

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών νομικών- πολιτικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το επάγγελμά τους και την επαγγελματική ικανοποίηση*

Ιωάννης Γ. Αδαμόπουλος**

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αυτή των πτυχιούχων νομικών και πολιτικών επιστημών. Η εργασία είναι μια εμπειρική έρευνα που έγινε το 2002-2003 με βάση ένα δείγμα 308 καθηγητών που υπηρετούν σε κάθε τύπο σχολείου σε όλη τη χώρα. Σε οριακό σημείο μεταξύ της Κοινωνιολογίας των Επαγγελμάτων, της Εκπαίδευσης και της Κοινωνικής Ψυχολογίας ερευνάται το επαγγελματικό προφίλ των καθηγητών της συγκεκριμένης ειδικότητας. Ειδικότερα, από τη θεωρία των χαρακτηριστικών (traits theory), όπως αναπτύσσεται στο χώρο της Κοινωνιολογίας των επαγγελμάτων επιλέχθηκαν ορισμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως η προσφορά κοινωνικής υπηρεσίας, η αυτονομία, η ειδική και συστηματική εκπαίδευση (επιμόρφωση), το κοινωνικό κύρος και οι αμοιβές και η πλήρης απασχόληση (δηλαδή η απασχόληση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα σε συγκριτική αντιπαράθεση με τη δυνατότητα απασχόλησης σε άλλα επαγγέλματα, όπως αυτό της δι-

* Η παρούσα δημοσίευση αποτελεί το ποσοτικό μέρος διδακτορικής διατριβής με τίτλο: «Οι κοινωνικοί επιστήμονες στη Μέση εκπαίδευση: το παράδειγμα των πτυχιούχων νομικών-πολιτικών επιστημών ως εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

** Ο Ιωάννης Γ. Αδαμόπουλος είναι δρ. Κοινωνιολογίας και καθηγητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο τεχνικό-επαγγελματικό εκπαιδευτήριο της Επανομής Θεσσαλονίκης.

κηγορίας). Επιδιώχθηκε να εξεταστούν με βάση τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας κατά πόσον τα προαναφερθέντα επαγγελματικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις μεταβλητές, πρώτο, της προσωπικής επαγγελματικής ικανοποίησης και, δεύτερο, της ικανοποίησης από τη διδασκαλία των νομικών μαθημάτων.

1. Η Προβληματική της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα τελευταία 30 χρόνια του προηγούμενου αιώνα επήλθαν στην Ελληνική κοινωνία σημαντικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές με συνέπεια την αναδιάρθρωση αλλά και τη δημιουργία νέων θεσμικών πλαισίων συλλογικής δράσης. Έγιναν αλλαγές στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο σημαντικές, και ήταν αναπόφευκτο οι αλλαγές αυτές να επηρεάσουν τις εργασιακές συνθήκες, τη ζωή, τη δραστηριότητα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως εργαζομένων.

Για την ερμηνεία των στοιχείων αυτής της εικόνας, έγιναν διάφορες έρευνες –ξεκινώντας από προσωπικές θεωρητικές και ερευνητικές ανησυχίες και όχι με συλλογική αναφορά και υποστήριξη– με στόχο τον εντοπισμό, την ανάλυση και ερμηνεία παραγόντων που επηρέασαν στάσεις, συναισθήματα και αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά το επάγγελμά τους. Οι έρευνες αυτές κατά κύριο λόγο ασχολήθηκαν με τον προσδιορισμό του βαθμού Ικανοποίησης ή Δυσαρέσκειας εκ μέρους των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, τις συνθήκες εργασίας τους και το αντικείμενο της εργασίας τους.

Επιπλέον, το στοχαστικό ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνών επικεντρώθηκε γενικά στον Έλληνα εκπαιδευτικό, ενώ είναι ελάχιστες αυτές που ασχολήθηκαν με συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών¹. Στο δημιουργηθέν επιστημονικά κενό, επικέντρωσα το ενδιαφέρον μου ερευνώντας την ειδικότητα των εκπαιδευτικών πτυχιούχων των νομικών και πολιτικών επιστημών ως επαγγελματιών.

Το κεντρικό πρόβλημα που προκάλεσε το ενδιαφέρον μου για την παρούσα ερευνητική εργασία προέκυψε από το εξής σκεπτικό:

Οι πτυχιούχοι των Πολιτικών και Νομικών επιστημών, εξαιτίας του ότι λαμβάνουν εξειδικευμένες θεωρητικές γνώσεις, έχουν μεγάλη πιθανότητα, οι μεν πρώτοι να ακολουθήσουν κάποιο από τα

επαγγέλματα του ανώτερου δημόσιου τομέα, οι δε δεύτεροι κάποιιο από τα νομικά επαγγέλματα, όπως του δικηγόρου, του συμβολαιογράφου, του δικαστικού, του νομικού συμβούλου σε δημόσιους ή ιδιωτικούς οργανισμούς κ.ά., η άσκηση των οποίων προϋποθέτει τόσο τη γενική γνώση της Νομικής επιστήμης, όσο και συγκεκριμένη εξειδίκευση συναφή με το περιεχόμενο κάθε νομικού επαγγέλματος.

Πέρα από τη γενική αυτή τάση και παράλληλα με αυτή, υπάρχει μια κατηγορία των ως άνω πτυχιούχων οι οποίοι δεν προσανατολίζονται προς κάποια από τις προαναφερθείσες επαγγελματικές επιλογές, αλλά προς έναν έτερο επαγγελματικό χώρο που καταρχήν δεν φαίνεται να σχετίζεται επαγγελματικά με το αντικείμενο σπουδών των Νομικών και Πολιτικών επιστημών, το χώρο της Εκπαίδευσης.

Το γεγονός αυτό οδήγησε στη διατύπωση του κύριου ερευνητικού σκοπού που ήταν να εξετασθεί, να ερευνηθεί και να αναλυθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην επαγγελματική επιλογή των πτυχιούχων νομικών και πολιτικών επιστημών για την εκπαίδευση και την προσωπική ικανοποίηση που αισθάνονται τόσο από το επάγγελμά τους, όσο και από το αντικείμενο του επαγγέλματός τους, δηλαδή τη διδασκαλία των νομικών μαθημάτων.

Για την υλοποίηση αυτού του σκοπού χρησιμοποιήσα ως θεωρητικό υπόβαθρο δεδομένα της κοινωνιολογίας των επαγγελμάτων και ειδικότερα, τη σχετική θεωρία των επαγγελματικών χαρακτηριστικών.

2. Το θεωρητικό πλαίσιο

Συστηματική κοινωνιολογική ανάλυση των επαγγελμάτων και των χαρακτηριστικών τους γίνεται κατά το τελευταίο ήμισυ του 20ού αιώνα. Τις δεκαετίες του '50 και '60 οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για το φαινόμενο των επαγγελμάτων δέχθηκαν ισχυρή και ευρύτατη επίδραση από τη Λειτουργική θεώρηση².

Στο πλαίσιο της λειτουργικής προσέγγισης των επαγγελμάτων αλλά και της διαδικασίας επαγγελματοποίησης³, αναπτύσσεται η θεωρία των *χαρακτηριστικών*⁴ (trait theory or models). Το θεωρητικό αυτό μοντέλο, το οποίο προτείνει την παρουσία ορισμένων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ή ιδιοτήτων, με τη συνδρομή των οποίων μια εργασιακή απασχόληση μετατρέπεται και χαρακτηρίζεται

ως Επάγγελμα (*Full Profession*), αν και κατακρίθηκε εξαιτίας του *ι-δεολογικού χαρακτήρα* του⁵ και της έλλειψης ιστορικής και συγκριτικής προοπτικής, διαδραμάτισε παρόλα αυτά καθοριστικό ρόλο στη διανοητική ζύμωση της Κοινωνιολογίας των Επαγγελματιών.

Προτείνοντας έναν κατάλογο χαρακτηριστικών κάποιου *ιδεατού επαγγέλματος*, η εν λόγω θεώρηση σχηματοποιείται για πρώτη φορά από τον T. Carlrow (1954)⁶, και λίγο αργότερα από τον M. Lieberman (1956)⁷ ο οποίος υποστηρίζει ότι ένα επάγγελμα εμφανίζεται μέσα από την καθιέρωση μιας *επαγγελματικής ένωσης* και τη δημιουργία ενός *κώδικα ηθικής*, με βάση τον οποίο τα μέλη της *επαγγελματικής ένωσης* ασκούν έλεγχο τόσο στην ένωση, όσο και στην αγορά εργασίας.

Αναλυτικότερα, τα προτεινόμενα από τις σχετικές θεωρητικές κατασκευές χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Προσφορά συγκεκριμένης και θεμελιώδους κοινωνικής υπηρεσίας.
2. Κατοχή ενός συνόλου θεωρητικών γνώσεων οι οποίες βασίζονται σε μια τυποποιημένη συστηματική θεωρία.
3. Μακρά περίοδος ειδικής ακαδημαϊκής γνώσης και επιμόρφωσης (κατάρτισης) (*training*) εντός του επαγγέλματος, για την απόκτηση συγκεκριμένων τεχνικών δεξιοτήτων (*skill*).
4. Κατοχή υψηλού βαθμού αυτονομίας.
5. Προσωπική ευθύνη για κρίσεις και πράξεις.
6. Κώδικας ηθικής δεοντολογίας.
7. Επικέντρωση του ενδιαφέροντος στον «πελάτη» (Πελατειοκεντρική διάσταση).
8. Αναγνώριση των επαγγελματιών από την κοινωνία με απόδοση υψηλού κοινωνικού γοήτρου και υψηλών αμοιβών.
9. Πλήρης απασχόληση.

