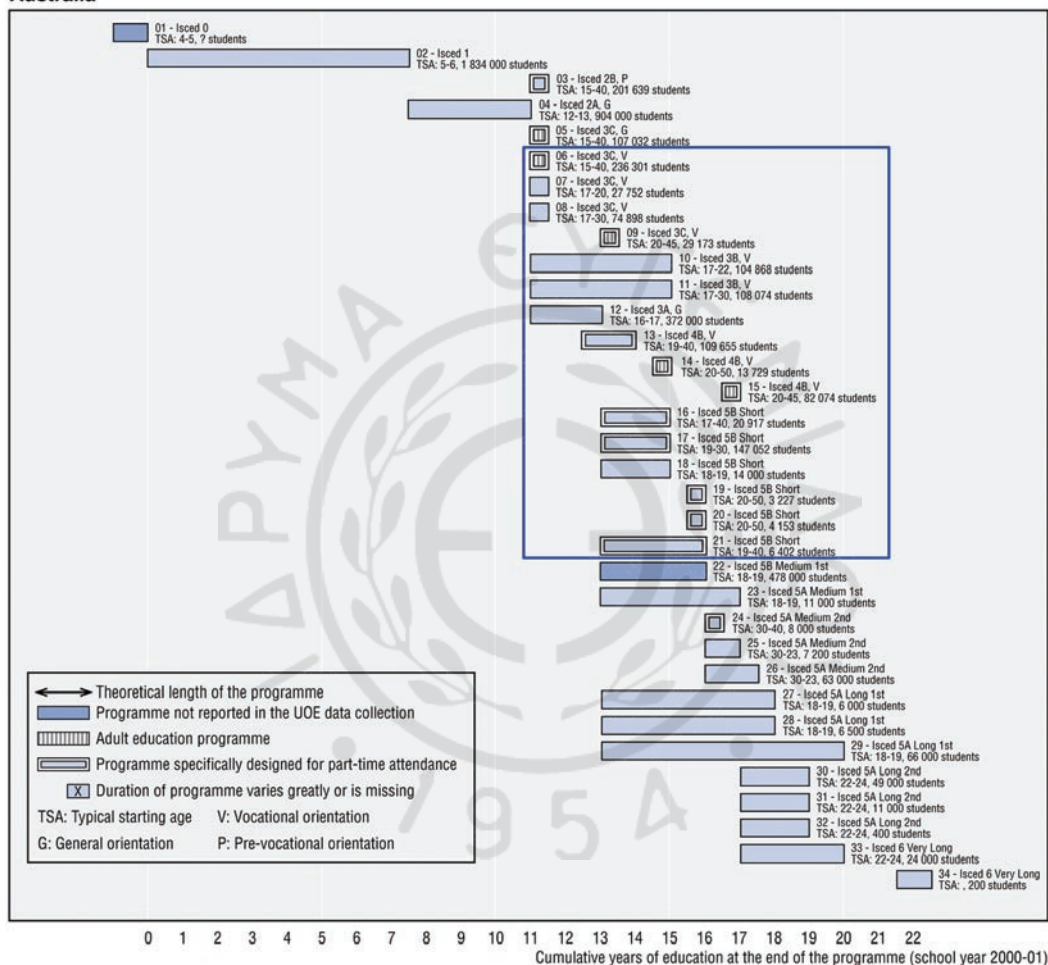


Figure 5.

VET systems in Australia. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications.

Canada

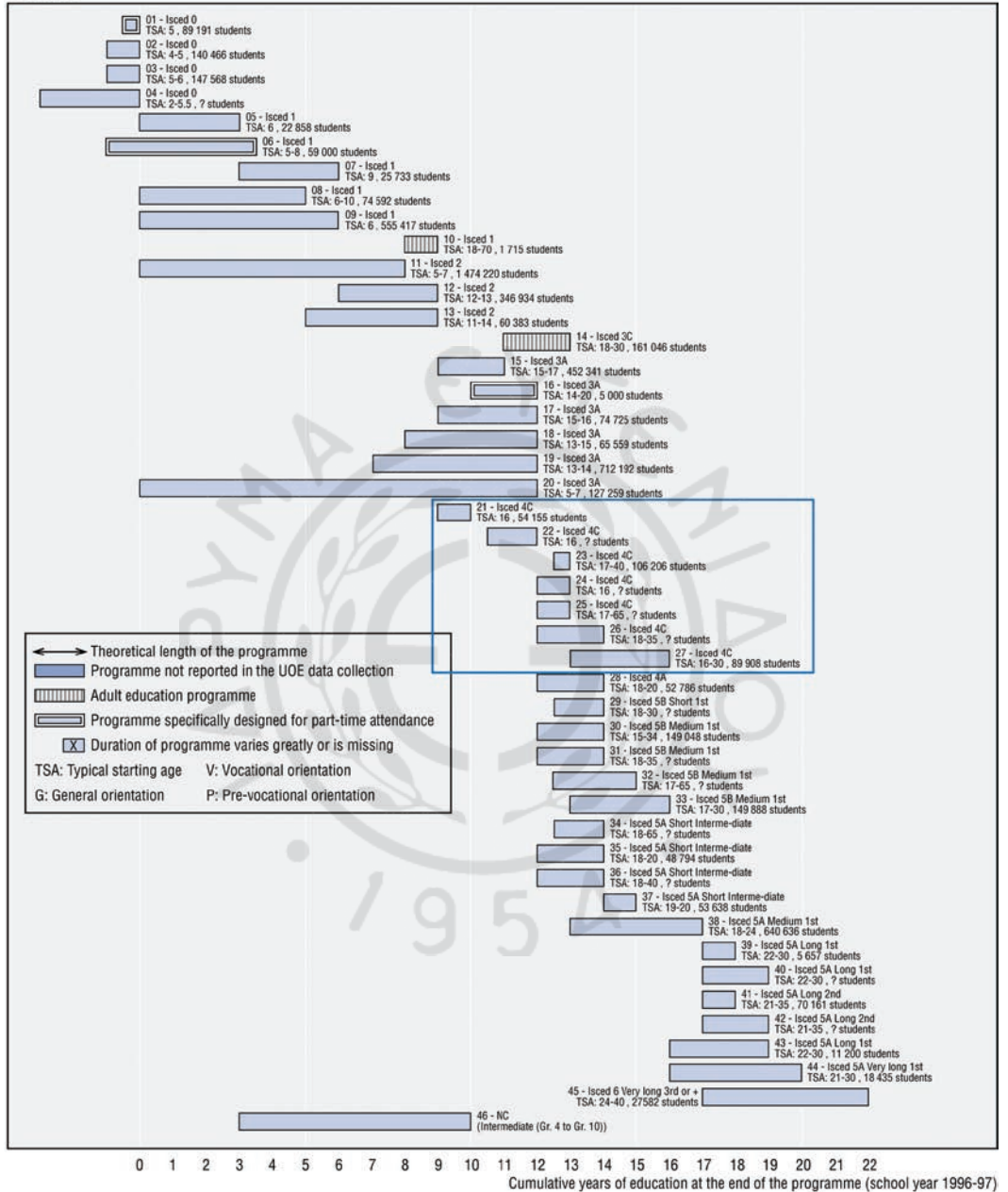


Figure 6.

VET systems in Canada. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications.

Finland

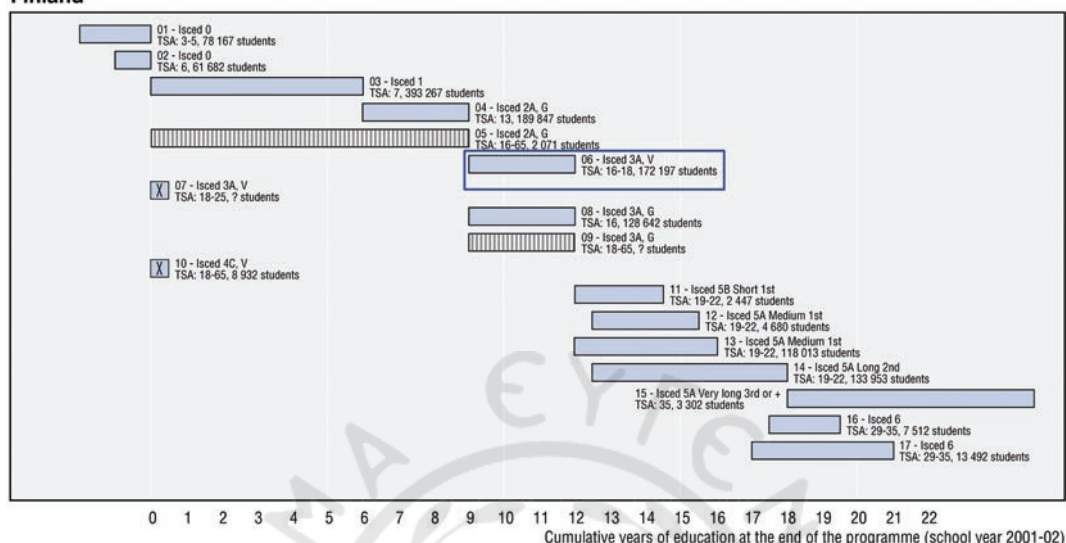


Figure 7.

VET systems in Finland. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications.

3.2. Some key issues and challenges in VET.

One big issue in I-VET is when to start? Early streaming (at the junior secondary level) has been discussed as potential problem which may result in bringing inequity of learning outcomes among students. The results from PISA has casted some light on this issue (Figure 8). Germany, with the system of early streaming at an early stage, is positioned as a country with the lowest social equity. The PISA itself may not be able to answer the equity question as a whole. However, we may say that evidence is not conclusive but indicative.

Apart from the issue of early streaming, other issues with VET concern: 1) Access, 2) Relevance, 3) Learners' achievements, 4) Quality and social value and 5) Governance.

Regarding access, there are two types of challenges. One is Access to VET. The VET learning paths are very complicated in many OECD countries. There is a lack of visibility. Another is access to a higher learning. The VET learning path has dead ends. There is a lack of bridges to a higher level of education or to transfer to another path – general education.

With respect to relevance, the current practices (curriculum, pedagogy, qualifications, etc.) are responsive enough to the needs of the labour market

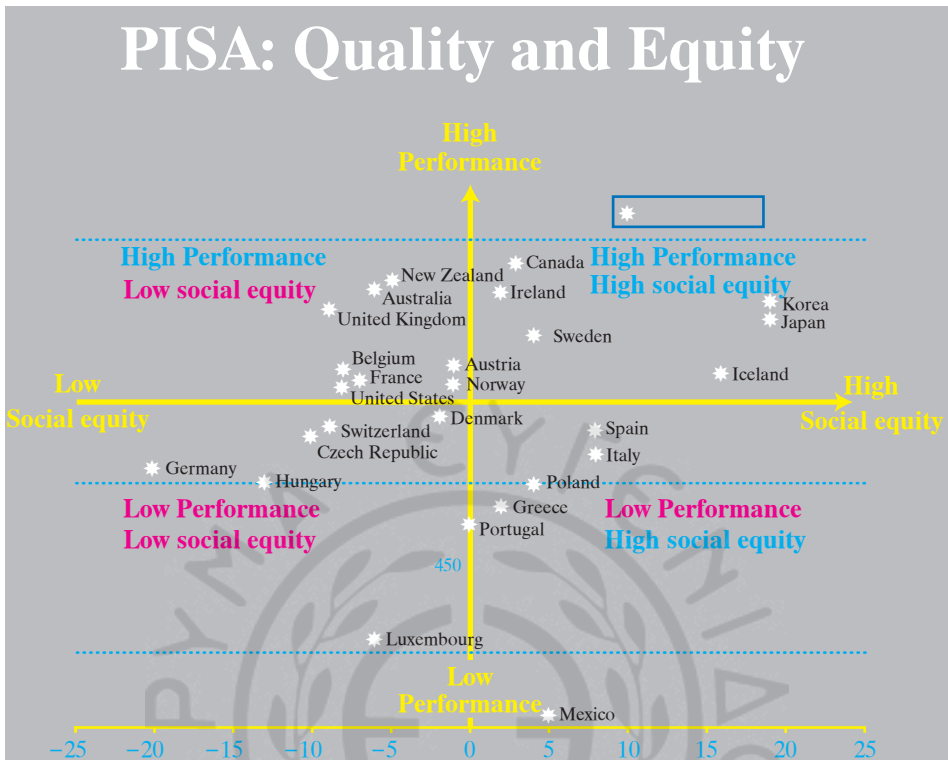


Figure 8.

PISA results by countries – the level of performance and the degree of social equity

or of the individuals. The vision of VET should be made more wide, objectives should be more specifically set for particular occupations, and learning should be more personalised. For instance, curriculum and contents should have more options to choose from, and the delivery should be more diversified and digitalised. The level of low education attainers in VET is often a big challenge. To respond to this challenge, learning should be more process/outcomes-oriented such as by using more formative assessment rather than summative assessment, which may make learners less motivated to learn. In addition, more career guidance and counselling should be provided. And, incentives for learning should be clearly communicated.

The issue of motivation is also pertinent to the issue of quality and social value. There is social stigma associated with the VET teaching/qualifications. Also, there is some question about the quality of VET teaching/qualifications. Both of the issues are highly related to the motivation of individuals. Social value of VET should increase and destigmatised. One possible way is to bring

a wide range of social partners and academics involved in the design of curriculum based on needs assessment, delivery modes, teaching staff, pedagogy, quality assurance, etc. In order to bring a wide range of relevant stakeholders, governance also needs to change. It should be more decentralised to respond to local needs and innovations. Financial incentives should be given to foster inter-ministerial arrangements, partnerships, and regions-based initiatives.

RNFIL may be a possible policy response to the issues raised concerning the five themes mentioned above. Let us now look at the findings from the OECD RNFIL activity and explore what evidence exists in modernising VET by integrating RNFIL in it and fostering small-scale innovations to be applied to a large scale or to be transferred to a different region.

4. Emerging evidence.

At the time of writing, not all the country reports have been yet submitted for the OECD RNFIL project and, therefore, not all the evidence has been gathered. However, some evidence of good practice has already emerged. The examples are categorised by the five themes.

4.1. Access.

In Denmark, the VET Reform (2000) was revised in 2003 to ensure flexible access or re-access to VET and RNFIL is seen as one important instrument to achieve this goal, coupled with the government's strong focus on assessing individual competences and making them visible. Those who have not completed the formal qualification from the basic or secondary education level are entitled to get their competences recognised in order to resume study to complete the qualification at the basic or secondary education level – including the VET. To this end, RNFIL is being used as a bridge for the people who either dropped out from school before to come back to learning.

An example of using RNFIL as a means to go to a higher level of learning can be found in the Netherlands. In the Netherlands, there are two different types of tertiary education institutions: WO (universities) and HBO (technical higher education institutions). There is at the time of writing only one university which allows RNFIL as part of admission or even an exempt from some courses: the Dutch Open University. Such an admission/credit exemptions are limited to certain occupations, currently mainly for the teacher education course. The driver is the shortage of teachers and, therefore, RNFIL is seen as an alternative routes to a teaching profession. In HBOs as well as MBOs (VET schools at the upper secondary education level), the government has set up temporary regulations to increase access to RNFIL at these places. The government aims at providing more access to RNFIL at VET-related schools to which learning outcomes gained through experience, especially gained by working,

can be easily transferred.

In Austria, an outcome-based exam (Berufssreifeprüfung - job maturity exam) has been put in place since 1997 in order to open access to university to those who have not completed the upper secondary education qualification but have working experience. The exam has been also used to increase employability.

4.2. Relevance.

There are many ways to increase relevance of teaching in VET such as changing curriculum, innovating pedagogy, updating qualifications and their profiles, incorporating more digital technologies in teaching and learning, re-organising standards of assessment for specific occupations, etc. In Japan, the National Institute for Multimedia Education launched an open contents project for secondary VET learners for self-learning and self-assessment purposes.

The OECD project found that many OECD countries and some non-member economies are using a portfolio as one of the instruments for RNFIL (e.g. Australia, Chile, Czech Republic, Denmark, Ireland, Italy, Mexico, Norway, Netherlands, Slovenia, Spain, England, etc.) Australia offers an innovative example of the use of e-portfolios in the field of vocational education and to support employability. It has provided funding of AUS \$200,000 to develop and trial a website for e-portfolios allow students to record their academic, vocational and employability skills to support job applications, career planning and entry into further education and training. This may increase relevance in many different areas and will be a foundation for furthering RNFIL practices in the country in spite of the challenges of the federal state government.

4.3. Learners' achievements.

To improve learners' achievements in VET schools, more value should be given to any learning outcomes, regardless of where and how they are acquired, on the condition that they are pertinent to the subject of the curriculum. To this end, RNFIL should be more systemically integrated into the VET system such as by: 1) using assessment to make learning outcomes visible in a form of 'credits', 2) using an assessment tool to promote incentives to learning in a formative manner or as part of career guidance and counselling, and 3) making visible the benefits of RNFIL.

In Korea, the Korean Academic Credit System allows individual learners to record their learning outcomes from non-formal education institutions as a form of 'credits', and accumulate them until they gain a formal tertiary academic qualification. Another system, the Bachelor's Degree Examination System also allows learners to gain a university (bachelor's degree) by assessing learning outcomes, regardless of how and where learning took place – formal, non-formal and informal. The government is considering merging the two systems

to strengthen both the 'credit' aspect and the 'outcome-based' assessment.

South Africa pays careful attention to choosing an appropriate assessment tool for RNFIL, as assessment should fit for purpose. For instance, if the purpose is to propose further learning, formative assessment fits better than summative assessment. Even with a high-stake summative exam, RNFIL requires a pre-assessment as part of career guidance and counseling prior to the exam conducted by well-trained counselors.

Portugal offers an excellent example of showing benefits of RNFIL (RVCC in Spanish). Impact either found a job, changed job, became an entrepreneur/self-employed, or went back to education.

4.4. Quality and social value.

The issue of motivation is also pertinent to the issue of quality and social value. There is social stigma associated with the VET teaching/qualifications. Also, there is some question about the quality of VET teaching/qualifications. Both of the issues are highly related to the motivation of individuals. Social value of VET should increase and de-stigmatised. One possible way is to bring a wide range of social partners and academics involved in the design of curriculum based on needs assessment, delivery modes, teaching staff, pedagogy, quality assurance, etc.

In the Netherlands, an excellent bottom-up initiative has been taken to establish legitimacy of RNFIL among key stakeholders. To establish a RNFIL Quality Assurance Code, not only government but also university/technical post-secondary institutions, VET schools, business sector, and QA agencies have been involved. Partnership is key to increase social value.

Mexico, with a large number of population without a basic education qualification, focuses on empowering the adult illiterate and giving aspirations to them to resume learning and continue to learn. To this end, a formal legal framework was set up – Agreement 286, which requires formal partnerships among key stakeholders and formal process for quality assurance and, therefore, which is expected to ensure social value.

4.5. Governance.

In Switzerland, RNFIL is governed by a 'shared responsibility model'. The key stakeholders are the OPET (Federal Department of Economic Affairs, Federal Office for Professional Education and Technology), local governments, social partners and education institutions. Since practices may differ in each Canton, the role of regions plays a critical role not only the government but also local social partners. As mentioned earlier, to increase the relevance of curriculum and pedagogy of the VET schools responsive to the needs of the labour market, it is important to ensure input from the local business stakeholders.

The governance model should reflect this arrangement.

The Netherlands also takes the model, by setting up a temporary Directorate for Learning and Working, jointly steered by the Ministry of Education and the Ministry of Social Affairs and Labour. Although the Netherlands is not a federal-state like Switzerland, the Directorate is keenly making a strong emphasis on regions and linking RNFIL to local VET schools, getting local business partners involved. The government has made a strong commitment: it has allocated 229,5 million in 2007/8 for a programme 'Vocational Education in Business' in addition to regular budgets on RNFIL per se.

5. Concluding remarks.

In summary, RNFIL offers some possible ways to modernise school-based vocational education and training by integrating it into VET arrangements, curriculum, pedagogy, assessment, governance, etc. The OECD study shows some emerging practice or good practice for improving: 1) access/re-access, 2) relevance, 3) learners' achievements, 4) quality and social value, and 5) governance. To give better access to VET, RNFIL may provide an alternative way to complete a qualification and, if coupled with credit-based qualifications, RNFIL may allow shorten a study period, giving what the learner already knows as 'credits' or exemption from exams, or to access a higher level of education. To make the VET more relevant to the needs of the labour market as well as of individuals, RNFIL may help VET be modularised and digitalised for its curriculum and contents, and its delivery be diversified such as by more rigorously using e-learning. To ensure better learners' achievements, RNFIL may drive VET towards a more outcome-based assessment, more use of counseling as formative evaluation, and more research to collect evidence on benefits. To improve quality and social value of VET, RNFIL may help bring relevant stakeholders from the business sector, education institutions, quality assurance agencies, and governments. To modernise governance of VET, what is already emerging for RNFIL may be applied, facilitating more inter-ministerial, more regions and more social partners.

Bibliography

1. ASEM. (2002), "ASEM Initiative on Lifelong learning final report: The way forward", ASEM.
2. ASEM. (2002), Thematic Working Group 2, "Integrated Approaches in Lifelong Learning and Recognition of Prior Learning "Integrated Approaches in Lifelong Learning and Recognition of Prior Learning", ASEM.
3. Bjørnavold, J. (2000), Making learning visible, CEDEFOP.
4. Blair, T. (2002), Foreword in "Risk: improving government's capability to handle risk and Uncertainty", Strategy Unit.

5. Colardyn, D. (Ed) (2002), *Lifelong Learning: which ways forward?*, Lemma.
6. Colardyn, D. et al. (2005), *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP.
7. Council of the European Union. (2004), "Draft conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning."
8. Department for Education and Employment. (1997), *A study to improve the operation of APL in the NVQ/SVQ system*, DfEE.
9. ECOTEC (Website), *ECOTEC Inventory of Validation of Non-Formal Learning*, at <http://www.ecotec.com/europeaninventory>.
10. Eraut, M. (1996), *The assessment of NVQs*, University of Sussex.
11. European Commission. (2001), *Communication on "Making a European Area of Lifelong Learning a Reality"*, European Commission.
12. European Commission. (2002), *Key competencies: survey 5*, Eurydice.
13. European Commission and the European Council (2004), "the joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow up of the objectives of education and training systems in Europe - 'Education and Training 2010'".
14. Fiske, E. (1996), *Decentralization of education: politics and consensus*, World Bank, Washington, DC.
15. Gallacher J. et al. (2003), "Recognising and Accrediting Informal and Non-formal Learning in Higher Education: an analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland", *European Journal of Education*: pp. 71-83
16. Hughes, M. and Turner, P. (eds) (2002), "Mapping Research into the Delivery of Work-based Learning", Learning and Skills Development Agency (LSDA).
17. ILO (Website), *Prior Learning* at http://www.logos-net.net/ilo/150_base/en/topic_i/t19_1.htm
18. Kalis, M. et al. (2005), *Lifelong learning in Europe*, EUROSTAT,
19. Oates, T, et al. (Forthcoming), "Validation of prior learning: VPL as a formative approach for individual and organisational development", Foundation EC-VPL & Kenniscentrum EVC.
20. Oates, T. (2005), "VPL as a formative approach for individual and organisational development", STOAS Wageningen
21. OECD (1993), *Education in OECD Countries: A Compendium of Statistical Information*, pp.125-127.
22. OECD (2001), *Economic Outlook No. 70: Investment in human capital through post-compulsory education and training*, OECD, Paris.
23. OECD (2003a), *Thematic Review of Adult Learning: Beyond Rhetoric*, OECD, Paris.
24. OECD (2003b), *Education Policy Analysis*, OECD, Paris.
25. OECD (2003c), *The definition and selection of key competencies*, OECD, Paris.
26. OECD (2004a), *Thematic Review of Career Guidance and Public Policy*, OECD, Paris.

27. OECD (2004b), Co-Financing Lifelong Learning, OECD, Paris.
28. OECD (2004c), Education Policy Analysis, OECD, Paris.
29. OECD (2004d), Education at a Glance, OECD, Paris.
30. OECD (2005a), Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning, OECD, Paris.
31. OECD (2005b), Promoting Adult Learning, OECD, Paris. (Forthcoming, title to be confirmed.)
32. OECD (2005c), Teacher Matters: Developing, Attracting and Retaining Effective Teachers, OECD, Paris.
33. OECD (2005d), Education at a Glance, OECD, Paris.
34. Rychen and Salganik. (2003), Key competencies for a successful life and a well-functioning society, OECD, Paris.
35. UNESCO Institute of Education. (forthcoming), "Recognition, validation, certification of informal and non-formal learning: synthesis report" (title to be confirmed).
36. World Bank. (2002), "Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries" (draft for discussion purposes).
37. Wurzburg, G. (2005), "Who's afraid of lifelong learning?"

