



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»**

Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών ειδικότητας σε επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑΛ) και οι απόψεις τους για τους/τις μαθητές/ήτριες τους.

Αδαμίδης Γιώργος

Αριθμός Μητρώου 21001

Επιβλέπουσα

Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου - Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Φεβρουάριος 2024

# Ευχαριστίες

Θα ήθελα να αφιερώσω αυτή την εργασία στο δημόσιο δημοκρατικό πανεπιστήμιο το οποίο όλα αυτά τα χρόνια μου δίνει την ευκαιρία να μελετήσω και να γράψω για πράγματα που με ενδιαφέρουν. Νιώθω ότι χρωστάω πολλά στο δημόσιο πανεπιστήμιο για τον τρόπο που βλέπω την πραγματικότητα και για τον τρόπο που σχετίζομαι με τους γύρω μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους/τις εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να μου μιλήσουν και να μου δώσουν πληροφορίες για το επάγγελμα τους και το σχολείο που διδάσκουν.

Επιπλέον οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου για την καθοδήγηση, την επιστημονική επιμέλεια και τα χρήσιμα σχόλια που μου έκανε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής.

Τέλος αφιερώνω την εργασία μου στους γονείς μου. Κατά τη διάρκεια της εργασίας ανακάλεσα αρκετές φορές στη μνήμη μου την πίστη τους στην αξία της μόρφωσης και τον σεβασμό που έχουν στο δημόσιο πανεπιστήμιο αλλά και τις περιορισμένες ευκαιρίες που είχαν αυτοί για μόρφωση.



# Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτική έρευνα η οποία εξετάζει τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη μη-υποχρεωτική δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση (ΕΠΑΛ) και τις απόψεις τους για τους/τις μαθητές/ήτριες τους. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διδάσκουν μαθήματα επαγγελματικής ειδικότητας. Παρά την αυξανόμενη σημασία που αποδίδεται από την ευρωπαϊκή και εθνική εκπαιδευτική πολιτική στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τα επαγγελματικά λύκεια στην Ελλάδα είναι σχολεία χαμηλού κοινωνικού κύρους που προσελκύουν συνήθως μαθητές/ήτριες με χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις.

Η παρούσα μελέτη και έχει στόχο να φέρει στη επιφάνεια τις νοηματοδοτήσεις των ίδιων των υποκείμενων μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις σε οκτώ εκπαιδευτικούς ΕΠΑΛ, οι οποίες αναλύθηκαν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι ο φροντιστικός και υποστηρικτικός ρόλος ο οποίος προσπαθεί να αντισταθμίσει ένα αίσθημα ματαιώσης όσον αφορά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και τις χαμηλές προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον των μαθητών/τριών. Ο φροντιστικός ρόλος είναι συμπληρωματικός μιας οπτικής που αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/ήτριες των ΕΠΑΛ ως αδύναμους μαθησιακά, με αρνητικά πρότυπα, παραβατικούς και προερχόμενους από οικογένειες με πολλά «ελλείμματα». Παράλληλα με το αίσθημα ματαιώσης και τις χαμηλές προσδοκίες, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ένα αίσθημα απαξίωσης που προέρχεται κυρίως από τους γονείς αλλά και από το Υπουργείο Παιδείας.

Λέξεις Κλειδιά: σχολική επαγγελματική εκπαίδευση, ταυτότητα εκπαιδευτικών, φροντίδα, αίσθημα ματαιώσης, χαμηλές προσδοκίες, απαξίωση

# Abstract

The present study is a qualitative research that examines the professional identity formation of school teachers in upper secondary vocational school (vocational lyceums) and their views on their students. The participant teachers are teaching vocational specialties. Despite the increasing importance given by European and national education policies to vocational education and training, vocational high schools in Greece have low social prestige and they usually attract students with low academic performance. The aim of this research is to study how these teachers perceive their professional identity and how they describe the students that choose this school track.

This work aims to bring to the surface the meanings of the research participants themselves through semi-structured interviews with eight teachers who teach in school vocational education. The interviews were analyzed by using thematic analysis.

The results of the research show that an important element of teachers' identity is the caring and supportive role which seems to compensate for a feeling of futility in teaching the subject and low expectations for the students' professional future. The caring role is complementary to a perspective that treats vocational lyceum students as academically weak, with negative standards, delinquent and coming from families with many "deficiencies". Along with the feeling of futility and low expectations, the teachers also express a feeling of devaluation that comes mainly from the parents but also from the Ministry of Education.

Keywords: vocational education, teacher identity, care, sense of futility, low expectations, devaluation

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1ο. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	12
1.1 Εισαγωγή.....	12
1.2 Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας.....	13
1.3 Κοινωνική θέση και ο ρόλος της εκπαίδευσης.....	14
1.4 Επαγγελματική εκπαίδευση και η διαφοροποίηση της εργασίας.....	17
1.4.1 Το ιερό και το βέβηλο.....	17
1.4.2 Διαφορετικοί κανόνες αναμετάδοσης της σχολικής γνώσης.....	20
1.5 Εκπαιδευτικές Ανισότητες.....	23
1.5.1 Αδύναμοι μαθητές/τριες. Διαφορετική πρόσβαση σε μορφές κεφαλαίου.....	23
1.5.2 Η σχέση των γονέων με το σχολείο.....	25
Κεφάλαιο 2ο: Βιβλιογραφικήεπισκόπηση ερευνών.....	26
2.1 Η σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.....	27
2.2 Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα:.....	30
2.3.1 Σύνομη ιστορική επισκόπηση.....	30
2.3.2 Η εικόνα της σύγχρονης δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.....	38
2.4 Η Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.....	39
2.4.1 Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.....	43
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία.....	46
3.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	46
3.2 Η επιλογή της μεθόδου.....	47
3.3 Οι συμμετέχουσες/οντες.....	49
3.4 Κατηγοριοποίηση και ανάλυση δεδομένων.....	53
3.5 Δυσκολίες/περιορισμοί της έρευνας.....	54
Κεφάλαιο 4ο. Ανάλυση.....	55
4.1 Η επιλογή της εκπαίδευσης ως επάγγελμα.....	55
4.1.1 Έντονη Ταύτιση με το επάγγελμα - Η σημασία της σχέση με τα παιδιά.....	55
4.2 Οι εκπαιδευτικοί ως ειδικοί του γνωστικού αντικειμένου, της διδακτικής και της παιδαγωγικής.....	59
4.2.1 Δυσκολίες εμβάθυνσης στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και της ειδικότητας.....	59
4.2.2 Στάσεις και αξίες μέσα από την διδασκαλία της εργασιακής ειδικότητας.....	62
4.3 Οι χαμηλές προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών.....	64
4.4 Κατανόηση και φροντιστικός ρόλος των εκπαιδευτικών.....	66
4.5 Η κοινωνική αξιολόγηση του επαγγελματικού ρόλου από την κοινότητα- Η σχέση με τους γονείς.....	69
4.6 Η σχέση με τους συναδέλφους και της Διοίκηση.....	72
4.7 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/ήτριες.....	74
4.7.1 Αδύναμοι/μες μαθητές/ήτριες.....	75
4.7.2 Οι καλοί/ες μαθητές/τριες στρέφονται στο επαγγελματικό λύκειο.....	76
Συμπεράσματα.....	78
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	82
Παραρτήματα.....	94

# Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία είναι αποτέλεσμα ποιοτικής έρευνας η οποία έγινε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στόχος είναι να διερευνηθεί η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών ειδικότητας στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση (ΕΠΑΛ) και οι απόψεις τους για τους/τις μαθητές/ήτριες τους.

Ο αρχικός λόγος που με οδήγησε να γράψω για την επαγγελματική εκπαίδευση ήταν η επιθυμία μου να μιλήσω για μια σχολική επιλογή η οποία διέπεται από ιδιαίτερες κοινωνικές ιεραρχήσεις. Όπως νομίζω θα φανεί στη συνέχεια, η επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται με έναν ορισμένο τρόπο με τις κοινωνικές ανισότητες και εμπεριέχει μηχανισμούς αναπαραγωγής. Η επιθυμία μου να μελετήσω την επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται και με μια προσπάθεια επανοικειοποίησης ενός κόσμου από τον οποίο η σχολική και κοινωνική μου διαδρομή έχει δημιουργήσει μια απόσταση. Ο κόσμος αυτός είναι ο κόσμος του χωριού και των συμμαθητών μου οι οποίοι στην πλειοψηφία τους προσανατολίστηκαν στην επαγγελματική εκπαίδευση. Την επιθυμία μου αυτή ενίσχυσε και ένα γεγονός που συνέβη τον Οκτώβρη του 2022. Εκείνη την περίοδο είδε τα φώτα της δημοσιότητας η επιστολή παραίτησης ενός εκπαιδευτικού που δίδασκε σ' επαγγελματικό λύκειο. Στην επιστολή αυτή, η οποία είχε έντονα καταγγελτικό και επικριτικό ύφος, ο εκπαιδευτικός παρουσίασε μια εικόνα πλήρους κοινωνικής απαξίωσης του σχολείου και θα μπορούσε να πει κανείς και μια εικόνα ηθικής αποσύνθεσης<sup>1</sup>.

Προέρχομαι από μια αγροτική οικογένεια απόφοιτων δημοτικού και η σχολική μου πορεία δεν ήταν ποτέ ιδιαίτερα καλή παρά μόνο στην τελευταία τάξη του λυκείου. Παρόλα αυτά, το επαγγελματικό λύκειο δεν υπήρξε ούτε για μένα ούτε για

---

<sup>1</sup> Για την επιστολή βλέπε εδώ [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/397372\\_edo-mathima-de-kaneis-de-kanei-kaneis-tha-mas-baleis-oloys-ena-12-opos-oloi-kai](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/397372_edo-mathima-de-kaneis-de-kanei-kaneis-tha-mas-baleis-oloys-ena-12-opos-oloi-kai)

τους γονείς μου μια πιθανή εναλλακτική. Το ΕΠΑΛ ήταν στην κοινή αντίληψη ένα σχολείο όπου κατέφθαναν οι «κακοί» μαθητές, αυτοί που «δεν το είχαν με το διάβασμα» και έτσι πήγαιναν να «μάθουν μία τέχνη» για να έχουν μια δουλειά. Το ΕΠΑΛ συνδέονταν επίσης με ένα σχολείο όπου λάμβαναν χώρα παραβατικές συμπεριφορές στα όρια της παρανομίας. Οι ιστορίες που ακούγαμε από τα παιδιά που πήγαιναν στα ΕΠΑΛ είχαν να κάνουν με τσακωμούς, ξύλο, απειθαρχία προς τους καθηγητές κλπ. Από τη δική μου σχολική σειρά του 1994 και την αμέσως προηγούμενη του 1993 κανένα αγόρι δεν συνέχισε στο γενικό λύκειο. Όταν πέρασα στο τμήμα πολιτικών επιστημών οι συγχωριανοί μου πίστευαν ότι θα γινόμουν δικηγόρος, αίσθηση που σκόπιμα δεν τη διέψευσα. Οι λίγοι που καταλάβαιναν ότι οι πολιτικές επιστήμες δεν είναι νομική αδυνατούσαν να κατανοήσουν τα κριτήρια με τα οποία επέλεξα μια τέτοια σχολή.

Ο πατέρας μου, παιδί αγροτικής οικογένειας προσφύγων από τον Πόντο, μιλούσε πάντα για τη σημασία της σταθερής μισθωτής εργασίας των δημοσίων υπαλλήλων (με αναφορές στο παράδειγμα των θείων μου) που έδινε τη δυνατότητα να αποφεύγει κανείς τις μεγάλες οικονομικές διακυμάνσεις της αγροτικής εργασίας. Μου μιλούσε βέβαια και για την αξία της μόρφωσης που είχε την σημασία να «μην σε πιάνει κανείς κορόιδο». Η είσοδος σε μια στρατιωτική σχολή ήταν γι αυτόν η καλύτερη «οικονομική» επιλογή μαζί με την υπερηφάνεια και το κύρος του να υπηρετεί κανείς στον ελληνικό στρατό. Γενικότερα στο χωριό μου, ένα μικρό χωριό ποντίων προσφύγων, η εκπαίδευση αποτελούσε και έτσι γινόταν αντιληπτή, ένα μέσο «εξόδου» από την κοπιαστική εργασία της αγροτικής δουλειάς. «Διάβασε για να ξεφύγεις» ήταν η συμβουλή από τους μεγαλύτερους. Ανακαλώ τα λόγια ενός πατέρα με γιο κάποια χρόνια μεγαλύτερο από εμένα: «Εγώ τον πήγα στο χωράφι το Θοδωρή (τον γιό του) και του έδειξα τις λάσπες και του 'πα αυτό σε περιμένει αν δεν διαβάσεις. Εσύ διαλέγεις».

Η μητέρα μου προέρχεται από αγροτική οικογένεια που παράλληλα είχαν και το καφενείο και το περίπτερο του χωριού. Έχοντας ζήσει στη Θεσσαλονίκη ως εργάτρια και έχοντας επαφή με ανθρώπους από το κομμουνιστικό κόμμα, έδινε μεγάλη αξία στη μόρφωση, την παιδεία και το Πανεπιστήμιο. Στο σπίτι μας υπήρχαν, λόγω της μητέρας μου, βιβλία ιστορίας, πολιτικής φιλοσοφίας, λογοτεχνίας, θεάτρου, τα περισσότερα στη γραμμή της *Σύγχρονης Εποχής*. Το «παράδειγμα» της



μητέρας μου ήταν για μένα το μέσο σύνδεσης της γνώσης με κοινωνικές και ηθικές αξίες.

Σε καμιά φάση της σχολικής μου πορείας, ούτε της δικής μου ούτε της αδερφής μου το επαγγελματικό λύκειο ή συνέχιση της αγροτικής εργασίας παρουσιάστηκε ως αξιόπιστο σενάριο ή σενάριο που περιβάλλονταν από οποιαδήποτε αίγλη. Η υπέρβαση της ζωής του χωριού ήταν ένα σταθερός αν και αρκετά αόριστος (ώστε να επιτρέπει και την ευελιξία αλλά την κοπιώδη προσπάθειά) προσανατολισμός. Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση θα ταυτιζόνταν με την παραμονή στο χωριό, επιλογή που ήταν συμβολικά αρνητική.

Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών περιγράφεται ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου καθώς και ως μια διαδικασία διαπραγμάτευσης των επιταγών ενός εξωτερικά καθορισμένου ρόλου ([Φρυδάκη, 2020](#)). Η διάκριση μεταξύ επαγγελματικής (professional) και μη επαγγελματικής εργασίας, αποτελεί το πρώτο πεδίο κοινωνικής ιεράρχησης εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της έρευνας. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αυτή η ιεράρχηση αφορά τόσο την ίδια την εργασία της διδασκαλίας όσο και το αντικείμενο της, που στην προκειμένη περίπτωση αφορά τις ειδικότητες που διδάσκονται στα ΕΠΑΛ.

Το γεγονός ότι τα σχολεία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης επιλέγονται από τους/τις μαθητές/ήτριες με τις χαμηλότερες εκπαιδευτικές επιδόσεις οι οποίοι/ες προέρχονται κυρίως από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο, αποτελεί το δεύτερο άξονα γύρω από τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την ιδιαίτερη επαγγελματική τους ταυτότητα. Τα επαγγελματικά λύκεια αποτελούν σχολεία που δεν απολαμβάνουν μεγάλη κοινωνική αποδοχή ενώ οι δείκτες αποτελεσματικής διασύνδεσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας παραμένουν χαμηλοί, γεγονός που συμβάλλει στο χαμηλό κοινωνικό του κύρος. Οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης καλούνται εντός της συγκεκριμένης πραγματικότητας να υποστηρίξουν έναν ρόλο που έχει διάφορες διαστάσεις. Από τη μία ένας κοινωνικός ρόλος υποστήριξης των μαθητών/τριών που κινδυνεύουν με σχολική εγκατάλειψη ή εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά και από την άλλη ο συχνά

διακηρυγμένος στόχος της ουσιαστικής αναβάθμισης του εργατικού δυναμικού μέσω της υψηλής εξειδίκευσης στις νέες τεχνολογικές αλλαγές (Karmel, 2010). Πώς οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται σ' αυτό το αντιφατικό εκπαιδευτικό τοπίο; Ποια ιδιαίτερα στοιχεία αποκτά η ταυτότητά τους και πώς αντισταθμίζουν το χαμηλό κοινωνικό κύρος του συγκεκριμένου σχολείου;

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, η συγκεκριμένη εργασία αντλεί από διάφορα ερευνητικά επιστημονικά πεδία όπως η κοινωνιολογία της εργασίας και της εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική πολιτική και οι θεωρίες ταυτότητας. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται οι θεωρητικές επεξεργασίες μέσω των οποίων επιχειρείται να κατανοηθεί το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα αλλά και τις ιδιαίτερες πτυχές που περιλαμβάνει η διεργασία της ανάπτυξης επαγγελματικής ταυτότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται σύντομα κάποιες ιστορικές εξελίξεις που σχετίζονται με το θεσμό της σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και παρουσιάζεται η σχετική με το προς εξέταση θέμα ερευνητική βιβλιογραφία.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι μεθοδολογικές επιλογές που έγιναν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και ο τρόπος που συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται το εμπειρικό υλικό που προέκυψε από ημιδομημένες συνεντεύξεις, οκτώ εκπαιδευτικών ειδικότητας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση.

Από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου και της ερευνητικής βιβλιογραφίας συγκροτήθηκε ο οδηγός συνέντευξης και πραγματοποιήθηκαν οκτώ συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ με διάρκεια μίας περίπου ώρας. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Οι βασικές κατηγορίες ανάλυσης προέκυψαν αφενός από το θεωρητικό πλαίσιο και την ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με το προς εξέταση θέμα και αφετέρου από τα θέματα που ανέδειξαν στον λόγο τους οι ίδιοι οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας όπως για παράδειγμα η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία της ειδικότητας λόγω των μη συμβατών με τις πρόσφατες τεχνολογικές εξελίξεις αναλυτικών προγραμμάτων.



# **Κεφάλαιο 1ο. Θεωρητικό Πλαίσιο**

## **1.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση κάποιων ευρύτερων θεωρητικών σχημάτων και εννοιών προκειμένου να γίνει κατανοητό το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου οι εκπαιδευτικοί της σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης

συγκροτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον αποτελεί το προϊόν της σύνδεσης της γνώσης με τον καταμερισμό της εργασίας, την ιεραρχία των επαγγελματικών ομάδων στην δομή της εργασίας, την διαφορετική σχέση που αναπτύσσουν οι κοινωνικές ομάδες με το σχολείο. Η τελευταία φαίνεται μεταξύ άλλων από τη σχέση της οικογένειας με το σχολείο. Τέλος, όλα τα παραπάνω συνθέτουν τη σχέση της εκπαίδευσης με τις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί συναντιούνται στη διάρκεια του εργασιακού τους βίου. Η ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί το δυναμικό προϊόν διαπραγμάτευσης και συνειδητής επενέργειας σ' αυτό το περιβάλλον.

## 1.2 Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελείται από τις έννοιες του επαγγέλματος και της ταυτότητας. Ενώ η πρώτη εκφράζει ένα εξωτερικά καθορισμένο ρόλο (βλ παρακάτω τη διάκριση επαγγελματικής - μη επαγγελματικής εργασίας στην ενότητα 1.4) η έννοια της ταυτότητας υπονοεί μια προσωπική εμπλοκή στις επιταγές του ρόλου. Στην παρούσα εργασία η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας βρίσκεται αρκετά κοντά στην έννοια της ταυτότητας ρόλου η οποία αναφέρεται στον ιδιαίτερο τρόπο που ένα υποκείμενο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες ενός εξωτερικά καθορισμένου επαγγελματικού ρόλου ([Burke and Stets, 2009](#)).

Η παρούσα προσέγγιση αν και λαμβάνει υπόψη της τους ευρύτερους κοινωνικούς και ιδεολογικούς καθορισμούς οι οποίοι αποτελούν το θεσμικό περιβάλλον του επαγγελματικού λυκείου και έχουν στόχο μεταξύ άλλων τον έλεγχο της εργασίας των εκπαιδευτικών ([Sachs, 2016](#)), τοποθετείται περισσότερο στις κοινωνικοπολιτισμικές, μεταδομιστικές και διαλογικές προσεγγίσεις της ταυτότητας οι οποίες μας επιτρέπουν να διερευνήσουμε το πώς συγκεκριμένα υποκείμενα διαπραγματεύονται και επενεργούν σε θεσμικά περιβάλλοντα και καθορισμένους

ρόλους ([Φρυδάκη, 2020, σ. 69](#)). Σε αυτές τις προσεγγίσεις η ταυτότητα δεν αποτελεί απλά προϊόν κοινωνικών (ταξικών, έμφυλων, εθνοτικών) καθορισμών ή ψευδούς συνείδησης ως θύμα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η συγκρότηση της ταυτότητας αποτελεί περισσότερο μια δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει τα κίνητρα που κατευθύνουν τη δράση των υποκειμένων, σχεσιακές διεργασίες με έντονα συγκινησιακά στοιχεία και διαδικασίες κατασκευής νοήματος μέσα από αφηγήσεις ([Rodgers & Scott, 2008, σ.333](#)). Ιδιαίτερα για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί πλαισιώνουν την εργασία τους θεωρούνται πολύ σημαντικά στοιχεία του επαγγέλματος τους ([Καρακατσάνη, 2012, σ. 85](#)).

### **1.3 Κοινωνική θέση και ο ρόλος της εκπαίδευσης.**

Στις ανεπτυγμένες βιομηχανικές κοινωνίες, η μετάδοση των γνώσεων από τις μεγαλύτερες προς τις νεότερες γενιές γίνεται μεταξύ άλλων μέσω της θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής δομής που είναι το σχολείο. Οι γνώσεις που μεταδίδονται μέσω του σχολείου αφορούν τόσο τις αξίες και τους τρόπους αναπαράστασης των κοινωνικών σχέσεων όσο και τις εξειδικευμένες τεχνικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα επιμέρους επαγγελματικά πεδία. Με αυτό τον τρόπο οι κοινωνίες ρυθμίζουν με ένα συστηματικό και οργανωμένο τρόπο την αναπαραγωγή τους.

Οι κοινωνίες αποτελούνται από ομάδες οι οποίες κατοχυρώνουν περισσότερο ή λιγότερο προνομιούχες θέσεις στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο διαφορετική πρόσβαση σε υλικούς και συμβολικούς πόρους. Με αυτό τον τρόπο (και με τον έμφυλο καταμερισμό) η κοινωνία αποκτά τον ιεραρχικό χαρακτήρα της. Στις νεωτερικές βιομηχανικές κοινωνίες η σημασία της εξειδικευμένης γνώσης δημιούργησε μια νέα σχέση μεταξύ της γνώσης και κοινωνικής θέσης. Η κοινωνική καταγωγή (τουλάχιστον από μόνη της) δεν μπορούσε να διασφαλίσει την κοινωνική θέση του ατόμου ([Larson,](#)

[2017](#))<sup>2</sup>. Η τελευταία συνδέθηκε με τα ατομικά επιτεύγματα, τις ικανότητες και την ευφυΐα, δείκτης των οποίων θα ήταν η σχολική επίδοση (νοούμενη ως την σχολική βαθμίδα που κατόρθωνε να φθάσει κάποιος όσο και τους σχολικούς βαθμούς). Σ' αυτό το πλαίσιο, ο κοινωνικός ρόλος που αποδόθηκε στην εκπαίδευση ήταν η αξιοκρατική κατανομή του μαθητικού πληθυσμού στην εργασιακή δομή ανάλογα με τις σχολικές επιδόσεις. Οι περισσότεροι ταλαντούχοι και με περισσότερα κίνητρα μαθητές θα τοποθετούνταν στις πιο σημαντικές και επικερδείς κοινωνικές θέσεις ([Saha, 2015, σ.293](#)) Υπό την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι σχολικές επιδόσεις συνδέθηκαν στενότερα με την παραγωγικότητα της εργασίας. Ο σχολικός τίτλος θα λειτουργούσε ως δείκτης της αξιουσύνης του ατόμου με βάση τον οποίο θα τοποθετούνταν σε υψηλότερες ή χαμηλότερες επαγγελματικές θέσεις, σε θέσεις που συνδέονται με την διαχείριση, την εποπτεία και το έλεγχο της παραγωγής (υλικής ή συμβολικής) ή με την εκτέλεση εργασιών που συνδέονται με την κατώτερη εργασιακή ιεραρχία. Η αξία των μισθών θεωρήθηκε αντανάκλαση της παραγωγικής αξίας των ατόμων ανάλογα με την επίπεδο των σπουδών τους.

Τη δεκαετία του 1970 κυρίως διάφοροι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης κατέδειξαν με το έργο τους ότι η εκπαίδευση δεν λειτουργεί αναδιανεμητικά και οι υψηλότερες κοινωνικές θέσεις καταλαμβάνονταν από τους ήδη προνομιούχους. Η απόσταση μεταξύ των κοινωνικών ομάδων (λαϊκή, μεσαία, ανώτερη) διατηρούνταν παρά την αύξηση της σχολικής φοίτησης σε όλα τα επίπεδα ([de Queiroz, 2000, σ. 67](#)). Οι σχολικές επιδόσεις δεν έμεναν ανεπηρέαστες από την κοινωνική καταγωγή. Παράλληλα ορισμένοι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης επισήμαναν ότι η εκπαίδευση με το να συνδέει την κοινωνική θέση με τις ατομικές ικανότητες, επικυρωμένες από τον σχολικό τίτλο, δικαιολογεί και φυσικοποιεί την κοινωνική ανισότητα συσκοτίζοντας τη σημασία της πρόσβασης των ατόμων σε διαφορετικά είδη υλικών και συμβολικών πόρων που επηρεάζουν την σχολική τους απόδοση.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, οι Bowles και Gintis με το ερευνητικό και συγγραφικό τους έργο παίρνουν θέση στο δημόσιο διάλογο στις ΗΠΑ, αναφορικά

---

<sup>2</sup>Αυτή η λειτουργιστική θεώρηση όμως θα πρέπει να συμπληρωθεί και από τη σημασία των ταξικών αγώνων για ισότητα αλλά και ανάδειξη της προσπάθειας σε μια σειρά από χώρες να κατευναστεί το κοινωνικό ζήτημα μέσα από την καλλιέργεια της πίστης στην κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης (Bowles and Gintis, 2011).

