

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Απόψεις Ελληνίδων Νηπιαγωγών για την εργασία τους.

Επαγγελματισμός ή προλεταριοποίηση της εργασίας;

ΥΠΟΨΗΦΙΑ: Φλούδα Παρασκευή

ΑΜ: 802

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν/Π.Δ.Μ

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΕΣ: Μπέτσας Γ., Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν/Π.Δ.Μ

Φωτόπουλος Ν., Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Κ.Ε.Π/ Πανεπιστήμιο

Πελοποννήσου

ΦΛΩΡΙΝΑ

2018

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με διάφορους τρόπους με βοήθησαν, με στήριξαν και μου συμπαραστάθηκαν προκειμένου να ολοκληρώσω με επιτυχία της μεταπτυχιακές μου σπουδές.

Ειδικότερα θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα, Καθηγήτρια, κυρία Βαμβακίδου Ιφιγένεια, για την αμέριστη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που βοήθησαν και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφιερώνοντας μέρος του χρόνου τους για την απάντηση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για τη συμπαράσταση και την ηθική υποστήριξη που μου πρόσφεραν καθώς και την υπομονή που επέδειξαν όλο αυτό το διάστημα.

Φλούδα Παρασκευή  
Φεβρουάριος 2018

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή της αντίληψης των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών για την εργασία τους ως επαγγέλματος ή αποξένωσης από την παραγωγική διαδικασία. Η έρευνα περιλαμβάνει ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και με χαρά μας απάντησαν οι συνάδελφοι/εργαζόμενοι διά ζώσης και εξ αποστάσεως. Η μεθοδολογία που ακολουθείται αφορά στην συλλογή πληροφοριών και απόψεων σε συγκεκριμένα ερωτήματα.

Προλεταριοποίηση του εκπαιδευτικού σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χάνουν τον έλεγχο της εργασίας τους, δεν παράγουν αυτοί το αναλυτικό πρόγραμμα και μετατρέπονται σε απλούς εκτελεστές αναλυτικών προγραμμάτων και οδηγιών που φτιάχνουν ειδικοί έξω από τα σχολεία.

Τα θεωρητικά σχήματα που ακολουθούμε, προέρχονται από την Κριτική Παιδαγωγική και την κοινωνιολογική ανάλυση του επαγγελματισμού με έμφαση στην μαρξιστική ανάλυση.

**Λέξεις – Κλειδιά:** εκπαιδευτικός, προλεταριοποίηση εργασίας, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

## **ABSTRACT**

The purpose of this research is to record the perception of preschool teachers about their work as a profession or alienation from the productive process. The survey includes a questionnaire with closed-ended questions and our colleagues / employees answered with joy in specific meetings or from distance.

The methodology followed involves collecting information and views on specific questions.

The proletarianization of the teacher means that teachers lose control over their work, they do not produce the curriculum and turn into mere performers of curricula and all the instructions are made by experts outside the schools

The theoretical forms which are applied come from Critical Pedagogy and the sociological analysis of professionalism with emphasis on Marxist analysis.

**Keywords:** teacher, job proletariat, professional development, teacher's professional identity

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
<b>A. Θεωρητικό Μέρος</b>	
Εισαγωγή.....	6
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Η Προσχολική Εκπαίδευση και η εκπαίδευση των νηπιαγωγών στην Ελλάδα</b>	
1.1. Σύντομη Ιστορική διαδρομή.....	7
1.2. Οι Πρώτες Ελληνίδες Νηπιαγωγοί.....	8
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Επαγγελματική Ανάπτυξη- Μια εξελικτική και δυναμική πορεία</b>	
2.1. Η Επαγγελματική εξέλιξη στη μεταβιομηχανική εποχή.....	10
2.2. Η Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	11
2.3. Επαγγελματική ανάπτυξη- Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	14
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Επαγγελματοποίηση – Επαγγελματισμός και Εκπαιδευτικοί</b>	
3.1. Θεωρητικά σχήματα.....	17
3.2. Οι Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις του Επαγγελματισμού.....	23
3.3. Επαγγελματοποίηση- Η Μαρξιστική Προσέγγιση του Επαγγελματισμού.....	28
<b>B. Ερευνητικό Μέρος</b>	
4.1. Ερευνητικό Εργαλείο- Ερωτηματολόγιο.....	30
4.2. Σκοπός και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	32
4.3. Αποτελέσματα της έρευνας .....	32
4.4. Συζήτηση- Παρατηρήσεις.....	58
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>63</b>

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Εισαγωγή**

Το ερευνητικό ερώτημα αφορά στη σχέση του επαγγελματισμού με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής, καθώς οι σπουδές και ο ρόλος τους έχουν αμφισβητηθεί στον δημόσιο διεθνή παιδαγωγικό λόγο «περί της φροντίδας ή/και αγωγής των νηπίων».

Στις δυτικές κοινωνίες, η επίδραση των σύγχρονων κοινωνικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων πάνω στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών έχει ερμηνευτεί με δύο τρόπους. *Ο πρώτος προέρχεται από τη θέση της επανακατάρτισης ή επανειδίκευσης ή επανεπαγγελματοποίησης που υποστηρίζεται από συντηρητικούς διανοούμενους και ο άλλος από την μαρξιστική θέση της αποειδίκευσης ή αποεπαγγελματοποίησης ή προλεταριοποίησης ή εντατικοποίησης.*

Προλεταριοποίηση του εκπαιδευτικού σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χάνουν τον έλεγχο της εργασίας τους, δεν παράγουν αυτοί το αναλυτικό πρόγραμμα και μετατρέπονται σε απλούς εκτελεστές αναλυτικών προγραμμάτων και οδηγιών που φτιάχνουν ειδικοί έξω από τα σχολεία.

Ιστορικά οι σπουδές των νηπιαγωγών καθιερώθηκαν επίσημα με τα πρώτα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα που ιδρύθηκαν με το νόμο 1268/82, παρ. 46, στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης. Όμως, η οργάνωση και η έναρξη της λειτουργίας τους πραγματοποιήθηκαν σταδιακά, αρχίζοντας από το έτος 1984-85, εποχή οικονομικής ανάπτυξης μεταπολιτευτικά για την Ελλάδα.

Η οργάνωση και η λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων διέπεται από το Π.Δ. 320/83 και τον Ν.1268/82. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα ειδικότερα στο πλαίσιο του άρθρου 1 παρ. 2 του Ν. 1268/82 έχουν ως αποστολή: *Να καλλιεργούν και να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα. Να παρέχουν στους πτυχιούχους τους τα απαραίτητα εφόδια που θα εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Να συμβάλλουν στην άνοδο του επιπέδου και στην κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της Εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά σε ζητήματα Παιδαγωγικής. Να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει (άρθρο 2 του Π.Δ. 320/83).*

## **Κεφάλαιο 1: Η προσχολική εκπαίδευση και η εκπαίδευση των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα**

### **1.1 Σύντομη Ιστορική Διαδρομή**

Η ελληνική προσχολική εκπαίδευση αναπτύχθηκε τον 19αι. στα παράλια της Ανατολικής Μεσογείου με κύριο πρωτεργάτη την αστική τάξη. Ο Διαφωτισμός και το εμπόριο θεμελίωσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως «Νηπιακά σχολεία», που ιδρύονται από ιδιώτες, κοινότητες, ενορίες, συλλόγους, υπό την κηδεμονία του Πατριαρχείου.

Μέσα από αυτές τις δομές, δηλαδή τα Νηπιακά Τμήματα, τα Διδασκαλεία και τα Παρθεναγωγεία επιδιώκεται η διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης και η εκπαίδευση των παιδιών στο συγκεκριμένο οικονομικό και κοινωνικό αγροτικό περιβάλλον.

Το ελληνικό νηπιαγωγείο του 19<sup>ου</sup> αιώνα δεν έχει δική του ταυτότητα και χαρακτήρα, αλλά αντιγράφει τα προγράμματα ευρωπαϊκών ιδρυμάτων, όπως των γαλλικών και της παιδαγωγικής του Froebel.

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα – μετά την άφιξη των προσφύγων από τη Μικρά Ασία- το ελληνικό κράτος ιδρύει τα πρώτα δημόσια νηπιαγωγεία στις «Νέες Χώρες» και έτσι προωθούνται νέες ιδέες και εκπαιδευτικές δράσεις.

Ο Ιωάννης Καποδίστριας με την άφιξη του στην Ελλάδα το 1828, ίδρυσε ορφανοτροφεία στην Αίγινα και τον Πόρο, όπου παράλληλα *λειτουργούσαν διδασκαλεία για την μόρφωση των δασκάλων.*

Ιδρύεται γεωργική σχολή στην Τίρυνθα, ιερατική σχολή στον Πόρο και στρατιωτικό σχολείο στο Ναύπλιο. Με τον Όθωνα, το 1833, εκδόθηκε διάταγμα που καθόριζε τις αρμοδιότητες της "επί των Εκκλησιαστικών γραμματείας" που ήταν το πρώτο υπουργείο παιδείας.

Το 1921, τα “κοινά” σχολεία αφομοιώνονται με τα “εξατάξια”, το 1929 επί Βενιζέλου καθορίζεται εξαετής η διάρκεια της δημοτικής εκπαίδευσης και το όριο για την ίδρυση μονοθέσιου δημοτικού σχολείου κατεβαίνει στους 15 μαθητές, με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού.

Το 1954, στο 3094/1954 (ΦΕΚ252 τ.Α) νομοθετικό διάταγμα “περί καταπολεμήσεως του αναλφαβητισμού” ιδρύονται τα “νυχτερινά σχολεία” για την παροχή της βασικής μόρφωσης σε μαθητές ηλικίας 14 έως 20 ετών, οι οποίοι λόγω της κατοχής και του εμφυλίου δεν είχαν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Στο ίδιο διάταγμα προβλέπεται ότι, μετά το 1962, όποιος δεν έχει απολυτήριο δημοτικού σχολείου δεν θα μπορεί να διευθύνει επιχείρηση ή βιοτεχνικό κατάστημα. Έτσι το 1953-54 λειτούργησαν 2.300 νυχτερινά σχολεία με 67.000 μαθητές και 2.350 δασκάλους, πολλοί από τους οποίους εργάστηκαν δωρεάν.

Στη στατιστική της UNESCO για το 1957, το ποσοστό αναλφαβητισμού στην Ελλάδα ανερχόταν σε 25%, ενώ στην Τουρκία σε 68% και στη Γιουγκοσλαβία σε 27% (στο Καγιαδάκη, 2014).



## 1.2. Οι πρώτες ελληνίδες νηπιαγωγοί (19<sup>ος</sup> αι.- αρχές 20<sup>ου</sup>)

Όπως διαβάζουμε στη σύγχρονη βιβλιογραφία, το επάγγελμα της νηπιαγωγού στη διάρκεια του 19αι. χαρακτηρίστηκε από μια μορφή ημιεπαγγελματισμού, γιατί οι Νηπιαγωγοί δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένες και δεν διέθεταν κατάλληλες παιδαγωγικές γνώσεις ώστε να αντιμετωπίσουν τις απαιτητικές εκπαιδευτικές καταστάσεις. Η αδιαφορία επίσης του κρατικού ενδιαφέροντος εκείνη την εποχή σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης καταγράφεται από τους ιστορικούς της εκπαίδευσης.

Ωστόσο ιδιώτες και πολλοί διανοούμενοι, που εμπλέκονταν στο εκπαιδευτικό σύστημα κατέβαλαν προσπάθειες ώστε να οργανώσουν δομές για την επαγγελματική κατάρτιση των νηπιαγωγών.

Οι Νηπιαγωγοί μέχρι τη δεκαετία του 1920 θεωρούνταν «εθνικοί κήρυκες» και κατηγήτριες που εργάζονταν για τη διάδοση της εθνικής συνείδησης και στόχευαν στη διάδοση εθνικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων και αξιών που θα οδηγούσε στην εδραίωση της Ορθοδοξίας και στην πραγμάτωση της Μεγάλης Ιδέας».

Πηγές αναφέρουν πως η επιλογή του επαγγέλματος της νηπιαγωγού προερχόταν από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας και των αγροτικών πληθυσμών. Οι περισσότερες μαθήτριες των Διδασκαλείων προέρχονταν από γονείς αγρότες, εργάτες, κτηνοτρόφους ή ήταν ορφανά κορίτσια. Το επάγγελμα εξασφάλιζε εργασία και μισθό, πενιχρό αλλά σημαντικό για τα άπορα κορίτσια της εποχής.

Οι Νηπιαγωγοί εκείνης της περιόδου, ιδιαίτερα οι νέες, αντιμετώπιζαν πολλές δυσκολίες και προβλήματα. Πρώτα απ' όλα η μεγάλη απόσταση που χώριζε τον τόπο εργασίας από το πατρικό τους. Καλούνταν να υπηρετήσουν σε περιοχές που είχαν ελληνικούς πληθυσμούς, αλλά εκτός ελληνικής επικράτειας. Η νοοτροπία των ντόπιων κατοίκων, οι οικονομικές δυσκολίες, τα στερεότυπα του φύλου, οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές, οι αντιδικίες σε επίπεδο κοινότητας με κίνδυνο απώλειας της θέσης εργασίας της νηπιαγωγού, είναι μόνο μερικές από τις δυσκολίες που καλούνταν να αντιμετωπίσουν οι νηπιαγωγοί εκείνης της περιόδου (Μπέτσας, 2008).

Σήμερα παρατηρούμε επίσης δυσκολίες και στερεότυπα στο ρόλο των γυναικών και αντρών νηπιαγωγών όσον αφορά στην επαγγελματοποίηση και εξειδίκευση στην πρώτη σχολική ηλικία.

Μια μεγάλη συζήτηση έχει ξεκινήσει για το «edu- care» και τα όρια της πρώτης σχολικής βαθμίδας, η οποία ωστόσο δεν έχει αξιοποιηθεί στην παρούσα μελέτη.

## **Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική ανάπτυξη – Μια εξελικτική και δυναμική πορεία**

Με το πέρασμα των δυτικών κοινωνιών στη μεταμοντέρνα και μεταβιομηχανική εποχή, η έννοια του «επαγγέλματος» αλλάζει ανάλογα με τις εξελίξεις σε κάθε τομέα της σύγχρονης κοινωνίας (Λυμπεράκη & Δενδρινός, 2004 στο Παπαβασιλείου- Αλεξίου & Σινάνη, 2011:157).

Η επαγγελματική εξέλιξη εξαρτάται από τη συνεχή μάθηση, από την αποδοχή προκλήσεων στον εργασιακό χώρο και από την ικανότητα του ατόμου να ελίσσεται, να συνεργάζεται και να μπορεί να συνδυάζει τις εργασιακές του εμπειρίες (Παλαιοκρασάς, 2006). Στην αγγλική βιβλιογραφία συναντάται πιο συχνά ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη (career development). Οι διαφορετικοί ορισμοί που δόθηκαν στον όρο συγκλίνουν στο γεγονός ότι πρόκειται για μια εξελεγκτική και δυναμική πορεία. Ανεξάρτητα από τα στάδια ανάπτυξης το νέο μοντέλο μετατοπίζει το κέντρο προσοχής πέραν της παραδοσιακής συμμετοχής των επαγγελματιών σε επιμορφωτικά σεμινάρια και τη συνδέει με την ανάπτυξη του ίδιου του επαγγελματία ως ατόμου στα πλαίσια της δια βίου μάθησής του. Ο ορισμός που δίδεται, αναφέρεται στην εξελικτική πορεία του ατόμου όσον αφορά στον προσανατολισμό του στο χώρο της εργασίας και τις αποφάσεις για το επάγγελμα ή τα επαγγέλματα που επιθυμεί ή επιδιώκει να ακολουθήσει. Παραθέτουμε επίσης τον ορισμό των Wolfe και Kolb (1980) που μέχρι τις μέρες μας παραμένει επίκαιρος: «η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά όλη τη ζωή του ατόμου, όχι μόνο το επάγγελμά του. Σαν τέτοια αφορά το άτομο στην ολότητά του.... Ακόμη περισσότερο, αφορά στο συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο της ζωής του. Οι περιβαλλοντικές πιέσεις και περιορισμοί, η σχέση που το συνδέει με τους σημαντικούς

«άλλους», οι ευθύνες για τα παιδιά και τους ηλικιωμένους γονείς, η συνολική δομή των συνθηκών που περιστοιχίζουν το άτομο είναι επίσης παράγοντες που πρέπει να κατανοηθούν και να συνυπολογιστούν. Με αυτή την έννοια, η επαγγελματική ανάπτυξη και η προσωπική ανάπτυξη συγκλίνουν. Το άτομο και οι συνθήκες που αλλάζουν, εξελίσσονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση – αποτελούν το επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης» (Kolbe & Wolf, 1980, στο Paton & McMachon, 2006:7).

## **2.1. Η Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Για αρκετές δεκαετίες το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελούσε λειτούργημα και όχι επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα από τη δεκαετία του 1920 έως τη δεκαετία του 1970 έγιναν προσπάθειες να στοιχειοθετηθεί το γνωστικό υπόβαθρο χάρη στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα επιτύχει στην τάξη του ως επαγγελματίας. (Παπαναούμ, 2003). Από το 1965-1975 παρατηρείται μία στροφή στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και στη βελτίωση του έργου του. Τότε οι εκπαιδευτικοί δε θεωρήθηκαν επαγγελματίες όπως οι γιατροί και οι δικηγόροι, διότι το επάγγελμά τους δε πληρούσε τις προϋποθέσεις και δεν είχε τα χαρακτηριστικά ενός επαγγέλματος όπως οριζόταν τότε.

Παρόλες τις προσπάθειες το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν έχει οριοθετηθεί πλήρως με αρνητικές συνέπειες στον εκπαιδευτικό κλάδο. Σύμφωνα με τον Παπαναούμ (2003), οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταλήξει αν είναι διοικητικοί υπάλληλοι ή αν επιτελούν ένα πολύπλοκο έργο, έχοντας επαγγελματική αυτονομία. Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές και έρευνες το να είσαι και να φέρεσαι ως επαγγελματίας απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός καλείται να αποκτήσει. Ο Terhart (1998), τονίζει ότι τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και του ρόλου του ως επαγγελματία. Πιο συγκεκριμένα, επιβάλλεται να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις που πλουτίζονται συνεχώς, για την άσκηση του έργου του, το οποίο πρέπει να ασκεί με ευθύνη και ενδιαφέρον.