Τζεπογλου Στέφανος

Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΕΠΑΛ: Η άλλη επιλογή για συνέχιση σπουδών μετά το Γυμνάσιο

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ο μαθητής με την ολοκλήρωση των γυμνασιακών του σπουδών βρίσκεται αντιμέτωπος με το πρώτο μεταβατικό στάδιο, κατά το οποίο οφείλει να λάβει απόφαση για την εκπαιδευτική –ενίοτε και επαγγελματική– του πορεία. Απόφαση η οποία, αν και σε καμμία περίπτωση δεν καθορίζει δεσμευτικά τη μελλοντική εκπαιδευτική και επαγγελματική του σταδιοδρομία, εν τούτοις, διαμορφώνει, ως ένα βαθμό, το πλαίσιο εκείνο μέσα στο οποίο θα κινηθεί ο μαθητής, προκειμένου στη συνέχεια να λαμβάνει αποφάσεις που αφορούν στον επαγγελματικό του προσανατολισμό. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για τον οποίο η Γ΄ τάξη Γυμνασίου, μαζί με την επόμενη του Λυκείου, προσδιορίζονται ως μεταβατικές, με αποτέλεσμα στις τάξεις αυτές ο μαθητής να δέχεται αυξημένη φροντίδα σε ό,τι αφορά τις υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού που του προσφέρονται μέσα από τις ειδικές δομές που λειτουργούν στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Με δεδομένη την παραπάνω πραγματικότητα, το ΕΠΑΛ αποτελεί τη μία από τις δυο δυνατότητες που προσφέρονται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα για συνέχιση μεταγυμνασιακών σπουδών που εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην περίπτωση που δεν επιλέγεται η άμεση είσοδος στην αγορά εργασίας. Η δομή αυτή της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης διαδέχθηκε τα ΤΕΕ με τη βούληση να εξασφαλίσει εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα στις περιπτώσεις εκείνες, κατά τις οποίες τα ενδιαφέροντα του μαθητή τον οδηγούν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε συγκεκριμένους χώρους των τεχνολογικών εφαρμογών και της παραγωγής γενικότερα.

Η διαφοροποίηση του ΕΠΑΛ από το Γενικό Λύκειο, που αποτελεί τη δεύτερη επιλογή για συνέχιση μεταγυμνασιακών σπουδών ως προς τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία του, προσδίδει σε αυτό ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία αναμένεται να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πορείας που επιχειρούν οι μαθητές μετά το τέλος των γυμνασιακών τους σπουδών. Η διάρθρωση των σπουδών σε τρία σχολικά έτη, από τα οποία το πρώτο συνεχίζει να διατηρεί –έστω και αμυδρά– τον προσανατολιστικό του χαρακτήρα, αφήνει στο μαθητή περιθώρια λήψης απόφασης για συνέχιση σπουδών στις δυο επόμενες τάξεις ή αλλαγή εκπαιδευτικής πορείας προς το Γενικό Λύκειο. Παράλληλα προσφέρει στο μαθητή γενικές γνώσεις και κοινωνι-

κές δεξιότητες, με σκοπό να του εξασφαλίσει την απαραίτητη για την εποχή μας ευελιξία, επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να τον καταστήσει ανταγωνιστικό στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον. Η συνέχιση στο Β΄ και Γ΄ έτος σπουδών του ΕΠΑΛ, δίνει στο μαθητή την ευκαιρία για απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο αντικείμενο της επαγγελματικής εκπαίδευσης που έχει επιλέξει, χωρίς να οδηγείται στη φάση αυτή σε αυστηρή εξειδίκευση.

Ως αποτέλεσμα, από τη μια πλευρά προσφέρεται στο μαθητή η δυνατότητα να συνεχίσει σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και από την άλλη του προσφέρεται η δυνατότητα για άμεση είσοδο στην αγορά εργασίας με αυξημένες γνώσεις γενικής παιδείας. Οι γνώσεις αυτές σε συνδυασμό με τις προεπαγγελματικού χαρακτήρα γνώσεις, σχετικές με το αντικείμενο συγκεκριμένων τομέων της παραγωγικής διαδικασίας, εκτιμάται ότι θα προσφέρουν στο μαθητή, αντί συγκυριακών δεξιοτήτων, ουσιαστικά εφόδια απαραίτητα για την ευελιξία και κατά συνέπεια την απασχολησιμότητά του ως μελλοντικού εργαζόμενου στο ιδιαίτερα ανταγωνιστικό σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, όπως αυτό διαμορφώνεται συνεχώς από τις τεχνολογικές εξελίξεις.

Η κοινωνία της γνώσης στην οποία έχουμε περάσει από την προηγούμενη δεκαετία, χαρακτηρίζεται ως κοινωνία όπου η τεχνολογία στο χώρο της παραγωγής και της πληροφόρησης αλλάζει ταχύτατα διαμορφώνοντας ταυτόχρονα την οργάνωση και τη μορφή της εργασίας. Ο γρήγορος αυτός ρυθμός εφαρμογής νέων τεχνολογιών και ο επίσης γρήγορος ρυθμός κοινωνικών μεταβολών καθιστούν όλο και πιο αβέβαιες τις προβλέψεις των οικονομικών εξελίξεων και κατά συνέπεια και τις προβλέψεις για τη διαμόρφωση των αναγκών σε ειδικευμένο δυναμικό κατά ειδικότητα και κατά επίπεδο εκπαίδευσης.

Ως αποτέλεσμα, είναι αδύνατη για τα αμέσως προσεχή χρόνια η πρόβλεψη των αναγκών της αγοράς εργασίας, στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί η κοινωνία. Αυτός είναι εξάλλου και ο κύριος λόγος για τον οποίο οι ασχολούμενοι με τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων συμπιπτουν στη διαπίστωση ότι θα ήταν πολύ παρακινδυνευμένο και ενδεχομένως προσφορά κακών υπηρεσιών προς τους νέους οι όποιες προβλέψεις επαγγελματικής απασχόλησης. Αυτός φαίνεται να είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν επιχειρείται στην εποχή μας η άμεση σύνδεση των δύο κόσμων: της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Αντ' αυτού, προέχει η δημιουργία ατόμων με δυνατότητες αφομοίωσης και παραγωγής νέας γνώσης.

Η πραγματικότητα αυτή σε ό,τι αφορά το χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας είναι εκείνη που, κατά κύριο λόγο, δικαιολογεί την ίδρυση και λειτουργία του ΕΠΑΛ ως διαδόχου των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων. Δεν νοείται πλέον να στερήσουμε από το νέο άνθρωπο, και μάλιστα στην εφηβική του ηλικία, τη δυνατότητα να έχει πρόσβαση σε παραπάνω επίπεδα σπουδών που θα του επιτρέπουν την ανάπτυξή του, όταν μάλιστα η μεγάλη πλειοψηφία των επαγγελματιών απαιτεί αυξημένες γνώσεις. Δεν νοείται ακόμη να παρέχεται εξειδικευμένη επαγγελματική εκπαίδευση σε νέους ανθρώπους που βρίσκονται

στο συγκεκριμένο αυτό επίπεδο σπουδών (μεταγυμνασιακή εκπαίδευση), αντί να προσφέρεται σε αυτούς μια τεχνολογική γνώση, η χρήση της οποίας θα είναι ιδιαίτερα επωφελής σε κατοπινά επίπεδα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ανάλογα πάντοτε με τις άγνωστες σήμερα τεχνολογικές εξελίξεις που θα επέλθουν.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο γίνεται αναφορά στη δομή του ΕΠΑΛ σε συνδυασμό με τον χαρακτήρα της εποχής μας είναι και ο ακόλουθος: Στους τομείς των εφαρμογών, η παραγωγή νέας γνώσης και η ένταση της εξειδίκευσης είναι αυξημένες, με ιδιαίτερα υψηλούς ρυθμούς. Ως συνέπεια, διαφοροποιείται το περιεχόμενο των επαγγελματικών ειδικοτήτων και αντικαθίσταται από νέες ειδικότητες, με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή από ένα εκπαιδευτικό σύστημα η παροχή ολοκληρωμένων γνώσεων σε οποιονδήποτε τομέα.

Η νέα οργάνωση της εργασίας δεν ικανοποιείται με την παρουσία εξειδικευμένων στελεχών, αλλά από εργαζόμενους με καλή υποδομή βασικών γνώσεων και κυρίως κατόχων γενικών δεξιοτήτων. Ως επακόλουθο της παραπάνω πραγματικότητας έχει αναδειχθεί η αναγκαιότητα της διά βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στην περίπτωση αυτή, η δομή του ΕΠΑΛ με τις δυνατότητες αυξημένης εκπαίδευσης σε μαθήματα γενικής παιδείας και σε μαθήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένους τομείς της παραγωγής που προσφέρουν βασική τεχνολογική γνώση, αφήνει ουσιαστικά περιθώρια αισιοδοξίας για δημιουργία μελλοντικών πολιτών που θα μπορούν να κινηθούν με ευελιξία στον κόσμο της εργασίας. Έτσι μόνον θα είναι ικανοί να βρίσκουν και να διατηρούν μια θέση εργασίας. Ό,τι ακριβώς νοείται με τον όρο *απασχολσιμότητα*.

Στον ελάχιστο ακόμη χρόνο που έχω στη διάθεσή μου θεωρώ σκόπιμο να προσθέσω και τα ακόλουθα:

Η δομή και οργάνωση του ΕΠΑΛ μπορεί να εκτιμάται ως προσαρμοσμένη στον χαρακτήρα της εποχής μας, πολύ περισσότερο από την προϋπάρχουσα δομή των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων. Αποτελεί προσωπική εκτίμηση η ανάγκη περαιτέρω διαφοροποίησης της δομής της Α΄ Τάξης του ΕΠΑΛ, με τη συνένωση των δύο κύκλων σπουδών (Τεχνολογικού και Υπηρεσιών) σε ενιαίο κύκλο που θα προσφέρει βασικές γνώσεις τεχνολογίας και παραγωγής. Έτσι η τάξη αυτή θα αποκτήσει προσανατολιστικό χαρακτήρα, πιο αποτελεσματικό, ούτως ώστε να προσφέρει στους μαθητές περισσότερα εφόδια για να επιλέξουν επαγγελματική κατεύθυνση στις δυο επόμενες λυκειακές τάξεις.

Ένας παράγοντας που θα συμβάλλει ουσιαστικά στην παροχή βασικών τεχνολογικών γνώσεων στους μαθητές του ΕΠΑΛ είναι το εκπαιδευτικό υλικό. Η προσφορά στην Επαγγελματική Εκπαίδευση σχολικών βιβλίων που θα ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές αυτές είναι μια από τις προκλήσεις που αναμένει για το άμεσο μέλλον το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ειδικότερα το Τμήμα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Τερματίζοντας την ομιλία μου θα ήθελα ακόμη να σημειώσω ότι καθώς το

ΕΠΑΛ είναι η άλλη επιλογή των παιδιών μας για συνέχιση των σπουδών τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η δομή και οργάνωση του Λυκείου αυτού δημιουργεί την πεποίθηση ότι θα συμβάλλει στην άμβλυνση της διαφοράς των δυο διαδρομών. Ειδικότερα μάλιστα, θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός της αναμενόμενης αρμονικής ένταξης των αποφοίτων του Λυκείου αυτού ως πτυχιούχων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην παραγωγική διαδικασία, καθώς θα έχουν εξασφαλίσει σε υψηλό βαθμό το συνδυασμό των επαγγελματικών γνώσεων με τις γενικές γνώσεις.



Χατζηϊωάννου Παναγιώτης

τ. Γενικός Διευθυντής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Η τεχνοκρατική εκδοχή και η πολιτική εκδοχή της μεταρρύθμισης της ΤΕΕ το 1977

Στην επαγγελματική εκπαίδευση περιλαμβάνεται ανεξαρτήτως ηλικίας και επιπέδου σπουδών, ακόμη και αν το πρόγραμμα περιλαμβάνει τμήμα της Γενικής Εκπαιδύσεως, κάθε μορφή Εκπαίδευσης, που προετοιμάζει για την απόκτηση τυπικού προσόντος για το συγκεκριμένο επάγγελμα ή απασχόληση ή που παρέχει ιδιαίτερη ικανότητα για την άσκησή του.

Το παραπάνω σκεπτικό απόφασης του Δικαστηρίου του Λουξεμβούργου επιβεβαιώνει την άποψη που διατυπώθηκε στους Ν. 5197/31 και 3973/59, σύμφωνα με τους οποίους η Επαγγελματική Εκπαίδευση καλύπτει και τον χώρο της τριτοβάθμιας μέχρι και του βασικού πτυχίου Πανεπιστημιακών σπουδών.

Ιστορικά η Επαγγελματική Εκπαίδευση στο νέο Ελληνικό Κράτος αρχίζει με την ίδρυση της Γεωργικής Σχολής στην Τίρυνθα, του Πανεπιστημίου Αθηνών, της μονοτάξιας Σχολής Βιομηχανικών Τεχνών, προδρόμου του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και συνεχίζεται με διαδοχικές προσαρμογές, προκειμένου να ανταποκριθεί στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό γίγνεσθαι.

Στην προσπάθεια αυτή συνέβαλαν αποφασιστικά ιδιώτες όπως, οι Στουρνάρας, Τσοίτσας, Αβέρωφ, Μαρασλής, Δόμπολης, Χαροκόπος, Σιβιτανίδης, Πάντος, Ευγενίδης και πολλοί άλλοι συμπεριλαμβανομένων και σωματείων, που αφιλοκερδώς προσπάθησαν να βελτιώσουν την κατάρτιση των μελών τους.

Το περιορισμένο του χρόνου και ο σκοπός του Συνεδρίου με υποχρεώνουν να περιοριστώ στον χώρο της δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης μετά το 1975 και στο ρόλο που έπαιξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως διάδοχός του ΚΕΜΕ και το Ίδρυμα Ευγενίδου που μου έκαναν την τιμή να βρίσκομαι ενώπιόν σας.

Μία από τις πρώτες νομοθετικές Πρωτοβουλίες ήταν η ίδρυση του ΚΕΜΕ, για τις αρμοδιότητες του οποίου ως προς την ΤΕΕ είχα προβάλει αντιρρήσεις, διότι όπως υποστήριξα, οι δύο δρόμοι της Μέσης Εκπαίδευσης είχαν σημεία επαφής χωρίς να ταυτίζονται, γεγονός που είχε επισημάνει ο νομοθέτης του 1959, δημιουργώντας ξεχωριστά Ανώτατα Συμβούλια Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΑΣΕΠ). Δυστυχώς οι επιφυλάξεις μου επιβεβαιώθηκαν.

Η δεύτερη σημαντική πρωτοβουλία ήταν η πανηγυρική αναγνώριση της Επαγ-

γελματικής Εκπαιδείσεως στο Σύνταγμα του 1975 με δύο σημαντικές αστοχίες:

α) Την απαγόρευση ιδρύσεως Ανωτάτων Σχολών από Ιδιώτες και

β) την ανάθεση αρμοδιότητας καθορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων στο αναρμόδιο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας. Ο ισχυρισμός μου ότι το πτυχίο δεν δίδει επαγγελματικά δικαιώματα, αλλά ο πτυχιούχος αποκτά έμμεσα από διατάξεις που θεσπίζονται για να προστατευθεί το κοινωνικό σύνολο, δεν ελήφθη υπόψη. Είχε προηγηθεί το 1959 η νομοθετική αναγνώριση της ΤΕΕ ως τμήματος του Εκπαιδευτικού συστήματος διά της υπαγωγής των Σχολών πάσης ειδικότητας και βαθμίδος των ελεγχομένων από τα Υπουργεία Βιομηχανίας και Εμπορικής Ναυτιλίας στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας.

Εν ονόματι συναίνεσης με την μείζονα αντιπολίτευση, την οποία εκπροσωπούσε ο αείμνηστος Ευάγγελος Παπανούτσος, δεν έγιναν δεκτές εισηγήσεις μου για τη δημιουργία Τεχνικού Γυμνασίου και εγγραφή στα Λύκεια της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης χωρίς εξετάσεις, διότι το ΚΕΜΕ, διά του Προέδρου του Αλέξανδρου Καρανικόλα, έπεισε την ηγεσία του Υπουργείου ότι η υποχρεωτική Εκπαίδευση έπρεπε να είναι ενιαία και ότι οι εξετάσεις θα περιόριζαν την πίεση για σπουδές στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η εγγραφή με εξετάσεις στα Λύκεια της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης δημιούργησε την ανάγκη της δημιουργίας των Τεχνικών Σχολών, προκειμένου να καλυφθούν οι αποτυγχάνοντες.

Ατυχώς την ημέρα που άρχισε η συζήτηση του νομοσχεδίου στην Κοινοβουλευτική Επιτροπή αντικαταστάθηκε ο αρμόδιος υφυπουργός για την Επαγγελματική Εκπαίδευση αείμνηστος Χρυσόστομος Καραπιέρης, από τον κ. Βασίλη Κοντογιαννόπουλο, ο οποίος θέλησε να βάλει την δική του σφραγίδα, υποκύπτοντας στις πιέσεις για διέξοδο από τα Λύκεια της Επαγγελματικής Εκπαιδείσεως προς την Ανώτατη, ενώ στο αρχικό σχέδιο προεβλέπετο διέξοδος μόνο στα ΚΑΤΕΕ, με συνέπειες την τροποποίηση του προγράμματος σε βάρος των Τεχνικών Μαθημάτων. Η αντικατάσταση του υφυπουργού είχε ως συνέπεια την καθυστέρηση της ψήφισης του νόμου επί επτάμηνο και το μεσολαβούν διάστημα μέχρι της εφαρμογής του να περιορισθεί σε τέσσερις μήνες.

Μετά τις εκλογές του 1977 ο αείμνηστος Γεώργιος Ράλλης, του οποίου η πίστη προς την Επαγγελματική Εκπαίδευση υπήρξε αμέριστη, παρεχώρησε την θέση του στον κ. Ιωάννη Βαρβιτσιώτη, ο οποίος κράτησε την αρμοδιότητα για την Επαγγελματική Εκπαίδευση. Ο κ. Βαρβιτσιώτης αποδέχθηκε εισηγήσεις μου, όπως η συμμετοχή των μαθητών της ΤΕΕ στα πρόσθετα μαθήματα να είναι προαιρετική και η εισαγωγή στα ΚΑΤΕΕ, νυν ΤΕΙ, και τις Ακαδημίες να γίνεται χωρίς εξετάσεις, σε αντίθεση προς την άποψη του ΚΕΜΕ, που εισηγήθηκε σύστημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές του Γενικού Λυκείου θεωρούνται a priori υποψήφιοι για τα ΑΕΙ παρά το γεγονός ότι με προηγηθείσα μελέτη μόνο το 56% επιθυμούσε να συμμετάσχει στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Το Εκπαιδευτικό αυτό σχήμα συνεχίστηκε μέχρι το 1996 (μεταρρύθμιση Αρσένη) με τις ίδιες αστοχίες, παρά την κατάργηση το 1981 των εξετάσεων εισα-

γωγής στα Λύκεια, με μόνη προσθήκη την δημιουργία Πολυκλαδικών Λυκείων, θεσμός που δημιούργηθηκε το 1959 και καταργήθηκε με την μεταρρύθμιση Παπανούτσου.

Η Γενική Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως στην οποία είχα την τιμή να υπηρετώ από τον Ιανουάριο του 1975 μέχρι της καταργήσεως της θέσεως των Γενικών Δ/ντών το 1982 εκτός από τα ΚΑΤΕΕ, δημιούργησε σε συνεργασία με την αντίστοιχη Σχολή της Γενεύης την Σχολή μεταφραστών και Διερμηνέων στην Κέρκυρα, εξεπόνησε σχέδιο νόμου για τα Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, το οποίο έφθασε μέχρι την Κυβερνητική Επιτροπή και χάθηκαν τα ίχνη του και σχέδιο νόμου για την ίδρυση και λειτουργία Ιδιωτικών Σχολών που δεν προωθήθηκε ίσως γιατί έβαζε τάξη και έλεγχο σε ένα χώρο, που υπήρχαν σημαντικά οικονομικά συμφέροντα.

Ένας απολογισμός της εκπαιδευτικής τετραετίας 1977-1981 δείχνει, παρά το ελάχιστο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε, ότι η προσπάθεια άρχισε να αποδίδει καρπούς που συνεχίσθηκαν μέχρι το 1996 παρά την ατυχή ενοποίηση της Γενικής με την Επαγγελματική Εκπαίδευση το 1985.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει ποσοτικά στοιχεία, ενώ η παρεχόμενη ποιότητα αμφισβητήθηκε, ώστε την υπάρχουσα κατάσταση να επιχειρήσει να ανατρέψει η μεταρρύθμιση Αρσένη και να την επαναφέρει με τις ίδιες αστοχίες η παρούσα Κυβέρνηση. Οι απόψεις των αποφοίτων διαφέρουν. Σύμφωνα με έρευνα ομάδας υπό τον σύμβουλο του Π.Ι. κ. Σταμάτη Παλαιοκράσα, οι σπουδές βοήθησαν στην απόκτηση π.χ. βασικών επαγγελματικών γνώσεων (Πολύ και Αρκετά), ανάλογα με τον τομέα, σε ποσοστό κυμαινόμενο από 75%-94%.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται:

1) Η πρώτη γραμμή αντανakλά στη μέση διάρκεια σπουδών που κανονικά ήταν 3 έτη και δείχνει τη διαρροή μαθητών από το σύστημα και τη σταδιακή μείωσή της.

2) Η δεύτερη δείχνει την απόκτηση εμπιστοσύνης προς την ΤΕΕ που φάνηκε από το 1980, όταν εισήγησή μου για επικοινωνία μεταξύ των δύο Λυκείων στη δεύτερη τάξη είχε αρχικά απορριφθεί από την ηγεσία του Υπουργείου με το αιτι-

ΕΤΟΣ	1967	1976	1981	1997	2003
Σχέση εγγεγραμμένων προς αποφοίτους	6	5,4	3,8	3,3	
Σχέση ΤΕΕ προς Γενική	10%	18,5%	28%	45%	32%
Σχέση Ιδιωτικής προς Δημόσια ΤΕΕ	82%	46%	13%	4,8%	5,3%
Σχέση διδάσκοντος προς μαθητές	28	22	18	12	8,6
Απόφοιτοι ΤΕΕ Λυκειακής βαθμίδας	5.000	11.000	20.000	53.000	43.000

ολογικό ότι θα άδειαζαν τα Επαγγελματικά Λύκεια. Η εισήγησή μου έγινε δεκτή σε σύσκεψη με τον τότε Πρωθυπουργό Γεώργιο Ράλλη, του οποίου τονίσθηκε ήδη το ενδιαφέρον για την ΤΕΕ, το οποίο και οδήγησε στο διορισμό του κ. Νίκου Καλτετζιώτη ως αρμοδίου για την ΤΕΕ υφυπουργού. Το μέτρο αυτό επιβεβαίωσε προηγηθείσα μελέτη της υπηρεσίας μου διά της μετακινήσεως μαθητών από τη Γενική στην Επαγγελματική, διαψεύδοντας τους φόβους της Πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου. Ο αντίστοιχος δείκτης ΤΕΕ προς Γενική για τις 25 χώρες της Ε.Ε. είναι 55%, ενώ για τις μεσογειακές εκτός Ελλάδας 26%.

Αυτός ο πληθωρισμός αποφοίτων σε συνδυασμό με τις μεταβολές στους τομείς της απασχόλησης μεταξύ 1971-2005, προς τις οποίες δεν υπήρξε έγκαιρα ανάλογη προσαρμογή, δημιούργησε συνθήκες ετεροαπασχόλησης με πλεονεκτήματα πάντως των αποφοίτων ΤΕΕ έναντι των αποφοίτων των Γενικών Λυκείων που δεν διαθέτουν κανένα επαγγελματικό εφόδιο.

3) Η τρίτη γραμμή αποδεικνύει την αρχική επικράτηση της Ιδιωτικής Εκπαίδευσής έναντι της Δημόσιας και την επαναφορά της σε ποσοστά ανάλογα με της Ιδιωτικής Γενικής Εκπαίδευσης και η τέταρτη δείχνει τη σπατάλη σε εκπαιδευτικό προσωπικό όταν στην Αγγλία αντιστοιχεί ένας εκπαιδευτικός σε 20,3 μαθητές και στην Φιλανδία ένας στους 14,0 και τέλος η πέμπτη γραμμή εμφανίζει τη συνεχή αύξηση των πτυχιούχων της ΤΕΕ. Η βελτίωση των δεικτών μέχρι το 1976 οφείλεται στη συστηματικοποίηση της Μέσης ΤΕΕ με το Ν.Δ. 580/70 κατά τις υποδείξεις μελέτης του ΟΟΣΑ που είχε εκπονηθεί το 1962 και παρεδόθη το 1965 (Περιφερειακό Μεσογειακό Πρόγραμμα).