με τη σχέση εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνικής ανισότητας. Έχει προηγηθεί μια δεκαετία διάψευσης των προσδοκιών για κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης και έντονης κοινωνικής και πολιτικής αμφισβήτησης. Το 1966 το πόρισμα της επιτροπής Coleman<sup>3</sup> διαπιστώνει την αποτυχία των αναδιανεμητικών πολιτικών που στόχευαν στην ενίσχυση των σχολικών επιτευγμάτων των κατώτερων τάξεων. Στο έργο τους *Schooling in Capitalist America (1976)* οι Bowles και Gintis αναφέρουν ότι προκειμένου να κατανοήσουμε την αποτυχία του σχολικού συστήματος να επιφέρει την κοινωνική ισότητα θα πρέπει να μελετήσουμε τη σύνδεση του με την καπιταλιστική οικονομία. Για τους ίδιους, ο βασικός ρόλος της εκπαίδευσης εδράζεται στο γεγονός ότι συμμετέχει με έναν ορισμένο τρόπο στην αναπαραγωγή του ιεραρχημένου καταμερισμού της εργασίας (Bowles and Gintis, 2011, σ. 10). Το σχολείο πέρα από να μεταδίδει τεχνικές δεξιότητες και κίνητρα αυξάνοντας την παραγωγικότητα της εργασίας, ενθαρρύνει και προάγει σχήματα συνείδησης, τρόπους συμπεριφοράς και στάσεις μέσω των οποίων οι μαθητές/ήτριες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους εντός της κοινωνικής ιεραρχίας, συμβάλλοντας στην ομαλή ενσωμάτωση τους στη δομή των εργασιακών σχέσεων (Bowles and Gintis, 2011, σ.11-12). Ο τρόπος σχολικής κοινωνικοποίησης μέσω της ενθάρρυνσης κανόνων συμπεριφοράς, σχημάτων αυτοαντίληψης και παρουσίασης του εαυτού, συνιστά για τους Bowles and Gintis τις διαστρωματιζουσες πρακτικές της σχολικής καθημερινότητας και διαμορφώνει αυτό που ορίζουν ως κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Η έννοια αυτή αναφέρεται στον άτυπο μηχανισμό μετάδοσης κοινωνικών μηνυμάτων που στηρίζονται στον κόσμο της εργασίας και αντανakλούν την ιεραρχική της οργάνωση (Bowles and Gintis, 2011, σ.39-40). Τα σχολεία όπου συγκεντρώνεται μεγαλύτερος αριθμός παιδιών της εργατικής τάξης και των μειονοτήτων ή τα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης, διακρίνονται από μια καταπιεστική εσωτερική οργάνωση, προωθούν περισσότερο την υπακοή σε κανόνες ως τρόπο κοινωνικοποίησης ενώ η διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έχουν χαμηλές προσδοκίες από τους μαθητές/ήτριες. (Bowles and Gintis, 2011 σ. 131-132).

---

<sup>3</sup>Έκθεση κοινωνικών επιστημόνων που με βασικό συντονιστή τον James Coleman που συντάχθηκε για να καταγράψει την εκπαιδευτική ισότητα στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1960. Μεταξύ άλλων η έκθεση κατέδειξε τη σημασία κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.



## **1.4 Επαγγελματική εκπαίδευση και η διαφοροποίηση της εργασίας.**

### **1.4.1 Το ιερό και το βέβηλο.**

Στο έργο του Durkheim, οι έννοιες της λογικής και κατηγορίες της νόησης εκφράζουν κοινωνικά φαινόμενα και λειτουργίες αντανακλώντας τον τρόπο οργάνωσης των ανθρώπινων πρακτικών και δραστηριοτήτων ([Αντωνοπούλου, 2008](#)). Όπως όλες οι λογικές ταξινομήσεις έτσι και οι ταξινομήσεις της σχολικής γνώσης βασίζονται στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και την διαφορετική λειτουργία της γνώσης για τις επιμέρους κοινωνικές ομάδες ανάλογα με τον ρόλο που επιτελούν.

Σύμφωνα με τον Durkheim, μία από τις βασικές ταξινομήσεις των κοινωνικών πρακτικών και κατηγοριών της νόησης είναι αυτές που προκύπτουν από τον διαχωρισμό μεταξύ ιερού και βέβηλου ή κοσμικού/κοινού (με την έννοια του καθημερινού). Στο ιερό ανήκουν οι συλλογικές αναπαραστάσεις, ο τρόπος που η κοινωνία σκέφτεται τον εαυτό της ως μια ηθική κοινότητα. Το ιερό είναι το συλλογικό προϊόν της κοινωνικής συμβίωσης, είναι έργο σχεδιασμού, δημιουργίας (άρα αυθαιρεσίας με την έννοια της επιλογής) και επεξεργασίας εναλλακτικών. Στη

σύγχρονη κοινωνία το ιερό ταυτίζεται στη σκέψη του Durkheim με την επιστήμη, τη φιλοσοφία τα μαθηματικά αλλά και τις αξίες του πολίτη. Από την άλλη πλευρά, το βέβηλο ταυτίζεται με τον κοινό κόσμο, τον κόσμο των καθημερινών αναγκών και της πρακτικής γνώσης των οικονομικών δραστηριοτήτων που σκοπεύουν στην βιολογική αναπαραγωγή. Ο κόσμος της καθημερινότητας, της πρακτικής γνώσης δεν μπορεί να αποτελέσει από μόνος του της βάση για την ηθική κοινότητα αν και ο Durkheim βλέπει στον καταμερισμό της εργασίας τις προϋποθέσεις για εκείνη τη μορφή αλληλεγγύη που ονομάζει οργανική (Young, 2008). Αν και ο Durkheim αποφεύγει το ζήτημα των κοινωνικών ιεραρχήσεων που συνεπάγονται οι ταξινομήσεις, ο κόσμος που συνδέεται με το ιερό αντιπροσωπεύει μια σημαντικότερη θέση καθώς αποτελεί τη ηθική βάση για την συνοχή και την αναπαραγωγή της κοινωνίας αλλά την πηγή της αντικειμενικής γνώσης, της γνώσης πέρα και πάνω από τις επιμέρους κοινωνικές περιστάσεις. Για τον Ντιρκέμ κριτήριο της αλήθειας είναι αυτό που διακρίνει τη γνώση από τις κοινές προσλήψεις της καθημερινότητας.

Η διάκριση μεταξύ ιερού και βέβηλου/κοσμικού αναπαράγεται μέσα από τον διαχωρισμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε γενική/ακαδημαϊκή και επαγγελματική (vocational) (Young, 2008, σ. 146-7). Η γενική/ακαδημαϊκή εκπαίδευση μέσω της πρόσβασης στο πανεπιστήμιο οδηγεί στην άσκηση των επαγγελμάτων (professions)<sup>4</sup> ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση (vocational) προσανατολίζεται στην άμεση ένταξη στον κόσμο της απλής εργασίας. Η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο πέρα από την εξειδίκευση σε έναν επαγγελματικό τομέα, έχει και μια άλλη λειτουργία. Η επέκταση της σχολικής συνθήκης που συνεπάγεται η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο προσφέρει τους όρους συμμετοχής σε πεδία και θεματικές πολύ πέρα από το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο σπουδών (Bourdieu, 2018, σ. 65). Το πανεπιστήμιο για πολλά παιδιά συνεπάγεται όχι μόνο την απόκτηση μιας υψηλού επιπέδου θεωρητικής και τεχνικό επαγγελματικής

---

<sup>4</sup>Αναφέρομαι στους αγγλικούς όρους professions, professional, professionalism που αντιστοιχούν στην ελληνική γλώσσα με τους όρους “ελευθέριο επάγγελμα, το “λειτουργήμα” και επιστημονικό ή νομοκατεστημένο επάγγελμα (Πεδιαιδίτης, 2009, σ. 139). Διαφορετική είναι η χρήση των όρων επάγγελμα ή επαγγελματικός όταν αναφέρομαι σ’ εκείνη την σχολική πορεία που στην Ελλάδα ονομαζόταν πριν από μερικές δεκαετίες τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (ΤΕΕ) και σήμερα αναφέρεται ως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ). Στα ευρωπαϊκά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτή η σχολική πορεία αναφέρεται ως Vocational Education and Training (VET) ενώ σε κείμενα της ΟΥΝΕΣΚΟ ως Technical and Vocational Education and Training (TVET).

εξειδίκευσης αλλά και μια μύηση σ' ένα πολιτισμικό περιβάλλον κριτικής σκέψης, επαφής και συζήτησης για θέματα που απασχολούν τη δημόσια σφαίρα. Έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία ότι οι μαθητές/ήτριες της επαγγελματικής εκπαίδευσης εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά συμμετοχής σε ευρύτερους συλλογικούς θεσμούς (συνδικάτα, ΜΚΟ, πολιτικές οργανώσεις, οργανώσεις τις κοινωνίας των πολιτών)([Φωτόπουλος, 2017](#)).

Όπως επισημαίνουν οι Noordegraaf και Schinkel ([2011, σ.68](#)), η έννοια του επαγγελματισμού συνδέεται συνήθως με την ποιοτική εργασία (και όχι με οποιαδήποτε μορφή εργασίας)<sup>5</sup>, τους κοινωνικούς μηχανισμούς μέσω των οποίων εξασφαλίζεται αυτή η ποιότητα (π.χ. μεγάλες περιόδους εκπαίδευσης και κατάρτισης), την ηθική του καθήκοντος (serviceethic, somesortof'calling'or'higher'purpose) και πρακτικές προστασίας της ομάδας από εξωτερικές παρεμβάσεις που οδηγούν στη θεσμοποίηση της αυτονομίας της. Επαγγελματικοί ιδεότυποι θεωρούνται συχνά οι γιατροί και οι νομικοί ενώ οι εκπαιδευτικοί και νοσοκόμοι ως ημι-επαγγέλματα (semi or quasi-professionals).ΟHargreaves ([2000, σ.152](#)) αναφέρει παρόμοια χαρακτηριστικά για τον επαγγελματισμό όπως το υψηλό κοινωνικό κύρος, η εξειδικευμένη επιστημονική γνώση, οι κοινές προδιαγραφές πρακτικής, η ηθική δέσμευση στις ανάγκες των πελατών, μεγάλες περίοδοι κατάρτισης, ο υψηλός βαθμός αυτονομίας στην άσκηση των καθηκόντων τους και η ύπαρξη ενός ελεγχόμενου συστήματος εισόδου στο επάγγελμα.

Όπως αναφέρει ο Karmel ([2010, σ. 229](#)) η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση προορίζεται για εκείνους που θα ασκήσουν εργασία η οποία χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες διαδικασίες ρουτίνας με χαμηλό επίπεδο συμβολικής επεξεργασίας και χωρίς εκείνα τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν υψηλές απολαβές και κοινωνικό κύρος δηλαδή, επιστημονική γνώση, αυτονομία, αίσθηση της λειτουργήματος. Ο Karmel ονομάζει τις ειδικότητες για τις οποίες προετοιμάζει η επαγγελματική εκπαίδευση sub-professionals (sub-professional level, vocational in nature). Στην ελληνική περίπτωση οι ειδικότητες εξειδίκευσης που προσφέρονται στο επαγγελματικό λύκειο προσδιορίζονται από τους επιθετικούς

---

<sup>5</sup> Δεν αναφέρομαι εδώ στις συνθήκες εργασίας αλλά στο αποτέλεσμα της εργασίας, το έργο.

προσδιορισμούς τεχνικός, βοηθός και υπάλληλος, όροι που αντανakλούν και την θέση των ειδικοτήτων αυτών στην εργασιακή ιεραρχία (βλ παράρτημα 1, σ. 96-7).

Η σημασία που αποδίδεται στο επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων, επηρεάστηκε και από την θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου που ταύτιζε τον επίπεδο της εκπαίδευσης με την παραγωγικότητα της εργασίας και την γενικότερη οικονομική ανάπτυξη σε μια κοινωνία ([Karabel & Hasley, 1976](#)). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι υψηλοί μισθοί αντανakλούν την παραγωγικότητα της εργασίας που με τη σειρά της συνδέεται με την σχολική επίδοση. Η θεωρία αυτή οδήγησε στο άνοιγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Οι υψηλοί δείκτες ανεργίας μετά τη δεκαετία του '70 διέψευσαν τις μεγάλες κοινωνικές προσδοκίες για κοινωνική κινητικότητα μέσω του πανεπιστημίου ([Γούβιας και Θεριανός, 2014](#)) αν και ο προσανατολισμός προς την εκπαίδευση και τη γνώση παρέμεινε συστατικό κομμάτι των δημόσιων πολιτικών για την οικονομική ανάπτυξη ([Peter & Humes, 2003](#)). Η τριτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει σήμερα ένα εργαλείο μέσω του οποίου οι ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές χρησιμοποιούν προκειμένου να δημιουργήσουν ανταγωνιστικότερες οικονομίες (κοινωνίες/οικονομίες της γνώσης).

#### **1.4.2 Διαφορετικοί κανόνες αναμετάδοσης της σχολικής γνώσης.**

Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η διάκριση της σχολικής γνώσης μεταξύ γενικής/ακαδημαϊκής και επαγγελματικής (τεχνικής) έχει τις ρίζες της στην πραγματική οργάνωση των κοινωνικών ομάδων και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους για μετάδοση των γνώσεων και δεξιοτήτων. Για να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες οι παιδαγωγικές πρακτικές οργανώνονται με διαφορετικούς κανόνες. Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν δυο μορφές οργάνωσης της σχολικής γνώσης, μια οριζόντια και μια κάθετη. Στην δική του ορολογία η διάκριση είναι μεταξύ κάθετου (vertical) και οριζόντιου (horizontal) λόγου. Οι κανόνες αυτοί αφορούν το τρόπο

ρύθμισης της αναμετάδοσης, την εννοιολογική πλαισίωση της γνώσης και του κανόνες αξιολόγησης της γνώσης ([Bernstein, 2000, σ.155](#)). Εκτός από την λειτουργική της σημασία, η διάκριση αυτή αποτελεί μια διαστρωματίζουσα πρακτική καθώς τα δύο είδη λόγου προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες στους αποδέκτες του. Η διαφοροποίηση αυτή αναφέρεται πολλές φορές με τους όρους σχολική και καθημερινή γνώση ή επίσημη και τοπική.

Ο οριζόντιος λόγος παραπέμπει σε μια αρχή οργάνωσης και αναμετάδοσης της σχολική γνώσης που εξαρτάται στενά από το πλαίσιο εφαρμογής της, για παράδειγμα ένα εργασιακό περιβάλλον που απαιτεί την εκπλήρωση συγκεκριμένων εργασιών. Η γνώση έχει έναν εμπειρικό χαρακτήρα και δεν επιτρέπει εύκολα τις συνδέσεις με άλλα πλαίσια πέρα από το δεδομένο όπου εφαρμόζεται (segmentally organized) ([Bernstein, 2000, σ.159](#)). Αυτό το είδος της γνώσης τοποθετείται κατά κύριο λόγο στον τρόπο που κυκλοφορεί η γνώση στην τοπική κοινότητα, την οικογένεια και τις παρέες των συνομηλίκων. Από την άλλη πλευρά, ο κάθετος λόγος παραπέμπει σε μια συνεκτική, ρητή, και συστηματική μορφή οργάνωσης της σχολική γνώσης που παρέχει πρόσβαση στον θεωρητικό λόγο. Συστηματικός και οργανωμένος τρόπος να θέτεις ερωτήματα που αφορούν αιτίες και αποτελέσματα, και να σκέφτεσαι τα φαινόμενα σε διαφορετικά μέσα από τη χρήση εννοιών και μοντέλων ([Young, 2008, σ.149](#)). Ο Bernstein περιέγραψε τον κάθετο λόγο ως εργαλείο που δημιουργεί ένα διαλογικό κενό μεταξύ του υλικού και του μη υλικού, που προσφέρει εναλλακτικούς κόσμους να σκεφτόμαστε για τον κοινωνικό και τον φυσικό κόσμο.

Η Wheelahan ([2015](#)) στηριζόμενη στην προσέγγιση του Young στην κοινωνιολογία της γνώσης, επισημαίνει ότι η συζήτηση για το είδος της σχολικής γνώσης που πρέπει να παρέχεται έχει εγκαταλειφθεί όσον αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση η οποία συνδέθηκε κυρίως με την παροχή εφαρμοσμένων δεξιοτήτων που ταιριάζουν σ' ένα εργασιακό περιβάλλον. Με αυτό το τρόπο οι μαθητές/ήτριοι της επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν αποκτούν πρόσβαση σ' ένα είδος θεωρητικής γνώσης που θα τους επέτρεπε να κατανοήσουν τις ευρύτερες εργασιακές και κοινωνικές συνθήκες και να τις αλλάξουν ([Wheelahan, 2015, σ.753](#)). Βέβαια, όπως επισημαίνει η Wheelahan τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο παντού και

διακρίνει μεταξύ αγγλόφωνων χωρών και ηπειρωτικής Ευρώπης. Στην δεύτερη περίπτωση η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνδέεται με ένα αποδοτικότερο σύστημα μετάβασης στην αγορά εργασίας ενώ οι ειδικότητες με τις οποίες συνδέεται χαίρουν μεγαλύτερης κοινωνικής αναγνώρισης και εκτίμησης.

Ο Nylund ([2017](#)) μελετώντας αναλυτικά προγράμματα της επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης στη Σουηδία, επισημαίνει την διαφορετική γλώσσα με την οποία πλαισιώνονται οι περιγραφόμενοι στόχοι των προγραμμάτων. Η γνώση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της επαγγελματικής εξέτασης θεμελιώνεται σε μια εργασιακή συνθήκη και οι στόχοι περιγράφονται με ρήματα περισσότερο διαδικαστικά όπως «κάνω», «χρησιμοποιώ», «διαλέγω» ενώ στα προγράμματα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης οι περιγραφόμενοι μαθησιακοί στόχοι πλαισιώνονται με ρήματα όπως «μαθαίνω», «συζητώ», «ερμηνεύω», «αναλύω»([Nylund, 2017, σ. 10](#)). Επίσης, στη περίπτωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης η γνώση συνδέεται λιγότερο με την εκμάθηση δεξιοτήτων όπως η κριτική εξέταση των πηγών της πληροφορίας ή επιστημονική/λογική αιτιολόγηση ενός φαινομένου. Σύμφωνα με τον Nylund, αυτές οι διαφορετικές λογικές οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων συντηρούν την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου καθώς αποκλείουν τα παιδιά της εργατικής τάξης (που πλειοψηφικά συμμετέχουν στην επαγγελματική εκπαίδευση) από τον κοινωνικό διάλογο και την επεξεργασία μιας εναλλακτικής πραγματικότητας ενώ τους τοποθετεί σε χαμηλό επίπεδο στον καταμερισμό της εργασίας, εξοικειώνοντας τους με εργασιακές ρουτίνας ([Nylund, 2017, σ. 17](#)).

## 1.5 Εκπαιδευτικές Ανισότητες.

### 1.5.1 Αδύναμοι μαθητές/τριες. Διαφορετική πρόσβαση σε μορφές κεφαλαίου.

Από το έργο του Pierre Bourdieu μπορούν να αξιοποιηθούν εκείνα τα εννοιολογικά εργαλεία που μας επιτρέπουν να εξετάσουμε γενικότερα τον σχολικό θεσμό και τις πρακτικές στο εσωτερικό του σε σχέση με την κοινωνική ανισότητα. Για τον Bourdieu ([2016](#)), ο κοινωνικός χώρος χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο αποκλεισμό (διάκριση) των θέσεων και των ιδιοτήτων που τις συνοδεύουν. Εντός των κοινωνικών πεδίων (για παράδειγμα επιστημονικό, καλλιτεχνικό, εκπαιδευτικό), νοούμενων ως επιμέρους κοινωνικών χώρων που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερους κανόνες, αξίες και πρακτικές, διεξάγονται αγώνες για τον έλεγχο της κατανομής διαφορετικών ειδών κεφαλαίου (κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό), η τοποθέτηση εντός της οποίας προσδίδει στα άτομα ένα ιδιαίτερο κύρος (status) ([Wodak, Meyer, 2015, σ.71](#)) και στις πρακτικές τους μια ιδιαίτερη αξία.

Σύμφωνα με τον Bourdieu([1985](#)), ο σχολικός θεσμός παραγνωρίζει αυτή την πραγματικότητα της άνιση κατανομής των διαφορετικών μορφών κεφαλαίου (κυρίως του πολιτισμικού) και των δυνατοτήτων οικειοποίησης τους, αποκτά την αναπαραγωγική του λειτουργία ως προς της διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο σχολικός θεσμός έτσι, ονομάζει «χάρισμα», φυσική ιδιότητα αυτό που είναι προϊόν μια πολιτισμικής «μαθητείας». Με τα δικά του λόγια :

... η παιδαγωγική παράδοση απευθύνεται στην πράξη, και μάλιστα πίσω από το άμεμπτο κάλυμμα της ισότητας και της καθολικότητας, αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές ή στους φοιτητές που έχουν την ιδιαιτερότητα να είναι κάτοχοι μια μορφωτικής κληρονομιάς ταιριασμένης στις μορφωτικές απαιτήσεις του σχολείου ([Bourdieu, 1985,σ.374](#)).

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν, στη βάση της τυπικής ισότητας όλων των μαθητών/τριών, ενιαίους τρόπους μετάδοσης και αξιολόγησης της γνώσης πριμοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις και τις ικανότητες των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων. Γνώσεις και ικανότητες που αποκτήθηκαν σε οικογενειακά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από την κατοχή πολιτισμικού κεφαλαίου, δηλαδή μορφωτικών προνομίων όπου τα παιδιά έχουν πρώιμη και μακρά εξοικείωση με την (αναγνωρισμένη ως «ποιοτική») κουλτούρα: μπορούν να έρθουν σε επαφή με διάφορα αντικείμενα όπως βιβλία, πίνακες, μουσικά όργανα και πρακτικές όπως το θέατρο ή η επίσκεψη στο μουσείο (πολιτισμικό κεφάλαιο στην αντικειμενοποιημένη του μορφή). Το περιβάλλον αυτό υποστηρίζει τις σχολικές αξίες, έχει μια σχέση οικειότητας με τις πρακτικές του σχολείου (για παράδειγμα γλωσσική συνάφεια) και δίνει τον χώρο και τον χρόνο για να ενσωματωθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο από τα υποκείμενα, τα οποία με προσωπική «εκγύμναση» αποκτούν τις απαραίτητες διαθέσεις, σχήματα αντίληψης και γνώσεις ώστε να το οικειοποιηθούν (πολιτισμικό κεφάλαιο στην ενσώματη του μορφή) ([Bourdieu, 1986, σ. 18-19](#)).

Ο σχολικός τίτλος (πολιτισμικό κεφάλαιο στην θεσμοποιημένη του μορφή) επικυρώνει τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις διαθέσεις και τις «κλίσεις» που αποκτήθηκαν σ' αυτό το ιδιαίτερα ταξικά προσδιορισμένο οικογενειακό περιβάλλον, τους προσδίδει μια ανταλλάξιμη αξία που αποφέρει οικονομικά οφέλη και ιεραρχεί τους κατόχους του σε σχέση με τη νόμιμη κουλτούρα προσδίδοντάς τους θετικές ή αρνητικές ιδιότητες ([Bourdieu, 2018, σ. 65-66](#)). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η επικύρωση των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών/τριών αυτών συμβαίνει παραγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες που καθιστούν δυνατή την ύπαρξη τους, αποδίδοντας τους έτσι στο χάρισμα ή το ταλέντο. Τα οικονομικά οφέλη του σχολικού τίτλου συνδέονται άμεσα με τις συνθήκες πολιτισμικής μεταβίβασης και συγκεκριμένα με την δυνατότητα της οικογένειας να παρατείνει την σχολική εμπειρία. Έτσι, η οικονομική ανταποδοτικότητα του σχολικού τίτλου είναι άμεσα εξαρτημένη από την σπανιότητα της κοινωνικής θέσης που επιτρέπει τη μεγαλύτερη δυνατή σχολική εμπειρία, μια εμπειρία απελευθερωμένη από τις επιτακτικές ανάγκες του κοινωνικού κόσμου. Η διάσταση του «ελεύθερου» χρόνου είναι



σημαντική για τους/τρις μαθητές/ήτριες των Επαγγελματικών Λυκείων καθώς πολλά παιδιά παράλληλα με την σχολική φοίτηση εργάζονται σε δουλειές πλήρους ή μερικής απασχόλησης ([Χατζηκυριάκου, Ασκούνη, 2018, σ. 29](#)).

### 1.5.2 Η σχέση των γονέων με το σχολείο

Το σχολείο εμπλέκεται στις κοινωνικές στρατηγικές των τάξεων για την διατήρηση ή τη μεταβολή της κοινωνικής τους θέσης. Ιδιαίτερα, η θέση των μεσαίων στρωμάτων εξαρτάται ιδιαίτερα από την απόκτηση εκπαιδευτικών τίτλων και πιστοποιητικών. Περίπου από τη δεκαετία του '90 και μετά ένα πλήθος ερευνών έχουν υποστηρίξει ότι η σχέση των γονέων με το σχολείο και οι μορφές που λαμβάνει η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι ταξικά προσδιορισμένη ([Lareau, 1987](#) · [Crozier, 1999](#) · [Vincent & Martin 2002](#)). Μια σειρά από παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο, η συμμετοχή σε δίκτυα γονέων και άρα η διαφορετική πρόσβαση στην πληροφορία, ο διαθέσιμος χρόνος και οι διαθέσιμοι υλικοί πόροι στο σπίτι, επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή στις διαδικασίες του σχολείου ([Lareau, 1987](#)).

Ενώ το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν ότι γονείς των μαθητών/τριών θα συμμετέχουν στις διεργασίες του σχολείου και θα επικοινωνούν με το σχολείο όταν αυτό τους καλεί, η γονική εμπλοκή εμφανίζει διάφορες διαβαθμίσεις ([Vincent & Martin 2002](#)). Οι γονείς που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα διατηρούν διαφορετική σχέση με το σχολείο από τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων. Οι πρώτοι σπάνια έχουν την πρωτοβουλία της επικοινωνίας με το σχολείο, όταν επικοινωνούν δεν εστιάζουν σε ακαδημαϊκά θέματα ενώ αντιλαμβάνονται τον δικό τους ρόλο ως διακριτό και ανεξάρτητο από τον ρόλο του σχολείου ([Lareau, 1987](#)).

Παρότι συχνά στους γονείς από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα αποδίδεται απάθεια και αδιαφορία ως προς τις σχολικές διαδικασίες ([Vincent & Martin, 2002](#)), οι έρευνες που αναφέρονται παραπάνω τονίζουν ότι οι περισσότεροι γονείς ανεξάρτητα από της κοινωνική τους προέλευση προσδοκούν καλές σχολικές

επιδόσεις από τα παιδιά τους ωστόσο θεωρούν ότι έχουν διαφορετικές δυνατότητες να ασκήσουν επιρροή στο πεδίο αυτό. Οι γονείς από τα λαϊκά στρώματα δεν πιστεύουν ότι η δική τους εμπλοκή στο σχολείο μπορεί να επηρεάσει τις σχολικές διαδικασίες ενώ βλέπουν τους εκπαιδευτικούς ως ανώτερους και απόμακρους ([Crozier, 1999](#)). Επίσης, οι γονείς από αυτή την κοινωνική τάξη δεν πιστεύουν ότι οι συναντήσεις των γονέων έχουν κάποια σημασία και δεν τις αντιμετωπίζουν ως μια ορθολογική επένδυση χρόνου ([Vincent & Martin 2002](#)).