Και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια η αναγκαιότητα επαγγελματοποίησης του διδακτικού επαγγέλματος υποστηρίζεται από το συνδικαλιστικό όργανο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δ.Ο.Ε.) και συνάδει με αντίστοιχες προσπάθειες σε

Ευρωπαϊκές χώρες. Η κατάργηση των παιδαγωγικών Ακαδημιών, η ίδρυση πανεπιστημιακών τμημάτων, η αναβάθμιση των σπουδών, ο εκσυγχρονισμός της μετεκπαίδευσης, η ίδρυση και λειτουργία μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών αποτελούν δείγματα της ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Γκρίτζιο (2006).

Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί ως φορείς μάθησης είναι οι πλέον κατάλληλοι για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή που θα επιφέρει βελτίωση του έργου τους και κατά συνέπεια του σχολείου. Η επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την οποία εξελίσσονται ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες κρίνεται απαραίτητη καθώς συνδέεται με το παραγόμενο έργο τους. Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου δεν έχει πλήρως καθοριστεί, πάντως οι κατά καιρούς ορισμοί διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες που σχετίζονται με την επαγγελματική μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την επαγγελματική μάθηση, οι βιβλιογραφικές αναφορές συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για μια σταδιακή και συνεχής διαδικασία αναστοχασμού και αναθεώρησης του αναπτυξιακού σχεδιασμού (Middlewood et al., 2005), απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, προσωπικών σχημάτων κατανόησης και ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης (Ματσαγγούρας, 2005). Παρέχεται δε με άτυπες και τυπικές δραστηριότητες.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος συνδέεται πολύ συχνά με την έννοια της επιμόρφωσης, δηλαδή της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παράλληλα κάποιοι υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα και με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Bell & Gilbert, 1994), αποτελεί μια διαδικασία προσωπικής εξέλιξης (Keiny, 1994).

Η Χατζηπαναγιώτου (2001), αναφέρεται στη διπλή διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης που τη σχετίζει τόσο με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη στα πλαίσια της συλλογής γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και στην απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων που θα βοηθήσουν στην σχολική καθημερινότητά του.

Ωστόσο, ο Μαυρογιώργος (2005), σημειώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και η επαγγελματική εξέλιξη αν και συνυπάρχουν και χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι, στην πραγματικότητα διαφοροποιούνται καθώς ο όρος εξέλιξη αναφέρεται στην

βαθμολογική ανέλιξη και στην κατάκτηση διοικητικών θέσεων. Η πολυπλοκότητα που περιλαμβάνει την προσέγγιση της έννοιας του επαγγελματισμού, αλλά και η σημαντικότητα που διαδραματίζει για τον εκπαιδευτικό και το έργο του, αναδεικνύεται στη διατριβή της Φωτοπούλου (2013), στο Πανεπιστήμιο Πατρών, με τίτλο «Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης».

Πιο συγκεκριμένα, η Φωτοπούλου (2013) υπογραμμίζει ότι ο επαγγελματισμός αφορά σε ό,τι αναμένεται από τα άτομα σε έναν επαγγελματικό χώρο, δηλαδή στην προκείμενη περίπτωση από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Έτσι, σχετίζεται άμεσα α) με την ευελιξία που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίζουν την εργασία τους, β) με την επάρκεια των γνώσεων που διαθέτουν ώστε να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις εκπαιδευτικές αλλαγές και γ) με την επαγγελματική τους ταυτότητα, δηλαδή με την ενσωμάτωση προσωπικών (εμπειρίες, πεποιθήσεις, συναισθηματικοί παράγοντες, κλπ.) και κοινωνικών στοιχείων (κοινωνικές συνθήκες), προκειμένου κάποιος να γίνει εκπαιδευτικός. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο επαγγελματισμός και η επαγγελματική ταυτότητα, σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία γίνεται αντιληπτή μέσα από ένα σύνολο παραγόντων (π.χ. πρόοδος των μαθητών, ρόλος του διευθυντή, συνεργατικότητα, κλπ.).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας της Φωτοπούλου (2013), σύμφωνα με τα οποία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς επικρατεί μια κοινή αντίληψη σχετικά με τον επαγγελματισμό, όπου η βάση του τοποθετείται στην καλή συνεργασία, τη μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την πρόοδο των μαθητών/τριων.

Ακόμα, από τα ευρήματα της έρευνας (Φωτοπούλου, 2013) διαπιστώθηκε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ταυτότητα και διευκολύνουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσης και κατάρτισης φαίνεται να ανταποκρίνονται καλύτερα στις εκπαιδευτικές αλλαγές και να επαναπροσδιορίζουν ευκολότερα τον ρόλο τους στο σχολείο. Ακόμα, η

διδασκτική εμπειρία των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη (Φωτοπούλου, 2013). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς αξιολογήθηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως ο σημαντικότερος παράγοντας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Φωτοπούλου, 2013).

## **2.2.Επαγγελματική ανάπτυξη- Εννοιολογικές αποσαφηνήσεις**

Ένα εμπόδιο στην απόδειξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, το οποίο ο Morris (1969) κατέγραψε, ήταν ότι οι ενώσεις τους επιχειρούσαν να ικανοποιήσουν δύο διαφορετικές ανάγκες: *να προάγουν την εκπαίδευση και την παιδαγωγική, κάτι το οποίο συμπίπτει με τις αρμοδιότητες ενός επαγγελματικού συλλόγου και να αγωνιστούν για τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο συμπίπτει με τις αρμοδιότητες ενός συνδικάτου.*

Στις δυτικές κοινωνίες, η επίδραση των σύγχρονων κοινωνικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων πάνω στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών έχει ερμηνευτεί με δύο τρόπους. Ο πρώτος προέρχεται από τη θέση της επανακατάρτισης ή επανειδίκευσης ή επανεπαγγελματοποίησης που υποστηρίζεται από συντηρητικούς διανοούμενους και ο άλλος από την μαρξιστική θέση της αποειδίκευσης ή αποεπαγγελματοποίησης ή προλεταριοποίησης ή εντατικοποίησης.

Σύμφωνα με τη θέση της επανακατάρτισης, στην Αγγλία ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους ανήκουν και οι νηπιαγωγοί, έχει αλλάξει. Η εργασία και κατά συνέπεια ο επαγγελματισμός τους περιοριζόταν στην τάξη μακριά από άλλους δάσκαλους και προσδιοριζόταν από το διευθυντή, ο οποίος όμως επέτρεπε κάποια αυτονομία στους εκπαιδευτικούς.

Ο επαγγελματισμός καθορίζεται πια από τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει η/ο εκπαιδευτικός μαζί με άλλους και για περισσότερες ώρες και από την κατοχή γνώσεων σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Γενικά οι υποστηρικτές της θέσης της επανακατάρτισης προτείνουν ότι οι πρόσφατα θεσμοθετημένες υποχρεώσεις κάνουν την εργασία της/του εκπαιδευτικού πιο πολύπλοκη και τους εκπαιδευτικούς πιο καταρτισμένους και επαγγελματίες.

Γι' αυτούς οι εκπαιδευτικοί αποδεικνύουν τον επαγγελματισμό τους, εάν βοηθούν στην επιτυχή εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που θεσμοθετεί το κράτος.

Με ένα τέτοιο σκεπτικό, η επανακατάρτιση δεν υπαινίσσεται απώλεια του ελέγχου πάνω στην εργασία.

Οι υποστηρικτές της προλεταριοποίησης στην Αγγλία παρατηρούν μία επιδείνωση στην εκπαίδευση της χώρας, οι οποίες έχουν τυποποιήσει και εντατικοποιήσει τη διδασκαλία, έχουν αποειδικεύσει τους εκπαιδευτικούς και έχουν περιορίσει τα περιθώρια άσκησης της κρίσης τους.

Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί γίνονται τεχνικοί, εφόσον μειώνεται η ζήτηση των παραδοσιακών δεξιοτήτων σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση. Πιέζονται να υλοποιήσουν σχεδιασμένες από άλλους εκπαιδευτικές πολιτικές, βιώνοντας την εντατικοποίηση της εργασίας τους.

Όλα αυτά θεωρούνται απόρροια μίας τάσης διαχωρισμού της σύλληψης της εργασίας, η οποία τελείται από τη διεύθυνση της εργοδοσίας από την εκτέλεση της, η οποία τελείται από τους εκπαιδευτικούς, διαχωρισμός απαραίτητος κατά τους θεωρητικούς της Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων (όπως ο Taylor και ο Fayol). Η εργασία στο σχολείο έτσι αποκτά όλο και περισσότερα στοιχεία της εργασίας στο εργοστάσιο π.χ. ευελιξία και απόδοση λόγου (Lawn and Ozga: 1988) και έτσι ο επαγγελματισμός που απαιτείται είναι ο επιχειρησιακός ή τεχνοκρατικός. Αυτό το είδος επαγγελματισμού φαίνεται να «παρασύρει τους εκπαιδευτικούς να συμφωνήσουν στην ίδια τους την εκμετάλλευση».

Σύμφωνα με τον κοινωνιολογικό ορισμό της προλεταριοποίησης, αυτή περιλαμβάνει τη διαδικασία απόκτησης του ελέγχου της εργασίας από την εργοδοσία και τον επαναπροσδιορισμό της από αυτήν.

Ο επαναπροσδιορισμός μίας εργασίας την οποία ελέγχει η διεύθυνση σημαίνει ότι νέες δεξιότητες καθίστανται απαραίτητες για την εκτέλεσή της και παλαιότερες δεξιότητες παραγκωνίζονται.

Από τη δεκαετία του 1960, σύμφωνα με τον Th. Schultz (1968) η εκπαίδευση περι ανθρωπίνου κεφαλαίου αναδείχθηκε σε κεντρικό αναπτυξιακό ζήτημα με ανάλογες επιδράσεις στην εκπαίδευση κάθε βαθμίδας, αλλά και στην αγορά εργασίας.

Για την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «προλεταριοποίηση» του εκπαιδευτικού, παραπέμπουμε στον Marx, που ορίζει *ως προλεταριάτο την κοινωνική τάξη που δεν κατέχει μέσα παραγωγής, αλλά πουλά την εργατική της δύναμη για να ζήσει* (Marx 1975,1978,1982,1990,2010).

Προλεταριοποίηση του εκπαιδευτικού σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χάνουν τον έλεγχο της εργασίας τους, δεν παράγουν αυτοί το αναλυτικό πρόγραμμα και μετατρέπονται σε απλούς εκτελεστές αναλυτικών προγραμμάτων και οδηγιών που φτιάχνουν ειδικοί έξω από τα σχολεία.

*Ο όρος προλεταριάτο είναι λατινικής προέλευσης και προέρχεται από την λέξη proletarius (προλετάριος) που σημαίνει “αυτός που παράγει απογόνους”, γιατί οι φτωχοί προλετάριοι στην αρχαιότητα το μόνο που είχαν να προσφέρουν στην κοινωνία ήταν τα παιδιά τους ως στρατιώτες. Επρόκειτο για έναν υποτιμητικό χαρακτηρισμό, μέχρι την στιγμή που χρησιμοποιήθηκε από τον Γερμανό φιλόσοφο, κοινωνιολόγο και οικονομολόγο Καρλ Μαρξ.*

Όπως διαβάζουμε στο μανιφέστο του κομμουνιστικού κόμματος, που γράφτηκε από τους Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Έγκελς στα τέλη του 1847-αρχές του 1848 και αποτελεί το πιο διαδεδομένο κείμενο της σοσιαλιστικής-κομμουνιστικής φιλολογίας, «η ιστορία όλων των ως τώρα κοινωνιών είναι η ιστορία ταξικών αγώνων. Ελεύθερος και δούλος, πατρίκιος και πληβείος, βαρόνος και δουλοπάροικος, μάστορας και κάλφας, με μια λέξη, καταπιεστής και καταπιεζόμενος, βρίσκονταν σε ακατάπαυστη αντίθεση μεταξύ τους, έκαναν αδιάκοπο αγώνα, πότε καλυμμένο, πότε ανοιχτό, έναν αγώνα που τελείωνε κάθε φορά με έναν επαναστατικό μετασχηματισμό ολόκληρης της κοινωνίας ή



με την από κοινού καταστροφή των τάξεων που αγωνίζονταν να χαρακτηρίσει την εργατική τάξη» ( στο Μάρξ, Ένγκελς, 1847-1848).

Διευκρινίζουμε επίσης ότι με τον όρο αστική τάξη εννοούμε την τάξη των σύγχρονων καπιταλιστών, που είναι κάτοχοι των κοινωνικών μέσων παραγωγής και που εκμεταλλεύονται τη μισθωτή εργασία. Με τη λέξη προλεταριάτο εννοούμε την τάξη των σύγχρονων μισθωτών εργατών που, επειδή δεν κατέχουν δικά τους μέσα παραγωγής, είναι αναγκασμένοι να πουλούν την εργατική τους δύναμη για να ζήσουν ( στο Ένγκελς, 1888).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Επαγγελματοποίηση – Επαγγελματιμός και Εκπαιδευτικοί

### 3.1. Θεωρητικά σχήματα

Στην κριτική παιδαγωγική ως ένα ρεύμα θεωρητικής σκέψης, διαβάζουμε για την ανάπτυξη ενός κινήματος στην εκπαίδευση, οι πολιτικές και παιδαγωγικές αναζητήσεις και πρακτικές του οποίου δεν εγκλείονται στα στενά πλαίσια συντηρητικών και τεχνοκρατικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

Η κριτική ανάγνωση και αξιοποίηση των κειμένων της κριτικής παιδαγωγικής είναι χρήσιμη επειδή στις μέρες μας χρειάζεται ένα νέος πολιτικός και παιδαγωγικός διεθνισμός. Όταν το δίπολο του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού συνεχίζει να προβάλλεται ως μονόδρομος σε παγκόσμια κλίμακα, ένας νέος διεθνισμός με κεντρική επιδίωξη τον ριζικό μετασχηματισμό των κοινωνικών και πολιτικών δομών, των εκπαιδευτικών συστημάτων και των παιδαγωγικών πρακτικών είναι επιτακτικά αναγκαίος.

Ο διεθνισμός αυτός θεμελιώνεται, μεταξύ άλλων, στην κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ριζοσπαστικών θεωρητικών και πρακτικών παιδαγωγικών εγχειρημάτων που έχουν αναπτυχθεί και συνεχίζουν να αναπτύσσονται σε διάφορες χώρες. Η κριτική παιδαγωγική στις Η.Π.Α. αποτελεί ένα τέτοιο εγχείρημα. Παραπέμπουμε στο συλλογικό έργο των Apple Michael W., Aronowitz Stanley, Bartolomé Lilia I., Giroux Henry A., Hooks Bell, Macedo Donaldo, McLaren Peter (2010), όπου διαβάζουμε ότι *οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που κινήθηκαν στη διαμόρφωση του σχολείου της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας, διαμορφώνοντας στο όνομα της κοινωνικής ισότητας κοινά και σταθμισμένα αντικειμενικά τεστ, κοινά αναλυτικά προγράμματα, περιόρισαν το επαγγελματικό εύρος του εκπαιδευτικού.*

Σε αυτό το σημείο, σημειώνουμε ότι τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στη Μεγάλη Βρετανία, το δημόσιο σχολείο οργανώθηκε στη βάση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων, ενώ στην Ελλάδα, από την αρχή της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος τα αναλυτικά προγράμματα ανήκαν στη δικαιοδοσία του κράτους και ο εκπαιδευτικός απλώς τα δίδασκε, μέσω των βιβλίων που το κράτος τύπωνε και διένειμε.

Δεν θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι, με την έννοια που χρησιμοποιεί τον όρο ο Giroux, ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν «επαγγελματοποιήθηκε» ποτέ, καθώς εργάζονταν σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εργασία των εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. και την Αγγλία άρχισε να χάνει την αυτονομία της με τις πρώτες προσπάθειες του Tylor για την κατασκευή σταθμισμένων και στοχοθετημένων curricula, που κατασκευάζονταν έξω από το σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Μεγάλη Βρετανία απέκτησε Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα το 1988. Αυτή η διαδικασία περιγράφεται ως αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος από διαμορφωτής του curriculum γίνεται απλός διεκπεραιωτής του.

Το σχολείο αποτελεί πεδίο, σύμφωνα με την έκφραση του Bourdieu, τόπο διαπάλης ή χώρους στους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί διαπάλη και αντίσταση, όπως γράφει και ο Apple. Αν θεωρήσουμε ότι στο σχολείο δεν μπορεί να γίνει τίποτα και ο εκπαιδευτικός είναι μόνο «ιεροφάντης της κυρίαρχης ιδεολογίας» (Althusser), ότι πρέπει πρώτα να αλλάξουμε την κοινωνία και μετά να αλλάξουμε το σχολείο, τότε δεν μπορούμε να αλλάξουμε ούτε το σχολείο ούτε την κοινωνία. Άλλωστε, οι πρόσφατες δραστηριότητες πολλών εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων ενάντια στον πόλεμο των Η.Π.Α. κατά του Ιράκ, όπου χιλιάδες μαθητές επιδόθηκαν σε εργασίες, εκθέσεις φωτογραφίας, δημιουργικές δραστηριότητες κατά του πολέμου, δείχνουν ποια πρέπει να είναι η στάση του εκπαιδευτικού ως *διανοούμενου της αλλαγής*, όπως τον οριοθετεί ο Giroux. Για τον εκπαιδευτικό δεν αρκεί να ακολουθεί την α΄ ή την β΄ διδακτική πρακτική, αλλά μέσα από τη διδασκαλία του να ξεδιπλώνει τις αντιφάσεις του κόσμου στον οποίο ζουν οι μαθητές, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις ώστε αυτοί να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες (στο Henry Giroux, 2012)

Από την κοινωνιολογία των επαγγελμαμάτων και τις θεωρίες κινήτρων, φαίνεται ότι «ο κοινωνικός σεβασμός, ο θαυμασμός και η αναγνώριση που συνοδεύουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση» (Hughes & Kroehler, 2007: 378) συνιστά σοβαρή παράμετρο επιλογής των επαγγελμαμάτων.

Στο ίδιο πεδίο θεώρησης, η ομάδα γοήτρου αποτελείται από εκείνους που «βρίσκονται στο ίδιο πεδίο θετικής ή αρνητικής κοινωνικής εκτίμησης» (Τσαούσης, 2001: 334).

