



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης

με τίτλο:

«Επιστήμες της Αγωγής»

στην κατεύθυνση:

Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κοινωνική προέλευση και σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα

Νηπιαγωγών Ιωαννίνων:

εμπειρίες και επαγγελματικές προοπτικές

Επιβλέπων καθηγητής: Σιάκαρης Κωνσταντίνος

Φοιτήτρια: Φίλη Δήμητρα – Α.Μ. 114

Ιωάννινα, Μάρτιος 2018

**«Φαίνεται πάντα αδύνατο,
μέχρι να πραγματοποιηθεί»**

Nelson Mandela

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	4
Εισαγωγή	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1) Προσχολική Αγωγή/Παιδαγωγική.....	9
1. Από την Αγωγή στην Παιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας	9
1.1. Η ιστορικότητα της Προσχολικής Αγωγής	10
1.1.1. Οι θεσμοί κατάρτισης Νηπιαγωγών	10
1.1.2. Το περίγραμμα του επαγγέλματος των Νηπιαγωγών	15
1.2. Η Προσχολική Εκπαίδευση ως επιλογή σπουδών στην Ελλάδα	19
1.2.1. Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα	19
1.2.2. Τμήματα Προσχολικής Αγωγής/Εκπαίδευσης	21
1.3. Η μετάβαση των Νηπιαγωγών στην αγορά εργασίας	24
1.3.1. Η προσχολική εκπαίδευση στην Ευρώπη	24
1.3.2. Νηπιαγωγοί και αγορά εργασίας	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2) Βιβλιογραφική επισκόπηση	40
2.1. Δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας	40
2.2. Οι σχετικές έρευνες στην Ελλάδα	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3) Θεωρητική πλαισίωση50

3.1.Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων κοινωνική ανισότητα, κοινωνική αναπαραγωγή, κοινωνική τάξη και κοινωνικό υπόβαθρο.....50

3.2. Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις.....53

3.2.1 Συναινετικές και Συγκρουσιακές θεωρίες53

3.2.2 Φονξιοναλισμός – Δομολειτουργισμός55

3.2.3. Μαρξιστική θεώρηση.....57

3.2.4. Βεμπεριανή θεώρηση.....59

3.3. Επιλογή της θεωρίας του Pierre Bourdieu61

3.3.1. Το πολιτισμικό κεφάλαιο63

3.3.2. Κριτική της θεωρίας του Pierre Bourdieu69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4) Η ερευνητική διαδικασία71

4.1. Το Πρόβλημα.....71

4.2. Σκοπός, ερευνητική υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα.....72

4.3 Η Μεθοδολογία της έρευνας.....76

4.3.1 Η μέθοδος της επισκόπησης77

4.3.2 Δειγματοληψία της έρευνας.....79

4.3.3 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας80

4.4 Διεξαγωγή της έρευνας.....83

4.4.1 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....84

4.4.2 Περιορισμοί84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5) Ανάλυση δεδομένων	86
5.1. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος	86
5.2. Κοινωνική προέλευση και επιλογή σπουδών (Π.Τ.Ν.)	89
5.3 Εμπειρίες από τις σπουδές	101
5.4 Το Επάγγελμα των Νηπιαγωγών στη σημερινή αγορά εργασίας	109
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6) Συμπεράσματα.....	116
Επίλογος.....	123
Βιβλιογραφία	124
α) Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	124
β) Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	128
 Παράρτημα	135
Πίνακες.....	137
Γραφήματα	138
Ερωτηματολόγιο.....	140

Ευχαριστίες

Η διπλωματική αυτή εργασία εκπονήθηκε στον τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο πλαίσιο του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής». Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στους/στις καθηγητές/τριες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, των οποίων η συμβολή, η συμπαράσταση και η υποστήριξη ήταν πολύτιμη και καθοριστική για την ολοκλήρωση της διπλωματικής αυτής εργασίας.

Αρχικά, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα, επίκουρο καθηγητή κο. Κωνσταντίνο Σιάκαρη, για τη διαρκή προθυμία να προσφέρει οποιαδήποτε βοήθεια χρειάστηκα, για όλες τις πολύτιμες συμβουλές, την αμέριστη επιστημονική καθοδήγηση αναφορικά με τη δομή και το περιεχόμενο της εργασίας αλλά και τη συνεχή προσωπική υποστήριξη. Ειλικρινά, η λέξη ευχαριστώ είναι πολύ μικρή απέναντι σε όσα αποκόμισα από εκείνον όλο αυτό το διάστημα της διεξαγωγής και συγγραφής της εργασίας.

Εξάλλου, κρίνω απαραίτητο να εκφράσω τη βαθιά εκτίμηση και τις απεριόριστες ευχαριστίες μου στα μέλη της επιτροπής κα. Ελένη Σιάνου–Κύργιου και κο. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου για την πολυδιάστατη επιστημονική τους σκέψη και τις εποικοδομητικές συζητήσεις που είχαμε όλο αυτό το διάστημα στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και εντός του ευρύτερου ακαδημαϊκού χώρου. Εκ των προτέρων τους ευχαριστώ για τις χρήσιμες υποδείξεις και παρατηρήσεις στο σύνολο της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, νιώθω υποχρεωμένη να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την απεριόριστη ευγνωμοσύνη μου, στην κα. Μαρία Σακελλαρίου και στον κο. Βασίλειο Κούτρα, καθηγητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων, οι οποίοι με επιστημονική αλληλεγγύη και προσωπική ευχαρίστηση μου έδωσαν άδεια και χρόνο να διανείμω τα ερωτηματολόγια που απαιτούσαν οι ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Οφείλω, επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στο στενό φιλικό μου περιβάλλον και σε όσους βρίσκονται μακριά αλλά συνεχώς στέκονται δίπλα μου, για την αμέριστη κατανόηση, που επέδειξαν σ' αυτό το δύσκολο διάστημα εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας και την αντοχή τους να με στηρίζουν στις στιγμές κόπωσης, εξάντλησης και ψυχολογικών μεταπτώσεων. Ευχαριστώ, επίσης, τους συμφοιτητές μου στο Π.Μ.Σ. για όλες τις όμορφες στιγμές και συζητήσεις που μοιραστήκαμε.

Κλείνοντας, τη μεγαλύτερη ευγνωμοσύνη, την οφείλω στην οικογένεια μου, τους γονείς μου Βασίλη και Λευκοθέα και την αδερφή μου Αικατερίνη, για την αγάπη και την ηθική τους στήριξη όλα αυτά τα χρόνια και για τη θετική τους στάση σε όλες μου τις αποφάσεις. Τους ευχαριστώ για την ανατροφή που μου χάρισαν και το διαρκές αίσθημα ελπίδας και ενθάρρυνσης που εξακολουθούν να μου προσφέρουν, στοιχεία που μου δίνουν δύναμη να συνεχίσω να προσπαθώ πάντοτε για το καλύτερο.

Ιωάννινα, Δεκέμβριος 2017

Δήμητρα Φίλη.

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει τον εξής τίτλο: «Κοινωνική προέλευση και σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων: εμπειρίες και επαγγελματικές προοπτικές».

Αντικείμενο της έρευνας είναι οι κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση όπως αυτές αποτυπώνονται στις εμπειρίες και απόψεις των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο Πανεπιστήμιο. Πιο συγκεκριμένα στόχος της παρούσας διπλωματικής έρευνας είναι η διερεύνηση της επιλογής σπουδών και των μετέπειτα εμπειριών των φοιτητών καθώς, επίσης, πώς αυτές εντοπίζονται κατά τη στιγμή της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις εμπειρίες από τις σπουδές αλλά και στις προοπτικές μετάβασης στην αγορά εργασίας. Το κεντρικό ερώτημα το οποίο επιχειρείται να απαντηθεί είναι το εξής: εάν επηρεάζει η προέλευση των φοιτητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις τις εκπαιδευτικές επιλογές των φοιτητών, τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της πανεπιστημιακής πορείας και τις μελλοντικές προοπτικές ένταξης στην αγορά εργασίας.

Αφορμή για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο ζήτημα αποτελούν τόσο κοινωνικά όσο και προσωπικά κριτήρια. Αρχικά, οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές αποτελεί θέμα το οποίο απασχολεί διεθνώς σε πολύ μεγάλο βαθμό την κοινωνιολογική συζήτηση και οι σχετικές έρευνες εντοπίζουν και καταγράφουν τις διαφορές μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες. Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης εντοπίζονται κοινωνικές ανισότητες οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και μετέπειτα φοιτητών, συντροφεύοντάς τους μέχρι και στην επαγγελματική τους πορεία. Η αναπαραγωγή, βέβαια, των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση δεν συνδέεται μόνο με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών, αλλά και με την εσωτερική δομή της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία δημιουργεί διαφοροποιήσεις επηρεάζοντας την ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών. Η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης και η προώθηση της έννοιας της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν αφορά όλους και επηρεάζει κυρίως τους προερχόμενους από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Η προώθηση της ισότητας μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση δεν έχει υλοποιηθεί, παρά μόνο ως ένα βαθμό, καθώς, οι εμπειρίες των φοιτητών δεν είναι δυνατόν να είναι κοινές για όλους. Τις πιο περιορισμένες εμπειρίες από τις σπουδές τους φαίνεται να έχουν οι προερχόμενοι από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Ο περιορισμένος αριθμός εμπειριών τους ακολουθεί σε ολόκληρη την ακαδημαϊκή τους πορεία, από τη στιγμή της πρόσβασης (συνήθως σε σχολή χαμηλού κύρους) μέχρι και τη στιγμή μετάβασης στην αγορά εργασίας. Η διεύρυνση, λοιπόν, της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση δεν κατόρθωσε να επιτύχει πλήρως το στόχο της, γεγονός που αποδεικνύει το μεγάλο βαθμό εξάρτησης των εμπειριών από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει κάθε άτομο.

Σε προσωπικό επίπεδο, η ολοκλήρωση των προπτυχιακών σπουδών στη Σχολή Επιστημών Αγωγής και συγκεκριμένα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων στάθηκε κρίσιμος παράγοντας για την τελική επιλογή της Σχολής στην οποία θα διεξαγόταν η έρευνα. Ειδικά στην εποχή μας, το επάγγελμα του νηπιαγωγού και γενικά του εκπαιδευτικού μαστίζεται από την ανεργία γενικά του κλάδου και θεωρήθηκε εξαιρετικά ενδιαφέρον να καταγραφούν οι εμπειρίες των φοιτητών από την αρχική επιλογή σπουδών, τη συμμετοχή τους στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά και τα μελλοντικά τους σχέδια για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική δομείται σε έξι κεφάλαια και αρθρώνεται ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται στοιχεία για την προσχολική αγωγή γενικά, πως εξελίχθηκε ιστορικά σαν θεσμός τόσο η εκπαίδευση και η κατάρτιση των νηπιαγωγών όσο και το ίδιο το επάγγελμα. Γίνεται λόγος για την επιλογή σπουδών του κλάδου στην Ελλάδα αλλά και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα Προσχολικής Αγωγής που υπάρχουν στην χώρα. Επίσης, παρατίθενται κάποια συνοπτικά στοιχεία για την αντίστοιχη εκπαίδευση των νηπιαγωγών στην Ευρώπη, γίνεται εκτενής αναφορά στη δομή του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος που ισχύει στα νηπιαγωγεία της Ελλάδας, παρουσιάζεται η κατάσταση που επικρατεί επαγγελματικά σήμερα σχετικά με το μεγάλο όγκο των αναπληρωτών νηπιαγωγών και αναλύεται το σύστημα μέσω του οποίου οι απόφοιτοι νηπιαγωγοί μπορούν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε διεθνές επίπεδο αρχικά, η οποία είναι πλούσια σε ευρήματα, συμπεριλαμβάνοντας έρευνες οι οποίες εστιάζουν στο ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων και δευτερευόντως παρουσιάζονται κάποιες σχετικές έρευνες της ελληνικής βιβλιογραφίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η παρούσα έρευνα, με την απόπειρα αποσαφήνισης των σχετικών όρων, την αναφορά στις σχετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις και την κατάληξη στην επιλογή της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται συνοπτικά το πρόβλημα και ορίζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζεται επίσης και η μεθοδολογία της έρευνας με τα βασικά της στοιχεία και αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, σχετικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος, την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, τις εμπειρίες από τις σπουδές και το επάγγελμα των Νηπιαγωγών που αναζητούν διεξόδους στη σημερινή αγορά εργασίας.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται σαφές ότι, ενώ υπάρχουν πολλές ενδείξεις, δεν είναι δυνατόν με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, να αποδειχτεί τεκμηριωμένα η ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρά τις διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν να υπάρχουν στο δείγμα ανάμεσα σε άτομα προερχόμενα από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Αναφέρεται, όμως, και το μικρό εύρος της παρούσας διπλωματικής και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω επιστημονική έρευνα επί του θέματος. Στοιχείο επίσης σημαντικό, πέραν της ανάγκης για μεγαλύτερη διερεύνηση και μελέτη του θέματος, αποτελεί η αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκούν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στην προσπάθεια να επιτύχουν ακαδημαϊκή επιτυχία για όλους τους φοιτητές ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού «επιπέδου» (statous).

Κεφάλαιο 1

Προσχολική Αγωγή/Παιδαγωγική

1. Από την Αγωγή στην Παιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας

Η παιδαγωγική επιστήμη (παιδί + άγω) έχει ως αντικείμενο τη μελέτη και τον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν το νέο άτομο, το οποίο βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη υπό το πρίσμα των επιδράσεων των διαδικασιών της αγωγής και της μάθησης. Ως ανθρωπιστική επιστήμη έχει έντονο κοινωνικό χαρακτήρα λόγω της υποκειμενικότητας και της διαφορετικότητας του αναπτυσσόμενου ατόμου. Η Προσχολική Παιδαγωγική αποτελεί επιμέρους κλάδο της Παιδαγωγικής Επιστήμης και έχει ως αντικείμενο τη μελέτη της αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών, πριν από τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Ο στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η αλλαγή της συμπεριφοράς των νηπίων με συνειδητές, μεθοδευμένες επιδράσεις τόσο του εκπαιδευτικού όσο και της ευρύτερης κοινωνίας (Κακανά, 1994).

Η προσχολική παιδαγωγική, ως επιστημονικός κλάδος της αγωγής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δεν μελετά μόνο τους μαθητές ή τον εκπαιδευτικό μεμονωμένα, αλλά ως υποκείμενα που έχουν ενεργό δράση και συμμετοχή στην παιδαγωγική διαδικασία (Κιτσαράς, 1997). Ο εκπαιδευτικός της προσχολικής ηλικίας οφείλει να διαθέτει τις αναγκαίες βασικές γνώσεις, τα απαραίτητα προσόντα και οπωσδήποτε να έχει αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες προκειμένου να αναλάβει την υποβοήθηση της ανάπτυξης, τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση των νηπίων.

Το νηπιαγωγείο, ως εκπαιδευτική βαθμίδα, είναι ο χώρος ο οποίος αναλαμβάνει τη συστηματική και προγραμματισμένη αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών, την ανάπτυξη των φυσιολογικών, συναισθηματικών και διανοητικών αναγκών του παιδιού και την προετοιμασία για την ένταξη στην ευρύτερη κοινωνική ζωή και αλληλεπίδραση.

Έτσι, οι βασικές επιδιώξεις του νηπιαγωγείου συνοψίζονται στα εξής:

- Το νηπιαγωγείο βοηθά τα νήπια να συνηθίσουν τη σχολική ζωή στο εύρος της, να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους ως μαθητές και να γνωρίσουν ότι στο σχολείο αναπτύσσονται διαδικασίες μάθησης οι οποίες διέπονται από κανόνες.
- Το νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο ανάπτυξης των πρώτων υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με την καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης.
- Το νηπιαγωγείο ενισχύει και προωθεί τις διαδικασίες μάθησης και την ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων, όπως η θετική αυτοαντίληψη, κριτική και δημιουργική σκέψη, κ.α. (Κακανά, 1994).

1.1. Η ιστορικότητα της Προσχολικής Αγωγής

1.1.1. Οι θεσμοί κατάρτισης Νηπιαγωγών

Τα πρώτα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα αποτελούν δημιουργήματα ιεραποστολικών αποστολών από φιλέλληνες εκπροσώπους χριστιανικών σωματείων από την Ευρώπη και την Αμερική. Το 1830 ιδρύθηκε στη Σύρο το «Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον» από τον Hildner, το οποίο αποτέλεσε εκπαιδευτήριο θηλέων που, όμως, στέγαζε και νηπιακό τμήμα. Επίσης, ο Hill και η σύζυγός του Francis ίδρυσαν εκπαιδευτήριο στην Πλάκα το 1831 και τέσσερα χρόνια αργότερα το μετέφεραν σε ειδικό εκπαιδευτήριο, το οποίο στέγαζε και νηπιακό τμήμα. Το ζεύγος Hill αποτέλεσε παράγοντα διάδοσης του θεσμού της προσχολικής αγωγής στην πρωτεύουσα και με τη δράση του επηρέασε και ενέπνευσε την ίδρυση νέων νηπιαγωγείων. Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία από το 1840 και έπειτα εκπαίδευε νηπιαγωγούς στα νηπιαγωγεία που είχε ιδρύσει με την καταβολή διδασκάλων. Οι μαθητευόμενοι νηπιαγωγοί παρακολουθούσαν τα μαθήματα και περίπου ένα εξάμηνο αργότερα έδιναν εξετάσεις για να πάρουν το δίπλωμα γνώσεων του αντικειμένου (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2006).

Ουσιαστικά, όμως, η εκπαίδευση των νηπιαγωγών είναι συνδεδεμένη με την Αικατερίνη Λασκαρίδου-Χρηστομάνου, η οποία στάθηκε αρωγός στην προσπάθεια

ίδρυσης και λειτουργίας του «Ελληνικού Παρθεναγωγείου», το οποίο αποτέλεσε την πρώτη τάξη για τη μόρφωση της ελληνίδας νηπιαγωγού και λειτούργησε από το 1881 έως το 1886 αναλαμβάνοντας στα χρόνια λειτουργίας του τη δωρεάν εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Μετά το 1897 και μέχρι το 1914 οι νηπιαγωγοί εκπαιδεύονταν αποκλειστικά και μόνο στο «Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας», του οποίου η ίδρυση έγινε από την Ένωση Ελληνίδων με επικεφαλής τη Λασκαρίδου-Χρηστομάνου (Κιτσαράς, 2001). Το Διδασκαλείο λειτούργησε έως το 1959 οπότε και καταργήθηκε και μετατράπηκε σε Σχολή Νηπιαγωγών σύμφωνα με το πρότυπο των Παιδαγωγικών ακαδημιών (Μπουζάκης – Τζήκας, 2002).

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 ιδρύθηκαν διδασκαλεία νηπιαγωγών στα Ιωάννινα, την Φλώρινα, την Κοζάνη, τις Σέρρες και την Έδεσσα αντίστοιχα με το Διδασκαλείο Καλλιθέας, τα οποία αποτελούνταν από τέσσερις τάξεις και οι σπουδάστριες έδιναν εξετάσεις προκειμένου να εξασφαλίσουν πρόσβαση. (Κιτσαράς, 2001). Τέσσερα χρόνια αργότερα, το 1933, ιδρύονται Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης μεταγυμνασιακού επιπέδου σε μεγάλες πόλεις όπως η Αθήνα, η Θεσσαλονίκη, τα Ιωάννινα, η Αλεξανδρούπολη, η Λαμία και το Ηράκλειο Κρήτης (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2006).

Μετά από τη μακρόχρονη παύση των δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης λόγω της γερμανικής κατοχής και του εμφύλιου πολέμου, το 1957 συστήνεται Επιτροπή Παιδείας. Η Επιτροπή αυτή, δημοσιεύοντας τα πορίσματά της, τόνισε τη σημασία της προσχολικής αγωγής και έλαβε σημαντικές αποφάσεις, όπως την ίδρυση νέων νηπιαγωγείων και την αύξηση της μέριμνας για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών, με αποτέλεσμα, δύο χρόνια αργότερα, με το Ν.Δ. 3997, να θεσπιστεί ο θεσμός του Επιθεωρητή Νηπιαγωγών και ο μισθός των νηπιαγωγών να εξισωθεί με το μισθό των δασκάλων (Κυπριανός, 2007).

Η δικτατορία των συνταγματαρχών συστήνει το 1971 ακόμη μια Επιτροπή Παιδείας, η οποία αναλαμβάνει δράσεις για τη μετονομασία των Σχολών Νηπιαγωγών σε Ανώτερες Σχολές Νηπιαγωγών και η φοίτηση σε αυτές διαρκεί δυο χρόνια. Η δικτατορία των συνταγματαρχών ιδρύει, επίσης, τις δύο πρώτες Σχολές Νηπιαγωγών στην Καρδίτσα και τη Θεσσαλονίκη. Μετά την πτώση της δικτατορίας αυξάνεται ο αριθμός των

Επιθεωρητών και καθιερώνεται η επιμόρφωση των Νηπιαγωγών στις Σχολές Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Κυπριανός, 2007).