Τα αποτελέσματα της προσπάθειας που είχε ως στόχους:

α) Τον απεγκλωβισμό των μαθητών από το μονόδρομο της Γενικής Εκπαίδευσής,

β) Την προετοιμασία καταλλήλου ανθρωπίνου δυναμικού για τις ανάγκες της Οικονομίας και

γ) τη δημιουργία ανοικτού συστήματος εκπαίδευσής τίθενται υπό την κρίση σας. Στο μικρό χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την ψήφιση του νόμου μέχρι την έναρξη εφαρμογής του (4 μήνες) η προσπάθεια θα είχε καταδικασθεί σε αποτυχία χωρίς την αυταπάρνηση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ, τη συμβολή του Ευγενιδείου Ιδρύματος με την έκδοση των κατάλληλων εγχειριδίων και τις άοκνες προσπάθειες των συνεργατών μου στο Υπουργείο και αυτό παρά την αντίδραση της ΟΛΜΕ, με τις οδηγίες της οποίας, σε πολλά Γυμνάσια δεν διενεμήθησαν τα ενημερωτικά φυλλάδια που εκδώσαμε.

Για την ιστορία θα πρέπει να σημειωθεί ότι με το Ν. 3971/59 αναγνωρίζεται πανηγυρικά το Ίδρυμα Ευγενίδου με την συμμετοχή Εκπροσώπου του στο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο Προγράμματος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσής.

Δυστυχώς είμαστε μαξιμαλιστές. Αυξάνουμε τη διάρκεια σπουδών αναίτιως, επιμένουμε στην τετραετή τουλάχιστον διάρκεια σπουδών για τη λήψη βασικού πτυχίου τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, θεωρούμε το σύνολο των μαθητών των Γενικών Λυκείων και υποψηφίων για τα ΑΕΙ χωρίς να εξετάζουμε το κόστος και την

αποδοτικότητα του συστήματος, όπως π.χ. στα Ανωτατοπονημένα ΤΕΙ στα οποία η εσωτερική αποδοτικότητα (εισροή-εκροή) από 80% στα ΚΑΤΕΕ (εισακτέοι το 1978 6.500 πτυχιούχοι 5.200 το 1981) κατρακύλισε το 2003 σε 23% (42.000 εισακτέοι το 2000 πτυχιούχοι 9.500). Ταυτόχρονα φωνάζουμε για υποχρηματοδότηση της Εκπαίδευσης και ζητάμε το 5% του ΑΕΠ χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη ότι οι πρωτογενείς δαπάνες ανέρχονται στο 21,4% του ΑΕΠ, εκ του οποίου διατίθεται το 3,2% ή το 15% των πρωτογενών δαπανών και ότι οι δαπάνες για χρεωλύσια και τόκους ανέρχονται στο 17% του ΑΕΠ.

Το 5% είναι ανέφικτο με το τεράστιο χρέος και η σύγκριση με τις χώρες που έχουν μικρότερο χρέος και αμυντικές δαπάνες μικρότερες είναι τουλάχιστον ατυχής.

Θα μου επιτρέψετε να προσθέσω μία ακόμη προσπάθεια που έμεινε ημιτελής. Η διπλή εισαγωγή στα ΚΑΤΕΕ που συνεχίζεται και στα ΤΕΙ οδήγησε στην αύξηση των εισακτέων, στην αξιοποίηση των εργαστηρίων, στη μείωση των σπουδαστών ανά τάξη με απώτερο στόχο, λόγω λειτουργίας όλων των εξαμήνων, την κατάργηση μεταφοράς μαθημάτων που δεν απετολμήθη στα 31 χρόνια που πέρασαν έκτοτε.

Κυρίες και κύριοι,

Η εκπαίδευση δεν αφορά ούτε στο διδακτικό προσωπικό ούτε στις προσωπικές φιλοδοξίες, αλλά οφείλει να ανταποκριθεί στον αφορισμό του Φραγκλίνου Ρούσβελτ: «Δεν υπάρχει μεγαλύτερη υποχρέωση για μία Κυβέρνηση από το να δικαιώσει τους πόθους των νέων ανθρώπων». Αυτή η υποχρέωση αποτελεί τον πυρήνα της ποιότητας στην Εκπαίδευση, η οποία ποιότητα αμφισβητείται και προς την κατεύθυνση αυτή ούτε προτείνονται ούτε λαμβάνονται προς το παρόν μέτρα.

«Την εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει ο πολιτικός κόσμος, οι δε εκπαιδευτικοί ως ειδικοί υποχρεούνται να εκθέσουν τις απόψεις τους και μόνον». Αυτός ο αφορισμός του αείμνηστου Γεωργίου Παπανδρέου αιτιολογεί και τις αποκλίσεις μεταξύ τεχνοκρατικής εκδοχής, ακόμη και αν δεν προέρχεται από εκπαιδευτικούς, και των πολιτικών αποφάσεων, των οποίων η επιτυχία κρίνεται εκ του αποτελέσματος.

Σας ευχαριστώ για την ανοχή σας.

Χρυσόχοος Ιωσήφ

Πάρεδρος επί Θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

**Κλ. Κοσοβίτσα, Αικ. Λιάτσικου, Μ. Βιβίτσου,
Χρ. Κανελλοπούλου**

Αποσπασμένες εκπαιδευτικοί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς και η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη Δευτεροβάθμια ΤΕΕ

Εισαγωγή.

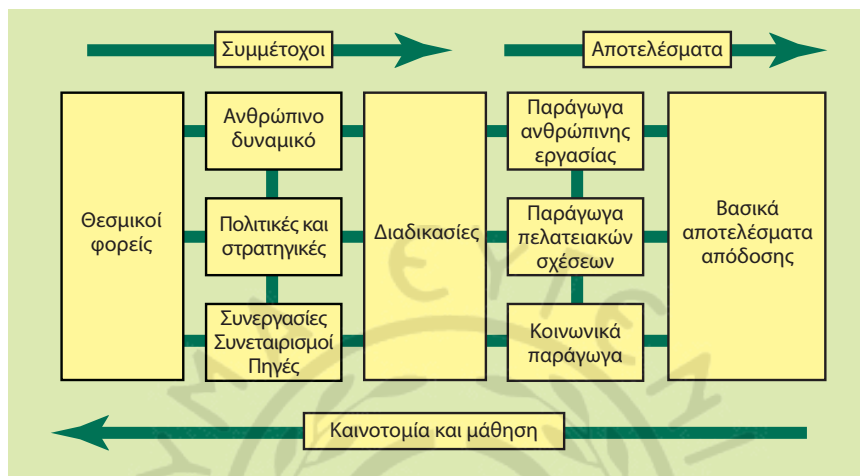
Το παρόν άρθρο αναφέρεται στη σημασία που έχουν οι ξένες γλώσσες στην εκπαίδευση και κατάρτιση των μαθητών των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) και των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ), τα οποία ιδρύθηκαν με Ν. 3475/2006¹ σε αντικατάσταση των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (ΤΕΕ). Κεντρικοί άξονες του παρόντος άρθρου είναι το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ, 2001) και η πιστοποίηση της γνώσης ξένων γλωσσών, καθώς και η σημασία που έχει η πιστοποίηση αυτή για την αγορά εργασίας, καθότι διευκολύνει τους μαθητές να κάνουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του CEDEFOP² το βασικό στοιχείο μαζί με τα προσωπικά δεδομένα και την κατάρτιση του υποψηφίου στο ευρωδιαβατήριο κατάρτισης (Europass CV) είναι η γνώση των ξένων γλωσσών και οι επιμέρους δεξιότητες σε αυτές.

Επιπλέον, το παρόν άρθρο παρουσιάζει στοιχεία για τη λειτουργία του σχολείου στα πλαίσια της νέας εποχής της τεχνολογίας και της προώθησης της επιχειρηματικότητας. Η λειτουργία του σύγχρονου Επαγγελματικού Σχολείου (ΕΠΑΛ/

1. Οι σπουδές στα ΕΠΑΛ διαρκούν 3 έτη. Η λειτουργία των ΕΠΑΛ στηρίζεται σε Κύκλους (Υπηρεσιών, Τεχνολογίας και Ναυτικό-Ναυτιλιακό) για την Α' τάξη, Τομείς για την Β' Τάξη και Ειδικότητες για την Γ' Τάξη. Οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα Γενικής Παιδείας (25, 17 και 12 ώρες εβδομαδιαία αντίστοιχα για κάθε τάξη) και μαθήματα ειδικότητας-επαγγελματικών τομέων (10, 18 και 23 ώρες εβδομαδιαία αντίστοιχα για κάθε τάξη). Ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει την ΕΠΑΣ αφού ολοκληρώσει τα μαθήματα της Α' Τάξης του ΕΠΑΛ. Οι σπουδές στις ΕΠΑΣ διαρκούν 2 έτη. Ουσιαστικά η εκπαίδευση στα ΕΠΑΛ και τις ΕΠΑΣ προσφέρει (προ) – επαγγελματική γνώση. Τα ΙΕΚ (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης) προσφέρουν στους μαθητές επαγγελματική κατάρτιση (ISCED επιπέδου 3+).

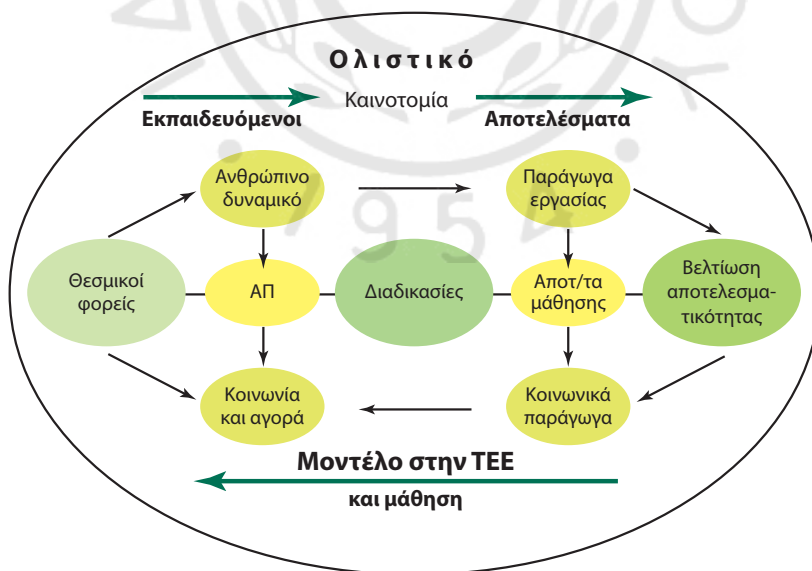
2. CEDEFOP= European Centre for the Development of Vocational Training.

ΕΠΑΣ) καθορίζεται από μια σειρά κριτηρίων (εικ. 1 και 2), που στόχο έχουν τη διασφάλιση της ποιότητας στο σχολικό/εργασιακό χώρο και τα οποία συμπίπτουν με τα κριτήρια διασφάλισης της ποιότητας λειτουργίας κάθε οργανισμού, εκπαιδευτικού ή μη (Ηλιάδης 2007).



Εικόνα 1.

Το Μοντέλο EFQM – Κριτήρια Αξιολόγησης.



Εικόνα 2.

Προσαρμογή του Μοντέλου EFQM στην Ελληνική Πραγματικότητα.

Τα κριτήρια αυτά, που προτείνονται από το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (Common Assessment Framework – CAF) και το Ευρωπαϊκό Πρότυπο βελτιστοποίησης της ποιότητας των οργανισμών (European Foundation for Quality Management – EFQM), βασίζονται σε μια ολιστική προσέγγιση της λειτουργίας των οργανισμών. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας, λαμβάνονται υπόψη όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες (π.χ. ανθρώπινο δυναμικό, συνεργασίες, συνεταιρισμοί κ.λπ.) και οι σχετικές παράμετροι (π.χ. παράγωγα ανθρώπινης εργασίας, κοινωνικά παράγωγα κ.λπ.) που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και επηρεάζουν την αύξηση ή τη μείωση της αποδοτικότητας του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, η πιστοποίηση ποιότητας καθορίζεται και από την κλίμακα ISCED (Διεθνής Πρότυπη ταξινόμηση της εκπαίδευσης) σε 6 επίπεδα. Σύμφωνα με την κλίμακα ISCED, η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση ανήκει στο επίπεδο 3.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ, 2001) περιγράφει με σαφή τρόπο τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητο να αναπτύξουν οι μαθητές, ώστε να χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα για να επικοινωνούν και να μπορούν να ενεργούν αποτελεσματικά σε οικεία ή μη περιβάλλοντα.

Η περιγραφή γνώσεων και δεξιοτήτων συνοδεύεται και από τον καθορισμό των ευρύτερων θεματικών πεδίων, εντός των οποίων διαμορφώνονται τα πολιτιστικά περιβάλλοντα, στα οποία η γλώσσα μπορεί να αξιοποιηθεί ως κώδικας επικοινωνίας και συνεννόησης ατόμων που ζουν και κινούνται μέσα στην περιφέρεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και στην παγκόσμια εργασιακή σκηνή. Επιπλέον, το ΚΕΠΑ ορίζει τα επίπεδα γλωσσομάθειας (A1, A2, B1, B2, C1 & C2), τα οποία επιτρέπουν με διαφάνεια και σαφήνεια να αξιολογείται η πρόοδος των μαθητών από συστήματα αξιολόγησης με κοινά κριτήρια και δείκτες.

Επομένως, το ΚΕΠΑ αποτελεί μια κοινή βάση αναφοράς για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και για τις χώρες του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ), καθώς περιγράφει αναλυτικά τους στόχους, τα περιεχόμενα και τις μεθόδους που πρέπει να ενστερνίζεται ο εκπαιδευτικός, ώστε να εξασφαλίζεται τόσο ο πλουραλισμός στο περιεχόμενο σπουδών όσο και η αξιοπιστία στην πιστοποίηση των ξένων γλωσσών. Το ΚΕΠΑ βοηθά τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών φορέων σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και παρουσιάζει με αντικειμενικά κριτήρια την περιγραφή της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, όπως ενδεικτικά εμφανίζεται στις εικόνες 3, 4 και 5 πιο κάτω:

Με γνώμονα τα κριτήρια αξιολόγησης του ΚΕΠΑ έχει ήδη ξεκινήσει στις περισσότερες χώρες της ΕΕ και του ΣτΕ να παρέχεται η πιστοποίηση γνώσης των ξένων γλωσσών από κρατικούς φορείς που διενεργούν εξετάσεις για Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ). Αυτή η προσπάθεια παροχής κρατικής πιστοποίησης με κοινά κριτήρια διευκολύνει την αμοιβαία αναγνώριση πιστοποιητικών

Κοινο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ)
• Επίπεδα γλωσσομάθειας • Κριτήρια αυτο-αξιολόγησης • Ατομικός φάκελος εκπαιδευόμενου

Εικόνα 3.

Το Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς – Βασικοί άξονες.

ΚΕΠΑ Επίπεδα γλωσσομάθειας					
<i>Βασικός χρήστης</i>				<i>Ανεξάρτητος χρήστης</i>	
A2				B1	
				6	
A1.1	A1.2	A2.1	A2.2		
1	2		5		
		A2.1.1	A2.1.2		
		3	4		

Εικόνα 4.

Επίπεδα Γλωσσομάθειας: Δείγμα.

ΚΕΠΑ Πλέγμα αυτοαξιολόγησης	
Επίπεδο A1- Κατανόηση προφορικού λόγου	Επίπεδο A1- Κατανόηση γραπτού λόγου
Μπορώ να αναγνωρίσω γνωστές λέξεις και πολύ στοιχειώδεις φράσεις που αφορούν εμένα, την οικογένειά μου και το άμεσο συγκεκριμένο περιβάλλον, όταν οι άνθρωποι μιλούν αργά και καθαρά	Μπορώ να κατανοήσω γνωστά ονόματα, λέξεις και πολύ απλές προτάσεις π.χ. σε ανακοινώσεις και αφίσες ή σε καταλόγους

Εικόνα 5.

Πλέγμα Αυτοαξιολόγησης: Δείγμα.

γλωσσομάθειας μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών και εξυπηρετεί την κινητικότητα των Ευρωπαίων πολιτών στο επίπεδο εργασίας και εκπαίδευσης.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα κριτήρια του ΚΕΠΑ δεν είναι ο βασικός στόχος της γλωσσικής παιδείας στις ξένες γλώσσες. Βασικό στόχο της γλωσσικής παιδείας του μαθητή πρέπει να αποτελεί η ανάπτυξη της συνολικής προσωπικότητάς του και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ώστε με τις εμπειρίες που αποκτά κατά τη μελέτη της ξένης γλώσσας να λειτουργεί επικοινωνιακά, να είναι αξιοποιήσιμος εργασιακά και να συνεργάζεται σε περιβάλλοντα διαπολιτιστικά (εικ. 6).



Πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης στην ΤΕΕ.

Όσον αφορά στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ), το ΚΕΠΑ παρουσιάζει, εκτός όσων προαναφέραμε, τους επαγγελματικούς τομείς στους οποίους ο μαθητής, ως μελλοντικός επαγγελματίας, θα δραστηριοποιηθεί και θα πρέπει να ανταποκριθεί με επιτυχία. Στους επαγγελματικούς τομείς γίνεται αναφορά στις επαγγελματικές σχέσεις στους χώρους εργασίας, στις ποικίλες δραστηριότητες, στις οποίες είναι πιθανόν ο εκπαιδευόμενος μαθητής να εμπλακεί προς επίτευξη διαπροσωπικής επικοινωνίας σε επαγγελματικό επίπεδο, καθώς και στη χρήση της ορολογίας των εργαλείων και των λειτουργιών των μηχανημάτων που θα πρέπει να αξιοποιηθούν προς επίτευξη της επαγγελματικής επάρκειας και κατάρτισης.

Το περιεχόμενο του ΚΕΠΑ έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη στο Ν σχέδιασμο των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο. Τα νέα ΑΠΣ έχουν κατατεθεί προς έγκριση στο Τμήμα ΤΕΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) από το Γραφείο Αγγλικής γλώσσας του ΠΙ. Στο παρόν άρθρο

παρουσιάζεται ιδιαίτερα η Ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών για να καταστεί σαφές ότι πρέπει να υπάρχει συνέχεια και συνέπεια μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων του Γυμνασίου, του ΕΠΑΛ και των ΕΠΑΣ. Το ΑΠΣ, εκτός των άλλων, θα αποτελέσει τη βάση για την εκπόνηση νέων σχολικών εγχειριδίων τα οποία, εμπλουτισμένα με εκλεκτική μεθοδολογική προσέγγιση, διαθεματικές δραστηριότητες και τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (project), θα αποτελέσουν βασικό στοιχείο για την αναβάθμιση της ποιότητας στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) – σήμερα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ.

Το εκπαιδευτικό υλικό.

Το εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, βοηθήματα, εποπτικό υλικό) πρέπει να αξιοποιείται για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας ως σύστημα επικοινωνίας μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο. Η χρήση της γλώσσας θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με χώρους εργασίας (κυρίως βιομηχανικές μονάδες ή επιχειρήσεις τοπικού χαρακτήρα και αντικειμένου), ώστε οι μαθητές να εκπαιδευτούν τόσο στη χρήση των συγκεκριμένων μηχανημάτων όσο και στη χρήση της ξένης γλώσσας ως εργαλείου κατανόησης και ερμηνείας της λειτουργίας των μηχανικών συστημάτων ή ως εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών από έντυπο υλικό, από το διαδίκτυο ή και από άτομα-επαγγελματίες (Swales, 1985). Στα πλαίσια μάλιστα της κινητικότητας των επαγγελματιών εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι χαρακτηριστικό ότι οι προδιαγραφές του CEDEFOP θεωρούν βασικό στοιχείο του Ευρωπαϊκού βιογραφικού των επαγγελματιών τη γνώση των ξένων γλωσσών και τις επί μέρους δεξιότητες σε αυτές, όπως με σαφήνεια αναφέρονται στο ΚΕΠΑ (εικ. 7) (βλ. και Παράρτημα 2).



Διαβατήριο γλωσσών Europass
Τμήμα του Ευρωπαϊκού Γλωσσικού Διαβατηρίου που εκδόθηκε το Συμβούλιο της Ευρώπης



ΕΠΩΝΥΜΟ (Α), ΟΝΟΜΑ(ΤΑ)Μαρκοπούλου Ελένη

Ημερομηνία γέννησης (*)08/07/1995

Μητρική (-ές) γλώσσα (-ες)ελληνική

Άλλη (-ες) γλώσσα (-ες)Αγγλικά Ισπανικά

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ				
Αυτοαξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων (*)				
Κατανόηση γραπτή		Ομιλία		Γραφή
Κατανόηση προφορική	Ανάγνωση	Προφορική επικοινωνία	Προφορική έκφραση	
C2 Έμπειρος χρήστης	C1 Έμπειρος χρήστης	C2 Έμπειρος χρήστης	C1 Έμπειρος χρήστης	C1 Έμπειρος χρήστης
Διπλώματα (διπλώματα) ή πιστοποιητικό (α) (*)				
Τίτλος διπλώματος (διπλωμάτων) ή πιστοποιητικού (ών)		Φορέας απονομής	Ημερομηνία	Ευρωπ. επίπεδο (*)
Certificate of Proficiency in English		University Of Cambridge United Kingdom	13.9.1997	C2
Certificate of Proficiency in English		University of Michigan USA	16.4.2001	C2

Εικόνα 7.

Ευρωδιαβατήριο Καιάρησις: Δείγμα.

Όπως σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως ηλικίας, αλλά πολύ περισσότερο σε μαθητές στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βασικός στόχος της γλωσσικής παιδείας είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας συνολικά μέσα από την ανάπτυξη και την κατάκτηση αξιών, γνώσεων, εμπειριών και κριτικής σκέψης. Μέσα από την ξενόγλωσση παιδεία ο μαθητής αποκτά, εκτός των γλωσσικών δεξιοτήτων και επιπλέον δεξιότητες και στρατηγικές, ικανές να εξασφαλίσουν την ικανότητά του για τη διά βίου μάθηση, ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά στον χώρο της εργασίας και να μπορέσει να ζήσει αρμονικά σε έναν πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό, συνεχώς εξελισσόμενο κόσμο (Hutchinson and Waters, 1987).

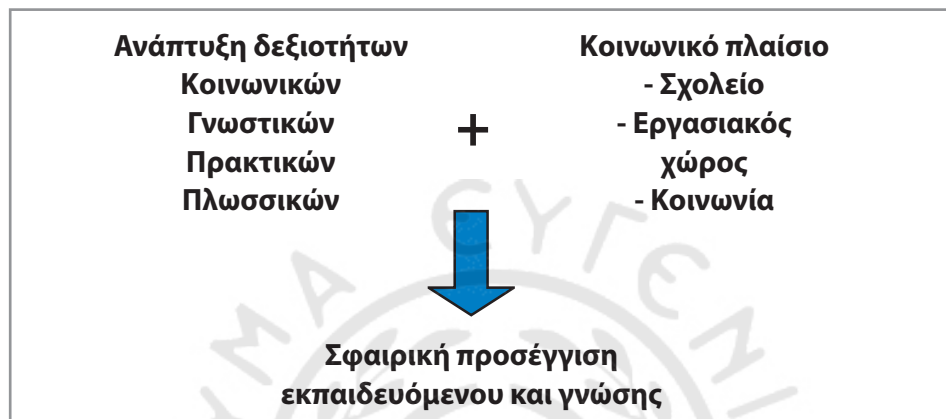
Τα νέα ΑΠΣ για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, επιχειρούν να υπηρετήσουν τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Ποικίλες μεθοδολογικές εφαρμογές, θεματικές περιοχές και δραστηριότητες διαμορφώνουν μια πολυμορφική διδακτική προσέγγιση, ώστε οι μαθητές εμπλεκόμενοι να ανταποκριθούν με επιτυχία τόσο στην επαγγελματική τους κατάρτιση, όσο και στην προσωπική τους ανέλιξη (Richards, 2001).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Οι ξένες γλώσσες είναι ένα απαραίτητο μέσο εκπαίδευσης όχι μόνο των μαθητών, αλλά και των καθηγητών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (κυρίως των ειδικών τεχνιτών και εξειδικευμένου προσωπικού), για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να συμπεριλαμβάνει τη διδασκαλία ξένων γλωσσών για να μπορούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους με τη διεθνή βιβλιογραφία, να μπορούν να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά ή διεθνή σεμινάρια ή σε ανταλλαγές καθηγητών, στα πλαίσια της επαφής των καθηγητών της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Για τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ (σήμερα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ) που διδάσκουν ξένες γλώσσες η βαθιά και ολοκληρωμένη γνώση του ΚΕΠΑ αποτελεί προϋπόθεση της επιμόρφωσης, καθώς το έγγραφο αυτό (που αποκαλείται και Γαλάζια Βίβλος) αποτελεί ένα κοινό διδακτικό πλαίσιο για τις χώρες της ΕΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης με αναλυτική περιγραφή των στόχων, περιεχομένων και μεθόδων διδασκαλίας.