Διεθνώς, αναγνωρίζεται η σημασία της συστηματικής προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού, οπότε τόσο η συνύπαρξη των νηπίων όσο και η ύπαρξη του/της νηπιαγωγού κρίνονται εκ των ων ουκ άνευ προϋποθέσεων επιτυχούς παροχής αυτής (Leseman, 2009· Eurydice, 2009· Αλευριάδου κ.ά., 2008· Θεοφιλίδης, 2010· Ζαμπέτα, 2004· Κυπριανός, 2007· Κιτσαράς, 2001). Ιδιαίτερα επιβάλλεται η πρόωμη παρέμβαση, για την αγωγή και την εκπαίδευση των νηπίων με διαταραγμένη ή ελλιπή κοινωνικοποίηση (Soriano, 1998).

Η νηπιαγωγός είναι η εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας αυτό το σημαντικό εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή αφενός της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας και αφετέρου της πρόωμης παρέμβασης και της έγκαιρης παιδαγωγικής διορθωτικής επέμβασης του νηπίου.

Για το λόγο αυτό χρειάζεται πολύ σοβαρή αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση και εν συνεχεία μια συνεχή σταδιακή επιμόρφωση για να πετύχει στο απαιτητικό, επίπονο, αλλά συγχρόνως τόσο όμορφο και ζωντανό, τόσο δημιουργικό και με μια τεράστια κοινωνική προσφορά στον άνθρωπο, έργο.

Σε όλες τις εποχές και σε όλους τους τόπους οι κοινωνίες ήταν διαφοροποιημένες σε ομάδες ατόμων με μεγαλύτερη ή μικρότερη δύναμη, πλούτο, ιδιοκτησία, μόρφωση, εξυπνάδα, ηλικία, φύλο, εθνότητα κ.λπ. Τα άτομα ανάλογα με τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις, τα προνόμια και τις υπευθυνότητές τους διαφοροποιούνταν κοινωνικά, δηλαδή κατανέμονταν σε διαφορετικές κοινωνικές θέσεις και ήταν φορείς διαφοροποιημένων κοινωνικών ρόλων, ώστε κατ' αυτόν τον τρόπο κατατάσσονταν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Ο Marx δεν ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο κοινωνική τάξη, αλλά ουσιαστικά ήταν ο πρώτος που έδωσε μια ξεκάθαρη άποψη για την ταξική διαφοροποίηση των ατόμων στη βιομηχανική κοινωνία και την τοποθέτησή τους σε κοινωνικές τάξεις.

Ο βασικός διαχωρισμός των κοινωνικών τάξεων, έγινε ως εξής: η αστική κοινωνική τάξη που αποτελείται από αυτούς που κατέχουν και ελέγχουν τα μέσα παραγωγής και «εκμεταλλεύονται την εργασία των άλλων» και η εργατική κοινωνική τάξη, το προλεταριάτο, που αποτελείται από αυτούς που δεν ελέγχουν τα μέσα παραγωγής και «που εργάζονται για άλλους και τελούν υπό την εξουσία τους» (Τσαούσης, 2001: 322· Hughes & Kroehler, 2007:352).

Αργότερα, ο Βέμπερ συνέβαλε περειαίρω στην κατανόηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, αφού θεώρησε ότι ένας άνθρωπος κατατάσσεται σε μια ιεραρχική δομή κοινωνικής διαστρωμάτωσης με βάση τρεις παράγοντες: α) τον οικονομικό, β) τον πολιτικό και γ) τον κοινωνικό, που βρίσκεται στη «σφαίρα κατανομής της 'εκτίμησης'», εάν δηλαδή η κοινωνική θέση (status) την οποία κατέχει, κυρίως λόγω του επαγγέλματός του, του εξασφαλίζει κοινωνικό κύρος, γόητρο, εκτίμηση, αναγνώριση και την ανάλογη δυνατότητα τρόπου ζωής -κατανάλωση αγαθών-στο ( Τσαούσης, 2001: 333-334).

Ο Veblen προχώρησε, αναφερόμενος στο κύρος και το γόητρο, κυρίως, των ανώτερων στρωμάτων, τα οποία χαρακτηρίζει ως 'τάξη τηςσχόλης' καθότι για να δείξουν την κοινωνική τους διαφοροποίηση από τα κατώτερα στρώματα επιδίδονται αφενός σε μια 'εμφανήσχόλη', δηλαδή σε μια επίδειξη απεριόριστου ελεύθερου χρόνου και αφετέρου σε μια επιδεικτική, 'περίοπτη κατανάλωση' αγαθών, πρώτα για την επιβολή του 'αργόσχολου' ήθους τους και κατά δεύτερον για την πιστοποίηση του υψηλού γόητρου και κύρους τους μέσα από αυτή τη δυνατότητα.

Έτσι, λοιπόν, ο άνθρωπος για να κερδίσει και να διατηρήσει την εκτίμηση των άλλων δεν φτάνει να έχει μόνο πλούτο και δύναμη, αλλά πρέπει να τον επιδεικνύει κιόλας, καθότι η εκτίμηση κερδίζεται μόνο με την επίδειξη του πλούτου με την ‘εμφανή σχόλη’ και την ‘επιδεικτική κατανάλωση’ (Veblen, 1982· Veblen 1934).

Πιο συγκεκριμένα το κοινωνικό κύρος ενός ατόμου, ανήλικου και ενήλικα, είναι «ο κοινωνικός σεβασμός, ο θαυμασμός και η αναγνώριση που συνοδεύουν κάποια συγκεκριμένη κοινωνική θέση» (Hughes & Kroehler, 2007: 378).

Από τη βιβλιογραφική έρευνα φαίνεται πως οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν το κύρος (κοινωνική αναγνώριση) του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ιδιαίτερος αυτού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι:

- α. Η κοινωνική προέλευση, την οποία δεν έχουμε καταγράψει στην περίπτωσή μας, (Banks, 1983· Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992).
- β. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών. Ο μεγάλος αριθμός τους «θεωρείται στοιχείο ευθέως ανάλογο με το υψηλό, μέτριο ή χαμηλό γόητρο (prestige) του επαγγέλματος, το οποίο αποκτά μεγαλύτερη [αρνητική] έμφαση με τις χαμηλές απαιτήσεις εισόδου στο επάγγελμα και τους χαμηλούς μισθούς» (Βασιλού - Παπαγεωργίου, 1992), γεγονός που ισχύει για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα
- γ. Το φύλο-στους /στις νηπιαγωγούς, η αναλογία ανδρών / γυναικών διαμορφώνεται σε μέγιστο βαθμό υπέρ των γυναικών σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς και αυτό το γεγονός έδινε και δίνει ακόμη χαμηλό κύρος στο επάγγελμα (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992), γεγονός που ισχύει και στην ερευνά μας.
- δ. Η δυσκολία/ ευκολία του επαγγέλματος, βλ. τη γνωστή παρεξήγηση πως για το επάγγελμα του νηπιαγωγού όπου αρκούν «λίγα τραγούδια, παιχνίδια και κατασκευές» (Hogemann, 2000), στερεότυπο που δυστυχώς ακόμα ισχύει.
- ε. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Για πολλά χρόνια η μέχρι πρότινος εκπαίδευση των νηπιαγωγών ήταν ανώτερου και όχι ανώτατου (πανεπιστημιακού) επιπέδου, άρα το κύρος χαμηλό. Ωστόσο σήμερα με την ανωτατοποίηση, τα μεταπτυχιακά και τη δια βίου κατάρτιση έχει αλλάξει το status.

Από το 1984 στην Ελλάδα με τη δημιουργία των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης αναβαθμίστηκαν τα προσόντα των νηπιαγωγών (Παπαναούμ, 2003) και ανατρέπεται σιγά-σιγά η προηγούμενη λογική του χαμηλού κοινωνικού κύρους και οι σχετικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημητριάδου, 1982).

Αυτοί οι παράγοντες κύρους είχαν αρχίσει να δημιουργούν θετικό πρόσημο για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (δασκάλους και νηπιαγωγούς) με αποτέλεσμα το κοινωνικό κύρος να αναβαίνει και η αναγνώρισή τους από την κοινωνία να δημιουργεί ζήτηση του επαγγέλματός τους.

Βέβαια, μαζί και με άλλους συνοδευτικούς λόγους, όπως π.χ. η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, σε ένα μάλιστα «κρατικο-προσανατολισμένο» επαγγελματικό χώρο με δημόσιο χαρακτήρα και μονιμότητα της θέσης (Τσουκαλάς, 1987), στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα λόγω της μεγάλης αύξησης των αναγκών για δασκάλους και νηπιαγωγούς με αφορμή την ίδρυση των ολοήμερων σχολείων.

Το κοινωνικό κύρος προσδιορίζεται από τις πεποιθήσεις της κοινωνίας για το επάγγελμα, τον επαγγελματία και την προσφορά τους, αλλά είναι σημαντικό να γνωρίζουμε και την αίσθηση, που ο ίδιος ο επαγγελματίας διαθέτει για το κύρος του επαγγέλματός του.

Είναι σημαντικό, δηλαδή, να γνωρίζουμε την εκτίμηση που έχει κανείς για το επάγγελμά του, πώς το συγκρίνει με άλλα σχετικά επαγγέλματα, πώς προσλαμβάνει τη στάση που έχουν για το επάγγελμά του οι άλλοι άνθρωποι, γονείς, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί άλλων βαθμίδων και ευρύτερα η κοινωνία.

Άλλωστε, αυτό που τελικά ο κάθε επαγγελματίας πιστεύει για τον εαυτό του και το επάγγελμά του, μπορεί και να αποπνέει γύρω του, να γίνει δηλαδή φορέας μετάδοσης αυτής της πίστης προς τους άλλους, κυρίως προς τους γονείς των μαθητών, και άρα να βοηθήσει στην άνοδο του κύρους του επαγγέλματος του.

Οι πρώτες νηπιαγωγοί του 19ου αιώνα, οι οποίες δίδαξαν στα ελληνικά νηπιαγωγεία καταρτίζονταν διοικητικά με τα εγχειρίδια της νηπιαγωγικής μεθόδου. Στη συνέχεια, ιδρύθηκε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας και τα άλλα Διδασκαλεία τα οποία λειτούργησαν, με μονοετή φοίτηση.

Ο θεσμός του νηπιαγωγείου εμφανίστηκε στην Ευρώπη γύρω στο 1840 ως Kindergarten με ιδρυτή το Γερμανό Friedrich Froebel.



Την ίδια περίπου περίοδο άρχισε να λειτουργεί και στην Ελλάδα ο θεσμός, από ξένους ιεραποστόλους και ιδιώτες (Χαρίτος, 1998).

Χάρη στην ιδιωτική πρωτοβουλία κυκλοφόρησαν και τα πρώτα εγχειρίδια νηπιαγωγικής.

### 3.2. Οι Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις του Επαγγελματισμού

Ακολουθώντας τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του επαγγελματισμού και τις θέσεις του Johnson(1973) κατανοούμε ότι ο επαγγελματισμός είναι ένας από τους καθιερωμένους τρόπους με τον οποίον οι εργαζόμενοι ελέγχουν την εργασία τους. Ο ίδιος διέκρινε τις παρακάτω κατηγορίες ελέγχου:

1. Συναδελφικός έλεγχος, ο οποίος εκφράζεται μέσα από τις αυτόνομες επαγγελματικές οργανώσεις. Σ' αυτή την περίπτωση οι επαγγελματίες καθορίζουν τις ανάγκες των καταναλωτών και τα μέσα με τα οποία θα ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες.

Υποκατηγορίες του συναδελφικού έλεγχου είναι ο επαγγελματισμός και η συντεχνία.

2. Πελατειακός έλεγχος. Στις περιπτώσεις αυτές ο καταναλωτής καθορίζει τις ανάγκες του και ο επαγγελματίας βρίσκει τα μέσα ή τον τρόπο για να τις καλύψει. Ταυτόχρονα στα πλαίσια της συγκεκριμένης κατηγορίας ο έλεγχος μπορεί επιπλέον να είναι ολιγαρχικός, όταν αναφέρεται στις ανάγκες των αριστοκρατών ή επιχειρησιακός, όταν αναφέρεται στις ανάγκες μίας κοινότητας ή ενός καταναλωτικού οργανισμού.

3. Διαμεσολαβητικός τύπος ελέγχου, ο οποίος προϋποθέτει ένα τρίτο μέλος, το κράτος, το οποίο μεσολαβεί στη διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ καταναλωτή και παραγωγού. Υποκατηγορίες του είναι κάθε είδους μεσιτεία και ο κρατικός παρεμβατισμός.

Ο Johnson και άλλοι κοινωνιολόγοι υποστήριξαν ότι ο επαγγελματισμός εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Πρώτα απ' όλα, έπρεπε να υπάρχει μία πραγματική ζήτηση των δεξιοτήτων τις οποίες διέθεταν οι επαγγελματίες από μία μεγάλη, ανομοιογενή, ανοργάνωτη και εκμεταλλεύσιμη ομάδα καταναλωτών.

Σε αντίθεση με τους καταναλωτές, οι επαγγελματίες έπρεπε να είναι μία ομοιογενής κοινότητα με κοινές αντιλήψεις και συμφέροντα. Για να επιτευχθεί αυτή η ομοιογένεια, ήταν απαραίτητη η επιλογή για την μύηση στο επάγγελμα ατόμων τα οποία θα είχαν παρόμοιο υπόβαθρο. Επίσης, ήταν αναγκαίος και ο χαμηλός βαθμός ειδίκευσης στα πλαίσια της ίδιας εργασίας / επαγγέλματος, διότι η μεγάλη εξειδίκευση θεωρήθηκε στοιχείο διάσπασης της επαγγελματικής κοινότητας και διάβρωσης της αλληλεγγύης και της ενότητας των επαγγελματιών.

Οι επαγγελματίες μπόρεσαν, λοιπόν, να εκμεταλλευτούν τους καταναλωτές και να επεκτείνουν την δικαιοδοσία τους και την εξουσία τους, ώστε σε γενικές γραμμές να ελέγχουν την άσκηση του επαγγέλματός τους. Αυτός ο έλεγχος πάνω στην πρακτική είναι ιδιαίτερα εμφανής στη νόρμα της ατομικής δουλειάς, δηλαδή στη σχέση ένας - προς - ένα, την οποία έχει ο επαγγελματίας με τους πελάτες του.

Ένα άλλο στοιχείο, το οποίο τονίστηκε, ήταν η σημασία των επαγγελματικών συλλόγων, οι οποίοι είχαν ειδικές αρμοδιότητες. Οι επαγγελματικοί σύλλογοι στόχευαν στην απόκτηση κύρους και επιχείρησαν να διαμορφώσουν στους επαγγελματίες μία ομοιόμορφη στάση όσον αφορά και την εργασιακή και την ιδιωτική συμπεριφορά τους.

Την επίτευξη της ομοιομορφίας διευκόλυναν η επιβολή ενός ενιαίου συστήματος εισαγωγής στο επάγγελμα και η τήρηση μητρώων των μελών - επαγγελματιών. Οι εργασιακές νόρμες αποκτιόνταν μετά από μακροχρόνιες σπουδές, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από τη στενή εποπτεία σε ένα σύστημα μαθητείας. Τα επαγγελματικά σχολεία ήταν άμεσα ή ουσιαστικά ελεγχόμενα από αυτούς οι οποίοι ασκούσαν το επάγγελμα, πετυχαίνοντας έτσι και την καλλιέργεια της συναδελφικότητας των μελών.

Η εκδήλωση ομοιόμορφης συμπεριφοράς εκτός εργασίας διευκολυνόταν με τα συστήματα αλληλοβοήθειας και τα δίκτυα επαφής, τα οποία σκόπευαν στην αποφυγή της απομόνωσης των επαγγελματιών. Η ίδια η κοινότητα των επαγγελματιών καθόρισε τις αρμοδιότητες των μελών της και έθεσε γι' αυτά επίπεδα συμπεριφοράς, τα οποία τηρούνταν με τη βοήθεια του κώδικα δεοντολογίας, με αυτόνομες πειθαρχικές διαδικασίες και με αποτελεσματικούς μηχανισμούς κυρώσεων.

Για να αποδοθεί διαχρονικό κύρος στους επαγγελματίες, πλέχτηκε ο μύθος της ισάξιας ικανότητάς τους. Σε όλα τα θέματα τα οποία είχαν σχέση με την υπηρεσία η οποία παρέχόταν, η κοινότητα των επαγγελματιών θεωρούνταν ότι ήταν σοφότερη και ότι είχε αίσθημα ευθύνης. Αυτός ο μύθος ενθάρρυνε την εμπιστοσύνη του κόσμου σε ένα σύστημα όπου τα μέλη μίας κοινότητας έκριναν την ικανότητα του κάθε μέλους της. Στοιχεία τελετουργικά, μύθοι, σύμβολα, επαγγελματική ορολογία και στερεότυπα χρησιμοποιήθηκαν επίσης, για να διαμορφώσουν την θετική στάση του κόσμου όχι μόνο απέναντι σ' ένα επάγγελμα, αλλά και απέναντι στις απαιτήσεις των επαγγελματιών. Οι επαγγελματίες τόνιζαν ότι η αυτονομία τους κατά την άσκηση της επαγγέλματος τους είναι προϋπόθεση, για να φέρουν σε πέρας τις υποχρεώσεις τους προς τους πελάτες.

Όσον αφορά την αύξηση του αριθμού των επαγγελματικών βαθμίδων, ο Johnson φρονούσε ότι ήταν αποτέλεσμα της εξειδίκευσης και ότι οι επαγγελματίες γενικής κατεύθυνσης είχαν αρκετή δύναμη, για να διατηρήσουν τον έλεγχο τους πάνω στην αγορά εργασίας τους με τον αποκλεισμό εργαζομένων σε συγγενικά είδη απασχόλησης, σε συγγενικές επαγγελματικές βαθμίδες.

Ο αποκλεισμός αυτός επιτεύχθηκε, καθιερώνοντας την αντίληψη ότι όσο πιο μικρό είναι το τεχνικό περιεχόμενο σε μία εργασία τόσο υψηλότερο είναι το κύρος της,

διακρινόμενος δηλαδή το διαχωρισμό μεταξύ πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας.