Το 1982 με το νόμο «πλαίσιο» 1268/82 εξομοιώνονται βαθμολογικά και μισθολογικά οι νηπιαγωγοί με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρία χρόνια αργότερα, το 1985, συγκροτούνται τα Ανώτατα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών για τη μόρφωση των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης και ξεκινούν τη λειτουργία τους καθιερώνοντας τετραετή φοίτηση (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2006).

Ανατρέχοντας στην ιστορική εξέλιξη του νηπιαγωγείου ως θεσμού, κρίνεται αναγκαία η ανάδειξη της σημασίας που αυτή έχει για την προσχολική ηλικία, η οποία θεωρείται σταθμός για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα καθώς και της συμπεριφοράς των ατόμων στη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες. Στο χώρο του νηπιαγωγείου τοποθετούνται βάσεις οι οποίες προωθούν τη ψυχοσωματική και κινητική ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών και την καλλιέργεια των διανοητικών, ηθικών και αισθητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Ο θεσμός του νηπιαγωγείου πέρασε από διαδοχικές φάσεις, από τη φιλανθρωπία έως το 1929, στο έμμεσο και υποτονικό κρατικό ενδιαφέρον μέχρι το 1962 και έκτοτε στο άμεσο κρατικό ενδιαφέρον για τη γενική αναγνώρισή του, που ισχύει έως σήμερα (Κιτσαράς, 2001). Όσον αφορά στην ιστορική εξέλιξη του επαγγέλματος στην Ευρώπη, οι απαρχές συναντώνται από την εποχή της Αναγέννησης, ουσιαστικά όμως σαν παιδαγωγικό ίδρυμα αντιμετωπίζεται για πρώτη φορά το 1840 με το όνομα «Νηπιακός Κήπος» (Kindergarten), εισηγητής του οποίου ήταν ο Γερμανός παιδαγωγός Friedrich Fröbel. Λιγοστές αναφορές αποδεικνύουν την ύπαρξη νηπιαγωγείων στην ελληνική κοινότητα και πριν από το 1870, χωρίς όμως αυτό το γεγονός αυτόματα να εννοεί και να συμπεριλαμβάνει μια οργανωμένη προσχολική αγωγή (Μπέτσας, 2007).

Το πραγματικό ενδιαφέρον των κρατικών φορέων απουσίαζε, με αποτέλεσμα ιδιωτικοί φορείς να αναλάβουν την έκδοση ειδικών εγχειριδίων (βασισμένων σε ξένες εκδόσεις), τα οποία περιελάμβαναν οδηγίες για τις νηπιαγωγούς. Τόσο η κατάρτιση των νηπιαγωγών όσο και η γενικότερη προσχολική αγωγή είχε αφεθεί εξ ολοκλήρου στην ιδιωτική πρωτοβουλία και θέληση. Ο συνδυασμός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (η

οποία επικρατούσε κυρίως στα γαλλικά άσυλα) και μιας εκδοχής της παιδαγωγικής του Fröbel, δημιούργησαν μια προσχολική εκπαίδευση η οποία έφτασε στο σημείο να χαρακτηρίζεται ως μια θεσμική - μη κρατική πραγματικότητα, που στοχεύει στην εδραίωση κυρίως εθνικών και θρησκευτικών αξιών.

Μέχρι τη δεκαετία του 1870 στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης διαμορφώνονται τέσσερις παραδόσεις:

- Η ρομαντική παιδαγωγική φιλοσοφία από τους ιεραπόστολους
- Η διττή αποστολή της προσχολικής αγωγής από την Ιφιγένεια Δημητριάδου
- Ολόπλευρη διαμόρφωση του ατόμου κατά τη φρεβελιανή μέθοδο από τον Ι.Δ. Αριστοκλή
- Διανοητική, σωματική και ηθική ανάπτυξη από την Αικατερίνη Λασκαρίδου-Χρηστομάνου.

Ο νόμος ΒΤΜΘ' του 1895: «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» και το Διάταγμα αρ. 68/1896 «Περί συστάσεως νηπιαγωγείων», ωθούν στην αναγνώριση του θεσμού του νηπιαγωγείου καθώς επίσης και το δικαίωμα οι ιδιώτες να συστήνουν νηπιαγωγεία, στα οποία να διδάσκουν πτυχιούχοι νηπιαγωγοί. Ο τότε σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης ήταν :*«η σωματική και η πνευματική του παιδός επίρρωσις δια παιδιών, ασκήσεων και ευμεθόδου διδασκαλίας των στοιχείων των εφεξής εν τοις δημοτικοίς σχολείοις διδαχθησομένων μαθημάτων»* (Λυκιαρδοπούλου- Κονταρά, 2006).

Το 1983 με το Προεδρικό Διάταγμα 320 εκδίδεται η «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων». Σύμφωνα με το Διάταγμα, τα Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν ως αποστολή να καλλιεργούν και να προάγουν τις Παιδαγωγικές Επιστήμες μέσω της διδασκαλίας και της έρευνας, καθώς και να εξασφαλίζουν την άρτια κατάρτισή τους για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Σημαντικές αλλαγές αφενός στη δομή και αφετέρου στην οργάνωση του Νηπιαγωγείου, επέρχονται με τη ψήφιση του νόμου 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-09-1985, τχ. Α'). Ο συγκεκριμένος νόμος προβλέπει την ίδρυση Πειραματικών Νηπιαγωγείων στα Α.Ε.Ι και σταδιακά γίνεται υποχρεωτική ανά περιοχή η φοίτηση στα νηπιαγωγεία, όπως

σταδιακή και η επιμόρφωση των Νηπιαγωγών από φορείς όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα.

Πέντε χρόνια αργότερα, ο νόμος 1566/1985, εκδίδεται σε αναθεωρημένη μορφή με το Διάταγμα Π.Δ. 387/1990 «Οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων» (ΦΕΚ 153/21-11-1990, τχ. Α') το οποίο διατηρήθηκε μέχρι το 1998, οπότε αντικαταστάθηκε από το Π.Δ. 200/1998, «Οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων» (ΦΕΚ 161/13-8-1998, τχ. Α'). Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν. 2525/1997, (ΦΕΚ 188/23-09-1997/τχ. Α'), ο οποίος έχει τον τίτλο «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» καθιερώνεται το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, με εξίσου παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους, που λειτουργεί με μεγαλύτερο ωράριο από εκείνο που λειτουργούσε το νηπιαγωγείο ως τότε, προκειμένου να συγκεντρώσει τα παιδιά εργαζομένων γονέων.

Το 2003 θεσμοθετήθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003), το οποίο αντικατέστησε το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ.486/1989-ΦΕΚ.208 Α'). Σκοπός του νέου ΔΕΠΠΣ είναι «η ολόπλευρη σωματική, κοινωνική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών»(ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ: 586). Στόχος του προγράμματος είναι η εξοικείωση των μαθητών με γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις, και περιλαμβάνει δραστηριότητες για την υποβοήθηση του νηπιαγωγού, τονίζει το ρόλο των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναφέρεται σε στοιχεία αξιολόγησης. Σύμφωνα με το νέο ΔΕΠΠΣ, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με σχέδια εργασίας / projects και να προωθούν το ελεύθερο παιχνίδι.

Οι βασικές αρχές του προγράμματος δίνουν έμφαση σε σημεία όπως η κινητοποίηση και ενθάρρυνση του παιδιού προς τη μάθηση, η ενδυνάμωση της γνώσης, η ενίσχυση ομαδικότητας παιδιών και συνεργασίας τους με γονείς και παιδαγωγούς, η αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης από την καθημερινότητα του παιδιού, η εφαρμογή ρεαλιστικών στόχων βάσει αναγκών και ικανοτήτων, η εξασφάλιση της ομαδικότητας χωρίς διακρίσεις, η δυνατότητα λαθών, η ευελιξία στην εφαρμογή του προγράμματος βάσει των συνθηκών, η ανάδειξη της κεντρικής σημασίας της γλώσσας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ: 586-7).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών αποτελεί μια από τις πιο αξιόλογες προσπάθειες ανάπτυξης της Προσχολικής Αγωγής τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης.

1.1.2 Το περίγραμμα του επαγγέλματος των Νηπιαγωγών

Το έργο του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα του νηπιαγωγού αντιμετωπίζονταν διαφορετικά ανάλογα με τις ανάγκες της εποχής και της κοινωνίας. Αρχικά, το έργο αυτό ασκούνταν από κληρικούς, ενώ, αργότερα ο Πεσταλότσι και οι παιδαγωγικές του ιδέες άλλαξαν τον τρόπο αντιμετώπισης του επαγγέλματος ως φορέα μετάδοσης γνώσεων και αλλαγής της συμπεριφοράς του παιδιού (Κιτσαράς, 2001:359).

Από τον 19^ο αιώνα και έπειτα η νηπιαγωγός λειτουργούσε ως εθνικός κήρυκας των εθνικών και θρησκευτικών παραδόσεων, διαμόρφωνε την εθνική ταυτότητα στα παιδιά μειονοτήτων με σκοπό την πολιτιστική συγκρότηση, την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη, δίνοντας έμφαση στη ενίσχυση του εθνικού φρονήματος στα νήπια (Μπέτσας, 2011).

Ουσιαστικά μετά την μεταπολίτευση, αλλάζει το έργο των νηπιαγωγών, γίνεται περισσότερο κοινωνικά λειτουργικό, διεκδικώντας επαγγελματικά δικαιώματα, συμμετέχοντας σε συνδικαλιστικές οργανώσεις με πρωταρχικό στόχο την διεκδίκηση των δικαιωμάτων της προσχολικής ηλικίας. Για το μεγαλύτερο μέρος του 20^{ου} αιώνα, το επάγγελμα του νηπιαγωγού επέλεξαν γυναίκες προερχόμενες από αγροτικές οικογένειες και γενικά χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα με στόχο την οικονομική και κοινωνική άνοδο (Μπέτσας, 2011).

Η μόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα των νηπιαγωγών εξελίχθηκε με αργούς ρυθμούς σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα ως προς την αμοιβή, το κοινωνικό κύρος, τα προσόντα, το φύλο και την ταξική προέλευση σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είχαν πάντοτε υψηλότερο κοινωνικό κύρος και μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές (Πυργιωτάκης, 1992).

Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές οι κύριοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την κοινωνική αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι η κοινωνική προέλευση, ο αριθμός των εκπαιδευτικών, το φύλο, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Δημητριάδου, 1982:31 – 32).

Οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν σε συνδυασμό με την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση στο δημόσιο χώρο και τη μονιμότητα της θέσης σταδιακά δημιούργησαν ένα θετικό αίσθημα γύρω από το επάγγελμα του νηπιαγωγού και αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισής του σε σχέση με το παρελθόν. Στα έτη που προηγήθηκαν της οικονομικής κρίσης φαίνεται ξεκάθαρα η αύξηση ζήτησης των Παιδαγωγικών Τμημάτων από τους υποψήφιους φοιτητές με τη συνεπακόλουθη αύξηση των βάσεων εισαγωγής στα εν λόγω Τμήματα. Συγκεντρωτικά, είναι δυνατό να εξαχθεί το συμπέρασμα, πως η δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης σε μόνιμη δημόσια θέση σε συνδυασμό με τις ικανοποιητικές απολαβές και το εργασιακό ωράριο φαίνεται ότι συνιστούν αποφασιστικούς και βαρύνοντες λόγους που ωθούν στην επιλογή του επαγγέλματος του νηπιαγωγού.

Σε μια απόπειρα κατανόησης του έργου τον οποίο επιτελεί ο νηπιαγωγός σε ένα σχολείο, χρειάζεται η ανασκόπηση της ιστορικής εξέλιξης λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές «αποχρώσεις» που απέκτησε κατά καιρούς και μέσα από το πέρασμα των δεκαετιών.

Το σχολείο, γενικά, εκτός των οργανικών λειτουργιών του, επιτελεί και μια ιδεολογική κοινωνικοποιητική λειτουργία. Μεταβιβάζει κυρίως κανονιστικά και πολιτισμικά στοιχεία στους μαθητές. Τέτοια είναι τρόποι σκέψης, βασικοί προσανατολισμοί καθώς επίσης πρότυπα, κίνητρα και αντιλήψεις περί δικαίου και ηθικής. Συνάμα υπάρχει, η μαθησιακή λειτουργία παροχής προσόντων και εξειδίκευσης καθώς και η επιλεκτική αναπαραγωγική του λειτουργία. Σ' αυτά τα πλαίσια ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει διάφορους ρόλους όπως του παιδαγωγού, του αξιολογητή, του εκπαιδευτικού, του φύλακα και του δημοσίου υπαλλήλου (Κωνσταντίνου, 1994:30).

Παρακολουθώντας την ιστορική εξέλιξη του επαγγέλματος και σε μια προσπάθεια απάντησης στο ερώτημα «ποια είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν

καλό και αποτελεσματικό νηπιαγωγό», παρατηρούνται απόψεις να συγκλίνουν και να αποκλίνουν κατά το πέρασμα των δεκαετιών. Αρχικά η αντίληψη για τον παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας συνδέονταν άρρηκτα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τοποθετώντας σε δεύτερη θέση τις επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες. Στην εποχή μας, έχοντας αφήσει στο παρελθόν τέτοιου είδους απόψεις, το ενδιαφέρον εστιάζεται αφενός στα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και αφετέρου στις επιστημονικές γνώσεις και επαγγελματικές δεξιότητες δηλαδή σε στοιχεία τα οποία οφείλουν να εξελίσσονται με συνεχή ενημέρωση, μελέτη και αυτοανάπτυξη.

Το επάγγελμα του νηπιαγωγού και γενικότερα το έργο του ως εκπαιδευτικού δεν αφορά μόνο τη στείρα μετάδοση γνώσεων και εμπειριών, αλλά διεισδύει στην εκμάθηση «πολιτισμικών πρακτικών» και στην κατανόηση στάσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, στοιχεία απαραίτητα για κάθε άνθρωπο (Γ' Κ.Π.Σ., 2016: 31).

Στο χώρο του νηπιαγωγείου, οι μαθητές μέσω των κατάλληλων ερεθισμάτων έρχονται σε επαφή με καινούρια δεδομένα, τα οποία προσπαθούν να κατανοήσουν και να κάνουν κτήμα τους μέσα σε ένα χαρούμενο περιβάλλον δράσης και μάθησης. Οι ειδικές αρχές του νηπιαγωγείου και η γενικότερη φιλοσοφία της εκπαίδευσης προσδιορίζουν το έργο και τη στάση του νηπιαγωγού με πιο σημαντική πτυχή την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την αποτελεσματική υποβοήθηση των νηπίων.

Για να θεωρείται αποτελεσματικός ένας νηπιαγωγός οφείλει να σχεδιάζει το ημερήσιο πρόγραμμα σε ικανοποιητικό βαθμό αλλά και να δημιουργεί ερεθίσματα στα νήπια με στόχο την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των νηπίων, γεγονός που υποχρεώνει το νηπιαγωγό να ασχολείται τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε εξατομικευμένο επίπεδο, όποτε χρειάζεται. Ο εκπαιδευτικός στο χώρο του νηπιαγωγείου οφείλει να αναγνωρίζει το ανθρώπινο δικαίωμα των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη μάθηση, αφού είναι γενικά παραδεκτό ότι η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να γίνεται εθελοντικά και αβίαστα.

Ο νηπιαγωγός είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός ζεστού, φιλόξενου χώρου στον οποίο η θέληση για μάθηση να προκαλεί στα νήπια έμπνευση για

περαιτέρω συμμετοχή, γνώση, χαρά και ενθουσιασμό. Η δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, καθώς πολλά εξαρτώνται από την ευρηματικότητα και τη συμπεριφορά του νηπιαγωγού που ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση, μεγιστοποιεί τις δυνατότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, προκαλεί προβληματισμούς και διευκολύνει τη διαχείρισή τους. Αποτελεσματικός είναι ο νηπιαγωγός που επιδιώκει τη συνεχή επικοινωνία με την οικογένεια του κάθε μαθητή προκειμένου να ενημερώνει και να ενημερώνεται για την εξέλιξη του νηπίου.

Συγκεντρωτικά και σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003), ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώνει ένα ασφαλές πλαίσιο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, να καλλιεργεί κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών και να δημιουργεί συνθήκες έμπνευσης. Επίσης, να θέτει άμεσους και μακροπρόθεσμους στόχους, να δίνει σημασία τόσο στο περιεχόμενο της μάθησης αλλά και στη διαδικασία καθαυτή, να παρατηρεί συστηματικά και να ακούει προσεκτικά τα παιδιά, να προσπαθεί να τα κατανοήσει και να τα παροτρύνει, να είναι σε θέση να εντοπίζει τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να σχεδιάζει και να οργανώνει ανοιχτές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει εξίσου να αξιολογεί τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, να προσφέρει στους μαθητές τα υλικά και την υποστήριξη που χρειάζονται για να επιλύουν με επιτυχία τα προβλήματα και να τα παροτρύνει να εμπλέκονται στην αναζήτηση της λύσης, να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να είναι εφικτή η εξατομικευμένη και ομαδική συνεργασία και, τέλος, να αναπτύσσει συστηματική συνεργασία με τους γονείς.

Στην εποχή μας ο ρόλος του νηπιαγωγού έχει υποβαθμιστεί, αρχικά λόγω του ότι είναι ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα και γενικά ισχύει η άποψη ότι τα «θηλυκά» επαγγέλματα χαίρουν χαμηλότερου κοινωνικού κύρους σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα. Στο γεγονός αυτό έρχεται να προστεθεί η γενική διαπίστωση, πως ανεξαρτήτως φύλου το επάγγελμα στερείται απορρόφησης αποφοίτων, με αποτέλεσμα να προκαλεί μειωμένο ενδιαφέρον και αρνητική άποψη σχετικά με το επάγγελμα καθαυτό. Σε σχετική έρευνα από το Πανεπιστήμιο Κρήτης ο Β. Οικονομίδης και Θ. Ελευθεράκης (2013:120-121) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι νηπιαγωγοί θεωρούν, ότι αν και η προσφορά τους στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο είναι σημαντικότερη από εκείνη των

άλλων εκπαιδευτικών, το κοινωνικό κύρος τόσο των ιδίων ως επαγγελματιών όσο και του νηπιαγωγείου ως εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Οι απόψεις για το κοινωνικό κύρος του νηπιαγωγείου και του επαγγέλματος μάλλον αντανakλούν τις ευρύτερες απόψεις της κοινωνίας, διαφορετικά θα δημιουργούσαν πλαίσιο αντίφασης μεταξύ της άποψής τους αφενός για την προσφορά και αφετέρου για το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος και του νηπιαγωγείου.

1.2. Η Προσχολική Εκπαίδευση ως επιλογή σπουδών στην Ελλάδα

1.2.1 Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Από το 1984 σε τακτά χρονικά διαστήματα, παρατηρούνται βασικές αλλαγές στο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κάθε αλλαγή, η οποία θεσπίζονταν από τους αρμόδιους φορείς είχε ως στόχο τον περιορισμό της παραπαιδείας, την ελεύθερη πρόσβαση στο «ανοικτό» πανεπιστήμιο και την αποφυγή των απαιτητικών εξετάσεων εισαγωγής.

Από το 1984 έως το 1998 έχουμε την ύπαρξη του συστήματος των Γενικών Εξετάσεων γνωστές αλλιώς και ως Δέσμες, για το οποίο ίσχυε η εξέταση σε τέσσερα μαθήματα με προσμετρούμενη τη βαθμολογία του Λυκείου. Εκείνη την περίοδο παρατηρείται ραγδαία αύξηση των εισακτέων στα πανεπιστήμια και των αριστούχων μαθητών, όπως επίσης και αύξηση των μαθητών που παρακολουθούσαν φροντιστηριακού τύπου μαθήματα.

Από το 1999 έως το 2004 έχουμε το σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων Ενιαίου Λυκείου, σύστημα το οποίο εισήχθη από τον τότε Υπουργό Παιδείας Γεράσιμο Αρσένη, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν πανελλαδικού τύπου εξετάσεις στη Β' και Γ' Λυκείου. Στόχος του ΥΠΕΠΘ ήταν η αναβάθμιση του Λυκείου, η μείωση του ανταγωνισμού για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η συντριπτική μείωση της παραπαιδείας. Ωστόσο, παρατηρείται αύξηση της απόρριψης των υποψηφίων αλλά και των δαπανών για φροντιστηριακού τύπου μαθήματα.