## **Κεφάλαιο 2ο:Βιβλιογραφικήεπισκόπηση ερευνών**

Σ' αυτό το κεφάλαιο αναφέρονται κάποια γενικά χαρακτηριστικά της σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης όπως αυτή λειτουργεί στα σύγχρονα βιομηχανικά κράτη αλλά και κάποια στοιχεία που αφορούν τον μαθητικό πληθυσμό της. Στη συνέχεια και αφού γίνει μια ιστορική επισκόπηση, παρουσιάζονται κάποια στοιχεία για την δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα που θα

σκιαγραφίσουν το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συγκροτούν την επαγγελματική ταυτότητα. Επιπλέον, θα αναφερθούμε σε ποιοτικές έρευνες που αναδεικνύουν το αναλυτικό πλαίσιο και τις διαδικασίες συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών γενικότερα αλλά και των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικότερα.

## 2.1 Η σχολική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί ένα διακριτό εκπαιδευτικό μονοπάτι εντός των εκπαιδευτικών συστημάτων στα σύγχρονα ανεπτυγμένα κράτη. Με αυτό τον τρόπο παρέχεται στους νέους η αρχική επαγγελματική κατάρτιση<sup>6</sup>. Μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι κυβερνήσεις επιδιώκουν να παρέχουν μια εναλλακτική σχολική τροχιά σε όσους/ες είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε πρακτικές γνώσεις και την άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας, να μειώσουν την επιρροή της διαγενεακής κληρονομιάς εφοδιάζοντας τα παιδιά των χαμηλών οικονομικών στρωμάτων με θεσμοθετημένα προσόντα, να αποτρέψουν την σχολική εγκατάλειψη των αδύναμων μαθητών και να δώσουν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/ήτριες που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα ή το κίνητρο να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο ([Eichhorst, Rodríguez-Planas, Schmidl, 2015, σ. 3-4](#)) Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συνδέεται με μια αρνητική διαδικασία επιλογής, δηλαδή με μια πορεία που ακολουθούν οι μαθητές/ήτριες με χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις ([Eichhorstetal, 2015, σ. 15](#)) γεγονός που επηρεάζει και το κοινωνικό κύρος που απολαμβάνει.

---

<sup>6</sup> Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αναφέρεται στην μετέπειτα κατάρτιση του εργατικού ή εν δυνάμει εργατικού δυναμικού που παρέχεται σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων που ανήκουν στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα.

Η διαμόρφωση πολιτικών για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο ευρωπαϊκών και εθνικών πολιτικών με ιδιαίτερη σημασία για το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, οι οποίες επηρεάζονται από ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις και μετασχηματισμούς (παγκοσμιοποίηση, οικονομική κρίση και ανεργία, ευρωπαϊκή ενοποίηση.) Η έμφαση στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης συνδέθηκε με την προσπάθεια αποτελεσματικότερης σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την αντιμετώπιση της ανεργίας που εμφανίζει υψηλούς δείκτες ([Φωτόπουλος, 2017, σ. 407](#))

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία του ΟΟΣΑ([OECD,2024](#)), τα προγράμματα σπουδών της θεσμικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης δεν είναι το ίδιο δημοφιλή σε όλα τα κράτη- μέλη του οργανισμού<sup>7</sup>, παρόλα αυτά κατά μέσο όρο ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού στις χώρες αυτές, συμμετέχει στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μονοπάτι. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης παρέχουν πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο ή εναλλακτικούς θεσμούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (με διάρκεια μικρότερη των τεσσάρων χρόνων), ενώ το ένα τρίτο από αυτά προσφέρουν συνδυασμό σχολικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε χώρους εργασίας.

Όσον αφορά το μέσο όρο ηλικίας αποφοίτησης, στην επαγγελματική εκπαίδευση είναι τα 22 έτη σε σύγκριση με την γενική εκπαίδευση όπου το αντίστοιχος μέσος όρος είναι τα 18 έτη, ενώ τέλος η επαγγελματική εκπαίδευση υπέρ-εκπροσωπείται από παιδιά που έχουν χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο<sup>8</sup>(Socioeconomically disadvantaged students). Σε διεθνές επίπεδο, η

---

<sup>7</sup> Υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ των κρατών - μελών του οργανισμού ως προς το ποσοστό των μαθητών/τριών που είναι εγγεγραμμένοι/νες στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Τα κράτη με το μεγαλύτερο ποσοστό είναι η Σλοβενία (69.8%), η Τσεχία (69.1%), η Αυστρία (68.9%), οι Κάτω Χώρες (68.7%), η Φιλανδία (67.6%), η Σλοβακία (67.6%), η Ελβετία (61.9%) και το Λουξεμβούργο (60.8%). Ο μέσος όρος των κρατών του ΟΟΣΑ βρίσκεται στον 42.4% ενώ η Ελλάδα βρίσκεται μεταξύ των χωρών με την χαμηλότερη κατάταξη (33.8%).

Education GPS, *OECD*, 30/01/2024, 18:01:53 <http://gpseducation.oecd.org>"

<sup>8</sup> Ο όρος αναφέρεται κυρίως στη θέση που κατέχει ένα άτομο στη διανομή του εισοδήματος, την επαγγελματική ιεραρχία και το επίπεδο εκπαίδευσης. ([Sarsani,2011](#))

επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση είναι μια σχολική κατεύθυνση που παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ως προς τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία της ειδικότητας (σε σχολικό περιβάλλον ή/και σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον), τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης (περιλαμβάνει εργαστήρια όπου ασκούνται πρακτικές και τεχνικές γνώσεις) τη συμμετοχή των επιχειρήσεων και τη σημασία που της αποδίδεται για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ([Karmel, 2010, σ.229](#)).

Όπως επισημαίνει η Cort ([2009](#)) στην περίπτωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτέλεσε μοχλό εφαρμογής πολιτικών που επεκτάθηκαν στην γενική και ανώτερη εκπαίδευση και αφορούσαν την κατάτμηση των προγραμμάτων σπουδών σε αυτοτελείς μονάδες γνώσεων (modularization), τον σαφή προσδιορισμό των προγραμμάτων σπουδών ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα περίφημα Εθνικά Πλαίσια Προσόντων (national qualification frameworks) τα οποία αντιστοιχούν σε σαφή επαγγελματικά περιγράμματα. Οι πολιτικές αυτές στόχευαν στην σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από αντικειμενικούς δείκτες σύγκρισης και αξιολόγησης και την σύνδεση τους με τις τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές παρουσιάστηκαν και σχεδιάστηκαν εντός μιας ευρύτερης οικονομικής και εκπαιδευτικής ορθοδοξίας, της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και συνδέθηκαν με την πολιτική της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης (Lifelong learning) αποπολιτικοποιώντας τη συζήτηση τουλάχιστον στο επίπεδο της γνώσης που παρέχει το σχολείο. Την συζήτηση αυτή επαναφέρουν με το έργο συγγραφείς όπως ο Young ο οποίος επισημαίνει ότι το ερώτημα για το τι γνώση θα πρέπει να αποκτούν αυτοί/ες που παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης είναι περιθωριοποιημένο στην ερευνητική κοινότητα και θα πρέπει να ξανά τεθεί ([Young, 2008, p. 138](#)).

## 2.2 Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην

### Ελλάδα:

#### 2.3.1 Σύντομη ιστορική επισκόπηση.

Μετά την ίδρυση το νεοελληνικού κράτους, η ανάπτυξη της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης έγινε κυρίως με πρωτοβουλίες του επιχειρηματικού κόσμου ή φιλανθρωπικών οργανώσεων και είχε στόχο την τεχνική κατάρτιση των παιδιών που δεν συνέχιζαν στο γυμνάσιο και τις ανώτερες σπουδές. Τις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, με τις κυβερνήσεις του κόμματος των φιλελευθέρων, έγιναν οι πρώτες σοβαρές προσπάθειες αστικού εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης. Ένα από τα προτάγματα του εκσυγχρονισμού ήταν η δημιουργία παράλληλου με τη γενική εκπαίδευση σχολικού δικτύου επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης([Φραγκουδάκη,2000](#)) . Από τη δεκαετία του 1950 οι ανάγκες της ελληνικής οικονομίας για τεχνικά εξειδικευμένα εργατικό δυναμικό οδήγησαν τις κυβερνήσεις στην συστηματικότερη οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε δευτεροβάθμιο επίπεδο και την μεθοδικότερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της με την ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ. Αν και παραδοσιακά συγκεντρώνει τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων, η επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν λειτούργησε ποτέ ως θεσμός υποχρεωτική επιλογής για τους/τις πιο αδύναμους/ες μαθητές/ήτριες, παρέχοντας επιπλέον τη δυνατότητα μεταπήδησης από το ένα σχολικό δίκτυο στο άλλο ([Σταμέλος,2000](#)). Αν και με τη δημιουργία τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης οι κυβερνήσεις φιλοδοξούσαν να παρέχουν ένα σχολικό δίκτυο που θα αντιστοιχούσε στις ανάγκες της αγοράς εργασίας αποτρέποντας τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο και την «υπερ- εκπαίδευση», στην πράξη η επαγγελματική εκπαίδευση λειτούργησε περισσότερο ως μέσο πρόληψης της σχολικής εγκατάλειψης και παρά ως ένας αποτελεσματικός θεσμός μετάβασης των νέων στην αγορά εργασίας. Το γεγονός αυτό μαζί με κάποια άλλα στοιχεία που θα σκιαγραφήσουμε στη συνέχεια, συντέλεσε στο χαμηλό κοινωνικό της κύρος

Στην Ευρώπη μετά τα μέσα του 19ου αιώνα, η εκβιομηχάνιση της παραγωγής, η εξέλιξη της τεχνολογίας καθώς και ο μετασχηματισμός του κρατικού μηχανισμού, αναδιαμόρφωσαν τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και ανέδειξαν την ανάγκη ανάπτυξης εκπαιδευτικών θεσμών με προσανατολισμό διαφορετικό από τις κλασσικές σπουδές οι οποίες θα έδιναν έμφαση στην τεχνολογία, τις θετικές επιστήμες και την επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση ([Δακτυλάς, 2021, σ.29](#)). Η ανάπτυξη ενός δημόσιου σχολικού δικτύου επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης μέσης βαθμίδας παράλληλου με την γενική εκπαίδευση, δεν υιοθετήθηκε από όλα τα βιομηχανικά κράτη αλλά κυρίως από τη Γερμανία και τη Γαλλία, χώρες στις οποίες ο κρατικός μηχανισμός υιοθέτησε ενεργητικότερο ρόλο στη σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης. Παρόλα αυτά ακόμη και σε αυτές τις δύο χώρες, η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση ταυτίστηκε με σχολεία χαμηλού κοινωνικού κύρους για τα παιδιά των μικρομεσαίων και λαϊκών στρωμάτων που δεν τα κατάφερναν στη γενική εκπαίδευση, οι ανώτερες βαθμίδες της οποίας (πανεπιστήμιο, πολυτεχνείο) προορίζονταν άλλωστε για τις κοινωνικά ανώτερες τάξεις ([Κυπριανός και Τσάπες, 2011](#)).

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους και μετά, ο δημόσιος διάλογος με θέμα την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος με πρακτικότερο προσανατολισμό που θα δίνει έμφαση στο εμπόριο, τη γεωργία και τη βιομηχανία, διεξάγεται εντονότερα μετά το 1870. Οι φορείς των αιτημάτων αυτών είναι πολιτικά κόμματα που προωθούν τον αστικό εκσυγχρονισμό, κρατικοί αξιωματούχοι και δημόσιοι λειτουργοί που έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό (κυρίως στη Γερμανία και τη Γαλλία) και εκπρόσωποι του εμπορικού και βιομηχανικού κόσμου ([Κυπριανός και Τσάπες, 2011, σ.8](#)). Το αίτημα ανάπτυξης των θετικών επιστημών, της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης όπως και η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας αποτέλεσαν πάγια αιτήματα εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Τα εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα από τα τέλη του 19ου αιώνα μέχρι και τη δεκαετία του 1970, προσπάθησαν να μετατρέψουν τη δημόσια εκπαίδευση σε ένα περισσότερο ορθολογικό μηχανισμό κατανομής του μαθητικού πληθυσμού στον κόσμο της εργασίας αντιμετωπίζοντας παράλληλα τη συσσώρευση των μαθητών στα γενικά γυμνάσια (και τη σχολική διαρροή που συνδέονταν με αυτά) που οδηγούσαν στο πανεπιστήμιο. Στον διάλογο που αναπτύσσεται γύρω

από τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης είναι βασικό το αίτημα για στροφή της εκπαίδευσης προς τις πρακτικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και την ορθολογικότερη διασύνδεση του συστήματος με την ανάπτυξη των επαγγελματιών στις πόλεις ([Κυπριανός και Τσάπες, 2011, σ.13](#)). Τα εγχειρήματα αυτά απέτυχαν να ανατρέψουν το κύρος της γενικής εκπαίδευσης και των κλασικών σπουδών που αποτελούσαν άλλωστε τον ιδεολογικό περίβλημα του ελληνικού κράτους και των ελίτ που συνδέονται με αυτό ([Κυπριανός και Τσάπες, 2011·Φραγκουδάκη, 1979](#)). Η πραγματικότητα αυτή επηρέαζε την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς η κοινωνική κινητικότητα συνδεόταν κυρίως με την εξασφάλιση μιας θέσης στο δημόσιο ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση δεν αποτελούσε μια ρεαλιστική επιλογή στην ίδια κατεύθυνση. Επιπλέον, η καθαρεύουσα ως γλώσσα διδασκαλίας του σχολείου εμπόδιζε την εκμάθηση της ειδικότητας.

Μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα ιδρύονται κατώτερες τεχνικές σχολές οι οποίες συνδέονται είτε με φιλανθρωπικά ιδρύματα είτε λειτουργούν ως παραρτήματα εργοστασίων με νέους εργάτες χωρίς δίδακτρα αλλά και χωρίς μισθό ([Μπουρνάζος, 1990, σ.213-214](#)) ενώ από την πλευρά του κράτους δίνεται έμφαση στην ίδρυση γεωργικών και εμπορικών σχολών<sup>9</sup>. Σημαντική εξέλιξη στο χώρο των θετικών επιστημών και τη σύνδεση τους με την εκπαίδευση αυτή την περίοδο είναι η ίδρυση της Σχολής των Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών το 1904 και η εισαγωγή του μαθήματος της χημείας στα γυμνάσια το 1909.

Η συστηματικότερη προσπάθεια συγκρότησης μέσης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης ως παράλληλο θεσμοθετημένο σχολικό δίκτυο, γίνεται με τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της πρώτης κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου. Με τα νομοσχέδια Τσιριμώκου το 1913, προβλέπεται μεταξύ άλλων η δημιουργία δύο αυτοτελών τύπων σχολείου μέσης εκπαίδευσης, το αστικό σχολείο και το γυμνάσιο ([Φραγκουδάκη, 2000, σ. 32](#)). Το αστικό σχολείο τριετούς φοίτησης ήταν, εμπνευσμένο από το γερμανικό Realschule, και προοριζόταν για τους μαθητές/ήτριες της μεσαίας τάξης στο οποίο θα διδάσκονταν πρακτικές γνώσεις προσανατολισμένες σ' ένα επάγγελμα. Το γυμνάσιο προβλεπόταν να είναι εξαετούς φοίτησης και θα οδηγούσε στο Πανεπιστήμιο. Το γυμνάσιο προοριζόταν για τις

---

<sup>9</sup> Νόμος 2991/1903, Περί Ιδρύσεως Εμπορικών Σχολών



ανώτερες τάξεις ([Μπουρνάζος 1990, σ.263](#)). Στόχευση της μεταρρύθμισης ήταν οι εκπαιδευτικές βαθμίδες να έχουν αυτοτελή ρόλο και να μπορούν να λειτουργήσουν με όρους αποτελεσματικότερης αντιστοίχισης της με την κοινωνική διαστρωμάτωση. Πάντως, στα νομοσχέδια δεν προβλέπονταν θεσμικοί φραγμοί για τη μεταπήδησή από τον έναν τύπο σχολείου στο άλλο. Μεταξύ άλλων στα νομοσχέδια υπήρχε πρόβλεψη και για την ίδρυση του διδασκαλείου Τεχνικής Εκπαίδευσης για την κατάρτιση διδακτικού προσωπικού. Τα νομοσχέδια δεν έγιναν ποτέ νόμοι του κράτους καθώς συνάντησαν έντονες αντιδράσεις από την αντιπολίτευση, τη φιλοσοφική σχολή αλλά και συλλόγους διδασκόντων.

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929 από την τελευταία κυβέρνηση Βενιζέλου προσπαθεί να συγκροτήσει τη δημόσια επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση θεσμοθετώντας δύο είδη μέσων σχολείων, γυμνάσια και πρακτικά λύκεια, και τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία ([Φραγκουδάκη 1979, σ.11](#)). Το 1930 ιδρύεται η πρώτη δημόσια σχολή εμπορικού ναυτικού και το 1937 η σχολή τουριστικών επαγγελμάτων. Ωστόσο αυτή την περίοδο ο αριθμός των μαθητών που στρέφονται προς την τεχνική εκπαίδευση παραμένει μικρός με τους περισσότερους να στρέφονται προς εμπορικές σχολές ([Κυπριανός και Τσάπες, 2011, σ.18](#)). Εν το μεταξύ, στην ανώτερη εκπαίδευση έχει προηγηθεί η μετατροπή του Πολυτεχνείου σε ανώτατη σχολή το 1914, η ίδρυση 1915 Διδασκαλείου Τεχνικής Εκπαίδευσης και η ίδρυση το 1920 ανώτατης Εμπορικής, Βιομηχανικής και Γεωπονική σχολής. Το 1938 ιδρύεται η *Σχολή Βιομηχανικών Σπουδών* (το σημερινό πανεπιστήμιο Πειραιά) και το 1948 η *Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Θεσσαλονίκης* (το μετέπειτα Πανεπιστήμιο Μακεδονίας) από τον *Σύνδεσμο Βιομηχάνων και Βιοτεχνών* και το *Σύνδεσμο των εν Ελλάδι Ανώνυμων Εταιρειών*.

Μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο, το ελληνικό κράτος αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην ανασυγκρότηση της κατεστραμμένης οικονομίας. Η εισροή ξένων κεφαλαίων και η μεταφορά των επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων της εποχής στην παραγωγική διαδικασία οδηγούν στην αύξηση της αγροτικής και βιομηχανικής παραγωγής, την διόγκωση των αστικών κέντρων και την ανάπτυξη μικροαστικών στρωμάτων ([Μπουζάκης, 2006, σ.42](#)). Παράλληλα, οι ελληνικές κυβερνήσεις, υπό την επίδραση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, επιδιώκουν να συνδέσουν την εκπαίδευση με τον οικονομικό μετασχηματισμό. Ειδικότερα, στην Ελλάδα

αναγνωρίζεται η ανάγκη κρατικής οργάνωσης και συντονισμού της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με στόχο την κατάρτιση του μελλοντικού εργατικού δυναμικού σύμφωνα με τις ανάγκες του εκβιομηχανισμένου παραγωγικού μοντέλου (ανάγκη για ειδικευμένους τεχνίτες, υπομηχανικούς). Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Μπουζάκης ([2006, σ.45](#)), παρά την ομοφωνία των κομμάτων απ' όλους τους πολιτικούς χώρους για τη σημασία της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική πολιτική παραμένει έντονα χρωματισμένη από ένα κλασικιστικό περιεχόμενο και την ιδεολογία της εθνικοφροσύνης. Οι κυβερνήσεις της δεξιάς αντιμετωπίζουν τις όποιες προτάσεις για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως εν δυνάμει ανατρεπτικές και επιμένουν στο «ανθρωπιστικό» (ελληνοχριστιανικό) περιεχόμενο της εκπαίδευσης εκφράζοντας ανησυχίες για τον «διαβρωτικό» χαρακτήρα του τεχνικού πολιτισμού. Παράλληλα, η αναγνώριση της σημασίας της τεχνικής εκπαίδευσης για την οικονομία δεν καταφέρνει να αντισταθμίσει τη σημασία της γενικής εκπαίδευσης και της πρόσβασης στο πανεπιστήμιο που αυτή προσφέρει, για τον πολιτικό έλεγχο της νεολαίας αλλά και τη νομιμοποίηση του μετεμφυλιακού κράτους μέσω της στελέχωσης του κρατικού μηχανισμού. ([Φραγκουδάκη, 1979, σ.15](#)).

Προς το τέλος της δεκαετίας του 1950 γίνονται ενέργειες σταθμοί στην ιστορία της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ύστερα από τα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας (μέλη της είναι εκπαιδευτικοί και πολιτικοί) η οποία συστάθηκε από την κυβέρνηση της ΕΡΕ το 1957, προωθήθηκαν μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν τον χώρο της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Οι σημαντικότερες προβλέψεις της μεταρρύθμισης (Νομοθετικά Διατάγματα 3971/59 και 3973/59) ήταν η υπαγωγή όλων των τεχνικών σχολών στο Υπουργείο Παιδείας, η δημιουργία τεχνικών και οικονομικών γυμνασίων, η ίδρυση δημόσιων Τεχνικών Σχολών και η δημιουργία της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα δίδασκαν στην επαγγελματική εκπαίδευση ([Κουλούρη 2010](#)). Αξίζει να αναφερθούν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έγιναν από την Ένωση Κέντρου τη δεκαετία του 1960 με αιτήματα τη γενίκευση του υποχρεωτικού κύκλου και την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης με τα νομοσχέδια του 1963, 1964 και 1965. Το τελευταίο, Περί Τεχνικής Εκπαιδύσεως, που δεν πρόλαβε να ψηφιστεί, προέβλεπε τη

δημιουργία τεχνικών Γυμνασίων, τεχνικών σχολών εξειδίκευσης, τεχνικά και γεωργικά Λύκεια και Ανώτερες (Τεχνικές) με διάρκεια τέσσερα ή τρία χρόνια ([Κυπριανός, 2016](#)). Η μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια είναι ουσιαστική γιατί συνδέθηκε και δύο προηγούμενα νομοσχέδια που ουσιαστικά έθεταν τις βάσεις για μια αποτελεσματική τεχνική εκπαίδευση, δηλαδή, την γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (9ετής) και την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως γλώσσα διδασκαλίας.

Οι πιο σημαντικές εξελίξεις που αφορούν την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της δικτατορίας είναι η ίδρυση κατώτερων και μέσω των τεχνικών και επαγγελματικών σχολών τριετούς φοίτησης σε όλη την επικράτεια καθώς και ο καθορισμός οργανικών θέσεων διδακτικού προσωπικού με νομοθετικό διάταγμα (ν.δ 580.1970) ([Ιακωβίδης, 1998,σ.130-1](#)). Κατά τη διάρκεια της απριλιανής δικτατορίας, οι περισσότερες προσπάθειες ανάπτυξης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης συνδέθηκαν με δάνεια από την Παγκόσμια Τράπεζα χωρίς αυτόνομο σχεδιασμό αυξάνοντας την εξάρτηση της χώρας από το ξένο κεφάλαιο ([Πεσματζόγλου, 1987](#)).

Μεταπολιτευτικά, η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας επιδίωξε να στρέψει μέρος του μαθητικού πληθυσμού προς την επαγγελματική εκπαίδευση και να μειώσει την είσοδο των εισακτέων στα πανεπιστήμια. Με τον νόμο 576 του 1977 ιδρύθηκαν τα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) και οι Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ), και καθιερώθηκαν γενικές εξετάσεις στα λύκεια (καταργήθηκαν το 1981). Οι προσπάθειες αυτές έγιναν αντικείμενο έντονης κριτικής από την αντιπολίτευση και το ΠΑΣΟΚ με το επιχείρημα ότι οι αλλαγές προετοίμαζαν τα παιδιά του λαού ώστε να γίνουν εξειδικευμένοι εργάτες για τα μονοπώλια. Όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη ([1979, σ.18](#)) η κριτική αυτή ήταν μάλλον δημαγωγική αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών εισέρχονταν στην αγορά εργασίας με μόνο προσόν το απολυτήριο δημοτικού, ενώ υπήρχε μεγάλο ποσοστό σχολική διαρροής σε αυτούς που συνέχιζαν το γυμνάσιο. Παρά τις προσπάθειες αυτές, τα επόμενα χρόνια το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού των τεχνικών σχολών και λυκείων παρέμεινε σε χαμηλά ποσοστά αντιπροσωπεύοντας μέχρι τις αρχές του 1990 περίπου το 20% του συνόλου. Η μέση επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση εξακολουθούσε να γίνεται αντιληπτή από το ευρύ κοινό ως

υποβαθμισμένη εκπαιδευτική επιλογή ενώ ο θεσμός παρουσίαζε ελλείψεις σε προσωπικό και υποδομές, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών/τριών.

Σε μια προσπάθεια ισότιμης ανάπτυξης της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης με τη γενική, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ ίδρυσε το 1980 τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια. Σε αυτό τον τύπο σχολείου υπήρχαν δύο εκπαιδευτικά μονοπάτια, οι δέσμες που οδηγούσαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι προεπαγγελματικοί κλάδοι που παρείχαν γνώσεις και δεξιότητες προσανατολισμένες σε ένα επάγγελμα. Οι μαθητές/ήτριες των προεπαγγελματικών κλάδων είχαν τη δυνατότητα να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφού αποφοιτούσαν από προπαρασκευαστικά κέντρα ενώ προβλεπόταν ένα ειδικό ποσοστό (5%) θέσεων εισακτέων σε ΤΕΙ αφού πρώτα έδινα εξετάσεις. Όπως και προηγούμενες κυβερνήσεις, η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ προσπάθησε να δημιουργήσει μια αξιόπιστη εναλλακτική προς την ακαδημαϊκή, εκπαιδευτική επιλογή η οποία θα απαντούσε στην ανάγκη εξειδίκευσης του εργατικού δυναμικού της χώρας ενώ θα μείωνε τη συσσώρευση χιλιάδων μαθητών/τριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο όπως επισημαίνει ο Κασσωτάκης ([2010](#)) εντός των πολυκλαδικών λυκείων διατηρήθηκαν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριων που επέλεγαν τις δέσμες και αυτών που επέλεγαν προεπαγγελματικούς κλάδους. Οι διαφορές αυτές αφορούσαν την κοινωνική προέλευση, τις επιδόσεις των μαθητών/τριών αλλά και την άνιση πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Με τη δεύτερη κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ και υπουργό παιδείας τον Αρσένη, δημιουργήθηκε το ενιαίο λύκειο και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε) (ν.2640/1998). Διακηρυγμένος στόχος του υπουργείου ήταν η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ραγδαίες αλλαγές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και των μέσων επικοινωνίας ([Μπουζάκης,2006, σ. 64](#)). Η επαγγελματική εκπαίδευση έπρεπε ενσωματώσει τις αλλαγές αυτές στο εργασιακό περιβάλλον και τις νέες ανάγκες της οικονομίας. Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών, οι απόφοιτοι του Α' κύκλου (δύο έτη) μπορούσαν να λάβουν άδεια άσκησης επαγγέλματος στην ειδικότητα τους ή να συνεχίσουν στο Β' κύκλο ή να εγγραφούν στη Β' τάξη του Ενιαίου Λυκείου. Οι απόφοιτοι του Β' κύκλου (ένα έτος) είχαν αντίστοιχα δικαιώματα και επιπρόσθετα μπορούσαν να εγγραφούν κατά

προτεραιότητα στα Ι.Ε.Κ. ή να εισαχθούν στα Τ.Ε.Ι κατόπιν εξετάσεων που θα όριζαν τα ίδια τα Τ.Ε.Ι. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές παρά την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού (περίπου το 30%), δεν άλλαξαν πολύ το σκηνικό στην επαγγελματική εκπαίδευση και για τα επόμενα χρόνια οι μαθητές/ήτριες των Τ.Ε.Ε εξακολουθούσαν να προέρχονται από τα μη προνομιούχα στρώματα, με χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις ενώ συμμετείχαν σε μικρό αριθμό στις εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα σχολεία αυτά είχαν σοβαρές ελλείψεις σε προσωπικό υποδομές και διδακτικά μέσα ([Κασσωτάκης 2010, σ.356](#)) ενώ η σύνδεση των αποφοίτων με την αγορά εργασίας ήταν σε πολύ χαμηλά ποσοστά. Έρευνες της εποχής φανερώνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης εργαζόταν σε ειδικότητα διαφορετική από αυτή που εξειδικεύτηκε στο σχολείο ([Γαλίτης, 2009, σ. 199](#)).