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της τεχνολογίας, οι καθηγητές όλων των μαθημάτων πρέπει να μετεκπαιδευτούν τόσο στο νέο και σύγχρονο περιεχόμενο των επιστημονικών αντικειμένων τους όσο και στις καινούριες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (project, διαθεματικές δραστηριότητες, επιμορφωτικές και πολιτιστικές επισκέψεις σε άλλες χώρες της ΕΕ). Η τεχνολογία και οι κοινωνικές επιταγές επιβάλλουν μια συνεχή ετήσια επιμόρφωση, διότι και το επιστημονικό αντικείμενο μεταβάλλεται (ειδικά για ειδικότητες που είναι συναφείς με την τεχνολογία, όπως ηλεκτρολογία, μηχανολογία, ηλεκτρονικοί υπολογιστές), αλλά και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις αλλάζουν

(είτε ως εκπαιδευτική φιλοσοφία είτε ως εκπαιδευτικοί στόχοι). Στα πλαίσια αυτά η ξένη γλώσσα παίζει ένα σπουδαίο ρόλο γιατί αποτελεί το άμεσο εργαλείο για την επέκταση και εμπλουτισμό των γνωστικών δεδομένων, αλλά και για την εξασφάλιση της άμεσης επικοινωνίας με ένα επαγγελματικό και μορφωτικό κόσμο που αλλάζει με ραγδαίο και συνεχώς επιταχυνόμενο ρυθμό (εικ. 8).



Εικόνα 8.

Ολιστική προσέγγιση της διδασκαλίας των γλωσσών στην ΤΕΕ.

Μελετώντας το παράδειγμα του Φιλανδικού συστήματος Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (VET = Vocational Education and Training) (βλ. Παράρτημα 1) διαπιστώνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδικότητά τους και γνώστες τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας (με επίσημη πιστοποίηση). Η επιμόρφωση των καθηγητών είναι αναγκαία όχι μόνο για τους ίδιους τους καθηγητές, αλλά και για τους μαθητές, οι οποίοι, μέσα από το υψηλό επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο των καθηγητών θα επωφεληθούν από αυτούς, ως συμμετέχοντες μιας καλής ποιότητας παιδείας αλλά, ταυτόχρονα θα προσπαθήσουν να οικοδομήσουν έναν εαυτό με υψηλά ιδανικά και με ένα μορφωτικό επίπεδο, άξιο των απαιτήσεων των σύγχρονων κοινωνιών για τους πολίτες τους.

Διδασκαλία Ορολογίας για την ΤΕΕ.

Στα πλαίσια της βέλτιστης λειτουργικότητας της ξένης γλώσσας για τους μαθητές των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ σε πολλά πεδία (δημόσιο, επαγγελματικό, εκπαιδευτικό και προσωπικό), ο κύριος στόχος της εκμάθησης της ξένης γλώσσας πρέπει να είναι η δυνατότητα για καλύτερη απόδοση στην εργασία (English for Specific Purposes – ESP), για πρόσβαση στη διεθνή βιβλιογραφία κατά τη διάρκεια των σπουδών (English for Academic Purposes – EAP) και για τη διευκόλυνση της καθημερινής

ζωής σε μια ξένη χώρα (Παπαευθυμίου-Λύτρα και Σηφάκης, 2000).

Η στοχοθεσία αυτή μπορεί να περιγραφεί στα αναλυτικά προγράμματα με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, με επαγγελματική γλώσσα (λεξιλόγιο και ορολογία) και με προετοιμασία για την παραμονή, εργασία ή σπουδές σε ένα αμιγές ξενόγλωσσο περιβάλλον. Αυτοί οι στόχοι μπορεί να στηριχτούν από μια εκλεκτική διδακτική προσέγγιση της ξένης γλώσσας μέσω θεματικών που εξυπηρετούν τόσο επαγγελματικούς όσο και προσωπικούς στόχους. Για παράδειγμα, η διδασκαλία μιας τηλεφωνικής συνομιλίας (role play) μπορεί να γίνει και σε προσωπικό επίπεδο ανάμεσα σε δύο ξαδέλφια, αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο, ανάμεσα σε έναν πελάτη-τουρίστα και σε έναν υπάλληλο ξενοδοχείου. Εξάλλου η γνώση μιας ξένης γλώσσας απαιτεί και γνώσεις μορφοσυντακτικές και λεξιλογικές της ίδιας της γλώσσας, αλλά και γνώσεις γενικού ή ειδικού ενδιαφέροντος.

Συμπεράσματα.

Στόχος των ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ, δηλαδή της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής-Επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να είναι η παροχή γνώσεων, πρακτικών δεξιοτήτων και κοινωνικών ικανοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό ο κάθε μαθητής θα μπορεί να αποκτήσει τη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση³ που θα τον βοηθά να συνεχίζει τις σπουδές του ή να εντάσσεται επιτυχημένα στον επαγγελματικό χώρο, αλλά και να αναβαθμίζεται διαχρονικά με τη διά βίου μάθηση.

Με βάση το ΚΕΠΑ, τις προδιαγραφές του CEDEFOP και την προοπτική για τη λειτουργία ενός σύγχρονου Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ), καθώς και σύγχρονων Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑΣ), οι ανάγκες των μαθητών θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, όπως και οι επαγγελματικές ανάγκες της Ελληνικής κοινωνίας. Με αυτό το σκεπτικό πρέπει να σημειώσουμε ότι για να προωθηθούν οι ανωτέρω προδιαγραφές στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση χρειάζονται σύγχρονα ΑΠΣ, μοντέρνες μέθοδοι διδασκαλίας, εργαστήρια διδασκαλίας και αίθουσες εξοπλισμένες με οπτικοακουστικό υλικό.

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω και με απώτερο στόχο την ποιότητα στην εκπαίδευση θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος (φιλοσοφία, οικονομική ενίσχυ-

3. Όπως, για παράδειγμα, συμβαίνει με την περίπτωση των Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (ΣΕΚ), που η λειτουργία τους εντάσσεται στο πλαίσιο της λειτουργίας των ΤΕΕ. Στα Κέντρα αυτά οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκτελούν πειράματα ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και την ειδικότητα που ακολουθούν. Το ζητούμενο βεβαίως είναι οι μαθητές να ασκούνται σε επιχειρησιακές μονάδες/βιομηχανίες (βλ. τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Αυστραλία), ώστε μέσω της εμπειρίας σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες, να μπορεί να επιτευχθεί η σύνδεση θεωρητικής και πρακτικής γνώσης και, επομένως, να διευκολυνθεί η διαδικασία μετάβασης από το σχολείο στην αγορά εργασίας και να στεφθεί με επιτυχία.

ση, σύνδεση με την αγορά εργασίας κ.ά.) με τον οποίο η πολιτεία αντιμετωπίζει τα ΕΠΑΛ και τις ΕΠΑΣ (Κοσμίδου-Hardy, 2007). Στο παράδειγμα της Φιλανδίας (βλ. Παράρτημα 1) η κυβέρνηση στη Φιλανδία διαθέτει το 8% του ετήσιου προϋπολογισμού για την παιδεία και ενισχύει την Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με 6500€ για κάθε μαθητή ετησίως. Παράλληλα το σχολείο δέχεται επιχορηγήσεις και από την Τοπική Αυτοδιοίκηση και από βιομηχανικές μονάδες ή επιχειρήσεις, οι οποίες φροντίζουν να εκπαιδεύουν τους μαθητές στις εγκαταστάσεις τους και να βοηθούν τους εργαζόμενους να επιμορφώνονται είτε σε θεωρητικό επίπεδο, είτε για την απόκτηση πιστοποίησης δεξιοτήτων ή και γλωσσομάθειας μέσα από την τυπική ή άτυπη εκπαίδευση.

Στο Φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μαθητές δύνανται να κάνουν τη μαθητεία τους (έφηβοι και ενήλικοι) ή την πρακτική εξάσκηση (μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και σε χώρα του εξωτερικού (χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν μαθήτριες του τουριστικού τομέα που κάνουν την πρακτική τους σε ξενοδοχεία του New Jersey, ΗΠΑ, Αγγλία, Γερμανία, Κύπρο κ.ά.). Επιπλέον, οι Φιλανδοί μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα Ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγών και διαγωνίζονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο για να επιδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στη διάρκεια της μαθητείας τους ή της πρακτικής εξάσκησης τους (διαγωνισμός Ελσίνκι, 2005 - World Skills competition⁴). Οι καινοτομίες αυτές αποτελούν ερέθισμα και κίνητρο για την αναβάθμιση της δευτεροβάθμιας τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και για τη χώρα μας προς παρόμοιες κατευθύνσεις, ώστε τα ΕΠΑΛ και οι ΕΠΑΣ μελλοντικά να αποκτήσουν κυρίαρχο κοινωνικά ρόλο με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, διασφαλίζοντας ωστόσο την παιδαγωγική διάσταση της συγκεκριμένης βαθμίδας της εκπαίδευσης.

Μελλοντικές προτάσεις για τη Δευτεροβάθμια Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Με βάση τα ανωτέρω λεχθέντα τα ακόλουθα μπορούν να ληφθούν υπόψη μελλοντικά:

α) Σύνδεση επαγγελματικής εκπαίδευσης με τα επαγγέλματα.

Σταδιακά θα πρέπει να γίνεται έρευνα για τις ειδικότητες και για τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για απασχολησιμότητα (Παπάς, 2006). Η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση θα πρέπει να εκσυγχρονιστεί και να συνδεθεί με την αγορά εργασίας. Μελλοντικά να δοθούν κίνητρα στις επιχειρήσεις, ώστε να

4. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το 1950 ξεκίνησε από την Ισπανία και έχει διεξαχθεί σε πολλές χώρες ένας Ευρωπαϊκός διαγωνισμός για μαθητές Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, στον οποίον ετησίως βραβεύονται οι μαθητές με τις καλύτερες επαγγελματικές δεξιότητες. Στο διαγωνισμό αυτό ουδέποτε συμμετείχαν μαθητές από την Ελλάδα μέχρι σήμερα.

ζητούν από τα ΕΠΑΛ και τις ΕΠΑΣ συνεργασία και ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

β) Πρακτική άσκηση μαθητών.

Μελλοντικά η πρακτική άσκηση θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος των σπουδών των μαθητών. Η πρακτική άσκηση των μαθητών να διαρκεί τουλάχιστον ένα εξάμηνο σε τριετείς σπουδές και να γίνεται σε επιλεγμένες επιχειρήσεις/εργοστάσια σύμφωνα με τους κύκλους σπουδών και τις ειδικότητες. Το σχολείο με σύμβαση με τους εργοδότες να τοποθετεί τους μαθητές σε θέσεις εργασίας όπου θα καταρτίζονται και η πρόοδός τους θα παρακολουθείται από τον καθηγητή τους και τον εργοδότη της επιχείρησης.

γ) Κίνητρα για πρακτική άσκηση ή και μαθητεία.

Να δοθούν κίνητρα στους μαθητές για συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά προγράμματα και διαγωνισμούς. Η θεωρία να συνάδει με την πράξη. Το Φιλανδικό σύστημα είναι ίσως το πιο αντιπροσωπευτικό Ευρωπαϊκό σύστημα εκπαίδευσης και αποτελεί μοντέλο προς μίμηση.

δ) Προγράμματα για την επιμόρφωση των καθηγητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Να οργανωθεί σταδιακά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην επαγγελματική εκπαίδευση, ώστε να βελτιωθεί και η μεθοδολογία διδασκαλίας και να εισαχθεί και σύστημα αξιολόγησης των προσόντων τους και να συνάδει με μισθολογική αναβάθμιση και προαγωγή.

ε) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης να είναι ευέλικτα και να ανταποκρίνονται στις τοπικές ανάγκες και στις απαιτήσεις των επαγγεμάτων, ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική πιστοποίηση των μαθητών, των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) αλλά και των ενήλικων (αλλοδαπών, μεταναστών, προσφύγων, παλιννοστούντων κ.ά.).

Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Ηλιάδης, Ν. (2007). Η Νέα Οικονομο-Τεχνολογική Πραγματικότητα και το Νέο Εργασιακό Περιβάλλον στο οποίο θα πρέπει να προσαρμοστεί ένα σύγχρονο πρόγραμμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Εισήγηση στο Τμήμα ΤΕΕ του Π.Ι. (15-01-2007).
2. Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση, Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο (μετάφρ. 2007, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας) Διαθέσιμο: <http://www.komvos.edu.gr/Common%20European%20Framework.pdf>

3. Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2007). Ποιότητα της Εκπαίδευσης στο Επαγγελματικό Λύκειο: Βασικές σκέψεις. Εισήγηση στο Τμήμα ΤΕΕ του ΠΙ (21/01/2007).
4. Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. και Σηφάκης, Ν. (2000). Η διδασκαλία της Αγγλικής για Ειδικούς Σκοπούς. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
5. Παπάς, Γ. (2006). Ο θεσμός Συμβουλευτική – Προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Ε.Κ.Ε.Π.-ΕΛ.Ε.ΣΥΠ., Δεκέμβριος 2006^α, σσ. 141-147.

Αγγλόφωνη Βιβλιογραφία

1. CEDEFOP (2006). Vocational education and training in Finland. Luxembourg: European Communities – Panorama 130
2. Common European Framework of Reference for Languages (2001). Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Cambridge: CUP.
3. Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). English for Specific Purposes – A Learning Centred Approach. Cambridge: CUP.
4. Richards, J. (2001) Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: CUP
5. Swales, J. (1985). Episodes in ESP. Oxford: Pergamon Press.

Αναφορές από το Διαδίκτυο

CEDEFOP www.cedefop.europa
Συμβούλιο της Ευρώπης www.coe.int
Ερευνητικό Κέντρο του Συμβουλίου της Ευρώπης για τις Ξένες Γλώσσες www.ecml.at
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο www.pi-schools.gr
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων www.ypepth.gr
European Foundation for Quality Management www.efqm.org
Common Assessment Framework www.eipa.nl/CAF/Bröchure/CAF2002_Eng.pdf
UNESCO, International Standard Classification of Education www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscsed_1997.htm
Εκπαίδευση στη Φιλανδία www.minedu.fi
Επαγγελματική εκπαίδευση στη Φιλανδία www.cedefop.edu.fi
Ποιότητα στην εκπαίδευση www.slk.fi.english
Φιλανδική Ομοσπονδία www.sttk.fi/english
Τεχνολογία στη Φιλανδία www.teknologiaollisuus.fi/english
Επαγγελματικό Ινστιτούτο Turku www.turkuai.fi

Παράρτημα 1

Η ποιότητα στην Επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη Φιλανδία⁵

Στη Φιλανδία την ποιότητα σπουδών στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης εγγυώνται το εθνικό ΑΠΣ, τα κριτήρια EFQM/CAF για τη λειτουργία των σχολείων και τα κριτήρια/δείκτες ISCED για την πιστοποίηση με βάση τις δεξιότητες που αποκτούνται. Και τα ΑΠΣ και τα κριτήρια/δείκτες ποιότητας έχουν γραφτεί σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και σε συνεργασία με τις επιχειρήσεις. Οι μαθητές αξιολογούνται με τα κριτήρια και τους στόχους της πιστοποίησης σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους και με αναφορά στις ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται στην αγορά εργασίας.

Παράλληλα με την τυπική εκπαίδευση λειτουργεί και άτυπη εκπαίδευση με βάση την εργασιακή εμπειρία. Και στις δύο περιπτώσεις απαιτείται παρουσίαση του «προϊόντος εργασίας» (skills-demonstrations), π.χ. κατασκευή, εκτέλεση μαγειρικής συνταγής μέσω δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο εργασιακής άσκησης. Το προϊόν εργασίας επιβεβαιώνει την προσφερόμενη ποιότητα σπουδών και την απόκτηση δεξιοτήτων. Η απόδοση των μαθητών βαθμολογείται και καταγράφεται στην πιστοποίηση επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης επιπέδου 3.

Κλειδί στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί η αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση και εκπαίδευση των καθηγητών της Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (το 80% έχει πτυχίο Master's στην ειδικότητα ή την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση) και των εργοδηγών που συνεπαρακολουθούν την «πρακτική άσκηση» των μαθητών στο χώρο εργασίας.

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ελέγχεται και από τη συμμετοχή των σχολείων στους ετήσιους διαγωνισμούς/βραβεία για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης-κατάρτισης με βάση κριτήρια. Οι καλύτεροι μαθητές των σχολείων επιλέγονται για τον ετήσιο Φιλανδικό και συνέχεια για τον Ευρωπαϊκό και για τον παγκόσμιο διαγωνισμό. Ο διαγωνισμός συνήθως γίνεται ανά διετία και ξεκίνησε τη δεκαετία του '50 και μετέχουν σχεδόν όλες οι Ευρωπαϊκές Χώρες (πλην της Ελλάδας). Το 2005 ο Ευρωπαϊκός διαγωνισμός δεξιοτήτων (World skills) έγινε στο Helsinki.

Η αξιολόγηση της ποιότητας της Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης βασίζεται στα κριτήρια EFQM και CAF, σύμφωνα με τα οποία τα σχολεία Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης έχουν τη δομή και τη λειτουργικότητα μιας μικρής επιχείρησης.

5. Παρουσιάζουμε την Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (VET: Vocational Education and Training) στη Φιλανδία λόγω του γεγονότος ότι οι Φιλανδοί μαθητές το 2005 πρώτευαν στις εξετάσεις TIMMS και PISA (βλ. www.kee.gr).

Αξιολόγηση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης.

Η αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης στη Φιλανδία γίνεται με αυτοαξιολόγηση των λειτουργιών του κάθε σχολείου και με εξωτερική αξιολόγηση (μεταξύ των σχολείων). Δεν υπάρχει Επιθεωρητής. Το Υπουργείο Παιδείας δημιουργεί επιτροπές και αξιολογεί την ικανότητα των μαθητών στην παρουσίαση «προϊόντος εργασίας» (skill-demonstrations) μέσω δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης και προωθεί δίκτυα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και εργοδηγών. Όλα τα σχολεία συμμετέχουν στον Ετήσιο Διαγωνισμό παρουσίας «προϊόντων εργασίας», με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι δείκτες, τα κριτήρια και η ποιότητα της παρεχόμενης επαγγελματικής παιδείας. Στη συνέχεια οι καλύτεροι μαθητές/σχολεία συμμετέχουν στους Ευρωπαϊκούς/Διεθνείς Διαγωνισμούς παρουσίας προϊόντων εργασίας (World skills - demonstrations⁶).

Η συμμετοχή των μαθητών σε εθνικά και διεθνή προγράμματα και διαγωνισμούς συντελεί στο να βελτιώνεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξασφαλίσουν τις πιστωτικές μονάδες για την πιστοποίησή τους από το Φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ εξασφαλίζεται η κινητικότητα και ενισχύεται η συνεργασία και η ανταλλαγή μαθητών με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (προγράμματα Socrates, Leonardo DaVinci κ.ά.). Η όλη εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει να εξασφαλίσει στους μαθητές τις δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται στην αγορά εργασίας σε μια πολυπολιτισμική πλέον κοινωνία (αν και η Φιλανδία είναι προς το παρόν αποδέκτης μόνο μικρού αριθμού αλλοδαπών, μεταναστών).

Όπως ήδη τονίσαμε, τα ΑΠΣ πρέπει να εξασφαλίζουν και να υποστηρίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στη Φιλανδία υπάρχει ΑΠΣ για κάθε ειδικεύση, το οποίο ορίζει τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες και γνώσεις και τους στόχους του ΑΠΣ με αναφορά τις ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις που απαιτείται να αποκτήσουν οι μαθητές στον κύκλο των μαθημάτων που παρακολουθούν. Το ΑΠΣ προσαρμόζεται από κάθε σχολείο με βάση τις τοπικές ανάγκες αλλά και τις ατομικές και προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Τα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το ΑΠΣ στο Φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι σπουδές διαρκούν τρία (3) έτη ανά κύκλο μαθημάτων και περιλαμβάνουν μαθήματα επαγγελματικής κατεύθυνσης, μαθήματα κορμού και μαθήματα επιλογής. Η έμφαση δίδεται στα μαθήματα επαγγελματικής κατεύθυνσης. Τελειώνοντας τις σπουδές στο «Επαγγελματικό» Λύκειο, ο μαθητής μπορεί να προχωρήσει

6. Ο Ευρωπαϊκός διαγωνισμός 2008 έγινε στις 18-20 Σεπτεμβρίου στο Ρότερνταμ της Ολλανδίας με θέμα «Creative Arts and Fashion». Περιλάμβανε 6 επαγγελματικούς τομείς και 51 ειδικότητες.

σε ανώτερες σπουδές στο Πολυτεχνείο ή στο Πανεπιστήμιο (με προϋποθέσεις). Για τις σπουδές αυτές ο μαθητής πρέπει να συγκεντρώσει ορισμένες μονάδες, οι οποίες αποκτώνται από τα εξής μαθήματα:

1. Μαθήματα επαγγελματικής κατεύθυνσης [(σύνολο 90 Πιστωτικές Μονάδες – (ΠΜ)].

Τα μαθήματα επαγγελματικής κατεύθυνσης προσφέρουν βασικές επαγγελματικές γνώσεις/κατάρτιση και μάθηση στον χώρο εργασίας (on the-job-learning) και βασίζονται σε θεματικές ενότητες (modules), που έχουν προκύψει λειτουργικά από την εμπειρία στον χώρο εργασίας. Αποτελούν τη βάση για την αξιολόγηση και την επίδειξη των δεξιοτήτων του μαθητή με την παρουσία «προϊόντος εργασίας». Βαθμοί δίδονται στη χορήγηση πιστοποίησης για κάθε θεματική ενότητα. Η πιστοποίηση αφορά τις βασικές σπουδές σε μαθήματα επαγγελματικής κατεύθυνσης και εξαρτάται από τον κύκλο/τομέα σπουδών ειδίκευση και την πιστοποίηση. Τα μαθήματα κατάρτισης στην επαγγελματική κατεύθυνση απαιτούν από το μαθητή να συγκεντρώσει 20-60 ΠΜ.

2. Μαθήματα κορμού (σύνολο 20 ΠΜ) και μαθήματα επιλογής (σύνολο 10 ΠΜ).

Ο μαθητής πρέπει να συγκεντρώσει πιστωτικές μονάδες που να προέρχονται και από τα μαθήματα κορμού που συνάδουν με τα μαθήματα γενικής παιδείας (Γενικού Λυκείου) και από τα μαθήματα επιλογής που ανταποκρίνονται σε τοπικές ανάγκες. Η πιστοποίηση στα μαθήματα κορμού και επιλογής περιλαμβάνει και σχέδια εργασίας και αξιολογείται με επιπλέον 2 ΠΜ.

3. Πρακτική Άσκηση (20 ΠΜ).

Ο μαθητής στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να συγκεντρώσει και τουλάχιστον 20 πιστωτικές μονάδες «πρακτικής άσκησης» στον χώρο εργασίας.

Συμπερασματικά, οι μαθητές περνούν από ένα σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης, το οποίο στηρίζεται στην «πρακτική άσκηση» (για μαθητές) ή μαθητεία (συνήθως για ενήλικες) σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες. Επομένως, σύμφωνα με το ΑΠΣ ο μαθητής σε αυθεντική μονάδα εργασίας μαθαίνει το επάγγελμα που θα ακολουθήσει και, ταυτόχρονα αξιολογείται η ικανότητά του σ' αυτό.

Το Επαγγελματικό Λύκειο στη Φιλανδία («Κολέγιο» όταν ανήκει στην ιδιωτική εκπαίδευση και «Ινστιτούτο» όταν ανήκει στην Τοπική Αυτοδιοίκηση) υπογράφει γραπτή σύμβαση με τον εργοδότη, ώστε να μπορεί να απασχοληθεί ο μαθητής. Με την υπογραφή της σύμβασης οι μαθητές δεν θεωρείται ότι βρίσκονται σε εργασιακή σχέση με τον εργοδότη, κάτι που βοηθάει στο να διατηρούν

τη μαθητική τους ιδιότητα και τα κοινωνικά προνόμια. Κατ' αντιστοιχία οι εργοδότες δεν παρέχουν αμοιβή για την προσφερόμενη εργασία. Καθηγητές και εργοδηγοί σχεδιάζουν και εφαρμόζουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης-κατάρτισης σε συνεργασία με το μαθητή και αξιολογούν την πορεία της μάθησης με βάση τους στόχους που τίθενται. Η εκπαίδευση-κατάρτιση στον χώρο εργασίας διαρκεί τουλάχιστον μισό χρόνο και εφαρμόζεται από το 1998. Σε αυτό το διάστημα όλοι οι καθηγητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και περισσότεροι από 20.000 εργοδηγοί έχουν επιμορφωθεί. Με τη σύμφωνη γνώμη του «Επαγγελματικού» Λυκείου και εργοδότη η πρακτική άσκηση ή η μαθητεία⁷ μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε άλλη χώρα στο εξωτερικό με υπογραφή σχετικών συμβάσεων.

Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών γίνεται με “παρουσίαση προϊόντος” (skills-demonstrations) και περιλαμβάνει projects ή και δοκίμια πρακτικής φύσης, με τα οποία οι μαθητές δείχνουν κατά πόσο ανέπτυξαν τις δεξιότητες στο χώρο εργασίας κατά την πρακτική άσκηση σύμφωνα με τους στόχους και τα περιεχόμενα του ΑΠΣ ανά τομείς και ειδικότητες. Χρήσιμο είναι να μελετήσουμε τα μαθήματα κορμού (γενικής παιδείας) και τα μαθήματα επιλογής που παρακολουθούν οι μαθητές στην Επαγγελματική εκπαίδευση-κατάρτιση στη Φιλανδία που έχουν ως εξής:

α) Μαθήματα κορμού.