Από την παρουσίαση που προηγήθηκε φαίνεται ότι μια εργασιακή απασχόληση καθίσταται επάγγελμα, εφόσον παρουσιάζει με σχετική σαφήνεια κάποια προσδιοριζόμενα χαρακτηριστικά.

Αν και μεταξύ των θεωρητικών δεν φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία γι' αυτά τα χαρακτηριστικά, εν τούτοις σχεδόν όλοι είναι προσανατολισμένοι προς δυο βασικά στοιχεία, όπως προαναφέρθηκε, την *κατοχή υψηλού βαθμού γνώσης πάνω στο αντικείμενο της ειδικότητας του επαγγελματία* και την *προσφορά-κάλυψη βασικών αναγκών της κοινωνίας μέσω αυτών*.

Μελετώντας όμως τη σχετική βιβλιογραφία θεώρησα ότι αυτά

τα δυο αλλά και άλλα προτεινόμενα από τους διάφορους συγγραφείς χαρακτηριστικά, θα μπορούσαν να συντεθούν με τρόπο που να μας δίνουν μια σχετικά πλήρη εικόνα. Θα μας βοηθούσε να μελετήσουμε κατά πόσο, σε ποια έκταση και ποιο βαθμό, ισχύουν αυτά για τον εκπαιδευτικό και κατά πόσο καθιστούν την απασχόλησή του επάγγελμα⁸.

Το μοντέλο των χαρακτηριστικών εξελίσσεται και εμπλουτίζεται από τον Wilenski (1964), καθώς και από τον Etzioni (1969), οι οποίοι συμπληρώνοντας τα προηγούμενα σχήματα, υποστηρίζουν ότι ορισμένες απασχολήσεις πέτυχαν μέσω της διαδικασίας της Επαγγελματοποίησης να εξελιχθούν και να χαρακτηρισθούν ως *πλήρη Επαγγέλματα (Full Profession)*, ενώ ορισμένες άλλες απασχολήσεις –μεταξύ των οποίων και οι εκπαιδευτικοί– δεν το κατόρθωσαν, και γι' αυτόν τον λόγο χαρακτηρίζονται ως *ημι-επαγγέλματιες (Semi-profession)*⁹. Αναλυτικότερα, τα ημι-επαγγέλματα θεωρούνται ως «απασχολήσεις» στις οποίες δεν ανταποκρίνονται όλα τα χαρακτηριστικά ενός «πλήρους επαγγέλματος» αλλά μόνο ορισμένα από αυτά. Έτσι θεωρούνται ότι βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία επαγγελματοποίησης για την πρόσκτηση όλων των χαρακτηριστικών.

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο διατυπώθηκαν ορισμένα ερωτήματα που αποτέλεσαν τους ερευνητικούς άξονες της έρευνάς μου.

Τα ερωτήματα αυτά είναι τα εξής:

Οι εκπαιδευτικοί πτυχιούχοι των νομικών και πολιτικών επιστημών, αισθάνονται ότι:

1. (α) προσφέρουν ιδιαίτερα σημαντική *κοινωνική υπηρεσία*; και, (β) εξαιτίας του προηγούμενου βιώνουν την ικανοποίηση από την εκπαιδευτική επαγγελματική τους επιλογή στο χώρο της μέσης εκπαίδευσης;
2. είναι *φορείς εξειδικευμένης και συστηματικής εκπαίδευσης*;
3. απολαμβάνουν *αυτονομία* κατά τη διαδικασία διεκπεραίωσης του εκπαιδευτικού επαγγελματικού τους έργου;
4. είναι αποδέκτες στην κοινωνία *υψηλού κοινωνικού κύρους* και έχουν αντίστοιχες *οικονομικές απολαβές*;
5. κατέχουν και απασχολούνται σε ένα επάγγελμα το οποίο τους καλύπτει πλήρως βιοποριστικά; Έχουν με άλλα λόγια μια πλήρη απασχόληση;
6. εξαιτίας όλων των παραπάνω ποια είναι η ικανοποίηση από το επάγγελμά τους και από το αντικείμενο του επαγγέλματός τους, δηλαδή τη διδασκαλία των νομικών μαθημάτων;

3. Σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με την έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε, θεωρητικό υπόβαθρο της όλης έρευνας αποτέλεσαν οι προσεγγίσεις της κοινωνιολογικής επιστήμης για τα επαγγέλματα. Ειδικότερα, δόθηκε έμφαση στην ανάλυση των γνωρισμάτων ενός «ιδεατού» επαγγέλματος που προτείνει η θεωρία των χαρακτηριστικών (traits theory), για το μετασχηματισμό και την αναγνώριση μιας απασχόλησης ως επαγγέλματος.

Από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, επέλεξα ορισμένα, τα οποία έθεσα σε ερευνητική δοκιμασία με βάση τον συνολικό πληθυσμό της ειδικότητας των εκπαιδευτικών νομικών και πολιτικών επιστημών, οι οποίοι απασχολούνται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε όλο το φάσμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που προαναφέρθηκαν επελέγησαν για ερευνητική διερεύνηση τα παρακάτω επαγγελματικά χαρακτηριστικά:

1. η προσφορά κοινωνικής υπηρεσίας,
2. η ειδική και συστηματική εκπαίδευση,
3. η αυτονομία,
4. το ατομικό κύρος και η αμοιβή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, και
5. η απασχόληση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα σε συγκριτική αντιπαράθεση με τη δυνατότητα απασχόλησης σε άλλα επαγγέλματα, όπως αυτό της δικηγορίας.

Αναλυτικότερα, επιδιώχθηκε να εξεταστούν με βάση τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας κατά πόσο τα προαναφερθέντα πέντε επαγγελματικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις *δύο μεταβλητές*, πρώτο, *της προσωπικής επαγγελματικής ικανοποίησης*, και δεύτερο, *της ικανοποίησης από τη διδασκαλία των νομικών μαθημάτων*.

Οι λόγοι που επελέγησαν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και αγνοήθηκαν άλλα θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

Πρώτο, ήταν επιθυμητό αλλά ανέφικτο να τεθούν σε επιστημονικό έλεγχο όλα τα προτεινόμενα στη βιβλιογραφία της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής χαρακτηριστικά, εφόσον κάτι τέτοιο θα απαιτούσε πολύ περισσότερο χρόνο έρευνας.

Δεύτερο, έκρινα ότι τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είχαν περισσότερες πιθανότητες να βρουν ερείσματα στη συγκεκριμένη ομάδα των εκπαιδευτικών νομικών και πολιτικών επιστημών.

Τρίτον, τα χαρακτηριστικά που επέλεξα σχετίζονται περισσότερο με προσωπικά κίνητρα και επαγγελματικά χαρακτηριστικά και λιγότερο με χαρακτηριστικά της οργάνωσης ενός επαγγέλματος και τις σχέσεις που αναπτύσσει το συγκεκριμένο επάγγελμα με τον κρατικό μηχανισμό ή άλλα επαγγέλματα. Τα τελευταία, είναι πέρα από τις ατομικές αντιλήψεις και δράσεις των ατόμων, ορίζουν μια άλλη ερευνητική διάσταση που είναι έξω από το πλαίσιο αυτής της διατριβής.

Με ενδιέφερε περισσότερο το προσωπικό στοιχείο, οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό και πριν από την αναφορά στη μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας, κρίθηκε ως απαραίτητη μια σύντομη θεωρητική προσέγγιση σε ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που ερευνήθηκαν.

3.1. Προσφορά συγκεκριμένης και θεμελιώδους κοινωνικής υπηρεσίας

Ένα επάγγελμα υφίσταται, όταν ως βασικό προσανατολισμό του έχει την προσφορά μιας θεμελιώδους κοινωνικής υπηρεσίας¹⁰. Η συμβολή κρίνεται ως θεμελιώδης όταν καλύπτονται βασικές κοινωνικές ανάγκες, όπως π.χ. η φροντίδα που καταβάλει ένας γιατρός για την αποκατάσταση της υγείας ενός ασθενούς ή ο σχεδιασμός συγκεκριμένης στρατηγικής που πρόκειται να ακολουθήσει ένας δικηγόρος ενώπιον του δικαστηρίου για την ικανοποίηση των αιτημάτων ενός πελάτη του με στόχο την εξασφάλιση της κοινωνικής ειρήνης.

Αναμφίβολα, το κριτήριο αυτό υφίσταται και στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι ένας πολύ σημαντικός θεσμός γιατί βοηθά τα νεαρά άτομα, μετά από ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα ενεργού συμμετοχής στη σχολική ζωή, αφενός μεν να κοινωνικοποιηθούν στο πλαίσιο της σύγχρονης βιομηχανικής ή μεταβιομηχανικής κοινωνίας ή αν προτιμάτε στο πλαίσιο ενός δεδομένου κοινωνικού και οικονομικού συστήματος όχι ως παθητικοί αλλά ως ενεργοί πολίτες, αφετέρου δε να προετοιμασθούν κατάλληλα για την εκμάθηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους που αργά ή γρήγορα θα κληθούν να αναλάβουν στις κοινωνικές τους θέσεις. Η απασχόληση λοιπόν του εκπαιδευτικού εξυπηρετεί σημαντική κοινωνική υπηρεσία και μπορεί, με αυτή την έννοια, να θεωρηθεί επάγγελμα.