Από το 2005 μέχρι το 2009, με Υπουργό Παιδείας τη Μ. Γιαννάκου, ισχύει το σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων Γενικού Λυκείου, σύμφωνα με το οποίο οι υποψήφιοι εξετάζονται σε έξι ή επτά μαθήματα στην Γ' Λυκείου, καθιερώνεται η βάση του δέκα με στόχο την επαναφορά της μορφωτικής αποστολής του σχολείου και το ενδιαφέρον των μαθητών για την ευρύτερη γνώση. Ωστόσο, επί της ουσίας, με αυτήν τη μέθοδο αποκλείονται οι σχολικά και κοινωνικά αδύναμοι, οξύνεται ο ανταγωνισμός, αυξάνονται οι κενές θέσεις σε ΑΕΙ και ΤΕΙ και η ύπαρξη δαπανών των μαθητών για τα φροντιστήρια εξακολουθούν να βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα.

Τις τελευταίες δυο δεκαετίες η ζήτηση για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί και ο αριθμός των φοιτητών μεγαλώνει όλο και περισσότερο. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα, ο αριθμός των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σήμερα δεν παρουσιάζει καμία απολύτως σχέση με τον μικρό αριθμό μαθητών, που φοιτούσε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πριν από 30 χρόνια. Οι απαιτήσεις της κοινωνίας έχουν αυξηθεί και η αγορά εργασίας στοχεύει σε μορφωμένο, καλά προετοιμασμένο και εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό.

Οι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την κτήση του πτυχίου, προσδοκούν μεγαλύτερο εύρος ενδεχόμενων εργασιών και ελπίζουν σε καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση. Πλέον η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους γόνους «προνομιούχων στρωμάτων» και στην Ελλάδα παρατηρείται το φαινόμενο, παιδιά από «κατώτερα στρώματα» να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε Α.Ε.Ι. σε σύγκριση με άλλες χώρες (Θάνος, 2010).

Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα αποδεικνύει τον αναπαραγωγικό της ρόλο μέσα από την ιεράρχηση των σχολών της με βάση τις επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρει η εκάστοτε σχολή. Μαθητές με γονείς από τα «προνομιούχα» κοινωνικά στρώματα έχουν πιο εύκολη πρόσβαση στις «προνομιούχες» σχολές και παρουσιάζουν μειωμένη πρόσβαση στις «μη προνομιούχες», ενώ αντίστροφα μαθητές με γονείς από τα «κατώτερα» στρώματα παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό εισαγωγής στις «μη προνομιούχες» σχολές και δυσκολία εισόδου στις «προνομιούχες» (Θάνος, 2012:125-172).

Ειδικότερα, τα επαγγέλματα της εκπαίδευσης, όπως οι Σχολές Επιστημών Αγωγής, κατατάσσονται στις μη προνομιούχες σχολές και συνεπακόλουθα στα μη

προνομιούχα επαγγέλματα. Σύμφωνα με έρευνες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί, ο πληθυσμός των φοιτητών σε Σχολές Επιστημών Αγωγής, όπως οι Σχολές Νηπιαγωγών, προέρχεται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και η κοινωνική τους θέση είναι χαμηλή. Το παράδοξο των συγκεκριμένων Σχολών είναι ότι μέχρι πριν από μερικά χρόνια απαιτούνταν υψηλή βαθμολογία για την εισαγωγή, δεδομένο το οποίο εξηγείται από το γεγονός ότι τα επαγγέλματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εξασφάλιζαν εύκολη επαγγελματική αποκατάσταση. Η απόκτηση ενός πτυχίου από κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα, μερικά χρόνια πριν, ήταν άμεσα συνυφασμένη με την εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας στο δημόσιο τομέα.

Πριν, όμως, προχωρήσουμε στην κατάσταση που επικρατεί σήμερα, επιχειρείται η παρουσίαση των πανεπιστημιακών δομών εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών, αλλά και η παρουσίαση της πρόσβασης σε θέσεις εργασίας τις οποίες μπορούν να διεκδικήσουν μετά την απόκτηση του πτυχίου και τον τρόπο με τον οποίο διορίζονται σε θέσεις μονίμων εκπαιδευτικών.

1.2.2 Τμήματα Προσχολικής Αγωγής / Εκπαίδευσης

Τα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα, είναι 9 και παρά τις διαφορετικές ονομασίες των Σχολών, συγκριτικά δεν υπάρχει καμία ουσιαστική διαφοροποίηση ως προς τον σκοπό και το περιεχόμενο σπουδών των Σχολών αυτών ούτε ως προς τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων. Ονομαστικά, τα Τμήματα προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα είναι τα εξής:

1. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (www.ecd.uoa.gr)
2. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (www.nured.auth.gr)

3. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Εκπαίδευση, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών (www.ecedu.upatras.gr)
4. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (www.ecedu.uoi.gr)
5. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (www.ece.uth.gr)
6. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης (www.edc.uoc.gr/ptpe)
7. Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (www.psed.duth.gr)
8. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (www.nured.uowm.gr)
9. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου (www.rhodes.aegean.gr/tepaes)

Στις προαναφερθείσες Σχολές εντάσσεται και το διαφοροποιημένο και πρωτότυπο για τον ελλαδικό χώρο Τμήμα Ειδικής Αγωγής με τίτλο:

10. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (www.sed.uth.gr), με διπλή κατεύθυνση ειδικής αγωγής νηπιαγωγού και ειδικής αγωγής δασκάλου.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν ενδιαφέρον να παρουσιαστούν πώς μεταβλήθηκαν οι βάσεις για το Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων τα τελευταία 9 χρόνια:

Πίνακας 1: μεταβολή μορίων εισαγωγής του Π.Τ.Ν Ιωαννίνων

Ακαδημαϊκό έτος - Αριθμός μορίων

2009 – 2010	17.138
2010 – 2011	16.506
2011 – 2012	14.760
2012 – 2013	14.325
2013 – 2014	13.009
2014 – 2015	13.126
2015 – 2016	13.062
2016 – 2017	9.331
2017 – 2018	10.833

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος αναλογίας του πίνακα μορίων εισαγωγής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών σε σχέση με την κατάσταση που επικρατεί κάθε χρόνο αναφορικά με την απορρόφηση των εγγεγραμμένων νηπιαγωγών. Από το ακαδημαϊκό έτος 2009 – 2010 παρατηρείται επίσης μια σημαντική πτώση των μορίων εισαγωγής στο συγκεκριμένο Τμήμα, με δραστική μείωση το προτελευταίο έτος, όταν η πτώση που σημειώθηκε σε σύγκριση με το προηγούμενο ήταν μεγαλύτερη από 3.500 μόρια.

1.3. Η μετάβαση των Νηπιαγωγών στην αγορά εργασίας

1.3.1. Η Προσχολική Εκπαίδευση στην Ευρώπη

Στην Ευρώπη τα παιδιά ηλικίας 0 – 6 αποτελούν το 6,3% του συνολικού πληθυσμού της ηπείρου. Σε καταγραφή πληθυσμού σε όλη την Ευρώπη το 2013, υπήρχαν περισσότερα από 32 εκατομμύρια παιδιά της ηλικιακής ομάδας που αναφέρθηκε, με την Τουρκία να καταλαμβάνει την πρώτη θέση με τον πληθυσμό των παιδιών ηλικία έως έξι ετών να είναι 7.5 εκατομμύρια.

Η πιο κοινή μορφή δομής της προσχολικής εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες είναι ένα διαχωρισμένο σύστημα (split system) ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Η συνηθισμένη ηλικία διαχωρισμού είναι τα 3 έτη, σε κάποιες χώρες είναι τα 2,5 έτη και σε άλλες τα 4 έτη, και προσφέρεται διαφορετικού είδους φροντίδα στις δυο αυτές ηλικιακές ομάδες. Οι εκπαιδευτικές κατευθυντήριες γραμμές συνήθως αφορούν μόνο στην φροντίδα και επίβλεψη των παιδιών. Τα προσόντα που απαιτούνται για το εκπαιδευτικό προσωπικό διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο της φροντίδας που παρέχεται και αφορούν κυρίως την εκπαίδευση της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας. Μόνο πέντε χώρες με διαχωρισμένο εκπαιδευτικό σύστημα προσχολικής αγωγής έχουν λάβει εξίσου μέτρα για την εκπαίδευση των μικρότερων και μεγαλύτερων παιδιών (Βέλγιο, Γαλλία, Ουγγαρία, Ρουμανία, Ηνωμένο Βασίλειο). Ο κύριος υπεύθυνος για την αξιολόγηση και χρηματοδότηση της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη είναι το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας, ενώ την ηλικιακή ομάδα κάτω των τριών ετών αναλαμβάνει το Υπουργείο Υγείας/ Πρόνοιας.

Η δεύτερη μορφή προσχολικής εκπαίδευσης είναι το ενιαίο σύστημα (unitary system), που παρέχει φροντίδα και μεριμνά για όλα τα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των ηλικιών. Το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για τη λειτουργία, αξιολόγηση και χρηματοδότηση της προσχολικής εκπαίδευσης σε αυτήν την περίπτωση. Οι εργαζόμενοι που απασχολούνται σε αυτήν τη μορφή προσχολικής εκπαίδευσης συνήθως είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι φοίτηση των παιδιών είναι υποχρεωτική από πολύ νωρίς. Τέτοια μορφή προσχολικής εκπαίδευσης

επικρατεί στις σκανδιναβικές χώρες, στις χώρες της Βαλτικής, στην Κροατία και τη Σλοβενία.

Υπάρχουν χώρες οι οποίες έχουν ταυτόχρονα το διαχωρισμένο και το ενιαίο σύστημα προσχολικής εκπαίδευσης και μέριμνας, όπως η Βουλγαρία, Δανία, Γερμανία, Ισπανία και Αυστρία.

Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, εκτός από τη Λετονία, τη Λιθουανία και τη Ρουμανία, η προσχολική εκπαίδευση των παιδιών κάτω των τριών ετών είναι «επί πληρωμή», με την Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ελβετία να έχουν τα πιο ακριβά δίδακτρα. Ωστόσο, στις περισσότερες χώρες η προσχολική εκπαίδευση της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας, που συμπεριλαμβάνει τα παιδιά τεσσάρων έως έξι ετών, είναι δωρεάν.

Η ιδιωτική εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες, καθώς οι κρατικές επιδοτήσεις παρέχονται στην υποστήριξη της εκπαίδευσης των μεγαλύτερων παιδιών. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες το προσωπικό που απασχολείται σε νηπιαγωγεία χρειάζεται να έχουν τουλάχιστον ένα πτυχίο παιδαγωγικής κατεύθυνσης, ενώ σε χώρες όπως το Βέλγιο, Τσεχία Ιταλία, Κύπρο, Λουξεμβούργο, Πολωνία, Ρουμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ελβετία, το προσωπικό που απασχολείται σε κέντρα παιδικής μέριμνας κάτω των τριών ετών δεν απαιτείται να έχουν επίπεδο μόρφωσης υψηλότερο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην Ιρλανδία και τη Σλοβακία δεν υπάρχει μικρότερο επίπεδο τυπικών προσόντων για να δουλέψει κάποιος με μικρά παιδιά (Πρόγραμμα Ευρυδίκη, 2014).

Πίνακας 2: Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα κρατών μελών της Ε.Ε. – Τουρκίας.
(Πρόγραμμα Ευρυδίκη», 2011).

Βέλγιο - Γαλλική κοινότητα



Βέλγιο - Γερμανόφωνη κοινότητα



Βέλγιο - Φλαμανδική κοινότητα



Βουλγαρία



Τσεχική Δημοκρατία



Δανία



Γερμανία



Εσθονία



Ιρλανδία



Ελλάδα



Ισπανία



Γαλλία



Ιταλία



Κύπρος



Λευκορωσία



Λιθουανία



Λουξεμβούργο



Ουγγαρία



Μάλτα



Κάτω Χώρες



Αυστρία



Πολωνία



Πορτογαλία



Ρουμανία



Σλοβενία



Σλοβακία



Φινλανδία



Σουηδία



Ηνωμένο Βασίλειο - Αγγλία



Ηνωμένο Βασίλειο - Ουαλία



Ηνωμένο Βασίλειο - Βόρεια Ιρλανδία



Ηνωμένο Βασίλειο - Σκωτία



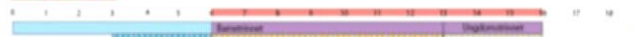
Ισλανδία



Λιχτενστάιν



Νορβηγία



Τουρκία





Πίνακας 3: Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση των Νηπιαγωγών στην Ευρωπαϊκή Ένωση

(Nilay Kayhan, Kılıça, 2011:3748–3752).

Countries	Educational institutions	Degree	Training period (year)
Austria	University colleges of teacher education (Pädagogische Hochschule)	Bachelor degree	5
Belgium	Teacher-training departments of university colleges	Bachelor degree	3
Cyprus	Department of education at the university	Bachelor degree	4
Czech Republic	Faculties of education of universities	Bachelor degree	4
Denmark	Education at the university college and teaching practice at an institution	Bachelor degree	3.5
Finland	Faculties of education of universities	Bachelor degree	3
France	University teacher training institutes	Bachelor degree	3+2

Germany	Vocational School (education and training)	Certificate	3-5
Greece	Pedagogical departments of universities	Bachelor degree	4
Hungary	Teacher training institutions	Bachelor degree	3
Ireland	Colleges of education	Bachelor degree	3
Lithuania	Universities and colleges	Bachelor degree	3
Luxembourg	Faculty of Languages, Human Sciences, Arts and Educational Sciences	Bachelor degree	3
Malta	The institute for community services	Bachelor degree	2
Netherland	Higher education institutions and colleges	Bachelor degree	4
Poland	University and pedagogical academies	Bachelor degree	5
Portugal	Teacher-training colleges	Bachelor degree	4
Slovenia	Faculties of education	Bachelor degree	3
Sweden	Universities/Higher education institutions	Bachelor degree	At least 3

1.3.2. Νηπιαγωγοί και αγορά εργασίας

Το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα στα νηπιαγωγεία της χώρας μας περιλαμβάνει τη φοίτηση των νηπίων, ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών με στόχο την προετοιμασία για το δημοτικό σχολείο. Το 2005 στη σχετική εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ, με αριθμό πρωτοκόλλου Φ.32 / 344 / 85330 / Γ1/31-8-2005, αναφερόταν ρητά ότι η «*φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι διετής και προαιρετική. Η μη υποχρεωτικότητα της φοίτησης σε Νηπιαγωγείο δεν αναφέρεται στα εγγραφέντα νήπια, αλλά στην αρχική απόφαση της επιλογής ή μη της φοίτησης σ' αυτό. Εφόσον γίνει εγγραφή σε νηπιαγωγείο η φοίτηση είναι υποχρεωτική*».

Ωστόσο, έως τότε δεν είχε γίνει καμία ενέργεια προς την εφαρμογή της υποχρεωτικότητας της φοίτησης. Μια απόπειρα προς τη καθιέρωση της υποχρεωτικότητας φοίτησης στα νηπιαγωγεία δόθηκε με την σχετική εγκύκλιο περί προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου σχολικού έτους 2011-2012 με Αρ.Πρωτ.Φ.12/570/67123/Γ1/14-06-2011, με την οποία το Υπουργείο Παιδείας ανήγγειλε πως:

«Η φοίτηση των νηπίων τα οποία μέχρι και την 31η Δεκεμβρίου του 2010 συμπληρώνουν ηλικία πέντε ετών, έχει γίνει πλέον υποχρεωτική, σύμφωνα με το άρθρο 73 του Νόμου 3518/2006 (ΦΕΚ 272Α /2006) και με την Φ.6/278/56068/Γ1/17-5-2011 Υ.Α, με την οποία καθορίζεται ο τρόπος της Βεβαίωσης Παρακολούθησης Νηπίου, η οποία είναι ένα από τα απαιτούμενα δικαιολογητικά για την εγγραφή στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου». Μετά την κάλυψη όλων των νηπίων πρώτης ηλικίας και σε όσα νηπιαγωγεία υπάρχουν κενές θέσεις, γίνονται δεκτά τα νήπια δεύτερης ηλικίας, (προνήπια) για την εγγραφή των οποίων εφαρμόζονται οι διατάξεις του Π.Δ 200/1998 (ΦΕΚ 161Α).

Μια καινοτόμα «απόπειρα» καθιέρωσης της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο προανήγγειλε πρόσφατα ο υπουργός παιδείας Κ. Γαβρόγλου. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στη θέσπιση δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης για το σύνολο των νηπίων 4-6 ετών. Ο υπουργός τόνισε τη σημαντικότητα της ένταξης του συνόλου των νηπίων στη δομή της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με διττό

στόχο, αφενός τη διεύρυνση και γενίκευση της διετούς υποχρεωτικής φοίτησης των νηπίων πρώτης και δεύτερης ηλικίας και αφετέρου την εφαρμογή αλλαγών στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Ακολουθεί μια αναφορά σε στοιχεία σχετικά με τις σχολικές μονάδες, το διδακτικό και βοηθητικό προσωπικό και τον αριθμό των νηπίων που φοίτησαν στη χώρα μας το σχολικό έτος 2014 - 2015 στην Ελλάδα. Το σύνολο των λειτουργούντων και μη λειτουργούντων νηπιαγωγείων στην Ελλάδα ήταν 5.889, από τα οποία τα 5.687 λειτουργούσαν με το σύνολο των εκπαιδευτικών να είναι 13.106 (210 άνδρες, 12.896 γυναίκες) και το σύνολο του βοηθητικού προσωπικού να είναι 4.648 (468 άνδρες, 4.180 γυναίκες). Από το σύνολο των λειτουργούντων νηπιαγωγείων ο αριθμός των δημόσιων ήταν 5.088 στα οποία εργάστηκαν 12.192 νηπιαγωγοί (184 άνδρες, 12.008 γυναίκες) και 3.702 υπάλληλοι βοηθητικού προσωπικού (103 άνδρες, 3.599 γυναίκες) και τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία ήταν 599, στα οποία απασχολήθηκαν 914 νηπιαγωγοί (26 άνδρες, 888 γυναίκες) και 946 άτομα βοηθητικού προσωπικού (365 άνδρες, 581 γυναίκες). Οι μαθητές οι οποίοι φοίτησαν σε δημόσια νηπιαγωγεία ήταν 149.224 (76.701 αγόρια, 72.523 κορίτσια) και σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία ήταν 12.780 (6.586 αγόρια, 6.194 κορίτσια).

Συγκεκριμένα, στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου λειτούργησαν 238 νηπιαγωγεία με 481 νηπιαγωγούς (10 άνδρες, 471 γυναίκες) και 100 άτομα βοηθητικό προσωπικό (4 άνδρες, 96 γυναίκες) από τα οποία τα δημόσια ήταν 223 και τα ιδιωτικά 15. Τα 94 από τα προαναφερόμενα λειτουργούντα δημόσια νηπιαγωγεία βρίσκονται στο νομό Ιωαννίνων και απασχόλησαν 218 νηπιαγωγούς (3 άνδρες, 215 γυναίκες) με πλήρη απουσία βοηθητικού προσωπικού και στον ίδιο νομό τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία είναι 8 (ένα εκ των οποίων δε λειτουργεί) με 12 εργαζόμενους νηπιαγωγούς. Στην Ήπειρο το σχολικό έτος 2014 – 2015 φοίτησαν σε δημόσια νηπιαγωγεία 4.575 νήπια (2.415 αγόρια, 2.160 κορίτσια) και σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία φοίτησαν 330 νήπια (170 αγόρια, 160 κορίτσια). Στο νομό Ιωαννίνων οι μαθητές των δημόσιων νηπιαγωγείων ήταν 2.227 (1.150 αγόρια, 1.077 κορίτσια) και των ιδιωτικών νηπιαγωγείων 193 (93 αγόρια, 100 κορίτσια) (ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2014).

Αναφορικά με την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν κενές θέσεις των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2016 – 2017, είναι στην πλειοψηφία τους αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, με τη διαφορά ότι πλέον ως κριτήρια επιλογής τους είναι η επιτυχία στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, η προϋπηρεσία, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τα κοινωνικά κριτήρια. Συγκεκριμένα, η επιτυχία κατά τον τελευταίο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ μοριοδοτείται με ένα μόριο για κάθε βαθμολογική μονάδα πάνω από τη βαθμολογική βάση και η αντίστοιχη επιτυχία στον προτελευταίο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ με 0,5 μόρια για κάθε βαθμολογική μονάδα πάνω από τη βαθμολογική βάση. Τα ακαδημαϊκά κριτήρια αξιολογούνται με βάση το βαθμό πτυχίου, με μοριοδότηση μιας μονάδας για κάθε βαθμό πτυχίου πάνω από το βαθμό πέντε. Αναφορικά με την προϋπηρεσία μοριοδοτείται 0,10 μονάδες για κάθε μήνα από 0 – 8 μήνες εργασίας, 0,15 μονάδες από 8 -16 μήνες, 0,20 μονάδες από 16 – 24 μήνες, 0,30 μονάδες από 24 – 32 μήνες, 0,35 μονάδες από 32 – 40 μήνες, 0,40 μονάδες από 40 – 60 μήνες προϋπηρεσία, με ανώτατο όριο μονάδων από προϋπηρεσία να είναι οι 16,80 μονάδες. Για τα κοινωνικά κριτήρια προβλέπεται ότι ακριβώς και στο παρελθόν και επισημαίνεται πως σε περίπτωση αναπηρίας του εκπαιδευτικού με ποσοστό άνω του 67%, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να ασκήσει το εκπαιδευτικό του έργο και η αναπηρία του να μην οφείλεται σε θέματα ψυχικής υγείας.