Ο πελατειακός έλεγχος εμφανίστηκε, όταν το μεγαλύτερο μέρος της ανάγκης για μία επαγγελματική υπηρεσία προερχόταν από μία μικρή και ισχυρή πελατεία.

Συσχετίστηκε με μία κατακερματισμένη, ιεραρχικά δομημένη και τοπικά προσανατολισμένη ομάδα εργαζομένων – επαγγελματιών, οι οποίοι ταύτιζαν τους εαυτούς τους περισσότερο με τους εργοδότες τους και λιγότερο με την επαγγελματική κοινότητα των συναδέλφων τους.

Όταν ένα κράτος επιχειρεί να αφαιρέσει είτε από τον παραγωγό είτε από τον καταναλωτή την εξουσία να καθορίσει τα της υπηρεσίας που παρέχεται με σκοπό να μειωθούν τα περιθώρια εκμετάλλευσης, τότε ο έλεγχος πάνω στην εργασία ονομάζεται κρατικός παρεμβατισμός. Τα κράτη προσπάθησαν να εξασφαλίσουν υπηρεσίες σε καταναλωτές με βάση την υπηκοότητα τους και όχι την κοινωνική τους προέλευση ή τη δυνατότητα την οποία είχαν να πληρώνουν αμοιβές. Δημιούργησαν οργανισμούς οι οποίοι άμεσα ικανοποιούσαν τις ανάγκες των ίδιων των κρατών και εγγυούνταν τη ροή των υπηρεσιών στο όνομα του κοινωνικού οφέλους. Το ίδιο το κράτος έγινε στην κυριολεξία ο εργοδότης όλων όσων ασκούσαν ένα επάγγελμα στο οποίο βασιζόταν η παροχή μίας υπηρεσίας, μετατρέποντας τη σε προϊόν ελέγχου του κράτους. Για να εξασφαλιστεί η ποιότητα της υπηρεσίας, εποπτεύτηκε η παροχή της.

Η αποδοτικότητα έγινε μέτρο σύγκρισης με βάση το οποίο αποφαιζόταν ποιος τύπος οργάνωσης ήταν καλύτερος για τις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας σε αντίθεση με τον επαγγελματικό τρόπο παροχής υπηρεσιών ο οποίος σήμαινε την αυτονομία των επαγγελματιών να ασκήσουν το επάγγελμά τους με βάση το γνωστικό αντικείμενό τους και τον κώδικα δεοντολογίας τους. Αυτό προκάλεσε σύγχυση, διότι ήταν δύσκολο να καθοριστούν οι προτεραιότητες με αμιγώς επαγγελματικά κριτήρια. Μία από τις επιπτώσεις της κρατικής παρέμβασης ήταν η έλλειψη ενός αναφορικού συστήματος για τους επαγγελματίες συναδέλφους που εργάζονταν σε κρατική υπηρεσία το οποίο θα τους έφερνε σε επαφή.

Αυτό υποβίβασε τους επαγγελματικούς συλλόγους σε ομάδες πίεσης που ασχολούνταν με την αύξηση των πληρωμών και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, διότι έχασαν τη δύναμη να επιβάλουν το δικό τους τρόπο άσκησης του επαγγέλματος. Η επίδραση των επαγγελματιών στον χώρο εργασίας τους μειωνόταν, καθώς αυξανόταν ο βαθμός στον οποίο το κράτος εμπλεκόταν στη διαμόρφωση του τρόπου εργασίας τους. Άλλη μία συνέπεια του κρατικού παρεμβατισμού ήταν η υπονόμηση του καθιερωμένου από την επαγγελματική κοινότητα τρόπου εισόδου στο επάγγελμα, ο οποίος πέρασε στα χέρια του κράτους. Το κράτος, αναλαμβάνοντας τις ακαδημαϊκές διόδους στα επαγγέλματα, δυσχέραινε τη λειτουργία των μηχανισμών αποκλεισμού τους οποίους είχαν καθιερώσει οι επαγγελματικοί σύλλογοι. Το κράτος, επίσης, έδωσε περισσότερη δύναμη στα ακαδημαϊκά ινστιτούτα ανατρέποντας την ισορροπία εις βάρος των ενεργών μελών ενός επαγγέλματος. Η επαγγελματική κοινότητα ως σύνολο δεν αποτελούσε πια το θεματοφύλακα της εξειδικευμένης γνώσης, η οποία ήταν αναγκαία για την άσκηση ενός επαγγέλματος και έχασε την πρωτοβουλία ανάπτυξης γνώσης. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, κάποιες αρμοδιότητες για θέματα τεχνικά και δεοντολογικά αφαιρέθηκαν από τον άμεσο έλεγχο των επαγγελματιών.

Οι κρατικές γραφειοκρατικές υπηρεσίες μετέτρεψαν το εισόδημα και τη θέση των επαγγελματιών που εργάζονταν σε αυτές. Το εισόδημα τους δεν ήταν πια οι αμοιβές, αλλά μισθός ή πληρωμή με ποσοστά ανά επίπεδο ή ποσότητα υπηρεσιών κατά κεφαλή ή μονάδα. Η ιεραρχική δομή των υπηρεσιών δημιούργησε διαστρωμάτωση των μελών - επαγγελματιών (όπως στον πελατειακό έλεγχο) και ποικίλους βαθμούς ταύτισης των μελών αυτών με την επαγγελματική κοινότητα.

### 3.3. Επαγγελματοποίηση – Η Μαρξιστική προσέγγιση του επαγγελματισμού

Πέρα από αυτά τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού, οι κοινωνιολόγοι αναφέρθηκαν στην έννοια της επαγγελματοποίησης ως πολύπλοκη διαδικασία την οποία υφίστατο ένα είδος εργασίας που παρουσίαζε κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία οι κοινωνιολόγοι θεωρούσαν ότι αποτελούσαν στοιχεία του πυρήνα του επαγγελματισμού. Ακολουθώντας τη φυσική ιστορία του επαγγελματισμού του Wilensky (1964) είναι ένα παράδειγμα επαγγελματοποίησης, που θεωρούσε ότι υπήρχε μία συγκεκριμένη ιστορική συνέχεια γεγονότων, μία σειρά σταδίων μέσα από την οποία περνούσαν όλα τα είδη εργασίας, οι εκτελεστές των οποίων επιζητούσαν το κύρος του επαγγέλματός, διακρίνουμε έξι στάδια ώστε μία συγκεκριμένη εργασία να μετατρέπεται σε εργασία πλήρους απασχόλησης και η άσκησή της απαιτούσε εκπαίδευση και κατάρτιση σε πανεπιστήμιο.

Μετά οι εργαζόμενοι ίδρυσαν τοπικούς και εθνικούς συλλόγους, για να καθορίσουν τα δικά τους συγκεκριμένα καθήκοντα, καθώς ανταγωνίζονταν με εργαζόμενους που προσέφεραν συγγενικές μορφές υπηρεσιών. Αυτοί οι σύλλογοι ασχολούνταν, επίσης, και με τα πολιτικά δρώμενα, αποβλέποντας στο νόμιμο έλεγχο της χορήγησης αδειών άσκησης του επαγγέλματος και της πιστοποίησης της κατάρτισης και εκπαίδευσης που παρεχόταν για την άσκηση του, καθώς και στη δημιουργία ενός επίσημου κώδικα δεοντολογίας για τα μέλη τους.

Ο Etzioni (1969) αναγνώρισε δύο τύπους εργασίας, τα κανονικά επαγγέλματα και τα ημι-επαγγέλματα. Υπάρχουν πολλά είδη εργασίας, τα οποία δεν προοδεύουν αρκετά σε μία ή περισσότερες από τις διαβαθμισμένες συνέχειες (κλίμακες) οι οποίες αποτελούν κριτήρια επαγγελματισμού, αλλά θεωρούνταν ότι βελτιώνονται και στο μέλλον θα επαγγελματοποιηθούν.

Η επαγγελματοποίηση είναι μία μηχανιστική έννοια, διότι υποδηλώνει ότι τα είδη εργασίας τα οποία ενδέχεται να επαγγελματοποιηθούν περνούν από τα ίδια στάδια με συγκεκριμένη σειρά ή ότι είναι πάντα αναμενόμενο μερικά είδη εργασίας να υφίστανται αυτή τη διαδικασία επαγγελματοποίησης εξαιτίας των βασικών τους ιδιοτήτων.

Η Μαρξιστική προσέγγιση εξετάζει τον επαγγελματισμό και την εργασία με ένα διαφορετικό τρόπο: τη σχέση τους με το κράτος και την προλεταριοποίηση της εργασίας. Οι Μαρξιστές συνδέουν τα επαγγέλματα με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία, δηλαδή αναφέρονται στις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής. Διαδικασίες, όπως ο σχηματισμός κρατών, η πόλωση των κοινωνικών τάξεων και η μονοπώληση των μέσων παραγωγής θεωρούνται ότι ασκούν επίδραση στα επαγγέλματα.

*Κατά τους Μαρξιστές επάγγελμα είναι: μία εργασία η οποία απαιτεί μαστοριά ή τέχνη και όπου ο εργαζόμενος παράγει ένα ολόκληρο προϊόν. ... Ο ρυθμός της εργασίας, οι συνθήκες εργασίας, το προϊόν, η χρήση του και ακόμα ως ένα βαθμό η τιμή του καθορίζονται άμεσα από τον εργαζόμενο, η πηγή εισοδήματος προέρχεται από την πώληση του προϊόντος ή της υπηρεσίας η οποία καθορίζεται περισσότερο ατομικά σε συνθήκες χαλαρής αγοράς που καθιερώνεται με προσωπική διαπραγμάτευση, παρά από την πώληση του χρόνου εργασίας, ... και σχεδόν όλο το εισόδημα πηγαίνει κατευθείαν στον εργαζόμενο χωρίς γραφειοκρατικούς μεσάζοντες πέραν από έναν μεσίτη ίσως.*

Γενικά με τα επαγγέλματα η διακριτική ευχέρεια και η κρίση ανήκουν στον εργαζόμενο, η εργασία δε μπορεί εύκολα να τυποποιηθεί και απαιτεί υψηλά επίπεδα κατάρτισης και εκπαίδευσης.

Η προλεταριοποίηση αφορά ένα σύνολο στοιχείων τα οποία επηρεάζουν την εργασία, όπως ο καταμερισμός, η τυποποίηση και η εντατικοποίηση της εργασίας, η αποξένωση στο χώρο εργασίας, η αναδόμηση της δεξιότητας, ο έντονος συνδικαλισμός και η γραφειοκρατία.

Ένα εμπόδιο στην απόδειξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, το οποίο ο Morris (1969) κατέγραψε, ήταν ότι οι ενώσεις τους επιχειρούσαν να ικανοποιήσουν δύο διαφορετικές ανάγκες, κάτι που δεν είναι εύκολο.



Προσπαθούσαν και να προάγουν την εκπαίδευση και την παιδαγωγική, κάτι το οποίο συμπίπτει με τις αρμοδιότητες ενός επαγγελματικού συλλόγου και να αγωνιστούν για τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο συμπίπτει με τις αρμοδιότητες ενός συνδικάτου.

## **B. Ερευνητικό μέρος**

### **4.1. Ερευνητικό εργαλείο - Ερωτηματολόγιο**

Η έρευνα περιλαμβάνει ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, και με χαρά μας απάντησαν οι συνάδελφοι/εργαζόμενοι διά ζώσης και εξ αποστάσεως. Η μεθοδολογία που ακολουθείται αφορά στην συλλογή πληροφοριών και απόψεων σε συγκεκριμένα ερωτήματα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το θεμελιώδες στοιχείο σε κάθε δειγματοληπτική έρευνα, αλλά και στα πειράματα, στις έρευνες πεδίου και σε άλλες δραστηριότητες που χρειάζονται για τη συγκέντρωση πληροφοριών, στοιχείων και δεδομένων. Έτσι, η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντική επειδή αυτό έχει τα δεδομένα της έρευνας, οπότε τηρούνται αρχές για να είναι αξιοποιήσιμη η πληροφορία που προκύπτει. Η επιλογή της μορφής των ερωτήσεων γίνεται με κριτήριο την αποτελεσματικότητα, την ευελιξία, το ενδιαφέρον, την ομοιογένεια στο ερωτηματολόγιο και κυρίως την καταλληλότητα στην επεξεργασία των δεδομένων. Οι κλειστές ερωτήσεις διευκολύνουν στην ανάλυση των δεδομένων, ενώ οι ανοιχτές δίνουν επιπλέον δυνατότητα να ξεδιπλώσουν τις σκέψεις τους. είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου και τύπου Likert.

Στην έρευνα που εκπονούμε η ανάλυση είναι ποσοτική και συγκεκριμένα η περιγραφική στατιστική χωρίς συσχέτιση με φύλο και ηλικία, γιατί πρόκειται για σταθερές στον πληθυσμό που έχουμε.

Προϋποθέσεις που ακολουθούνται για ένα σωστό ερωτηματολόγιο θεωρούνται: Η διατύπωση σαφών και μονοσήμαντων ερωτήσεων. Η αποφυγή διαφορούμενων ερωτήσεων. Η αντίληψη της ικανότητας απάντησης των ερωτώμενων. Η απροθυμία των ερωτώμενων να απαντήσουν. Η αποτύπωση σύντομων ερωτήσεων. Η αποφυγή ερωτήσεων αρνητικού περιεχομένου. Η παράλειψη προκατειλημμένων και μεροληπτικών ερωτήσεων και όρων.

Η κλίμακα Likert αποτελεί μια κλίμακα εκτίμησης απόψεων ή συμπεριφοράς. Πρόκειται για υποκατηγορία της τακτικής κλίμακας. Στη διαβάθμιση της κλίμακας χρησιμοποιείται συνήθως μία από τις παρακάτω ομάδες επιλογών: (α) «Διαφωνώ», «Μάλλον διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «Μάλλον συμφωνώ», «Συμφωνώ» και (β) «Καθόλου ικανοποιητικά», «Λίγο ικανοποιητικά», «Μέτρια ικανοποιητικά», «Πολύ ικανοποιητικά», «Πλήρως ικανοποιητικά». Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, δηλαδή οι προτάσεις στις οποίες αντιστοιχούν οι παραπάνω βαθμίδες, είναι σημαντικό να είναι σύντομα, σαφή και γραμμένα σε κατανοητή γλώσσα, να μην εμπεριέχουν γενικολογίες και να καλύπτουν όλο το εξεταζόμενο εύρος. Ωστόσο, η κλίμακα Likert παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα: Πρώτο, ο τρόπος που διατυπώνονται οι προτάσεις είναι πολύ πιθανόν να επηρεάσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Δεύτερο, το εύρος των απαντήσεων ενδέχεται αφενός να δυσκολέψει κάποιους από τους συμμετέχοντες στην επιλογή μίας και μόνο απάντησης, αφετέρου να φανεί σε κάποιους άλλους περιοριστικό. Και στις δυο περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες είναι αναγκασμένοι να επιλέξουν μια απάντηση που δεν εκφράζει την αληθινή τους πρόθεση. Τρίτο, η συνολική βαθμολόγηση που προκύπτει από μια κλίμακα Likert είναι το αποτέλεσμα πολλών διαφορετικών συνδυασμών αξιολογήσεων, πράγμα που οδηγεί σε απώλεια πληροφοριών. Τέταρτο, η χρήση των αποτελεσμάτων της αθροιστικής βαθμολόγησης είναι πιθανό να οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Τέλος, όταν υπάρχουν απαντήσεις στη μέση της κλίμακας που δηλώνουν ουδετερότητα («Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»), οι συμμετέχοντες μπορεί να οδηγηθούν στην ουδετερότητα και την αναποφασιστικότητα, για να αποφύγουν την επιλογή μιας ακραίας απάντησης.

Τα θεωρητικά σχήματα που ακολουθούμε, προέρχονται από την Κριτική Παιδαγωγική (McLaren, 2010) και την κοινωνιολογική ανάλυση του επαγγελματισμού με έμφαση στην μαρξιστική ανάλυση (Marx, 1882).

#### **4.2. Σκοπός και δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή της αντίληψης των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών για την εργασία τους ως επαγγέλματος ή αποξένωσης από την παραγωγική διαδικασία.

*Δείγμα* της έρευνας αποτέλεσαν 124 νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Ελλάδας και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου κλίμακας Likert, το οποίο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές. Τα ερευνητικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 124 νηπιαγωγών έχουν ως ακολούθως:

Από το σύνολο του δείγματος, 121 υποκείμενα (ποσοστό 97,6% του δείγματος) είναι γυναίκες, ενώ μόνο 3 οι άντρες (ποσοστό 2,3%). Σχετικά με το επίπεδο σπουδών του δείγματος, η πλειοψηφία με ποσοστό 58,1% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ενώ υψηλό είναι και το ποσοστό (33,1%) των νηπιαγωγών που έχουν μεταπτυχιακό.

Όσον αφορά τη γεωγραφική περιοχή όπου μεγάλωσαν, 65 νηπιαγωγοί (ποσοστό 53,4%) προέρχονται από την περιφέρεια και 33 νηπιαγωγοί (ποσοστό 27,9%) προέρχονται από τη Θεσσαλονίκη και 25 νηπιαγωγοί (ποσοστό 18,7%) από την Αττική.

### 4.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο τύπου κλίμακας Likert που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί περιείχε ερωτήματα σχετικά με τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος, τις ανάγκες που καλύπτει το επάγγελμα, τους λόγους συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης κ.α.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν, κατά ερώτημα, από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών.

#### Συνολικά αποτελέσματα

##### Ενότητα 1.1: Προσωπικά στοιχεία

---

Φύλο	Frequency	Percent
------	-----------	---------

---

Άνδρας	3	2,4
--------	---	-----

Γυναίκα	121	97,6
Total	124	100

---

Πίνακας 1. Φύλο

Η πλειοψηφία του δείγματος συγκροτείται σε ποσοστό 97,6% από γυναίκες, ενώ οι άντρες αποτελούν μόνο το 2,3% (Πίνακας 1) και για το λόγο αυτό το φύλο δεν συνιστά μεταβλητή προς ανάλυση.

---

Ηλικία (σε έτη)	Frequency	Valid Percent
Από 20 έως 30	8	6,5

Από 31 έως 40	42	34,1
Από 41 έως 50	61	49,6
Από 51 έως 60	13	9,8
Total	124	100

---

Πίνακας 2. Ηλικία δείγματος

Το 49,6% του δείγματος ανήκει στο ηλικιακό εύρος 41-50 ετών, το 34,1% στο 31-40 ετών, το 9,8% στο 51-60 ετών και το 6,5% στο 20-30 ετών (Πίνακας 2).