3.2. Μακρά χρονική περίοδος ειδικής ακαδημαϊκής γνώσης και επιμόρφωσης (*training*) εντός του επαγγέλματος, για την απόκτηση συγκεκριμένων τεχνικών δεξιοτήτων (*skill*)

Για την είσοδο και οριστική ένταξη ενός ατόμου σε ένα επάγγελμα συνήθως απαιτείται μια σχετικά μεγάλη χρονική περίοδος προετοιμασίας τόσο στο Πανεπιστήμιο όσο και εκτός αυτού, που στόχο έχει εκτός από την ειδική ακαδημαϊκή γνώση, την κοινωνικοποίηση του ατόμου με βάση τις συγκεκριμένες επαγγελματικές αξίες, αλλά και τις απαιτούμενες από το επάγγελμα δεξιότητες. Θα μπορούσε να αναφερθεί εδώ ως παράδειγμα ότι για την απόκτηση άδειας άσκησης δικηγορικού επαγγέλματος και της παράλληλης ένταξης στον δικηγορικό σύλλογο, μετά την ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών σπουδών, απαιτείται συγκεκριμένη χρονική περίοδος «άσκησης δικηγορίας», συνήθως υπό την καθοδήγηση ενός ήδη έμπειρου επαγγελματία-δικηγόρου, κατά την οποία ο νέος επαγγελματίας-δικηγόρος προετοιμάζεται για την ένταξη στο επάγγελμα με την εκμάθηση των πρακτικών τρόπων οργάνωσης και λειτουργίας των μηχανισμών απονομής δικαιοσύνης, καθώς και στρατηγικών υπεράσπισης των πελατών του, κατά περίπτωση, ενώπιον του δικαστηρίου. Το ίδιο συμβαίνει και με την απόκτηση άδειας άσκησης ιατρικού επαγγέλματος, εφόσον μετά την ολοκλήρωση των Πανεπιστημιακών σπουδών, απαιτείται μεγάλη χρονική περίοδος θητείας τόσο σε αγροτικές περιοχές, όσο και σε Νοσοκομείο για την απόκτηση ειδικότητας.

Να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι η μακρά περίοδος επιμόρφωσης αναφέρεται τόσο σε *θεωρητική* όσο και σε *πρακτική* επιμόρφωση.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εκπληρώνει εν μέρει αυτό το κριτήριο, μόνο ως προς το πρώτο του σκέλος, καθόσον η κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου και η παιδαγωγική επάρκεια είναι απαραίτητα τυπικά προσόντα συμμετοχής του υποψηφίου στις υποχρεωτικές εξετάσεις που διενεργούνται για την είσοδο στο επάγγελμα¹¹. Όμως, όσον αφορά τη χρονική περίοδο της πρακτικής εξάσκησης, αυτή είναι μικρότερη από εκείνη που απαιτείται για την άσκηση του ιατρικού, του δικηγορικού ή άλλου επαγγέλματος. Επιπλέον, κατά τη διδασκαλία προκύπτει συνήθως μια αναντιστοιχία μεταξύ του συγκεκριμένου αντικειμένου ακαδημαϊκής γνώσης και των πρακτικών συνθηκών εργασίας, δηλαδή της διδασκαλίας, καθόσον πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται -χάριν της

συμπλήρωσης ωραρίου- να διδάξουν γνωστικά αντικείμενα, τα οποία στην καλύτερη περίπτωση γνωρίζουν μερικώς.

Επειδή ένα επάγγελμα θεμελιώνεται πάνω σ' ένα σώμα συστηματικής γνώσης, ικανοτήτων, και δεξιοτήτων που συνεχώς αλλάζουν, *ένα σημαντικό κριτήριο είναι η ανάπτυξη, μεγέθυνση, ωρίμανση του επαγγελματία στο χώρο της εργασίας. Αν και επί του προκειμένου δεν νομίζουμε πως υπάρχουν σχετικές συγκριτικές έρευνες, η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μια ταχύτατη ανάπτυξη που εκδηλώνεται με διάφορες μορφές. Στην Ελλάδα φορείς όπως, το Υπουργείο Παιδείας, οι Πανεπιστημιακές σχολές, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σχολές Κατάρτισης όπως η ΑΣΠΑΙΤΕ (πρώην ΣΕΛΕΤΕ) και Κέντρα Επιμόρφωσης όπως τα ΠΕΚ κ.ά., οργανώνουν πλήθος συνεδρίων, σεμιναρίων, κύκλων μαθημάτων, εργαστηριακών εφαρμογών, χρηματοδοτούμενων ή όχι, με μερική ή ολική απασχόληση των εκπαιδευτικών κάθε ειδικότητας. Η επιμόρφωση αυτή, πιθανόν να συμβάλλει στην άνοδο του status του εκπαιδευτικού επαγγέλματος¹².*

Απ' την άλλη πλευρά, εντοπίζεται υστέρηση, αν όχι έλλειψη, της εκπαιδευτικής έρευνας σε επίπεδο συνεργαζόμενων επιστημονικών ομάδων πολλαπλών αντικειμένων, ιδιαίτερα στη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία, και την ψυχολογία, η ύπαρξη των οποίων πιστεύουμε ότι βελτιώνει την παροχή του εκπαιδευτικού έργου αλλά και την κοινωνική θέση και το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

3.3. Κατοχή υψηλού βαθμού αυτονομίας

Η άποψη για την επαγγελματική *αυτονομία* καλύπτει δύο διαφορετικούς αλλά συναρτημένους παράγοντες: Πρώτο, την αυτονομία των επαγγελματιών όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων για τα συμφέροντα των πελατών τους, δηλαδή την *ατομική αυτονομία*, και δεύτερο, την αυτονομία του επαγγέλματος, ως συνόλου, να λαμβάνονται δηλαδή αποφάσεις όσον αφορά τους τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας του επαγγέλματος, δηλαδή τη *συλλογική αυτονομία*¹³.

Όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα, με την έννοια της ατομικής αυτονομίας εννοείται η δυνατότητα που δίνεται σε έναν επαγγελματία να παίρνει αποφάσεις, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και κατά συνέπεια ευθύνες για την αντιμετώπιση κρίσιμων θεμάτων και καταστάσεων χωρίς καμία εξάρτηση από κάποιο φυσικό

πρόσωπο ή συλλογικό φορέα. Η αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων και καταστάσεων γίνεται με τη χρήση *εξειδικευμένων γνώσεων και υψηλού επιπέδου επιμόρφωση*.

Παρόλα αυτά, η αυτονομία του επαγγελματία σε κρίσεις, αποφάσεις και δράσεις, δεν σημαίνει ότι αυτός είναι ανεξέλεγκτος. Αντιθέτως, ως μέλος μιας επιστημονικής ένωσης, είναι *υπεύθυνος και ελέγχεται* για τις κρίσεις και τις αποφάσεις του από τα υπόλοιπα άτομα-μέλη της ένωσης τα οποία κατέχουν το *ίδιο* σώμα γνώσεων, τις ίδιες δεξιότητες που απέκτησαν μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες και ασπάζονται τις ίδιες επαγγελματικές αξίες που ενσωματώνονται σε δεδομένο κώδικα ηθικής. Παρεκκλίσεις από τις δεδομένες επαγγελματικές αξίες, που θέτουν σε αμφιβολία τη δράση ενός ατόμου-μέλους, και ενδεχομένως απειλούν το γόητρο ολόκληρης της επαγγελματικής ομάδας, εγείρουν *ζητήματα διαδικασιών ελέγχου και επιβολής ποινών*, οι οποίες είναι δυνατόν, σε έσχατη περίπτωση, να πάρουν τη μορφή της *αποβολής* του ατόμου από την ένωση και την ομάδα απασχόλησης, οδηγώντας ουσιαστικά σε επαγγελματικό «θάνατο».

Ο επαγγελματίας, λοιπόν, έχει τη δυνατότητα να ενεργεί και να δρά *μόνος χωρίς παρεμβάσεις* στο έργο του εφόσον *αυτό-ελέγχεται και ελέγχεται* επίσης στο πλαίσιο της συμμετοχής και συνεργασίας του με την επαγγελματική-επιστημονική ένωση ή ομάδα της οποίας είναι μέλος.

Από την άλλη πλευρά, με την έννοια της συλλογικής αυτονομίας¹⁴ δηλώνεται η *δύναμη* που έχει η συγκεκριμένη ομάδα απασχόλησης να οργανώνεται και να λειτουργεί αυτόνομα χωρίς καμία εξάρτηση από το κράτος. Ειδικότερα, η ομάδα απασχόλησης χαρακτηρίζεται από ένα ιδιότυπο καθεστώς *«αυτό-διοίκησης»* και *έναν υψηλό βαθμό αυτό-ελέγχου* επάνω στο τρόπο λειτουργίας της¹⁵. Αναφέρω ως παράδειγμα, τη δυνατότητα που έχει η επιστημονική-επαγγελματική ένωση των γιατρών, ως εκπρόσωπος του ιατρικού επαγγελματικού σώματος, να *αποφασίζει* αυτόνομα όσον αφορά τα προσόντα που απαιτούνται για την είσοδο στον ιατρικό σύλλογο, και κατά συνέπεια στο ιατρικό επάγγελμα, την «έξοδο» από τον σύλλογο, τη χρονική διάρκεια και την ιδιαιτερότητα των συνθηκών που απαιτούν υψηλού βαθμού πρακτική εξάσκηση, ή ακόμη τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες, εξαιτίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς και δράσης ορισμένων μελών, προκύπτουν ζητήματα ηθικής τα οποία ενδεχομένως να απειλήσουν τη θέση, το κύρος και εν γένει την εικόνα του επαγγέλματος στην κοινωνία.

Η λογική αυτή υπενθυμίζει, τις επιδράσεις που δέχθηκε η δο-

μολειτουργιστική προσέγγιση από τις θεωρητικές θέσεις του Max Weber, στα πρώτα τουλάχιστον στάδια του κοινωνιολογικού στοχασμού της. Κατά συνέπεια τα επαγγέλματα, ως ομάδες απασχόλησης¹⁶, προσπαθούν με την προαναφερθείσα δράση τους να αποκτήσουν πολιτική δύναμη με στόχο να ελέγξουν την αγορά εργασίας και να πετύχουν μ' αυτόν τον τρόπο αύξηση των εισοδημάτων τους¹⁷. Ο έλεγχος και η μονοπώληση της αγοράς εργασίας είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό γνώρισμα του καπιταλιστικού συστήματος και επιτυγχάνεται μέσω συγκεκριμένων ατομικών δράσεων όπως, η θεσμοποίηση κανόνων και η πολιτική δύναμη, που νομιμοποιούν την ομάδα απασχόλησης ως επάγγελμα ή νομοκατεστημένο επιστημονικό επάγγελμα¹⁸.