Με τον ν. 3475/2006 καταργούνται τα Τ.Ε.Ε και ιδρύονται τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ). Στην πραγματικότητα πρόκειται για επαναφορά των παλαιών Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων. Στην Α' τάξη των ΕΠΑΛ γίνονται μαθήματα κατά βάση γενικής παιδείας και μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού χωρισμένα σε τρεις κύκλους. Στην β' τάξη οι μαθητές/ήτριες επιλέγουν έναν ευρύτερο επαγγελματικό τομέα ενώ στην Γ' τάξη επιλέγουν μια ειδικότητα προερχόμενη από τον επαγγελματικό τομέα που επέλεξαν. Οι απόφοιτοι των ΕΠΑΛ έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο, τα ΤΕΙ ύστερα από τη συμμετοχή τους στις πανελλαδικές εξετάσεις. Όπως επισημαίνει ο Γαλίτης ([2009](#)) μέχρι εκείνη την περίοδο τα ποσοστά συμμετοχής των αποφοίτων ΤΕΕ στις πανελλαδικές εξετάσεις ήταν πολύ χαμηλά.

Το 2013 με τον ν.4186/2013 το ΕΠΑΛ έμεινε το μόνο επαγγελματικό σχολείο μέσης εκπαίδευσης καθώς καταργήθηκαν οι ΕΠΑΣ (επαναλειτούργησαν το 2017). Με τον νόμο αυτό καταργήθηκαν πολλές ειδικότητες ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί τέθηκαν σε διαθεσιμότητα. Στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας κάποιοι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την εμπειρία της διαθεσιμότητας τραυματική. Το 2017, με την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ εισάγεται ο θεσμός της μαθητείας ενώ εφαρμόζεται πιλοτικά το πρόγραμμα Μια Νέα Αρχή για ΕΠΑΛ που στη συνέχεια επεκτείνεται σ' όλα τα επαγγελματικά λύκεια της χώρας και προβλέπει σχολικούς θεσμούς όπως παρουσία ψυχολόγων, το θεσμό του συμβούλου καθηγητή και προβλέπει δράσης

διασύνδεσης των επαγγελματικών λυκείων με την ευρύτερη κοινότητα. Από το 2017 ο μαθητικός πληθυσμός των ΕΠΑΛ άρχισε να σημειώνει αύξηση σε σύγκριση με την μετά το 2013 πορεία του ([Κονταξής, 2022](#)).

### **2.3.2 Η εικόνα της σύγχρονης δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης**

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, η δευτεροβάθμια επαγγελματική/τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα παρουσιάζει ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Αρχικά φαίνεται ότι η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί μια δευτερεύουσα, σε σχέση με το γενικό λύκειο, σχολική επιλογή ([OECD,2023](#) · [διαΝΕΟσις 2022](#)). Σχετικά με το ποσοστό σχολικής διαρροής στα ΕΠΑΛ αυτό υπερβαίνει κατά πολύ το αντίστοιχο ποσοστό των Ενιαίων Λυκείων. Το 2014 το ποσοστό αυτό ανερχόταν στο 20% σε αντίθεση με το ενιαίο λύκειο που το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 3.3% ([Cedefop,2014, σ.19](#)). Τα επόμενα χρόνια η σχολική διαρροή στα ΕΠΑΛ μειώθηκε φτάνοντας περίπου στο 11% παραμένοντας όμως πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο του γενικού λυκείου που κυμαίνεται περίπου στο 1.6% ([διαΝΕΟσις, 2022, σ. 152](#)).

Το προφίλ το μαθητών/τριών που επιλέγουν την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση δείχνει μαθητές/ήτριες με χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις ([Κονταξής 2016·Θεοδοσιάδου, 2013](#)) που κατάγονται από οικογένειες στις οποίες ο πατέρας ασκεί κυρίως χειρωνακτικά επαγγέλματα ή είναι αυτοαπασχολούμενος ([Χατζηκυριάκουκαι Ασκούνη, 2018](#) · [Μαραγκάκη, 2014](#)) και οι οποίες έχουν χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο ([Παϊδούση 2016](#)). Πολλά παιδιά παράλληλα με την σχολική φοίτηση εργάζονται σε δουλειές πλήρους ή μερικής απασχόλησης ([Χατζηκυριάκου, Ασκούνη, 2018, σ. 29](#)).

Ποιοτικές έρευνες που εστιάζουν στις νοσηματοδοτήσεις των μαθητών/τριών ΕΠΑΛ, για την επιλογή μεταξύ γενικού λυκείου και επαγγελματικού τεχνικού, έχουν καταδείξει έναν λόγο που διακρίνεται από μια αμφίθυμη στάση προς το σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα ,αναφέρεται πώς τα παιδιά που επιλέγουν την επαγγελματική εκπαίδευση κατασκευάζουν αφηγήσεις για τον εαυτό τους μέσω των οποίων επιχειρούν να αντιστρέψουν τις επίσημες σχολικές ταξινομήσεις αρνούμενοι τη σημασία της σχολικής επίδοσης και κουλτούρας και από την άλλη να σχεδιάσουν το μέλλον τους αξιολογώντας θετικά τη γνώση που μπορεί να τους δώσει η επαγγελματική εκπαίδευση ([Kiprianos&Xristodoulou, 2015](#)). Η αντίθεση στις επίσημες σχολικές ταξινομήσεις μπορεί να εκφέρεται μέσω της υπεράσπισης των γνώσεων που προσφέρει το «σχολείο του δρόμου», της θετικής νοηματοδότησης των συνηθειών του τοπικού και οικογενειακού περιβάλλοντος ή μέσω της κατασκευή μια αυτοαντίληψης που βασίζεται στην διαφορά με τους/τις μαθητές/ήτριες των Γενικών Λυκείων με έμφαση στην αρρενωπότητα, στην αξία της πρακτικής γνώσης ή της εργασίας ([Χριστοδούλου, 2014](#)).

## **2.4 Η Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού**

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως διακριτό πεδίο έρευνας εμφανίζεται στα τέλη του 20ου αιώνα και απαντά στις ανησυχίες και την αμηχανία ως προς τον προσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών σ' ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο ([Φρυδάκη, 2015](#)). Σε άρθρο τους, οι Beijaard, Verloop και Vermunt([2000, σ.751](#)) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ειδικούς του γνωστικού αντικειμένου, της διδακτικής και της παιδαγωγικής, νοούμενης ως τη διαδικασία μεταφοράς πολιτισμικών και ηθικών αξιών. Όσον αφορά τον προσδιορισμό επιδραστικών παραγόντων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, οι συγγραφείς αναφέρουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος όπως ο γεγονотικός του χαρακτήρας και ένας χρόνος που δημιουργείται από μια διαρκή ροή συμβάντων, την κουλτούρα του σχολείου (προσδοκίες από το ρόλο του εκπαιδευτικού απ' τα εμπλεκόμενα μέρη, ο τρόπος διαχείρισης του αναλυτικού προγράμματος, το φυσικό

και υλικό περιβάλλον του σχολείου), τη σημασία της διδακτικής εμπειρίας και τέλος τις ατομικές βιογραφίες των εκπαιδευτικών που εστιάζουν στο τρόπο με τον οποίο παρελθούσες εμπειρίες αλληλεπιδρούν με την επαγγελματική ζωή ([Beijaard, Verloop και Vermunt, 2000, σ. 752](#)).

Το 2004 σε μια επισκόπηση των ερευνών για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, οι Beijaard, Meijer και Verloop κατέγραψαν τις βασικές θεματικές γύρω από τις οποίες αναπτύχθηκε η μέχρι τότε έρευνα. Οι θεματικές αυτές καταπιάνονταν με την αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικής βιογραφίας του εκπαιδευτικού και του πλαισίου όπου εργάζεται (σχολική τάξη και το σχολείο ευρύτερα), τον προσδιορισμό καθοριστικών παραγόντων στην ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας όπως η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και τη σημασία της διαλογικής, αφηγηματικής έκφρασης των εμπειριών και των νοηματοδοτήσεων στον σχηματισμό της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Αναφορικά με την πρώτη θεματική οι έρευνες που αναφέρονται στην επισκόπηση επισήμαιναν ότι ο εκπαιδευτικός συναντά την δομή της εκπαίδευσης όντας κάτοχος διαφόρων ειδών γνώσης, επηρεασμένος από κοινές αντιλήψεις (δόξες, laytheories) για την διδασκαλία και τη μάθηση αλλά και από τις δικές του σχολικές εμπειρίες ([Beijaard, Meijer και Verloop 2004, σ.114-5](#)). Το κοινωνικό πλαίσιο με τη σειρά του συνίσταται και αυτό από διάφορες πτυχές όπως η εκπαιδευτική πολιτική, οι προσδοκίες των γονέων, η κοινωνικοοικονομική δομή του σχολείου και σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ταυτότητα λοιπόν αποτελεί το υπό διαμόρφωση προϊόν αυτής της συνάντησης και συνδιαμόρφωσης υποκειμένου και δομής. Όσον αφορά τη δεύτερη θεματική, εκτός από τη σημασία της διδασκαλίας ενός ορισμένου γνωστικού αντικείμενου από τους εκπαιδευτικούς, αναδείχθηκε η σημασία των κριτηρίων επιλογής του επαγγέλματος.

Όπως και οι Beijaard, Meijer και Verloop έτσι και οι Beauchamp και Thomas([2009](#)) στη δική τους επισκόπηση της βιβλιογραφίας επισημαίνουν την πολυσημία και τα διαφορετικά νοήματα που έχουν συνδεθεί με την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας. Στις έρευνες που αναφέρονται οι Beauchamp και Thomas ([2009](#)) η επαγγελματική ταυτότητα εξετάζεται με την συνδρομή και την επεξεργασία άλλων εννοιών όπως ο εαυτός, τα συναισθήματα, ο αναστοχασμός, η



εμπρόθετη δράση και η προσπάθεια καθορισμού μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι έννοιες αυτές περιγράφουν δυναμικές διεργασίες, υποκείμενες σε αλλαγές στη διάρκεια του χρόνου που θέτουν προκλήσεις στην οριστική αποσαφήνιση την έννοια της ταυτότητας ([Beauchamp και Thomas, 2009,σ.178](#)). Η έννοια τους εαυτού και της ταυτότητας περιγράφουν τη σημασία της προσωπικής εμπλοκής στο επάγγελμα. Ο ρόλος των συναισθημάτων στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται σε αυτές τις έρευνες για να περιγράψει πτυχές που επιτρέπουν ή εμποδίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη. Ενδεικτικά αναφέρονται η σημασία του στρες και της σύγχυσης σε περιόδους θεσμικών μεταρρυθμίσεων και η αρκετά αξιοδοτημένη φροντιστική πτυχή του διδασκαλικού επαγγέλματος. Επίσης, επισημαίνεται για ακόμη μια φορά η ύπαρξη ερευνών που συνδέουν τις ταυτότητες με μία διαλογική δραστηριότητα αφήγησης ιστοριών (identifying can be seen as a discursive identity) οι οποίες αφορούν σημαντικά πρόσωπα που είχαν ενδυναμωτικό και υποστηρικτικό ρόλο στη διάρκεια της ζωής ενός εκπαιδευτικού. Τέλος, οι έρευνες αναδεικνύουν τη σημασία της συγκρότησης επαγγελματικής ταυτότητας για την ενδυνάμωση της εμπρόθετης δράσης των εκπαιδευτικών, τη σημασία του αναστοχασμού και την επίδραση παραγόντων όπως τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, η επίδραση συναδέλφων και των σχολικών διευθυντών και οι δικές τους μαθησιακές εμπειρίες.

Οι Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink και Hofman ([2011](#)) σκιαγραφούν επαγγελματικά προφίλ εκπαιδευτικών, διερευνώντας προσδιοριστικούς παράγοντες για την διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν την ικανοποίηση από την εργασία (job satisfaction) τόσο αυτή καθαυτή όσο και το περιβάλλον της, την επαγγελματική δέσμευση (occupational commitment), την αποτελεσματικότητα που αισθάνονται (self-efficacy)<sup>10</sup> στην εργασία τους σε σχέση με τα καθημερινά τους καθήκοντα αλλά και με τη συμμετοχή τους στις κοινωνικοπολιτικές πτυχές της και τέλος στα κίνητρα (motivation) που κατευθύνουν την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Canrinus et al,

---

<sup>10</sup>Υιοθετώ την απόδοση του self- efficacy ως αίσθηση αποτελεσματικότητας που κάνει η Χαρά Σκούρτη στο Σκούρτη, Χ. (2019), *Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία* (Μεταπτυχιακή Εργασία, ΕΚΠΑ). Πέργαμος. <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoal/fulldisplay/2866715>

2011, p.594). Οι δυνατότητες επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και η αυτονομίας αναφέρονται επίσης από τους συγγραφείς ως βασικά στοιχεία της ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Ορισμένοι συγγραφείς έχουν επισημάνει την σημασία των συγκρούσεων που προκύπτουν στην διάρκεια της επαγγελματικής ζωής για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Οι συγκρούσεις αυτές αφορούν την προσπάθεια συμφιλίωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (ως θεσμική αλλά και ως συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα) με αυτό που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχτεί στις σχολές τους για την διδασκαλία και τη μάθηση και επιθυμούν να εφαρμόσουν, ή βρίσκουν ως καλύτερο σχετικά με το επάγγελμα τους ([Pillen, Beijaard, denBrok, 2013 σ. 660](#)). Η επαγγελματική ταυτότητα ιδωμένη μέσα από το πρίσμα του μετασχηματισμού των συγκρούσεων σε μαθησιακές ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς τονίζει για ακόμη μια φορά το δυναμικό και ασταθή χαρακτήρα της ταυτότητας αλλά και τη σημασία της αφήγησης και του αναστοχασμού των προσωπικών βιωμάτων.

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης στη βιβλιογραφία. Ο Noonan ([2018](#)) στη δική του έρευνα με εκπαιδευτικούς χρησιμοποιεί την επαγγελματική ταυτότητα ως έννοια που περιγράφει μια δυναμική διαδικασία (ongoing process), κοινωνικά τοποθετημένη (socially situated), στρωματοποιημένη (layered), περιλαμβάνοντας δηλαδή υπό- ταυτότητες και τέλος ως έννοια που τονίζει το στοιχείο της ενεργού εμπλοκής στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών ([Noonan, 2019, σ. 2](#)). Πέρα από τις συνήθεις προτάσεις καλών πρακτικών στις οποίες εστιάζουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (εργαστήρια, κύκλους μαθημάτων σε πανεπιστήμια, mentoring, κ.α) ο Noonan υποστηρίζει ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να εστιάζουν τον προβληματισμό τους στα σχήματα σκέψης (anchoring beliefs, constructs, schema) των εκπαιδευτικών που αφορούν την διδασκαλία και τη μάθηση και αποτελούν τα πλαίσια αναφοράς με τα οποία οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους. Τέλος, προχωρά σε μια τυπολογία «συμπαθειών» (affinity) με κριτήριο τις αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα που αποτέλεσαν για αυτούς μια επιδραστική εμπειρία

και που εστίαζαν είναι στο γνωστικό αντικείμενο, είτε την παιδαγωγική είτε σε σημαίνονται πρόσωπα- πρότυπα ([Noonan, 2019, σ. 4](#)).

Από τα παραπάνω προκύπτει η δυσκολία στην διατύπωση ενός σαφούς ορισμού της επαγγελματικής ταυτότητας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Rodrigues και Mogarro ([2019](#)), οι οποίοι μέσα από την δικιά τους μελέτη είκοσι και πλέον άρθρων που ασχολούνται με το θέμα, ανασυνθέτουν την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας δίνοντας μια περιεκτική περιγραφή όλων εκείνων των παραγόντων που είναι αποφασιστικής σημασίας για την συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο συγγραφείς αφού αναφερθούν στα βασικά θέματα που αναδεικνύουν οι σχετικές με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έρευνες, προτείνουν έναν ορισμό που λαμβάνει υπόψη τον δυναμικό και ασταθή χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας, την σημασία αναστοχαστικών διαδικασιών, συναισθημάτων και της προσωπικής εμπλοκής, τη σημασία των ερμηνειών του επαγγελματικού ρόλου και τέλος τη σχέση όλων αυτών των παραγόντων με τα ευρύτερα κοινωνιολογικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα.

#### **2.4.1 Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.**

Σε μια φαινομενολογική ανάλυση που περιλαμβάνει δεκαεπτά συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς επαγγελματικών λυκείων στο Ισραήλ, οι Barak και Shoshana ([2022](#)) μελετούν τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, τα σχολεία της οποίας συνδέονται σύμφωνα με τους ίδιους με ένα αρνητικό στίγμα. Οι συγγραφείς αυτοί επισημαίνουν τη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ταυτότητας και σχολικής ανισότητας καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναπτύσσουν χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες από τους/τις μαθητές/ήτριες τους.

Σύμφωνα με τους δύο συγγραφείς, **η ταυτότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης συγκροτείται μέσα από ένα φροντιστικό**

**λόγο που διακρίνεται από χαμηλές προσδοκίες και λειτουργεί ως μηχανισμός ανισότητας για τους μαθητές/ήτριες της επαγγελματικής εκπαίδευσης.** Πιο

συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας περιγράφουν τη σημασία του σχολείου και του ρόλου του στο να αντισταθμίσει την οικογενειακή «έλλειψη» που έχουν αυτά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δύσκολες συνθήκες και βρίσκονται σε κίνδυνο. Ο κίνδυνος εδώ εννοείται ως η πιθανότητα να διεξάγει κάποιος μια ζωή χωρίς νόημα ή να περιφέρεται άσκοπα. Ένας φροντιστικός λόγος συνδυασμένος με στοιχεία ηθικής διαπαιδαγώγησης και πειθαρχίας συμπληρώνουν μια παιδαγωγική χαμηλών προσδοκιών και μια αίσθηση ματαίωσης για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών. Οι δύο συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης με αυτούς τους όρους επιτελεί λειτουργίες κρυφού αναλυτικού προγράμματος (βλ. Κεφάλαιο 1, Bowles and Gintis).

Οι Μπαζιάκας και Γιαννακάκη (2016) στη δική τους έρευνα με εκπαιδευτικούς ΕΠΑΛ (εσπερινό), διέκριναν δυο βασικές ταυτότητες η οποίες στηρίζονται σε διαφορετικές κουλτούρες. Την ταυτότητα που βασίζεται στην κουλτούρα του κηδεμόνα (custodial subculture) και η οποία είναι πλειοψηφική και η αυτή που χαρακτηρίζεται από μια ανθρωπιστική λογική (humanistic subculture). Η επαγγελματική ταυτότητα που στηρίζεται στην πρώτη κουλτούρα δίνει έμφαση στη σημασία της αυθεντίας του δασκάλου, της τάξης και του ελέγχου και επικεντρώνεται στη προσπάθεια ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο του σχολείου ως πεδίο «αποτελεσματικής» προετοιμασίας για την υπεύθυνη ζωή του ενήλικου. Στάσεις και συμπεριφορές που τείνουν προς τον κομφορμισμό όπως το να είναι κανείς υπεύθυνος, πειθήνιος και σκληρά εργαζόμενος επιβραβεύονται περισσότερο από άλλες. Όπως και στην προηγούμενη έρευνα, οι δύο συγγραφείς επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν διαφόρων ειδών ελλείψεις των μαθητών/τριών οι οποίες τους δημιουργούν ένα αίσθημα ματαίωσης και χαμηλών προσδοκιών το οποίο συμπληρώνεται από ένα αίσθημα συμπάθειας για τη μη προνομιούχα κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν νόημα στον να δείξουν την συμπάρασταση τους σ' αυτά τα παιδιά που προέρχονται από φτωχές και δυσλειτουργικές οικογένειες. Οι εκπαιδευτικοί των οποίων η ταυτότητα βασίζεται σε μια ανθρωπιστική κουλτούρα, αντιλαμβάνονται το σχολείο και

τους/τις μαθητές/ήτριες ως εργαλείο κοινωνικής αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επισημαίνουν τη σημασία της ενδυνάμωσης και ενθάρρυνσης όλων των μαθητών/τριων να γίνουν δημιουργικοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες. Στο πλαίσιο της μάθησης, οι μαθητές/ήτριες θεωρούνται περισσότερο συνεργάτες και δίνεται περισσότερη έμφαση για τη γνώση που βασίζεται στις εμπειρίες τους. Τέλος, οι δύο συγγραφείς ότι παρά το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τις μεταξύ τους σχέσεις ως πολύ καλές οι άριστες συχνά διακρίνονται κρυμμένες αντιπαλότητες και εντάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης συχνά αναφέρουν μια ιδιαίτερη, στενή σχέση με τους μαθητές/ήτριες τους που όπως είδαμε προέρχεται και από μια αίσθηση συμπάθειας για τις διάφορες ελλείψεις στο κοινωνικό, οικογενειακό και οικονομικό κεφάλαιο. Η Kõrsén ([2014](#)) μελετώντας την επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών επαγγελματικού λυκείου στη Σουηδία επισημαίνει και αυτή ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικό στοιχείο του ρόλου τους την υποστήριξη των μαθητών/τριών σε διαφορετικά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστηρίζουν ότι προσπαθούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές/ήτριες να αποκτήσουν ενδιαφέρον για το σχολείο και την ειδικότητα τους (η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών είναι ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στο λόγο των εκπαιδευτικών), να γίνουν περισσότερο υπεύθυνοι και να αποκτήσουν εκείνα τα χαρακτηριστικά όπως σεβασμός στον χρόνο και ανάληψη πρωτοβουλιών που θα τους επιτρέψουν να βρουν μια εργασία. Ωστόσο όπως επισημαίνει η Kõrsén, οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν δίνουν τόσο μεγάλη έμφαση στις επαγγελματικές δεξιότητες όσο δίνουν στις στάσεις και τις συμπεριφορές. Έτσι συστατικό στοιχείο της ταυτότητας των εκπαιδευτικών της σχολικής επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η προσπάθεια να προετοιμάσουν τους/τις μαθητές για ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο, εστιάζοντας περισσότερο στο επίπεδο της συμπεριφοράς, και προσπαθήσουν να τους εμπλέξουν στην μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη.

## Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία

### 3.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο που εκπαιδευτικοί επαγγελματικών λυκείων στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους εαυτό και τις αντιλήψεις τους για τους/τις μαθητές/ήτριες που επιλέγουν αυτό το σχολικό δίκτυο, δηλαδή την δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Η σχολική επαγγελματική εκπαίδευση έχει μελετηθεί κυρίως υπό το πρίσμα των αλληπάλληλων προσπαθειών μεταρρύθμισης της (ενδεικτικά [Βρετάκου και Ρουσέας,](#)

[2002](#). [Κασσωτάκης, 1996](#).[Ανθογαλίδου, 1980](#)), της (ανα)αποτελεσματικής διασύνδεσης της με την οικονομία ([Ιακωβίδης 1988](#), [Πεσμαζόγλου, 1987](#)) και των σχολικών εμπειριών των μαθητών/τριών των ΕΠΑΛ ([Χριστοδούλου, 2014](#)). Λιγότερες είναι οι έρευνες που εστιάζουν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ ([Ασκούνη, 1990](#)). Αυτή την υστέρηση έρχεται να εμπλουτίσει η παρούσα εργασία.<sup>11</sup>

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα επιχειρήσω να απαντήσω είναι τα εξής:

- Ποια η αντίληψη των εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ για εκείνες τις συνιστώσες της εργασίας που η βιβλιογραφία αναδεικνύει ως κρίσιμες για τη διάκριση της επαγγελματικής εργασίας (professionalism) από την απλή εργασία;
- Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό τους ρόλο (ηθικός και κοινωνικός προσανατολισμός), ποιες νοηματοδοτήσεις παίρνει η γνώση στην εργασία τους (γνώση του αντικειμένου, παιδαγωγική), οι περιγραφές των σχέσεων εντός του σχολείου καταδεικνύουν μια αίσθησης επαγγελματικής ομάδας;
- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/ήτριες τους ως στοιχείο του ευρύτερου πολιτισμικού και αξιακού κώδικα και των κοινωνικών ιεραρχήσεων εντός του οποίου συγκροτείται η επαγγελματική τους ταυτότητα.

### 3.2 Η επιλογή της μεθόδου

Για τον γράφοντα, κρίσιμη συνιστώσα της κοινωνική πραγματικότητας αποτελούν τα νοήματα που δίνουν τα υποκείμενα στη συμπεριφορά τους και τη

---

<sup>11</sup> Παρόμοιο εγχείρημα εξέτασης της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας στον παρόν μεταπτυχιακό αποτελεί η μεταπτυχιακή εργασία της Σκούρτη (2019, βλ. Βιβλ. Αναφορές) με επιβλέπουσα καθηγήτρια την Ασκούνη. Η εργασία αυτή μελετά μια ομάδα εκπαιδευτικών που διδάσκουν, στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία. Οι διαφορές στη συγκρότηση της ταυτότητας μεταξύ των δυο ομάδων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αποτελέσει γόνιμο πεδίο σύγκρισης για το θέμα.