Επομένως, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, βρίσκονται ανάμεσα στην ηλικία των 41-50 ετών και για το λόγο αυτό συγκλίνουν σε σταθερές θέσεις για το επάγγελμά τους.

---

Νομός κατοικίας	Frequency	Percent	
Αττική	25	18,7	Πίνακας 3. Νομός κατοικίας  Η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 53,4% κατοικεί στην Περιφέρεια. Το 27,9% στη Θεσσαλονίκη και το 18,7% στην Αττική (Πίνακας 3).
Θεσσαλονίκη	33	27,9	
Περιφέρεια	65	53,4	
Total	124	100	

---

---

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Frequency	Percent
Παιδαγωγική ακαδημία	3	2,4
ΤΕΙ	1	0,8
ΑΕΙ	72	58,1
Μεταπτυχιακό	41	33,1

---



Διδακτορικό	4	3,2
Άλλο	3	2,4
Total	124	100

---

#### Πίνακας 4. Εκπαιδευτικό επίπεδο

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών του δείγματος, η πλειοψηφία με ποσοστό 58,1% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ενώ υψηλό είναι και το ποσοστό (33,1%) των νηπιαγωγών που έχουν Μεταπτυχιακό.

Επιπλέον, το 3,2% έχει Διδακτορικό, το 2,4% είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και το υπόλοιπο 2,4% έχει παρακολουθήσει κάποια άλλη μορφή εκπαίδευσης (Πίνακας 4), οπότε προκύπτει το υψηλό επίπεδο σπουδών και διά βίου κατάρτισης των νηπιαγωγών.

---

	Αγγλικά	Γαλλικά	Γερμανικά	Ιταλικά	Άλλη
Χαμηλό	9,20%	51,40%	47,80%	63,00%	25,00%
Μέτριο	52,50%	31,40%	26,10%	25,90%	66,70%
Υψηλό	38,30%	17,10%	26,10%	11,10%	8,30%

---

Πίνακας 5. Ξένες γλώσσες

Όσον αφορά στη γνώση ξένων γλωσσών, τα αποτελέσματα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά.

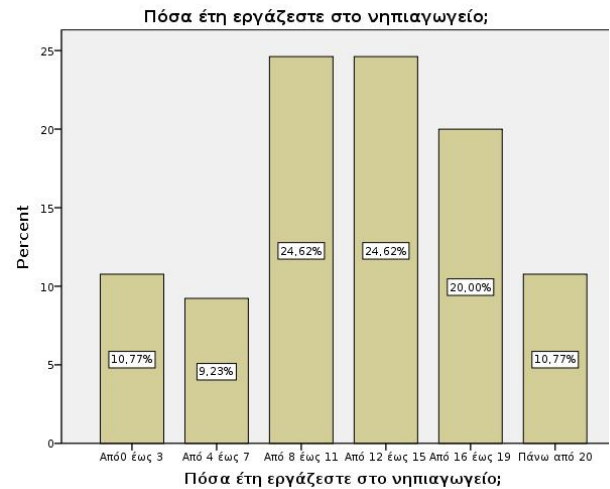
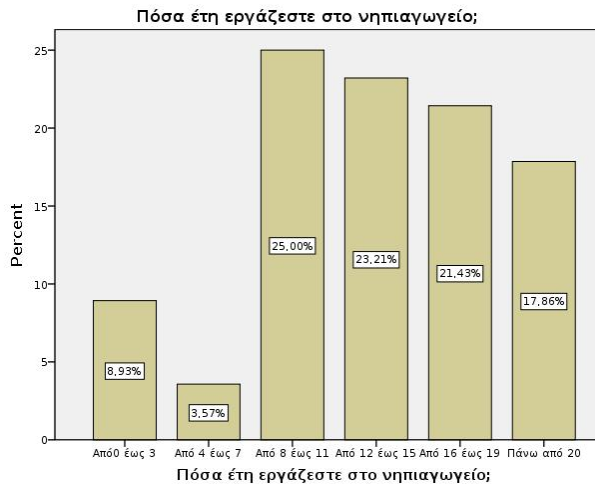
Αν και οι περισσότεροι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα γνωρίζουν μία ή και περισσότερες γλώσσες, το επίπεδο κατάρτησης κυμαίνεται ανάμεσα στο μέσο και στο χαμηλό. Πιο συγκεκριμένα, για τη γνώση της Αγγλικής γλώσσας, το 52,5% δηλώνουν ότι γνωρίζουν σε μέσο επίπεδο, το 38,3% σε υψηλό και το 9,2% σε χαμηλό. Για τη Γαλλική γλώσσα, το 51,4% τη γνωρίζουν σε χαμηλό επίπεδο, το 31,4% σε μέτριο

και το 17,1% σε υψηλό. Χαμηλό επίπεδο στη Γερμανική γλώσσα έχει το 47,8%, μέτριο το 26,1% και υψηλό το 26,1%. Την Ιταλική γλώσσα σε χαμηλό επίπεδο τη γνωρίζει το 63%, σε μέτριο το 25,9% και σε υψηλό το 11,1%. Τέλος, το 66,7% του δείγματος γνωρίζει μια άλλη γλώσσα σε μέσο επίπεδο, το 25% σε χαμηλό και 8,3% σε υψηλό (Πίνακας 5).

## **Ενότητα 1.2: Στοιχεία σχετικά με την απασχόληση των νηπιαγωγών**

Αστικά κέντρα (Αθήνα & Θεσσαλονίκη)

Περιφέρεια

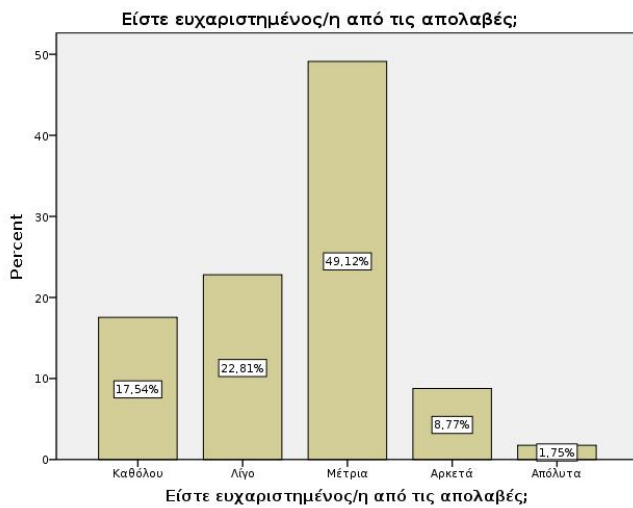


Γράφημα 1. Έτη απασχόλησης σε νηπιαγωγείο στα αστικά κέντρα

Γράφημα 2. Έτη απασχόλησης σε νηπιαγωγείο στην περιφέρεια

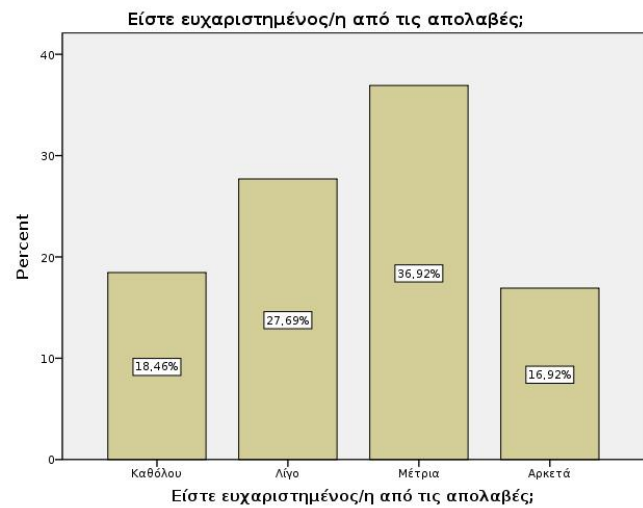
Το 25% του δείγματος που ζει σε αστικά κέντρα εργάζεται σε νηπιαγωγείο από 8-11 χρόνια. Το 23,21% εργάζεται από 12 έως 15 χρόνια, το 21,4% από 16-19 χρόνια, το 17,86% πάνω από 20 χρόνια, το 8,93% από 0-3 χρόνια και το 3,57% από 4-7 χρόνια (Γράφημα 1). Όσον αφορά το δείγμα που ζει στην περιφέρεια και τα έτη απασχόλησης σε νηπιαγωγείο, η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 24,62% εργάζεται 8-11 χρόνια και σε ποσοστό 24,62% εργάζεται 12-15 χρόνια. Ακόμα, το 20% εργάζεται 16-19 χρόνια, το 10,77% εργάζεται 0-3 χρόνια, το 10,77% πάνω από 20 χρόνια και το 9,2% από 4-7 χρόνια (Γράφημα 2).

### Αστικά κέντρα (Αθήνα & Θεσσαλονίκη)



Γράφημα 3. Ικανοποίηση από απολαβές στα αστικά κέντρα

### Περιφέρεια



Γράφημα 4. Ικανοποίηση από απολαβές στην περιφέρεια

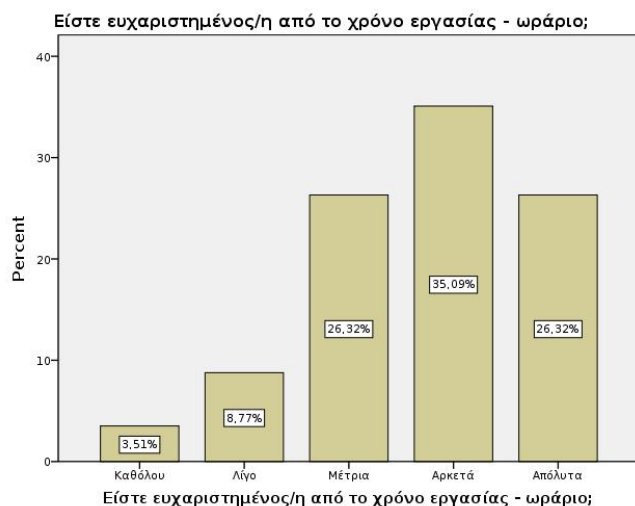
Σχετικά με την ικανοποίηση των νηπιαγωγών από τις απολαβές τους, παρατηρούμε ότι στα αστικά κέντρα δείχνουν σε ποσοστό 49,12% ότι είναι μέτρια ευχαριστημένοι.

Λίγο ευχαριστημένοι σε ποσοστό 22,81%, καθόλου ευχαριστημένοι σε ποσοστό 17,54%, αρκετά ευχαριστημένοι σε ποσοστό 8,77% και απόλυτα ευχαριστημένοι σε ποσοστό 1,75% (Γράφημα 3).

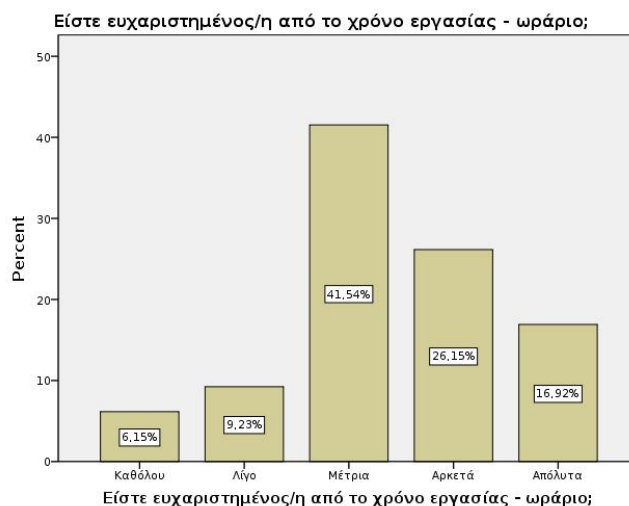
Παρόμοια είναι κατα αποτελέσματα για τους νηπιαγωγούς που ζουν στην περιφέρεια. Έτσι, το 36,92% δηλώνουν ότι είναι μέτρια ικανοποιημένοι, το 27,69% λίγο ικανοποιημένοι, το 18,46% καθόλου ικανοποιημένοι και το 16,92% αρκετά ικανοποιημένοι (Γράφημα 4).

Αστικά κέντρα (Αθήνα & Θεσσαλονίκη)

Περιφέρεια



Γράφημα 5. Ικανοποίηση από σχέση εργασίας-ωράριο στα αστικά κέντρα



Γράφημα 6. Ικανοποίηση από σχέση εργασίας-ωράριο στην περιφέρεια

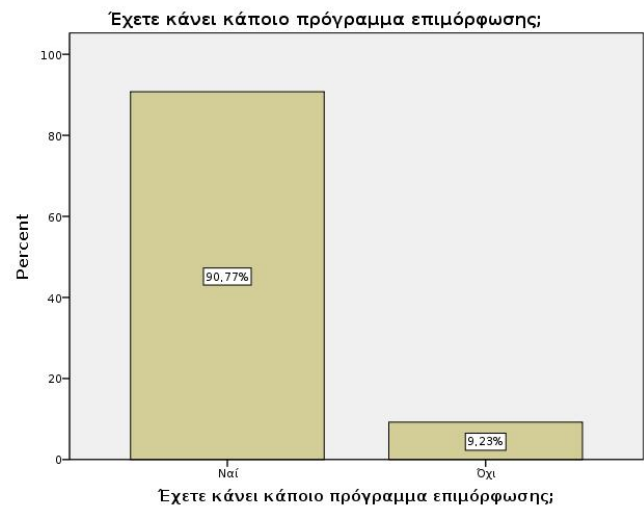
Όσον αφορά την ικανοποίηση από τη σχέση εργασίας με το ωράριο, οι νηπιαγωγοί που ζουν στα αστικά κέντρα δηλώνουν ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι σε ποσοστό 35,09%. Ακόμα, είναι απόλυτα ικανοποιημένοι και μέτρια ικανοποιημένοι σε ποσοστό 26,32%, ενώ δηλώνουν λίγο ικανοποιημένοι σε ποσοστό 8,77% και καθόλου ικανοποιημένοι σε ποσοστό 3,51% (Γράφημα 5).

Οπότε το ωράριο συνιστά ακόμη κίνητρο ευχαρίστησης για το επάγγελμα.

Αντίστοιχα, οι νηπιαγωγοί που ζουν στην περιφέρεια, δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι από τη σχέση εργασίας-ωραρίου σε ποσοστό 41,54%. Αρκετά ικανοποιημένοι σε ποσοστό 26,15%, λίγο ικανοποιημένοι σε ποσοστό 9,23% και καθόλου ικανοποιημένοι σε ποσοστό 6,15% (Γράφημα 6).

Αστικά κέντρα (Αθήνα & Θεσσαλονίκη)

Περιφέρεια



Γράφημα 7. Πρόγραμμα επιμορφωσης στα αστικά κέντρα

Γράφημα 8. Πρόγραμμα επιμόρφωσης στην περιφέρεια

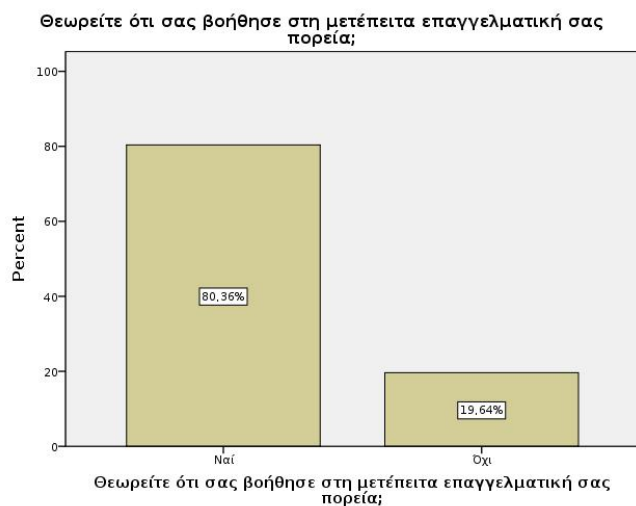


Θετικά φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα σχετικά με την επιμόρφωση των νηπιαγωγών, αφού στα αστικά κέντρα το 91,23% έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και μόνο το 8,77% δεν έχει παρακολουθήσει (Γράφημα 7).

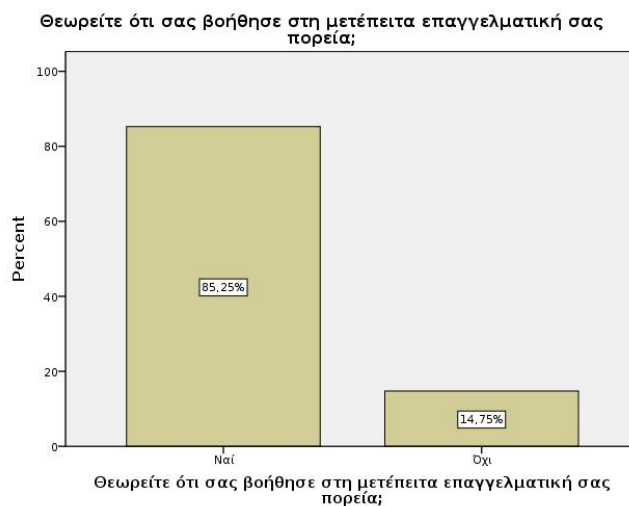
Ομοίως, το 90,77% των νηπιαγωγών που ζουν στην περιφέρεια έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, ενώ το 9,23% δεν έχει παρακολουθήσει (Γράφημα 8).