Ανακεφαλαιώνοντας, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι επαγγελματικές ομάδες απασχόλησης έχουν υψηλό βαθμό αυτονομίας και κατά συνέπεια την ελευθερία να ρυθμίζουν τα ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Η διευθέτηση παρόμοιων ζητημάτων γίνεται από τα ίδια τα μέλη του επαγγέλματος.

Σε αντίθεση προς την εικόνα αυτή είναι οι «μη»-επαγγελματικές ομάδες απασχόλησης. Οι ομάδες αυτές, συνήθως δραστηριοποιούνται σε ιεραρχικό οργανωτικό πλαίσιο στο οποίο η αντιμετώπιση παρόμοιων ζητημάτων δεν γίνεται τόσο από τα μέλη του επαγγέλματος, όσο από τυπικούς-γραφειοκρατικούς μηχανισμούς που λειτουργούν με βάση το συγκεκριμένο ιεραρχικό μοντέλο οργάνωσης. Νομίζω ότι, το *αν και σε ποιο βαθμό* τα άτομα που υπηρετούν στους δεδομένους μηχανισμούς έχουν ή όχι τη δυνατότητα να ενεργούν ανεξάρτητα από το ιεραρχικό μοντέλο οργάνωσης, καθορίζει και το βαθμό επαγγελματοποίησης των συγκεκριμένων ομάδων απασχόλησης.

Με βάση το προηγούμενο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός έχει σχετικό βαθμό αυτονομίας πάνω στον τρόπο με τον οποίο οργανώνει και εκτελεί την εργασία του με τους μαθητές του.

Αυτό συμβαίνει γιατί ο εκπαιδευτικός ελέγχεται ως προς την παροχή εργασίας του, δεδομένου του γραφειοκρατικού τρόπου οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος¹⁹. Ο εκπαιδευτικός ελέγχεται είτε από ανώτερα στελέχη με διοικητικές αρμοδιότητες, όπως ο Διευθυντής του σχολείου ή ο Διευθυντής Μέσης Εκπαίδευσης, είτε από άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, εξειδικευμένους σε παιδαγωγικά θέματα, ποτέ όμως από μη ειδικούς τρίτους. Κατά πόσο, λοιπόν, μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει μεγάλο ή μικρό βαθμό αυτονομίας εξαρτάται κάθε φορά από την προοπτική με την οποία ο ίδιος αντιμετωπίζει το ζήτημα²⁰.

Παρόμοιος έλεγχος υφίσταται και στα επαγγέλματα των γιατρών ή των δικηγόρων²¹, με τη διαφορά όμως ότι στην προκειμένη περίπτωση ο έλεγχος ασκείται, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, μέσω των Ιατρικών ή Δικηγορικών συλλόγων. Οι επαγγελματικές οργανώσεις των γιατρών και των δικηγόρων έχουν την ευθύνη τήρησης αρχείου των μελών τους, στο οποίο η εγγραφή και η διαγραφή γίνεται υπό ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες αποδίδουν στο άτομο, αντίστοιχα, το χαρακτηρισμό του ως επαγγελματία ή όχι.

Με βάση λοιπόν αυτό το σκεπτικό, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαγγελματίες «αυτο-διοικούμενοι», «αυτο-κυβερνώμενοι», μολονότι αγωνίζονται για να πετύχουν κάτι τέτοιο. Παρόλα αυτά, μέχρι τώρα δεν φαίνεται να έχουν αποκτήσει ή δεν πρόλαβαν να αποκτήσουν ικανοποιητικό βαθμό ελέγχου και αυτονομίας, με την παραπάνω τουλάχιστον έννοια, γεγονός που σχετίζεται με την ενδυνάμωση και τον παρεμβατικό ρόλο του κράτους²² που σημειώνεται ήδη από τις αρχές του περασμένου αιώνα.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν πλήρη αυτονομία σχετίζεται με την οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο η ρύθμιση και η εκπλήρωση θεμελιωδών εκπαιδευτικών λειτουργιών ανήκει στην αποκλειστική ευθύνη του κράτους, ενώ στους εκπαιδευτικούς απομένει μόνο η δυνατότητα να δράσουν μέσω των συνδικαλιστικών τους ενώσεων, οι οποίες με *ιδιόμορφες πρακτικές*, προβάλλουν πρωταρχικά το επιχείρημα ότι η απόδοση οικονομικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς θα συμβάλλει στη βελτίωση της οικονομικής και κοινωνικής θέσης του και κατά συνέπεια θα αναβαθμίσει το θεσμό της Εκπαίδευσης. Όμως το επιχείρημα αυτό φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την πρακτική των επιστημονικών-επαγγελματικών ενώσεων, βασικός στόχος των οποίων, όπως ήδη τονίστηκε, είναι *πρωταρχικά η εξυπηρέτηση των κοινωνικών αναγκών*, παρά το οικονομικό όφελος των επαγγελματιών²³.

Ας σημειωθεί επιπλέον, ότι, ενώ το κράτος χαράσσει και ελέγχει την εκπαιδευτική πολιτική, η εφαρμογή της μέσω της ερμηνείας αφηρημένων νομικών κανόνων, επαφίεται στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, στους Διευθυντές των σχολείων κ.ά.²⁴. Στους συλλόγους των εκπαιδευτικών παρέχεται μόνο η δυνατότητα να λειτουργήσουν σαν «διοικητικά» όργανα με τυπικές και διεκπεραιωτικές αρμοδιότητες, χωρίς καμία απολύτως ερμηνευτική και εκτελεστική αρμοδιότητα²⁵.

Φαίνεται έτσι να έχει δίκιο ο Hoyle όταν λέει ότι:

«...η απειλή για την αυτονομία των εκπαιδευτικών βρίσκεται, όχι μόνο στη γραφειοκρατική φύση του επαγγέλματος, αλλά ιδιαίτερα στα συναδελφικά πρότυπα οργάνωσης, σύμφωνα με τα οποία ο έλεγχος προέρχεται μόνο από συναδέλφους εκπαιδευτικούς που καταλαμβάνουν διοικητικές θέσεις».

Από τα παραπάνω μπορεί να συναχθεί ότι εν μέρει μόνο εκπληρώνεται το κριτήριο της αυτονομίας στην εργασία, για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

3.4. Αναγνώριση των επαγγελματιών από την κοινωνία με απόδοση *υψηλού κοινωνικού γοήτρου* και *υψηλών αμοιβών*

Η λειτουργική θεώρηση υποστηρίζει ότι η μακρά περίοδος της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της εξάσκησης πάνω σε μια ειδικότητα, η ανάληψη ευθύνης για κρίσεις και αποφάσεις σε κρίσιμα ζητήματα, καθώς και η επικέντρωση στην ικανοποίηση των συμφερόντων του πελάτη, «ανταμείβονται» από την κοινωνία με την απόδοση υψηλού κοινωνικού κύρους και ιδιαίτερα υψηλών οικονομικών αμοιβών²⁶.

Πολλές φορές το οικονομικό όφελος του επαγγελματία χαρακτηρίζεται όχι ως αμοιβή αλλά ως *αποζημίωση*. Κατά την άποψη αυτή, ο χαρακτηρισμός του οικονομικού οφέλους του επαγγελματία με τον όρο «αποζημίωση» δικαιολογεί, πολύ καλύτερα από τον όρο «αμοιβή», την κοινωνική διάσταση της υπηρεσίας που προσφέρει²⁷. Επακόλουθη με την αποζημίωση βέβαια είναι και η κοινωνική αναγνώριση. Το επίπεδο των αμοιβών που ισχύουν για κάθε επάγγελμα και κατά συνέπεια και για τους εκπαιδευτικούς, καθορίζεται, σύμφωνα με τη λειτουργική άποψη, μόνον από την αξιολόγησή του από την κοινωνία.

Έτσι η αμοιβή που παρέχεται σε κάθε επάγγελμα αποτελεί το μέτρο με το οποίο η κοινωνία αξιολογεί το συγκεκριμένο επάγγελμα. Ένας μικρός μισθός αποτελεί μια αξιολόγηση, μια «αντίδραση» της κοινωνίας στην *έλλειψη* των ιδιαίτερων εκείνων ικανοτήτων που απαιτούνται από ένα επάγγελμα, ή αν προτιμάτε μια αντανάκλαση της δύναμης, με βάση την οποία ένα επάγγελμα οργανώνεται και δοκιμάζεται στο κοινωνικό πλαίσιο. Παρά το γεγονός, ότι η οικονομική θέση των εκπαιδευτικών έχει βελτιωθεί και βελτιώνεται συνεχώς σε σχέση με το παρελθόν, εν τούτοις οι μισθοί τους δε μπορούν να εξισωθούν, συγκρινόμενοι, με τους μι-

σθούς άλλων επαγγελματιών²⁸ και ιδιαίτερα ελεύθερων επαγγελματιών. Αυτό οφείλεται σε δύο λόγους: Ο πρώτος είναι ότι, τα σωματεία των εκπαιδευτικών, ενώ διεξήγαγαν επιτυχείς αγώνες για την αύξηση των μισθών και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, δεν μπόρεσαν εν τούτοις να αποκτήσουν και να οργανωθούν με βάση την πολιτική τους δύναμη²⁹, την οποία ήδη κατέχουν άλλες επαγγελματικές ενώσεις, όπως των γιατρών ή των δικηγόρων, για λόγους που αναπτύχθηκαν παραπάνω. Το σκεπτικό αυτό οδηγεί στο *δεύτερο* και πιο σημαντικό λόγο, σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνία τους αξιολογεί με άλλο τρόπο, έχοντας διαφορετικές απαιτήσεις από το ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση μ' εκείνον του γιατρού που σχετίζεται με τη κατοχή *εξειδικευμένης ακαδημαϊκής γνώσης*. Ενώ ότι, ενώ οι γιατροί λαμβάνουν ένα «σώμα» γνώσης το οποίο χρησιμοποιούν ευρύτατα στην πρακτική πλευρά του επαγγέλματός τους, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ακαδημαϊκή γνώση γενικότερη από αυτή των γιατρών, η οποία όμως δεν χρησιμοποιείται στο σύνολό της κατά την πρακτική πλευρά άσκησης του επαγγέλματος³⁰. Αυτό ίσως φαίνεται και μέσα στον κλάδο των εκπαιδευτικών, όπως υποστηρίζει η Banks,

«...όπου υπάρχουν ειδικότητες εκπαιδευτικών με επιστημονικό σύνολο γνώσεων, μπορεί συχνά να απολαμβάνουν υψηλό κύρος σε σχέση με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς».