Έπειτα από εντάσεις και διαρκείς προσπάθειες από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας να εξευρεθεί λύση στο πρόβλημα του όγκου αναπληρωτών εκπαιδευτικών και στην ανυπαρξία μόνιμων διορισμών, το Υπουργείο ανήγγειλε πως δεν θα πραγματοποιηθούν προσλήψεις προσωπικού έως το 2020. Ωστόσο, για την κάλυψη των αναγκών και των κενών θέσεων το Υπουργείο κατέθεσε τροπολογία στο σχέδιο νόμου του Υπουργείου Οικονομικών για την ρύθμιση της διαδικασίας πρόσληψης αναπληρωτών για τα σχολικά έτη 2017 – 2018 και 2018 – 2019. Αιτία της αδυναμίας πρόσληψης εκπαιδευτικών σε μόνιμες θέσεις διορισμού είναι οι ισχύοντες δημοσιονομικοί περιορισμοί.

Ο υπουργός Παιδείας Νικόλαος Φίλης διαβίβασε έγγραφο στη Βουλή των Ελλήνων το Νοέμβριο του 2015 αναφέροντας τον ακριβή αριθμό των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν από το σχολικό έτος 2009 - 2010 έως και το σχολικό έτος 2013 - 2014 μέσω του τελευταίου διαγωνισμού ΑΣΕΠ, ο οποίος διενεργήθηκε το 2008. Στο σύνολό τους δεν ξεπερνούν τον αριθμό των 568 ατόμων και συγκεκριμένα, ανά σχολικό έτος διορίστηκαν:

Πίνακας 4: Αριθμός διορισμένων εκπαιδευτικών ανά έτος

Σχολικό έτος – Αριθμός διορισμένων νηπιαγωγών

2009 – 2010	301
2010 – 2011	156
2011 – 2012	33
2012 – 2013	21
2013 – 2014	57

Για τα επόμενα σχολικά έτη δεν πραγματοποιήθηκαν προσλήψεις εκπαιδευτικών, καθώς δεν εκδόθηκε από την αρμόδια επιτροπή η έγκριση για την διαδικασία μόνιμων διορισμών. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι ο αριθμός των διορισμών από το σχολικό έτος 2009 – 2010 ακολουθεί καθοδική πορεία με αποκορύφωμα τη μη πρόσληψη μόνιμου προσωπικού τα τελευταία χρόνια.

Το 2010 η έρευνα της εταιρείας συμβούλων σταδιοδρομίας EMPLOY είχε ως στόχο αρχικά την ενημέρωση των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις αλλά και τη καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε αποδεικνύουν από τότε το πρόβλημα. Ο αριθμός των νέων εγγραφών πρωτοετών φοιτητών νηπιαγωγών ήταν αναλογικά πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό των διορισθέντων νηπιαγωγών, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει την απορρόφηση και την απασχόληση των νέων και μελλοντικών απόφοιτων των Τμημάτων νηπιαγωγών. Ο αριθμός των εγγεγραμμένων νηπιαγωγών ήδη από τότε ήταν εννιά φορές μεγαλύτερος

από τις αντίστοιχες ανάγκες για μόνιμους διορισμούς. Επιπρόσθετα, κάποιοι ακόμα παράμετροι οι οποίοι θα επηρεάσουν τις προοπτικές απασχόλησης είναι:

- η αύξηση του αριθμού εισαχθέντων (χωρίς αντίστοιχη αύξηση των διορισμών)
- σταδιακή μείωση όσων θεμελιώνουν προοπτική διορισμού
- αύξηση του ορίου ηλικίας συνταξιοδότησης
- μείωση του αριθμού των αποσπασθέντων και των εκπαιδευτικών αδειών.

Ο Θεόδωρος Κατσανέβας, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς, δημοσίευσε τον Ιανουάριο του 2013 στοιχεία της κυλιόμενης έρευνας σχετικά με τις προοπτικές των επαγγελμάτων, η οποία στηριζόταν στο ισοζύγιο της ζήτησης και προσφοράς επαγγελμάτων (balance of demand and supply of professions). Το Πανεπιστήμιο Πειραιώς παρακολούθησε 700 περίπου επαγγέλματα και παρουσίασε τις προβλέψεις για τις προοπτικές των επαγγελμάτων τα επόμενα δέκα περίπου χρόνια. Συγκεκριμένα για το επάγγελμα των νηπιαγωγών, η προοπτική του επαγγέλματος είναι ιδιαίτερα αρνητική και οφείλεται αφενός στην οικονομική κρίση και στο μεγάλο αριθμό αποφοίτων από τις αντίστοιχες Σχολές καθώς και στην υψηλό δείκτη υπογεννητικότητα των Ελλήνων.

Από τα αποτελέσματα των δυο προαναφερθεισών ερευνών εξάγεται εύκολα το συμπέρασμα πως η μελλοντική αποκατάσταση των αποφοίτων Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών, φαίνεται δυσοίωνη. Οι φοιτητές και οι οικογένειές τους επενδύουν σε χρήματα, χρόνο και μόρφωση με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση στον τομέα σπουδών. Οι φοιτητές ολοκληρώνουν τις σπουδές τους με την ελπίδα ότι θα υπάρξει μια αλλαγή στην παρούσα κατάσταση, όμως το αποτέλεσμα είναι το όνομα τους να τοποθετείται σε μια λίστα αναμονής του ΑΣΕΠ, και μάλιστα από το 2009 και έπειτα οι απόφοιτοι νηπιαγωγοί τοποθετούνται σε λίστες μηδενικής προϋπηρεσίας και ανταγωνίζονται για μια θέση εκπαιδευτικούς με μόρια υπηρεσίας και προϋπηρεσίας, οι οποίοι έχουν προλάβει να συμμετέχουν τουλάχιστον σε ένα διαγωνισμό ΑΣΕΠ. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως τον Σεπτέμβριο του 2016 ο αριθμός των

εγγεγραμμένων νηπιαγωγών μηδενικής προϋπηρεσίας έφτανε τους 6.887 και ο αριθμός των εγγεγραμμένων νηπιαγωγών με προϋπηρεσία και μόρια έφτανε τους 4.185. Συνολικά ο αριθμός ξεπερνά τους 11.000 εγγεγραμμένους νηπιαγωγούς.

Έτσι, ενώ τα τελευταία δέκα χρόνια δεν έχει διενεργηθεί διαγωνισμός ΑΣΕΠ προκειμένου να καλυφθούν τα κενά και οι ελλείψεις στην προσχολική εκπαίδευση παρατηρείται ότι ο αριθμός των αναπληρωτών νηπιαγωγών αυξάνεται σημαντικά κάθε έτος. Το γεγονός αυτό από μόνο του συνιστά ένα ιδιότυπο παιδαγωγικό και κοινωνικό πρόβλημα. Επίσης, διαπιστώνεται ότι ο αριθμός συνταξιοδοτήσεων είναι συγκεκριμένος, λόγω της αύξησης του ορίου ηλικίας συνταξιοδότησης, όμως ακόμη και αυτό να μην συνέβαινε η αναλογία προσλήψεων – αποχωρήσεων είναι 1:5 με λιγοστές πιθανότητες να μεταβληθεί σε 1:4.

Στο σημείο αυτό είναι ενδιαφέρον να αναφερθούν οι δομές στις οποίες έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών μπορούν να ασχοληθούν επαγγελματικά σε μια πληθώρα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή σε θεσμούς απασχόλησης παιδιών. Πιο αναλυτικά, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών μπορούν να απασχοληθούν:

1. Ως νηπιαγωγοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
2. Ως εκπρόσωποι των κλάδων των επιστημών αγωγής σε φορείς και ιδρύματα που ασχολούνται με θεματικές των κλάδων αυτών.
3. Ως επιστημονικό προσωπικό στον τομέα παραγωγής παιδαγωγικού υλικού και παιδικών βιβλίων.
4. Ως επιστημονικό προσωπικό και ερευνητικό προσωπικό σε δομές και υπηρεσίες του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα.
5. Σε χώρους ψυχαγωγίας για το παιδί και κέντρα δημιουργικής απασχόλησης.
6. Σε παιδικές κατασκηνώσεις και άλλες εποχιακές απασχολήσεις.
7. Σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία και σε παιδικούς σταθμούς.

8. Σε νοσοκομεία και σε ιδρύματα φροντίδας για το παιδί.
9. Σε παιδικά χωριά SOS.
10. Σε ερευνητικά κέντρα επιστημών αγωγής.

Διαχρονικά τα δυο κυρίαρχα συστήματα διορισμού των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν η Επετηρίδα και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ. Αναφορικά με τον τρόπο επιλογής εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Επετηρίδα, η επετηρίδα θεωρούνταν κατά μια έννοια δίκαιο σύστημα καθώς ακολουθούνταν η σειρά υποβολής της σχετικής αίτησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Βέβαια, το συγκεκριμένο σύστημα κατακρίθηκε από πολλούς καθώς εξίσωνε εκπαιδευτικούς με ανόμοια προσόντα και δεν μπορούσε να διαχειριστεί το πρόβλημα διορισμών όταν ξεκίνησε να τίθεται θέμα κορεσμού των εκπαιδευτικών επαγγελματιών

Την απάντηση ήρθε να δώσει ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, ο οποίος θεωρήθηκε περισσότερο αντικειμενικός και αξιοκρατικός, καθώς μέσω των εξετάσεων τις οποίες προβλέπει, προωθεί τους ικανότερους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από την ηλικία τους σε θέσεις διορισμού. Ωστόσο, κριτική δέχτηκε και ο εν λόγω διαγωνισμός καθώς εξετάζει τους υποψήφιους μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο και θεωρείται αρκετά ανταγωνιστικός.

Ο όρος αναπληρωτής νηπιαγωγός, χρησιμοποιείται για να περιγράψουμε τον υπό διορισμό νηπιαγωγό. Ο αναπληρωτής νηπιαγωγός καλύπτει προσωρινά τη θέση διορισμένου εκπαιδευτικού, ο οποίος για οποιοδήποτε λόγο δεν βρίσκεται στην οργανική του θέση ή καλύπτει κάποιες ανάγκες των σχολικών μονάδων στις οποίες τοποθετείται. Η πρόσληψή του γίνεται με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου, ορισμένου χρόνου και η προσέλευσή του γίνεται μέσω του Υπουργείου Παιδείας, έπειτα από δημοσίευση πρόσκλησης για ένταξη στους Πίνακες Αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών, σε διάφορες φάσεις, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Το ισχύον σύστημα διορισμού των Νηπιαγωγών έχει χαρακτηριστεί μεικτό, καθώς γίνεται κατά ένα ποσοστό της τάξης του 40% των οργανικών θέσεων από τους

εγγεγραμμένους στους πίνακες διοριστέων και κατά το υπόλοιπο 60% από τους επιτυχόντες που είχαν συμμετάσχει στο διαγωνισμό κατά σειρά βαθμολογίας.

Σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία, το ΑΣΕΠ, ανά διετία, προκηρύσσει και διενεργεί διαγωνισμό για την κατάρτιση ενός πίνακα διοριστέων, ο οποίος έχει ισχύ μέχρι τη διεξαγωγή του επόμενου γραπτού διαγωνισμού. Όσοι υποψήφιοι συγκεντρώσουν την απαιτούμενη βαθμολογία κατατάσσονται σε πίνακες επιτυχίας, η σειρά κατάταξής τους όμως, εξαρτάται και από άλλα κριτήρια, όπως η ενδεχόμενη γραπτή επιτυχία του υποψηφίου σε προηγούμενο ή προηγούμενους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ, ο βαθμός πτυχίου, η γλωσσομάθεια μίας ή και δεύτερης ξένης γλώσσας, η γνώση χειρισμού Η/Υ και η πραγματική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, όπως επίσης και τα κοινωνικά κριτήρια (μόνιμη αναπηρία ή πάθηση από ομόζυγη μεσογειακή αναιμία/σκλήρυνση κατά πλάκας/ μικροδρεπανοκυτταρική αναιμία, μόνιμη αναπηρία τέκνου, πολυτεκνία ή ύπαρξη ανήλικων τέκνων).

Μετά την ολοκλήρωση των απαιτούμενων διαδικασιών, του γραπτού διαγωνισμού και της δημοσίευσης του πίνακα επιτυχόντων στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ακολουθεί η πράξη διορισμού του εκπαιδευτικού. Η πράξη διορισμού κοινοποιείται στο διοριζόμενο μέσα σε τριάντα ημέρες μετά την δημοσίευση και ακολουθεί η διαδικασία της ορκωμοσίας, μετά την οποία ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη θέση του και υποχρεούται να παρουσιαστεί μεταξύ 1^{ης} και 3^{ης} Σεπτεμβρίου στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης του νομού, στον οποίο διορίστηκε.

Σύμφωνα με το άρθρο 15 του νόμου 1566 του 1985, οι διορισμοί των εκπαιδευτικών (Επετηρίδα) προβλέπονταν μέσω των ετήσιων πινάκων διοριστέων με σειρά η οποία καθοριζόταν για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το βαθμό πτυχίου, ενώ για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την ημερομηνία υποβολής της αίτησής τους.

Το 1994 με το νόμο 2190 συνεστήθη το ΑΣΕΠ ως ανεξάρτητη Αρχή, με στόχο τόσο την απεξάρτηση των διορισμών από οποιαδήποτε κυβερνητική αρχή ή παρέμβαση όσο και την καθιέρωση ενός συστήματος αξιοκρατικού, αντικειμενικού και με διαφάνεια στην διαδικασία. Στη συνέχεια, η μέθοδος πρόσληψης γινόταν μέσω διαγωνισμού

γραφτών εξετάσεων και κατάταξη των υποψηφίων σε σειρά προτεραιότητας με βάση καθορισμένα αξιολογικά κριτήρια.

Το 1997 με το άρθρο 6 του νόμου 2525 καταργείται από το επόμενο έτος η Επετηρίδα και αντικαθίσταται μόνιμα από το σύστημα κατάρτισης πινάκων διοριστέων με βάση την επιτυχία σε διαγωνισμό ΑΣΕΠ, ο οποίος διενεργείται ανά διετία από το 1998. Προβλέφθηκε, βέβαια, η μεταβατική περίοδος πέντε ετών, έως το 2002, παράλληλης ύπαρξης και των δυο συστημάτων, με διαδοχική μείωση των προσλήψεων βάσει της επετηρίδας. Με το άρθρο 138 του νόμου 2725 του 1999 θεσπίστηκαν ρυθμίσεις για τη εξομάλυνση της ένταξης των αναπληρωτών, οι οποίοι είχαν αναλάβει υπηρεσία μέσω της επετηρίδας, όπως η κατά προτεραιότητα πρόσληψή τους ως προσωρινών αναπληρωτών από το σχολικό έτος 1999–2000 με δυνατότητα ανανέωσης και ο διορισμός τους κατά σειρά εγγραφής στον οικείο πίνακα σε κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να επιτευχθεί η πρόσληψη του καλύτερου δυναμικού εκπαιδευτικών προτάθηκε η μεταρρύθμιση του νόμου 2525/1997 με το νόμο 2834/2000. Συγκεκριμένα προβλέφθηκε η εισαγωγή του κλειστού αριθμού θέσεων με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, η προσθήκη θέσεων που έμειναν ακάλυπτες, η ανάθεση στο ΑΣΕΠ της ευθύνης ελέγχου των πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών και η κατάταξη των υποψηφίων στους πίνακες με συνεκτίμηση της οποιασδήποτε ακαδημαϊκής πορείας.

Το 2002 με το άρθρο 7 του νόμου 3027 ορίστηκε ο τρόπος διορισμών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεκριμένα σε ποσοστό 75% από τους επιτυχόντες στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και κατά σειρά βαθμολογίας, σε ποσοστό 25% από τους εγγεγραμμένους στον πίνακα αναπληρωτών και κατά σειρά εγγραφής. Αν δεν υπάρχουν επιτυχόντες στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, οι θέσεις θα καλύπτονται μέχρι να εξαντληθούν οι υποψήφιοι εγγεγραμμένοι στον πίνακα αναπληρωτών.

Το 2004 με το νόμο 3255 και συγκεκριμένα το άρθρο 6 ορίστηκαν οι διορισμοί εκπαιδευτικών από το σχολικό έτος 2005 – 2006 σε ποσοστό 60% από όσους επιτυγχάνουν στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και κατά σειρά βαθμολογίας και σε ποσοστό

40% από ενιαίο πίνακα αναπληρωτών, κατά σειρά προτεραιότητας αναλογικά με τα μόρια που έχει ο κάθε υποψήφιος βάσει πραγματικής προϋπηρεσίας αναπληρωτή ή ωρομισθίου εκπαιδευτικού, της βαθμολογίας τους στον τελευταίο διαγωνισμό ΑΣΕΠ (ένα μόνιο για κάθε βαθμολογική μονάδα πάνω από τη βάση), της βαθμολογίας στον προτελευταίο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Κατ' εξαίρεση για το σχολικό έτος 2004 – 2005 οι διορισμοί γίνονται από τους υποψήφιους εγγεγραμμένους στον πίνακα αναπληρωτών του άρθρου 138 του νόμου 2725/1999.

Με το άρθρο 5 του νόμου 3687/2008 ορίστηκε ότι όλοι οι αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπληρώνουν πραγματική προϋπηρεσία 30 μηνών και άνω τον Ιούνιο 2008, διορίζονται από το σχολικό έτος 2008- 2009 και το αργότερο μέχρι το σχολικό έτος 2012 – 2013, σε αναλογία που ορίζεται κατ' έτος στο 1/5 του συνολικού αριθμού και με σειρά που εξαρτάται από την προαναφερθείσα συνολική προϋπηρεσία κατά προτεραιότητα έναντι των εγγεγραμμένων στον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών του. Πλέον, ο αριθμός των διοριζόμενων ανά σχολικό έτος και κατά κλάδο καθορίζεται με κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργών Οικονομίας και Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επίσης, αποφασίσθηκε από το σχολικό έτος 2008 – 2009 ο διορισμός των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμπληρώνουν εικοσιτέσσερις μήνες πραγματικής προϋπηρεσίας και έχουν λάβει σε οποιοδήποτε διαγωνισμό του ΑΣΕΠ τη βαθμολογική βάση, στον κλάδο επιτυχίας του κάθε υποψηφίου και μόνο, κατά προτεραιότητα έναντι των εγγεγραμμένων στον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών.

Το 2010 με το άρθρο 3 του νόμου 3848, ορίστηκαν οι διαδικασίες δημιουργίας των τελικών πινάκων κατάταξης εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα προβλέφθηκε ότι μετά την οριστικοποίηση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού η σύνταξη των τελικών πινάκων από το ΑΣΕΠ, κατά κλάδο και ειδικότητα, στους οποίους εντάσσονται όσοι συγκέντρωσαν τη βαθμολογική βάση στον διαγωνισμό και η σειρά κατάταξης των υποψηφίων προσδιορίζεται από τις μονάδες που συγκέντρωσαν στον διαγωνισμό, από ακαδημαϊκά και κοινωνικά κριτήρια και από την πραγματική προϋπηρεσία που διαθέτουν. Με το άρθρο 9 του ίδιου νόμου προβλέφθηκε ότι ο διορισμός των εκπαιδευτικών από το έτος 2011 – 2012 θα γίνεται σε ποσοστό 60% από τους πίνακες

διοριστέων του ΑΣΕΠ και σε ποσοστό 40% από τους ενιαίους πίνακες αναπληρωτών εκπαιδευτικών με πραγματική προϋπηρεσία.

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης έχει ασχοληθεί επανειλημμένα με τις εκπαιδευτικές ανισότητες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με κύριο ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες την εκπαιδευτική ανισότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι κοινωνιολόγοι ερευνητές διεθνώς ασχολούνται με τις εμπειρίες από τις σπουδές των φοιτητών ξεκινώντας από τη στιγμή της πρόσβασης, συνεχίζοντας κατά τη διάρκεια των σπουδών και καταλήγοντας ακόμη και μέχρι το σημείο της μετάβασης και ένταξης στην αγορά εργασίας. Υπάρχει πλούσια διεθνής βιβλιογραφία η οποία μελετά τις ανισότητες αυτές, ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν τις εμπειρίες αποσπασματικά, προσεγγίζοντας συγκεκριμένες πτυχές των εμπειριών, αφήνοντας εκτός μια πιο ολιστική εξέταση των εμπειριών των φοιτητών.