Αστικά κέντρα (Αθήνα & Θεσσαλονίκη)

Περιφέρεια



Γράφημα 9. Επιμόρφωση και επαγγελματική πορεία στα αστικά κέντρα



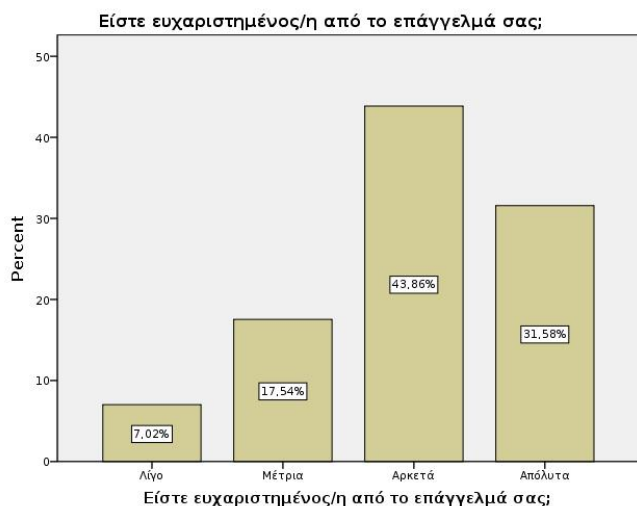
Γράφημα 10. Επιμόρφωση και επαγγελματική πορεία στην περιφέρεια

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τόσο από τα αστικά κέντρα όσο και την περιφέρεια, φαίνεται να πιστεύουν στην πλειοψηφία τους ότι η επιμόρφωση που έχουν λάβει τους βοήθησε στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Πιο συγκεκριμένα, θετικά απάντησε το 80,36% των νηπιαγωγών από τα αστικά κέντρα (Γράφημα 9) και 85,25% από την περιφέρεια (Γράφημα 10). Οπότε οι επιμορφώσεις και η απόδοση στο επάγγελμα φαίνεται να παρουσιάζουν συνάφεια.

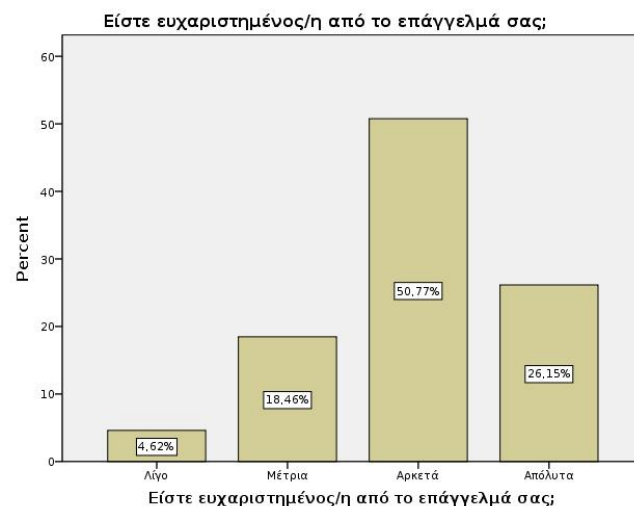
**Ενότητα 1.3: Ερωτήματα που αφορούν την παρακίνηση των νηπιαγωγών**

Αστικά κέντρα (Αθήνα & Θεσσαλονίκη)

Περιφέρεια



Γράφημα 11. Ευχαρίστηση από το επάγγελμα στα αστικά κέντρα



Γράφημα 12. Ευχαρίστηση από το επάγγελμα στην περιφέρεια

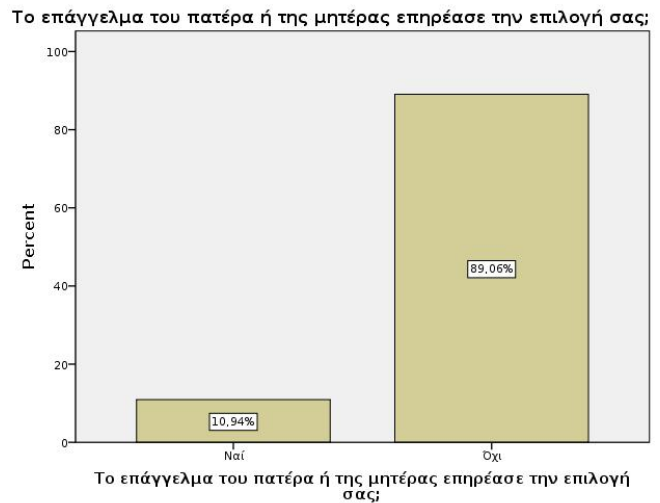
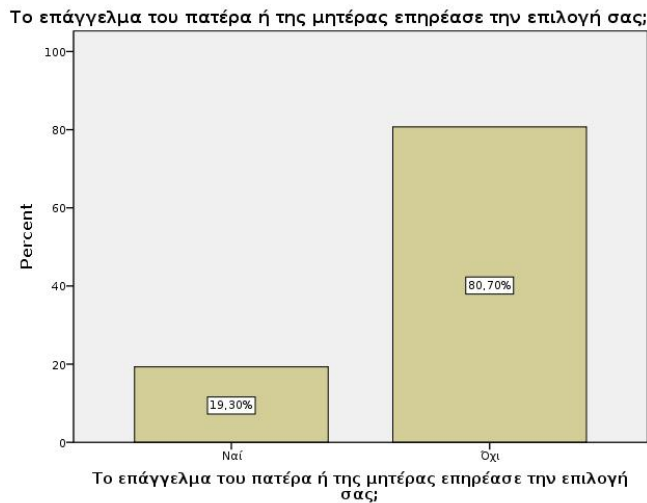
Στα αστικά κέντρα, το 43,5% των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν πως είναι αρκετά ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους. Το 31,58% είναι απόλυτα ευχαριστημένοι, το 17,54% είναι μέτρια ευχαριστημένοι και το 7,02% είναι λίγο ευχαριστημένοι (Γράφημα 11).

Ομοίως, στην περιφέρεια το 50,77% των νηπιαγωγών δηλώνουν αρκετά ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους. Το 26,15% απόλυτα ευχαριστημένοι, το 18,46% μέτρια ευχαριστημένοι και το 4,62% λίγο ευχαριστημένοι (Γράφημα 12).

Οπότε συνολικά φαίνονται ευχαριστημένες από το επάγγελμά τους.

## Αστικά κέντρα (Αθήνα &amp; Θεσσαλονίκη)

## Περιφέρεια



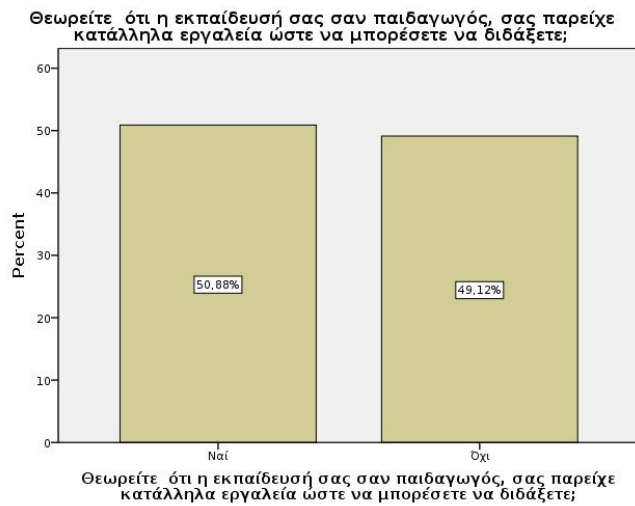
Γράφημα 13. Επιρροή από το επάγγελμα της μητέρας ή του πατέρα στα αστικά κέντρα

Γράφημα 14. Επιρροή από το επάγγελμα της μητέρας ή του πατέρα στην περιφέρεια

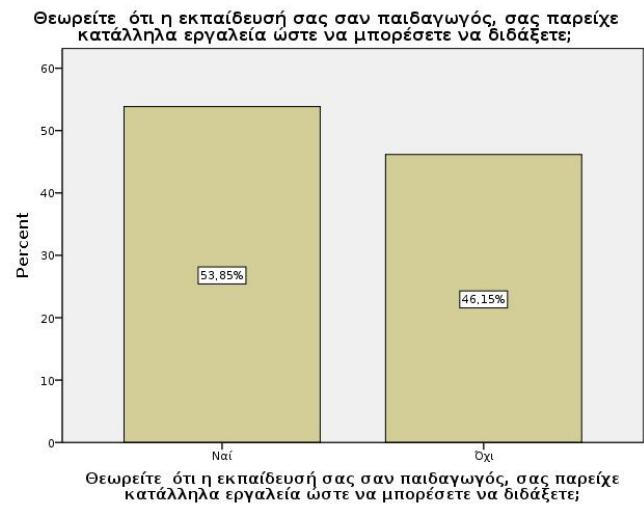
Τόσο στα αστικά κέντρα, όσο και στην περιφέρεια, φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν επηρεάστηκαν στην επιλογή του επαγγέλματος από το επάγγελμα της μητέρας ή του πατέρα. Πιο συγκεκριμένα, το 80,70% των νηπιαγωγών από τα αστικά κέντρα δεν επηρεάστηκε από το επάγγελμα του πατέρα (Γράφημα 13).

Ομοίως και το 89,06% των νηπιαγωγών από την περιφέρεια (Γράφημα 14).

Αστικά κέντρα (Αθήνα & Θεσσαλονίκη)



Περιφέρεια



Γράφημα 15. Εκπαίδευση και κατάλληλα εργαλεία στα αστικά κέντρα

Γράφημα 16. Εκπαίδευση και κατάλληλα εργαλεία στην περιφέρεια

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα και ζουν στα αστικά κέντρα, δηλώνουν σε ποσοστό 50,88% ότι η εκπαίδευσή τους παρείχε τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε να μπορέσουν να διδάξουν (Γράφημα 15).

Ομοίως, οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα και ζουν στην περιφέρεια, δηλώνουν σε ποσοστό 53,85% ότι η εκπαίδευσή τους σαν νηπιαγωγός τους παρείχε τα κατάλληλα εργαλεία, ώστε να μπορέσουν να διδάξουν (Γράφημα 16).

---

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Απόλυτα
Εκπαιδευτικό ενδιαφέρον	3,70%	3,70%	11,10%	<b>51,90%</b>	29,60%
Εκπαιδευτικό πρότυπο	16,10%	21,40%	19,60%	30,40%	12,50%

---

Σταθερή δουλειά	3,80%	11,30%	18,90%	<b>45,30%</b>	20,80%
Οικονομικές απολαβές	9,30%	16,70%	48,10%	24,10%	1,90%
Παρότρυνση από το περιβάλλον	20,00%	20,00%	27,30%	27,30%	5,50%
Κοινωνικό γόητρο	<b>30,20%</b>	26,40%	32,10%	7,50%	3,80%
Γνώση	5,50%	1,80%	16,40%	<b>47,30%</b>	29,10%



Κοινωνική προσφορά	1,80%	5,50%	16,40%	<b>40,00%</b>	36,40%
Επαγγελματική αποκατάσταση	9,10%	5,50%	21,80%	<b>41,80%</b>	21,80%
Ελεύθερος χρόνος	5,70%	13,20%	32,10%	35,80%	13,20%
Άλλο	35,70%	14,30%	35,70%	7,10%	7,10%

---

Πίνακας 6. Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος στα αστικά κέντρα

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα (πίνακας 6), οι παράγοντες που ώθησαν τους νηπιαγωγούς που ζουν στα αστικά κέντρα στην επιλογή του επαγγέλματος, σχετίζονται αρκετά με: *το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον (51,90%), τη γνώση (47,30%), τη σταθερή δουλειά*

(45,30%), την επαγγελματική αποκατάσταση (41,80%) και την κοινωνική προσφορά (40%).

Από την άλλη μεριά, ο παράγοντες που φαίνεται να μην τους επηρέασε καθόλου, είναι το κοινωνικό γόητρο με ποσοστό 30,2%.

---

	Καθόλου υ	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Απόλυτ α
Εκπαιδευτικό ενδιαφέρον	1,60%	14,30%	14,30%	<b>44,40%</b>	25,40%
Εκπαιδευτικό πρότυπο	16,40%	21,30%	24,60%	24,60%	13,10%
Σταθερή δουλειά	6,60%	13,10%	19,70%	<b>45,90%</b>	14,80%

---

Οικονομικές απολαβές	10,00%	21,70%	41,70%	25,00%	1,70%
Παρότρυνση από το περιβάλλον	15,00%	28,30%	25,00%	25,00%	6,70%
Κοινωνικό γόητρο	<b>28,80%</b>	25,40%	27,10%	18,60%	0,00%
Γνώση	1,60%	16,10%	17,70%	<b>41,90%</b>	22,60%
Κοινωνική προσφορά	0,00%	9,70%	4,80%	<b>43,50%</b>	41,90%

Επαγγελματική αποκατάσταση	4,80%	22,20%	20,60%	38,10%	14,30%
Ελεύθερος χρόνος	9,80%	8,20%	24,60%	37,70%	19,70%
Άλλο	30,80%	7,70%	15,40%	15,40%	30,80%

---

Πίνακας 7. Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος στην περιφέρεια

Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρέασαν αρκετά τους νηπιαγωγούς από την περιφέρεια στην επιλογή του επαγγέλματος, είναι: η σταθερή δουλειά (45,9%), το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον (44,4%), η κοινωνική προσφορά (43,5%) και η γνώση (41,9%), ενώ ο παράγοντας που δεν τους επηρέασε καθόλου είναι το κοινωνικό γόητρο (28,8%) (πίνακας 7).

---

Καθόλου				Απόλυτ
υ	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	α

---

---

Κοινωνικές	7,40%	7,40%	38,90%	29,60%	16,70%
Επιβίωσης	1,90%	5,60%	38,90%	31,50%	22,20%
Ασφάλειας	1,80%	12,70%	27,30%	<b>47,30%</b>	10,90%
Αυτοεκτίμησης	0,00%	7,40%	18,50%	<b>50,00%</b>	24,10%
Αυτοανάπτυξης	0,00%	10,90%	18,20%	<b>40,00%</b>	30,90%

Αγάπη για το επάγγελμα του "δασκάλου"	0,00%	3,60%	10,70%	39,30%	46,40%
Προσωπική επιλογή	0,00%	3,60%	10,70%	41,10%	44,60%
Προσδοκίες	1,90%	9,30%	31,50%	35,20%	22,20%
Άλλο	44,40%	22,20%	22,20%	11,10%	0,00%

---

Πίνακας 8. Ανάγκες που καλύπτει το επάγγελμα των νηπιαγωγών στα αστικά κέντρα

Σχετικά με τις ανάγκες που καλύπτει το επάγγελμα του νηπιαγωγού, οι συμμετέχοντες της έρευνας που ζουν στα αστικά κέντρα, δηλώνουν ότι καλύπτει αρκετά

την ανάγκη της αυτοεκτίμησης (50%), της ασφάλειας (47,3%) και της αυτοανάπτυξης (40%) (πίνακας 8).

---

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Απόλυτα
Κοινωνικές	1,60%	19,40%	27,40%	38,70%	12,90%
Επιβίωσης	0,00%	14,50%	21,00%	38,70%	25,80%
Ασφάλειας	4,90%	21,30%	19,70%	37,70%	16,40%

---

Αυτοεκτίμησης	0,00%	8,20%	19,70%	<b>49,20%</b>	23,00%
---------------	-------	-------	--------	---------------	--------

Αυτοανάπτυξης	0,00%	6,60%	19,70%	<b>49,20%</b>	24,60%
---------------	-------	-------	--------	---------------	--------

Αγάπη για το επάγγελμα του "δασκάλου"	0,00%	8,10%	8,10%	38,70%	<b>45,20%</b>
--	-------	-------	-------	--------	---------------

Προσωπική επιλογή	0,00%	11,30%	6,50%	35,50%	<b>46,80%</b>
-------------------	-------	--------	-------	--------	---------------

Προσδοκίες	1,70%	10,20%	22,00%	39,00%	27,10%
------------	-------	--------	--------	--------	--------



Άλλο	30,00%	10,00%	20,00%	30,00%	10,00%
------	--------	--------	--------	--------	--------

---

Πίνακας 9. Ανάγκες που καλύπτει το επάγγελμα του νηπιαγωγού στην περιφέρεια

Σχετικά με τις ανάγκες που καλύπτει το επάγγελμα του νηπιαγωγού για τους συμμετέχοντες που ζουν στην περιφέρεια, φαίνεται ότι καλύπτει απόλυτα την ανάγκη της προσωπικής επιλογής (46,8%) και την αγάπη για το επάγγελμα του «δασκάλου» (45,20%). Επιπλέον, σύμφωνα με τις δηλώσεις του δείγματος, καλύπτεται αρκετά η ανάγκη για αυτοεκτίμηση (49,2%) και αυτοανάπτυξη (49,2%) (πίνακας 9).

---

1	2	3
---	---	---

---

Υποχρεωτική παρακολούθηση στο

σχολείο	33,30%	25,00%	41,70%
---------	--------	--------	--------

Για να αναβαθμίσω τις γνώσεις μου **72,70%** 3,60% 23,60%

Δεν υπάρχει λόγος να επιμορφωθώ  
παραπάνω 31,00% 3,40% **65,50%**

Για να εμπλουτίσω το βιογραφικό  
μου 18,80% 45,80% 35,40%

Για να λάβω το εκπαιδευτικό  
επίδομα 31,30% 12,50% **56,30%**

Για να βελτιώσω τις επαγγελματικές 13,60% 40,90% 45,50%

μου επαφές

Άλλο 33,30% 33,30% 33,30%

Πίνακας 10. Λόγοι για συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης σε αστικά κέντρα  
(1 σημαντικότερο – 3 λιγότερο σημαντικό)

Από τον παραπάνω πίνακα (πίνακας 10), παρατηρούμε ότι ο σημαντικότερος λόγος συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης για τους νηπιαγωγούς των αστικών κέντρων, είναι η αναβάθμιση των γνώσεών τους (72,7%). Αντιθέτως, από τους λιγότερο σημαντικούς λόγους, είναι η άποψη ότι δεν υπάρχει λόγος για περαιτέρω επιμόρφωση (65,5%) και η καταβολή του εκπαιδευτικού επιδόματος (56,3%).

	1	2	3
Υποχρεωτική παρακολούθηση στο σχολείο	20,00%	32,50%	<b>47,50%</b>

Για να αναβαθμίσω τις γνώσεις μου	<b>65,10%</b>	14,30%	20,60%
Δεν υπάρχει λόγος να επιμορφωθώ παραπάνω	26,50%	11,80%	<b>61,80%</b>
Για να εμπλουτίσω το βιογραφικό μου	33,30%	53,30%	13,30%
Για να λάβω το εκπαιδευτικό επίδομα	27,80%	19,40%	<b>52,80%</b>
Για να βελτιώσω τις επαγγελματικές μου επαφές	14,00%	52,00%	34,00%

Άλλο	15,40%	23,10%	<b>61,50%</b>
------	--------	--------	---------------

Πίνακας 11. Λόγοι για συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης στην περιφέρεια (1 σημαντικότερο – 3 λιγότερο σημαντικό)

Όσον αφορά στους λόγους που το δείγμα της έρευνας από την περιφέρεια επιλέγει να συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης, φαίνεται ότι ο πιο σημαντικός λόγος είναι η αναβάθμιση των γνώσεών τους (65,1%) (πίνακας 11).