Με βάση τα παραπάνω, θα σημείωνα ότι όλα τα κριτήρια που ισχύουν για την επαγγελματοποίηση μιας απασχόλησης, ισχύουν αλλά μόνο μερικώς και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όταν μια απασχόληση έχει τα περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά θεωρείται ότι βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία επαγγελματοποίησης, δηλαδή σε διαδικασία μετατροπής της απασχόλησης σε επάγγελμα.

4. Μεθοδολογία και μέσα συλλογής των δεδομένων

Ως βασικό μέσο για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο*. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο κλασσικής μορφής αποτελούμενο από 84 ερωτήσεις ως επί το πλείστον κλειστού τύπου και, όπου κρίθηκε αναγκαίο, από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο.

5. Πλήθος, δείγμα, δειγματοληψία

Καταρχάς, μέσα από τον γενικό προβληματισμό, διατυπώθηκε το κεντρικό πρόβλημα και στη συνέχεια, αφού μορφοποιήθηκαν συγκεκριμένοι ερευνητικοί άξονες, άρχισαν να κατασκευάζονται οι ερωτήσεις. Μετά από χρονοβόρο περίοδο αναζητήσεων, αναθεωρήσεων και τροποποιήσεων του περιεχομένου των ερωτήσεων, οριστικοποιήθηκε το τελικό κείμενο του ερωτηματολογίου, το οποίο εστάλη ταχυδρομικώς σε 681 νομικούς εκπαιδευτικούς μέχρι το τέλος του Νοεμβρίου 2001. Ο προηγούμενος αριθμός των εκπαιδευτικών ήταν και ο συνολικός αριθμός των μονίμων εκπαιδευτικών νομικών-πολιτικών επιστημών κατά το έτος 2001.

Τελικά, συγκεντρώθηκαν 308 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια έως τα τέλη Μαρτίου 2002. Μετά την ολοκλήρωση της επιστροφής των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων, ενώ η μηχανοργάνωσή τους σε υπολογιστή πραγματοποιήθηκε με ειδικό στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS).

6. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν έγινε σε δύο επίπεδα, το ποσοτικό κυρίως για τις κλειστές και το ποιοτικό στις περιπτώσεις των ανοιχτών ερωτήσεων. Η μεν ποσοτική ανάλυση έγινε σε ηλεκτρονικό υπολογιστή με βάση το ειδικό στατιστικό πρόγραμμα για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for Social Sciences), η δε ποιοτική για τις ανοιχτές ερωτήσεις, με προσωπική μελέτη κατά την οποία καταγράφηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν όλες οι απαντήσεις των υποκειμένων.

Όσον αφορά τις στατιστικές αναλύσεις, να σημειωθεί ότι αναπτύχθηκαν πίνακες *κατανομής συχνοτήτων* για εκείνες τις ερωτήσεις που κρίθηκε ότι εξυπηρετούν τα ερωτήματα και τον προβληματισμό, όπως σκιαγραφήθηκε στο θεωρητικό μέρος. Οι συχνότητες καταγράφηκαν σε *συνοπτικούς, συγκεντρωτικούς πίνακες* και, όπου κρίθηκε αναγκαίο, σε πίνακες κατανομής συχνοτήτων μεμονωμένων μεταβλητών, λόγω της ιδιαιτερότητάς τους. Επιπλέον, πέραν των συχνοτήτων, έγιναν συνθετότερες στατιστικές *αναλύσεις συσχέτισης* μεταβλητών.

Με βάση τη *μήτρα συσχέτισης*, πραγματοποιήθηκε ειδικότερα για όσες μεταβλητές παρουσίαζαν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικές σχέσεις, έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 (Crosstabs), T-Test και τέλος η στατιστική επεξεργασία ολοκληρώθηκε με ανάλυση πολλαπλής συσχέτισης μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών *προσωπική επαγγελματική ικανοποίηση και προσωπική επαγγελματική ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό έργο που αφορά τη διδασκαλία των νομικών μαθημάτων*, και των ανεξάρτητων μεταβλητών *Κύρος, Αμοιβή, Αυτονομία, Υπηρεσία, Πείρα, Επιμόρφωση, Δικηγορία, Δικηγορία και Εκπαίδευση*.

Ας σημειωθεί ότι για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας δεν υπήρχε συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο στο οποίο θα μπορούσα να στηρίξω τις αποφάσεις μου για την επιλογή ενός μοντέλου regression (model regression). Γι' αυτόν τον λόγο, εισήγαγα, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, *όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές συγχρόνως*, γιατί ο σκοπός της ανάλυσης ήταν η *μεγιστοποίηση της δυνατότητας πρόβλεψης* κάθε μιας από τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα:

- (1) η *προσωπική επαγγελματική ικανοποίηση* προβλέφθηκε από τα χαρακτηριστικά της «αυτονομίας» και της «κοινωνικής υπηρεσίας», ($R = .663$, $p < .001$),
- (2) για την *προσωπική επαγγελματική ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό έργο*, έγιναν τρεις διαφορετικές αναλύσεις Regression (ή 3 διαφορετικές παλλινδρομικές αναλύσεις), για την πρόβλεψη τριών διαφορετικών όψεων του επαγγέλματος:
 - α. Η *επάρκεια ωρών* προβλέφθηκε από την «Πείρα», την «Δικηγορία» και την «Δικηγορία και Εκπαίδευση», ($R = .369$, $p < .001$). Ειδικότερα, η «Πείρα», έχει θετική σύνδεση με την επάρκεια ωρών, ενώ η «Δικηγορία» και η «Δικηγορία και Εκπαίδευση» έχουν αρνητική σύνδεση με την επάρκεια ωρών.
 - β. Ο *βαθμός ενδιαφέροντος των μαθητών για τα νομικά μαθήματα*, όπως το βλέπουν οι εκπαιδευτικοί νομικών-πολιτικών επιστημών, προβλέφθηκε από το «Κύρος», το οποίο είναι θετικά συνδεδεμένο με τον βαθμό ενδιαφέροντος των μαθητών για τα νομικά μαθήματα και στατιστικά σημαντικό, ($R = .278$, $p < .10$)
 - γ. Όσον αφορά την *αναγκαιότητα για νέα νομικά μαθήματα*, δεν παρατηρήθηκε τίποτα αξιόλογο και στατιστικά σημαντικό.

Πίνακας 1

«Συντελεστές Beta και δείκτες πολλαπλής συνάφειας για την πρόβλεψη της προσωπικής επαγγελματικής ικανοποίησης και της προσωπικής ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό έργο που αφορά τη διδασκαλία των νομικών μαθημάτων»

Εξαρτημένες μεταβλητές		Ανεξάρτητες μεταβλητές	Συντελεστές παλινδρόμησης Beta	Συντελεστές πολλαπλής συνάφειας R	
1. Προσωπική επαγγελματική ικανοποίηση		Κύρος	.119	.663***	
		Αμοιβή	-.019		
		Αυτονομία	.331***		
		Κοινωνική υπηρεσία	.332***		
		Πείρα	-.028		
		Επιμόρφωση	.020		
		Δικηγορία	.017		
		Δικηγορία και εκπαίδευση	-.002		
2. Προσωπική επαγγελματική ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό έργο	Α. Επάρκεια ωρών	Κύρος	.017	.369***	
		Αμοιβή	.090		
		Αυτονομία	.086		
		Κοινωνική υπηρεσία	-.033		
		Πείρα	.256***		
		Επιμόρφωση	-.061		
		Δικηγορία	-.380***		
		Δικηγορία και εκπαίδευση	-.251**		
	Β. Βαθμός ενδιαφέροντος των μαθητών για τα νομικά μαθήματα	Κύρος	Αμοιβή	.205**	.278*
			Αμοιβή	.081	
			Αυτονομία	.132	
			Κοινωνική υπηρεσία	-.114	
			Πείρα	-.055	
			Επιμόρφωση	-.059	
Δικηγορία	.055				
Δικηγορία και εκπαίδευση	.029				

Πίνακας 1
(Συνέχεια)

Εξαρτημένες μεταβλητές		Ανεξάρτητες μεταβλητές	Συντελεστές παλλινδρόμησης Beta	Συντελεστές πολλαπλής συνάφειας R
	Γ. Αναγκαιότητα για νέα νομικά μαθήματα	Κύρος Αμοιβή Αυτονομία Κοινωνική υπηρεσία Πείρα Επιμόρφωση Δικηγορία Δικηγορία και εκπαίδευση	.150 -.073 -.157 -.050 -.094 -.028 -.029 .005	.218

* $p < .10$.