Πολλές έρευνες δέχονται ως δεδομένο το γεγονός ότι η διαφορετική κοινωνική προέλευση των φοιτητών δημιουργεί διαφορετικές εμπειρίες σπουδών, ωθώντας τους ερευνητές να ασχοληθούν με τις εμπειρίες αυτές εξετάζοντας πάντα το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο του υπό μελέτη φοιτητικού πληθυσμού. Στην προσπάθεια μελέτης του φοιτητικού πληθυσμού, οι Archer και Hutchings (2000) τονίζουν τη δυσκολία εξέτασης των εμπειριών λόγω των ποικίλων κοινωνικών προελεύσεων των φοιτητών σε κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα, στοιχείο που δημιουργεί δυσκολία στην μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων εφόσον υπάρχει εξαρχής δυσκολία στην καταγραφή των εμπειριών.

Υπάρχει μεγάλο εύρος σχετικών ερευνών, οι οποίες όμως διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που εξετάζουν τις εμπειρίες από τις σπουδές, όπως εκείνες που ασχολούνται με την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και εκείνες οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο τις εμπειρίες και τις εξετάζουν υπό ψυχολογική σκοπιά. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται όλες οι έρευνες, οι οποίες

συνήθως διενεργούνται από τα ίδια τα ιδρύματα με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών, ενώ στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται όλες εκείνες οι οποίες αναφέρονται στους ατομικούς και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι οδηγούν σε διαφορετικά είδη εμπειριών και ωθούν τα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης στην αναγνώριση όχι μόνο των γνωστικών παραγόντων αλλά και των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που επιδρούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

Στις προαναφερθείσες κατηγορίες ερευνών, έρχεται να προστεθεί η εξέταση των εμπειριών από τις σπουδές και από την κοινωνιολογική σκοπιά, εξετάζοντας τα κοινωνικά, τα οικονομικά και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του φοιτητικού πληθυσμού. Υπάρχουν, επίσης, μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν ότι χαρακτηριστικά του ίδιου του πανεπιστημιακού ιδρύματος, όπως η περιοχή που εδρεύει ή ο πληθυσμός της πόλης στον οποίο βρίσκεται ενδέχεται να επηρεάσουν τις φοιτητικές εμπειρίες από τις σπουδές.

Η σχετική βιβλιογραφία και η έρευνα της κοινωνιολογίας επί των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποδεικνύει ότι τα τελευταία χρόνια οι ανισότητες στην Ανώτατη Εκπαίδευση αυξάνονται. Προχωρώντας την κοινωνιολογική έρευνα οι Archer και Hutchings (2000) δεν ασχολούνται μόνο με την καταγραφή των εμπειριών αλλά αναφέρουν, ότι οι φοιτητές προερχόμενοι από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα αποκομίζουν και διαφορετικά οφέλη από την Ανώτατη Εκπαίδευση και μελετούν τους παράγοντες οι οποίοι μπορεί να επηρεάζουν και να διαφοροποιούν τις εμπειρίες αυτές.

Οι κοινωνιολογικές έρευνες, ως επί το πλείστον, καταλήγουν στο ότι ιδιαίτερα το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο, όμως και άλλοι παράγοντες όπως η κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση ή οι προσδοκίες των ίδιων των φοιτητών από τις σπουδές τους, ασκούν επίδραση στις εμπειρίες σπουδών των φοιτητών (Bourdieu, 1992). Στις εν λόγω έρευνες, φανερώνεται ότι φοιτητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αντιμετωπίζουν διαφορετικά τις συνθήκες του πανεπιστημιακού περιβάλλοντος με επιδράσεις στην απόκτηση λιγότερων γνώσεων ή και στην απόκτηση λιγότερων συναναστροφών με τους συμμαθητές τους εντός του πανεπιστημιακού χώρου, χαμηλότερο ποσοστό ενθάρρυνσης από την οικογένειά τους αναφορικά με τις σπουδές

και σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και μείωση των πιθανοτήτων ολοκλήρωσης των σπουδών.

Μια έρευνα, η οποία ασχολήθηκε με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και τις εμπειρίες σπουδών, είναι η έρευνα των Crozier et al. (2008), η οποία δημοσιεύτηκε με τίτλο «*Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions – experiences of higher education*». Η Crozier και οι συνεργάτες της, ασχολήθηκαν με τις πολιτικές της ανοιχτής συμμετοχής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι εμπειρίες των φοιτητών, προερχόμενων από τη μεσαία και εργατική τάξη, τεσσάρων διαφορετικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Παρατήρησαν και διερεύνησαν τις διαφορές των φοιτητών που προέρχονται από τα δυο αυτά κοινωνικά στρώματα και οδηγήθηκαν στον διάλογο περί ταξικών προνομίων. Πάρα την ανοιχτή πρόσβαση αναφέρονται σε ένα φάσμα διαφορετικών εμπειριών ανάμεσα στα ιδρύματα, το οποίο εξαρτάται από τις διαφορές των ιδρυμάτων, τη δομή και οργάνωσή τους, τις απαιτήσεις που θέτουν τα ίδια τα ιδρύματα στους φοιτητές και τις κοινωνικές και πολιτισμικές προελεύσεις των φοιτητών όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η ηλικία και η εθνική προέλευση. Αξιοποιώντας τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu καταλήγουν στην αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών στοιχείων στη διαμόρφωση των οικογενειακών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών εμπειριών, σε αυτό δηλαδή που ο Bourdieu αναφέρει ως *habitus*. Τέλος, οι ερευνητές αποκάλυψαν μια ποικιλία αλληλοεξαρτώμενων διαφορών και διαφορετικών εμπειριών ανάμεσα στα τέσσερα πανεπιστημιακά ιδρύματα καταλήγοντας ότι παρά τη διεύρυνση της ανοιχτής συμμετοχής και πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εξακολουθούν να υπάρχουν ανισότητες για τους προερχόμενους από την εργατική τάξη.

Μια ακόμη έρευνα του Martin με τίτλο «*Social Class and Elite University Education: A Bourdieusian Analysis*» την άνοιξη του 2010, μελέτησε τη συμμετοχή των παιδιών στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες, δεδομένου του ότι η συμμετοχή στις δραστηριότητες συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία η οποία επιτυχία με τη σειρά της συνδέεται με τη βελτίωση των εμπειριών από τις σπουδές. Ουσιαστικά ασχολήθηκε με τον τρόπο που οι φοιτητές από τα διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά

υπόβαθρα βιώνουν τις ανισότητες στο πανεπιστήμιο. Ο Martin μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συμβάλλουν στην επιβεβαίωση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, εξετάζοντας τη δομή των ελίτ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Αμερική. Σχεδόν ο μισός φοιτητικός πληθυσμός των πανεπιστημίων προέρχονταν από ευνοημένες κοινωνικά κατηγορίες, ενώ ο αριθμός των προερχόμενων από την εργατική τάξη φοιτητών υποεκπροσωπούνταν σε ελίτ ιδιωτικά πανεπιστήμια. Επίσης, εξέτασε τους δυο διαφορετικούς τύπους πολιτισμικού κεφαλαίου που υπάρχουν στα πανεπιστήμια αυτά και τέλος το πώς η κοινωνική τάξη επηρεάζει την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη ζωή κατά τη διάρκεια των σπουδών. Τονίζει, επίσης, το γεγονός ότι κάθε διαφορετικό οικογενειακό υπόβαθρο διαμορφώνει διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές περνούν τον χρόνο τους και συμμετέχουν στα πανεπιστημιακά δρώμενα. Λόγω των διαφορετικών οικογενειακών υποβάθρων και των εμπειριών στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, οι φοιτητές από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα εισέρχονται στο πανεπιστήμιο με σχετικά μικρότερο συλλογικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Προτιμούν να έχουν μια δουλειά παράλληλα με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, γεγονός που σχετίζεται με τα χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης και επιτυχίας. Επίσης η κοινωνική τάξη σχετίζεται με τις σημαντικές διαφορές στον τρόπο επιλογής κλάδου σπουδών.

Ένα άρθρο σχετικά με την ανισότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας των Argentin και Triventi με τίτλο «*Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms: Italy, 1992 – 2007*» δημοσιεύτηκε το 2011. Το ενδιαφέρον του συγκεκριμένου άρθρου εστιάζεται στη σχέση μεταξύ κοινωνικής προέλευσης, συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματικής σταθερότητας ή αστάθειας μεταξύ των αποφοίτων πανεπιστημίων σε περίοδο μεταρρυθμίσεων σε πανεπιστήμια και στην αγορά εργασίας στην Ιταλία. Μετά την ανάλυση των ευρημάτων και των ήδη υπαρχόντων αποτελεσμάτων άλλων ερευνών, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως παρατηρείται μια μικρή αλλαγή της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης γονέων και εγγραφών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εντούτοις, παρατηρείται αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων αναφορικά με την εγκατάλειψη των σπουδών. Αξιοσημείωτα είναι και τα ευρήματα σχετικά με την επίδραση της εκπαίδευσης των γονέων και την επιλογή μεταπτυχιακών σπουδών αλλά και μετέπειτα

ακαδημαϊκής πορείας. Τέλος, παρατηρείται επίσης μικρή αλλαγή αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνική προέλευση στη συμμετοχή σε πανεπιστήμια και στην μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Μια σχετική έρευνα των Rogan και Reynolds με τίτλο «*Schooling inequality, higher education and the labour market: evidence from a graduate tracer study in the Eastern Cape*» (South Africa Institute of Social and Economic Research Working Paper Series: Social Policy) το 2015 στη Νότια Αφρική, εξετάζει τις ανισότητες κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη το σχολικό υπόβαθρο, τη σχολική απόδοση, τη φυλή και το φύλο και πώς αυτά συνδέονται με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συσχετίζει την επιλογή σπουδών με το προϋπάρχον σχολικό υπόβαθρο των φοιτητών και τη διαφορά σχετικά με το ποσοστό προετοιμασίας για τα πανεπιστημιακές σπουδές. Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών των φοιτητών όχι απλά συνδέεται με την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και στην προτίμηση πανεπιστημιακού ιδρύματος, αλλά είναι εξίσου στενά συνδεδεμένο με την επιλογή και ανάπτυξη επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Το 2015 ο Huber δημοσίευσε την έρευνα με τίτλο «*Social class experiences of working-class students: Transitioning out of college*». Στην παρούσα έρευνα ο ερευνητής δέχεται ότι η κοινωνική τάξη είναι ένας παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει τους φοιτητές σχετικά με την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, την ακαδημαϊκή επίδοση, τις εμπειρίες κατά τη διάρκεια των σπουδών και μετέπειτα, και επιδιώκει συσχέτιση της κοινωνικής τάξης κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, γεγονός το οποίο επιδρά σε όλη τη διάρκεια των μελλοντικών εργασιών και στο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης. Μελετά την περίπτωση 13 αποφοίτων προερχόμενων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και την μετάβαση αυτών στην αγορά εργασίας. Καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι απόφοιτοι είχαν συνείδηση της κοινωνικής τους τάξης και διέκριναν τις εμπειρίες τους σε τρεις κατηγορίες, στις εμπειρίες κατά την μετάβαση στο πανεπιστήμιο, τις εμπειρίες κατά την αποφοίτηση και τις εμπειρίες κατά την μετάβαση στην αγορά εργασίας. Οι απόφοιτοι ανέφεραν, πως η μετάβαση στο πανεπιστήμιο είχε μεγαλύτερη πρόκληση καθώς ήταν ενήμεροι για την κοινωνική τους τάξη και βίωσαν την αντίθεση της δικής τους ταξικής προέλευσης σε σχέση με την κοινωνική προέλευση των συμφοιτητών τους. Γενικά οι

εμπειρίες τους σχετικά με την μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασία ήταν πιο ομαλή. Ωστόσο, αντιμετώπισαν δυσκολίες μετά την αποφοίτηση, όπως τη μετακόμιση σε μια νέα πόλη, οικονομικές δυσκολίες και δυσκολίες στο κοινωνικό κύκλο. Επίσης, αντιμετώπισαν δυσκολίες με την οικογένεια και τους προηγούμενους φίλους τους εξαιτίας της διαφοράς της κοινωνικής τάξης της οικογένειας και του φιλικού περιβάλλοντος σε σχέση με τη νέα κοινωνική τάξη στην οποία ανήκε πλέον το δείγμα.

2.2. Οι σχετικές έρευνες στην Ελλάδα

Οι έρευνες σχετικά με τη διασύνδεση της ελληνικής εκπαίδευσης και της κοινωνίας καθυστέρησαν πολύ να αναπτυχθούν στην Ελλάδα, γεγονός το οποίο ερμηνεύεται από τις διάφορες δυσχέρειες, αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, τις οποίες αντιμετώπισε ο εκπαιδευτικός κλάδος. Οι πρώτες σχετικές έρευνες υλοποιήθηκαν από Έλληνες κοινωνιολόγους, οι οποίοι ασχολήθηκαν πρωτίστως με το θέμα στο εξωτερικό. Μέχρι τη δεκαετία του 1990 ο αριθμός των ερευνών σχετικά με την Ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι αρκετά μικρός και οι όσες ενδιαφέρουσες έρευνες διεξήχθησαν δεν μπορούν να οδηγήσουν σε ουσιαστικά και ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με την κοινωνική λειτουργία της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1985). Σημαντικές είναι οι έρευνες οι οποίες εστιάζουν σε διάφορους παράγοντες όπως το φύλο, την εκπαίδευση, το εισόδημα, παράγοντες οι οποίοι εμφανίζονται και κατά τη διαδικασία επιλογής σπουδών και πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι σχετικές αυτές θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες αποδεικνύουν την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων κατά την πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση.

Όπως προαναφέρθηκε οι πρώτοι κοινωνιολόγοι οι οποίοι ασχολήθηκαν με τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση γενικά, ήταν Έλληνες με σπουδές στο εξωτερικό. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη Λαμπίρη- Δημάκη (1974), τον Τσουκαλά (1977), τη Φραγκουδάκη (1985), οι οποίοι εστιάζουν στη σχέση σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας σε σχέση με την κοινωνική προέλευση. Οι περισσότερες έρευνες οι οποίες ασχολήθηκαν με τις κοινωνικές ανισότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζουν στους παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την επιλογή σπουδών και τις διαδικασίες πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά, κάποιες ελληνικές

έρευνες σχετικά με την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο και την επιλογή σπουδών, τη φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, έρευνες σχετικά με την κοινωνιολογική εξέταση των εμπειριών από τις σπουδές δεν εντοπίστηκαν.

Η έρευνα των Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Μυλωνά και Αργυροπούλου (2003), διερευνά τις απόψεις των υποψηφίων για την επίδραση που ασκούν οι γονείς τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, υπάρχει σχέση ανάμεσα στις προτιμήσεις των γονέων και των μαθητών, ενώ παρατηρείται ότι ένα μεγάλο ποσοστό γονέων αφήνει την ευθύνη επιλογής αποκλειστικά στους μαθητές. Σε αυτήν την έρευνα δεν γίνεται αναφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονέων και στο πώς ή σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την επιλογή των παιδιών.

Η Σιάνου-Κύργιου (2006) με την έρευνα της, επικεντρώνεται στις κοινωνικές ανισότητες κατά τη μετάβαση από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εστιάζει στους παράγοντες που επιτρέπουν την συντήρηση των ανισοτήτων. Αξιοποιώντας στοιχεία βασισμένα στην ανάλυση της πολιτικής μετά τη μεταρρύθμιση του 1997, αποδεικνύει το γεγονός ότι ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός εισακτέων συνοδεύεται από την ενίσχυση της εσωτερικής διαφοροποίησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αντλεί, επίσης, στοιχεία από μια έρευνα σε υποψηφίους, η οποία δείχνει ότι η κοινωνική τάξη επηρεάζει τις επιλογές σπουδών και την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Η έρευνα της Μονιάρου – Παπακωνσταντίνου (2009) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αφενός οι πολιτικές των ιδρυμάτων επηρεάζουν την επιλογή σπουδών και πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αφετέρου το πιο σημαντικό στοιχείο διαμόρφωσης των ακαδημαϊκών εμπειριών είναι το *habitus* της οικογένειας και του ατόμου. Ουσιαστικά, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις επιλογές και τις προσδοκίες των φοιτητών είναι ο συνδυασμός της κοινωνικής προέλευσης, του οικογενειακού υπόβαθρου και των πολιτικών των ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Μια άλλη έρευνα της Σιάνου-Κύργιου (2010) αποδεικνύει την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων και κατά τη μετάβαση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην

αγορά εργασίας, όπως επίσης και το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εν λόγω ανισότητες στην διεκδίκηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας, εφόσον συχνό είναι το φαινόμενο πτυχιούχοι με ίδια προσόντα να μην αποκομίζουν ίδια οφέλη. Η έρευνα αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ένταξη στην αγορά εργασίας εξαρτάται και από άλλους παράγοντες όπως τα πρόσθετα προσόντα που μπορεί να έχει κάποιος, όπως επίσης και ότι η πρόσβαση στην αγορά εργασίας εξαρτάται από κοινωνικά και πελατειακά δίκτυα των πτυχιούχων.

Το 2012 οι Sidiropoulou-Dimakakou, Mylonas, Argyropoulou & Tampouri, στην έρευνά τους με τίτλο «Career decision-making difficulties, dysfunctional thinking and generalized self-efficacy of university students in Greece», μελέτησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με την διαδικασία επιλογής σταδιοδρομίας των φοιτητών πανεπιστημίων. Εξέτασαν την επίδραση δημογραφικών και προσωπικών στοιχείων χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως το Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ) και το Generalized Self-Efficacy Scale (GSE). Εξέτασαν, λοιπόν, τις διαδικασίες που ακολουθούν οι απόφοιτοι για την επιλογή του επαγγέλματος και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Κατέληξαν με βάση αυτά τα στοιχεία στο συμπέρασμα, πως υπάρχει μεγάλη συσχέτιση της επιλογής επαγγέλματος με μια σειρά παραγόντων όπως η ελλιπής πληροφόρηση και η προετοιμασία των νέων για την μετάβαση στην αγορά εργασίας, έλλειψη αποφασιστικότητας και δυσκολία δέσμευσης και λήψης απόφασης, παρέχοντας πλούσιες πληροφορίες για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας των νέων.

Ο Θάνος δημοσίευσε το 2012 άρθρο σχετικά με τίτλο *«Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής»* και εξέτασε τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών Σχολών Επιστημών Αγωγής με βάση το επάγγελμα, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το φύλο των φοιτητών τη δεκαετία του 2000. Κατέληξε έτσι στο συμπέρασμα ότι, παρά την αύξηση των βάσεων γενικά στα Παιδαγωγικά Τμήματα, η πλειονότητα των φοιτητών στα τμήματα αυτά προέρχονταν από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και εκπαιδευτικό κεφάλαιο και ότι σαφώς οι γυναίκες αποτελούσαν την πλειονότητα. Ως προς την διαφοροποίηση των φοιτητών εντός του πανεπιστημίου, σημειώνεται ότι από εκείνους που έχουν γονείς που ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα και άνδρες επιλέγουν

κυρίως το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης αντί του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών.

Ο Θεόδωρος Κατσανέβας και η επιστημονική του ομάδα δημοσίευσαν το 2013 έρευνα με τίτλο «Προοπτικές της αγοράς εργασίας και των επαγγελμάτων στην εποχή της οικονομικής κρίσης». Παρουσιάστηκαν τα νέα δεδομένα και στοιχεία της κυλιόμενης έρευνας για τις προοπτικές των επαγγελμάτων στα επόμενα 5 – 10 χρόνια, έρευνα η οποία διενεργείται σε σταθερή βάση τα τελευταία χρόνια. Μελέτησαν πληθώρα επαγγελμάτων, καταλήγοντας σε αυτά που παρουσιάζουν δυσοίωση εικόνα για το μέλλον. Συγκεκριμένα, στα σχετικά με την εκπαίδευση επαγγέλματα σημειώνεται η λέξη «αδιέξοδο». Περιγράφει την αρνητική εικόνα της εκπαίδευσης ως επαγγελματικής διεξόδου γενικά και σημειώνει για τους νηπιαγωγούς, ότι πρόκειται για κλάδο με μεγάλο αριθμό αποφοίτων, ο οποίος σε συνδυασμό με την απότομη συρρίκνωση της δημόσιας εκπαίδευσης και την αυξανόμενη υπογεννητικότητα των Ελλήνων, χάνει τις ελπίδες για απορρόφηση των αποφοίτων στο αντικείμενο των σπουδών τους.