συμπεριφορά των άλλων ([Κυριαζή, 2011](#)). Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας έχει στόχο να φέρει στην επιφάνεια τα λόγια των ίδιων εκπαιδευτικών που πήραν μέρος σε αυτή και να σκιαγραφήσει διαδικασίες συγκρότησης ταυτότητας σ' ένα επαγγελματικό χώρο. Καθώς η συγκρότηση της ταυτότητας περιλαμβάνει διαδικασίες αναστοχασμού, διαπραγμάτευσης και αφήγησης, η ημιδομημένη συνέντευξη κρίθηκε ως κατάλληλο εργαλείο για την συλλογή του εμπειρικού υλικού.

Η συνέντευξη ορίζεται «ως μία διαδικασία επιστημονικής έρευνας που χρησιμοποιείται για λόγους επικοινωνίας προκειμένου να συγκεντρώσει πληροφορίες σε σχέση με τον καθορισμένο στόχο της έρευνας» ([Grawitz, 2004, σ.236](#)). Μέσα από τις συνεντεύξεις δεν αξιώνεται μια αντιπροσωπευτική αλήθεια με αξιώσεις γενίκευσης χωρίς ωστόσο η έρευνα να περιορίζεται στην περιπτωσιολογία. Με λίγα λόγια, η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί μια ξεχωριστή για το κάθε υποκείμενο διαδικασία ωστόσο αυτή η διαδικασία έχει κάποια κοινά χαρακτηριστικά δεδομένου του κοινού θεσμικού περιβάλλοντος εντός του οποίου αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται και δεδομένων των γενικότερων κοινωνικών ιεραρχήσεων που πλαισιώνουν αυτό το θεσμικό περιβάλλον όπως είναι της εργασίας και η ταξινόμηση της σ' επαγγελματική και μη επαγγελματική ή διανοητική και χειρωνακτική (συμβολική ή τεχνική). Άλλα δομικά στοιχεία εντός των οποίων οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν την ταυτότητα τους είναι η σχέση της οικογένειας με το σχολείο και η ευρύτερη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευση με την οικονομία στην Ελλάδα.

Ο οδηγός συνέντευξης (βλ παράρτημα 2, σ. 97-8) στηρίχθηκε σε θεωρητικές επεξεργασίες από τα πεδία της κοινωνιολογίας της εργασίας (επαγγελματική- μη επαγγελματική εργασία), της εκπαιδευτικής πολιτικής, των θεωριών ταυτότητας και τέλος την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Ωστόσο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δόθηκε χώρος στους συμμετέχοντες να μιλήσουν για θέματα που θεωρούν σημαντικά όπως οι κτιριακές υποδομές των σχολείων ή περίοδος της πανδημίας κορωνοϊού.



### 3.3 Οι συμμετέχουσες/οντες.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελείται από οχτώ εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας (λύκειο) επαγγελματικής εκπαίδευσης, πέντε γυναίκες και τρεις άνδρες. Στο σύνολό τους πλην ενός εργάζονται σε καθεστώς μονιμότητας. Τρεις από αυτούς/τες εργάζονται σε επαγγελματικά λύκεια της Αττικής, τρεις στη Στερεά Ελλάδα, ένας στην Κεντρική Μακεδονία, και ένας στην Περιφερειακή Ενότητα Νήσων. Στην παρουσίαση των αποσπασμάτων χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα προκειμένου να προστατευθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων (βλέπε Πίνακα 1 και 2, σ.50-2).

Με τους πρώτους δύο συμμετέχοντες της έρευνας ήρθα σε επαφή μέσω ενός συμφοιτητή και μιας συμφοιτήτριάς μου από το μεταπτυχιακό. Παρά την προσπάθεια να αξιοποιήσω αυτές τις δύο πρώτες επαφές για να προσεγγίσω και άλλους/ες εκπαιδευτικούς αυτό δεν κατέστη δυνατό. Η αδυναμία αυτή λειτούργησε καταπραϋντικά σε μια ανησυχία μου για τον ιδεολογικό προσανατολισμό των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα σκεφτόμουν ότι αν όλοι/όλες οι συμμετέχοντες προέρχονταν από εκπαιδευτικούς που μου είχαν συστήσει οι συμφοιτητές/ήτριες μου ή έστω από τον αρχικό πυρήνα αυτών, τότε θα κατέγραφε απόψεις μιας συγκεκριμένης κατεύθυνσης περισσότερο κοινωνικά «ευαισθητοποιημένης». Οι μετέπειτα επαφές μου προήλθαν από φίλους και γνωστούς. Στο ΕΠΑΛ που βρίσκεται στη Στερεά Ελλάδα ήρθα σε επαφή μέσω της μητέρας μια φίλης που γνώριζε τον διευθυντή του συγκεκριμένου ΕΠΑΛ. Με τον καθηγητή που διδάσκει στην Κεντρική Μακεδονία ήρθα σε επαφή μέσω ενός φίλου που έκανε φροντιστήριο στο γιο του εκπαιδευτικού, ενώ με τον εκπαιδευτικό από την Περιφερειακή Ενότητα Νήσων μέσω μιας τυχαίας γνωριμίας σ' ένα θέατρο που στη συνέχεια μ' έφερε σ' επαφή με τον εκπαιδευτικό.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από τον Ιούνιο μέχρι και τον Δεκέμβρη του 2023. Οι περισσότερες συνεντεύξεις (πέντε) διεξήχθησαν διαδικτυακά εκτός του σχολικού χρόνου κυρίως τα απογεύματα. Όλες ηχογραφήθηκαν με μαγνητόφωνο με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών. Η διάρκεια τους ήταν κοντά στη μία ώρα. Τα

γνωστικά αντικείμενα των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι διαμοιρασμένα ως εξής: από δύο εκπαιδευτικοί στους τομείς μηχανολογίας, υγείας/πρόνοιας/ευεξίας και πληροφορικής και από ένας στους τομείς διοίκησης/οικονομίας και δομικών έργων. Στους πίνακες που ακολουθούν κάτω από τα ονόματα των εκπαιδευτικών και μέσα σε παρένθεση καταγράφονται οι ειδικότητες που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.

Στους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 1 και 2) καταγράφονται τα στοιχεία που αφορούν το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών:

**Πίνακας 1**

Όνομα	Ηλικία	Σχολείο	Καθεστώς Εργασίας	Πτυχίο	Μεταπτυχι ακό	Παιδαγωγική Επιμόρφωση
Πέτρος (μηχανολογία)	39	Αττική	Αναπληρωτ ής	Μηχανολογία ΑΤΕΙ Αθήνας	✓	ΑΣΠΑΙΤΕ
Άννα (Οδοντοτεχνική )	50	Αττική	Μόνιμη	Οδοντοτεχνική ΤΕΙ Αθήνα	✓	ΑΣΠΑΙΤΕ
Ελένη (Κομμωτική)	53	Στερεά Ελλάδα	Μόνιμη	Απολυτήριο Τεχνικού Λυκείου		ΑΣΠΑΙΤΕ
Μαρία (Πληροφορική)	59	Αττική	Μόνιμη	Μαθηματικών ΕΚΠΑ	✓	

Περικλής (μάρκετινγκ- οικονομία)	54	Κεντρική Μακεδονία	Μόνιμος	Μάρκετινγκ ΤΕΙ		ΑΣΠΑΙΤΕ
Αναστασία (Μηχανολογία)	60	Στερεά Ελλάδα	Μόνιμη	Μηχανολογία ΤΕΙ Θεσσαλονίκης		ΑΣΠΑΙΤΕ
Ελπίδα (Αρχιτεκτονική)	45	Στερεά Ελλάδα	Μόνιμη	Πολιτικού Μηχανικού		
Ερμής (Πληροφορική)	54	Περιφέρεια Νήσων	Μόνιμος	Πληροφορική ΤΕΙ		ΑΣΠΑΙΤΕ

Όνομα	Χρόνος Διδακτικ ής Εμπειρία ς	-//- στο συγκεκριμέ νο σχολείο	Επαγγελματική εμπειρία εκτός σχολείου	Επάγγελμα Πατέρα	-//- Μητέρας	-//- Συζύγου
Πέτρος (μηχανολογί α)	4	1	9	Τεχνίτης	Σχολική Φύλακας	Εκπαιδευτικός
Άννα	27	12	2	Αγρότης	Αγρότης	Εκπαιδευτικός

(Οδοντοτεχνική)						
Ελένη (Κομμωτική)	20	14	6	Αγρότης	Αγρότης	Δημόσιος Υπάλληλος
Μαρία (Πληροφορική)	33	18		Δημόσιος Υπάλληλος	Ιδιωτικός τομέας	Καθηγητής Πανεπιστημίου
Περικλής (μάρκετινγκ-οικονομία)	17	15	10	Αγρότης	Αγρότης	Εκπαιδευτικός
Αναστασία (Μηχανολογία)	23	11	3	Μηχανικός ΔΕΗ	Μη μισθωτή εργασία	Αστυνομικός
Ελπίδα (Αρχιτεκτονική)	19	13	3	Δημόσιος Υπάλληλος	Ιδιωτική Υπάλληλος	Δικαστικό Επιμελητής
Ερμής (Πληροφορική)	25	12	4	Βιοτέχνης	Δημόσιος Υπάλληλος	Εκπαιδευτικός

Πίνακας 2

### **3.4 Κατηγοριοποίηση και ανάλυση δεδομένων**

Η κατηγοριοποίηση του εμπειρικού υλικού που προέκυψε από τις συνεντεύξεις έγινε με βάση τους άξονες του θεωρητικού πλαισίου και τις κατηγορίες που αναδείχθηκαν από τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκαν δύο μεγάλες κατηγορίες οι οποίες αφορούν αφενός τη συγκρότηση της επαγγελματική ταυτότητας των εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ όπως αυτή διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους σε μια σειρά θεματικών τις οποίες η βιβλιογραφία αναδεικνύει ως σημαίνουσες για τις επαγγελματικές ομάδες και αφετέρου τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/ήτριες τους σε μια σειρά από θεματικές που αναδεικνύει η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Οι επιμέρους κατηγορίες και υποκατηγορίες περιγράφουν πραγματικότητες που σαφώς αλληλοδιαπλέκονται και μόνο για χάριν της ανάλυσης παρουσιάζονται σαν ξεχωριστές κατηγορίες. Για παράδειγμα θα μπορούσε να εξεταστεί η ταυτότητα των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των απόψεων τους για τους/τις μαθητές/ήτριες και των αντιλήψεων που αυτές καταδεικνύουν για την διδασκαλία και τη μάθηση ή για τη σημασία του ρόλου των γονέων.

Στην προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας έγινε η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις σχεδιάστηκαν όπως ήδη αναφέρθηκε με βάση θεωρητικούς άξονες που προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας. Ο σχεδιασμός και η επιλογή αυτή σηματοδοτεί και την εμπλοκή του ίδιου του ερευνητή καθώς από την πληθώρα των ζητημάτων που αναδεικνύει η βιβλιογραφία επιλέχθηκαν μόνο κάποιες από τις επιμέρους προβληματικές. Η ανάλυση των δεδομένων στην

παρούσα εργασία συνίσταται σε μια οργανωμένη προσπάθεια αναγνώρισης και κατανόησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων στην προσπάθεια μας να αποκτήσουμε πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίας ([Τσιώλης, 2018, σ. 98](#))

### **3.5 Δυσκολίες/περιορισμοί της έρευνας.**

Μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που συναντήσαμε ήταν η εύρεση των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Οι δύο πρώτες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν το καλοκαίρι του 2023, δεν οδήγησαν σε επόμενες σε μια λογική χιονοστιβάδας. Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί ενώ αρχικά φάνηκαν θετικοί στο να συμμετέχουν στη συνέχεια έδειξαν απροθυμία. Κάποια μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που στάλθηκαν σε επαγγελματικά λύκεια και ενημέρωναν για την έρευνα δεν απέφεραν κανένα αποτέλεσμα. Τελικά, μέσω γνωστών και φίλων που τους ενημέρωσα για την έρευνα κατάφερα να έρθω σε επαφή με μερικούς ακόμη εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν το φθινόπωρο του 2023.

Στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να αναφέρουμε το γεγονός ότι πέντε από τις οκτώ συνεντεύξεις έγιναν από απόσταση μέσω ηλεκτρονικής εφαρμογής κοινωνικού δικτύου. Οι συνεντεύξεις από απόσταση αποτέλεσαν περιοριστική συνθήκη στη σχέση μεταξύ συνεντευκτή και συμμετέχοντα. Σε κάποιες περιπτώσεις λόγω κακής σύνδεσης η κάμερα παρέμεινε κλειστή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με αποτέλεσμα να δημιουργείται ακόμη μεγαλύτερη απόσταση. Η συνθήκη αυτή εκτιμάται ότι δεν επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να εμβαθύνουν σε κάποια πράγματα στα οποία αναφέρθηκαν. Οι δύο πρώτες συνεντεύξεις αντίθετα έγιναν σε πολύ φιλικό κλίμα και γρήγορα οι εκπαιδευτικοί ένωσαν άνετα και μίλησαν περισσότερο. Οι διάρκειες των συνεντεύξεων που έγιναν δια ζώσης διήρκεσαν αρκετά παραπάνω.

## **Κεφάλαιο 4ο. Ανάλυση**

### **Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει η ανάλυση του εμπειρικού υλικού που αντλήθηκε από τις οκτώ (8) ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ΕΠΑΛ. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, ο σκοπός των μεθοδολογικών επιλογών στην παρούσα εργασία είναι να έρθουν στην επιφάνεια η φωνή και οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους και τη σχέση τους με τους/τις μαθητές/ήτριες.

### **4.1 Η επιλογή της εκπαίδευσης ως επάγγελμα**

#### **4.1.1 Έντονη Ταύτιση με το επάγγελμα - Η σημασία της σχέση με τα παιδιά**

Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της έρευνας οδηγήθηκαν στην εκπαίδευση ή για τους οποίους παραμένουν σ' αυτήν, θεωρήθηκαν ως σημαντικοί διαμορφωτικοί παράγοντες της επαγγελματικής τους ταυτότητας (βλ παραπάνω ενότητα 2.4). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος ήταν προϊόν συνειδητής επιλογής την οποία μπορούν να

ανακαλέσουν απ' τα σχολικά τους χρόνια. Μπορεί ορισμένοι/ες από αυτούς/τες να μην κατάφεραν να ακολουθήσουν αυτή την επιλογή αμέσως μετά το σχολείο αλλά όταν τους δόθηκε η ευκαιρία να εργαστούν στην εκπαίδευση τότε επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η έντονη ταύτιση με το επάγγελμα τους φαίνεται από τον τρόπο με το οποίο εκφράζονται για αυτή τους την επιλογή (θα κάνω το όνειρο μου, το ήθελα πάντα, ήταν κάτι το ιδανικό για μένα, ιδανική δουλειά, πάντα:

*Ήθελα να περάσω για εκπαιδευτικός με τις πανελλήνιες, δεν πέρασα και πέρασα οδοντοτεχνίτης, στο ΤΕΙ Αθήνας. Στο πρώτο εξάμηνο ήθελα να σταματήσω γιατί δεν μου άρεσε το αντικείμενο και θα ξανά έδινα για να δηλώσω κάποια σχολή καθηγητική αλλά μπήκε μία καθηγήτρια και μας είπε ότι μπαίνει ειδικότητα στα ΕΠΑΛ, στα ΤΕΛ τότε λεγόταν, οπότε λέω όπα θα κάνω το όνειρο μου από εδώ πραγματικότητα για να μην χάσω χρονιά και γυρίσω πίσω και τελείωσα την σχολή με αυτόν τον στόχο έτσι ξεκίνησα **(Αννα, οδοντοτεχνική)***

*Το ήθελα πάντα. Τέλος πάντων λόγω συνθηκών, εγώ ήθελα παιδαγωγικό να περάσω δεν πέρασα, αλλά μου άρεσε και η κομμωτική πάρα πολύ οπότε συνδύασα αυτά τα δύο και την κομμωτική και την διδασκαλία. Ήταν κάτι το ιδανικό για μένα. Η ιδανική δουλειά **(Ελένη, κομμωτική)***

Όπως επισημαίνει η Καρακατσάνη ([2012, σ. 87](#)), η αγάπη για τα παιδιά είναι ένα κίνητρο επιλογής του διδασκαλικού επαγγέλματος που αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία (η συγγραφέας αναφέρεται για δασκάλους πρωτοβάθμιας). Η ιδιαιτερότητα της σχέσης με τα παιδιά προβάλλεται και από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας. Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι η ενασχόληση με τα παιδιά στο πλαίσιο της διδασκαλίας είναι μια δημιουργική δουλειά που ξεφεύγει από την εκτέλεση εργασιών ρουτίνας υπηρετώντας μια ανώτερη κοινωνική λειτουργία. Ο Πέτρος αναφέρει αυτές τις διαστάσεις του διδασκαλικού επαγγέλματος:

*...είχα στο σχολείο μου πολλά παιδιά τα οποία δεν είχανε ισορροπία, όπου εντάξει επειδή εγώ σαν άνθρωπος την είχα αυτή την ισορροπία, για κάποιο λόγο μεγαλώνοντας και συνδυάζοντας το με την ιδεολογία μου και τα πιστεύω μου, ήθελα να βοηθήσω αυτά τα*



*παιδιά να μην οδηγηθούν σε άλλους δρόμους ... οπότε ήτανε κάπως ιδεολογικό δηλαδή και ήθελα να βοηθάω αυτά τα παιδιά, ήθελα να προσφέρω κάποιο κοινωνικό έργο, το έβλεπα έτσι από μικρός και επίσης δεν ήθελα να παράγω υπεραξία που να την καρπώνονται οι εταιρείες...μετά δούλευα σε εταιρεία με ηλεκτρολογικό υλικό μετά με φωτισμό, σχέδια μελέτες και τέτοια και μου άρεσε πολύ σαν αντικείμενο ειδικά ο φωτισμός, αλλά μετά από κάποια φάση μετά γινόταν ψηλό πατέντα δηλαδή έκανες ένα σχέδιο ας πούμε για μια βιομηχανία ή για ένα μπαρ ή μια μελέτη φωτισμού και περίπου ήτανε ίδια, δεν είχε δημιουργικό κομμάτι ενώ – πέρα δηλαδή από το κομμάτι της υπεραξίας και τέτοια- το εκπαιδευτικό, το να δουλεύεις σαν εκπαιδευτικός έχεις μόνιμα νέες προκλήσεις με τα παιδιά, συναντάς συνέχεια παιδιά διαφορετικά οπότε εμένα όλα αυτά μου δημιουργούν και ένα κίνητρο ώστε να αισθάνομαι και πιο γεμάτος στην καθημερινότητα μου(Πέτρος, Μηχανολογία)*

Όπως είδαμε και στη θεωρία βασικό κριτήριο διάκρισης του επαγγέλματος (profession) από την απλή εργασία είναι ο ηθικός και κοινωνικός της προσανατολισμός αλλά και το γεγονός ότι δεν περιορίζεται σε διαδικασίες ρουτίνας (βλ σελ. 6-7). Ο Πέτρος επισημαίνει ακριβώς αυτές τις διαστάσεις για να τονίσει την ποιότητα της εργασίας στο σχολείο. Ο ηθικός και κοινωνικός προσανατολισμός έγκειται στο ότι η εργασία με τα παιδιά επιτελεί για το Πέτρο ένα κοινωνικό έργο ο στόχος του οποίου δεν περιορίζεται απλά στην αύξηση του οικονομικού κέρδους αλλά στοχεύει στην «ισορροπία» των μαθητών/τριών, στο να «μην οδηγηθούν σε άλλους δρόμους». Η μοναδικότητα των επιμέρους περιπτώσεων («συναντάς συνέχεια παιδιά διαφορετικά») που καλείται να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός στην εργασία του προσδίδει το στοιχείο της δημιουργικότητας και δεν περιορίζει την εργασία σε διαδικασίες «πατέντας». Η μοναδικότητα των περιπτώσεων και η χρήση σύνθετης γνώσης για την χειρισμό τους («προκλήσεις») αποτελεί βασικό στοιχείο διάκρισης της επαγγελματικής από τη μη επαγγελματική εργασία. Επιπλέον, τα προσωπικά βιώματα του εκπαιδευτικού αποκτούν βαρύνουσα σημασία για τον τρόπο που θα ερμηνεύσει το επάγγελμα και τον δικό του ρόλο μέσα σε αυτό . Στην περίπτωση του Πέτρου, ο επαγγελματικός εαυτός νοηματοδοτείται από τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει μέσα από το σχολείο στα παιδιά.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας εμπεριέχει έντονα συγκινησιακά στοιχεία. Στο

παρακάτω απόσπασμα η Άννα αναφέρει ότι η εργασία με τα παιδιά προσφέρει ένα πλαίσιο συναισθηματικής εμπλοκής που καθιστά την εργασία της εκπαιδευτικού «ένα πολύ ευλογημένο επάγγελμα». Στο παρακάτω απόσπασμα από τα λόγια της Άννας μπορούμε να διακρίνουμε ότι η ενασχόληση της με τα παιδιά είναι πηγή έντονων συναισθημάτων για εκείνη γεγονός που αποτελεί αντιστάθμισμα των δύσκολων πτυχών της εργασίας. Η Άννα λοιπόν αναφέρει:

*σου δίνουνε ζωή τα παιδιά. Δηλαδή ανανεώνεσαι, μπορεί να θυμώνεις μαζί τους μερικές φορές, είναι όλα τα συναισθήματα που νιώθει ένας άνθρωπος με τα παιδιά αλλά πολλές φορές είναι η μια κουβέντα που μπορεί να πούνε που τα ξεχνάς αυτόματα όλα. Δεν ξέρω εγώ το θεωρώ ένα πολύ ευλογημένο επάγγελμα αυτό να το κάνει κάποιος **(Άννα, Οδοντοτεχνική)***

Ωστόσο ορισμένοι συμμετέχοντες όπως η Αναστασία αναφέρουν ότι οδηγήθηκαν στην εκπαίδευση από ανάγκη περισσότερο ή καθώς ήταν ευκολότερο να συνδυάσουν τις απαιτήσεις της οικογενειακής ζωής με την εργασία τους:

*Δεν ήταν τόσο καθαροί οι λόγοι για να πάω στην εκπαίδευση, γιατί ήμουν και σε ιδιώτη, σε εταιρεία που δούλευα σαν μηχανολόγος, σε εταιρείες μάλλον, είχα δουλέψει στο μ. και στη f(εταιρείες, σημ δική μου). Απλά η ανάγκη περισσότερο, γιατί δούλευα στην Αθήνα και όταν γύρισα εδώ στην Α. δεν υπήρχε κάτι αντίστοιχο από βιομηχανία να δουλέψω σε εταιρείες οπότε μετά έπρεπε να βρω κάτι άλλο να κάνω. Πήγα ΣΕΛΕΤΕ στην αρχή, ΑΣΠΑΙΤΕ για να μπορέσω να διοριστώ μετά. **(Αναστασία, μηχανολογία)***

Από τα παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν βλέπουν τον ρόλο τους μόνο ως απλό διαχειριστή της σχολικής καθημερινότητας ή της σχολικής τάξης, αλλά νοηματοδοτούν θετικά την εργασία τους την οποία αντιλαμβάνονται ως ποιοτική ακριβώς γιατί έχει αυτόν τον γενονοτικό χαρακτήρα (βλ ενότητα 2.4) αλλά και γιατί η επαφή με τα παιδιά προσφέρει τη δυνατότητα μιας σχέσης που προσδιορίζεται από συγκινησιακά στοιχεία.

## 4.2 Οι εκπαιδευτικοί ως ειδικοί του γνωστικού αντικειμένου, της διδακτικής και της παιδαγωγικής

### 4.2.1 Δυσκολίες εμπάθυνσης στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και της ειδικότητας

Όπως υπογραμμίζεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης (βλ ενότητα 1.4.2 σ.18), η αναμετάδοση της σχολικής γνώσης στην επαγγελματική εκπαίδευση στηρίζεται σε μια λογική που παραπέμπει σ' αυτό που ο Bernstein ονομάζει οριζόντιο λόγο (horizontal discourse) βασικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι η αδυναμία θεωρητικής αναπλαισίωσης της διδασκαλίας μέσω μιας περισσότερο αφηρημένης γνώσης όπως για παράδειγμα η φυσική και τα μαθηματικά. Κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εμπαθύνουν γνωστικά και σ' ορισμένες γνωστικές πτυχές της επαγγελματικής ειδικότητας που διδάσκουν όπως μας αναφέρει ο Πέτρος στην περίπτωση διδασκαλίας της θερμοδυναμικής. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της έρευνας, οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν ότι αυτή η αδυναμία εμπάθυνσης στο αντικείμενο οφείλεται σε «κενά» που δημιουργήθηκαν σε προηγούμενες τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρονται στα γνωστικά κενά των παιδιών που κατά τη γνώμη τους δεν τους επιτρέπουν να εμπαθύνουν στη θεωρία. Για παράδειγμα ο Πέτρος αναφέρει:

όλα αυτά τα κενά προέρχονται από την αριθμητική στο Δημοτικό, από τα νέα ελληνικά που δεν αντιλαμβάνονται πλέον τόσο πολύ τη γλώσσα και λόγω των κενών που έχουν μέσα στο σχολείο και λόγω των κινητών και λόγω της επικοινωνίας των μαθητών ότι έχουν πολλά greeklish, πολλά emojis, μπορεί να το λέω και λάθος, εε σοβαρό έλλειμμα στη φυσική ξέρω γω, οπότε είναι δύσκολο μετά να εμπαθύνουν σε ένα αντικείμενο όπως η μηχανολογία στο θεωρητικό κομμάτι ... Γι αυτούς γιατί κακά τα ψέματα τα παιδιά που έρχονται στο ΕΠΑΛ και δεν θα έπρεπε να είναι έτσι το ΕΠΑΛ αλλά αφού είναι έτσι πρέπει να το αναφέρω, έχουν πολλά γνωστικά κενά, πάρα πολλά γνωστικά κενά οπότε για παράδειγμα εγώ σαν μηχανολόγος το να πιάσω ένα παιδί στην θερμοδυναμική το οποίο θέλει φυσική, να το πιάσω έτσι ώστε να μου γράψει, έτσι ώστε να κατακτήσει το αντικείμενο πλήρως δεν πρόκειται να το πετύχω (Πέτρος, μηχανολογία).

Εε το επίπεδο είναι χαμηλό. Δηλαδή βασικές γνώσεις που θεωρείς ότι αυτά θα έπρεπε να τα γνωρίζουν από το Δημοτικό, δεν τα γνωρίζουν τα περισσότερα. Όταν κατεβαίνεις το επίπεδο κατεβαίνει και το επίπεδο γνώσεων που θα πάρουνε. Αν ξεκινήσεις από τόσο χαμηλά εννοείται ότι δεν θα εμβαθύνεις όσο πρέπει. Δεν μπορείς. Υπάρχουν δηλαδή μαθήματα που αναγκαστικά δεν θα τα κάνεις στα παιδιά. Δεν θα φτάσεις εκεί πέρα γιατί δεν υπάρχει περίπτωση να καταλάβουν τίποτα. **(Ελπίδα, δομικών έργων)**

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα, οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες και ένα αίσθημα ματαιώσης όσον αφορά τις δυνατότητες εμβάθυνσης στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν («δεν πρόκειται να το πετύχω», «υπάρχουν πράγματα που αναγκαστικά δεν θα τα κάνεις στα παιδιά», «δεν υπάρχει περίπτωση να καταλάβουν τίποτα»). Η αναφορά στα γνωστικά «κενά» συνοδεύεται όπως στην περίπτωση του Πέτρου με αναφορές σε κάποιες πρακτικές των παιδιών όπως η επικοινωνία σε μια γλώσσα που στηρίζεται στα «greeklish», «emojes» και τη χρήση της τεχνολογίας που κατά τη γνώμη του δεν είναι συμβατή με την κουλτούρα του σχολείου (σε άλλα σημεία της συνέντευξης αναφέρονται και η μουσική της τραπ αλλά και μια γενικότερη απαξίωση του σχολείου).