** $p < .05$.

*** $p < .001$.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα έλεγα ότι με βάση όλες τις αναλύσεις που προηγήθηκαν, οι συντελεστές παλλινδρόμησης και οι συντελεστές πολλαπλής συνάφειας που προέκυψαν, με βάση τον πίνακα 1, φαίνεται ότι –τουλάχιστον οι τρεις από τις πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλαδή τα τρία από τα πέντε χαρακτηριστικά που προτείνει η λειτουργική προσέγγιση, τα οποία χρησιμοποίησα και έθεσα σε επιστημονική ανάλυση– *διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη πρόβλεψη των εξαρτημένων μεταβλητών.*

Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές:

- το προσωπικό κύρος,
- η αυτονομία, και
- η ικανοποίηση από την προσφορά κοινωνικής υπηρεσίας,

βοηθούν σημαντικά στην πρόβλεψη των εξαρτημένων μεταβλητών:

- (1) Προσωπική επαγγελματική ικανοποίηση, και
- (2) Προσωπική ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό έργο.

7. Ερμηνεία ως προς τα χαρακτηριστικά που ερευνήθηκαν

Από την ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των νομικών και πολιτικών επιστημών γενικά νιώθουν ικανοποιημένοι από την επαγγελματική τους επιλογή και την κοινωνική διάσταση της προσφερόμενης εργασίας τους. Επιπλέον πιστεύουν ότι το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. *Επιβεβαιώνεται έτσι το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.*

Όσον αφορά το χαρακτηριστικό της ειδικής και συστηματικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί των νομικών-πολιτικών επιστημών επισημαίνονται τα εξής:

- α) Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας πριν από το διορισμό τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχαν πολλά χρόνια επαγγελματικής απασχόλησης και εμπειριών συναφών μάλιστα προς το αντικείμενο των σπουδών τους. Δεν βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας που είχαν τα υποκείμενα και της επιμόρφωσης που έλαβαν μετά το διορισμό τους.
- β) Η παιδαγωγική επιμόρφωση που λαμβάνουν από την ΣΕΛΕΤΕ δεν θεωρείται επαρκής από τα υποκείμενα.
- γ) Λόγω της ανεπάρκειας της επιμόρφωσης τα υποκείμενα δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν κάθε πέντε χρόνια να επιμορφώνονται σε μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων όπως στα Παιδαγωγικά, στην Ψυχολογία, στα μαθήματα ειδικότητάς τους και στους Ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Είναι αξιοσημείωτο ότι σχεδόν όλα δηλώνουν ότι θα ήθελαν περισσότερη εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, και ενδεχομένως εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των μαθημάτων νομικών και πολιτικών επιστημών.
- δ) Παρά το γεγονός ότι επιθυμούν την επιμόρφωση, παρατηρήθηκε μια ποικιλία αντιλήψεων όσον αφορά το ποιος είναι ο πλέον κατάλληλος φορέας επιμόρφωσης. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον φορέα επιμόρφωσης και στην ανάληψη της επιμόρφωσής τους από τις σχολές νομικών και πολιτικών επιστημών οι οποίες θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλες, «καθ' ύλην αρμόδιες», για την επιστημονική αλλά και για την παιδαγωγική (!) τους επιμόρφωση.

Άρα, δεν επιβεβαιώνεται το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το αν οι εκπαιδευτικοί αυτής της ειδικεύσεως είναι φορείς ή κάτοχοι ειδικής και συστηματικής εκπαίδευσης.

Η αυτονομία, ένα από τα πλέον σημαντικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά, επιβεβαιώνεται από την έρευνα έστω και με σχετικό τρόπο.

Αναλυτικότερα, ενώ στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται³¹ ότι ο εκπαιδευτικός γενικά δεν απολαμβάνει αυτονομίας εξαιτίας της δημοσιοϋπαλληλικής σχέσης του με το κράτος εν τούτοις τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν μια διαφορετική εικόνα από την οποία προκύπτει, μια σχετική αυτονομία³² του εκπαιδευτικού νομικών-πολιτικών επιστημών και επιπλέον ικανοποίηση από την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η αντίληψη για την αυτονομία και η ψυχολογική στάση της ικανοποίησης των υποκειμένων έναντι του επαγγέλματος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας, όσο και στον τρόπο με τον οποίο ασκείται το επάγγελμα. Το ίδιο εύρημα διαπιστώνεται έμμεσα όταν τα υποκείμενα φαίνεται μεν να μην είναι απολύτως ικανοποιημένα από τις γενικότερες συνθήκες και το εργασιακό πλαίσιο του σχολείου αλλά δηλώνουν ότι σε καμιά περίπτωση δεν θα άλλαζαν επάγγελμα. Αυτό είναι ένας όρος *sine qua non* για την άσκηση του επαγγέλματος.

Επιβεβαιώνεται, λοιπόν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα για το αν τα υποκείμενα της έρευνας αισθάνονται ότι απολαμβάνουν αυτονομία στην άσκηση του επαγγέλματος.

Ως προς τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού κύρους των εκπαιδευτικών νομικών-πολιτικών επιστημών ως επαγγελματιών και των συνακόλουθων χρηματικών αμοιβών τους παρατηρούνται τα εξής.

Όσον αφορά το κοινωνικό κύρος, διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα της έρευνας,

- α) Αποδίδουν στο δικηγορικό και στο δικαστικό επάγγελμα μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος από ό,τι σ' αυτό του εκπαιδευτικού,
- β) Ενώ δηλώνουν ότι απολαμβάνουν μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος εξαιτίας των σπουδών τους στις νομικές και πολιτικές επιστήμες, απολαμβάνουν μικρότερο κοινωνικό κύρος ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.
- γ) Θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος εξαιτίας των σπουδών τους και τοποθετούν τον εαυτό τους στη μεσαία κοινωνική τάξη.
- δ) Διαπιστώθηκε ακόμη ότι κρίνουν πως η ενασχόλησή τους με

νομικά επαγγέλματα προσφέρει δυνατότητες για καλύτερες χρηματικές-οικονομικές αμοιβές, από αυτές που προσφέρονται από την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Δε βρέθηκε επομένως σημαντική σχέση μεταξύ του κύρους και των αμοιβών που παρέχονται από την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Από τα ευρήματα προέκυψε ότι τα υποκείμενα εκ των υστέρων, δηλαδή μετά την επιλογή και κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αισθάνονται ότι απολαμβάνουν κοινωνικό κύρος ως επαγγελματίες αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο εξαιτίας των αμοιβών που προσφέρονται από την άσκηση του τελευταίου.

Κατά συνέπεια επιβεβαιώνεται μόνο μερικώς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα όσον αφορά το κύρος που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί νομικών και πολιτικών επιστημών.

Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να τονιστεί ότι ίσως το ζήτημα των αμοιβών των εκπαιδευτικών δεν είναι ένα πραγματικό ζήτημα. Ενώ ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζει πολλά άλλα σημαντικά προβλήματα όπως ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, τα αναλυτικά προγράμματα, κ.ά. με πολύ καταλυτικές επιπτώσεις στην ορθολογική εκπλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης. Βέβαια, το οικονομικό ζήτημα προβάλλεται κυρίως από τα συνδικάτα³³ και συναρτάται πάντα με την κοινωνική θέση του επαγγέλματος. Παρόλα αυτά δεν φαίνεται πως η βελτίωση των αμοιβών των εκπαιδευτικών θα επιφέρει και αύξηση της κοινωνικής θέσης του επαγγέλματος³⁴.

Τεκμηριώνεται επίσης ότι τα άτομα που στρέφονται επαγγελματικά προς την εκπαίδευση –όσο και προς άλλα επαγγέλματα, που έχουν χαρακτήρα λειτουργήματος (helping professions)– να ενδιαφέρονται λιγότερο για το ζήτημα των αμοιβών, και περισσότερο για το ουσιαστικό περιεχόμενο του επαγγέλματος³⁵.

Το προηγούμενο επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπου οι εκπαιδευτικοί των νομικών και πολιτικών επιστημών, ενώ δεν φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τις οικονομικές απολαβές, εν τούτοις αισθάνονται ότι έχουν κοινωνικό κύρος, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό που κατά τη γνώμη μου καθορίζει και ερμηνεύει και την ικανοποίηση που αισθάνονται για το επάγγελμα.

Τέλος, σε σχέση με το επαγγελματικό χαρακτηριστικό της πλήρους απασχόλησης, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

Όπως ήδη αναφέρθηκε ο δημοσιοϋπαλληλικός κώδικας θεσπίζει το ασυμβίβαστο για τους δημοσίους υπαλλήλους³⁶. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται δημόσιοι υπάλληλοι, οι δια-

τάξεις του Κώδικα όσον αφορά το ασυμβίβαστο ισχύουν καταρχήν για όλους τους εκπαιδευτικούς. Κατ' εξαίρεση, παρέχεται η δυνατότητα σε ορισμένες κατηγορίες-ειδικότητες εκπαιδευτικών, δηλαδή των γιατρών, των μηχανικών και των νομικών, να ασκούν παράλληλα με την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ελεύθερο επάγγελμα, αντίστοιχο με την ειδικότητά τους. Κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός νομικών επιστημών εφόσον κατέχει την άδεια ασκήσεως του δικηγορικού επαγγέλματος, έχει τη δυνατότητα να ασκεί παράλληλα με το εκπαιδευτικό και το δικηγορικό επάγγελμα³⁷. Ειδικότερα, με το χαρακτηριστικό της πλήρους απασχόλησης εξετάστηκε η δυνατότητα που έχουν μόνον οι πτυχιούχοι των Νομικών σχολών να ασκούν το δικηγορικό επάγγελμα παράλληλα με το εκπαιδευτικό.