Τα μαθήματα κορμού (γενικής παιδείας) παρέχουν γνώσεις και δεξιότητες που θα χρειαστούν οι μαθητές στο επάγγελμα, στις περαιτέρω σπουδές τους και ως πολίτες. Τα υποχρεωτικά μαθήματα κορμού στην Επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι:

- μητρική γλώσσα,
- δεύτερη εθνική γλώσσα (Σουηδικά/Φιλανδικά),
- ξένη γλώσσα (Αγγλικά/Γερμανικά),
- φυσική και χημεία,
- κοινωνιολογία, επιχειρηματικότητα και θέματα αγοράς εργασίας,
- γυμναστική και αγωγή υγείας και
- αισθητική αγωγή και πολιτισμός.

Σε όλα τα μαθήματα κορμού (γενικής παιδείας) στόχος είναι η γενική επαγγελματική εκπαίδευση-κατάρτιση και η δημοκρατική συνείδηση του μαθητή. Η μέθοδος διδασκαλίας είναι διαθεματική (δηλ. γίνεται σύνδεση όλων των

7. Η μαθητεία (apprenticeship) στη Φιλανδία αφορά ΑΠΣ που ακολουθείται στον χώρο εργασίας 4 φορές την εβδομάδα (συνεργασία σχολείου και επιχείρησης) με σύμβαση και μια φορά την εβδομάδα ο μαθητής παρακολουθεί μαθήματα στο σχολείο για κάλυψη ατομικών αναγκών και προετοιμασία για πιστοποίηση. Στην Ελλάδα η μαθητεία προσφέρεται από τα Υπουργεία Εργασίας (ΟΑΕΔ), Γεωργίας (ΟΓΕΚΑ Δήμητρα), Τουριστικής Ανάπτυξης (ΟΤΕΚ) και Υγείας.

γνωστικών αντικειμένων) και τα θέματα διαχέονται σε όλες τις περιοχές της γνώσης. Ενδεικτική θεματογραφία περιλαμβάνει:

- διεθνοποίηση,
- αναπτυξιακή εκπαίδευση,
- χρήση τεχνολογίας,
- επιχειρηματικό πνεύμα,
- ποιότητα υπηρεσιών με άμεσο στόχο την άριστη εξυπηρέτηση του πελάτη,
- δεξιότητες απόκτησης πελατείας,
- διαχείριση της κοινωνικής/επαγγελματικής υγείας και ασφάλειας.

Τα τελευταία χρόνια μεγάλη έμφαση έχει δοθεί στην επιχειρηματικότητα και την αναπτυξιακή εκπαίδευση.

Στόχος του ΑΠΣ της Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-κατάρτισης είναι οι μαθητές να αποκτήσουν:

- δεξιότητες μάθησης,
- δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων,
- δεξιότητες επικοινωνίας και διάδρασης,
- δεξιότητες συνεργασίας και
- δεξιότητες ήθους και αισθητικής.

β) Μαθήματα επιλογής.

Τα μαθήματα επιλογής περιλαμβάνουν μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης, κορμού ή και μαθήματα προσωπικού ενδιαφέροντος.

Η αξιολόγηση των μαθητών στο Φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών αξιολογούνται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και με τελικές εξετάσεις. Η αξιολόγηση του μαθητή βασίζεται στον διάλογο και συμπεριλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση από το μαθητή ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας. Η κατάρτιση στο χώρο εργασίας και η παρουσίαση «προϊόντος εργασίας» μέσω δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης αξιολογείται από τον εργοδότη της επιχείρησης και τον καθηγητή του σχολείου.

Η βαθμολογία είναι της κλίμακας 1-5. Μόλις ο μαθητής ολοκληρώνει τη θεματική ενότητα σύμφωνα με το ΑΠΣ στο επιδιωκόμενο επίπεδο (acceptable standard) λαμβάνει βεβαίωση πιστοποίησης. Σε περίπτωση που μαθητής δεν ολοκληρώσει τις θεματικές ενότητες που προβλέπονται από το ΑΠΣ, τότε λαμβάνει βεβαίωση πιστοποίησης για τις θεματικές ενότητες που ολοκλήρωσε.

Μέρος της αξιολόγησης προόδου αποτελεί η παρουσίαση «προϊόντος εργασίας» μέσω δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης που οργανώνεται συστηματικά. Η παρουσίαση προϊόντος εργασίας (skills demonstration) οργανώνεται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης-κατάρτισης ή και σε άλλους συναφείς εργασιακούς χώρους ή με δοκίμια πρακτικής υφής που κα-

τατίθενται στο «Επαγγελματικό» Λύκειο που ο μαθητής παρακολουθεί. Η παρουσίαση «προϊόντος εργασίας» σχεδιάζεται, υλοποιείται και αξιολογείται σε συνεργασία με τους εκπροσώπους εργασίας. Η Επαγγελματική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση-κατάρτιση διορίζει τριμελή επιτροπή για τον έλεγχο και την αξιολόγηση των προϊόντων εργασίας.

Οι μαθητές λαμβάνουν ξεχωριστά πιστοποίηση με την παρουσίαση των προϊόντων εργασίας που αναγράφεται και στο Πιστοποιητικό Σπουδών τους. Στόχος της παρουσίασης των προϊόντων εργασίας είναι να κατοχυρωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης-κατάρτισης σε συνεργασία με τους φορείς εργασίας. Το υλικό που παρέχεται από τις παρουσιάσεις των προϊόντων εργασίας αξιοποιείται ως σημείο αναφοράς και ανατροφοδοτεί την περαιτέρω βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών.

Σημείωση.

Ο Ιωσήφ Ε. Χρυσόχοος είναι Πάρεδρος ε.θ. του ΠΙ για την Αγγλική γλώσσα.

Η Κλαίρη Κοσοβίτσα είναι δασκάλα και επιμορφώτρια των ΠΕΚ.

Η Αικατερίνη Λιάτσικου είναι καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας και επιμορφώτρια των ΠΕΚ.

Η Μαριάννα Βιβίτσου είναι καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας και επιμορφώτρια των ΠΕΚ.

Η Χρυσούλα Κανελλοπούλου είναι καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας και επιμορφώτρια των ΠΕΚ.

Παράρτημα 2

Ενδεικτικό παράδειγμα 1 από ΚΕΠΑ (2001):

Εξωτερικές συνθήκες επικοινωνίας.

ΠΕΔΙΑ	ΤΟΠΟΙ	ΘΕΣΜΟΙ	ΠΡΟΣΩΠΑ
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	Σπίτι: οίκημα, δωμάτια, κήπος, δικός του χώρος σε ξενώνα, ξενοδοχείο, εξοχή, ακροθαλασσιά	Η οικογένεια, κοινωνικά δίκτυα	Γονείς, παππούδες, αδέρφια, θείοι, ξαδέρφια, συγγενείς εξ αγχιστείας, σύζυγοι, φίλοι
ΔΗΜΟΣΙΟ	Δημόσιοι χώροι: δρόμος, πάρκο, δημόσια συγκοινωνία, καταστήματα, αγορές, νοσοκομεία, ιατρεία, θέατρο, κινηματογράφος, αθλητικά στάδια, εστιατόριο, μπαρ, ξενοδοχείο, τόποι λατρείας	Δημόσιες αρχές, ο νόμος, δημόσια υγεία, υπηρεσίες, όμιλοι, σωματεία, πολιτικά κόμματα, δόγματα	Μέλη του κοινού, αξιωματούχοι, υπάλληλοι καταστημάτων, αστυνομία, στρατός, οδηγοί, επιβάτες, παίκτες, οπαδοί, ηθοποιοί, κοινό, σερβιτόροι, υπάλληλοι υποδοχής, ιερείς, εκκλησίασμα
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ	Γραφεία, εργοστάσια, εργαστήρια, λιμάνια, αεροδρόμια, καταστήματα, εταιρείες παροχής υπηρεσιών, ξενοδοχεία, δημόσιες υπηρεσίες	Εμπορικές εταιρείες, πολυεθνικές επιχειρήσεις, εθνικοποιημένες βιομηχανίες, συνδικαλιστικά σωματεία	Εργοδότες, υπάλληλοι, πελάτες, συνάδελφοι, συνεργάτες, υπάλληλοι υποδοχής, γραμματείς, προσωπικό καθαριότητας
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ	Σχολεία: αίθουσες, αυλή, γήπεδα, διάδρομοι, κολέγια, πανεπιστήμια, αίθουσες διαλέξεων, αίθουσες σεμιναρίων, φοιτητική λέσχη, εργαστήρια, κυλικείο	Σχολείο, κολέγιο, πανεπιστήμιο, επιστημονικά σωματεία, οργανισμοί εκπαίδευσης ενπλίκων	Προσωπικό μέριμνας, γονείς, συμμαθητές, καθηγητές, γραμματείς, προσωπικό βιβλιοθήκης, εργασιπρών, κυλικείου

Ενδεικτικό παράδειγμα 2 από ΚΕΠΑ (2001): Κοινά Επίπεδα Αναφοράς - πλέγμα αυτοαξιολόγησης

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	
Μπορώ να αναγνωρίσω γνωστές λέξεις και πολύ στοιχειώδεις φράσεις που αφορούν σε εμένα, στην οικογένεια μου και στο άμεσο συγκεκριμένο περιβάλλον, όταν οι άνθρωποι μιλούν αργά και καθαρά.	A1
Μπορώ να κατανοήσω φράσεις και λέξεις υψηλής συχνότητας που σχετίζονται με περιοχές άμεσης προσωπικής συνάφειας (π.χ. πολύ στοιχειώδεις προσωπικές και οικογενειακές πληροφορίες, αγορές, τοπική γεωγραφία, εργασία). Μπορώ να συλλάβω την κεντρική ιδέα σε περιπτώσεις σύντομων, σαφών, απλών μηνυμάτων και ανακοινώσεων.	A2
Μπορώ να κατανοήσω τα κύρια σημεία μιας σαφούς ομιλίας χωρίς ιδιωματικά χαρακτηριστικά σε γνωστά θέματα που συναντώ τακτικά στη δουλειά, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο, κ.λπ.. Μπορώ να κατανοήσω τα κύρια σημεία πολλών ραδιοφωνικών ή τηλεοπτικών ενημερωτικών εκπομπών σχετικών με την τρέχουσα επικαιρότητα ή εκπομπών με θέματα προσωπικού ή επαγγελματικού ενδιαφέροντος, όταν η παρουσίαση είναι σχετικά αργή και ξεκάθαρη.	B1
Μπορώ να κατανοήσω εκτεταμένο προφορικό λόγο και διαλέξεις και να παρακολουθήσω ακόμα και σύνθετα επιχειρήματα, υπό την προϋπόθεση ότι το θέμα δεν είναι ιδιαίτερα άγνωστο. Μπορώ να καταλάβω τις περισσότερες ειδησεογραφικές και ενημερωτικές εκπομπές της τηλεόρασης. Μπορώ να καταλάβω τις περισσότερες ταινίες στην καθιερωμένη διάλεκτο.	B2
Μπορώ να κατανοήσω εκτεταμένο προφορικό λόγο ακόμα και όταν δεν είναι δομημένος ξεκάθαρα ή και όταν οι σχέσεις μεταξύ των λεγομένων απλώς υπονοούνται αντί να δηλώνονται ρητά. Μπορώ να καταλάβω τηλεοπτικές εκπομπές και ταινίες χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.	Γ1
Δεν έχω δυσκολία να κατανοήσω οποιοδήποτε είδος προφορικού λόγου, είτε ζωντανά είτε σε εκπομπή, ακόμα και όταν εκφωνείται με μεγάλη ταχύτητα φυσικού ομιλητή, υπό την προϋπόθεση ότι έχω λίγο χρόνο να εξοικειωθώ με την προφορά.	Γ2

Ψαχαρόπουλος Γιώργος

π. London School of Economics, World Bank και Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση μέσα στο σχολείο: Μια αδύνατη συμβίωση

Ι. Εισαγωγή.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι κάτι το ασυνήθιστο την Ελλάδα. Τα τελευταία τριάντα χρόνια η Βουλή έχει ψηφίσει μερικές ντουζίνες νομοσχέδια που ευελπιστούν να βελτιώσουν την κατάσταση στην παιδεία και στην επαγγελματική-τεχνική (ΤΕΕ στο εφεξής) εκπαίδευση. Δεν είναι επίσης ασυνήθιστο μέσα σε μία κυβερνητική θητεία ο κάθε νέος Υπουργός Παιδείας να αναιρεί την μεταρρύθμιση του προηγούμενου Υπουργού του ιδίου κόμματος και να κάνει τη δική του στο όνομα της βελτίωσης. Στη δεκαετία 1993-2002 δημοσιεύτηκαν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 21 εκπαιδευτικοί νόμοι, δηλ. περίπου ένας νόμος κάθε εξάμηνο (Ψαχαρόπουλος 2003). Η κάθε εισογητική έκθεση των νομοσχεδίων για την παιδεία εξιστορεί γιατί η προηγούμενη μεταρρύθμιση δεν πέτυχε και παραθέτει επιχειρήματα ότι η προτεινόμενη θα λύσει τα προβλήματα.

Άλλα κεφάλαια σε αυτόν τον τόμο εξιστορούν με λεπτομέρεια τις μεταρρυθμίσεις σχετικά με την ΤΕΕ στην Ελλάδα (βλ. και Μπουζάκης 2005). Εγώ θα αναφερθώ μόνο σε πέντε χρονικά σημεία-κόμβους για την εξέλιξη της ΤΕΕ τα τελευταία 50 χρόνια.

1) Το **1959 ο Ξενοφών Ζολώτας**, τότε Διοικητής της Τραπέζης της Ελλάδος και οικονομολόγος διεθνούς κύρους, δημοσίευσε ένα μικρό φυλλάδιο σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης γενικότερα στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και ιδίως της ΤΕΕ για εκσυγχρονισμό (Ζολώτας 1959).

2) Το **1976 ο Γεώργιος Ράλλης**, Υπουργός Παιδείας, αύξησε τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9, καταργώντας την κατώτερη ΤΕΕ και χωρίζοντας το Λύκειο σε Γενικό και Τεχνικό-επαγγελματικό (Ν. 576).

3) Το **1985 ο Απόστολος Κακλαμάνης**, Υπουργός Παιδείας, θέσπισε το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, κάτι αντίστοιχο του comprehensive diversified secondary schooling σε άλλες χώρες (Νόμος 1566).

4) Το **1997 ο Γεράσιμος Αρσένης**, Υπουργός Παιδείας, διχοτόμησε το Λύκειο σε Γενικό και Τεχνικό-επαγγελματικό, όπου το πρώτο οδηγεί στα πανεπιστήμια (ΑΕΙ) και το δεύτερο στην αγορά εργασίας ή τα Τεχνικά Επαγγελματικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) (Νόμος 2525).

5) Το **2006 η Μαριέτα Γιαννάκου**, Υπουργός Παιδείας, καθιέρωσε το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) ως ισοδύναμο με το Γενικό-Ενιαίο με δυνατότητα των αποφοίτων του να εισαχθούν στα ΑΕΙ (Νόμος 3475).

II. Σωρεία αποτυχιών.

Η παρέμβαση Ζολώτα ήταν ασφαλώς σημαντική και πρωτοποριακή για την εποχή της. Η δημοσίευση του φυλλαδίου της Τραπεζής της Ελλάδος το 1959 συμπίπτει με την αρχή της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου στην οικονομική ανάπτυξη (Schultz 1961, Becker 1962). Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι οι πρωτοπόροι αυτοί και αργότερα Νομπελίστες ουδέποτε υποστήριξαν ότι η ΤΕΕ είναι καλύτερη ή χειρότερη από τη Γενική.

Η μεταρρύθμιση Ράλλη το 1976 ήταν ασφαλώς σημαντική όσον αφορά την επέκταση της βασικής παιδείας στα 9 χρόνια, όμως το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο δεν κατάφερε να μειώσει τη μεγάλη ζήτηση για είσοδο στα πανεπιστήμια (Psacharopoulos and Soumelis 1979), ούτε να οδηγήσει τους αποφοίτους του ΤΕΕ Λυκείου στην αγορά εργασίας (Paleocrassas 1987, Psacharopoulos and Papas 1987, Ψαχαρόπουλος και Παπάς 1989). Επίσης σαφώς δεν μπόρεσε να στρέψει τις προτιμήσεις των μαθητών στον τεχνολογικό τομέα (Anthogalidou 1981, Kassotakis 1981).

Η μεταρρύθμιση Κακλαμάνη το 1985 έγινε ακριβώς όταν διεθνείς οργανισμοί, όπως η Διεθνής Τράπεζα, άρχισαν να καταργούν αυτό τον τύπο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω αρνητικών αξιολογήσεων ως προς τα αποτελέσματά του (Psacharopoulos and Loxley 1985). Επομένως δεν είναι περίεργο ότι δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Paleocrassas et al. 2002).

Η μεταρρύθμιση Αρσένη το 1997 ήταν απλώς μία Δαμόκλειος ή Προκρούστεια σπάθη για να μπουν στο πανεπιστήμιο μόνο όσοι επέτρεπαν τα δημόσια οικονομικά σε ένα σύστημα «δωρεάν» παιδείας (Psacharopoulos and Tasoulas 2003, Psacharopoulos 2003). Όπως και στην περίπτωση Ράλλη, ο διαχωρισμός του Λυκείου δεν έφερε κανένα αποτέλεσμα στις προτιμήσεις των μαθητών για ΤΕΕ εκπαίδευση και δεν οδήγησε σε αυξημένη απασχολησιμότητα ή αμοιβές των αποφοίτων της (Paleocrassas et al. 2002). Στις αρχές της δεκαετίας 2000 η ΤΕΕ είχε καταντήσει ο σκουπιδοτενεκές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αυτά τα προβλήματα ευελπιστεί να λύσει η μεταρρύθμιση Γιαννάκου το 2006, τα αποτελέσματα της οποίας είναι πολύ νωρίς για να αξιολογηθούν. Βάσει όμως των προηγηθέντων και ιδίως της διεθνούς εμπειρίας στο θέμα, η γνώμη μου είναι ότι, με μαθηματική ακρίβεια, και αυτή η προσπάθεια θα αποτύχει για τους λόγους που εκτίθενται κατωτέρω.

III. Διεθνής εμπειρία.

Ένας τρόπος συνοπτικής αξιολόγησης των ΤΕΕ έναντι των γενικών Λυκείων είναι ο υπολογισμός της κοινωνικής αποδοτικότητας των επενδύσεων στους δύο

τύπους εκπαίδευσης. Η κοινωνική αποδοτικότητα λαμβάνει υπόψη τις διαφορές αποδοχών μεταξύ των δύο ειδών αποφοίτων και το κόστος της εκπαίδευσής τους. (Για τις λεπτομέρειες υπολογισμού αυτής της αποδοτικότητας βλ. Ψαχαρόπουλος 1999).

Όπως δείχνει ο Πίνακας 1, σε χώρες που έχουν γίνει αυτού του είδους οι εκτιμήσεις η αποδοτικότητα των επενδύσεων στο γενικό Λύκειο είναι κατά μέσον όρο 14.2%, έναντι 9.9 του ΤΕΕ Λυκείου. Δηλαδή η αποδοτικότητα των γενικών Λυκείων υπερβαίνει αυτή των τεχνικών-επαγγελματικών σχεδόν κατά το ήμισυ.

Πίνακας 1.
*Κοινωνική αποδοτικότητα επενδύσεων
σε γενικό και ΤΕΕ Λύκειο (%)*

Χώρα	Γενικό Λύκειο	ΤΕΕ Λύκειο
Μποτσουάνα	35.0	25.0
Καμερούν		6.9
Καναδάς	9.5	2.0
Κολομβία	9.1	10.0
Ακτή Ελεφαντοστού		3.9
Κύπρος	6.8	5.5
Γαλλία	8.1	5.4
Ινδονησία	11.0	9.0
Λιβερία	20.0	14.0
Ταϊουάν	26.0	27.4
Τανζανία	6.3	3.7
Τόγκο		4.0
Βενεζουέλα	10.5	12.0
Μέσος όρος	14.2	9.9

Πηγή: Βασίζεται στους Psacharopoulos and Patrinos (2004),
Table 1A.3, πιο πρόσφατες εκτιμήσεις.

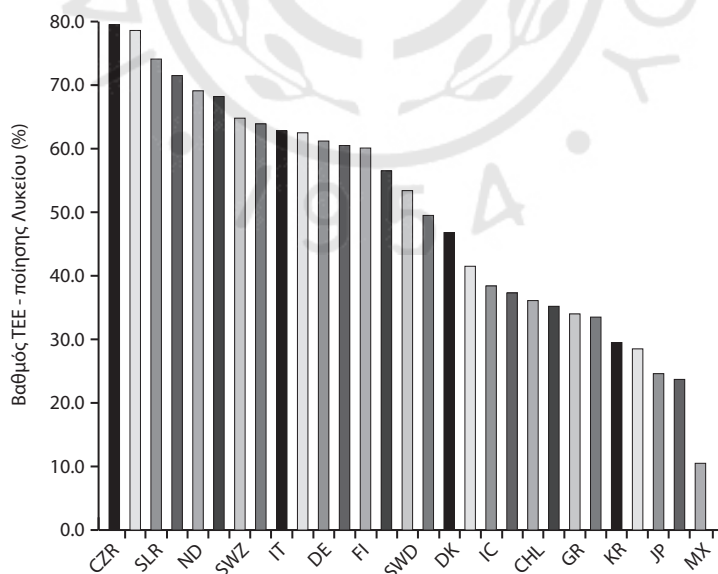
IV. Μια μακροανάλυση.

Η έκθεση του ΟΟΣΑ *Education at a Glance* (OECD 2006) περιέχει στοιχεία για πολλές χώρες όσον αφορά την επαγγελματικοποίηση του Λυκείου. Οι διαφορές μεταξύ των χωρών είναι πολύ σημαντικές, το εύρος των οποίων είναι μεταξύ της Τσεχίας όπου οι εγγραφές μαθητών σε Λύκεια ΤΕΕ είναι 80% του συνόλου και μηδέν στις Ηνωμένες Πολιτείες (Πίνακας 2 και Σχήμα 1).

Πίνακας 2.
Βαθμός ΤΕΕ-ποίησης Λυκείου (%)

Χώρα	ΤΕΕ-ποίηση Λυκείου (%)	Χώρα	ΤΕΕ-ποίηση Λυκείου (%)
Τσεχία	79.5	Πολωνία	49.5
Αυστρία	78.6	Δανία	46.8
Σλοβακία	74.1	Ρωσία	41.5
Αγγλία	71.5	Ισλανδία	38.4
Ολλανδία	69.1	Τουρκία	37.3
Βέλγιο	68.2	Χιλή	36.1
Ελβετία	64.8	Ισραήλ	35.2
Λουξεμβούργο	63.9	Ελλάδα	34.0
Ιταλία	62.8	Ιρλανδία	33.5
Αυστραλία	62.5	Κορέα	29.5
Γερμανία	61.2	Πορτογαλία	28.5
Νορβηγία	60.5	Ιαπωνία	24.6
Φιλανδία	60.1	Ουγγαρία	23.7
Γαλλία	56.5	Μεξικό	10.5
Σουηδία	53.4	ΗΠΑ	0.0

Πηγή: Πίνακας Παραρτήματος.



Σχήμα 1.
Βαθμός ΤΕΕ-ποίησης Λυκείου.

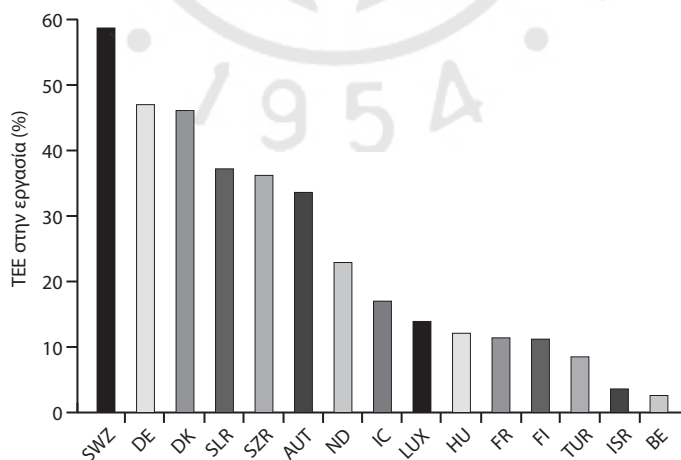
Τα στοιχεία του ΟΟΣΑ περιέχουν επίσης για μερικές χώρες τη διάκριση μεταξύ της ΤΕΕ εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο και το τμήμα αυτής που λαμβάνει χώρα σε επιχείρηση εκτός του σχολείου, κάτι σαν το Γερμανικό δυαδικό σύστημα (dual system). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 και στο Σχήμα 2 και στο σημείο αυτό διαφοροποιούνται πολύ οι χώρες με την Ελβετία

Πίνακας 3.