Οι εκπαιδευτικοί όπως στην περίπτωση της Ελένης, φαίνεται να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και ως προς την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Στις περιπτώσεις αυτές προσπαθούν να συνδυάσουν διαφορετικές διδακτικές πρακτικές σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που το βρίσκουν ασφυκτικό. Η Ελένη αναφέρει σχετικά:

Συνεντευκτής: Πώς αντιλαμβάνεσαι τον δικό σου ρόλο στο σχολείο;

Συμμετέχουσα: Να σου μιλήσω ειλικρινά; Διακοσμητικό. Λοιπόν γιατί λέω διακοσμητικό, επειδή οι θεσμοί του κράτους μ' έχουν δεμένα τα χέρια. Δεν μπορώ να κάνω το μάθημα όπως θέλω εγώ, με τον τρόπο που θέλω εγώ. Το υπουργείο δίνει κάποιες κατευθύνσεις. Δεν λαμβάνει όμως υπόψη την καταγωγή των παιδιών, την ηλικία θα πω γιατί έχουμε και μεγάλα παιδιά έτσι, δεν έχουμε μόνο παιδιά 14, 15, 16 χρονών έχουμε και μαθητές οι οποίοι είναι 25, 30 40, 50. Δεν μπορείς ένα μαθητή 15 χρονών και έναν 50 να τους διδάξεις με τον ίδιο τρόπο. Αλλιώς αντιλαμβάνεται ο μικρός αλλιώς ο μεγάλος. Οι μεγάλοι θέλουν περισσότερο βιωματική μάθηση, δεν θέλουν να αρχίσεις την θεωρία και να τους πεις να τους πεις. Το Υπουργείο λοιπόν σου δίνει ένα πλάνο και σου λέει θα κινηθείς πάνω σε αυτό. Δεν μπορείς να ξεφύγεις γιατί ελέγχεται από του Υπουργείου, αντιμετωπίζεις δυσκολίες στην

κατανόηση τους μαθήματος και όλο αυτό είναι ένας φαύλος κύκλος γιατί λέω δεν μπορώ να κάνω το μάθημα όπως εγώ θέλω ... **(Ελένη, κομμωτική)**

Η αδυναμία εμπάθουσας στο γνωστικό αντικείμενο δεν σχετίζεται όμως πάντα με τους ίδιους τους μαθητές/ήτριες αλλά και με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ενσωματώνει εκείνες τις τεχνολογικές αλλαγές που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια σε πολλές επαγγελματικές ειδικότητες και οι οποίες έχουν μετασηματίσει το πεδίο εφαρμογής των ειδικοτήτων αυτών. Σχετικά με αυτό το θέμα η Αναστασία αναφέρει:

Τα κενά των μαθητών έχουν να κάνουν ότι δεν έχουμε βιβλία που να ισχύουν στο σήμερα όταν έχουμε ηλεκτρικά αυτοκίνητα όταν έχουμε αυτοκίνητα με φυσικό αέριο, δεν έχουμε ύλη τέτοια να διδάξουμε στα παιδιά. Τι να σου πω τώρα, το πιο απλό που έχει να κάνει με ένα αυτοκίνητο δεν μπορούμε να το διδάξουμε. Θα έπρεπε να γίνει μια αναμόρφωση ολοκληρωτική όσον αφορά την ύλη. Σε όλες τις ειδικότητες έτσι, αλλά όσον αφορά το αυτοκίνητο ειδικά. Δεν μπορεί να κυκλοφορεί ηλεκτρικό αυτοκίνητο και τα παιδιά να μην ξέρουν τίποτα **(Αναστασία, μηχανολογία)**

Τους λέω σας τα λέω επειδή τα λέει το βιβλίο, τώρα δεν γίνονται έτσι, θα την δώσω την πληροφορία.. Το αναλυτικό πρόγραμμα θέλει αλλαγή και ο εργαστηριακός εξοπλισμός θέλει. **(Ελπίδα, δομικών έργων)**

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποσπάσματα οι εκπαιδευτικοί συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος προσπαθώντας όμως να μεταδώσουν τις τεχνολογικές αλλαγές που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια στον κόσμο της εργασίας.

#### 4.2.2 Στάσεις και αξίες μέσα από την διδασκαλία της εργασιακής ειδικότητας

Η εργασία του εκπαιδευτικού έχει διάφορες πτυχές οι οποίες περιλαμβάνουν τη γνώση και τη μετάδοση του γνωστικού αντικείμενου, την κοινωνικοποίηση των νέων στις αξίες και τις πρακτικές της κοινωνίας ενώ παράλληλα επωμίζονται και μέρος του διοικητικού φόρτου εργασίας που είναι συνδυασμένο με τον θεσμό του σχολείου. Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν τη διδασκαλία επαγγελματικών δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες σε μια ειδικότητα με αναφορές σε αξίες που διέπουν τον κόσμο της εργασίας αλλά και στάσεις που αφορούν αυτό που θα ονομάζαμε ιδιότητα του πολίτη. Σε κάποιες περιπτώσεις η διδασκαλία περιλαμβάνει έναν πιο κριτικό χαρακτήρα και άλλες ένα περισσότερο κομφορμιστικό. Σε κάθε περίπτωση η διδασκαλία της ειδικότητας στο επαγγελματικό λύκειο δεν περιορίζεται στη μετάδοση δεξιοτήτων προσαρμοσμένων σ' ένα εργασιακό περιβάλλον αλλά περιλαμβάνει και ένα είδος ηθικής και κοινωνικής αναπλαισίωσης. Η αναπλαισίωση αυτή μπορεί ακόμη και να λάβει ένα κριτικό χαρακτήρα όπως στην περίπτωση του Πέτρου:

*τους φέρνω (στα παιδιά σημ δική μου) ως παράδειγμα μία εκπομπή που είχα δει στην τηλεόραση η οποία έλεγε ένας ντελίβερι ότι τα βράδια δεν μας προσέχουν, και τα μηχανάκια και εκείνο και το άλλο και εμείς ανεβαίνουμε στο μηχανάκι και είμαστε κουρασμένοι και οι οδηγοί δεν μας προσέχουν και λέω πως είναι όλο λάθος, δεν θα έπρεπε να ανεβαίνει κουρασμένος στο μηχανάκι οπότε εκεί θα έπρεπε να φτιάξουμε τις εργασιακές μας συνθήκες έτσι οι ντελίβερι για παράδειγμα να ανεβαίνουν στο μηχανάκι και να είναι είναι το μυαλό τους και οι αισθήσεις τους και η αντίληψη τους στο 100%, οπότε με αυτόν τον τρόπο δεν έχουμε και εξουθενωμένους εργαζόμενους ή και μπορούμε να προλάβουμε και πολλά εργατικά ατυχήματα για παράδειγμα, οπότε προσπαθώ να συνδυάσω τη μηχανολογία και με τα μέτρα ασφαλείας και με το τι συμβαίνει στην πραγματικότητα, δηλαδή να προετοιμαστούνε και για το έξω και το αργότερα(Πέτρος, μηχανολογία)*

Σε κάποιες περιπτώσεις η διδασκαλία της ειδικότητας επιχειρείται να γίνει περισσότερο ελκυστική στα παιδιά μέσα από τα πρακτικά οφέλη που μπορεί να δώσει σε κάποιον η εξειδίκευση σε ένα αντικείμενο και συνδυάζεται με αξίες της

ενήλικης ζωής ή του κόσμου της εργασίας. Επειδή το επαγγελματικό λύκειο προετοιμάζει για μια αμεσότερη ένταξη στην εργασία, η αξία της γνώσης (ή καλύτερα της κατάρτισης) μπορεί να συμβολίζεται σ' ένα πιο υλιστικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει η μισθωτή εργασία για αυτά τα παιδιά οπότε προσπαθούν να κάνουν το επαγγελματική εκπαίδευση πιο ελκυστική μιλώντας τα πρακτικά οφέλη της εργασίας:

Εγώ λέω στους συγκεκριμένους τα δικά μου, που είναι της κομμωτικής: Δεν θα μείνετε ποτέ χωρίς δουλειά και τους φέρνω σαν παράδειγμα τώρα στην καραντίνα που ήμασταν, όλοι κουρεύονταν και χτενίζονταν και είναι και ψυχολογικό το κομμάτι όχι μόνο πρακτικό το να χτενιστεί κάποιος να φτιαχτεί είναι και ψυχολογικό · και να σου πω κάτι, δυστυχώς, ευτυχώς δεν ξέρω, το μοναδικό κίνητρο για τα παιδιά είναι τα χρήματα, όταν τους λέω ότι όταν χτενίσεις μια νύφη θα πάρεις 200- 300 ευρώ και όταν χτενίζεις 4 νύφες το μήνα βγάζει 1200 τους αρέσει· εκεί πατάω, δεν υπάρχει άλλος τρόπος ή τους λέω μια περμανάντ κάνει 70 ευρώ γιατί πάντα διαμαρτύρονται δεν θέλω δεν θέλω και τους λέω βρε δύο περμανάντ την βδομάδα να κάνεις και 3 νύφες βγάζεις ένα σωρό λεφτά περισσότερα από μένα δηλαδή. Προσπαθώ να κάνω να καταλάβουν ότι δουλέψες, θα έχεις λεφτά γιαυτό λέω ότι δεν με καταλαβαίνουν αμέσως. **(Ελένη, κομμωτική)**

Εγώ θα του το πιάω και λίγο παρακάτω ότι και να μην σε ενδιαφέρει να ακολουθήσεις αυτό το αντικείμενο αύριο μεθαύριο θα βάλεις το ερκοντίσιονμόνος σου, θα γλιτώσεις κάποια χρήματα, θα βοηθήσεις την μητέρα σου να τις φτιάξεις εσύ το ερκοντίσιον ή το ψυγείο άμα βαρεθείς την τραπ θα μπορείς να πας να γίνεις και ψυκτικός, άμα κάνεις τρία παιδιά και δεν μπορείς να βγάζεις άκρη και δεν βγάζεις λεφτά μόνο μέσω ντελίβερι θα μπορείς να κάνεις και κάποια μεροκάματα σαν ψυκτικός **(Πέτρος, μηχανολογία)**.

Η ίδια η δομή της διδακτικής της ειδικότητας, το γεγονός δηλαδή ότι αυτή δεν γίνεται στην ίδια παραδοσιακή δομή και διάταξη της τάξης αλλά σε εργαστήριο επιτρέπει μια επικοινωνία που αναμειγνύει την διδασκαλία τεχνικών δεξιοτήτων με την «κουβέντα» σε πιο καθημερινό επίπεδο:

... εμείς έχουμε και τα εργαστήρια και είμαστε πολλές ώρες με τα παιδιά και το εργαστήριο σου δίνει και μια αίσθηση ελευθερίας να πλησιάσεις το παιδί να μιλήσεις δεν είναι μόνο το μάθημα, είναι ότι θα πω ότι δεν σε βλέπω σήμερα καλά τι μπορεί να συμβαίνει και μπορούμε και μιλάμε και να είμαστε πολλές ώρες μαζί, δηλαδή μπορεί μια μέρα να είμαστε

όλο το εξάωρο με τα συγκεκριμένα παιδιά οπότε θέλοντας και μη έρχεσαι πάρα πολύ κοντά με τα παιδιά. (Άννα, οδοντοτεχνική)

Οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης αναφέρουν σε ορισμένες περιπτώσεις ότι η σχέση που αναπτύσσουν με τα παιδιά διαφέρει από την αντίστοιχη σχέση των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας ή των εκπαιδευτικών στα γενικά λύκεια. Όπως η Άννα στο παραπάνω απόσπασμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι κατά τη διδασκαλία στο εργαστήριο βρίσκουν την ευκαιρία να έρθουν κοντά στα παιδιά και να μιλήσουν για θέματα εκτός της ειδικότητας. Οι πολλές ώρες στα εργαστήρια αλλά και η ιδιαίτερη φύση του μαθήματος (το γεγονός ότι ο εσωτερικό χρόνος εμπεριέχει διαλείμματα μετά από την επιτέλεση κάθε έργου) επιτρέπουν μια πιο χαλαρή διδακτική ώρα από αυτό που ισχύει στα μαθήματα γενικής παιδείας.

### **4.3 Οι χαμηλές προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών**

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί να εμβαθύνουν στο γνωστικό αντικείμενο πέρα από τις δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση μιας επαγγελματικής ειδικότητας, επηρεάζουν και τις προσδοκίες που έχουν για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών/τριών θα ασκήσουν την ειδικότητα στην οποία εξειδικεύονται. Αυτό άλλωστε επιβεβαιώνουν και διάφοροι δείκτες μετάβασης από το σχολείο στην εργασία ([Φωτόπουλος, 2017, σ. 410](#)). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν:



...φαντάζομαι ότι ένα μικρό ποσοστό το 1/3 περίπου θα είναι αυτό το οποίο θα ασχοληθεί επαγγελματικά με την πληροφορική γιατί οι άλλοι έρχονται και παίρνουν απλώς ένα πτυχίο βέβαια μπορεί κάποιος από αυτούς να γίνουν υπάλληλοι σε κανένα Πλαίσιο ξέρεις, απλώς υπάλληλοι αλλά λίγοι θα είναι αυτοί, λιγότεροι από τους μισούς θα ασχοληθούν επαγγελματικά με την πληροφορική. **(Μαρία, πληροφορική)**

Είναι πολύ παραβατικοί, αυτά επειδή είναι ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα δεν μπορώ να επεκταθώ παραπάνω, σίγουρα θα έχουν προβλήματα με τον νόμο και κάποια άλλοι θα είναι σερβιτόροι, ντελίβερι, καθαριστές κηπουροί όπως και οι γονείς τους εκεί στους πλούσιους. Ελάχιστοι νομίζω ότι θα κάνουν κάτι μηχανολογικό, δηλαδή να σου πω την αλήθεια από το τμήμα των ψυκτικών που έχω δεν βλέπω κανέναν να εργάζεται σαν ψυκτικός το πολύ ένας και άλλος ένας να πάει σαν βοηθός έτσι επειδή είναι καλό παιδί και προσπαθεί αλλά εντάξει εκεί πέρα είναι λίγο θέμα αντίληψης, δεν αντιλαμβάνεται καθόλου το που ανήκει και το πως πρέπει να συμπεριφερθεί αλλά επειδή είναι καλό παιδί και είναι από τους λίγους που προσπαθούν κάποια στιγμή θα το καταλάβει και ίσως αυτός να δουλέψει ως μηχανολόγος, ως βοηθός μάλλον ξέρεις **(Πέτρος, μηχανολογία)**

Στις περιπτώσεις όμως των επαγγελματικών ειδικοτήτων όπου η άσκηση της ειδικότητας δεν εξαρτάται τόσο πολύ από την θεωρητική εμβάθυνση και την εννοιολογική πλαισίωση σ' ένα πιο αφηρημένο επίπεδο, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών φαίνεται να είναι υψηλότερες. Στην περίπτωση του Περικλή ο οποίος διδάσκει στον τομέα διοίκησης και οικονομίας, τομέας με περισσότερες δυνατότητες απορρόφησης λόγω του ότι υπάρχουν πολλές ειδικότητες σε διάφορα πεδία, το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών περιγράφεται με θετικότερους όρους. Έχει σημασία να επισημανθεί ότι στις περιπτώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη συμβολή του θεσμού της μαθητείας<sup>12</sup>:

Το άλλο που δεν το έχουν τα γενικά λύκεια είναι το 4ο έτος της μαθητείας όπου τα παιδιά μπορούν να εργάζονται σε μία επιχείρηση να παίρνουν χρήματα το 90% του ανειδίκευτου

---

<sup>12</sup>Ο θεσμός του Μεταλυκειακού Έτους Μαθητείας εφαρμόζεται στα ΕΠΑΛ από το 2017. Πρόκειται για το λεγόμενο «δυϊκό σύστημα» εκπαίδευσης στο σχολείο και κατάρτισης σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον. Διαρκεί ένα χρόνο και οδηγεί στην αναβάθμιση του πτυχίου στο επίπεδο 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Για την εφαρμογή του κάποιοι εκπαιδευτικοί επωμίζονται το ρόλο της σύζευξης του μαθητή/τριας με ένα εργασιακό περιβάλλον και της τήρησης του θεσμικού πλαισίου. Ο μαθητή/τρια αμείβεται με το 90% το ανειδίκευτου εργάτη ([ΔιαΝΕΟσις, 2022](#)).

εργαζόμενου, εξάωρο για τέσσερις μέρες και την πέμπτη μέρα έρχονται για επτά ώρες εργαστήριο στο σχολείο και βλέπουμε εκεί τι αντιμετωπίζουν αναλυτικά, υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο άπτεται όλου το τομέα και αντίστοιχα τα παιδιά μπορούν να πάνε σε πιστοποίηση όπως από τα ΙΕΚ του αντικειμένου που διδάσκονται ως πύμ διοίκηση και οικονομία αντίστοιχα και πάνε στο επίπεδο 5 με ένα έτος στα ΙΕΚ αντί για δύο...Υπάρχουν πολλοί διέξοδοι και αυτό είναι μια τεράστια διευκόλυνση για να πιάσει δουλειά ένας νέος σήμερα (Περικλής, οικονομία και μάρκετινγκ)

Από τα παραπάνω αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προσδοκούν ότι οι μαθητές/ήτριες θα μπορέσουν να εκμεταλλευτούν τις γνώσεις του σχολείου για να μπορέσουν να ασκήσουν την ειδικότητα την οποία μαθαίνουν εκτός από τις περιπτώσεις που η ειδικότητα έχει μια σχετική ανταπόκριση στην αγορά εργασίας λόγω των πολλών εργασιακών κλάδων με τους οποίους σχετίζεται. Όπως φαίνεται στην περίπτωση του Πέτρου, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές/ήτριες τους θα ασκήσουν την ειδικότητα. Ο ίδιος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι αυτό θα μπορούσε να γίνει μόνο σε μια μοναδική περίπτωση και σ' αυτή μόνο εάν ο μαθητής αξιοποιήσει το γεγονός ότι είναι «καλό παιδί» και προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του εργασιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος τους.

#### **4.4 Κατανόηση και φροντιστικός ρόλος των εκπαιδευτικών**

Από διάφορα κείμενα δημόσιας πολιτικής<sup>13</sup>, μπορεί να διαπιστωθεί ότι στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποδίδεται ένα κοινωνικός ρόλος που εντοπίζεται στην αντιμετώπιση της ανεργίας και τη δημιουργία ενός πλέγματος

---

<sup>13</sup>Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας* και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2022). *Στρατηγικό Σχέδιο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Διά Βίου Μάθηση και Νεολαία 2022-24*

(πλήρεις πηγές στη βιβλιογραφία)

ασφαλείας που αποσκοπεί στο να αποτρέψει τη σχολική διαρροή των πιο αδύναμων μαθητών/τριών. Τα κείμενα αυτά αναφέρονται στον μαθητικό πληθυσμό των ΕΠΑΛ με όρους ευάλωτης κοινωνικής ομάδας . Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά όπως τουλάχιστον περιγράφεται από του ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καταδεικνύει ότι οι ίδιοι αναλαμβάνουν έντονα φροντιστικό ρόλο. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι πολλές φορές τα παιδιά αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προβλήματα (οικογενειακά, οικονομικά) που η αντιμετώπιση τους απαιτεί μια στενότερη επαφή:

δηλαδή προτιμώ να ασχοληθώ με το παιδί και όλη μέρα επειδή υπάρχουν και παιδιά, δηλαδή εγώ συνήθως ποτέ δεν δίνω τα κινητά μου στα παιδιά αλλά φέτος σε δύο τρεις περιπτώσεις που τα χρειάστηκαν τους έδωσα το κινητό μου και ασχολήθηκα μαζί τους πρωί μεσημέρι βράδυ και όχι μια μέρα, πολλές αλλά ήταν πραγματικά περιπτώσεις που πραγματικά με είχαν ανάγκη αυτό δεν μπορεί να αποτιμηθεί ούτε στο διάλειμμα ούτε στην διδακτική ώρα, ασχολήθηκα μέρες ολόκληρες μαζί τους κατάλαβες, δηλαδή να μου στέλνουνε μηνύματα να είμαι κουρασμένος αλλά επειδή είναι εντάξει... ψυχές είναι, μιλάμε για ανθρώπους δεν μιλάμε για... δεν είμαστε σε μια εταιρεία για να μιλάμε για ένα φως για ένα... (Πέτρος, μηχανολογία)

Ο φροντιστικός ρόλος που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές/ήτριες τους φαίνεται να αντισταθμίζει σε ορισμένες περιπτώσεις το αίσθημα ματαίωσης που νιώθουν ως προς την διδασκαλία εκείνων των πτυχών μια επαγγελματικής ειδικότητας που απαιτεί την ενασχόληση με τη θεωρία. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν επίγνωση της επίδρασης που ασκούν στους μαθητές/ήτριες τους. Διαφοροποιούν το επαγγελματικό λύκειο και τον δικό τους ρόλο από το γενικό λύκειο και τους/τις εκπαιδευτικούς της γενικής παιδείας ή τους εκπαιδευτικούς των γενικών λυκείων, τονίζοντας το στοιχείο της υποστήριξης προς τους/τις μαθητές/ήτριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες:

... Ίσα ίσα όμως τα παιδιά του ΕΠΑΛ έχουνε, δηλαδή αυτό που μας λένε, χαίρονται γιατί νοιώθουν ότι έρχονται σε ένα σχολείο που τους νοιάζονται δηλαδή αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα να το λέει ένα παιδί, ότι μας ακούτε, μας μιλάτε και πιστεύω το μεγαλύτερο ποσοστό των συναδέλφων ακούνε έτσι · και ένα έργο πολύ υποστηρικτικό απέναντι στα παιδιά αυτά δηλαδή κάνουμε και έξτρα μαθήματα πολλές φορές όταν θέλουν

να δώσουν πανελλήνιες για να τα βοηθήσουμε δηλαδή δίνουμε όλοι τον καλύτερο μας εαυτό και τα παιδιά ανταποκρίνονται το καταλαβαίνουν αυτό **(Αννα, οδοντοτεχνική)**

Θεωρώ πώς το κλίμα, να στο πω απλά είναι καλύτερο από τα γυμνάσια και τα ενιαία λύκεια, το κλίμα των εκπαιδευτικών έτσι. Και με τα παιδιά δημιουργείται και μια άλλη σχέση, μιλάω όμως για τα μαθήματα ειδικότητας πάντα έτσι δεν μπορώ να έχω άποψη για τα μαθήματα γενικής παιδείας ... και οι εντυπώσεις των παιδιών από το ΕΠΑΛ είναι πάρα πολύ καλές, δηλαδή αν συζητήσεις μαζί τους, αυτό που λέω είναι η εμπειρία η δική μου έτσι, ευτυχώς που φύγαμε από το ενιαίο λύκειο και ήρθαμε στο ΕΠΑΛ. **(Μαρία, πληροφορική)**

Στην περίπτωση της Γεωργίας, η τεχνική διάσταση των επαγγελματικών λυκείων δίνει την ευκαιρία στα παιδιά για μια διαφορετική σχολική εμπειρία, περισσότερο πρακτική και ενδιαφέρουσα, σε αντίθεση με τον αφηρημένο χαρακτήρα της σχολικής γνώσης των μαθημάτων γενικής παιδείας. Στην κατανόηση που δείχνει η Γεωργία για τους/τις μαθητές/ήτριες που «δεν μπορούν τη θεωρία» υπάρχει μια έμμεση τουλάχιστον αμφισβήτηση των σχολικών ταξινομήσεων και των πεποιθήσεων για τον «καλό» και τον «κακό» μαθητή. Το είδος της γνώσης που μεταδίδει το σχολείο τίθεται εν μέρη σε αμφισβήτηση:

Αν μπορούμε στο πνεύμα αυτών των παιδιών θα λειτουργήσουμε πάρα πολύ καλά. Τουλάχιστον αυτό πιστεύω, γιατί έρχομαι κοντά στα παιδιά, γιατί και εγώ σπούδασα μηχανολόγος που είναι κάτι ανώτερο από ότι είναι το ΕΠΑΛ αλλά βγάζεις όλη την ενέργεια πάνω στην εργασία και δεν ασχολείσαι όλη την ώρα το να ακούσεις τη θεωρία που έχει να πει ο άλλος, να ακούς Χημεία, Φυσική αρχαία δεν ξέρω τι που να μην σε ενδιαφέρουν. Κακώς έχουν δώσει αυτό το όνομα στα παιδιά των ΕΠΑΛ... Βέβαια τους καταλαβαίνω (τα παιδιά, σημ. Δική μου) γιατί δεν μπορεί να καθίσει ένα παιδί. Είναι κάποια παιδιά που δεν μπορούν να καθίσουν πολλές ώρες να ακούνε συνέχεια θεωρία θέλουν να ξεδώσουν πώς να στο πω **(Γεωργία, μηχανολογία)**.

Σε διάφορα σημεία των συνεντεύξεων γίνεται αναφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε διάφορους τομείς και τη σημασία που έχει το να υπάρχει κάποιος/α που θα προσεγγίσει τους/τις μαθητές/ήτριες και θα τους ακούσει. Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν εκείνο το χώρο ώστε να εκφραστούν προβλήματα που αφορούν τη ζωή στο σπίτι.