Η έρευνα των Θάνος, Καρατζά, Παληός και Σιάνου (2014) με τίτλο «*οι 'Αιμνάζοντες φοιτητές' και το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση*», μελέτησαν τη σχέση της καθυστέρησης των σπουδών και το σύστημα πρόσβασης στην Ανώτατη εκπαίδευση. Συμπεραίνουν ότι τα αίτια τα οποία εξηγούν το φαινόμενο είναι η αλληλεπίδραση θεσμικών, ακαδημαϊκών, κοινωνικών, οικονομικών και προσωπικών στοιχείων. Εξετάζουν τη συνάφεια των εμπειριών κατά την πρόσβαση και τη φοιτητική ζωή και την διαφορετικότητα των φοιτητών ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Τέλος, καταλήγουν στην ανάγκη αναβάθμισης της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τον γενικότερο ακαδημαϊκό εξορθολογισμό.

Σχετικά με τη διασύνδεση των αποφοίτων και τη μετάβαση την αγορά εργασίας, η διερεύνηση του θέματος είναι δύσκολη στα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας, καθώς παρατηρείται μεγάλο πλήθος πτυχιούχων σε αντίθεση με τις περιορισμένες προσφερόμενες θέσεις στην αγορά εργασίας. Η αγορά εργασίας, είναι πλέον εξαιρετικά ανταγωνιστική και επιλεκτική, καθώς απευθύνεται σε όσους κατέχουν όσο γίνεται περισσότερα προσόντα, γεγονός που επηρεάζει, αν δεν λειτουργεί αρνητικά για τους προερχόμενους από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Μετά από τη συζήτηση σχετικά με τη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και την ελληνική, διαπιστώνεται ότι υπάρχει ένα κενό αναφορικά με τη μελέτη των εμπειριών των φοιτητών από τις σπουδές τους και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Οι υπάρχουσες έρευνες ασχολούνται με την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, την επιλογή σπουδών και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Όσες έρευνες ασχολήθηκαν με τις εμπειρίες από τις σπουδές των φοιτητών μελέτησαν τις εμπειρίες αυτές υπό το πρίσμα μιας κάθε φορά διάστασης της φοιτητικής ζωής, είτε εξέτασαν το θέμα υπό την ψυχολογική οπτική. Δεν έχει μελετηθεί, δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται και εκδηλώνονται οι ανισότητες στις εμπειρίες των φοιτητών στην Ελλάδα, ούτε τον τρόπο που ενδεχομένως να μεταβάλλονται οι εμπειρίες αυτές αν ληφθούν υπόψη τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του φοιτητικού πληθυσμού. Το διεθνές κοινωνιολογικό ενδιαφέρον έχει στραφεί εκτενώς προς τη μελέτη των εμπειριών των φοιτητών εξετάζοντας το θέμα κάτω από διάφορες ερευνητικές σκοπιές, ενώ η σχετική ελληνική έρευνα δεν έχει προς το παρόν ασχοληθεί συστηματικά με τη μελέτη των εμπειριών αυτών. Μια αρχική, μικρή προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί η παρούσα έρευνα.

Κεφάλαιο 3

Θεωρητική πλαισίωση

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται αρχικά οι αποσαφηνίσεις των όρων που αναφέρονται στην παρούσα εργασία. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν το φαινόμενο των κοινωνικών ανισοτήτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση, καταλήγοντας στο θεωρητικό πλαίσιο το οποίο αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα.

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων κοινωνική ανισότητα, κοινωνική αναπαραγωγή, κοινωνική τάξη και κοινωνικό υπόβαθρο

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες αποτελούν μέρος των ευρύτερων κοινωνικών ανισοτήτων και συγκεκριμένα εστιάζει στη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), αρχικά το φαινόμενο των κοινωνικών ανισοτήτων εξετάστηκε σε σχέση με την σχολική επίδοση ή αποτυχία, την εγκατάλειψη ή καθυστέρηση των σπουδών. Η στροφή αυτή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης οδηγεί το ενδιαφέρον των ερευνητών στη μελέτη του ζητήματος των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών χωρίς κοινωνικούς περιορισμούς. Ωστόσο, η διεύρυνση της εκπαίδευσης με την προσφορά ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε όλους, δεν προσφέρει αυτόματα και ίσες ευκαιρίες σχετικά με τα αποτελέσματα, εφόσον όλοι οι μαθητές δεν αξιοποιούν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τον ίδιο τρόπο. Σταδιακά το ενδιαφέρον των ερευνητών ξεφεύγει από τα παραδοσιακά ως τότε πλαίσια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αρχίζει να εστιάζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν σε διάφορες χώρες έθεσαν ως στόχο την αύξηση του εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού και την προώθηση της ισότητας ευκαιριών, με ίσες πιθανότητες εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση όλων των ατόμων, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης. Ουσιαστικά, έδωσαν σε όλους τους μαθητές, τους έχοντες τις απαραίτητες διανοητικές ικανότητες, τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρά την προσπάθεια

επέκτασης της εκπαίδευσης και ενώ η διευρυμένη συμμετοχή στην Ανώτατη Εκπαίδευση δίνει ελπίδες στους προερχόμενους από όλα τα κοινωνικά στρώματα, δεν προωθείται η εκπαιδευτική ισότητα.

Η ισότητα, όπως κατοχυρώθηκε στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1948), είναι μια «κατάσταση» στην οποία όλα τα μέλη μιας κοινωνίας ή ομάδας έχουν ίσα δικαιώματα. Τα δικαιώματα αυτά αφορούν ένα ευρύ φάσμα ξεκινώντας από την ασφάλεια και την ελευθερία του λόγου μέχρι την υγειονομική περίθαλψη και την πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ισότητας (φύλου, εθνότητας, κοινωνικής προέλευσης, κ.α.) και της ισότητας στην εκπαίδευση. Όμως δεδομένης της ανισότητας ευκαιριών και της διαφοράς από τα οφέλη που αποκομίζει ο καθένας από τις διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις ή κοινωνικές ομάδες οδηγούμαστε στην ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων (Κυρίδης, 2015:80).

Η κοινωνιολογία αντιμετωπίζει τις ανισότητες ως ένα ζήτημα με δυο διαφορετικές διαστάσεις. Από τη μια πλευρά αναφέρεται σε ανισότητες ως προς την κατοχή υλικών αγαθών και από την άλλη σε ανισότητες ως προς την κατοχή μιας θέσης κύρους στην κοινωνία, η οποία συνδέεται και με το επίπεδο εκπαίδευσης. Είναι, λοιπόν, δυνατό να αναφέρεται κανείς σε ανισότητες που αφορούν στο εισόδημα, στην καταγωγή, στην εθνικότητα, στο εκπαιδευτικό επίπεδο. Οι κοινωνικές ανισότητες έχουν συνδεθεί με διάφορες κοινωνικές έννοιες όπως η κοινωνική τάξη, αφού έχει τεκμηριωθεί ότι διαφορετική κοινωνική προέλευση οδηγεί σε διαφορετικές θέσεις στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και συνεπακόλουθα στην πρόσβαση σε διαφορετικούς οικονομικούς πόρους.

Σε μια πρώτη απόπειρα κατανόησης της έννοιας της αναπαραγωγής, λαμβάνεται υπόψη ότι ως όρος αναφέρεται στις διαδικασίες οι οποίες διατηρούν τις ήδη υπάρχουσες ιεραρχίες, οικονομικές σχέσεις και σχέσεις εξουσίας. Μεταξύ άλλων, ο Bourdieu στο βιβλίο του Αναπαραγωγή, αναλύει το φαινόμενο της πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής και τη σπουδαία σημασία που έχει η κατανόηση του όρου αναπαραγωγή για τα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Αναφορικά με την κοινωνική τάξη, πολλοί θεωρητικοί της κοινωνιολογίας τονίζουν ότι δεν έχει ακόμη αποσαφηνιστεί πλήρως ως έννοια και ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Παρόλα αυτά, υποστηρίζεται ότι η εξέταση της κοινωνικής τάξης έχει μεγάλη σημασία για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων και ότι αποτελεί μια έννοια κλειδί για την κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Σιανου – Κυργίου, 2010).

Η κοινωνική τάξη διακρίνει τα άτομα ανάλογα με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουν και καθορίζεται από τις στάσεις και τις αξίες του κάθε ατόμου, στοιχεία τα οποία τον βοηθούν να κατανοήσει τη θέση του στην κοινωνία (Liu et al., 2004). Οι κοινωνιολόγοι βασίζονται στη μαρξιστική και στη βεμπεριανή θεωρία προκειμένου να αναλύσουν τον όρο κοινωνική τάξη, καθώς αυτές οι δύο θεωρίες δεν διαφέρουν πολύ στον καθορισμό της ταξικής δομής, διαφοροποιούνται όμως στα κριτήρια με βάση τα οποία κατατάσσουν κάθε άτομο σε μια κοινωνική τάξη. Στη μαρξιστική θεωρία η κοινωνική τάξη βασίζεται κυρίως στις οικονομικές ανισότητες, παραμερίζοντας τις αντιλήψεις των ανθρώπων για τη θέση που κατέχουν σε αυτή την κοινωνική τάξη. Ο Weber δέχεται την άποψη του Marx, όμως, διαφοροποιείται ως προς τις ταξικές διαιρέσεις και λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες του ατόμου, στοιχεία τα οποία δεν συμπεριέλαβε στη θεωρία του ο Marx. Ο Weber διακρίνει την έννοια της κοινωνικής θέσης από την έννοια της κοινωνικής τάξης, καθώς η κοινωνική θέση εξαρτάται από υποκειμενικά κριτήρια ενώ η κοινωνική τάξη προσδιορίζεται αντικειμενικά (Giddens, 2002).

Ο Bourdieu, διατύπωσε μια από τις πιο αποδεκτές θεωρίες σχετικά με την έννοια της κοινωνικής τάξης, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για το αποτέλεσμα του συνδυασμού πολλών μορφών κεφαλαίου, όπως το οικονομικό κεφάλαιο, το κοινωνικό κεφάλαιο και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Για τον Bourdieu, η κοινωνική τάξη στην οποία εντάσσεται το κάθε άτομο εξαρτάται και συγκεκριμενοποιείται από το επίπεδο του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που κατέχει ο καθένας. Υποστηρίζει επίσης ότι μέσα από την εκπαίδευση το κάθε άτομο μπορεί να διαφοροποιήσει το επίπεδο του κοινωνικού και πολιτισμικού του κεφαλαίου και δίνει τη δική του ερμηνεία σχετικά με την αναπαραγωγή και τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση.

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί αναφέρουν πως η κοινωνική τάξη δεν είναι στατική, αλλά μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διεργασία (Archer et al., 2003). Στην εποχή μας υποστηρίζεται ότι η κοινωνική τάξη έχει χάσει τη σπουδαιότητά της ως παράγοντα που επηρεάζει την επαγγελματική και κοινωνική ζωή των ατόμων και ότι η κοινωνική κινητικότητα διαμορφώνεται με βάση την εκπαίδευση και όχι το οικογενειακό υπόβαθρο (Moore, 2004). Πολλοί, επίσης, είναι εκείνοι οι κοινωνικοί επιστήμονες, οι οποίοι έχουν παραγκωνίσει τον όρο κοινωνική τάξη και τον έχουν αντικαταστήσει με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Τα άτομα, λοιπόν, τα οποία συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κατατάσσονται από τους σύγχρονους θεωρητικούς στην κοινωνική ιεραρχία, σύμφωνα με την εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονιών τους.

Οι διάφορες όψεις, τις οποίες περιλαμβάνει ο όρος κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, καθιστούν δύσκολη μια κοινά αποδεκτή εννοιολογική αποσαφήνισή του. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η εξέταση των κοινωνικών και οικονομικών στοιχείων των ατόμων μπορούν να προσφέρουν σημαντικά στοιχεία αναφορικά με τις διακρίσεις στην πρόσβαση και στην κατοχή πλούτου (Walpole, 2007). Ένα ακόμη στοιχείο που διαφοροποιεί το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο από την κοινωνική τάξη, είναι ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι στοιχείο το οποίο μπορεί να υπολογιστεί, ενώ στην περίπτωση της κοινωνικής τάξης ο υπολογισμός είναι πολύ δύσκολος. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται εξίσου και οι δυο όροι για να εξηγηθεί το φαινόμενο των κοινωνικών ανισοτήτων.

3.2 Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις

3.2.1. Συναινετικές και Συγκρουσιακές θεωρίες

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν σχετικά με το θέμα χωρίζονται σε συναινετικές και συγκρουσιακές, ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο, και σε μακρο- και μικρο-κοινωνιολογικές ανάλογα με τη μεθοδολογία τους.

Η συναινετική προσέγγιση ή consensus theory υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση λειτουργεί επιλεκτικά ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και ότι

κάθε άτομο αξιοποιεί τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται ανάλογα με τις ικανότητες που έχει κατακτήσει. Με την ίδια λογική, θεωρείται ότι οι κοινωνικές ανισότητες προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση και με βάση τις διαφορετικές ικανότητες κάθε ατόμου που είναι φυσικές και αναμενόμενες. Η εκπαίδευση, λοιπόν, σύμφωνα με τη συναινετική προσέγγιση οφείλει να νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες και να επιλέγει τους ικανότερους για να αναλάβουν τις αρμόζουσες θέσεις στο κοινωνικό σύστημα. Οι συναινετικές προσεγγίσεις βασίζονται κυρίως σε μακρο-κοινωνιολογικές θεωρήσεις, εξετάζοντας τις συνθήκες που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές λειτουργίες, όπως η δομολειτουργική προσέγγιση που θα αναλυθεί συνοπτικά στη συνέχεια.

Αντίθετα, οι θεωρίες της σύγκρουσης ή conflict theory, υποστηρίζουν αντίθετες απόψεις, δηλαδή ότι οι κοινωνίες δεν συμπεριφέρονται αξιοκρατικά στα μέλη τους και ότι η λειτουργία της εκπαίδευσης συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής μέσα από τη διαρκή σύγκρουση μεταξύ των τάξεων και την προσπάθεια διατήρησης των προνομίων από την πλευρά κάθε κοινωνικής τάξης (Collins,1971). Ανάλογα με τη μεθοδολογική τους προσέγγιση, οι θεωρίες της σύγκρουσης, διακρίνονται:

- σε μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο, όταν υποστηρίζουν ότι οι αντικειμενικές εξωτερικές συνθήκες είναι εκείνες οι οποίες επηρεάζουν την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως η μαρξιστική και η ριζοσπαστική προσέγγιση, οι οποίες υποστηρίζουν ότι το κοινωνικό και οικονομικό σύστημα προκαλεί την αναπαραγωγή των ανισοτήτων και όχι το άτομο,
- σε μικρο- κοινωνιολογικό επίπεδο όταν υποστηρίζουν ότι οι ατομικές επιλογές, οι οποίες προκύπτουν από την ατομική και κοινωνική αλληλεπίδραση ευθύνονται για τις ανισότητες, όπως η θεωρία του Boudon με τον μεθοδολογικό ατομικισμό που προτείνει,
- και, τέλος, σε συνδυασμό μακρο- και μικρο- κοινωνιολογικό επίπεδο, όπως η θεωρίες του Weber και του Bernstein οι οποίοι συνδύασαν τις αντικειμενικές με τις υποκειμενικές δράσεις και κατέληξαν στο ότι η αλληλεπίδραση του κάθε ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον είναι η αφετηρία των ανισοτήτων. Ο Bourdieu, μάλιστα, προχωρά ένα βήμα παρακάτω και συνδυάζει το μακρο- και

μίκρο- κοινωνιολογικό πλαίσιο με το πολιτισμικό κεφάλαιο προκειμένου να ερμηνεύσει τις λειτουργίες της εκπαίδευσης (Λάμνιαν, 2002).

Οι Θεωρητικοί της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης έχουν εκφράσει διάφορες απόψεις ή αλλιώς θέσεις, οι οποίες άλλοτε συγκλίνουν και άλλοτε αποκλίνουν μεταξύ τους, με κεντρικές έννοιες την κοινωνική ανισότητα, την κοινωνική τάξη, την σχολική επίδοση και συνεπακόλουθα την επιλογή σπουδών των μαθητών και φοιτητών.

Στο τέλος της αναφοράς αυτής, παρατίθεται η κατάληξη και η επιλογή μιας συγκεκριμένης θεωρίας βάσει της οποίας θα στηριχτεί ο προβληματισμός, οι αναλύσεις, η μεθοδολογική οπτική, η επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας.

3.2.2.Φονξιοναλισμός – Δομολειτουργισμός

Οι υποστηρικτές της φονξιοναλιστικής προσέγγισης εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην κοινωνία και τα κοινωνικά φαινόμενα και συγκεκριμένα στα χαρακτηριστικά της κάθε κοινωνίας που επιτρέπουν, δηλαδή, συμβάλλουν στη διατήρηση και τη συντήρηση του κοινωνικού συνόλου. Σύμφωνα με του θεωρητικούς του δομολειτουργισμού, τα μέλη της κάθε κοινωνίας είναι υποχρεωμένα να συμμορφώνονται σε αποδεκτούς κανόνες, κοινές αξίες και αναγνωρισμένες νόρμες. Κεντρική θέση στη φονξιοναλιστική θεωρία κατέχουν οι λέξεις ανομία, κοινωνική υγεία, ισορροπία, λειτουργία, κοινωνικός ρόλος, κοινωνικές σχέσεις. Οι δομολειτουργιστές, κύριοι εκφραστές των οποίων ήταν οι Comte, Spencer, Parsons και Durkheim, Davis και Moore, θεωρούν ότι ο σχολικός θεσμός είναι ο βασικότερος παράγοντας της κοινωνικής ισορροπίας, καθώς προάγει λειτουργίες κοινωνικοποίησης και επιλογής και εδραιώνει αποδεκτούς κανόνες και αξίες, στοιχεία απαραίτητα και χρήσιμα για την κοινωνία (Λάμνιαν, 2001:48-51).

Η σχολική τάξη λειτουργώντας ως ένα κοινωνικό σύνολο και σύστημα προβάλλει με τη σειρά της το δικό της σύστημα κοινά αποδεκτών αξιών, σύμφωνα με το οποίο οφείλουν να λειτουργούν και να συμπεριφέρονται τα μέλη. Το σχολείο όπως και κάθε σύστημα έχει την ικανότητα και την τάση να βρίσκει την ισορροπία του μέσα από εσωτερικούς μηχανισμούς διατήρησης και αναπαραγωγής.

Ουσιαστικά, η δομολειτουργική θεώρηση υποστηρίζει ότι ένα επιμέρους υποσύστημα της κοινωνίας είναι η Εκπαίδευση, βασική λειτουργία της οποίας είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η επιλογή για τους μελλοντικούς ρόλους που θα έχει ο κάθε μαθητής στην κοινωνία.

Ο Durkheim διατύπωσε μια από τις λειτουργικές θεωρίες σύμφωνα με την οποία ο θεσμός της εκπαίδευσης επιτελεί μια λειτουργία την οποία αναλαμβάνει το κοινωνικό σύνολο προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του αλλά και την κοινωνική του αναπαραγωγή. Υποστήριξε τη σπουδαία σημασία της συγκρότησης και διαιώνισης κοινά αποδεκτών κανόνων και αξιών και έδωσε έμφαση στη διασύνδεση ηθικής και πειθαρχίας. Τέλος, τόνισε την αναγκαιότητα οι κανόνες που προωθούνται στο σχολείο να είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με τους κανόνες που προωθεί η εκάστοτε κοινωνία.

Ο Parsons, κύριος θεμελιωτής της φονξιοναλιστικής προσέγγισης, θεωρεί ότι το σχολείο είναι φυσικό να διακρίνει τους καλύτερους μαθητές από τους αδύναμους καθώς υποστηρίζει ότι το σχολείο λειτουργεί ως «μεσάζων» για την κατανομή του εργατικού δυναμικού και τη μελλοντική κατάταξή του στην κοινωνική ιεραρχία, συνδέοντας τη σχολική επίδοση, επιτυχία ή αποτυχία, με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη μελλοντική αγορά εργασίας (Parsons, ο.α. στο Φραγκουδάκη, 1985:249-279). Οι μαθητές ανάλογα με το βαθμό της σχολικής τους επίδοσης βρίσκουν την αντίστοιχη θέση τους στην αγορά εργασίας των κοινωνιών. Το σχολείο αρχικά αντιμετωπίζει τους μαθητές δίκαια και αξιοκρατικά, όμως ουσιαστικά αυξάνει την ανισότητα ανάμεσά τους, αφού τους ξεχωρίζει ανάλογα με το επίπεδο της σχολικής τους απόδοσης. (Parsons, ο.α. στο Φραγκουδάκη, 1985).