Βαθμός εργασιακής ΤΕΕ-ποίησης (%)

Χώρα	Εργασιακή ΤΕΕ-ποίηση	Χώρα	Εργασιακή ΤΕΕ-ποίηση
Ελβετία	58.7	Λουξεμβούργο	13.9
Γερμανία	47.0	Ουγγαρία	12.1
Δανία	46.1	Γαλλία	11.4
Σλοβακία	37.2	Φιλανδία	11.2
Τσεχία	36.2	Τουρκία	8.5
Αυστρία	33.6	Ισραήλ	3.6
Ολλανδία	22.9	Βέλγιο	2.6
Ισλανδία	17.0		

Πηγή: Πίνακας Παραρτήματος



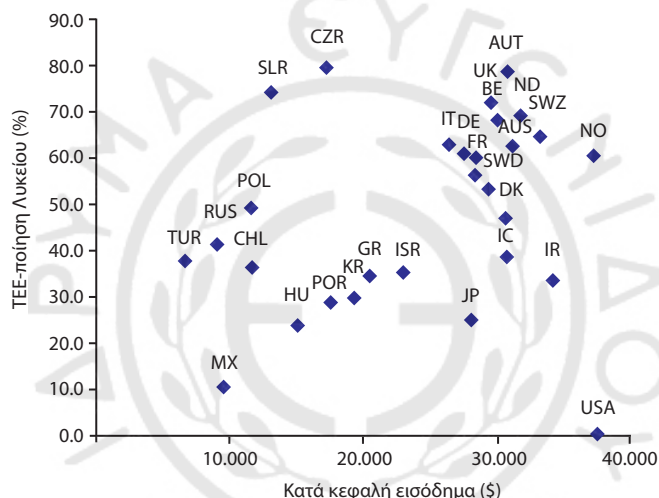
Σχήμα 2.

Βαθμός εργασιακής ΤΕΕ-ποίησης (%).

να κατέχει τα σκήπτρα με σχεδόν το 60% των μαθητών σε Λύκεια ΤΕΕ να κάνουν πρακτική εξάσκηση σε επιχείρηση.

Δεδομένου ότι ένας κύριος σκοπός της ΤΕΕ-ποίησης του Λυκείου είναι η συμβολή των αποφοίτων στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας, το εύλογο ερώτημα είναι αν οι παραπάνω διαφοροποιήσεις μεταξύ χωρών έχουν κάποια σχέση με οικονομικά αποτελέσματα.

Όπως δείχνει το Σχήμα 3, δεν υπάρχει καμμία σημαντική σχέση μεταξύ κατά κεφαλή εισοδήματος και ΤΕΕ-ποίησης του Λυκείου. Αν διακρίνεται κάποια τάση, είναι ότι οι φτωχότερες χώρες έχουν μικρότερη ΤΕΕ-ποίηση, προφανώς λόγω του χαμηλότερου εισοδήματος και του μεγαλύτερου κόστους του ΤΕΕ-ποιημένου Λυκείου.



Σχήμα 3.

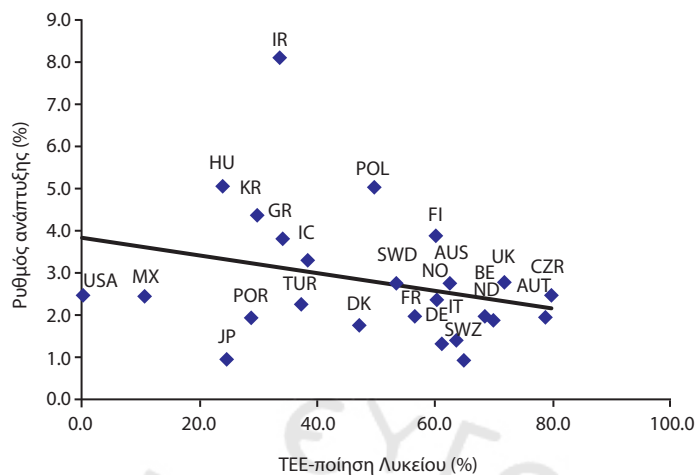
Καμμία σχέση ΤΕΕ-ποίησης Λυκείου και κατά κεφαλή εισοδήματος.

Δηλαδή εάν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, αυτή είναι από το εισόδημα προς την ΤΕΕ-ποίηση του Λυκείου, παρά από την ΤΕΕ-ποίηση προς το εισόδημα.

Μια πιο ακριβής προσέγγιση είναι το κατά πόσον η ΤΕΕ-ποίηση του Λυκείου συμβάλλει στο ρυθμό οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας (g_y). Όπως δείχνει το Σχήμα 4, η σχέση αυτή είναι αρνητική. Η εξίσωση παλινδρόμησης μεταξύ των σημείων του Σχήματος 4 είναι:

$$g_y = 3.801 - 0.021 \text{ ΤΕΕ-ποίηση}, \quad R^2 = 0.08, \quad N=25 \\ (t = 1.40)$$

Παρόλο που η αρνητική κλίση δεν είναι στατιστικά σημαντική, είναι αντίθετη προς τις προσδοκίες των ΤΕΕ-ποιών.

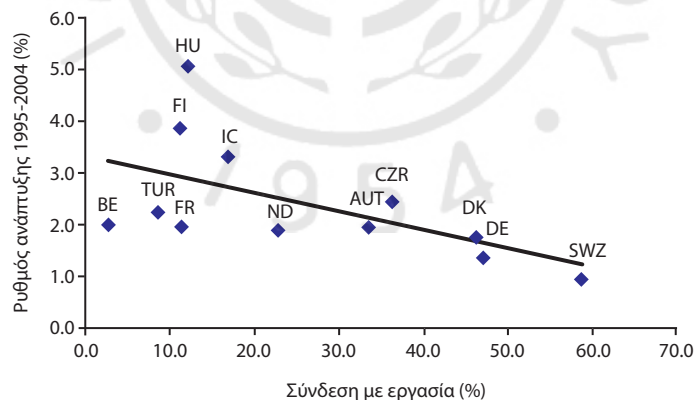


Σχήμα 4.

Αρνητική σχέση ΤΕΕ-ποίησης Λυκείου και οικονομικής ανάπτυξης.

Το Σχήμα 5 αναφέρεται στις χώρες, όπου συνδέεται η ΤΕΕ-ποίηση του Λυκείου με την εργασία. Εδώ η σχέση είναι στατιστικώς σημαντικά αρνητική. Η εξίσωση παλινδρόμησης είναι:

$$g_y = 3.324 - 0.036 \text{ Εργασιοποίηση, } R^2 = 0.33, N = 12 \\ (t = 2.19)$$



Σχήμα 5.

Αρνητική σχέση εργασιακής ΤΕΕ-ποίησης Λυκείου και οικονομικής ανάπτυξης.

V. Συζήτηση.

Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους η ΤΕΕ μέσα στο σχολείο αποτυγχάνει στους ευγενείς σκοπούς της.

1) **Οικονομικοί λόγοι** – Το κόστος της ΤΕΕ, είτε μέσα στο σχολείο είτε σε συνδυασμό με εργασία, είναι σχεδόν διπλάσιο από το κόστος του γενικού Λυκείου (Psacharopoulos 1987). Στην αγορά εργασίας, τα δυο είδη των αποφοίτων έχουν σχεδόν τις ίδιες αποδοχές. Αυτός είναι ο λόγος που το γενικό Λύκειο υπερέχει στη σχέση ωφελειών-κόστους.

2) **Κοινωνιολογικοί λόγοι** – Παρόλα τα λεγόμενα, η εγγραφή στον ΤΕΕ κλάδο του Λυκείου δεν αποτελεί επιλογή του μαθητή. Είναι εξαναγκασμός, μέσω χαμηλής βαθμολογίας και πλύση εγκεφάλου της οικογένειας που είναι τυπικά φτωχή και δεν μπορεί να στείλει το παιδί σε φροντιστήριο για να τα βγάλει πέρα.

3) **Παιδαγωγικοί λόγοι** – Η μη επιλογή της ΤΕΕ από τον μαθητή οδηγεί σε αντίσταση στη μάθηση, καθώς και στην οικογένεια του για βοήθεια στο σπίτι.

4) **Κρατικίστικοι λόγοι** – Το Υπουργείο Παιδείας νομίζει ότι ξέρει καλύτερα από τον μαθητή και την οικογένεια του τον τύπο εκπαίδευσης που πρέπει να λάβει ο μαθητής, καθώς και ποιες είναι οι δυνατότητες απασχόλησης των αποφοίτων στην αγορά εργασίας.

Τα **φανερά επιχειρήματα** υπέρ της ΤΕΕ-ποίησης του Λυκείου, όπως παρουσιάζονται στις εισηγητικές εκθέσεις είναι:

- 1) Να δοθεί η ευκαιρία σε μερικά παιδιά να τελειώσουν το Λύκειο.
- 2) Να έχουν τα παιδιά αυτά ένα επαγγελματικό προσόν στην αποφοίτηση.

Οι κρυφοί λόγοι είναι:

- 1) Η μείωση ζήτησης για είσοδο στα πανεπιστήμια και
- 2) η αδυναμία χρηματοδότησης της «δωρεάν» ανωτάτης εκπαίδευσης.

Στις πολλές δικαιολογίες για την ΤΕΕ-ποίηση του Λυκείου θα μπορούσε κανείς να αντιπαραθέσει τα εξής:

1) «*Το παιδί δεν παίρνει τα γράμματα*». Ας μάθει τουλάχιστον στο Λύκειο το βασικά.

2) «*Δεν μπορεί να γίνουν όλοι γιατροί*». Ας αλλάξει το σύστημα εισαγωγής στα πανεπιστήμια.

3) «*Η χώρα χρειάζεται τεχνίτες*». Ας μάθουν την τέχνη εκτός Λυκείου.

Η ΤΕΕ-ποίηση του Λυκείου είναι το λάθος εργαλείο για το ζητούμενο. Αν το ζητούμενο είναι η παροχή επαγγελματικών προσόντων στους αποφοίτους του, η πολιτική αυτή ξεχνάει τι δείχνουν διεθνείς έρευνες σχετικά με το τι ζητάνε οι εργοδότες (Murnane and Levy 1996):

- 1) Βασικό διάβασμα και γραφή.
- 2) Βασική αριθμητική.
- 3) Βασική λύση προβλημάτων.
- 4) Βασική χρήση υπολογιστή.
- 5) Ικανότητα εργασίας σε ομάδες.
- 6) Ικανότητα επικοινωνίας.

Δηλαδή καλά θα έκανε το Υπουργείο Παιδείας να δει πώς να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις τύπου PISA, παρά να τους μάθει σε αυτή την ηλικία ηλεκτροσυγκόλληση.

Αν το ζητούμενο είναι το κλείσιμο του μονόδρομου από το Λύκειο στο πανεπιστήμιο, αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με την εισαγωγή διδασκτρων σε συνδυασμό με επιδότηση των φτωχών μαθητών.

VI. Συμπέρασμα.

Βάσει όλων των ανωτέρω, και το ΕΠΑΛ θα αποτύχει. Ο λόγος είναι ότι και η μεταρρύθμιση αυτή είναι σχεδόν μία γραμμική προέκταση αυτών που απέτυχαν. Υπάρχει αντίφαση μεταξύ στόχων και μέσων.

Δυστυχώς ο Σιβηρικός συγκεντρωτισμός που διέπει όχι μόνο την παιδεία αλλά πολλούς άλλους τομείς της δημόσιας διοίκησης, δεν επιτρέπει στους υπαλλήλους του Υπουργείου παιδείας ή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να σκεφτούν έξω από το κουτί. Δηλαδή να κάνουν μία και μόνο διαρθρωτική αλλαγή στο όλο εκπαιδευτικό σύστημα με βάση τις προτιμήσεις του ατόμου και της οικογένειας, σε συνδυασμό με κίνητρα για να τεθεί το σύστημα σε αυτόματο πιλότο. Υπενθυμίζεται ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες, που τόσα έχουν πετύχει στον τομέα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, έρευνας και τεχνολογίας, στην ουσία δεν υπάρχει Υπουργείο Παιδείας για να λέει στους δασκάλους και τους καθηγητές πώς και τι θα διδάξουν. Μέρος μιας τέτοιας διαρθρωτικής αλλαγής θα ήταν και ο διαχωρισμός μεταξύ της χρηματοδότησης και της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Για παράδειγμα το δημόσιο θα μπορούσε να επιχορηγεί τα παιδιά που θέλουν να μάθουν μια τέχνη σε ιδιωτική σχολή.

Δυστυχώς όλα αυτά είναι όνειρα θερινής νυκτός για τη χώρα μας, οπότε το τεχνικό-επαγγελματικό Λύκειο θα εξακολουθήσει να είναι ο σκουπιδοτενεκές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τουλάχιστον μέχρι την επόμενη «μεταρρύθμισή» του που πρέπει να αναμένεται σε λίγα χρόνια.

Βιβλιογραφία¹

Ελληνική.

1. Ζολώτας, Ξ., *Οικονομική Ανάπτυξη και Τεχνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τράπεζα της Ελλάδος, 1959.
2. Βρετάκου, Β. και Π. Ρουσέας, *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα - Συνοπτική περιγραφή*, Cedefop, Reference series 50, 2002.
3. Μπουζάκης, Σ., *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Gutenberg, Δ΄ έκδοση, 2005.

1. Αυτή η λίστα περιέχει περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές στο θέμα από τις παραπομπές του κειμένου.

4. Παπάς, Γ. και Γ. Ψαχαρόπουλος, "Επιδιώξεις και Επιτεύγματα Τελειοφοίτων των Γενικών Λυκείων για περαιτέρω Σπουδές: Μια Εμπειρική Κοινωνικοοικονομική Ανάλυση" (με Γ. Παπά), *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Τεύχος 7-8, Δεκέμβριος 1988 -Μάρτιος 1989: 73-102.
5. Ψαχαρόπουλος, Γ., "Επαγγελματική Κατάρτιση: Μια Οικονομική Ανασκόπηση." *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος Ι, Τεύχος 1, Οκτώβριος 1987: 7-18.
6. Ψαχαρόπουλος, Γ., "Το Ενιαίο Σχολείο: Διεθνείς Εμπειρίες". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τόμος 7, Δεκέμβριος 1987: 195-200.
7. Ψαχαρόπουλος, Γ., "Εκπαίδευση και Εργασία: Το Αιώνιο Χάσμα και Τρόποι για την Αντιμετώπισή του". *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος 2, Αριθμός 2, Οκτώβριος 1989: 129-133.
8. Ψαχαρόπουλος, Γ. και Σ. Παλαιοκρασάς, "Η Τεχνική-Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση: Προβλήματα και Προοπτικές ενόψει του 2000", *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, Τόμος 2, Τεύχος 3, Μάρτιος 1990: 217-230.
9. Ψαχαρόπουλος, Γ., "Προβλήματα Μετάβασης από το Σχολείο στο Χώρο Εργασίας". *Στο Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα*, επιμ. Ι.Ε. Πυργιωτάκης και Ι.Ν. Κανάκης. Αθήνα: Γρηγόρης, 1992: 329-340.
10. Ψαχαρόπουλος, Γ., "Ελληνική Εκπαίδευση: Μόνιμα Προβλήματα και Οριστικές Λύσεις", *Φιλελεύθερη Έμφαση*, Νο 6, 2001: 101-107.
11. Ψαχαρόπουλος, Γ., "Εργασιακός προσανατολισμός – Τι είδους κατάρτιση χρειαζόμαστε;" *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 2003: 153-163.
12. Ψαχαρόπουλος, Γ., *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης, 1999.
13. Ψαχαρόπουλος, Γ., *Ελληνική Παιδεία: Μια Σύγχρονη Τραγωδία*. Αθήνα: Σιδέρης για το Ινστιτούτο Δημοκρατίας – Κωνσταντίνος Καραμανλής, 2003.

Ξενόγλωσσον.

1. Anthogalidou, T., "The Greek Educational System as it has Developed since the 1976 Reforms". *Journal of the Hellenic Diaspora*, 8, 1981: 25-35.
2. Ashenfelter, O. and A.B. Krueger (1994), 'Estimates of the economic return to schooling from a new sample of twins,' *American Economic Review*, 84 (5) 1994: 1157-1173.
3. Becker, G., "Investment in human capital: A theoretical analysis", *Journal of Political Economy*, 70, 1962: S9-S49.
4. Heckman, J., H. Ichimura and P. Todd, "Matching as an econometric evaluation estimator: evidence from evaluating a job training programme", *Review of Economic Studies*, 64 (4) 1997: 605-54.
5. Kassotakis, M. "Technical and vocational education in Greece and the attitudes of Greek youngsters toward it", *Journal of the Hellenic Diaspora*, 8 (1-2), 1981: 81-93.
6. Murnane, R.J., and F. Levy, 1996. *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children and Thriving in a Changing Economy*. The Free Press.
7. Nasiakou, M., "The tendency toward learning in the Greek countryside", *Journal of the Hellenic Diaspora*, 8 (1-2), 1981: 63-69.

8. OECD, *Education at a Glance*. Paris: OECD, 2006.
9. Paleocrassas, S., "Technological education in Greece", *Engineering Technology*, 4 (1) 1987.
10. Paleocrassas, S., Rouseas, P. and Vretakou, V., "Greek lower secondary school dropouts: Results from a national survey", *European Educational Research Association Bulletin*, 3 (1), 1997.
11. Paleocrassas, Stamatis (Ed.) (1998): *Upper secondary education graduate survey*, Pedagogical Institute, Ministry of Education, Athens, Greece. (Unpublished Report in Greek)
12. Paleocrassas, S., P. Rouseas and V. Vretakou, "Upper secondary curriculum options and labor market performance: Evidence from a graduates survey in Greece", *Journal of Vocational Education and Training*, 54 (2) 2002: 295-304.
13. Paleocrassas, S., Zacharia, S. and Marnelli, L., *An overview of the Hellenic Integrated Multivalent Lyceum*. Athens: Pedagogical Institute, 1999.
14. Papas, G. and Psacharopoulos, G., "The Transition from School to the University under Restricted Entry: A Greek Tracer Study". *Higher Education* 16 (4) 1987: 481-501.
15. Psacharopoulos, G., "Curriculum Diversification in Colombia and Tanzania: An Evaluation", *Comparative Education Review*, 29 (4) 1985: 507-525.
16. Psacharopoulos, G., "To Vocationalize or Not to Vocationalize? That is the Curriculum Question". *International Review of Education*, 33 (2) 1987: 187-211.
17. Psacharopoulos, G., "Vocational Education: Issues and Prospects". *International Review of Education*, 34 (2) 1988: 143-148.
18. Psacharopoulos, G., «Vocational Education Theory, VOCED 101: Including Hints for "Vocational Planners"». *International Journal of Educational Development*, 11 (3) 1991: 193-199.
19. Psacharopoulos, G., "Demythologizing Sisyphus, or Towards True Educational Reform". *Modern Greek Studies*, 11, 1993: 293-298.
20. Psacharopoulos, G., "Designing Educational Policy: A Mini-Primer on Values, Theories and Tools". *International Journal of Educational Development* 16 (3) 1996: 277-279.
21. Psacharopoulos, G., "Vocational Education and Training Today: Challenges and Responses". *Journal of Vocational Education and Training*, 49, 1998: 385-394.
22. Psacharopoulos, G., "The social cost of an outdated law: Article 16 of the Greek Constitution", *European Journal of Law and Economics*, 16 (3), 2003: 123-137.
23. Psacharopoulos, G., "Linking vocational education and training research, policy and practice: a personal view", *Vocational Training - European Journal* 36 (3), 2005: 69-73.
24. Psacharopoulos, G. and W. Loxley, *Diversified Secondary Education and Development: Evidence from Colombia and Tanzania*. Johns Hopkins University Press, 1985.
25. Psacharopoulos, G. and H. Patrinos, "Secondary Vocational Education and Earnings in Latin America". *The Vocational Aspect of Education* 45 (2) 1993:

- 229-238.
26. Psacharopoulos, G. and H. Patrinos, "Human capital and rates of return", Chapter 1 in G. Johnes and J. Johnes, eds. *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar Publishers, 2004: 1-57.
 27. Psacharopoulos, G. and S. Tasoulas, "Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach" *Higher Education*, 47(2) 2004: 241-252.
 28. Schultz, T.W., "Investment in human capital", *American Economic Review*, 51, 1961: 1-17.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μαθητές Λυκείου κατά τύπο προγράμματος και οικονομικοί δείκτες.

Χώρα	Μαθητές Λυκείου		Μερίδιο ΤΕΕ σε συνδυασμό με εργασία (%)	Ρυθμός οικονομικής ανάπτυξης (%)	Κατά κεφαλή εισόδημα (\$)
	Γενικού (%)	ΤΕΕ (%)			
Αυστραλία	37.5	62.5		2.7	31 100
Αυστρία	21.4	78.6	33.6	2.0	30 797
Βέλγιο	31.8	68.2	2.6	2.0	30 089
Τσεχία	20.6	79.5	36.2	2.4	17 284
Δανία	53.2	46.8	46.1	1.8	30 677
Φιλανδία	39.9	60.1	11.2	3.9	28 334
Γαλλία	43.5	56.5	11.4	2.0	28 373
Γερμανία	38.8	61.2	47.0	1.4	27 619
Ελλάδα	66.0	34.0		3.8	20 479
Ουγγαρία	76.3	23.7	12.1	5.1	15 112
Ισλανδία	61.5	38.4	17.0	3.3	30 774
Ιρλανδία	66.5	33.5		8.1	34 171
Ιταλία	37.2	62.8		1.5	26 561
Ιαπωνία	75.4	24.6		1.0	28 071
Κορέα	70.5	29.5		4.4	19 317
Λουξεμβούργο	36.1	63.9	13.9		55 571
Μεξικό	89.5	10.5		2.4	9 585
Ολλανδία	30.9	69.1	22.9	1.9	31 792
Νορβηγία	39.5	60.5		2.4	37 237
Πολωνία	50.5	49.5		5.1	11 583
Πορτογαλία	71.5	28.5		2.0	17 617
Σλοβακία	25.9	74.1	37.2		13 114
Σουηδία	46.6	53.4		2.8	29 522
Ελβετία	35.2	64.8	58.7	1.0	33 217
Τουρκία	62.7	37.3	8.5	2.2	6 762
Αγγλία	28.5	71.5		2.8	29 609
ΗΠΑ	100.0	0.0		2.5	37 510
Χιλή	63.9	36.1			11 696
Ισραήλ	64.8	35.2	3.6		23 019
Ρωσία	58.5	41.5			8 986
Μέσος όρος					
ΟΟΣΑ	50.7	49.5	15.8		
Ευρώπη-19	45.8	54.5	15.3		

Πηγή: Μαθητές Λυκείου από OECD (2006), Table C2.5. Οικονομικοί δείκτες από World Bank Economic Index on line.

Σημειώσεις: Οι μαθητές αναφέρονται σε δημόσια και ιδιωτικά Λύκεια. Ο ρυθμός οικονομικής ανάπτυξης αναφέρεται στην περίοδο 1995-2004 σε σταθερές τιμές.

ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ



Δαφέρμος Ολύμπιος

Σύμβουλος Π.Ι.

Δρετάκης Μιχάλης

Τεχνολόγος Μηχανολόγος ΑΣΕΤΕΜ

Στραβοπόδης Μιχάλης

Μηχανολόγος Μηχανικός ΕΜΠ

Απαντήσεις μαθητών των ΤΕΕ σε ερωτήσεις μνημονικού χαρακτήρα και σε ερωτήσεις που αναφέρονται σε ζητήματα που συναντώνται κατά την άσκηση του μελλοντικού τους επαγγέλματος

(Έρευνα σε μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης του Μηχανολογικού Τομέα)

Εισαγωγή.

Η Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) στην Ελλάδα προσελκύει κυρίως τους αποφοίτους του Γυμνασίου που έχουν σημειώσει χαμηλή έως πολύ χαμηλή σχολική επίδοση. Επί πλέον πολλοί από αυτούς τους μαθητές έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τη γνώση. Η επιλογή που κάνουν, να φοιτήσουν στην ΤΕΕ, έχει να κάνει με την θέλησή τους να μάθουν μια «τέχνη» και να σταματήσουν τις σπουδές τους.

Το Υπουργείο Παιδείας και τα σχολεία της ΤΕΕ δεν διαθέτουν κανένα μηχανισμό ή άλλη μέριμνα, ώστε να στηρίξουν αυτούς τους μαθητές μαθησιακά και ψυχολογικά. Το αποτέλεσμα είναι να διαιωνίζεται αυτή η κατάσταση έως την αποφοίτησή τους από την ΤΕΕ.

Οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ αναγκάζονται να περιορίζουν κατά πολύ τις απαιτήσεις σε γνώσεις για την προαγωγή στην επόμενη τάξη, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να αποφοιτήσουν και οι ίδιοι, οι καθηγητές, να μην μείνουν χωρίς μαθητές.