Από την άλλη μεριά, οι λιγότερο σημαντικοί λόγοι συμμετοχής τους αφορά στην άποψη ότι δεν υπάρχει λόγος να επιμορφωθούν περισσότερο (61,8%), σε άλλους παράγοντες (61,5%), στην καταβολή του εκπαιδευτικού επιδόματος (52,8%) και στην υποχρεωτική παρακολούθηση στο σχολείο (47,5%) (πίνακας 11).

---

	1	2	3	4	5
Με την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης	<b>54,40%</b>	17,50%	7,00%	8,80%	12,30%
Με τη συμμετοχή σε επιστημονικές εκδηλώσεις (π.χ. συνέδρια, ημερίδες)	26,80%	19,60%	23,20%	17,90%	12,50%
Με τη χρήση του διαδικτύου και εν γένει νέων τεχνολογιών	30,40%	19,60%	17,90%	14,30%	17,90%

Με τη συνεργασία με τους συναδέλφους	<b>38,60%</b>	15,80%	12,30%	12,30%	21,10%
---	---------------	--------	--------	--------	--------

Με την προσωπική έρευνα και μελέτη πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα	<b>46,40%</b>	14,30%	10,70%	8,90%	19,60%
--	---------------	--------	--------	-------	--------

---

Πίνακας 12. Παράγοντες για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη στα αστικά κέντρα (από το πιο σημαντικό 1 – στο λιγότερο σημαντικό 5)

Σχετικά με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικούς και με τους παράγοντες που αυτή συνδέεται, οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε αστικά κέντρα, δηλώνουν ως σημαντικότερους: την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης (54,4%), την προσωπική έρευνα και μελέτη πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα (46,4%) και τη συνεργασία με τους συναδέλφους (38,6%) (πίνακας 12).

	1	2	3	4	5
Με την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης	<b>46,20%</b>	26,20%	10,80%	3,10%	13,80%
Με τη συμμετοχή σε επιστημονικές εκδηλώσεις (π.χ. συνέδρια, ημερίδες)	20,00%	35,40%	18,50%	15,40%	10,80%
Με τη χρήση του διαδικτύου και εν γένει νέων τεχνολογιών	35,40%	16,90%	24,60%	13,80%	9,20%
Με τη συνεργασία με τους	35,50%	19,40%	8,10%	24,20%	12,90%



συναδέλφους					
Με την προσωπική έρευνα και μελέτη πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα	<b>42,20%</b>	25,00%	9,40%	14,10%	9,40%

Πίνακας 13. Παράγοντες για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη στην περιφέρεια (από το πιο σημαντικό 1 – στο λιγότερο σημαντικό 5)

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες που ζουν στην περιφέρεια, αφού δηλώνουν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που συνδέονται με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, αφορούν στην ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης (46,2%) και στην προσωπική έρευνα και μελέτη πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα (42,2%) (πίνακας 13).

---

Ναί Όχι

---

---

	100,00	
Πρακτική υποχρεωτική	%	0,00%
Διδακτική Ιστορίας	51,00%	49,00%
Λογοτεχνίας, Νεοελληνικής	76,90%	23,10%
Ξεχωριστή από την εκπαίδευση άλλων εκπαιδ/κων βαθμίδων	84,90%	15,10%
Ξεχωριστή από την εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων	79,20%	20,80%

---

Πίνακας 14. Εκπαίδευση νηπιαγωγών (αστικά κέντρα)

Όσον αφορά στην εκπαίδευση που πρέπει να λαμβάνουν οι νηπιαγωγοί, οι συμμετέχοντες από τα αστικά κέντρα, συμφωνούν με ποσοστό 100% στην υποχρεωτική πρακτική εξάσκηση. Επίσης, θεωρούν σημαντικό να λαμβάνουν ξεχωριστή εκπαίδευση από την εκπαίδευση άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων (84,9%) και από την εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων (79,2%). Επιπλέον, τονίζουν την ανάγκη για εκπαίδευση στη Λογοτεχνία και τη Νεοελληνική Γλώσσα (76,9%), αλλά οι απόψεις δίσταται για την Διδακτική της Ιστορίας (51% ναι και 49% όχι) (πίνακας 14).

---

	Ναί	Όχι
Πρακτική υποχρεωτική	96,90%	3,10%

---

Διδακτική Ιστορίας 34,90% 65,10%

Λογοτεχνίας, Νεοελληνικής 60,70% 39,30%

Πίνακας 15. Εκπαίδευση  
νηπιαγωγών (περιφέρεια)

Η πλειοψηφία του

Ξεχωριστή από την εκπαίδευση  
άλλων εκπαιδ/κων βαθμίδων 76,20% 23,80%

Ξεχωριστή από την εκπαίδευση των  
βρεφονηπιοκόμων 91,80% 8,20%

---

δείγματος των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα και εργάζονται στην περιφέρεια, δηλώνουν με ποσοστό 96,9% ότι είναι απαραίτητη η πρακτική εξάσκηση να είναι υποχρεωτική. Επίσης, σε ποσοστό 91,8% πιστεύουν ότι θα πρέπει να λαμβάνουν ξεχωριστή εκπαίδευση από των βρεφονηπιοκόμων, αλλά και από των άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων σε ποσοστό 76,2%. Τέλος, οι συμμετέχοντες με ποσοστό 60,7%

δηλώνουν ότι θα πρέπει να λαμβάνουν εκπαίδευση στη Λογοτεχνία και στη Νεοελληνική γλώσσα, ενώ σε ποσοστό 65,1% διαφωνούν για την εκπαίδευση στη Διδακτική της Ιστορίας (πίνακας 15).

---

	1	2	3	4	5	6	7
Απευθύνεστε και συζητάτε με τους συναδέλφους	<b>32,10</b> %	21,40%	17,90%	7,10%	1,80%	8,90%	10,70%
Έρχεστε σε επαφή με άτομα	5,60%	16,70%	16,70%	14,80%	27,80%	11,10%	7,40%

---

του ευρύτερου σχολικού  
περιβάλλοντος

Ανατρέχετε σε μέσα	<b>25,50</b>						
πληροφόρησης	14,50%	%	9,10%	18,20%	14,50%	12,70%	5,50%

Αναφέρετε το πρόβλημα στη	<b>25,50</b>						
διεύθυνση του σχολείου ή σε	21,80%	%	12,70%	7,30%	14,50%	10,90%	7,30%
άλλα στελέχη							

Στηρίζετε στην προσωπική							
και επαγγελματική σας							
εμπειρία	16,40%	16,40%	23,60%	12,70%	9,10%	20,00%	1,80%

Προσεγγίζετε το άτομο που	<b>30,40</b>	12,50%	12,50%	14,30%	10,70%	8,90%	10,70%
---------------------------	--------------	--------	--------	--------	--------	-------	--------

εμπλέκεται άμεσα	%						
Άλλο	0,00%	8,30%	0,00%	0,00%	8,30%	16,70%	66,70%

---

Πίνακας 16. Αντιμετώπιση προβλήματος στα αστικά κέντρα (σειρά προτεραιότητας 1-7)

Για τους νηπιαγωγούς που εργάζονται στα αστικά κέντρα, φαίνεται ότι όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα εντός του εκπαιδευτικού χώρου, οι ενέργειες που εκτελούν κατά προτεραιότητα, αφορούν στη συζήτηση με τους συναδέλφους (32,1%) και την προσέγγιση του ατόμου που εμπλέκεται άμεσα (30,4%), αλλά και την αναζήτηση σε μέσα πληροφόρησης (25,5%) και την αναφορά του προβλήματος σε ανώτερα στελέχη (25,5%) (πίνακας 16).

---

	1	2	3	4	5	6	7
Απευθύνεστε και συζητάτε με τους συναδέλφους	<b>41,30</b>	15,90	12,70	14,30	7,90%	6,30%	1,60%
	<b>%</b>	%	%	%			

---

Έρχεστε σε επαφή με άτομα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος	6,30%	20,60 %	19,00 %	19,00 %	19,00 %	11,10 %	4,80%
--	-------	------------	------------	------------	------------	------------	-------

Ανατρέχετε σε μέσα πληροφόρησης	8,20%	14,80 %	21,30 %	16,40 %	9,80%	21,30 %	8,20%
------------------------------------	-------	------------	------------	------------	-------	------------	-------

Αναφέρετε το πρόβλημα στη διεύθυνση του σχολείου ή σε άλλα στελέχη	24,20 %	<b>25,80</b> %	14,50 %	6,50%	12,90 %	16,10 %	0,00%
--	------------	-------------------	------------	-------	------------	------------	-------

Στηρίζετε στην προσωπική και επαγγελματική σας εμπειρία	23,40 %	<b>29,70</b> %	15,60 %	10,90 %	9,40%	6,30%	4,70%
--	------------	-------------------	------------	------------	-------	-------	-------



Προσεγγίζετε το άτομο που εμπλέκεται άμεσα	<b>35,50</b> %	22,60 %	8,10%	14,50 %	1,60%	9,70%	8,10%
Άλλο	18,20 %	0,00%	9,10%	9,10%	9,10%	9,10%	45,50 %

---

Πίνακας 17. Αντιμετώπιση προβλήματος στην περιφέρεια (σειρά προτεραιότητας 1-7)

Σχετικά με την αντιμετώπιση ενός προβλήματος στον εκπαιδευτικό χώρο, οι νηπιαγωγοί από την περιφέρεια δηλώνουν ότι οι ενέργειες που εκτελούν με σειρά προτεραιότητας, αφορούν στη συζήτηση με τους συναδέλφους (41,3%) και στην προσέγγιση του ατόμου που εμπλέκεται άμεσα (35,5%), αλλά και στην προσωπική τους επαγγελματική εμπειρία (29,7%) και την αναφορά του προβλήματος σε ανώτερα στελέχη (25,8%) (πίνακας 17).

---

1            2            3            4            5            6

---

---

Στη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως  
προτύπου

21,80% 27,30% 10,90% 9,10% 21,80% 9,10%

Στην αξία της επαγγελματικής  
γνώσης

26,30% 22,80% 14,00% 14,00% 10,50% 12,30%

Στην ελευθερία του εκπαιδευτικού  
να εφαρμόσει διδακτικές μεθόδους

22,80% 24,60% 19,30% 12,30% 5,30% 15,80%

Στη συνεργασία του εκπαιδευτικού  
με συναδέλφους, γονείς και μαθητές

**35,10%** 15,80% 14,00% 10,50% 8,80% 15,80%

Στο προσωπικό ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών	<b>33,30%</b>	21,10%	12,30%	5,30%	8,80%	19,30%
Σε άλλους παράγοντες	25,80%	6,50%	12,90%	12,90%	9,70%	32,30%

---

Πίνακας 18. Επαγγελματισμός εκπαιδευτικού στα αστικά κέντρα (σειρά προτεραιότητας 1-6)

Όσον αφορά στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, οι νηπιαγωγοί από τα αστικά κέντρα επισημαίνουν ότι συνίσταται κυρίως μέσω της συνεργασίας τους εκπαιδευτικού με συναδέλφους, γονείς και μαθητές (35,1%) και στο προσωπικό ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών (33,3%) (πίνακας 18).

---

	1	2	3	4	5	6
Στη λειτουργία του εκπαιδευτικού ως προτύπου	23,40%	28,10%	10,90%	10,90%	21,90%	4,70%
Στην αξία της επαγγελματικής γνώσης	12,70%	<b>34,90%</b>	17,50%	19,00%	11,10%	4,80%
Στην ελευθερία του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει διδακτικές μεθόδους	<b>31,70%</b>	28,60%	6,30%	11,10%	15,90%	6,30%
Στη συνεργασία του εκπαιδευτικού	<b>31,70%</b>	23,80%	14,30%	9,50%	14,30%	6,30%

με συναδέλφους, γονείς και μαθητές

Στο προσωπικό ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών	<b>44,40%</b>	17,50%	4,80%	9,50%	12,70%	11,10%
---	---------------	--------	-------	-------	--------	--------

Σε άλλους παράγοντες	14,30%	22,90%	11,40%	11,40%	2,90%	37,10%
----------------------	--------	--------	--------	--------	-------	--------

---

Πίνακας 19. Επαγγελματισμός εκπαιδευτικού στην περιφέρεια (σειρά προτεραιότητας 1-6)

Σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς από την περιφέρεια, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού συνίσταται κατά προτεραιότητα από το προσωπικό ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών (44,4%), από την ελευθερία του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει διδακτικές μεθόδους (31,7%) και από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, γονείς και μαθητές (31,7%). Στη δεύτερη σειρά προτεραιότητας, σημαντικό ποσοστό σημειώνει η αξία της επαγγελματικής γνώσης (34,9%) (πίνακας 19).

---

	Ταιριάζει	Δεν ταιριάζει
Ενθουσιασμός	81,10%	18,90%
Οργανωτικότητα	86,00%	14,00%
Γνώση	98,20%	1,80%
Διαλλακτική στάση	85,20%	14,80%

---

Χιούμορ	98,20%	1,80%
---------	--------	-------

Προσαρμοστικότητα	92,60%	7,40%
-------------------	--------	-------

Άλλα	92,90%	7,10%
------	--------	-------

---

---

Ταιριάζ ει	Δεν ταιριάζε ι
---------------	----------------------

---

Ενθουσιασμός	92,10%	7,90%
--------------	--------	-------

Προσαρμοστικότητα	90,30%	9,70%
-------------------	--------	-------

Πίνακας 20.

Άλλα	83,30%	16,70%
------	--------	--------

Χαρακτηριστικά που ταιριάζουν στο προφίλ των νηπιαγωγών από τα αστικά κέντρα

Από τον παραπάνω πίνακα (πίνακας 20), παρατηρούμε ότι οι νηπιαγωγοί που εργάζονται στα αστικά κέντρα, δηλώνουν ότι τα χαρακτηριστικά που ταιριάζουν στο επάγγελμά τους, είναι το χιούμορ σε ποσοστό 98,2% και η γνώση σε ποσοστό 98,2%. Επιπλέον, η προσαρμοστικότητα σε ποσοστό 92,9% και άλλα χαρακτηριστικά σε ποσοστό 92,9%, η οργανωτικότητα σε ποσοστό 86%, η διαλλακτική στάση 85,2% και ο ενθουσιασμός 81,1%.

Πίνακας 20. Χαρακτηριστικά που ταιριάζουν στο προφίλ των νηπιαγωγών από την περιφέρεια

Τέλος, σύμφωνα με τις δηλώσεις του δείγματος από την περιφέρεια, τα χαρακτηριστικά που ταιριάζουν στο προφίλ των νηπιαγωγών είναι η γνώση με ποσοστό 95,3%, ο ενθουσιασμός με ποσοστό 92,1%, το χιούμορ 90,5%, η προσαρμοστικότητα 90,3%, η



διαλλακτική στάση 88,5%, η οργανωτικότητα 87,1% και άλλα χαρακτηριστικά σε ποσοστό 83,3% (πίνακας 20).

#### 4.4. Συζήτηση - Παρατηρήσεις

Το φύλο δεν συνιστά μεταβλητή προς ανάλυση και για το λόγο αυτό συγκλίνουν σε σταθερές θέσεις για το επάγγελμά τους. Οπότε προκύπτει το υψηλό επίπεδο σπουδών και διά βίου κατάρτισης των νηπιαγωγών. Όσον αφορά στη γνώση ξένων γλωσσών, τα αποτελέσματα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά.

Είναι μέτρια ευχαριστημένοι για τις απολαβές. Το ωράριο συνιστά ακόμη κίνητρο ευχαρίστησης για το επάγγελμα. Θετικά φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα σχετικά με την επιμόρφωση των νηπιαγωγών, καθώς οι επιμορφώσεις και η απόδοση στο επάγγελμα φαίνεται να παρουσιάζουν συνάφεια. Οπότε συνολικά φαίνονται ευχαριστημένες από το επάγγελμά τους. Οι παράγοντες που ώθησαν τους νηπιαγωγούς που ζουν στα αστικά κέντρα στην επιλογή του επαγγέλματος, σχετίζονται αρκετά με: *το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, τη γνώση, τη σταθερή δουλειά, την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική προσφορά.*

Σχετικά με τις ανάγκες που καλύπτει το επάγγελμα της/του νηπιαγωγού, οι συμμετέχοντες της έρευνας που ζουν στα αστικά κέντρα, δηλώνουν ότι καλύπτει αρκετά την ανάγκη της αυτοεκτίμησης, της ασφάλειας και της αυτοανάπτυξης. Σχετικά με τις ανάγκες που καλύπτει το επάγγελμα του νηπιαγωγού για τους συμμετέχοντες που ζουν στην περιφέρεια, φαίνεται ότι καλύπτει απόλυτα την ανάγκη της προσωπικής επιλογής και την αγάπη για το επάγγελμα του «δασκάλου».

Επιπλέον, σύμφωνα με τις δηλώσεις, καλύπτεται αρκετά η ανάγκη για αυτοεκτίμηση και αυτοανάπτυξη.

Ο σημαντικότερος λόγος συμμετοχής σε πρόγραμμα επιμόρφωσης για τους νηπιαγωγούς των αστικών κέντρων, είναι η αναβάθμιση των γνώσεών τους. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα για τους συμμετέχοντες που ζουν στην περιφέρεια, γιατί

δηλώνουν ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που συνδέονται με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη, αφορούν στην ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης και στην προσωπική έρευνα και μελέτη πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Όσον αφορά στην εκπαίδευση που πρέπει να λαμβάνουν οι νηπιαγωγοί, οι συμμετέχοντες από τα αστικά κέντρα, στην υποχρεωτική πρακτική εξάσκηση. Επίσης, θεωρούν σημαντικό να λαμβάνουν ξεχωριστή εκπαίδευση από την εκπαίδευση άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων και από την εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων.

Σχετικά με την αντιμετώπιση ενός προβλήματος στον εκπαιδευτικό χώρο, οι νηπιαγωγοί από την περιφέρεια δηλώνουν ότι οι ενέργειες που εκτελούν με σειρά προτεραιότητας, αφορούν στη συζήτηση με τους συναδέλφους και στην προσέγγιση του ατόμου που εμπλέκεται άμεσα, αλλά και στην προσωπική τους επαγγελματική εμπειρία και την αναφορά του προβλήματος σε ανώτερα στελέχη.