Από τα δεδομένα προέκυψε ότι μόνον ένα μικρό μέρος του συνολικού δείγματος, (34 υποκ. 11%), ασκούν και τα δυο επαγγέλματα παράλληλα, ενώ μόνον ορισμένα από αυτά (28 υποκ., 9.1%), δήλωσαν ότι η άσκηση του δικηγορικού επαγγέλματος προσφέρει δεδομένα και εμπειρίες στην άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων δεν έχουν δικηγορική εμπειρία είτε γιατί είναι πτυχιούχοι Νομικών σχολών αλλά δεν ασκούν δικηγορία, είτε γιατί είναι πτυχιούχοι Πολιτικών επιστημών οπότε εξ αντικειμένου αδυνατούν να ασκήσουν δικηγορία. Επιπλέον αναλύσεις επιβεβαιώνουν το προηγούμενο δεδομένο, κατά τρόπο ώστε να συμπεραίνεται ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων θεωρούν το εκπαιδευτικό επάγγελμα ως κύρια επαγγελματική απασχόληση και όχι τη δικηγορία ή ακόμα μια συνδυασμένη άσκηση των δυο επαγγελμάτων.

Κατά συνέπεια, δεν επαληθεύεται το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Η δυνατότητα δηλαδή που έχουν τα υποκείμενα της έρευνας να ασκούν παράλληλα με το εκπαιδευτικό επάγγελμα και ένα άλλο νομικό επάγγελμα και ιδιαίτερα τη δικηγορία.

Με τις παραπάνω αναφορές οι οποίες προέκυψαν από τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που ερευνήθηκαν, οδηγήθηκα σε δυο βασικά συμπεράσματα:

- α) *Οι εκπαιδευτικοί νομικών και πολιτικών επιστημών αισθάνονται ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, εξαιτίας της προσωπικής ψυχικής ικανοποίησης από τη διδασκαλία στην τάξη και από το σχολικό εργασιακό περιβάλλον, και*
- β) *Ότι αισθάνονται ικανοποίηση από τη διδασκαλία των νομικών μαθημάτων.*

Ειδικότερα, από τις αναλύσεις των δεδομένων διαπιστώθηκαν ότι, ενώ δεν υπάρχει ανάγκη αύξησης του αριθμού των διδασκόμενων νομικών μαθημάτων, εν τούτοις οι διδακτικές ώρες που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία αυτών των μαθημάτων είναι ανεπαρκείς, παρά το γεγονός ότι υπάρχει ικανοποιητικό ενδιαφέρον των μαθητών για τα Νομικά μαθήματα.

8. Επίλογος

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της εργασίας θα ήθελα να κάνω ορισμένες επιπλέον καταληκτικές παρατηρήσεις.

Η προσέγγιση και ανάλυση κοινωνικών φαινομένων, εκ προοιμίου σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, προϋποθέτει από τον ερευνητή σχολαστική και αναλυτική διάθεση. Η συνθήκη αυτή ενώ για τον ερευνητή είναι αυτονόητη πολλές φορές χρειάζεται οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξαν να παρουσιαστούν με συνοπτικό τρόπο.

Με τη μελέτη λοιπόν αυτή, η οποία «ανήκει» στο χώρο της Κοινωνιολογίας των Επαγγελματιών και της Εκπαίδευσης, έγινε προσπάθεια να σκιαγραφηθεί η *επαγγελματική* και η *κοινωνικοψυχολογική εικόνα* μιας ομάδας εκπαιδευτικών, δηλαδή των πτυχιούχων νομικών και πολιτικών επιστημών.

Ξεκινώντας από τη θεωρητική βάση του *μοντέλου των χαρακτηριστικών*, και με το μεθοδολογικό εργαλείο του ερωτηματολογίου, προσπάθησα να εξετάσω δυο παραμέτρους.

Πρώτον, προσπάθησα να διαπιστώσω, αν στην περίπτωση της συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ορισμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, τα οποία η λειτουργική θεωρία χρησιμοποιεί για να αξιολογήσει τότε ακριβώς μια εργασιακή απασχόληση εξελίσσεται σε επάγγελμα και στη συνέχεια μέσω της διαδικασίας της επαγγελματοποίησης σε ελεύθερο επάγγελμα, δηλαδή *επαγγελματοποιείται*.

Δεύτερον, προσπάθησα να διαπιστώσω μέσω των χαρακτηριστικών που ερευνήθηκαν, κατά πόσο τα υποκείμενα της έρευνας αισθάνονται ικανοποίηση από την επιλογή και την άσκηση του επαγγέλματός τους, όσο και από τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου τους.

Μετά από την παραπάνω παρουσίαση της έρευνας θα ήθελα

επιπλέον να διατυπώσω ορισμένες γενικές κρίσεις και ιδιαίτερα συσχετίσεις με βάση το γενικό θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Καταρχήν, είναι φανερό ότι οι πτυχιούχοι νομικών-πολιτικών επιστημών εκτιμούν αφενός ως επαγγελματίες-εκπαιδευτικοί, με τη γενική έννοια του όρου, ότι ασκούν ένα επάγγελμα το οποίο καλύπτει βασικές βιοποριστικές και κοινωνικές ανάγκες και αφετέρου ως εκπαιδευτικοί ειδικότητας ότι προσφέρουν *θεμελιώδη υπηρεσία* στην κοινωνία, αφού με τη διδασκαλία του δικαίου και γενικά των νομικών μαθημάτων επιτυγχάνεται τόσο η μεταβίβαση αξιών και κανονιστικών προτύπων, όσο και η ηθική διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών.

Δεύτερον, φαίνεται ότι, ενώ ως εκπαιδευτικοί των νομικών-πολιτικών επιστημών δεν έχουν πλήρη *συλλογική* αυτονομία στη λήψη αποφάσεων λόγω της δημοσιοϋπαλληλικής εξάρτησής τους από το κράτος, εν τούτοις αισθάνονται ότι απολαμβάνουν *ατομικής* αυτονομίας. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας παρά τις οργανωτικές και λειτουργικές δυσκολίες, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, πιστεύουν πως τους δίνονται ευκαιρίες και δυνατότητες να παίρνουν αποφάσεις, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνες για *επιστημονικά, παιδαγωγικά και γενικής φύσεως ζητήματα τα οποία ανακύπτουν στο πλαίσιο των καθημερινών δι-υποκειμενικών επαφών τους*, χωρίς να ελέγχονται άμεσα και να είναι υποχρεωμένοι να αποδίδουν λόγο σε κάποια προϊσταμένη αρχή.

Τρίτον, όλα τα ανωτέρω συνιστούν τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι απολαμβάνουν κοινωνικό κύρος ως επαγγελματίες παρά το χαμηλό επίπεδο των οικονομικών τους αμοιβών. Μια πρόσθετη αιτία η οποία εξηγεί το κύρος που αισθάνονται σχετίζεται με την ικανοποίηση από το αντικείμενο των σπουδών τους.

Τέταρτο, προκύπτει από το σύνολο της εργασίας ότι τα υποκείμενα αισθάνονται ικανοποίηση τόσο για την επαγγελματική τους επιλογή, την άσκηση του επαγγέλματός τους, όσο και για το αντικείμενο διδασκαλίας τους, δηλαδή για το μάθημα του Δικαίου.

Όταν τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας «καταθέτουν» νοοτροπίες, συναισθήματα και αντιλήψεις με τις οποίες επιβεβαιώνεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση, τότε αυτό νομίζω ότι σχετίζεται ιδιαίτερα σημαντικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου καθώς και με την επιτυχή άσκηση του επαγγέλματος. Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που ερευνήθηκαν από την πα-

ρούσα έρευνα, νομίζω ότι οδηγούν τα άτομα σε θετικές αντιλήψεις, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν και στην ικανοποίηση από την άσκηση του επαγγέλματος³⁸.

Σημειώσεις

1. Ηλιοπούλου Π., Κόκκος Α., «Απασχόληση και Ετεροαπασχόληση των Μηχανικών» (στο δείγμα της έρευνας περιελήφθησαν και οικονομολόγοι), *Εκπαίδευση και Επάγγελμα* 3, 1, 1991, σελ. 39-58.
2. MacDonald Keith, «*The Sociology of Professions*, Sage Publications, London, 1995, σελ. 2.
3. Martin Robin Ann, *Teaching as a Profession: Historic, Public, Union and Alternative Perceptions*, άρθρο στο διαδίκτυο: www.pathsoflearning.net/library/profession.efm, 2000, σελ. 2· επίσης Hoyle Eric, «Teachers as Professionals», άρθρο στο *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford Pergamon Press, 1995, σελ. 12.
4. Χιωτάκης Στ., *Για μια κοινωνιολογία των Ελευθέρων Επαγγελματιών. Επιστημονική Επαγγελματοποίηση των Ιατρικών Υπηρεσιών*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1994, σελ. 59.
5. Χιωτάκης Στ., *όπ. παρ.*, σελ. 58 επόμεν.: Burrage M. and all, «An Actor-based framework for the study of the professions», στο: Burrage M., Torstendahl R. (eds), *Professions in Theory and History*, Sage Publications, 1990, σελ. 203-225· Collins Randall, «Changing conceptions in the Sociology of the Professions», στο: Torstendahl R., Burrage M. (eds), *The Formation of the Professions, Knowledge, State and Strategy*, Sage Publications, 1990, σελ. 11-23.
6. Krause A. Elliot, *Death of the Guilds: Professions, States, and the Advance of Capitalism, 1930 to the Present*, Yale University Press, 1996, σελ. 15.
7. Lieberman M., *Education as a Profession*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1956
8. Χιωτάκης Στ., *όπ. παρ.*, σελ. 60 και 61· Runte Robert, *Is Teaching A Profession?*, σελ. 3· Martin Ann Robin, *Teaching as a Profession: Historic, Public, Union, and Alternative Perceptions*, άρθρο στο διαδίκτυο: www.pathsoflearning.net/library/profession.efm, 2000, σελ. 1-10 (σελ. 2)· Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., *Το Επάγγελμα και η Κοινωνική Θέση του Εκπαιδευτικού*, σελ. 119· Δοδοντσάκης Στ. Γ., *Ο εκπαιδευτικός ως Επαγγελματίας*, σελ. 11. Επίσης βλ. Goode J. William, «The Theoretical Limits of Professionalization», δοκίμιο στο: Etzioni Amitai (ed.), *The Semi-Professions and Their Organizations*, Free Press, New York, σελ. 266-313, ιδιαίτερα στη σελ. 274· Lieberman M., *Education as a Profession*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1956, σελ. 2-16· Hoyle Eric, «Teachers as Professionals», άρθρο στο

International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford Pergamon Press, 1995, σελ.12· Nixon John, Martin Jane, McKeown Penny, Ranson Stewart, «Towards a Learning Profession: changing codes of occupational practice within the new management of education», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, no 1, 1997, σελ. 5-28, και τέλος Μαρσαγγούρας Ηλίας, «Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση της Επαγγελματικής Αυτονομίας τους», άρθρο στο περ. *Επισημες Αγωγής*, τεύχ. 1, 2004, σελ. 7-26, ιδιαίτερα σελ. 9-13.