Οι σπουδές στην ΤΕΕ, τουλάχιστον στις τεχνικές ειδικότητες, μιμούνται επί το απλούστερο τις σπουδές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στα μαθήματα κατά ειδικότητα, όσο και στα διδακτικά εγχειρίδια. Τα τελευταία, κατά κανόνα,

είναι μαθηματοποιημένα, επιβάλλουν την απομνημόνευση, δεν παραπέμπουν και σε άλλες πηγές γνώσης, δεν έχουν ερωτήσεις κρίσεως, σπανίως ή καθόλου περιγράφουν παραδείγματα από την πραγματικότητα και γενικώς περιορίζονται σε μια «στεγνή» παράθεση της γνώσης, η οποία δεν προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Γενικά δεν γίνεται προσπάθεια, στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, να συνδεθεί η σχολική γνώση με την πραγματικότητα.

Σκοπός.

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να διευκρινίσει κατά πόσο οι μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης του Μηχανολογικού Τομέα της ΤΕΕ είναι σε θέση να απαντήσουν: α) σε ερωτήσεις μνημονικού χαρακτήρα, οι απαντήσεις των οποίων βρίσκονται στα εκπαιδευτικά τους εγχειρίδια και β) σε ζητήματα που παρουσιάζονται κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, με το ίδιο θεματικό περιεχόμενο εκείνου των μνημονικών ερωτήσεων.

Ταυτότητα της έρευνας.

Οι ερωτήσεις που δόθηκαν στους μαθητές προέρχονται από βασικά μαθήματα του μηχανολογικού τομέα, τα οποία διδάσκονται στην Α΄ τάξη των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων. Τα μαθήματα αυτά διδάσκονται σε όλους τους μαθητές που επιλέγουν τον μηχανολογικό τομέα, ανεξάρτητα από την ειδικότητα που θα ακολουθήσουν και είναι τα εξής:

Μηχανική-Αντοχή των Υλικών, Εισαγωγή στη Μηχανολογία (Θερμοδυναμική) και Ηλεκτρολογία. Στην Α΄ τάξη διδάσκονται επίσης και τα ειδικά μαθήματα του τομέα, Σχέδιο και Μηχανουργική Τεχνολογία (εργαστήρια).

Το ερωτηματολόγιο (test) περιλαμβάνει **δύο κατηγορίες θεμάτων**: Στην πρώτη κατηγορία υπάρχουν δέκα θέματα με *δεκαεπτά συνολικά ερωτήσεις* που χαρακτηρίζονται *πρακτικές* και αναφέρονται σε πολύ γνωστά προβλήματα της τεχνολογικής καθημερινότητας. Από αυτές οι 12 χαρακτηρίζονται *θεωρητικές* και η απάντησή τους απαιτεί θεωρητικές γνώσεις και οι υπόλοιπες 5 *εμπειρικές* και η απάντησή τους στηρίζεται σε εμπειρίες προερχόμενες από την καθημερινότητα των μαθητών.

Στη **δεύτερη κατηγορία** υπάρχουν δέκα ερωτήσεις *μνημονικού χαρακτήρα*, σε θεματική αντιστοιχία με τις ερωτήσεις της πρώτης κατηγορίας. Ζητούνται οι ορισμοί εννοιών που σχετίζονται με τις πρακτικές ερωτήσεις. Οι έννοιες αυτές έχουν διδαχθεί στο σχολείο και περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια. *Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 624 συνολικά μαθητές ΤΕΕ, στους οποίους διανεμήθηκε ιεσι με μορφή ερωτηματολογίου. Απάντησαν 582 μαθητές (ποσοστό 93,2%).*

Από τους 582 μαθητές που απάντησαν οι 274 (47,1%) ήταν μαθητές της Α΄ τάξης, οι 112 (19,2%) ήταν μαθητές της Β΄ τάξης, ενώ 196 (33,7%) δεν δήλωσαν την τάξη στην οποία φοιτούσαν.

Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα προέρχονταν από 18 ΤΕΕ. Δύο (2) της Αθήνας, δέκα (10) της Θεσσαλονίκης και έξι (6) της υπόλοιπης Ελλάδας-Περιφέρειας. Από τους 582 μαθητές οι 61 (ποσοστό 10,7%) προέρχονταν από την Αθήνα, οι 419 από τη Θεσσαλονίκη (ποσοστό 55,6%) και οι 102 από την Περιφέρεια (33,3%).

Στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου συνέβαλε και ο Ι. Καρβέλης. Τη διανομή και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, ανά περιφέρεια, ανέλαβαν οι σχολικοί σύμβουλοι Ε. Κακάρογλου, Κ. Κόκκος, Α. Παναγιώτου και Ν. Σκοτα-

ΠΙΝΑΚΑΣ 1		Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ (ΜΑΘΗΤΩΝ)			
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΟΘΗΚΕ ΣΕ 624 ΜΑΘΗΤΕΣ			
ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΠΑΝΤΗΘΗΚΕ ΑΠΟ 582 ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΟ (93,2%)			
ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ		ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΧΗ	
ΜΑΘΗΤΕΣ Α΄ ΤΑΞΗΣ		ΑΘΗΝΑ	
ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	61 (61)
		ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΕΙΓΜΑ	10,7%
274	47,1%	ΑΡΙΘ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ	2
ΜΑΘΗΤΕΣ Β΄ ΤΑΞΗΣ		ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	
ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	419 (455)
		ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΕΙΓΜΑ	71,5%
112	19,2%	ΑΡΙΘ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ	10
ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΕΝ ΔΗΛΩΣΑΝ ΤΗΝ ΤΑΞΗ (Α & Β)		ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	
ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	102 (108)
		ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΕΙΓΜΑ	17,9%
196	33,7%	ΑΡΙΘ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ	6
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ: 18			

ράς. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με ευθύνη των διδασκόντων καθηγητών.

Η έρευνα διεξήχθη από το Μάρτιο έως και το Μάιο 2006.

Παρουσίαση των ευρημάτων.

- Το 93,2% των μαθητών απάντησε στα ερωτηματολόγια.
- Πολλά από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ήταν μερικώς απαντημένα. Επί των 15.714 ερωτήσεων (582 ερωτηματολόγια x 27 ερωτήσεις ανά ερωτηματολόγιο=15.714) απαντήθηκαν οι 7.695, ποσοστό απαντημένων ερωτήσεων 49%.
- Το ποσοστό των απαντημένων ερωτήσεων είναι μεγαλύτερο στις πρακτικές ερωτήσεις, 59,1%, και μικρότερο στις μνημονικές, 31,7%.

Μέση επίδοση.

Η μέση επίδοση είναι γενικά εξαιρετικά χαμηλή. Με άριστα το 20 είναι 4,2.

Η μέση επίδοση είναι υψηλότερη στις πρακτικές ερωτήσεις (6,3) και κατὰ πολύ χαμηλότερη στις μνημονικές (2,0).

Μόνο το 6,2% των ερωτηματολογίων βαθμολογήθηκαν με μέσο βαθμό μεγαλύτερο του 10. Στις πρακτικές ερωτήσεις το ποσοστό αυτό φτάνει το 17,9% των ερωτηματολογίων, ενώ στις μνημονικές είναι μόλις 1,0%.

Μέση επίδοση των απαντημένων ερωτήσεων.

Η μέση επίδοση μόνο των απαντημένων ερωτήσεων είναι 7,2 (9,9 για τις πρακτικές και 4,5 για τις μνημονικές ερωτήσεις).

Με κριτήριο επίδοσης τη βάση του 10, το 20,3% των ερωτηματολογίων βαθμολογήθηκαν με μέσο βαθμό μεγαλύτερο του 10. Στις πρακτικές ερωτήσεις το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 49,7% των ερωτηματολογίων, ενώ στις θεωρητικές είναι μόλις 8,9%.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2		ΑΠΑΝΤΗΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ (ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ)	
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ Α (ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ)	9.894	5.849	59,1%
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ Β (ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ)	5.820	1.846	31,7%
ΣΥΝΟΛΟ	15.714	7.695	49,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 3	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ (ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ)		
	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	4,2	6,3	2,0
ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	13,6	17	13,6
ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	0,0	0,0	0,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 4	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΠΑΝΩ ΑΠΟ 10 (ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ)					
	ΓΕΝΙΚΟΣ ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ (ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ Α)		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΜΝΗΜΟΝΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ (ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ Β)	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ Ή ΙΣΗ ΜΕ ΤΟ 10	36	6,2%	104	17,9%	6	1,0%
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΜΙΚΡΟΤΕΡΗ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ 10	546	93,8%	478	82,1%	576	99,0%
ΣΥΝΟΛΟ	582	100,0%	582	100,0%	582	100,0%

ΠΙΝΑΚΑΣ 5	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΧΩΡΙΣ ΤΑ ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΑ (ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ)		
	ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	7,2	9,9	4,5
ΜΕΓΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	16,7	18,7	20
ΕΛΑΧΙΣΤΗ ΤΙΜΗ	0	0	0

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΠΑΝΩ ΑΠΟ 10 ΜΟΝΟ ΕΠΙ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ (ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΑ)						
ΠΙΝΑΚΑΣ 6	ΓΕΝΙΚΟΣ ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ (ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ Α)	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΜΝΗΜΟΝΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ (ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ Β)	
	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
	118	20,3%	289	49,7%	52	8,9%
	464	79,7%	293	50,3%	530	91,1%
	582	100,0%	582	100,0%	582	100,0%
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΗ Ή ΙΣΗ ΜΕ ΤΟ 10						
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΜΙΚΡΟΤΕΡΗ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ 10						
ΣΥΝΟΛΟ						

ΠΙΝΑΚΑΣ 7		ΕΠΙΛΟΓΕΙΣ ΑΝΑ ΕΡΩΤΗΜΑ																										
		1Α	1Β	2Α	2Β	3Α	3Β	4	5	6Α	6Β	7Α	7Β	8	9Α	9Β	10Α	10Β	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ΕΡΩΤΗΣΗ																												
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΠΑΝΤΗΜΕΝΩΝ	419	303	373	247	470	396	331	398	413	350	391	250	341	249	253	363	302	136	316	162	201	184	167	64	178	237	201	
ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΠΑΝΤΗΜΕΝΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ (%)	72,0	52,1	64,1	42,4	80,8	68,0	56,9	68,4	71,0	60,1	67,2	43,0	58,6	42,8	43,5	62,4	51,9	23,4	54,3	27,8	34,5	31,6	28,7	11,0	30,6	40,7	34,5	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΑΠΑΝΤΗΜΕΝΩΝ	15	13	15	7,1	19	12	8,6	4,8	8,8	6,2	13,4	7,8	5,5	11,5	14,7	17,3	12,4	8,4	5,2	6,5	5,9	3,6	6,2	7,9	8,5	7,5	5,9	
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	10	7	9,3	3	15	8	4,9	3,3	6,2	3,7	9	3,3	3,3	4,9	6,4	10,8	6,4	2	2,8	1,8	2	1,1	1,8	0,9	2,6	3,1	2	
ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΜΕ ΠΛΗΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	298	68	268	29	381	15	3	1	177	19	246	9	0	94	151	243	11	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	
ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΜΕ ΠΛΗΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ (%)	71,1	22,4	71,8	11,7	81,1	3,8	9,0	3,0	42,9	5,4	62,9	3,6	0,0	37,8	59,7	66,9	3,6	0,0	0,0	0,6	0,5	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΜΕΤΑΛΥΤΕΡΗ Ή ΊΣΗ ΜΕ ΤΟ 10	303	243	274	101	451	300	151	24	182	133	267	125	75	157	194	329	231	84	30	50	45	18	59	35	87	85	41	
ΕΡΩΤΗΣΗ	1Α	1Β	2Α	2Β	3Α	3Β	4	5	6Α	6Β	7Α	7Β	8	9Α	9Β	10Α	10Β	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ΠΟΣΟΣΤΟ % ΕΠΙ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΜΕΝΩΝ	72%	80%	73%	41%	96%	76%	46%	6%	44%	38%	68%	50%	22%	63%	77%	91%	76%	62%	9%	31%	22%	10%	35%	55%	49%	36%	20%	
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΜΙΚΡΟΤΕΡΗ ΑΠΟ ΤΗ ΒΑΣΗ 10	116	60	99	146	19	96	180	374	231	217	124	125	266	92	59	34	71	52	286	112	156	166	108	29	91	152	160	
ΠΟΣΟΣΤΟ % ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΕΠΙ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΜΕΝΩΝ	28%	20%	27%	59%	4%	24%	54%	94%	56%	62%	32%	50%	78%	37%	23%	9%	24%	38%	91%	69%	78%	90%	65%	45%	51%	64%	80%	

Αντιστοίχιση – Σύγκριση πρακτικών – Μνημονικών ερωτήσεων.

Η σύγκριση αυτή γίνεται με την εισαγωγή ενός δείκτη, τον οποίο ονομάζουμε **λόγο επίδοσης** των πρακτικών προς τις μνημονικές ερωτήσεις. Για τα συγκρινόμενα αποτελέσματα επί των 582 απαντημένων ερωτηματολογίων, ο λόγος επίδοσης είναι: **6,3/2,0=3,15**.

Προκειμένου να υπολογιστεί ο λόγος για την κάθε ερώτηση ξεχωριστά, γίνεται θεματική αντιστοίχιση μεταξύ πρακτικών και μνημονικών ερωτήσεων και στη συνέχεια υπολογίζονται οι λόγοι επίδοσης για κάθε ερώτηση. Στον επόμενο πίνακα εμφανίζεται η αντιστοίχιση αυτή και ο υπολογισμός του λόγου επίδοσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8		ΛΟΓΟΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΝΗΜΟΝΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ			
Αριθμός πρακτικής ερώτησης	Επίδοση (μ.ό.) πρακτικής ερώτησης	Αντίστοιχος αριθμός μνημονικής ερώτησης	Επίδοση (μ.ό.) μνημονικής ερώτησης	Λόγος Επίδοσης	
1	8,7	2	2,8	8,7/2,8	3,10
2	6,2	1	2	6,2/2	3,10
3	11,5	3	1,8	11,5/3	3,83
4	4,9	4-5	$\frac{1,55}{\{(2+1,1)/2\}}$	4,9/1,55	3,16
5	3,3	7	0,9	3,3/0,9	3,66
6	5,0	6	1,8	5/1,55	2,78
7	6,2	1	2	6,2/2	3,10
8	3,3	10	2	3,3/2	1,65
9	5,7	8	2,6	5,7/2,6	2,19
10	8,6	9	3,1	8,6/3,1	2,77
ΣΥΝΟΛΟΥ	6,3		2		3,15

Από τον προηγούμενο πίνακα προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

1) **Η μεγαλύτερη απόκλιση** επιδόσεων μεταξύ πρακτικών και μνημονικών ερωτήσεων εμφανίζεται στην 3^η πρακτική – 3^η μνημονική ερώτηση, που αναφέρονται στην *αντικατάσταση υλικού άξονα και στον ορισμό της επιτρεπόμενης τάσης* (λόγος επίδοσης 3,83). Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις αλλαγής υλικού, αλλά δεν γνωρίζουν το αντίστοιχο μέγεθος, την επιτρεπόμενη τάση που έχουν διδαχθεί στο μάθημα Μηχανική-Αντοχή των Υλικών.

2) **Δεύτερη μεγαλύτερη απόκλιση** εμφανίζεται στην 5^η πρακτική – 7^η μνημονική ερώτηση, που αναφέρονται στην *αναγκαιότητα δαπάνης ενέργειας στο ηλεκ. φυγείο και στο Β' θερμοδυναμικό νόμο* (λόγος επίδοσης 3,66). Οι μαθητές δεν είναι σε θέση να απαντήσουν ούτε στο πρακτικό ερώτημα ούτε στο θεωρητικό όπου η επίδοσή τους είναι η χαμηλότερη όλων των θεωρητικών ερωτήσεων (0,9). Ο Β' Θερμοδυναμικός Νόμος διδάσκεται στο μάθημα Εισαγωγή στη Μηχανολογία.

Ακολουθεί μια ομάδα έξι ερωτήσεων (10-9, 6-6, 2-1, 7-1, 1-2, 4-4 και 5) με λόγο επίδοσης 2,77-3,16. Και σε αυτές είναι εμφανής η υστέρηση σε θεωρητικές γνώσεις, οι οποίες αναφέρονται στα ακόλουθα:

- Τι είναι γείωση (διδάσκεται στα Στοιχεία Ηλεκτρολογίας Α' τάξης).
- Τι είναι βαθμός απόδοσης (διδάσκεται στα Στοιχεία Ηλεκτρολογίας Α' τάξης και στην Εισαγωγή στη Μηχανολογία Α' τάξης).
- Τι είναι ροπή (διδάσκεται στη Μηχανική-Αντοχή των Υλικών Α' τάξης).
- Τι είναι τριβή (διδάσκεται στη Μηχανική-Αντοχή των Υλικών Α' τάξης).
- Τι είναι ενέργεια (διδάσκεται στα Στοιχεία Ηλεκτρολογίας Α' τάξης και Εισαγωγή στη Μηχανολογία Α' τάξης).
- Τι είναι ισχύς (διδάσκεται στα Στοιχεία Ηλεκτρολογίας Α' τάξης και στην Εισαγωγή στη Μηχανολογία Α' τάξης).

Τη **μικρότερη υστέρηση** σε θεωρητικές γνώσεις εμφανίζουν στις 9^η πρακτική – 8^η μνημονική ερώτηση (λόγος επίδοσης 2,19) και 8^η πρακτική – 10^η μνημονική ερώτηση (λόγος επίδοσης 1,65). Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται στον *ρόλο της ασφάλειας στις ηλεκτρικές εγκαταστάσεις και στην πώση τάσης σε αγωγούς ηλεκτρικού ρεύματος*. Τα συγκεκριμένα θέματα διδάσκονται στο μάθημα «Στοιχεία Ηλεκτρολογίας» της Α' τάξης.

Σύγκριση επιδόσεων μεταξύ ερωτήσεων εμπειρικού και θεωρητικού χαρακτήρα των πρακτικών ερωτήσεων (της πρώτης κατηγορίας).

Η απάντηση μερικών από τις πρακτικές ερωτήσεις απαιτούν γνώσεις που προέρχονται από την καθημερινή εμπειρία του μαθητή, ενώ άλλες απαιτούν γνώσεις που διδάσκονται στο πλαίσιο των θεωρητικών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Οι πρώτες έχουν εμπειρικό χαρακτήρα, ενώ οι άλλες θεωρητικό. Συγκρίνοντας τις επιδόσεις στις *εμπειρικές* και στις *θεωρητικές* ερωτήσεις, παρατηρούμε ότι στις πρώτες η μέση επίδοση των μαθητών είναι κατά πολύ μεγαλύτερη (10,08) από τη μέση επίδοσή τους στις δεύτερες (5,37).

Εμπειρικές ερωτήσεις είναι οι 3Α, 10Α, 2Α, 7Α, 9Β.

Θεωρητικές ερωτήσεις είναι οι 1Α, 3Β, 1Β, 10Β, 6Α, 9Α, 4, 6Β, 7Β, 8, 5, 2Β.

Ορθογραφικά λάθη των μαθητών του δείγματος.

Κατά τη διόρθωση των απαντημένων ερωτηματολογίων ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η συχνότητα και το είδος των ορθογραφικών λαθών των μαθητών. Τα λάθη αυτά χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Σε εκείνα που αφορούν τεχνικούς όρους (πχ. δύναμη, ροπή, γείωση) και σε εκείνα που αφορούν λέξεις της καθημερινότητας. Παρακάτω αναγράφονται αυτά τα λάθη (σε παρένθεση η σωστή γραφή).

Οχη (όχι)	Σπασι (σπάσει)
Γει (γν)	Σειμείο (σημείο)
Πρεπι (πρέπει)	Οσω (όσο)
Επηδι (επειδή)	Φίγει (φύγει)
Ειδια, ηδια (ίδια)	Θερμοδραβλικό (θερμοϋδραυλικό)
Ηδιες (ίδιες)	Γιοση (γείωση)
Πρωβλιμα (πρόβλημα)	Διωτι (διότι)
Ηοχης (ισχύς)	Κεραβνός (κεραυνός)
Οπισο, πισο (πίσω)	Δυκο του (δικό του)
Κανι (κάνει)	Απολια (απώλεια)
Αλη (άλλη)	Μιχανι (μχανή)
Άλον (άλλο)	Μιχανικές (μηχανικές)
Γιατη (γιατί)	Κοινηθούν (κινηθούν)
Βρεξι (βρέξει)	Εξιπρετη (Εξυπηρετεί)
Επίσις (επίσης)	Ετια (αιτία)
Ρωπή (ροπή)	Συγγρηθη (συγκριθεί)
Δηναμι – δυναμι – δυναμη (δύναμη)	Δήναμη (δύναμη)
Χρομα (χρώμα)	Διάφωρα (διαφορά)
Διο (δύο)	Ρεύματος (ρεύματος)
Ξερω (ξέρω)	Οχη (όχι)
Γεινι (γίνει)	Γει (γν)
Διαρωή (διαρροή)	Πρεπι (πρέπει)
Ειπαρχει – ηπαρχει – ειπαρχη (υπάρχει)	Επηδι (επειδή)
Κλήσουμε (κλείσουμε)	Ειδια, ηδια (ίδια)
Κλυνι (κλείνει)	Ηδιες (ίδιες)
Αφτί (αυτί)	Πρωβλιμα (πρόβλημα)
Αφτή (αυτή)	Ηοχης (ισχύς)
Ειδη (ίδια)	Οπισο, πισο (πίσω)
Ειδνο (ίδιο)	Κανι (κάνει)
Ξοδεβη (ξοδεύει)	Αλη (άλλη)
Σιοκαιβη (συσκευή)	Άλον (άλλο)
Σιοκεβές (συσκευές)	Γιατη (γιατί)
Σοματα (σώματα)	Βρεξι (βρέξει)
Χαλιβδος Χαλιβα (χάλυβας)	Επίσις (επίσης)

Ρωπή (ροπή)	Εχμιρο (αιχμηρό)
Δυναμι – δυναμι – δυναμη (δύναμη)	Σιμπιεσός (Συμπιεστής)
Χρομα (χρώμα)	Ταχίτητα (Ταχύτητα)
Διο (δύο)	Τροχώ (τροχό)
Ξερο (ξέρω)	Ειδήσης (ειδήσεις)
Γεινει (γίνει)	Επιπλωκές (επιπλοκές)
Διαρωή (διαρροή)	Καταλιλο (κατάλληλο)
Ειπαρχει – ηπαρχει – ειπαρχη (υπάρχει)	Καταλιλα (κατάλληλα)
Κλήσουμε (κλείσουμε)	Έξωδα (έξοδα)
Κλυνει (κλείνει)	Πίσο (πίσω)
Αφτί (αυτί)	Πολές (πολλές)
Αφτή (αυτή)	Ασκή (ασκεί)
Ειδηα (ίδια)	Γιατή (γιατί)
Ειδνο (ίδιο)	Ηδιότητες (ιδιότητες)
Ξοδεβη (ξοδεύει)	Ψιγίου (ψυγείου)
Σισκαιβη (συσκευή)	Καταναλονι (καταναλώνει)
Σισκεβές (συσκευές)	Ταχιτητα (ταχύτητα)
Σοματα (σώματα)	Ηλεκτροπλιξιας – ειλεκτροπλιξια (ηλεκτροπληξία)
Χαλιβδος Χαλιβα (χάλυβας)	Χρσιμοπιήσοι (χρησιμοποιήσσει)
Σπασι (σπάσει)	Μεγαλιτερη (μεγαλύτερη)
Σειμείο (σημείο)	Χαμιλη (χαμηλή)
Οσω (όσο)	Χόμα (χώμα)
Φίγει (φύγει)	Κεγοντε, κεγωνται (καίγονται)
Θερμοδραβλικό (θερμοϋδραυλικό)	Ανιξει (ανοίξει)
Ποση (γείωση)	Για την ασφαλια μας
Διωτι (διότι)	(Για την ασφάλειά μας)
Κεραβνός (κεραυνός)	Επυταχυνση (επιτάχυνση)
Δυκο του (δικό του)	Στυς δυναμι (στις δυνάμεις)
Απολια (απώλεια)	Χιριστής (χειριστής)
Μιχανι (μηχανή)	Παθου (πάθει)
Μιχανικές (μηχανικές)	Σινδεσουμε (συνδέσουμε)
Κοινηθούν (κινηθούν)	Πτοσι (πτώση)
Εξιπρετη (Εξυπηρετεί)	Ηλικό (υλικό)
Ετια (αιτία)	Μικρή (μικρή)
Συγγρηθη (συγκριθεί)	Συνβεί (συμβεί)
Δήναμη (δύναμη)	Απόδοσι (απόδοση)
Διαφωρα (διαφορά)	Καπιες (κάποιες)
Ρευματος (ρεύματος)	
Χρόνω (χρόνο)	

Άλλες παρατηρήσεις σχετικά με λάθη μαθητών, τα οποία εμφανίστηκαν με μεγάλη συχνότητα κατά τη διόρθωση των ερωτηματολογίων.