Οι Davis και Moore διατύπωσαν μια τρίτη θεωρία σύμφωνα με την οποία υποστήριξαν, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει τους πιο κατάλληλους για την κάλυψη των ηγετικών θέσεων και θέσεων με υψηλό κύρος στην αγορά εργασίας αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία, αρκεί η επιλογή αυτή να γίνεται αξιοκρατικά με στόχο την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας. Συνδέουν τη διαδικασία επιλογής που προαναφέρθηκε με την οικονομία και την αγορά εργασίας, υπογραμμίζοντας ότι βάσει της σωστής επιλογής και τοποθέτησης του πιο ικανού σε κυρίαρχη θέση μπορεί να επιτευχθεί οικονομική ευημερία (Τσαούσης, 1993:567· Λάμνιαν, 2001: 50 – 52).

Σε μια απόπειρα κριτικής τοποθέτησης έναντι της φονξιοναλιστικής προσέγγισης, υποστηρίζεται η άποψη των Archer, Hutchings and Ross (2003), ότι δηλαδή οι θεωρητικοί της δομολειτουργικής θεώρησης δίνουν έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά και στις ατομικές διαφορές χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις κοινωνικές διαφορές που παρουσιάζουν οι κοινωνικές τάξεις μεταξύ τους. Στην ίδια κατεύθυνση οι Blackledge and Hunt (1994) διαφωνούν με τη θέση ότι όλα τα μέλη πρέπει να συμμορφώνονται προς ένα κοινό σύστημα αποδεκτών αξιών, αφού είναι γενικά αποδεκτό ότι οι αξίες δεν είναι δυνατόν να είναι κοινές για όλα τα μέλη μιας κοινωνίας.

Καταληκτικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η δομολειτουργική προσέγγιση έθεσε τις βάσεις για τη μελέτη της σχολικής επίδοσης και επιλογής σταδιοδρομίας και επηρέασε τους μεταγενέστερους Θεωρητικούς της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Όμως, το μοντέλο που η προσέγγιση αυτή προωθεί δεν μπορεί να θεωρηθεί ασφαλές, καθώς παρουσιάζει ελλείψεις και προσπαθεί να επιβάλλει ένα κοινά αποδεκτό σύστημα σε ανομοιογενείς πληθυσμούς. Οι Blackledge and Hunt (2004:144) αμφισβητούν την ανάλυση των δομολειτουργιστών καθώς πιστεύουν ότι το ενδιαφέρον στράφηκε κυρίως στην κοινωνία, αφήνοντας εκτός τη μελέτη του ατόμου, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η δομολειτουργική προσέγγιση δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν συνεχώς.

3.2.3.Μαρξιστική προσέγγιση

Μετά τον Durkheim οι κοινωνιολόγοι συμφωνούν με την παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας μέσω των ηθικών αξιών και του συστήματος κανόνων, παραδοχών, αρχών και στάσεων που μεταβιβάζει στους μαθητές. Όλο αυτό το σύνολο των κανόνων, στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών δεν προάγει τη μεταβολή του κοινωνικού συστήματος με συνεπακόλουθο την κοινωνική αναπαραγωγή. Οι μαρξιστές θεωρούν τη μεταβίβαση γνώσεων, ηθικών αξιών και στάσεων ως τη πιο σημαντική αποστολή του σχολείου, γενικά της εκπαίδευσης και ευρύτερα της κοινωνίας. Την εκπαίδευση, μάλιστα, την αντιλαμβάνονται ως άμεση συνέπεια της λειτουργίας του οικονομικού συστήματος και σε αυτό το σημείο η μαρξιστική προσέγγιση αντιτίθεται της δομολειτουργικής προσέγγισης.

Ο Karl Marx, ως εκφραστής της συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης, υποστηρίζει ότι απαραίτητη για την κατανόηση και ανάλυση της κοινωνίας στο εύρος της είναι η ανάλυση αρχικά της παραγωγικής διαδικασίας (Λάμνιαν, 2002). Οι ακόλουθοι του Marx άσκησαν έντονη κριτική στους δομολειτουργιστές, καθώς οι διαφορές ανάμεσα στις δυο σχολές σκέψης είναι πολλές. Οι μαρξιστές προωθούν το συγκρουσιακό ερμηνευτικό μοντέλο και υπερτονίζουν τη μεγέθυνση του χάσματος μεταξύ των ευνοημένων και των μη ευνοημένων κοινωνικών τάξεων.

Όσον αφορά στο σχολείο θεωρούν ότι δεν μπορεί να λειτουργεί δίκαια απέναντι στα παιδιά, αντίθετα λειτουργεί εις βάρος όσων παρουσιάζουν κοινωνικό μειονέκτημα το οποίο, στο πλαίσιο του σχολείου, μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό μειονέκτημα. Τόσο στην κοινωνία όσο και στο σχολείο λειτουργούν τα αντικρουόμενα συμφέροντα και αναπαράγονται οι κοινωνικές σχέσεις με την άρχουσα τάξη να επιβάλλεται και να εκμεταλλεύεται τη μειονεκτούμενη (Μυλωνάς, 1982).

Οι Bowles και Gintis, κύριοι εκφραστές της μαρξιστικής προσέγγισης θεωρούν την εκπαίδευση στενά συνδεδεμένη με οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς, με μοναδικό αποτέλεσμα την αναπαραγωγή και συντήρηση του ήδη υπάρχοντος καπιταλιστικού συστήματος (Bowles and Gintis, 1976). Η λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η αναπαραγωγή που επιτυγχάνεται μέσω της νομιμοποίησης της ανισότητας και της κοινωνικοποίησης. Θεωρούν ότι η επαγγελματική επιτυχία εξαρτάται από την κοινωνική τάξη και όχι τόσο από τις προσωπικές ικανότητες του κάθε ατόμου.

Για τους Bowles και Gintis στόχος της εκπαίδευσης είναι η αποδοχή της ιεραρχίας από τους μαθητές και τονίζουν την «αρχή της αντιστοιχίας» ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και μετέπειτα στις κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο της εργασίας. Το σχολείο μέσω των αξιολογικών μεθόδων αμοιβής που παρέχει στους μαθητές, οι οποίες είναι άνισες, ουσιαστικά δημιουργεί και τις μελλοντικές θέσεις στην ιεραρχία της εργασίας. (Bowles, and Gintis, ο.α. στο Φραγκουδάκη, 1985:467-489). Γενικά, υποστηρίζουν ότι το σχολείο δεν μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κοινωνικής αλλαγής ή παράγοντα διασφάλισης της ισότητας και ότι υπάρχει σαν θεσμός προκειμένου να εξυπηρετεί και να αναπαράγει το καπιταλιστικό σύστημα και την κυρίαρχη ταξική δομή.

Το σχολείο, ενώ φαινομενικά εκπορεύεται από την αρχή της ισότητας, στην ουσία δεν είναι ένα και ενιαίο για όλους, αλλά δυο διαφοροποιημένα. Το ένα προορίζεται για την πλειοψηφία και τους προερχόμενους από μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα και οδηγεί στην αγορά εργασίας σε θέσεις κατώτερες και με λιγότερη ειδίκευση. Το δεύτερο αφορά τη μειοψηφία και στρέφει τους ευνοημένους μαθητές σε ανώτατες σχολές με στόχο την κατάληψη ηγετικών θέσεων κύρους (Φραγκουδάκη, 1985:170-177). Η εκπαίδευση, λοιπόν, για τους μαρξιστές αποτελεί μια διαδικασία διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, κατά την οποία οι χαμηλότερες κοινωνικές ομάδες οδηγούνται στην αποδοχή της θέσης τους.

Σε μια προσπάθεια κριτικής της μαρξιστικής προσέγγισης μπορεί να υποστηριχθεί πως ενώ παρουσιάζεται περισσότερο αναλυτική από την προηγούμενη, παρατηρούνται ελλείψεις. Θεωρεί απίθανη τη σχολική επιτυχία παιδιών προερχόμενων από τα κατώτερα κοινωνικά λαϊκά στρώματα και δεδομένη τη σχολική επιτυχία των παιδιών της αστικής τάξης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη καθόλου την ενδεχόμενη συμβολή της Παιδαγωγικής. Επίσης, τόσο η δομολειτουργική όσο και η μαρξιστική προσέγγιση προσφέρουν ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο υποστηρίζει την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων ρίχνοντας την ευθύνη η μεν δομολειτουργική στην κοινωνία, η δε μαρξιστική στις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής, χωρίς και οι δύο να συνυπολογίζουν την ατομική δράση των υποκειμένων.

3.2.4.Βεμπεριανή θεώρηση

Η βεμπεριανή προσέγγιση βασίζεται στις μελέτες των κοινωνιολόγων King, Collins με πιο σημαντική προσωπικότητα τον Max Weber, ο οποίος μίλησε για την ισχύ και την εξουσία και τη σχέση αυτών των δυο στοιχείων με την εκπαίδευση. Ο Weber διακρίνει την τυπική λογική από τις αυθύπαρκτες λογικές, με την πρώτη έννοια να αφορά τα μέσα που χρησιμοποιεί κάποιος για να επιτύχει τον στόχο του, και τη δεύτερη την αξία των κοινωνικών σκοπών όπως επίσης και ένα σύνολο στοιχείων της κουλτούρας (Λάμνιαν, 2001:21).

Οι βεμπεριανοί εκπρόσωποι θεωρούν ότι οι κοινωνικές ομάδες βρίσκονται σε διαρκή σύγκρουση με στόχο να διατηρήσουν την ισχύ και τα προνόμια τους σε κάθε

σύστημα, δηλαδή αναφέρονται σε σύγκρουση ανάμεσα σε ομάδες ατόμων και όχι σε κοινωνικές τάξεις. Εξάλλου, αυτός είναι και ο τρόπος που αντικρίζουν την κοινωνία, οργανωμένη σε επιμέρους ομάδες και όχι σε κοινωνικές τάξεις. Επίσης υποστηρίζουν ότι οι δράσεις των ατόμων στην κοινωνία προέρχονται από την οικογένεια και το ίδιο συμβαίνει και στις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών (Λάμνιαν, 2002:257 – 282). Οι δράσεις των ατόμων δεν είναι τυχαίες, αλλά εξαρτώνται από τις επιθυμίες και τα συμφέροντα του κάθε υποκειμένου. Με αυτόν τον τρόπο δράσης και αλληλεπίδρασης με τα άλλα υποκείμενα, τα άτομα δημιουργούν κατά κάποιον τρόπο την κοινωνική τους πραγματικότητα.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, ο Weber προωθεί την άποψη της σύγκρουσης των ανθρώπινων σχέσεων και δέχεται την ύπαρξη διαφόρων ομάδων κύρους, οι οποίες επιχειρούν την κατάληψη ηγετικών θέσεων στην αγορά εργασίας. Οι μαθητές προετοιμάζονται από το σχολείο ανάλογα με τον τύπο και τις επιταγές της εξουσίας που επικρατεί σε κάθε κοινωνία και αξιοποιούν την εκπαίδευση ως το μέσο για να συγκρουστούν με άλλα άτομα με σκοπό την κοινωνική κινητικότητα. Αποτέλεσμα αυτών των συγκρούσεων είναι και οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση.

Ο Collins ακολουθεί την παραδοχή ότι η πραγματικότητα της κοινωνίας διαμορφώνεται από τις συγκρούσεις των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων με στόχο την κατάληψη μιας θέσης κυριαρχίας και θεωρεί ως επιπλέον αιτίες σύγκρουσης προσωπικά στοιχεία όπως η καταγωγή, η θρησκεία, η μόρφωση και η επιθυμία για εξουσία. Οι ομάδες αυτές χρησιμοποιούν κατά τον Collins την εκπαίδευση για να επιτύχουν τους στόχους τους. Η εκπαίδευση με τη σειρά της παρέχει τίτλους και εφόδια που ενισχύουν την κοινωνική διαφοροποίηση και εντείνουν την κοινωνική διαστρωμάτωση παράγοντας συγκρούσεις (Λάμνιαν, 2001:277–279). Τα διαπιστευτήρια αυτά που προσφέρει η εκπαίδευση οριστικοποιούν την κατάκτηση μιας προνομιάς θέσης εργασίας, κυρίως μόνο σε όσους κατέχουν τις σημαντικότερες θέσεις σε μια κοινωνία, αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές ανισότητες εντός σχολικού πλαισίου.

Καταλήγοντας, η ανάλυση εστιάζει στην κοινωνιολογική θεωρία του Bourdieu που επικεντρώνει στην αναπαραγωγική διαδικασία και αποτελεί τη βάση για την

ανάλυση, την ερμηνεία και την εξαγωγή συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, που συνιστά και τη θεωρητική της επιλογή.

3.3. Επιλογή της θεωρίας του Pierre Bourdieu

Γενικά, η κοινωνιολογική θεωρία, είτε αποσπασματικά είτε συνδυαστικά, προσέφερε πολλά και αποδείχθηκε πολύ γόνιμη για την κατανόηση των εννοιών της κοινωνικής τάξης και των κοινωνικών ανισοτήτων. Στην παρούσα έρευνα, για να προσδιορισθεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, αξιοποιήθηκε η κοινωνιολογική θεωρία του Bourdieu, ο οποίος με την προσέγγιση που διατύπωσε, συμπεριέλαβε στοιχεία από όλες τις προηγούμενες, ορίζοντας μια πιο πρακτική βάση. Ο Bourdieu αναπτύσσει μια ολιστική θεωρία που επιχειρεί να συλλάβει το σύνολο της πραγματικότητας και των εκφάνσεών της και να προσδιορίσει το εύρος, το χαρακτήρα και το είδος των ερωτήσεων που μπορούν να τεθούν σε κοινωνιολογικό πλαίσιο. Η ιδιαιτερότητα της προσέγγισης του έγκειται στο συγκερασμό της διαδικασίας παραγωγής της κοινωνιολογικής γνώσης με τις βασικές παραδοχές της κοινωνικής επιστήμης (Bourdieu, Wacquant, 2005:36). Η θεωρία του Bourdieu αφενός κατέδειξε τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κοινωνική δομή κι αφετέρου ξεπέρασε τη διχοτομική θεώρηση μεταξύ δομισμού και βολонταρισμού (Θάνος, 2012).

Η πρακτική θεωρία του Bourdieu τοποθετείται στο επίπεδο της κοινωνικής φιλοσοφίας και γνωσιοθεωρίας και όχι σε μια απλή γνωσιολογική επιστημολογική παράδοση και υιοθέτηση του θεωρητικού παραδείγματος. Η κοινωνία λοιπόν προβάλλει, σύμφωνα με την πραξιακή θεώρηση, ως ένα δισδιάστατο σύστημα κοινωνικών σχέσεων και σχέσεων νοήματος. Αυτές οι δύο όψεις συνιστούν τη «διττή αντικειμενικότητα» των δομών του κοινωνικού σύμπαντος, την αντικειμενικότητα πρώτης τάξης (κατανομή υλικών πόρων, οικειοποίηση των αγαθών και αξιών) και την αντικειμενικότητα δεύτερης τάξης (συστήματα ταξινόμησης, νοητικά και σωματικά σχήματα, χρήσιμα στην πρακτική δραστηριότητα των κοινωνικών δρώντων) (Bourdieu, Wacquant, 2005:7). Για την ανάλυση των δύο επιπέδων αντικειμενικότητας που πρότεινε εισήγαγε δυο κεντρικούς

αναλυτικούς όρους, τις έννοιες του πεδίου και του habitus, οι οποίες έννοιες λειτουργούν συσχετιστικά και αλληλοδιεισδύουν η μία στην άλλη.

Ο λόγος που αξιοποιείται η συγκεκριμένη κοινωνιολογική θεωρία έγκειται στο ότι συνδυάζει τη μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση με την μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση, γεγονός που σημαίνει ότι η προκαθορίζουσα δομή δεν δεσμεύει απόλυτα τις δυνατότητες δράσης του ατόμου (Μυλωνάς, 2006:22-23). Επίσης, η θεωρία του Bourdieu παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα μέσω των εννοιών που εμπεριέχει οι οποίες βοηθούν να εξετασθεί το υπό μελέτη θέμα αξιοποιώντας κυρίως τις δυο βασικές έννοιες με τις οποίες ασχολήθηκε ο Bourdieu: το πολιτισμικό κεφάλαιο και το habitus (Λάμνιαν, 2001:154). Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι οι φοιτητές επιλέγουν την εκπαιδευτική τους κλίση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεασμένοι από την κοινωνική τους προέλευση. Η διαφορετική κοινωνική προέλευση του κάθε ατόμου επηρεάζει την ποικιλία των γνώσεων, στάσεων και δυνατοτήτων του, χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με το εκάστοτε οικογενειακό περιβάλλον (Bourdieu, ό.α.. στο Πατερέκα, 1986:9).

Ο Bourdieu, μελετώντας τον χώρο της εκπαίδευσης με τη συνδρομή του Passeron τη δεκαετία του 1960, ανέπτυξε την αναπαραγωγική του θεωρία, ή αλλιώς τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής, (Bourdieu, 2014). Βασίστηκε τόσο στις απόψεις του Weber όσο και του Marx και κατέληξε στο ότι το σχολείο αποτελεί ένα πεδίο μέσα στο οποίο τα δρώντα υποκείμενα αξιοποιούν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο προκειμένου να το μετατρέψουν σε άλλο είδος κεφαλαίου, επαρκές για να μπορούν να ανταγωνιστούν άλλα δρώντα υποκείμενα στα υπόλοιπα κοινωνικά πεδία, όπως η αγορά εργασίας (Blackledge & Hunt, 2004:255-269).

Ο Bourdieu στο βιβλίο του με τίτλο *Οι Κληρονόμοι*, προχωρά την επιστημονική του θεωρία σχετικά με την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, όχι απλώς περιγράφοντας το φαινόμενο αποβολής των μαθητών προερχόμενων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα από το σχολείο αλλά εξηγώντας το λόγο που συμβαίνει αυτό. Επιχειρεί την ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γαλλία με στόχο να αναπτύξει ένα θεωρητικό μοντέλο για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι, προκειμένου να ερμηνεύσει το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην

κοινωνική κινητικότητα και κοινωνική αναπαραγωγή χρησιμοποιεί τις έννοιες του πολιτισμικού κεφαλαίου, της συμβολικής βίας, του πεδίου και του έθους/ habitus.

Σημαντική έννοια στη θεωρία του Bourdieu αποτελεί η έννοια κεφάλαιο, το οποίο μπορεί να «πάρει» πολλές μορφές. Για τη μελέτη της λειτουργίας της εκπαίδευσης ο Bourdieu διακρίνει τρεις μορφές: το οικονομικό κεφάλαιο το οποίο μετατρέπεται άμεσα σε χρήματα, το κοινωνικό κεφάλαιο το οποίο αφορά τις κοινωνικές υποχρεώσεις των ατόμων και το πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο περιλαμβάνει τα εκπαιδευτικά προσόντα (Bourdieu, 2007).

3.3.1. Το Πολιτισμικό Κεφάλαιο

Το πολιτισμικό κεφάλαιο αναφέρεται σε μη οικονομικά αγαθά και υπηρεσίες, τα οποία βοηθούν κάποιον να βελτιώσει το κοινωνικό του κύρος, δηλαδή περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις προδιαθέσεις και τα εκπαιδευτικά εφόδια και προσόντα, τα οποία αναγνωρίζονται και εκτιμώνται σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα. Περιλαμβάνει μια σειρά από χαρακτηριστικά όπως γλωσσολογικές δεξιότητες, πολιτισμικές γνώσεις και τρόπους συμπεριφοράς, το σύνολο των οποίων απορρέει από την οικογένεια και δημιουργούν το κοινωνικό status των υποκειμένων (Bourdieu, 1986, ό.α. στο Kanno & Varghese, 2010:313). Με λίγα λόγια αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της πλήθος δυνατοτήτων, ικανοτήτων, γνώσεων και τρόπων σκέψης και έκφρασης, κοινωνικά αποδεκτών από το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το πολιτισμικό κεφάλαιο διακρίνεται σε τρεις μορφές:

-την «**ενσωματωμένη κατάσταση**», ή αλλιώς εγγενής, το «habitus», δηλαδή το αποτέλεσμα του χρόνου σε συνδυασμό με την οικονομική επένδυση της οικογένειας κατά την διάρκεια της κοινωνικοποίησης, τις συνήθειες, τους κανόνες, τον τρόπο σκέψης, τις συμπεριφορές που οδηγούν το άτομο να λαμβάνει αποφάσεις και να δρα στο κοινωνικό σύνολο

- την «αντικειμενοποιημένη κατάσταση», δηλαδή την εξωτερική μορφή, τα πολιτισμικά αγαθά στα οποία εκτίθεται το κάθε υποκείμενο όπως πίνακες, βιβλία, εργαλεία ή μηχανήματα με λίγα λόγια το σύνολο των πολιτιστικών αγαθών που φέρει κάποιος και τα οποία γίνονται ορατά και αντιληπτά από τους άλλους, και
- τη «θεσμοποιημένη κατάσταση» τη μορφή δηλαδή αντικειμενοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου υπό τη μορφή τίτλων, το σύνολο των στοιχείων που παρέχονται από την εκπαίδευση σε ιδρύματα όπως το σχολείο (Bourdieu, 1994:77).