9. Χιωτάκης Στ., *όπ. παρ.*, σελ. 40 και 59 επόμ. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι απόψεις των Carlrow και Wilensky, σχηματοποιούν ένα ιδιαίτερο ρεύμα προσέγγισης στο χώρο της Κοινωνιολογίας των Επαγγελμάτων, αυτό της «Φυσικής ιστορίας» ή «Τυπικά στάδια εξέλιξης των ελευθερίων επαγγελμάτων». Η άποψη αυτή νομίζω πως είναι ορθή, αλλά έχει εξειδικευμένο χαρακτήρα εφόσον αναφέρεται αποκλειστικά στα ελευθέρια επαγγέλματα. Επιπλέον, νομίζω ότι σε θεωρητικό επίπεδο, οι απόψεις των προαναφερθέντων κοινωνιολόγων είναι συγγενείς προς τη δομο-λειτουργιστική θεώρηση, ειδικότερα ως προς το πρώτο συστατικό της στοιχείο, δηλαδή τον δομικό της χαρακτήρα. Επίσης, Krause A. Elliot, *όπ. παρ.*, σελ. 15· MacDonald Keith, *όπ. παρ.*, σελ. 3· Collins Randall, *όπ. παρ.*, σελ. 13· Hoyle Eric, *όπ. παρ.*, σελ. 12· Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., «Το Επάγγελμα και η Κοινωνική Θέση του Εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις», άρθρο στο περ. *Τα Εκπαιδευτικά* 25-26, 1992, σελ. 114-127 (σελ. 119).

10. Parsons T., *όπ. παρ.*, σελ. 545· Χιωτάκης, *όπ. παρ.*, σελ. 62, και τέλος Μαρσαγγούρας Ηλ., *όπ. παρ.*, σελ. 10.

11. Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188), άρθρο 6, παρ. 3, 4. «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

12. Banks Olive, *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παρατηρητής, Αθήνα, 1987, σελ. 276-277.

13. Hoyle Eric, *Teachers as Professionals*, *όπ. παρ.*, σελ. 14.

14. Macdonald Keith, *The Sociology of the Professions*, Sage Publications, σελ. 12, 27 αλλά και Burrage Michael, Jarauschkonrad, Siegrist Haunes, *An actor-based framework for the Study of the Professions in Theory and History*, Sage Publications, σελ.203-226, όπου και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συλλογική δράση των ομάδων απασχόλησης με στόχο την απόκτηση συλλογικής αυτονομίας και την εξυπηρέτηση των συμφερόντων της ομάδας.

15. Haralambos, *όπ. παρ.*, σελ. 286.

16. Giddens Anthony, *Sociology*, Polity Press, 1989, σελ. 287 και Haralambos, *όπ. παρ.*, σελ. 68-69. Ο όρος ομάδες απασχόλησης αποδίδεται κατά κύριο λόγο στον Max Weber, ο οποίος υποστηρίζει ότι η διαδικασία επαγγελματισμού επιτυγχάνεται από τρεις παράγοντες: 1) από τον περιορισμό νεο-εισερχόμενων στο επάγγελμα μελών, (2) από τη δημιουργία ενώσεων και (3) από τη νομιμοποίηση των μελών της ένωσης για τη χορήγηση υπηρεσιών.

17. Χιωτάκης, *όπ. παρ.*, σελ. 93 αλλά και Haralambos, *όπ. παρ.*, σελ. 67, όπου και σημειώνεται η διαφορά στη χρήση των όρων αποζημίωση (reward) και αμοιβή (fee). Οι επαγγελματίες λαμβάνουν αποζημίωση (reward) για την παροχή των υπηρεσιών τους στην κοινωνία και όχι αμοιβή. Η χρήση αυτού του όρου δηλώνει συμβολικά και την υψηλή κοινωνική θέση που κατέχουν οι επαγγελματίες.

18. Collins Randall, *Professions in theory and history, Market closure and the conflict theory of the professions*, *όπ. παρ.*, σελ. 24 και επίσης Χιωτάκης Στ., «Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: το παράδειγμα των Παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης», *Επιστήμες Αγωγής* 2, 2002, σελ. 61-88.

19. Lieberman Ann, *Teaching Profession - An Oxymoron*, άρθρο στο δίκτυο: www.wakingbear.com/profess.htm, 2002.

20. Morrel D., «The Functions of the Teacher in Relation to Research and Development Work in the Area of the Curriculum and Examinations», *Educational Research* 5 (2), 1963· επίσης Μιχαλακόπουλος Γ., *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*, εκδ. Κυριακίδη, Αθήνα, 1990, σελ. 149-152.

21. Βλ. λήμμα: «Teaching», *International Encyclopedia of the Social Sciences* 15, *όπ. παρ.*, σελ. 560.

22. Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., *όπ. παρ.*, σελ. 119 και Hoyle Eric, *όπ. παρ.*, σελ. 14.

23. Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., *όπ. παρ.*, σελ. 124 και Hoyle Eric, *όπ. παρ.*, σελ. 14.

24. Hoyle Eric, *όπ. παρ.*, σελ. 85.

25. Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., *όπ. παρ.*, σελ. 123.

26. Χιωτάκης Στ., *όπ. παρ.*, σελ. 93, 94 και Hoyle Eric, *Teachers as Professionals*, *όπ. παρ.*

27. Χιωτάκης Στ., *όπ. παρ.*, σελ. 94.

28. Banks, *όπ. παρ.*, σελ. 282.

29. Haralambos, *όπ. παρ.*, σελ. 69, αλλά και Banks, *όπ. παρ.*, σελ. 283.

30. Banks, *όπ. παρ.*, σελ. 282· επίσης στην *International Encyclopedia of Social Sciences*, σελ. 565 και στο *Teaching the Social Studies in Secondary Education*, σελ. 194-197. Επίσης είναι χαρακτηριστική η αντίφαση του αναλυτικού προγράμματος των Παιδαγωγικών τμημάτων των Φιλοσοφικών σχολών και των πρακτικών συνθηκών άσκησης του επαγγέλματος. Ο απόφοιτος του Παιδαγωγικού τμήματος και νέος καθηγητής, θα κληθεί από τον Διευθυντή του σχολείου να διδάξει γνωστικά αντικείμενα που δεν έχει διδαχθεί καθόλου, λόγω του μονομερούς προσανατολισμού του αναλυτικού προγράμματος του τμήματος, προς παιδαγωγικά θέματα, σε βάρος γνωστικών αντικειμένων που απαιτούνται από την καθημερινή πρακτική στη σχολική τάξη.

31. Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., «Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις», *περ. Τα εκπαιδευτικά* 25-26, 1992, σελ. 114-127· της ίδιας, *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του: Δεσμεύσεις και όρια στο σύγχρονο σχολείο*, εισήγηση από τα πρα-

κτικά εισηγήσεων του επιμορφωτικού σεμιναρίου με θέμα: «Το σύγχρονο σχολείο», εκδ. Πατάκη, Αθήνα, έτος άγνωστο, σελ. 15-27.

32. Δοδοντσάκης Στ. Γ., «Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας», *Λόγος και Πράξη*, τόμ. 55, 1993, σελ. 8-24, όπου ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός απολαμβάνει σχετικής αυτονομίας στην τάξη αλλά καθόλου στη λήψη αποφάσεων λόγω του ισχύοντος γραφειοκρατικού οργανωτικού πλαισίου.

33. Greenhouse Steven, *Teachers' Pay: The Impact of Raising Salaries?*, άρθρι στο διαδίκτυο: www.wakingbear.com/pay_vs_impact.htm από την εφημερίδα *New York Times*, 8-8-1999.

34. Hoyle Eric, «Teaching: Prestige, Status and Esteem», άρθρο στο *Educational Management and Administration* 29 (2), 2001, σελ. 139-152

35. Greenhouse St., *όπ. παρ.*, σελ. 2.

36. Υ.Κ. άρθρο 80.

37. Βλ. Νομοθετικό διάταγμα 3026/54 «Περί του Κώδικος των δικηγόρων», σχετική τροποποίηση στο άρθρο 62, παραγρ. 2, σύμφωνα με την οποία το ασυμβίβαστο δεν ισχύει εφόσον ο νομικός που απασχολείται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση διδάσκει νομικά μαθήματα.

38. Βλ. το εξαιρετικά ενδιαφέρον μοντέλο για την επαγγελματική ικανοποίηση των Hackman and Oldman, *Work Redesign*, Reading, Mass, Addison-Wesley, στο οποίο κάνει αναφορά ο Ευστ. Δημητρόπουλος στην έρευνά του *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*.