Έχω πάρα πολύ καλή σχέση με τους μαθητές, εννοώ στα πλαίσια καθηγητής μαθητής έτσι αλλά τους βγάζω μια εμπιστοσύνη θα έλεγα, με εμπιστεύονται πάρα πολύ και συζητάμε πάρα πολύ μερικές φορές χαλαρίζω και την ώρα τους μαθήματος για να κουβεντιάσουμε πράγματα που τα απασχολούν και δεν με ενοχλεί αυτό και μου λένε και πάρα πολλά προσωπικά τους θέματα για να βρουν λύση και αυτό είναι ένα μεγάλο, μεγάλο θέμα στα σχολεία τα παιδιά ψάχνουν να βρουν άνθρωπο να ακουμπήσουν να πούνε τα προβλήματα τους, να συζητήσουν, να τους ακούσει, πολύ βασικό και να βρουν λύσεις σε ότι τα απασχολεί αλλά εγώ είμαι πολύ ευχαριστημένη για την σχέση που έχω με τα παιδιά. Πάντα το είχα αυτό όχι μόνο τώρα. Αλλά είναι ο χαρακτήρας μου που έτσι έρχονται τους δίνω ελευθερίες σε αυτό το κομμάτι **(Ελένη, κομμωτική)**

#### **4.5 Η κοινωνική αξιολόγηση του επαγγελματικού ρόλου από την κοινότητα- Η σχέση με τους γονείς**

Στο ελληνικό πλαίσιο, από τη δεκαετία του 1990, οι εκπαιδευτικοί απαξιώνονται συνεχώς. Παρ' ότι θεσμικά κατοχυρωμένο επάγγελμα, οι ανάγκες τους καλύπτονται από αναπληρωτές και αναπληρώτριες ενώ οι αμοιβές τους είναι σχετικά χαμηλές. Η εργασία των εκπαιδευτικών παρότι θεωρείται σε ορισμένες περιπτώσεις σημαντική δεν απολαμβάνει υψηλό κοινωνικός κύρος ([Zambeta et al, 2007, p.141](#)). Η γνώμη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία αντιμετωπίζει το επάγγελμα τους και το σχολείο γενικότερα διαμορφώνει το ευρύτερο πλαίσιο άσκησης της εργασίας τους και επιδρά στην ταυτότητα τους. Η κοινωνική αξιολόγηση περιορίστηκε στο πεδίο της σχέσης με τους γονείς και στις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο. Όπως έχει ήδη επισημανθεί στο θεωρητικό μέρος (βλ ενότητα 1.5.2 σ. 22), οι εκπαιδευτικοί έχουν προσδοκίες από τους γονείς και περιμένουν από αυτούς να συμπληρώνουν το έργο του σχολείου. Στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί της

παρούσας έρευνας εκφράζουν μια έντονη δυσαρέσκεια από τη συνεργασία με τους γονείς:

Δυστυχώς οι γονείς είναι άφαντοι. Δεν έρχονται. Τους γονείς θα τους δούμε όταν γίνουν οι εγγραφές τον Σεπτέμβρη και αν κατά την διάρκεια της χρονιάς χρειάζεται να δικαιολογήσουν καμιά απουσία από γρίπη ή από κορωνοϊό τότε θα εμφανιστούν στα σχολεία, αλλιώς δεν τους βλέπουμε. Δεν υπάρχουνε, δεν έχουμε σύλλογο γονέων και κηδεμόνων να φανταστείς. Θα έπρεπε να υπάρχει, σε τέτοια σχολεία επιβάλλεται να υπάρχει σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και όμως δεν έχουμε **(Ελένη, κομμωτική)**

Ο βαθμός απουσίας των γονέων από τις διαδικασίες του σχολείου ερμηνεύεται σε ορισμένες περιπτώσεις ως απαξίωση του σχολείου και της παιδείας γενικότερα. Σε κάποιες περιπτώσεις, η αιτία εντοπίζεται σε μια γενικότερη αλλαγή στάσης προς τα δημόσια αγαθά και τις ιδεολογικές μετατοπίσεις που συνέβησαν στα χρόνια του μνημονίου.

Νομίζω πώς όταν ήμουνα εγώ μαθητής οι γονείς μας είχανε περισσότερο σεβασμό με την έννοια ότι καταλάβαιναν ότι ένας καθηγητής μπορεί να ενδιαφέρεται για το παιδί. Τώρα λόγω όλου αυτού του κοινωνικού αυτοματισμού που για μένα έπαιξε τεράστιο ρόλο στο να μειωθούν οι μισθοί στο να περαστούν μνημόνια και όλα αυτά στο να πούμε από μόνοι μας οι Έλληνες είμαστε τεμπέληδες καλά να πάθουμε που είναι δικό μας συμπέρασμα και το είπαμε μόνοι μας ενώ στις ευρωπαϊκές χώρες δουλεύουνε και λιγότερο από εμάς, έπαιξε ρόλο έτσι ώστε τα παιδιά να απαξιώσουν κατευθείαν τον καθηγητή γιατί σε απαξιώνει ο γονιός δηλαδή οι περισσότεροι γονείς σε απαξιώνουν... Δεν έρχονται. Έρχονται τρεις στους δέκα. Όπου κακά τα ψέματα είναι μικρό το ποσοστό. Νομίζω ότι είναι λίγο ότι κάνουμε εμείς οι καθηγητές. Το λέω πολλές φορές σε γονείς και προσβάλλονται. Δεν το λέω προσωπικά για τους γονείς, θεωρώ πως η γενίκευση είναι το μεγαλύτερο λάθος. Αλλά ένα μεγάλο ποσοστό τείνει προς την απαξίωση της εκπαίδευσης και της παιδείας. **(Πέτρος, μηχανολογία)**

Στα λόγια του Πέτρου αν και υπάρχει μια διάθεση κριτικής στάσης και μια προσπάθεια ενίσχυσης του ρόλου του σχολείου, αυτή εκφράζεται με όρους που τονίζουν την αυθεντία του σχολείου (σεβασμός) και μια εξιδανικευμένη αντίληψη για το παρελθόν. Θα πρέπει να επισημανθεί επίσης ότι στο λόγο του Πέτρου αποδίδεται μια ιδιαίτερη ευθύνη στους γονείς (« στο να πούμε από μόνοι μας ») για

την ενσωμάτωση κάποιων αξιών που οδηγούν στην απαξίωση του σχολείου. Όμως, οι διάφοροι ιδεολογικοί λόγοι που κυκλοφορούσαν τα χρόνια των μνημονίων και μεταξύ άλλων στρέφονταν κατά των δημοσίων υπαλλήλων, δεν ήταν οριζόντιοι λόγοι αλλά μάλλον κάθετοι με την έννοια ότι εκπορεύονται από τα κυρίαρχα μέσα μαζικής ενημέρωσης και πολιτική ελίτ οι οποίοι και δημιουργούν τις συνθήκες της απαξίωσης.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται πως σε κάποιες περιπτώσεις συνδέουν την στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο με την συγκεκριμένη κοινωνική και οικονομική θέση τους αναγνωρίζοντας όμως την ίδια στιγμή ένα πεδίο ευθύνης στο ρόλο που έχουν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους:

Οι γονείς τώρα, ένα τεράστιο κομμάτι. Από τη μία τους καταλαβαίνω επειδή είναι ζορισμένοι πολύ από τις δουλειές τους και όλα αυτά. Αλλά έχουμε κάνει σαν σχολείο, και ήμουν και πρωτεργάτης σε αυτό, άντε παιδιά να το κάνουμε απόγευμα. Πήγαινες και ερχόταν το 30% των γονιών, το 40% των γονιών. Το κάναμε άλλες φορές, το κάναμε μεσημέρι, ε δεν, δεν υπήρχε ανταπόκριση. Όταν δεν υπάρχει ανταπόκριση από τους γονείς δύσκολα. Καταλαβαίνεις ότι ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων, να το πω βαριά; Δεν ενδιαφέρονται για παιδιά τους; ή νομίζουν ότι τα έχουν παρκάρει εκεί; Ή έχουν απηυδήσει από τα παιδιά τους γιατί δεν τα έπαιρναν στο γυμνάσιο και άντε πάνε στο ΕΠΑΛ, τελειώστε το ας πούμε να πάρετε το χαρτί. Είναι και τέτοια άτομα ας πούμε που πιέζουν τα παιδιά να πάρουν το χαρτί. **(Περικλής, οικονομία και μάρκετινγκ)**

Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τα λόγια τους, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τις διαδικασίες του σχολείου που αφορούν τα παιδιά τους. Σ' ορισμένα σχολεία δεν υπάρχει σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Οι εκπαιδευτικοί που δικαιολογούν κάπως την στάση των γονέων προς το σχολείο αναφέρουν ως ελαφρυντικό στοιχείο το γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών/τριών δεν έχουν χρόνο να επισκεφθούν το σχολείο λόγω των απαιτήσεων της εργασίας τους. Οι εκπαιδευτικοί όταν δεν εκφράζουν την άποψη ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται, δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν άλλους παράγοντες όπως το μορφωτικό κεφάλαιο των γονέων, την ελλιπή πληροφόρηση τους ή την στάση του ίδιου του σχολείου προς τους γονείς.

## 4.6 Η σχέση με τους συναδέλφους και της Διοίκηση

Ο βαθμός συνεργασίας των εκπαιδευτικών και ο τρόπος που κατανοούν τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και η διερεύνηση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τη διοίκηση θεωρήθηκαν σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Ο τρόπος που μια επαγγελματική ομάδα συνεργάζεται και αντιμετωπίζει τις θεσμικές επιταγές και τις προσπάθειες παρέμβασης και ελέγχου (αξιολόγηση) του έργου της, επιδρά στην κουλτούρα της και διαμορφώνει την ίδια την αίσθηση της ομάδας ([Noordegraaf και Schinkel 2011](#)).

Στο πλαίσιο αυτό έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί αν υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο. Σ' όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τις σχέσεις τους ως «πολύ καλές» ή άριστες χωρίς να υπάρχει κανένα πρόβλημα μεταξύ τους. Ο Περικλής τονίζει το στοιχείο της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας το οποίο κατά τη γνώμη του είναι πιο έντονο στα επαγγελματικά λύκεια:

Άρα η μια νέα αρχή (MNAE)<sup>14</sup>, το κομμάτι αυτό του συμβούλου καθηγητή σε συνέργεια με την ψυχολόγο που έστειλαν στα σχολεία η οποία έκανα φοβερή δουλειά για όσο χρονικό διάστημα την είχαν και σε συνεργασία με τους καθηγητές αυτούς που είχαν αναλάβει όταν εμείς καλύψαμε όλοι της άλφα τάξη ενώ το πρόγραμμα έλεγε ότι τόσους μαθητές ο καθένας, τρεις μαθητές ο καθένας, εμείς μπήκαμε πιο πολύ καθηγητές και σχεδόν καλύφθηκε όλη η άλφα τάξη. Αλλά στην άλφα τάξη μπορούσαμε να δούμε προβλήματα μαθητών, μπούλινγκ που αντιμετωπίζουν ίσως, τέτοια θέματα και να τα αντιμετωπίσουμε, πράγμα το οποίο δεν γινόταν στα γενικά λύκεια ας πούμε. Διάφορα τέτοια προγράμματα τέλος πάντων που εφαρμόστηκαν μας έδιναν και το κάτι παραπάνω. Άρα όλα αυτά μας ξεχωρίζουν, μας κάνουν διαφορετικό σχολείο ... Τώρα που ήρθαν οι διαδραστικοί πίνακες δεν έχει σεμινάρια, μαθαίνουμε ο ένας με τον άλλο, εγώ έκατσα μέχρι τις δύομισή ώρα για να κάνω μετά το συντονισμό, επειδή είμαι και συντονιστής τομέα. Μάζεψα τους καθηγητές

---

<sup>14</sup> Το πρόγραμμα μια νέα αρχή για τα ΕΠΑΛ (MNAE) εφαρμόστηκε πιλοτικά πρώτη φορά το 2017-2018 σε εννιά επαγγελματικά λύκεια με σκοπό να επεκταθεί σ' όλα τα ΕΠΑΛ της χώρας. Περιλάμβανε δράσεις με σκοπό τη γνωστική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών/τριών όπως ενισχυτική διδασκαλία, τη δημιουργία του θεσμού του συμβούλου καθηγητή, τη πρόσληψη σχολικών ψυχολόγων.  
<https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/1506-epaggelmatiki-ekp-si-pliris-enimerosi-gia-to-neo-epal?start=10>



του οικονομίας να δουν και αυτοί πώς διδάσκουμε μέσα στο εργαστήριο. **(Περικλής, οικονομία και μάρκετινγκ)**

Και σ' άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τις μεταξύ τους σχέσεις ως συνεργατικές. Η συνεργασία αυτή γίνεται είτε στα πλαίσια πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη κάποιων μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν θέματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός είτε στα πλαίσια των θεσμικών διαδικασιών όπου όπως οι συνελεύσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συζητούν συνολικά ζητήματα επίδοσης, συμπεριφοράς ή άλλων θεμάτων που αφορούν τα παιδιά.

Η σχέση με την διοίκηση στην παρούσα εργασία διερευνάται ως προς την άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση (της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού) εντάσσεται σε μια γενικότερη πολιτική ελέγχου της δουλειά του εκπαιδευτικού με θεσμούς λογοδοσίας από τις κυβερνήσεις ([Sachs, 2015](#)). Επίσης, ως εκπρόσωπος της διοίκησης (ο ρόλος του βέβαια δεν περιορίζεται σε αυτό) εννοείται και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Στο ζήτημα της αξιολόγησης το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ζήτημα παρέμβασης στην δουλειά τους, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί το αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη χωρίς ωστόσο να είναι κατηγορηματικά αντίθετοι στην αξιολόγηση της εργασίας τους.

Εγώ εκεί έχω και ένα ποιος θα αξιολογήσει ποιόν. Δηλαδή αν έρθει να με αξιολογήσει κάποιος που δεν έχει μπει ποτέ σε τάξη, αυτό παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, γιατί αν δεν έχεις μπει σε τάξη δεν μπορείς να καταλάβεις τι γίνεται και τώρα μπορεί να μετέφερα κάποια πράγματα αλλά η τάξη έχει μια δυναμική αν δεν έχεις μπει σε τάξη δεν ξέρεις τι προβλήματα υπάρχουν στην τάξη, δεν μπορεί να μπει κάποιος για μια ώρα και να πει α δεν χρησιμοποίησες τις νέες τεχνολογίες , α δεν χρησιμοποίησες το άλλο, γιατί μερικές φορές δεν μπορείς να τις χρησιμοποιήσεις τις νέες τεχνολογίες, κοιτάς να μαζέψεις και κάποια άλλα πράγματα. Όταν βλέπεις ότι ένα παιδί δεν ξέρει τα βασικά, έχει έρθει και δεν ξέρει να γράφει προσπαθείς να καλύψεις και άλλες ανάγκες **(Αννα, οδοντοτεχνική)**

Θα έπρεπε να γίνεται. Ναι να γίνει, εγώ είμαι της άποψης να γίνει. Αν γίνει με το σωστό τρόπο θεωρώ ότι θα βοηθήσει. Τώρα να έρθει ένας σύμβουλος μία ώρα να δει πως κάνει ο συνάδελφος το μάθημα του, δεν ξέρω είναι σωστό μέτρο να τον αξιολογήσεις; Δεν ξέρω. Υπέρ της αξιολόγησής είμαι αλλά να γίνει και στο σωστό πλαίσιο. Και για την αξιολόγηση της

σχολικής μονάδας είμαι υπέρ αλλά και αυτή να γίνει στο σωστό πλαίσιο γιατί ούτε αυτή γίνεται σωστά (**Ελπίδα, δομικών έργων**)

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας περιγράφουν ένα συνεργατικό κλίμα στις μεταξύ τους σχέσεις αν και οι αναφορές σε άριστες σχέσεις θα έπρεπε να μας προβληματίσουν δεδομένου ότι η θεσμική πραγματικότητα και η καθημερινότητα του σχολείου ενέχουν διάφορες αντιφάσεις και συγκρούσεις. Η εικόνα της σχολικής καθημερινότητας και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στα επαγγελματικά λύκεια απαιτείται να συμπληρωθεί με μια εθνογραφική έρευνα.

Σχετικά με τη στάση τους προς την αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια κριτική διάθεση σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέροντας τη δυσκολία να αξιολογηθεί το έργο του εκπαιδευτικού χωρίς ωστόσο να είναι κάθετα αντίθετοι με μια διαδικασία αξιολόγησης που θα μπορούσε να κρίνει αξιοκρατικά το έργο τους.

#### **4.7 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/ήτριες**

Ποιες είναι όμως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/ήτριες τους και πώς αυτό επηρεάζει την επαγγελματική τους ταυτότητα; Αυτό το ερώτημα θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε στη συνέχεια και να σκιαγραφήσουμε κάποιες πιθανές απαντήσεις. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/ήτριες τους μπορεί να φανερώσουν ευρύτερες πεποιθήσεις για την διδασκαλία και τη μάθηση, για τη σημασία της κοινωνικής καταγωγής και του περιβάλλοντος των παιδιών αλλά και τη σχολική γνώση. Με την σειρά τους οι πεποιθήσεις αυτές μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο της σχολικής αλληλεπίδρασης:

#### 4.7.1 Αδύναμοι/μες μαθητές/ήτριες

Μια σειρά από ερευνητικές εργασίες που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και κείμενα δημόσιας πολιτικής αναγνωρίζουν ότι η σχολική επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί μια αρνητική επιλογή καθορισμένη από τη σχολική αποτυχία. Συγκεκριμένα το επαγγελματικό λύκειο επιλέγεται από τους/ τις μαθητές/ήτριες με χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις ( [Χατζηκυριάκου και Ασκούνη, 2018](#)). Ευρύτερα, η κοινή γνώμη αντιμετωπίζει τα επαγγελματικά λύκεια ως σχολεία δεύτερης κατηγορίας στα οποία πηγαίνουν οι μαθητές/ήτριες για να «πάρουν ένα χαρτί» ή να «μάθουν μια τέχνη». Η νοηματοδότηση της λέξης τέχνη συχνά κρύβει μια ιεράρχηση μεταξύ διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας. Έχει όμως ενδιαφέρον να δούμε το τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας των επαγγελματικών λυκείων, προσλαμβάνουν τις χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών που επιλέγουν τα επαγγελματικά λύκεια.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της έλλειψης ενός οικογενειακού περιβάλλοντος που θα βοηθούσε στη σχολική επίδοση ενώ σ' άλλες σ' αναφέρουν το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο ως σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη γονική στάση:

Έχουμε παιδιά που οι οικογένειες τους είναι φτωχές, μεροκαματιάρηδες που δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ είναι ένα θέμα αυτό μεγάλο γιατί οι μαθητές αν δεν έχουν κοντά τους γονείς ξεστρατίζουν μερικές φορές, μπλέκονται με παρέες το να το άλλο και έτσι κάπου χάνονται στη μετάφραση ένας γονιός που δουλεύει από το πρωί μέχρι το βράδυ πώς θα ελέγξει το παιδί πώς θα το διαβάσει στο σπίτι δεν είναι το ίδιο με τα γενικά λύκεια ας πούμε που έχουν άλλου είδους μαθητών **(Περικλής, μάρκετινγκ και οικονομία)**

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επισημαίνουν ως χαρακτηριστικό των παιδιών που έρχονται στα επαγγελματικά λύκεια την αδιαφορία τους για την ειδικότητα. Η αδιαφορία μπορεί να συνδυάζεται με την παραβατικότητα ή την υπερκινητικότητα και το γεγονός ότι το ΕΠΑΛ είναι πιο «εύκολο» σχολείο για να πάρουν οι μαθητές/τριες απλά ένα χαρτί:

Τι μαθητές έρχονται στα ΕΠΑΛ;

Συμμετέχων: Αυτό που σου είπα και πριν. Για να έρθουν να πάρουν ένα απολυτήριο. Είναι μεγάλο το ποσοστό αυτών των παιδιών, επειδή δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο γενικό. Επειδή είναι και υπερκινητικά και παραβατικά παιδιά δεν μπορούν εκεί να αποδώσουν και λέει ο άλλος θα πάω στο ΕΠΑΛ να πάρω ένα απολυτήριο.

Συνεντευκτής: Τους κινητοποιεί στη συνέχεια η ειδικότητα; Δηλαδή αλλάζουν τη στάση τους απέναντι στο σχολείο επειδή τους ενδιαφέρει το αντικείμενο;

Συμμετέχων: Όχι τόσο. Όταν το παιδί που μπορεί να είναι παραβατικό επιλέξει γεωπόνος για παράδειγμα μπορεί την επόμενη χρονιά να αλλάξει ειδικότητα να πάει μηχανολόγος δεν αλλάζει κάτι. Σου λέω απλά για να τελειώσουν. Να έχουν ένα απολυτήριο. Δεν είναι συνειδητή επιλογή η ειδικότητα. Απλά θέλουν να τελειώσουν να έχουν αυτό που λένε ' ένα χαρτί'. Ε εντάξει ένα χαρτί και να μην ξέρεις να κάνεις πρόσθεση. **(Αναστασία, μηχανολογία)**

Από τα παραπάνω αποσπάσματα μπορούν να επισημάνουμε ότι η σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών των επαγγελματικό λυκείων αποδίδεται κυρίως σε διάφορες ελλείψεις των παιδιών που αφορούν είτε το οικογενειακό τους περιβάλλον είτε τα ίδια και συνδέονται με την απουσία σωστή συμπεριφοράς που θα ήταν συμβατοί με το σχολείο (παραβατικότητα, υπερκινητικότητα). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται σπάνια επισημαίνουν την ευθύνη του ίδιου του σχολείου στην σχολική αποτυχία (βλ ενότητα 1.5, σ.21)

#### **4.7.2 Οι καλοί/ες μαθητές/ήτριες στρέφονται στο επαγγελματικό λύκειο**

Παράλληλα με την υποδοχή των πιο αδύναμων μαθητών/τριών, στα επαγγελματικά λύκεια εγγράφεται και ένα ποσοστό μαθητών/τριών με καλή σχολική επίδοση. Οι μαθητές/ήτριες αυτοί/τες επιδιώκουν να περάσουν στο Πανεπιστήμιο. Πρόκειται για μαθητές που επιθυμούν να την είσοδο σε σχολές που απαιτούν τη συγκέντρωση πολλών μορίων στις πανελλαδικές εξετάσεις και είναι υψηλού κύρους όπως το Πολυτεχνείο, η Ιατρική. Οι πανεπιστημιακές σχολές προβλέπουν ένα ειδικό ποσοστό εισόδου για τους/τις μαθητές/ήτριες των ΕΠΑΛ. Η ύλη που στην οποία εξετάζονται οι μαθητές/ήτριες αυτοί/ες είναι μικρότερη και ευκολότερη οπότε πολλοί επιλέγουν το επαγγελματικό λύκειο ως τον ευκολότερο δρόμο για το Πανεπιστήμιο.

Η στροφή «καλών» μαθητών/τριών προς το επαγγελματικό λύκειο περιγράφεται από τους/ τις εκπαιδευτικούς ως μια θετική αλλαγή που έχει επιπτώσεις προς το γενικότερο επίπεδο των παιδιών:

βέβαια έχει αλλάξει λίγο τώρα μας έρχονται και παιδιά στη Δευτέρα λυκείου επειδή περνάνε πιο εύκολα στα ΑΕΙ, οπότε πολλά παιδιά στην Δευτέρα λυκείου φεύγουν από το γενικό λύκειο και έρχονται στο ΕΠΑΛ με στόχο ότι εμένα με ενδιαφέρει αυτή η ειδικότητα οπότε θα πάω σε αυτή την ειδικότητα και θα δώσω πανελλήνιες με άλλα μαθήματα με στόχο να περάσω εκεί οπότε έχουμε και αυτά τα παιδιά αυτό είναι το καλό γιατί ανεβαίνει το επίπεδο, παρασύρει και τα άλλα και ανεβαίνει το επίπεδο στην Δευτέρα τάξη απ' ότι στην πρώτη είναι καλύτερα τα πράγματα. **(Αννα, οδοντοτεχνική)**

τώρα λοιπόν με όλες αυτές τις αλλαγές που έχουν γίνει που μπορούν να περάσουν πανεπιστήμια μέχρι και Ιατρική μπορούν να περάσουν έτσι, Πολυτεχνεία έρχονται και παιδιά τα οποία μέσα σε εισαγωγικά θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν γενικό λύκειο γιατί ξέρουν, έρχονται στα ΕΠΑΛ γιατί είναι πιο εύκολη η ύλη τους για να μπορέσουν να δώσουν Πανελλήνιες και να περάσουν και κάθε χρόνο έχουμε επιτυχίες, πέρσι είχαμε επιτυχία, πρώτη στην αρχιτεκτονική Θεσσαλονίκης. Πλέον είναι λοιπόν είναι άλλη η ποιότητα των μαθητών που έρχονται **(Ελένη, κομμωτική)**

Η είσοδος κάποιων μαθητών/τριών στο Πανεπιστήμιο περιγράφεται από τους/ τις εκπαιδευτικούς ως μια συλλογική επιτυχία του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτό φαίνεται και με τη χρήση α' πληθυντικού («είχαμε επιτυχία») που χρησιμοποιεί η Ελένη. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την σχολική αποτυχία ή την παραβατικότητα των μαθητών/τριών στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται συνήθως στο γ' πληθυντικό.

## Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν κάποιες σημαντικές παράμετροι που σχετίζονται με τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών ειδικότητας σε επαγγελματικά λύκεια και οι απόψεις που έχουν για τους/τις μαθητές/ήτριες τους. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας προσπαθούν να αντισταθμίσουν το γεγονός ότι διδάσκουν σ' ένα σχολείο με χαμηλό κοινωνικό κύρος και αξιοπιστία, τονίζοντας τις ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις του επαγγέλματος τους. Ο ιδιαίτερος μαθητικός πληθυσμός (χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, «παραβατικά» παιδιά, «δυσλειτουργικές» οικογένειες) των επαγγελματικών λυκείων αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς την πραγματικότητα εντός της οποίας στηρίζεται η νοηματοδότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Μέσα από τις συνεντεύξεις διακρίνεται σ' ορισμένες περιπτώσεις μια αρκετά θετική σημασιοδότηση του επαγγελματικού ρόλου. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η εργασία τους διακρίνεται από ένα ηθικό και κοινωνικό προσανατολισμό και από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολείο έχοντας να διαχειριστούν πολλές διαφορετικές περιπτώσεις παιδιών. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν ότι η επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος ήταν μια συνειδητή επιλογή που έρχεται από παλιά. Για αυτούς τους/τις εκπαιδευτικούς η φροντίδα και η υποστήριξη των παιδιών είναι σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Για κάποιους/ες από αυτούς/τες η σημασία των δικών τους θετικών εμπειριών από το σχολείο ως μαθητές/ήτριες υπήρξε σημαντική για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Κάποιοι/ες άλλοι/ες εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν στην εκπαίδευση έχοντας περισσότερα βιοποριστικά κριτήρια και λαμβάνοντας υπόψη τα πρακτικά οφέλη ενός σταθερού επαγγέλματος. Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις του επαγγέλματος δεν επισημαίνονται τόσο έντονα.