***Όσον αφορά στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, οι νηπιαγωγοί από τα αστικά κέντρα επισημαίνουν ότι συνίσταται κυρίως μέσω της συνεργασίας τους εκπαιδευτικού με συναδέλφους, γονείς και μαθητές και στο προσωπικό ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών.***

Οπότε όσον αφορά στον επαγγελματισμό της/του νηπιαγωγού παρατηρούμε ότι δομείται κυρίως από τις σπουδές, τα μεταπτυχιακά, αλλά και μέσω της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και συναδέλφους, με γονείς και μαθητές, αλλά και από στο προσωπικό ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών.

Σχετικά με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και με τους παράγοντες που αυτή συνδέεται, οι νηπιαγωγοί χωρίς αποκλίσεις στα αστικά κέντρα και στην περιφέρεια, δηλώνουν ως σημαντικότερους: την ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης την προσωπική έρευνα και μελέτη πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα και τη συνεργασία με τους συναδέλφους.

Επίσης οι νηπιαγωγοί που εργάζονται στα αστικά κέντρα, δηλώνουν ότι τα χαρακτηριστικά που ταιριάζουν στο επάγγελμά τους, είναι το χιούμορ σε ποσοστό και η γνώση, η προσαρμοστικότητα και άλλα χαρακτηριστικά, όπως η οργανωτικότητα, η διαλλακτική στάση και ο ενθουσιασμός.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση που πρέπει να λαμβάνουν οι νηπιαγωγοί, οι συμμετέχοντες από τα αστικά κέντρα, συμφωνούν με ποσοστό 100% στην υποχρεωτική πρακτική εξάσκηση. Επίσης, θεωρούν σημαντικό να λαμβάνουν ξεχωριστή εκπαίδευση από την εκπαίδευση άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων και από την εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων. Επιπλέον, τονίζουν την ανάγκη για εκπαίδευση στη Λογοτεχνία και τη Νεοελληνική Γλώσσα, αλλά οι απόψεις δίστανται για την Διδακτική της Ιστορίας (51% ναι και 49% όχι),

Σχετικά με τις ανάγκες που καλύπτει το επάγγελμα του νηπιαγωγού, οι συμμετέχοντες της έρευνας που ζουν στα αστικά κέντρα, δηλώνουν ότι καλύπτει αρκετά την ανάγκη της αυτοεκτίμησης της ασφάλειας και της αυτοανάπτυξης το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον η γνώση η σταθερή δουλειά η επαγγελματική αποκατάσταση και η κοινωνική προσφορά. Από την άλλη μεριά, ο παράγοντας που φαίνεται να μην τους επηρέασε καθόλου, είναι το κοινωνικό γόητρο. Η αναβάθμιση σπουδών από το 1984 στην Ελλάδα με τη δημιουργία των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης φαίνεται ότι έχει πλέον αποτελέσματα vs σε σχετικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η επαγγελματική αποκατάσταση, σε ένα «κρατικο-προσανατολισμένο» επαγγελματικό χώρο με δημόσιο χαρακτήρα και μονιμότητα της θέσης φαίνεται ότι ακόμη ικανοποιεί τις εργαζόμενες νηπιαγωγούς, οι οποίες ωστόσο κρίνουν αναγκαία την διά βίου κατάρτιση/ την προσωπική έρευνα και μελέτη πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα και τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τους γονείς.

Για τους Μαρξιστές το επάγγελμα ως εργασία, *«απαιτεί μαστοριά ή τέχνη και ο εργαζόμενος παράγει ένα ολόκληρο προϊόν...όπου ο ρυθμός της εργασίας, οι συνθήκες εργασίας, το προϊόν, η χρήση του και ακόμα ως ένα βαθμό η τιμή του καθορίζονται άμεσα από τον εργαζόμενο, η πηγή εισοδήματος προέρχεται από την πώληση του προϊόντος ή της υπηρεσίας, η οποία καθορίζεται περισσότερο ατομικά σε συνθήκες χαλαρής αγοράς που καθιερώνεται με προσωπική διαπραγμάτευση, παρά από την πώληση του χρόνου εργασίας»*, παράμετροι που φαίνεται συνολικά να καλύπτονται για τις νηπιαγωγούς εκτός της πώλησης του χρόνου εργασίας.

Εφόσον προλεταριοποίηση του εκπαιδευτικού σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χάνουν τον έλεγχο της εργασίας, δεν παράγουν αυτοί το αναλυτικό πρόγραμμα και μετατρέπονται σε απλούς εκτελεστές αναλυτικών προγραμμάτων και οδηγιών που φτιάχνουν ειδικοί έξω από τα σχολεία, παρατηρούμε και ως νηπιαγωγός η ίδια αλλά και ως ερευνήτρια ότι οι νηπιαγωγοί με την επιμόρφωση και τις πρόσθετες σπουδές τους, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ευθύνονται για τις καινοτόμες σχολικές δράσεις χωρίς να υπακούουν άκριτα στις οδηγίες του Αναλυτικού προγράμματος

Με βάση την εξέταση που έγινε στα ζητήματα του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε μπορούμε να προβούμε σε ορισμένες διαπιστώσεις. Δεν παρατηρείται προλεταριοποίηση του επαγγέλματος, γιατί ο επαγγελματισμός ουσιαστικά εκφράζει ό,τι αναμένεται από τα άτομα σε έναν επαγγελματικό χώρο και συνδέεται άμεσα με την ευελιξία των εκπαιδευτικών να επαναπροσδιορίζουν την εργασία στο σχολείο, με την επάρκεια των γνώσεών τους. Έτσι ανταπεξέρχονται στις πολύπλοκες καταστάσεις που καλούνται κάθε φορά να αντιμετωπίσουν υπό την επήρεια των εκπαιδευτικών αλλαγών, που δρομολογούνται στα σχολεία και δεν λειτουργούν αποξενωμένοι από την εργασία τους

Σε άμεση εξάρτηση με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού βρίσκεται η επαγγελματική ταυτότητα, η οποία γίνεται αντιληπτή από τους ερευνητές ως μια διαδικασία ενσωμάτωσης προσωπικών και κοινωνικών στοιχείων, προκειμένου να γίνει και να είναι κάποιος εκπαιδευτικός. Στην αντίληψη για την ταυτότητα υπεισέρχονται ποικίλα στοιχεία, όπως προσωπικά και επαγγελματικά, οι κοινωνικές συνθήκες, ο συναισθηματικός παράγοντας, οι εμπειρίες, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές του ατόμου.

Σε άμεση αναφορά και συσχέτιση με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ταυτότητα βρίσκεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εντοπίζεται στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή καθώς και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του σχολείου. Η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται αντιληπτή μέσα από ένα

σύνολο παραγόντων, όπως είναι η πρόοδος των μαθητών, η συνεργατικότητα, η ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του διευθυντή.

Παραμένει, σταθερή η διαπίστωση ότι ο επαγγελματισμός, η επαγγελματική ταυτότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι έννοιες πολύπλοκες και με ιδιαίτερη σημαντικότητα για τον εκπαιδευτικό και το έργο του και οι επόμενες έρευνες θα επικεντρωθούν στις νέες προκλήσεις στο ευρωπαϊκό συγκείμενο και στην οικονομική κρίση που βιώνουμε.

Μια νέα εποχή για το επάγγελμα της/του νηπιαγωγού ξεκινά από το 2019 στην χώρα μας, καθώς ο Υπουργός Παιδείας δεσμεύτηκε για την δίχρονη υποχρεωτική προσχολική αγωγή στο δημόσιο νηπιαγωγείο κατά την ημερίδα για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού έργου στο Υπουργείο Παιδείας: «Είναι πολιτική δέσμευση της κυβέρνησης να θεσμοθετηθεί από του χρόνου όπου η δέσμευση της κυβέρνησης είναι εκεί να διδάξουν νηπιαγωγοί. Ούτε 0 μέχρι 8 ούτε 0 μέχρι 11 ούτε οτιδήποτε άλλο. Ο Υπουργός Παιδείας δεν παρέλειψε να αναφερθεί και στο θέμα των παιδιών 0-4 αναφέροντας τα εξής: “Τι γίνεται από το 0 μέχρι το 4. Ξέρετε ότι η εκπαίδευση αυτών των ανθρώπων δεν είναι στα Πανεπιστήμια είναι στα ΤΕΙ. Εμείς αυτό που θέλουμε είναι και αυτοί οι άνθρωποι να εκπαιδεύονται στα Πανεπιστήμια. Είναι μέσα στο συνολικό σχέδιο που έχουμε για την αναβάθμιση των ΤΕΙ και άρα την αναβάθμιση των σπουδών διαφόρων κλάδων. Αυτή είναι να ενσωματωθούν στα Τμήματα Νηπιαγωγών και να υπάρχουν δυο κατευθύνσεις στο τέλος»

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Apple, M. W., Aronovitz, S., Bartolome, L. I., Giroux, X. A., Hooks, B., Macedo, D., Banks, O. (1983) *The Sociology of Education*. London: B.T. Batsford LTD.
- Bell, B.. & Gilbert, J. (1994). «Teacher development as professional, personal and social development», *Teaching and Teacher Education*, 10, σσ.483-497
- Etzion, A. E. (1969) «Teachers, Nurses, Social Workers», *Free Press*, New York, σσ. 8-9 and 276-279.
- Eurydice (2009) *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels.
- Fayol, H. (1916) *Administration Industrielle et Generale*. Paris.
- Fayol, H. (1949) *General and Administration*. London: Pitman and sons.
- Johnson, T. J. (1973) «Imperialism and professions: notes on the development of professional occupation in Britain's colonies and the New States», *Sociological Review*, 20, σσ. 281-309.
- Henry, G., «Οι Εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της κοινωνικής αλλαγής», μτφ Θεριανός, Κ., *Περιοδικό Ρωγμές εν τάξει*, τεύχος 15.
- Hogemann, M. (2000) «Νηπιαγωγός - Ένα όχι συνηθισμένο επάγγελμα», μτφ. Michael Stork, (επιμ.), Μ.Γ. Μερακλής. Αθήνα: Κορφή.
- Hughes, M. & Kroehler, C. (2007) «Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες», (επιμ), Ιωσηφίδης, Θ. Αθήνα: Κριτική.
- Keiny, S.(1994). «Constuctivism and teachers professional development». *Teacher Education*, 10, σσ.157-167.
- Leseman, P. (2009) «The impact of High Quality Education and Care on the development of young children: Review of the literature» *In Eurydice (2009b)*. «Early Childhood Education and Care in Europe» *Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels, 17-49.
- Marx, K. (1975) *Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα*. Αθήνα: Γλάρος.
- Marx, K. (1978) *Το Κεφάλαιο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1<sup>ος</sup>.
- Marx, K. (1982) *Θεωρίες για την Υπεραξία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1ος.
- Marx, K. (1990) *Βασικές Γραμμές της Κριτικής και της Πολιτικής Οικονομίας (Grundrisse)*. Αθήνα: Στοχαστής, Β'
- Marx, K. (2010) *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

- McLaren, P. (2010) Κριτική Παιδαγωγική, επιμέλεια Γούναρη, Π., Γρόλλας, Γ., κείμενα Συλλογικό έργο, Αθήνα, Guntenberg.
- Middlewood, D., Parker, R. & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. London: Paul Champan Publications.
- Ozga, J. and Lawn, M. (1988) “Schoolwork: interpreting the labour process of teaching”, *in British Journal of Sociology of Education*, 24, σσ.117-126
- Paton, W. & McMalon, M. (2006) Career Development and Systems theory: Conneting Theory and Practice (2deditim) *Career Developent Series, 1*. Rotterdam: Sense Publishers,
- Schultz, T. W. (1968) “Investment in Human Capital”, *American Economics of education*. London: Pengium, σσ.13-33,
- Soriano, V. (1998) *Early Intervention in Europe*. Denmark: Middlefart.
- Taylor, F.W. (1911) *The Principles of Scintific Management*
- Terhart, E. (1998) «Formalised Code of Ethics for Teachers between professional autonomy and administrative control» *European Joyrnal of Education*, 33, 4.
- Veblen, Th. (1934) *The Theory of the Leisure Class*. N.Y.: Modern Library. Veblen, Th. (1982). *Η θεωρία της αργόσχολης τάξης. Η οικονομική μελέτη των θεσμών* μτφ.Νταλιάνης Γ.,( επιμ), Σοφιανός, Φ. Αθήνα:Κάλβος.
- Wilensky, H. L. (1964) «The professionalization of everyone», *American Journal of Sociology*, 79, σσ.137-158.
- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδοτ, Ε. & Χρυσαφίδης, Κ. (2008) *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β.(1992) «Το επάγγελμα και η Κοινωνική Θέση του Εκπαιδευτικού. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις», *Τα Εκπαιδευτικά*, 33, σσ. 52-62.
- Γέρου Θ. (1996) *Η Ελληνική Παιδεία*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης-Παιδεία.
- Γκρίτζιος, Β.(2006) «Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των Εκπαιδευτικών», *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σσ. 21-32.
- Δημαρά, Α. (1986) *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής NEB.

Δημητριάδου, Κ. (1982) *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμα του. Μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ένγκελς, Φ. (1848) *Το Κομμουνιστικό μανιφέστο*, σημείωση Ένγκελς στην αγγλική έκδοση του 1888.

*Ελλάδα Ιστορία και Πολιτισμός* (1995) τόμος 5<sup>ος</sup>, σσ.194-214. Αθήνα: Μαλλιάρης Παιδεία

*Ιστορία του ελληνικού Έθνους* (1975) τόμος ΙΑ', σσ. 328-359. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1987) *Η Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπ/σης*. Αθήνα: Δανιάς.

Ζαμπέτα, Ε. (1998) *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη*.

Αθήνα: Θεμέλιο.

Θεοφιλίδης, Χ. (2010) *Η Προσχολική Αγωγή στην Κύπρο. Από τη Φιλανθρωπική Προσφορά στη Νομοθετημένη Προσχολική Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Εκδ. του συγγραφέα.

Καγιαδάκη, Α. (2014) *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι: Σχολείο εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας ή χώρος πολύπλευρης ανάπτυξης των νηπίων;*

Πρακτικά: 7<sup>ο</sup> Επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή.

Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές- Συγκριτικές Προσεγγίσεις. Πάτρα:

Συνεδριακό και Πολιτιστικό κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.

Κιτρομηλίδη, Π. (1996) *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Κιτσαράς, Γ. (2001) *Προσχολική Παιδαγωγική (2η έκδ.)*. Αθήνα: εκδ. συγγραφέα.

Κυπριανός, Π. (2007) *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.

Λασκαράκης, Γ. (2012) Διπλωματική εργασία. *Η συμβουλή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπ-κών της Π.Ε του Ν. Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Λυμπεράκη, Α. κ. Δενδρινός, Γ. (2004). *Ευέλικτη εργασία: Νέες μορφές και ποιότητα απασχόλησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέρκυρα.

Μάρξ, Κ., Ένγκελς, Φ. (1847-1848) *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος*,

μετεγραφή Σιδεράς, Σ. (Εργατική Δημοκρατία – Κύπρος). Μορφοποίηση κειμένου έγινε

από Πάγκα, Α.(1994) για το αρχείο των Μαρξιστών στο Internet. Αθήνα: Σύγχρονη

Εποχή.



- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και Επαγγελματική ανάπτυξη στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχιμο
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999 α). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα» στο Αθανασούλα Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπάλτας, Γ. (2012) *Βασικές Αρχές Μέτρησης, Είδη Ερωτήσεων σε Δημοσκοπήσεις (Surveys)*.
- Μπέτσας, Γ. (2008). «Το Προφίλ των πρώτων Ελληνίδων φρεβελιανών νηπιαγωγών: Προσωπικές και επαγγελματικές διαδρομές», στο: (Διεθνές Συνέδριο) *Γυναίκες στην Ιστορία των Βαλκανίων: Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: 19-20.6.2008.
- Μπουζάκη, Σ. (1991) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (2006) Ζητείται: *Νέα στρατηγική σύνδεσης ΣΕΠ με την αγορά εργασίας* στο Βλαχάκη, Φ., Γαβριήλ, Α., Σαμοίλης, Π. και Τετραδάκου, Σ. (επιμ.) Ε.Κ.Ε.Π-ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. με θέμα «Ο θεσμός Συμβουλευτική- προσανατολισμό και ο πόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας». Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π- ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π, σσ. 101-111.
- Παπαβασιλείου- Αλεξίου, Ι. κ. Σινάνη, Γ. (2011) *Ο ρόλος και τα προσόντα των λειτουργών επαγγελματικού προσανατολισμού: διεθνείς τάσεις κ. ελληνική πραγματικότητα*, σσ. 155-172, στο Πλατσίδου, Μ. και Δαγσιδέλης, Β. (επιμ.). *Συλλογή εργασιών για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και το πλαίσió της*, προς τιμήν του Καθηγητή Αχιλλέα Καψάλη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθείτω-Γ. Δαρδανός
- Περιοδικό της ΟΜΕΡ (2012) *Εξερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, τεύχος 11β
- Πολυχρονοπούλου, Π. (1980) *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσαούνης, Ι. (2001) *Η Κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987) *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006) *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010) *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κύπρος: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων  
Φραγκουδάκη, Α. (1992) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Αθήνα:Κέδρος.

Φωτοπούλου Β.,(υποψήφια Διδάκτωρ),(2013) *Επαγγελματική Ταυτότητα και εκπαιδευτικοί. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπ/σης*.Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χαρίτος, Χ. (1998) *Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1986) *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαδήμα.  
Προεδρικό Διάταγμα 320/1983 Οργάνωση και Λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, *Κωδικός Νομικού Βήματος*, άρθρο2.

Νόμος 1268/1982 Για τη Δομή και τη Λειτουργία Των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, *Κωδικός Νομικού Βήματος*, άρθρο 1,παρ. 2

Νόμος 1566/1985 Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας και Άλλες Διατάξεις, *Εκπαιδευτική Νομοθεσία*, ΦΕΚ 167, 30-9-1985.

Νομοθετικό Διάταγμα 3094/ 1954, (ΦΕΚ 254 Τ.Α)

«Θεσμοθετείται η δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση το 2018-19». Ανακτημένο στις 26-10-2017 από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr/arthron/ekpaideysi/gavrogloy-thesmotheteitai-i-dihroni-yphreotiki-prosholiki-ekpaideysi-201819#ixzz59XjLdF6Z> )