1) Δεν χρησιμοποιούν την τεχνική- επιστημονική ορολογία του σχολικού εγ-

χειριδίου. Για παράδειγμα, αντί για τον όρο «ηλεκτροπληξία», γράφουν «να μας πιάσει το ρεύμα» ή «κτυπήσει το ρεύμα».

2) Δεν απαντούν καθόλου ή απαντούν λάθος, σε μεγάλο βαθμό, στις ερωτήσεις που η απάντησή τους απαιτεί κείμενο.

3) Διαπιστώθηκε εκτεταμένη σύγχυση μεταξύ των εννοιών «ισχύς» και «έργο».

ΣΥΝΟΨΙΖΟΝΤΑΣ.

1) Η μέση επίδοση είναι εξαιρετικά χαμηλή (προκύπτει από το μέσο όρο, των βαθμών των μαθητών που ανταποκρίθηκαν). Με άριστα το 20 φτάνει το 4,2.

2) Η μέση επίδοση είναι υψηλότερη στις πρακτικές ερωτήσεις (6,3) και κατά πολύ χαμηλότερη στις μνημονικές (2,0).

3) Χαμηλά είναι και τα ποσοστά μαθητών (6,2%) που πήραν μέσο όρο πάνω από 10, με άριστα το 20. Και σε αυτή την περίπτωση είχαμε καλύτερα αποτελέσματα στις πρακτικές ερωτήσεις 17,9% έναντι 1% στις μνημονικές.

4) Πολύ καλύτερες είναι οι επιδόσεις στις πρακτικές ερωτήσεις που απαιτούν εμπειρικές γνώσεις (10,08) που αποκτώνται στο σχολικό εργαστήριο ή σε εξω-σχολικές δραστηριότητες, παρά στις πρακτικές που απαιτούν θεωρητικές γνώσεις (5,37) και αποκτώνται μέσα από θεωρητικά μαθήματα.

5) Η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών κάνει σοβαρά ορθογραφικά λάθη σε λέξεις που χρησιμοποιούνται καθημερινά, καθώς και σε συνήθεις τεχνικούς όρους.

6) Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας στην ΤΕΕ επιβεβαιώνεται για άλλη μια φορά και με αυτή την έρευνα.

Γενικά μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι, εκτός της χαμηλής επίδοσης και στις δύο κατηγορίες ερωτήσεων, οι μαθητές απαντούν πολύ καλύτερα στις ερωτήσεις με σενάριο από την καθημερινότητα, επαγγελματική ή μη, σε σχέση με τις μνημονικές ερωτήσεις του σχολείου και του διδακτικού εγχειριδίου, αν και όλη η διδασκαλία έχει μνημονικό χαρακτήρα.

Η πολύ χαμηλή επίδοση (μέση επίδοση 2 με άριστα το 20) στις μνημονικές ερωτήσεις δείχνει ότι αποτυγχάνει πλήρως η μέθοδος της μετωπικής διδασκαλίας. Η επίδοση στις πρακτικές ερωτήσεις (6,3), η οποία είναι υπερτριπλάσια εκείνης των μνημονικών ερωτήσεων, έστω και αν είναι επίσης πολλή χαμηλή, θέτει ερωτήματα που συνδέονται με ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας στην ΤΕΕ, τα οποία χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Το ερωτηματολόγιο.

Ερωτήσεις Α.

1. Για να σταματήσει το αυτοκίνητο πατάμε το φρένο. Ποια δύναμη το σταματά και πού εφαρμόζεται;

2. Πολλές φορές στη βάση μιας πόρτας βάζουμε ένα πλαστικό πέλμα, που

πιέζεται στο πάτωμα και με τη βοήθεια της τριβής δεν επιτρέπει να κλείσει η πόρτα από το ρεύμα του αέρα. Πότε το πέλμα αυτό είναι πιο αποτελεσματικό, όταν το βάλουμε κοντά στον άξονα περιστροφής της πόρτας (κοντά στους μεντεσέδες) ή μακριά από αυτόν και γιατί;

3. Σε ένα μηχανάκι σπάζει ένας χαλύβδινος άξονας. Μπορείτε να τον αντικαταστήσετε με ένα άλλον της ίδιας διαμέτρου αλλά διαφορετικού υλικού, π.χ. αλουμίνιο; Ναι ή Όχι και γιατί;

4. Σε ένα δελτίο ειδήσεων ο παρουσιαστής είπε: «Η ισχύς του τυφώνα Κατρίνα ισοδυναμούσε με την ηλεκτρική ενέργεια που παράγεται σε ολόκληρη τη γη». Ποιο είναι το λάθος στην είδηση αυτή;

5. Ένα μεγάλο ηλεκτρικό ψυγείο είναι σε μία κουζίνα. Να εξηγήσετε σύντομα την παρακάτω πρόταση: για να δουλέψει πρέπει ο ηλεκτροκινητήρας του να δαπανήσει ηλεκτρική ενέργεια.

6. Δύο μηχανές με την ίδια ισχύ N δουλεύουν για μια ώρα κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Η δεύτερη μηχανή καταναλώνει ενέργεια περισσότερη από την πρώτη. Ποια από τις δύο μηχανές έχει μεγαλύτερο βαθμό απόδοσης και γιατί;

7. Σε ένα ποδήλατο ο αλυσοτροχός των πεντάλ έχει μεγαλύτερη διάμετρο από εκείνον του πίσω (κινητήριου) τροχού. Αυτό εξυπηρετεί την ανάπτυξη μεγάλης ταχύτητας ή το ανέβασμα μιας ανηφόρας και γιατί;

8. Σε ένα εργοτάξιο ρευματοδοτείται ένας γωνιακός τροχός με μία μπαλαντέζα 100m. Τι επιπτώσεις μπορεί να έχει στη λειτουργία των κινητήρων το μεγάλο μήκος του καλωδίου;

9. Αν χρειαστεί να ρευματοδοτήσετε από την ίδια μπαλαντέζα δύο, τρία ή και περισσότερα εργαλεία και μηχανήματα, τι κίνδυνος υπάρχει εφόσον:

α) Οι ασφάλειες είναι μεγαλύτερες από τις κανονικές;

β) Οι ασφάλειες είναι μικρότερες από τις κανονικές;

10. Διαπιστώσατε ότι μια μεταλλική συσκευή ή εργαλείο ή μηχανήμα συνδεδεμένο με ηλεκτρικό ρεύμα δεν διαθέτει γείωση:

α) Τι κίνδυνος υπάρχει;

β) Τι θα κάνετε αν οπωσδήποτε πρέπει να δουλέψετε χωρίς γείωση;

Ερωτήσεις Β.

1. Να οριστεί η ροπή δύναμης ως προς σημείο.

2. Τι είναι η τριβή;

3. Τι είναι η επιτρεπόμενη τάση (σ_{en});

4. Τι είναι η ισχύς;

5. Τι είναι η ενέργεια;

6. Τι είναι ο βαθμός απόδοσης;

7. Διατυπώστε τον Β΄ Θερμοδυναμικό Νόμο.

8. Τι ρόλο διαδραματίζει η ασφάλεια στις ηλεκτρικές εγκαταστάσεις;

9. Τι είναι η γείωση;

10. Τι είναι η πτώση τάσης;

Μάραντος Παύλος

Σύμβουλος Νομικών-Πολιτικών Επιστημών

Η Πολιτική Παιδεία στην ΤΕΕ

1. Εισαγωγικά.

Τον τελευταίο καιρό ακούγονταν πολλές διαμαρτυρίες (διαδηλώσεις, συγκεντρώσεις, συζητήσεις στην τηλεόραση κ.λπ.), κατά της αναθεώρησης του άρθρου 16 του Συντάγματος και του νόμου που θέσπισε αλλαγές στην παιδεία. Μάλιστα, αρκετοί δήλωναν ότι δεν θα εφαρμόσουν τον συγκεκριμένο νόμο.

Με αφορμή αυτό, σημειώνεται ότι ο νόμος, και ειδικότερα ο γραπτός νόμος, είναι μια κατάκτηση του πολιτισμού. Και είναι γνωστό ότι στη δημοκρατία ο νόμος ψηφίζεται σύμφωνα με ορισμένη διαδικασία, την οποία ορίζει το Σύνταγμα, και ισχύει *erga omnes*, από της δημοσίευσής του στην εφημερίδα της Κυβέρνησης. Και ισχύει μέχρι να καταργηθεί από νεότερο νόμο. Επίσης είναι γνωστό, ότι στη δημοκρατία δίνεται η δυνατότητα στην οποία μειοψηφία, εν προκειμένω σε όσους θεωρούν άδικο και απαράδεκτο τον νόμο, να γίνει πλειοψηφία και να καταργήσει αυτόν τον νόμο, σύμφωνα με τη διαδικασία που ορίζει το Σύνταγμα.

Επιπλέον, η επικαιρότητα με τις φοιτητικές και εκπαιδευτικές διαδηλώσεις, στις οποίες κυριάρχησαν η συμμετοχή των λίγων και η αποχή των πολλών, η δημαγωγία και ο φανατισμός, ο μονόλογος που καλείται διάλογος, η αδυναμία συνεννόησης στα αυτονόητα (δικαίωμα ψήφου, αδιάβλητο ψηφοφορίας, καταμέτρηση ψήφων κ.λπ.), όλα αυτά κι' άλλα πολλά, *εν ονόματι της παιδείας*, αποδεικνύουν το *έλλειμμα πολιτικής παιδείας* σε αρκετούς, μικρούς και μεγάλους.

Αν τα ανωτέρω αποτελούν *βασική γνώση πολιτικής παιδείας*, η γνώση αυτή είναι ή όχι απαραίτητη για *όλους* τους μαθητές;

Παρεμπιπτόντως, η πρότασή μας για πολιτική παιδεία στην ΤΕΕ δεν είναι αντι-τεχνokratική, αντι-οικονομική, αντι-επιχειρηματική. Η διάχυση της τεχνολογικής και οικονομικής αντίληψης στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη, αλλά ζητούμενο δεν είναι η εκπαίδευση να υπηρετεί την τεχνολογία και τις δυνάμεις της αγοράς, αλλά αντίθετα, οι δυνάμεις αυτές να υπηρετούν την παιδεία.

2. Το περιεχόμενο της πολιτικής παιδείας.

Η οποιαδήποτε άποψη για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, και της ΤΕΕ, είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη τις θεμελιακές *αξίες* της ελληνικής κοινωνίας/πολιτείας.

Οι αξίες είναι αναζητήσεις-επιδιώξεις της κοινωνίας. Η ίδια η εκπαίδευση είναι μια αξία, αλλά και μέσο για πραγμάτωση και άλλων αξιών.

Με βάση τις αξίες, στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση, δεν χρειάζεται μια παιδεία χρησιμοθηρική, αλλά μια παιδεία ανθρωπιστική. Χρειάζεται μια πολιτική παιδεία, η οποία έχει στόχο τη δημιουργία ενός ελεύθερου, υπεύθυνου, ενεργού πολίτη και η οποία δίνει *αξία στην πολιτική και νόημα στη ζωή*.

Το περιεχόμενο της πολιτικής παιδείας έχει άμεση σχέση με την πολιτική. *Αλλά, τι σημαίνει πολιτική;*

Πολιτική είναι η ενεργός συμμετοχή του πολίτη στα κοινά.

Πολιτική είναι η τέχνη και η επιστήμη της διακυβέρνησης.

Η πολιτική ρυθμίζει την οργάνωση της κοινωνίας, τους όρους διαβίωσης. Από τη ρύθμιση αυτή άλλοι ευνοούνται, άλλοι όχι. Όποια επιλογή, δηλαδή όποια ρύθμιση κι αν γίνει, επηρεάζεται η ζωή των ανθρώπων.

Ένα ερώτημα που έχει τεθεί από την αρχαία Ελλάδα και συνεχίζει να τίθεται είναι αν η πολιτική είναι χώρος πραγμάτωσης αξιών ή χώρος σύγκρουσης συμφερόντων. Με άλλα λόγια, *αν η πολιτική υπηρετεί αξίες ή συμφέροντα;*

Για τους Έλληνες (Σωκράτης, Πλάτων, Αριστοτέλης κ.λπ.), η πολιτική δεν εξυπηρετεί συμφέροντα, αλλά υπηρετεί αξίες.

Μια τέτοια αντίληψη της πολιτικής δίνει νόημα στη ζωή και προσφέρει ικανοποίηση στους πολίτες. Ζητούμενο λοιπόν είναι να υπάρξει αυτή η πολιτική, που θα φέρει το μέγιστο καλό στο μέγιστο αριθμό ανθρώπων.

3. Η αναγκαιότητα της πολιτικής παιδείας στην ΤΕΕ.

Δεδομένου ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει στόχο τη σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και τη δημιουργία μιας εκπαίδευσης ανταγωνιστικής, που να ανταποκρίνεται μάλλον στις ανάγκες της αγοράς, παρά μιας εκπαίδευσης ανθρωπιστικής, που να ανταποκρίνεται στις «πραγματικές» ανάγκες των ανθρώπων, το ερώτημα για την Ελληνική και Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική εν προκειμένω είναι: *χρειάζεται μια παιδεία με κέντρο τον άνθρωπο ή μια παιδεία με κέντρο την αγορά;*

Αν γίνει δεκτό ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση (και η Ελλάδα) έχει εξασφαλίσει το ζην και ενδιαφέρεται για το ευ ζην και, επιπλέον, ότι η «οικονομίστικη» αντίληψη οδηγεί σε αδιέξοδα, τότε η απάντηση είναι αυτονόητη: *χρειάζεται μια παιδεία με κέντρο τον άνθρωπο*. Και επειδή ο άνθρωπος είναι από τη φύση του «πολιτικό ον» απαραίτητη είναι και η πολιτική παιδεία. *Είναι απαραίτητη, κυρίως, για τους εξής λόγους:*

Πρώτον, η σύγχρονη βιομηχανική, τεχνολογική, ανταγωνιστική, καταναλωτική κοινωνία, η κοινωνία του μοναχικού πλήθους, του πλούτου και της φτώχειας, της ομορφιάς και της ασχήμιας, της προόδου και της οπισθοδρόμησης, των κρανοφόρων και των κουκουλοφόρων, η δική μας κοινωνία, έχει αλλοτριώσει τον άνθρωπο.

Η κοινωνία αυτή παρεμποδίζει τον πολίτη από την ουσιαστική και υπεύθυνη συμμετοχή του στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Αποτέλεσμα, η «αποχή» από την πολιτική. Αποχή η οποία εκδηλώνεται είτε ως πολιτική απάθεια, είτε ως πολιτική απέχθεια. Και στις δύο περιπτώσεις ο πολίτης βρίσκεται στη γωνιά. Άλλοι αποφασίζουν γι' αυτόν. Ο πολίτης είναι θεατής των εξελίξεων. Η δημοκρατία των πολιτών έχει αντικατασταθεί από τη *δημοκρατία των θεατών*.

Η αποχή από την πολιτική είναι απόρροια των αρνητικών φαινομένων της πολιτικής. Το κοινωνικό-πολιτικό σύστημα οδηγεί τον πολίτη στην ιδιωτεία. Ο πολίτης αναπτύσσει ατομιστικές διαθέσεις, δυσπιστεί έναντι των πολιτικών θεσμών, δυσκολεύεται να συνεργαστεί, να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις, να νοιώσει τη χαρά της πολιτικής.

Επιπλέον, η αποχή από την πολιτική, έχει οδηγήσει στον *πολιτικό αναλφαβητισμό*. Ο πολίτης δεν έχει τις στοιχειώδεις πολιτικές γνώσεις για να μπορεί να συμμετέχει ουσιαστικά, στα πολιτικά δρώμενα. Δεν γνωρίζει, δεν κατανοεί, δεν συνειδητοποιεί. Είναι ή νοιώθει ανίκανος να συμμετέχει, από τα πιο μικρά έως τα πιο μεγάλα. Για παράδειγμα:

- Δεν γνωρίζει τι να αγοράζει και τι να καταναλώνει.
- Δεν ενδιαφέρεται για το κοινό συμφέρον.
- Δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους συνανθρώπους του.
- Δεν ενδιαφέρεται να προστατεύσει τη δημοκρατία.

Μια πολιτεία με τέτοιους πολίτες είναι επόμενο να διέρχεται κρίση.

Η πολιτική κρίση μπορεί να ξεπεραστεί από έναν ελεύθερο και υπεύθυνο πολίτη, ο οποίος θα μετέχει ενεργά στο ελληνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο γίγνεσθαι. Θα μετέχει γιατί *η μετοχή είναι γιορτή, είναι τρόπος ζωής*.

Δεύτερον, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, εδώ και δεκαπέντε χρόνια περίπου, κυρίως στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και σε παγκόσμια κλίμακα, το ενδιαφέρον για την Αγωγή πολίτη (Citizenship) βρίσκεται στην Ημερήσια Διάταξη. Υπάρχει ενδιαφέρον για την πολιτική παιδεία, δηλαδή για την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα, όπως:

- Η παιδεία της δημοκρατίας.
- Η ισότητα των φύλων.
- Η ξενοφοβία και ο ρατσισμός.
- Η διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Οι κοινωνικές και πολιτικές αξίες.
- Τα ανθρώπινα δικαιώματα, κτλ., κτλ.

Αν και η Αγωγή πολίτη βρίσκεται στην Ημερήσια Διάταξη, εν τούτοις ο πολίτης συνεχίζει να απέχει της πολιτικής και ως εκ τούτου η πολιτική κρίση συνεχίζεται. Συνεχίζεται διότι το περιεχόμενο της παιδείας γενικά και της πολιτικής παιδείας ειδικότερα, της κυρίαρχης πολιτικής κουλτούρας (ανταγωνισμός, κατανάλωση, τυπική πολιτική συμμετοχή κ.λπ.), έστω κι αν έχει την παραπάνω πλούσια θεματολογία, μορφώνει πολίτες ανίκανους στο κοινωνείν και συμμετέχειν.

Το κοινωνικό-πολιτικό σύστημα φτιάχνει καταναλωτές και όχι πολίτες. Αυτό βεβαιώνουν και τα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας (χούλιγκανς, ναρκωτικά, ανομία κάθε λογής).

Επομένως, χρειάζεται αλλαγή πλεύσης στο περιεχόμενο της παιδείας. Η παιδεία πρέπει να έχει στόχο τη διαμόρφωση ενός πολίτη που ενδιαφέρεται για τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, που *αγωνίζεται για αξίες και όχι για συμφέρονα*.

Τρίτον, η κοινωνία με τους διάφορους φορείς της (οικογένεια, εκκλησία, πολιτικά κόμματα, κοινωνικές οργανώσεις) ενδιαφέρεται για την αγωγή των πολιτών της. Επιπλέον, με το σχολείο προσφέρει οργανωμένη και επίσημη πολιτική παιδεία.

Το σχολείο συνεχίζει να είναι σημαντικός φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης. Και επειδή *δεν γεννιόμαστε αλλά γινόμαστε πολίτες*, ο ρόλος του στη διαμόρφωση του πολίτη είναι καθοριστικός.

Η μαθητεία σε βασικές πολιτικές αξίες, όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, το μέτρο, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, ο διάλογος, είναι απαραίτητη. Επιπλέον, η καλλιέργεια διαχρονικών και συγχρόνως παγκόσμιων αξιών είναι απαραίτητη στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, όπου ο κόσμος όλος είναι ένα οικουμενικό χωριό. Αν σκεφτεί κάποιος την απεραντοσύνη του σύμπαντος, η δημιουργία παγκόσμιων πολιτών, δηλαδή πολιτών με οικουμενική συνείδηση, δεν είναι ουτοπία, αλλά ανάγκη.

Όμως, χρειάζεται προσοχή. Η δημιουργία του παγκόσμιου πολίτη δεν αναιρεί τον πολίτη με τοπική, εθνική, ευρωπαϊκή συνείδηση. Αντίθετα, προϋποθέτει όλες αυτές τις επιμέρους συνειδήσεις.

Η δημοκρατική πολιτεία λοιπόν ενδιαφέρεται για την αγωγή των πολιτών, επειδή ακριβώς οι πολίτες αποτελούν το στήριγμά της. *Η αγωγή του πολίτη είναι μια αγωγή στη δημοκρατία*. Η διατήρηση αλλά και η προάσπιση της δημοκρατίας εξαρτάται εν πολλοίς από την πολιτική αγωγή των μαθητών.

Εκτός από τους ανωτέρω λόγους, υπάρχουν κι άλλοι λόγοι οι οποίοι συνηγορούν υπέρ της αναγκαιότητας της πολιτικής παιδείας, όπως:

α) Η ταχύτητα της τεχνολογίας οδηγεί σε ταχύτατες αλλαγές μόνο στο φυσικό/υλικό κομμάτι του πολιτισμού. Το άλλο κομμάτι, το κοινωνικό/ πολιτισμικό, αδυνατεί να προσαρμοστεί σε αυτές τις ταχύτητες. Η κοινωνική υστέρηση, σε αντίθεση με την τεχνολογική πρωτοπορία, είναι πρόβλημα. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η κοινωνική/ πολιτική γνώση.

β) Η ανάγκη διδασκαλίας τεχνολογικών μαθημάτων δεν αναιρεί την ανάγκη διδασκαλίας της πολιτικής παιδείας.

γ) Η γνώση της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας βοηθά το άτομο στην ορθότερη αντιμετώπιση του κοινωνικού και πολιτικού γίγνεσθαι. Ο πολίτης μαθαίνει αναγκαία και χρήσιμα του κοινωνικοπολιτικού βίου, γίνεται κοινωνικό και πολιτικό και όχι α-κοινωνικό και αντι-κοινωνικό ον.

δ) Η πολιτική παιδεία είναι ανάγκη για όλους, γιατί η πολιτική είναι υπόθεση όλων. Δεν χρειάζεται να είναι κάποιος ειδικός για να μετέχει στα κοινά. Οι πολλοί, ως σύνολο, είναι καλύτεροι από τους λίγους. Χωρίς τη συμμετοχή όλων καταλύεται η ίδια η έννοια του πολίτη και της δημοκρατίας. Όχι μόνο δεν στέκεται έτσι η πολιτεία, αλλά και οι πολίτες γίνονται εχθροί της πολιτείας.

4. Συμπέρασμα.

Η πολιτική παιδεία είναι εξίσου απαραίτητη με την Τεχνική Επαγγελματική παιδεία. Αρκεί να ληφθεί ότι το περιεχόμενο της παιδείας προσδιορίζει, σε μεγάλο βαθμό, την προσωπικότητα των πολιτών. Αλήθεια, τι είδους πολίτες θέλουμε;

Το περιεχόμενο της πολιτικής παιδείας περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία που συνδέονται με την κοινωνική και πολιτική ζωή του ανθρώπου. Επομένως, πρώτη προτεραιότητα της πολιτείας είναι να επανέλθει ο πολίτης στην πολιτική. Να δημιουργηθεί ξανά ο δεσμός πολιτείας-πολίτη. Η πολιτεία να ενδιαφέρεται για τον πολίτη, αλλά και ο πολίτης να προστατεύει την πολιτεία.

Σήμερα στην Ευρώπη, και όχι μόνο, λόγω κυριαρχίας της οικονομίας επί της πολιτικής, η εκπαίδευση του πολίτη δεν έχει στόχο τον Homo politicus αλλά τον Homo economicus. Δεν έχει στόχο τον πολίτη-συμμέτοχο στις δημόσιες υποθέσεις, αλλά τον πολίτη-καταναλωτή, που ζει για να καταναλώνει, αφού κατανάλωση σημαίνει οικονομική ανάπτυξη. Στην σημερινή παγκοσμιοποιημένη οικονομία είμαστε ελεύθεροι ιδιώτες, αλλά δεν είμαστε ελεύθεροι πολίτες.

Κι όμως, ο σημερινός «ανεπτυγμένος» κόσμος, δεν έχει ανάγκη από περισσότερη κατανάλωση, αλλά από περισσότερη δικαιοσύνη. Επομένως, δεν χρειάζονται πολίτες-καταναλωτές, αλλά πολίτες που να ενδιαφέρονται και να αγωνίζονται για οικουμενικές αξίες. Αξίες που διαμορφώνουν έναν πολίτη που σκέφτεται και δρα συγχρόνως τοπικά, εθνικά, ευρωπαϊκά, παγκόσμια. Χρειάζονται πολίτες, οι οποίοι δύσκολα ακολουθούν γραμμές και μεσοίες, πολίτες με πρόσωπο και όχι με προσωπίδιο.

Εν κατακλείδι, κατά την κρίση μας, για όλους τους μαθητές της Α΄ Βάθμιας και Β΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης, χρειάζεται μια παιδεία που θα δημιουργεί πολίτες, οι οποίοι ελεύθερα και υπεύθυνα θα μπορούν να κρίνουν και να διακρίνουν την πολιτική που υπηρετεί αξίες από την πολιτική που υπηρετεί συμφέροντα. Χρειάζεται μια πολιτική παιδεία που να δίνει πολιτικό πολιτισμό, να δίνει αξία στην πολιτική και νόημα στη ζωή.

Ευχαριστώ.