Ενώ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μια θετική εικόνα για τον επαγγελματικό τους εαυτό μέσα από ένα φροντιστικό και υποστηρικτικό ρόλο, εμφανίζουν ένα αίσθημα ματαίωσης όσον αφορά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και

της ειδικότητας. Η διάσταση αυτή έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες που μελετούν επαγγελματικά σχολεία (βλ Κεφάλαιο 2, βιβλιογραφική επισκόπηση). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επισημαίνουν ότι τα γνωστικά «κενά» που έχουν οι μαθητές/ήτριες δεν τους επιτρέπουν να εμβαθύνουν στο αντικείμενο και έτσι μένουν σ' ένα πολύ βασικό επίπεδο. Όμως την αδυναμία να εμβαθύνουν στο αντικείμενο οι εκπαιδευτικοί δεν τη συνδέουν σ' όλες τις περιπτώσεις με τα γνωστικά κενά των παιδιών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως εμπόδιο στη διδασκαλία την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και σχολικά εγχειρίδια που δεν έχουν ενσωματώσει τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις στις ειδικότητες. Πάντως, η αναφορά στα γνωστικά «κενά» των μαθητών/τριών είναι επαναλαμβανόμενη και φαίνεται να είναι κάτι που προβληματίζει έντονα τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ως θετική εξέλιξη που βοηθάει τη γενική κατάσταση στα επαγγελματικά λύκεια, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την στροφή των καλών μαθητών/τριών προς τα ΕΠΑΛ. Τα τελευταία χρόνια μαθητές/ήτριες με υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις στρέφονται προς τα ΕΠΑΛ προκειμένου να περάσουν ευκολότερα στο πανεπιστήμιο δεδομένου ότι η εξεταζόμενη πανελλαδικώς ύλη είναι μικρότερη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η στροφή αυτή επηρεάζει θετικά και τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/ήτριες. Για τις περιπτώσεις των μαθητών/τριών που καταφέρνουν να περάσουν στο πανεπιστήμιο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται με όρους συλλογικής επιτυχίας του σχολείου και των ίδιων. Φαίνεται λοιπόν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών βασίζεται στις σχολικές επιτυχίες των μαθητών/τριών. Οι επιτυχίες αυτές όμως δεν αφορούν την πλειονότητα των μαθητών/τριών των επαγγελματικών λυκείων.

Το αίσθημα ματαιώσης στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και της ειδικότητας συνδέεται και με τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών. Ειδικότερα σε ειδικότητες όπου είναι σημαντική η εξοικείωση με τη θεωρητική γνώση, όπως για παράδειγμα ο τομέας της μηχανολογίας ή της πληροφορικής, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν ιδιαίτερα χαμηλές προσδοκίες. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να θεωρούν ότι διάφορα χαρακτηριστικά των παιδιών όπως η αδιαφορία, τα «κακά πρότυπα», η παραβατικότητα τους, τελικά δεν θα τους επιτρέψουν να εργαστούν στο αντικείμενο που εξειδικεύτηκαν.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας στα επαγγελματικά λύκεια δεν περιορίζονται στη διδασκαλία δεξιοτήτων προσαρμοσμένων σ' ένα εργασιακό περιβάλλον. Συνομιλήσαμε με ανθρώπους που δίνουν ιδιαίτερη σημασία στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου και οι οποίοι προσπαθούν να μιλήσουν για στάσεις και αξίες αλλά και να προετοιμάσουν τους/τις μαθητές/ήτριες για τον κόσμο της εργασίας. Σ' ορισμένες περιπτώσεις αυτός ο παιδαγωγικός ρόλος παίρνει κριτικές διαστάσεις και γίνονται αναφορές σε ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα όπως οι εργασιακές συνθήκες και η σημασία της συλλογικής διεκδίκησης. Σε άλλες περιπτώσεις γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθούν στάσεις και αξίες κομφορμιστικές, περισσότερο προσαρμοσμένες στην ατομική συμπεριφορά που συνδέονται με την ενήλικη ζωή, όπως η σημασία του έχει κανείς/καμιά μια εργασία ή να τηρεί τα εργασιακά ωράρια.

Δόθηκε ήδη μια εικόνα των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους/τις μαθητές/μαθήτριες των επαγγελματικών λυκείων: Μαθητές/ήτριες με χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, προερχόμενοι από οικογένειες με διαφόρων ειδών «ελλείμματα». Το αίσθημα ματαίωσης από τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου και τις χαμηλές προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον αντισταθμίζει ένας φροντιστικός και υποστηρικτικός ρόλος που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε πολλές περιπτώσεις ότι προσφέρουν το χώρο για μιλήσουν τα παιδιά για πράγματα που τους απασχολούν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ότι τους αποδέχονται και τους καταλαβαίνουν. Παρότι η κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών/τριων είναι ιδιαίτερα σημαντική, ο βασικός ρόλος του δημοκρατικού σχολείου είναι να παρέχει εκείνη τη γνώση σε όλους και όλες που θα τους επιτρέψουν να έχουν πρόσβαση αργότερα σε μια σειρά από διαφορετικά είδη κεφαλαίου με όσο των δυνατών πιο ισότιμους όρους. Η έμφαση κυρίως σ' ένα φροντιστικό και υποστηρικτικό ρόλο αποτελεί μια διαστρωματίζουσα πρακτική καθώς υποτιμά το στοιχείο της γνώσης. Και το σχολείο μόνο μέσω της γνώσης μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Ένας παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η κοινωνική αξιολόγηση του επαγγελματικού λυκείου, συγκεκριμένα από τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρουν



ότι οι γονείς των μαθητών/τριών απαξιώνουν τους ίδιους ή το σχολείο ή ότι δεν ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους. Τονίζουν σε κάθε περίπτωση τη μη συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι παρά τις προσκλήσεις προς τους γονείς, οι τελευταίοι δεν ανταποκρίνονται. Αυτή είναι μια στάση που οι εκπαιδευτικοί δεν την δικαιολογούν και όταν το κάνουν την αποδίδουν κυρίως στις αντικειμενικές δυσκολίες των γονέων (για παράδειγμα στο γεγονός ότι οι γονείς δεν μπορούν να πάρουν άδεια από τη δουλειά). Σε καμία αναφορά των εκπαιδευτικών δεν γίνεται λόγος για τη σημασία του πολιτισμικού ή μορφωτικού κεφαλαίου των γονέων στη σχέση τους με το σχολείο, συνειδητοποίηση που ίσως οδηγούσε τους/τις εκπαιδευτικούς σε άλλου τύπου προσέγγιση.

Όσον αφορά στην αίσθηση της επαγγελματικής ομάδας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε συνεργατικές σχέσεις στα πλαίσια του σχολείου ωστόσο σε κάποιες περιπτώσεις αυτή η εικόνα είναι μάλλον εξιδανικευμένη. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναζητούν λύσεις από κοινού για την αντιμετώπιση των θεμάτων που προκύπτουν στη σχολική καθημερινότητα. Το βάθος και οι πρακτικές της συνεργασίας θα απαιτούσαν μια εθνογραφική εργασία για να διερευνηθούν. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τη διοίκηση είναι σε ορισμένες περιπτώσεις κριτική χωρίς ωστόσο να εμφανίζει τα σημάδια μιας συμπαγούς επαγγελματικής ομάδας που ελέγχει αυστηρά τις πύλες εισόδου στο εσωτερικό της. Η στάση των εκπαιδευτικών προς την αξιολόγηση αν και επιφυλακτική σ' ορισμένες περιπτώσεις είναι κάθετα αντίθετη με την έννοια της αξιολόγησης αυτή καθ' εαυτή.

Ολοκληρώνοντας, η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στα ΕΠΑΛ καταδεικνύει τη σύνδεση του θεσμού με τις ιεραρχήσεις του κόσμου της εργασίας. Η σχολική επαγγελματική εκπαίδευση προετοιμάζει για μια σειρά από ειδικότητες οι οποίες τοποθετούνται χαμηλά στην εργασιακή ιεραρχία (τεχνικός, βοηθός, υπάλληλος) σε αντίθεση με τη γενική εκπαίδευση η οποία μέσω του πανεπιστημίου προσανατολίζεται στα επαγγέλματα (professions). Σε χώρες όπως η Ελλάδα με αδύναμους θεσμούς μετάβασης από το σχολείο στην εργασία και με υψηλούς δείκτες ανεργίας, η επαγγελματική εκπαίδευση δυσκολεύεται ακόμη περισσότερο να αποτελέσει ένα αξιόπιστο σχολικό μονοπάτι. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/ήτριες τους αποτελούν μια ένδειξη ότι αυτό το εκπαιδευτικό δίκτυο αδυνατεί να προσφέρει εκείνο το είδος

γνώσης που θα επέτρεπε στα παιδιά των ΕΠΑΛ να υπερβούν την κοινωνική τους καταγωγή επιτελώντας έτσι το δημοκρατικό ρόλο της εκπαίδευσης, δηλαδή να προσφέρει σε όλους και όλες τις ίδιες ευκαιρίες. Ωστόσο, για μια πληρέστερη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας των ΕΠΑΛ θα απαιτούνταν και άλλες συμπληρωματικές εργασίες εθνογραφικού χαρακτήρα αλλά και μελέτες που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα. Επίσης, για μια αναλυτικότερη παρουσίαση των διαδικασιών συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ΕΠΑΛ θα απαιτούνταν και άλλε συνεντεύξεις βάθους. Η παρούσα εργασία ίσως αποτελέσει αφορμή για περισσότερες μελέτες πάνω στο θέμα της επαγγελματικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην επαγγελματική εκπαίδευση.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές.

### Ελληνική βιβλιογραφία.

Αντωνοπούλου, Μ. Ν. (2008). *Οι κλασικοί της κοινωνιολογίας: κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία*. Σαββάλας.

Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Gutenberg.

Δακτυλάς, Ε. (2020). *Από την Ιστορία της ΔΕ Επαγγελματικής Τεχνικής Εκπαίδευσης (Ε-ΤΕ) στην Ελλάδα στα σημερινά ταυτοτικά χαρακτηριστικά και στις απόψεις των μαθητών της: όψεις της Ε-ΤΕ στην Αττική* (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο), Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

[https://www.didaktorika.gr/eadd/simplesearch?query=%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%BB%CE%B1%CF%82&submit\\_search.x=0&submit\\_search.y=0](https://www.didaktorika.gr/eadd/simplesearch?query=%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CF%85%CE%BB%CE%B1%CF%82&submit_search.x=0&submit_search.y=0)

διαΝΕΟσις, Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης (2022). *Αποτελεσματικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα*: <https://www.dianeosis.org/research/ekpaideysi-kai-katartisi-enilikwn-stin-ellada/>

διαΝΕΟσις, Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης (2020). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα*:

<https://www.dianeosis.org/research/ekpaideysi-kai-katartisi-enilikwn-stin-ellada/>

Θεοδοσιάδου, Κ. (2016). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα εκπαιδευτικά*, 105-106, 74-86.

<https://www.researchgate.net/publication/305724662> *Ο ρολος του scholeiou ste diamorphose scholikes epidoses*

Κυπριανός Π., Τσάπες Π. (2011) Ο χαρτογιακάς και ο μουντζούρης: Μυθοποίηση και απαξία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (1890-1974), περιοδικό *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 9: 165-189

<https://www.academia.edu/12775770/>

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.

Ιακωβίδης, Ι. Γ. (1997). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και του γερμανικού συστήματος*(Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/8929>

- Καρακατσάνη, Δ. (2012). *Εκπαιδευτική θεωρία και διδακτική πράξη στη μεταπολεμική Ελλάδα: Μια κοινωνική ιστορία της διδασκαλία και του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Επίκεντρο
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). Το πρόβλημα της ανάπτυξης της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1950 μέχρι σήμερα: Μια ερμηνευτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις* (τόμος β', σσ. 341-379), Gutenberg.
- Κονταξής, Α. (2022). *Μήπως να κλείσουμε τα ΕΠΑΛ; Η «νέα» στρατηγική της ΕΕΚ*. Alfavita.gr  
[https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/371671\\_mipos-na-kleisoyme-ta-epal-i-nea-stratigiki-tis-EEK](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/371671_mipos-na-kleisoyme-ta-epal-i-nea-stratigiki-tis-EEK)
- Κονταξής, Α. (2016). *Επαγγελματικός και Κοινωνικός ρόλος του ΕΠΑΛ: Γιατί και πώς πρέπει να ενισχυθούν*. Esos.gr  
<https://www.esos.gr/tags/athanasios-kontaxis>
- Κουλούρη, Χ.Ο. (2010). Η ομορφιά της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.- Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε μέσα στο χρόνο 50 χρόνια μοναδικότητας και αμφισβήτησης. Στο *Συλλογικός Τόμος Πρακτικών 1ου Επιστημονικού συνεδρίου Σ.Ε.Π- ΑΣ.ΠΑΙ. Τ.Ε : Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Ρ, Κουλούρη, Ν. Κιμουλάκης, Γ. Παγιατάκης, Σ. Πανέτσος και Γ. Τσακίρακις (επιμ.), Σύλλογος Εκπαιδευτικού Προσωπικού Σ.Ε.Π- Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Μαραγκάκη Α.Σ. (2014), *Η διαχρονική εξέλιξη της Τεχνικής Επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, (4η έκδ.) Gutenberg.

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH528/bouzakis2001.pdf>

Μπουρνάζος, Σ. (1999). Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος,. Στο Χ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα: Οι απαρχές, 1900-1922* ( Ενότητα Α', σ. 191-280 ). Βιβλιόραμα.

Παϊδούση, Χ. (2016). Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. *Εθνικό Ινστιτούτο Εργασία και Ανθρώπινου Δυναμικού*, 11, 1-35.

[https://www.researchgate.net/publication/360066220\\_E\\_Epangelmatike\\_Ekpaideuse\\_kai\\_Katartise\\_EEK\\_sten\\_periodo\\_tes\\_pandemias\\_COVID-19\\_proklesis\\_praktikes](https://www.researchgate.net/publication/360066220_E_Epangelmatike_Ekpaideuse_kai_Katartise_EEK_sten_periodo_tes_pandemias_COVID-19_proklesis_praktikes)

Πεδιαδίτης, Α. (2009). *Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18783>

Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985: Το ασύμπτωτο μια σχέσης*. Θεμέλιο.

Σκούρτη, Χ. (2019). Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία. (Μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών)

<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24997.65761>

Σταμέλος, Γ. (2000). Πρόλογος για την Ελληνική Έκδοση. Στο J.MDeQueiroz. *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του* ( σ. 9-23). *Gutemberg*

Τηλιγάδα, Ε. (2022). *Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην Κοινότητα Μάθηση: Στάσεις και Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αττικής* (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών

[https://www.didaktorika.gr/eadd/simple-search?query=%CE%A4%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%B3%CE%AC%CE%B4%CE%B1&submit\\_search.x=0&submit\\_search.y=0](https://www.didaktorika.gr/eadd/simple-search?query=%CE%A4%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%B3%CE%AC%CE%B4%CE%B1&submit_search.x=0&submit_search.y=0)

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης*, 97-125

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*,:

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C %CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF %CE%95%CE%95%CE%9A.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2022). *Στρατηγικό Σχέδιο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Διά Βίου Μάθηση και Νεολαία 2022-24*,

<http://www.gsae.edu.gr/el/news/1740-stratigiko-sxedio-gia-tin-epaggelmatiki-ekpaidefsi-katartisi-dia-viou-mathisi-kai-neolaia>

Φραγκουδάκη, Α. (2000). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγνώνες και ιδειολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο* (8η έκδ.). Κέδρος

- Φραγκουδάκη, Α. (1979). Η τεχνική εκπαίδευση και η μυθολογία της, *Σύγχρονα θέματα: τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας* (4), 9-22. (1979)
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*, Κριτική
- Φωτόπουλος, Ν. (2017). Εκπαίδευση- Κατάρτιση και Απασχόληση. Στο Θ. Θάνος, Γ. Καμαριάνος, Α. Κυρίδης, Ν. Φωτόπουλος (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 391-449), Gutenberg
- Χατζηκυριάκου, Ευ.& Ασκούνη, Ν. (2018). Η επιλογή του Επαγγελματικού Λυκείου από αλλοδαπούς μαθητές: ταξικές παράμετροι της σχολικής εμπειρίας στο Βιτσιλάκη, Χ.&Γουβιάς, Δ. (επιμ.), *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης»*, Ρόδος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.
- Χριστοδούλου, Μ. (2014), *Εκπαίδευση και Εφηβεία: Μια συγκριτική μελέτη για το σχηματισμό του κοινωνικού εαυτού στις αφηγήσεις ζωής των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών  
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/34902>
- Bourdieu, P. (2018). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Κική Καψαμπέλη, μτφρ) (13η εκδ.), Πατάκη.
- Bourdieu, P. (2016). *Πασκαλιανοί διαλογισμοί* (Έφη Γιαννοπούλου, μτφρ) (1η έκδ. Στην ελληνική γλώσσα). Πατάκη
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 357-391), Παπαζήσης.

De Queiroz, J. M. (2000). Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του (Γ. Σταμέλος- Ι. Χριστοδουλοπούλου, μτφρ.). Gutenberg.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.**

Barak, M. H., & Shoshana, A. (2022). “Learning is not the most important thing; it's to make them into human beings”: Teacher identity in vocational schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103794

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103794>

Giannakaki, M. S., & Batziakas, G. (2016). ‘This is a beautiful school.’ ‘This school is useless!!’ Explaining disengagement in a Greek vocational school through the examination of teacher ideologies. *ReseaRch in Post-comPulsoRy education*, 21(4), 409-43

<https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226585>

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.

<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Beijaard, D., Verloop, N., Wubbels, T., & Feiman-Nemser, S. (2000). The professional development of teachers. *New learning*, 261-274

[https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2\\_14](https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_14)



Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (2<sup>nd</sup> revised edit.). Rowman & Littlefield.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (pp. 241-258) WestportCTGreenwood Press

<https://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/bourdieu-p-1986-forms-capital-richardson-j-handbook-theory-and-research-sociology-educ>

Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life* (1<sup>st</sup> ed. 1976). Haymarket Books.

Bukhatir, S. (2018). Professionalism in Education: An overview. Extract from Bukhatir, S. (2018). *Learning from Experiences and Investing in Opportunities: A Narrative Inquiry about the Career Progress of Public Kindergarten Principals in the United Arab Emirates (UAE)* (EdD Thesis, UCL Institute of Education)

Stets, J. E., & Burke, P. J. (2014). The development of identity theory. In *Advances in group processes* (pp. 57-97). Emerald Group Publishing Limited.

[https://doi.org/10.1007/978-3-030-41231-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-41231-9_3)

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational studies*, 37(5), 593-608

<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>

Carol Vincent & Jane Martin. (2002) Class, Culture and Agency: Researching parental voice, Discourse: *Studies in the Cultural Politics of Education*, 23:1, 108-127,

DOI: [10.1080/01596300220123079](https://doi.org/10.1080/01596300220123079)

Cort, P. (2009). The EC discourse on vocational training: How a 'common vocational training policy' turned into a lifelong learning strategy. *Vocations and Learning*, 2(2), 87-107

<https://doi.org/10.1007/s12186-008-9019-9>

Crozier, C. (1999) Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships, *Educational Research*, 41:3

DOI: [10.1080/0013188990410306](https://doi.org/10.1080/0013188990410306)

Education GPS, *OECD*, 30/01/2024, 18:01:53

<http://gpseducation.oecd.org>"

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. F. (2015). A road map to vocational education and training in industrialized countries. *Ilr Review*, 68(2), 314-337.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182.

<https://doi.org/10.1080/713698714>

Karabel, J., and Halsey, A. H. (1976). The New Sociology of Education. *Theory and Society*, 3(4), 529–552.

<http://www.jstor.org/stable/656813>

Kiprianos, P., and Christodoulou, M. (2015). Ambivalent biographies in adolescence: What vocational students think and feel about their schooling. *SAGE Open*, 5(4),

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244015610795>

Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776.

<https://doi.org/10.2307/3088916>

Lareau, A. (1987). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73–85.

<https://doi.org/10.2307/2112583>

Larson, M. S. (2017). The rise of professionalism: A sociological analysis. *Class: The Anthology*, 263-286.

<https://doi.org/10.1002/9781119395485.ch20>

Karabel, J., & Halsey, A. H. (1976). The new sociology of education. *Theory and Society*, 3(4), 529-552

<http://www.jstor.org/stable/656813>

Karmel, T. (2010). An Overview of Vocational Education and Training. In P.L. Peterson, E. Baker & McGaw (eds), *International Encyclopedia of Education*, (3<sup>rd</sup> edition, pp. 229-239)

<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00763-6>

Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194-211

<https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>

Noonan, J. (2019). An affinity for learning: Teacher identity and powerful professional development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526-537.

<https://doi.org/10.1177/0022487118788838>

Noordegraaf, M., & Schinkel, W. (2011). Professionalism as symbolic capital: Materials for a Bourdieusian theory of professionalism. *Comparative Sociology, 10*(1), 67-96.

Nylund, M., Rosvall, P. Å., & Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case. *Journal of education policy, 32*(6), 788-808.

<https://doi.org/10.1163/156913310X514083>

Peters, M. A. & Humes, W. (Eds.). (2003). Education in the knowledge economy. *Policy Futures in Education, 1*(1), 1-19.

<https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.1.1>

Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and teaching, 19*(6), 660-678

<https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>

Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational research review, 28*, 100286.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286S>

Saha, L.J. (2015). Educational Sociology. In J.D Wright (ed), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2<sup>nd</sup> edition, pp. 289- 296). Oxford: Elview

[https://www.researchgate.net/publication/275655377\\_Educational\\_Sociology](https://www.researchgate.net/publication/275655377_Educational_Sociology)

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy, 16*(2), 149

<https://doi.org/10.1080/02680930116819>

Sarsani, M. R. (2011). Socio-economic status and performance on creativity tests. In M.A Runco and S. R Pritzker (eds), *Encyclopedia of Creativity* (2<sup>nd</sup> edit., pp. 360-363), Academic Press

<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00179-5>

Vincent, C., Martin, J. (2002). «Class, Culture and Agency: researching parental voice», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23:1, σελ. 108 – 127,

<http://dx.doi.org/10.1080/01596300220123079>

Whelehan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750-762.

[https://www.researchgate.net/publication/286756345\\_Not\\_just\\_skills\\_what\\_a\\_focus\\_on\\_knowledge\\_means\\_for\\_vocational\\_education](https://www.researchgate.net/publication/286756345_Not_just_skills_what_a_focus_on_knowledge_means_for_vocational_education)

Wodak, R. (2015). Critical discourse analysis, discourse-historical approach. *The international encyclopedia of language and social interaction*, 1-14.

[https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as\\_sdt=0%2C5&q=Wodak%2C+R.%2C%26+Meyer%2C+M.+%28Eds.%29+%282015&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Wodak%2C+R.%2C%26+Meyer%2C+M.+%28Eds.%29+%282015&btnG=)

Young, M. (2008). *Bringing Knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*, Routledge

Zambeta, E. Thoma, D. Dakopoulou, N. and Varsopoulos V. (2007), "Greek Primary Teachers' work life under restructuring: Professional experiences, knowledge and expertise in changing context", *European Schoolteachers work and life under restructuring: Professional experience, knowledge and expertise in changing context*,

[https://www.researchgate.net/profile/Joerg-Mueller-11/publication/226619618\\_European\\_Schoolteachers%27\\_Work\\_And\\_Life\\_Under\\_Restructuring/links/0deec523707f477bc3000000/European-Schoolteachers-Work-And-Life-Under-Restructuring.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joerg-Mueller-11/publication/226619618_European_Schoolteachers%27_Work_And_Life_Under_Restructuring/links/0deec523707f477bc3000000/European-Schoolteachers-Work-And-Life-Under-Restructuring.pdf)

Ασκούνη Ν. (1990). *Les enseignants des lycéestechniques en Grèce. Approchesociologique d'un groupe professionnel hétérogène*, (αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Université de Paris V)

## Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Τομείς και ειδικότητες στα επαγγελματικά λύκεια το σχολικό έτος 2022-23

Ειδικότητες			
1	Τεχνικός Φυτικής Παραγωγής	23	1. Τομέας Γεωπονίας Τροφίμων και περιβάλλοντος
2	Τεχνικός Ζωικής Παραγωγής	23	
3	Τεχνικός Τεχνολογίας Τροφίμων	23	
4	Τεχνικός Ανθοκομίας και Αρχιτεκτονικής Τοπίου	23	
5	Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών	23	2. Τομέας Διοίκησης και Οικονομίας
6	Υπάλληλος Τουριστικών Επιχειρήσεων	23	
7	Υπάλληλος Εμπορίας και Διαφήμισης	23	
8	Υπάλληλος Αποθήκης και Συστημάτων Εφοδιασμού	23	3. Τομέας Δομικών Έργων, Δομημένου Περιβάλλοντος κ Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού
9	Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής	23	
10	Γραφικών Τεχνών	23	

11	Αργυροχρυσοχοΐας Συντήρησης έργω τέχνης και	23	<b>4. Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών</b>
12	Αποκατάστασης	23	
13	Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος Σχεδιασμού και Διακόσμησης	23	
14	Εσωτερικών χώρων	23	
15	Επιλοποιΐα και Ξυλογλυπτική	23	
16	Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων, Δικτύων, και Τηλεπικοινωνιών	23	<b>5. Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού</b>
17	Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων και Δικτύων	23	
18	Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών	23	
19	Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και τεχνολογίας πετρελαίου και Φυσικού αερίου	23	
20	Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού	23	
21	Τεχνικός Οχημάτων	23	<b>6. Τομέας Πληροφορικής</b>
22	Τεχνικός Μηχανοσυνθέτης Αεροσκαφών	23	
23	Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής	23	
24	Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η.Υ	23	
25	Βοηθός Νοσηλεύτη Βοηθός ιατρικών βιολογικών	23	
26	εργαστηρίων	23	
27	Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων	23	
28	Βοηθός Φυσικοθεραπευτή	23	
29	Βοηθός Οδοντοτεχνίτη	23	
30	Βοηθός Ακτινολογικών Εργαστηρίων	23	
31	Βοηθός Φαρμακείου	23	
32	Αισθητικής Τέχνης	23	
33	Κομμωτικής Τέχνης	23	

## Παράρτημα 2. Άξονες συνέντευξης

Επαγγελματικός εαυτός.

Πως έγινες εκπαιδευτικός ΕΠΑΛ;  
Ποιος είναι ο ρόλος του Επαγγελματικού  
Λυκείου;

Σχολικό περιβάλλον σχέσεις.

Ποια είναι η σχέση σας με τους γονείς των  
μαθητών; Πόσο συχνά τους βλέπεται; Ποια  
είναι τα θέματα συζητάτε συνήθως

Ποια είναι η σχέση σας με τους  
συναδέλφους σας; Συζητάτε για τους  
μαθητές ή το εκπαιδευτικό κομμάτι; Αν ναι  
ποια θέματα είναι πιο συχνά;

Ποια είναι η σχέση σας με τον  
διευθυντή/τρια;

Αυτονομία.

Υπάρχουν περιθώρια επιλογής στη  
διδασκαλία;

Ποια η σημασία της αξιολόγησης του  
εκπαιδευτικού έργου; Από ποιόν πρέπει να  
γίνεται;

Υπάρχουν περιθώρια για εκπαιδευτικές  
παρεμβάσεις ποιο εστιασμένες στις  
ανάγκες των μαθητών;

Απόψεις για τους/τις μαθητές/ήτριες/ Η σχολική γνώση στο ΕΠΑΛ

Πώς είναι οι σχέσεις σου με τους/τις  
μαθητές/ήτριες;  
Τι μαθητές/ήτριες έρχονται στο ΕΠΑΛ; Γιατί  
τα επιλέγουν;  
Αποκτούν ευκαιρίες για επαγγελματική  
αποκατάσταση; Είναι μια καλή  
προετοιμασία για την εργασία;