Η μεγαλύτερη έμφασή του δίνεται στην πρώτη κατάσταση, στην ενσωματωμένη, στην οποία και βασίζεται η θεωρία του. Σύμφωνα με τον Bourdieu η ενσωματωμένη κατάσταση προϋποθέτει μια διαδικασία σταδιακής ενσωμάτωσης, η οποία δεν μπορεί να μεταδοθεί στιγμιαία, αλλά απαιτεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και η οποία δεν μπορεί να αποκτηθεί με τη διδασκαλία ούτε να μεταβιβαστεί (Λάμνιαν, 2001:158).

Οι γνώσεις των κανόνων του εκπαιδευτικού συστήματος και οι προτιμήσεις των γονέων, τις οποίες μεταβιβάζουν στα παιδιά τους, αποτελούν εκφράσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου σύμφωνα με τον Bourdieu. Αυτή η μορφή κεφαλαίου έχει θετική επίδραση στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών, καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές τους προτιμήσεις στο πλαίσιο της οικογένειάς τους (Bourdieu 1977· 1984, ό.α. στο Jæger, 2007: 532).

Όσα παιδιά προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα τα οποία είναι συνυφασμένα με τις στάσεις και τις νόρμες της κυρίαρχης κουλτούρας είναι πιο ευνοημένα καθώς κοινωνικοποιούνται με πολιτισμικού τύπου δραστηριότητες, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Bourdieu αναφέρει πως η δυνατότητα ενός παιδιού να αντεπεξέλθει στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, συνδέεται άρρηκτα με την κουλτούρα που του έχει μεταβιβάσει η οικογένειά του. Ένα παιδί προερχόμενο από λαϊκά στρώματα εναρμονίζεται δύσκολα στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος σε σχέση με ένα μαθητή προερχόμενο από οικογένεια αστικής τάξης (Λάμνιαν, 2001:156· Πατερέκα, 1986: 10).

Ο Bourdieu τονίζει, επίσης, το γεγονός ότι τα παιδιά της αστικής τάξης είναι εναρμονισμένα με τις εκφράσεις και τα χαρακτηριστικά του πολιτισμικού κεφαλαίου που

απαιτεί το σχολείο, σε αντίθεση με τα παιδιά μη αστικών οικογενειών, τα οποία καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια μέχρι να αποκτήσουν τις γνώσεις στάσεις και δεξιότητες, τις οποίες η οικογένειά τους αδυνατούσε να τους μεταδώσει. Εφόσον τα παιδιά με καταγωγή από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, κατορθώσουν να εγκλιματιστούν στους κόλπους του σχολικού περιβάλλοντος (σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης) θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν το σχολείο σαν δίοδο πρόσβασης στην κυρίαρχη κουλτούρα (Λάμνιαν, 2001:156· Πατερέκα, 1986:10).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο Bourdieu αποδέχεται τη διαφοροποίηση των μαθητών βάσει της κοινωνικής τάξης, όμως θεωρεί ότι οι μαθητές δεν επηρεάζονται τόσο από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας όσο από το πολιτισμικό κεφάλαιό της, άρα τα παιδιά κληρονομούν κυρίως και πρωτίστως στοιχεία πολιτισμικά και δευτερευόντως «στοιχεία» οικονομικά (Bourdieu & Passeron, 1996:21).

Το σχολείο αποδέχεται και νομιμοποιεί την κουλτούρα όσων έχουν υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο και ασκεί συμβολική βία. Με τον όρο συμβολική βία νοείται ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο κατορθώνει να παρουσιάζει και να επιβάλλει νοήματα ως νόμιμα, χωρίς όμως να αποδεικνύει τη σχέση ισχύος που υπάρχει πίσω από αυτήν την διαδικασία (Collins & Makowsky, 1993:259). Ο εκπαιδευτικός θεσμός επιβάλλει κάποιες αξίες και τις παρουσιάζει ως τις μόνες που αξίζει να αναπαραχθούν, οπότε η συμβολική βία αποτελεί ένα «αυθαίρετο πολιτιστικό προϊόν».

Πρόκειται επομένως για τη βία των συμβόλων, την επιβολή ορισμένων σταθερών και πολιτισμικών αξιών, τα οποία πρέπει να γίνουν αποδεκτά από όλους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Είναι αυτό που χαρακτήρισε ο Bourdieu ως αυθαίρετη επιβολή, από το σχολείο, της κοινωνικά κυρίαρχης κουλτούρας, περιλαμβάνοντας την επιβολή και χρήση ακόμη και της γλώσσας της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Το σχολείο δεν λειτουργεί υποστηρικτικά στους μαθητές που προέρχονται από τα μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα, καθώς δεν διδάσκει τον γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιεί αλλά τον θεωρεί αυτονόητο, δίνοντας μεγάλο προβάδισμα στους μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση καθώς έχουν αφομοιώσει τον γλωσσικό κωδικό ήδη από τους κόλπους της οικογένειάς τους.

Το πεδίο αποτελεί ένα σύστημα ιστορικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ θέσεων, οι οποίες προσδιορίζονται μέσω ενός συστήματος πολλών μεταβλητών, όπως οι μορφές κεφαλαίου ανάλογα με τη σύνθεση των οποίων κάθε άτομο και κάθε κοινωνική ομάδα καταλαμβάνουν μια συγκεκριμένη θέση εντός του πεδίου (Bourdieu, Wacquant, 2005:17).

Ο Bourdieu γενικά χαρακτηρίζει ως πεδίο έναν ιδιαίτερο κοινωνικό χώρο που τον ονομάζει μικρόκοσμος και ο οποίος συγκροτείται από ορατές και αόρατες σχέσεις δρώντων οι οποίοι κινούνται κάποια ιστορική στιγμή μέσα στα όρια του (Bourdieu, 1992). Κάθε πεδίο έχει μια δομή η οποία διαμορφώνεται και μεταλλάσσεται εξαιτίας των δράσεων των υποκειμένων, επομένως η δομή του κάθε πεδίου εξαρτάται από τις θέσεις των δρώντων και από τις σχέσεις των θέσεων μεταξύ των δρώντων (Bourdieu, 1994: 65).

Για τον Bourdieu η έξη είναι σημαντική γιατί μετατρέπει τις διαθέσεις των ατόμων σε αντικειμενικές συγκρατώντας την αντικειμενική χρησιμότητα σε μια πρακτική χρήση (Bourdieu, 2002:145). Η έξη ή αλλιώς το έθος εμπεριέχει όλες τις σημαντικές μορφές κεφαλαίου για τη συντέλεση της αναπαραγωγής των κυρίαρχων δομών. Από τις μορφές αυτές όσες έχουν κατασκευαστεί κοινωνικά αποτελούν τη βάση για τη μελέτη και κατανόηση των κοινωνικών τάξεων και των κοινωνικών ανισοτήτων.

Το habitus/έξη αποτελεί ένα σύνολο τόσο ιστορικών όσο και κοινωνικών σχέσεων που βρίσκονται εντός των ατομικών υποκειμένων υπό τη μορφή νοητικών και σωματικών σχημάτων αντίληψης, αξιολόγησης και δράσης. Όπως αναφέρει και ο συγγραφέας (Bourdieu, 2006), το habitus είναι «σύστημα προδιαθέσεων, διαρκών και μεταθέσιμων» και «δομημένες δομές προδιατεθειμένες να λειτουργούν ως δομούσες δομές, δηλαδή ως γενεσιουργές και οργανωτικές αρχές των πρακτικών και των αναπαραστάσεων» (Bourdieu, 2006: 88).

Το habitus παρομοιάζεται με μια φυσιολογική προδιάθεση με βάση την οποία τα άτομα δρουν και αντιδρούν φυσιολογικά στις κοινωνικές περιστάσεις, χρησιμοποιώντας τον όρο φυσιολογικά, δηλαδή εννοώντας όσα είναι εναρμονισμένα με τη φύση του ατόμου. Η έξη, λοιπόν, προσανατολίζει τις πράξεις των ατόμων στην καθημερινή τους ζωή, λειτουργώντας αυθόρμητα και ασυνείδητα, ενώ τους παρέχει ταυτόχρονα την

αίσθηση της καταλληλότητας, την οποία ο Bourdieu χαρακτηρίζει ως «πρακτική αίσθηση» (Bourdieu, 2006: 96). Το habitus του κάθε ανθρώπου διαμορφώνεται κυρίως στην παιδική ηλικία και διαρκεί σε όλη τη ζωή και η πιθανότητα μεταβολής του είναι μικρή. Για τον Bourdieu το habitus «δρα ανάλογα και με συγκεκριμένο τρόπο σε συγκεκριμένη περίπτωση» (Bourdieu, 1990: 77).

Όπως υποστηρίζει ο Μυλωνάς, οι πρακτικές που προσανατολίζονται από το habitus του δράντος έχουν χαραχθεί σε αυτόν από την παιδική ηλικία, κυρίως μέσω της οικογένειας και αργότερα της εκπαίδευσης, αλλά και του εργασιακού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα το υποκείμενο να αποκτά συνήθειες που κατευθύνουν και καθοδηγούν το νου και το σώμα (Μυλωνάς, 2009, ό.α. στο Θάνος, 2009:52 - 54).

Αυτά δηλαδή τα συστήματα προδιαθέσεων κατά την καθημερινή κοινωνική πρακτική και διάδραση προσκτώνται στα υποκείμενα εμπειρικά και διαμεσολαβούν στο σχηματισμό των παραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας και καθορίζουν την πρόσληψη, ταξινόμηση και οργάνωση των αισθητηριακών και νοητικών δεδομένων που προκύπτουν στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στη βάση λοιπόν αυτών των δομών, των αποκαλούμενων προδιαθέσεων, δομούνται οι νέες εμπειρίες των υποκειμένων στα πεδία της κοινωνικής δράσης. Σχηματικά, η θεωρία πρακτικής του Bourdieu δίνεται από την εξίσωση $\text{habitus} + \text{πεδίο} = \text{πρακτική}$, το οποίο σημαίνει ότι οι πρακτικές των δράντων οφείλονται στο συνολικό τους κεφάλαιο που εμπεριέχει την έξη τους γι' αυτές τις πρακτικές και στο πεδίο στο οποίο οι δράντες δρουν ή σκοπεύουν να ενεργήσουν (Bourdieu, 2009:147).

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το κοινωνικό υπόβαθρο αποτελεί το θεμέλιο για το «ενσωματωμένο» πολιτισμικό κεφάλαιο, τη λεγόμενη «έξη» ή αλλιώς habitus. Υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους και τις νέες καταστάσεις τις οποίες βιώνουν και με αυτόν τον τρόπο υπάρχει δυνατότητα ενσωμάτωσης της νέας γνώσης στο προϋπάρχον habitus του κάθε υποκειμένου (Almquist, Modin & Ostberg, 2010: 33).

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το habitus προκαλεί αντανάκλαση της κοινωνικής προέλευσης στις πρακτικές του δράντος, εφόσον οι δομημένες εντυπώσεις που κατέχει

το κάθε δρών υποκείμενο έχουν παραχθεί στο πλαίσιο κάποιας συγκεκριμένης κοινωνικής συνθήκης. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο άτομα που προέρχονται από ίδιες κοινωνικές τάξεις, παρουσιάζουν ομοιότητα στον τρόπο σκέψης και δράσης ή ακόμη και στις επιθυμίες και στους στόχους τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμική αναπαραγωγή, διαδικασία η οποία αφορά τις πρακτικές που ακολουθούν άτομα που έχουν ζήσει σε παρόμοιες δομές, είναι δομημένα προϊόντα που έχουν παραχθεί κάτω από τις ίδιες αντικειμενικές δομές, λόγω της ίδιας λογικής που επικρατεί σε κάθε κοινωνικό πεδίο (ταξινομητική λειτουργία) (Bourdieu, 2006:99).

Η αναπαραγωγική θεωρία του Bourdieu λειτουργεί σαν αρωγός στην απόπειρα κατανόησης της επιλογής σταδιοδρομίας των μαθητών με βάση το κεφάλαιο που κληρονομούν οι άνθρωποι από τις οικογένειες τους. Ωστόσο, εξίσου σημαντικό ρόλο κατά την διαδικασία επιλογής διαδραματίζουν οι προσωπικές συνήθειες και γενικά ο τρόπος ζωής και δράσης του κάθε υποκειμένου, όπως επίσης και η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια του κάθε μαθητή. Οι μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες με υψηλό πολιτιστικό επίπεδο θέτουν υψηλούς στόχους και καταφέρνουν να επιλέξουν σταδιοδρομία καλύτερα από όσους προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι θέτουν χαμηλούς στόχους. Ο Bourdieu δεν αμφισβητεί τη σημασία του οικονομικού κεφαλαίου, όμως θεωρεί ότι οι διαφορές των μαθητών εξαρτώνται από το πολιτισμικό ή μορφωτικό κεφάλαιο (Φραγκουδάκη, 1985:162) που διαθέτει έκαστος.

Οι μαθητές μεταφέροντας στη σχολική πραγματικότητα όλα τα στοιχεία και τις ιδιότητές τους εκτός σχολείου, μεταφέρουν και το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν από την οικογένεια τους. Ο Bourdieu θεωρεί ότι παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις θα έχουν και διαφορές στη σχολική τους επίδοση και ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν είναι ισομερώς κατανεμημένο στην κοινωνία, με αποτέλεσμα η ανισότητα αυτή να αναπαράγεται και μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Καντζάρα, 2008:215). Αποδεικνύει, επίσης, με τη θεωρία του ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δρα ως μηχανισμός επιλογής και νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Το γεγονός αυτό γίνεται κατανοητό αν λάβουμε υπόψη μας ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των κυρίαρχων ομάδων διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα αξιών, αντιμετωπίζοντας

τους μαθητές σαν να έχουν ίση πρόσβαση στις υψηλές μορφές του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Ο Bourdieu δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα και στο κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο δέχεται ως το σύνολο των πηγών που ενσωματώνονται στα κοινωνικά δίκτυα. Βασικός πάροχος για την προσφορά του κοινωνικού κεφαλαίου είναι η οικογένεια, το οποίο κεφάλαιο είναι ικανό να οδηγήσει τους μαθητές σε επιτυχία στις σπουδές και σε μελλοντική επαγγελματική επιτυχία (Devine, 2004).

Για τον Bourdieu, τόσο το πολιτισμικό όσο και το κοινωνικό κεφάλαιο είναι εξίσου σημαντικά στην προσπάθειά του να αποδείξει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα κρίνει τους μαθητές και τους διαχωρίζει με αποτέλεσμα η σχολική επιτυχία ή αποτυχία να είναι άμεσα συνυφασμένες και να εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση. Η επίδοση των μαθητών είναι το βασικό μέσο αναπαραγωγής των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Οι μαθητές με την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο μεταφέρουν το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειάς τους και το μετατρέπουν σε φυσικές ικανότητες, οι οποίες εκδηλώνονται με το βαθμό επίδοσης κάθε ατόμου.

Με βάση λοιπόν την προαναφερθείσα ανάλυση, το έθος και το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι τα στοιχεία τα οποία ωθούν τους μαθητές στην επιλογή σπουδών, στη απόκτηση προσόντων και στην ακόλουθη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις επιλογές μεταξύ των ατόμων προερχόμενων από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, οι οποίες νομιμοποιούν την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

3.3.2. Κριτική της θεωρίας του Pierre Bourdieu

Όπως κάθε θεωρητικό πλαίσιο δέχεται την αναγνώριση και την αποδοχή αλλά ταυτόχρονα και την εκδήλωση κριτικών σχολίων, έτσι και σε αυτή την περίπτωση η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu έχει δεχτεί ποικίλα σχόλια.

Τις περισσότερες κριτικές έχει δεχτεί η εν λόγω θεωρία αναφορικά με τον αλληλοπροσδιορισμό της δομής και του δρώντος υποκειμένου και πιο συγκεκριμένα, ο δυσνόητος βαθμός που κάθε συνισταμένη εκδηλώνεται και επιδρά στην άλλη.

Αναφορικά με την έννοια του πεδίου, έχει δεχτεί κριτικές λόγω της αδυναμίας προσφοράς ενός σαφούς ορισμού. Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ένα κενό στη σύνδεση του *habitus* και του πεδίου, καθώς το κάθε πεδίο γεννά το δικό του *habitus* (Jenkins, 2007:89-90).

Όσον αφορά στην έννοια *habitus*, ο Atkinson (2011:344) θεωρεί ότι η πεποίθηση του Bourdieu να αντιμετωπίζει την οικογένεια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως κοινωνικούς δρώντες που έχουν το δικό τους *habitus* δεν ευσταθεί και δημιουργείται εσφαλμένα, παρασυρόμενη από την πλάνη του ανθρωπομορφισμού, σύγχυση της ομογενοποίησης και του μη σχεσιακού.

Άλλοι πάλι, επικριτές της θεωρίας του Bourdieu, αναφέρονται συχνά στην τάση του να επινοεί νέους όρους για την περιγραφή πτυχών της θεωρίας του, τη στιγμή που υπάρχουν ήδη εξίσου αξιόλογοι όροι οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν με ασφάλεια.

Σύμφωνα με τους Blackledge & Hunt (2004:255) θεωρούνται ελλιπή τα στοιχεία που τεκμηριώνουν ότι η κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων είναι ο λόγος που τα άτομα εμφανίζουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Παρόλα αυτά, οι κριτικές που καταγράφονται ανά χρονικά διαστήματα σε καμία περίπτωση δεν μειώνουν τη σπουδαιότητα του έργου και του θεωρητικού εγχειρήματος του Γάλλου κοινωνιολόγου, αντίθετα προσφέρουν αξία, καθώς αντιμετωπίζουν το έργο ως μια μελέτη με υψηλό δείκτη επιστημονικότητας. Όπως υποστηρίζει και ο Κύρτσης (1995:109), όλες οι κριτικές σχετικά με το έργο του Bourdieu είναι αναμφισβήτητα ίσως η πιο σημαντική συμβολή του έργου του, καθώς με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε σε περαιτέρω ανάλυση και μελέτη των κειμένων του.

Κεφάλαιο 4

Η ερευνητική διαδικασία

4.1. Το Πρόβλημα

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ως κλάδος των επιστημών της εκπαίδευσης, έχει ασχοληθεί συστηματικά με θέματα που άπτονται του εκπαιδευτικού συστήματος και με τις ευρύτερες διαδικασίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο γενικότερο πλαίσιο της Εκπαίδευσης. Το διεθνές κοινωνιολογικό ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί εκτενώς στις επιλογές των μαθητών αναφορικά με την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις εμπειρίες που αποκτούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, με πολλές έρευνες να εστιάζουν στις προτιμήσεις σταδιοδρομίας των μαθητών σε σχέση με το οικογενειακό τους υπόβαθρο.

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθεί και ενδεχομένως να επιβεβαιωθεί από τα τελικά ερευνητικά δεδομένα, αν και κατά πόσο οι μαθητές επηρεάζονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον αναφορικά με την επιλογή φοίτησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων και με τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Ως ερμηνευτικό εργαλείο των δεδομένων αξιοποιείται η ερμηνευτική προσέγγιση του P. Bourdieu. Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι η επιλογή σπουδών είναι μια ατομική επιλογή η οποία, όμως, είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και ότι οι προδιαθέσεις και οι επιλογές των ατόμων επηρεάζονται από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αλλά και από το εκάστοτε οικογενειακό υπόβαθρο. Το σχολείο ως εκπαιδευτικός θεσμός κατευθύνει ως ένα σημαντικό σημείο τις προσωπικές επιλογές του μαθητή, με τον τρόπο διδασκαλίας, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, με τις εξετάσεις, τους βαθμούς και τέλος με το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σημαντικό, όμως, ρόλο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μετέπειτα επιλογής σπουδών και επαγγέλματος, διαδραματίζουν εκτός των προσωπικών κλίσεων του κάθε ατόμου και το πολιτισμικό του κεφάλαιο, η κοινωνική προέλευσή του, το επάγγελμα των γονέων και η εκπαίδευσή τους, το εισόδημα των γονέων, οι προσδοκίες και οι απόψεις τους.

Από το 2009 η χώρα μας διανύει μια περίοδο οικονομικής κρίσης η οποία έχει αντίκτυπο σε όλες τις κοινωνικές πτυχές, όπως επίσης και στην εκπαιδευτική διαδικασία και στους μαθητές. Αναφορικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πλέον οι φοιτητές επιλέγουν Πανεπιστήμια τα οποία βρίσκονται κοντά στην περιοχή διαμονής της οικογένειας, ελπίζοντας στη μείωση των εξόδων φοίτησης και μετακίνησης. Οι βαθμολογικές βάσεις στα Παιδαγωγικά Τμήματα και συγκεκριμένα στο Π.Τ.Ν έχουν σημειώσει ραγδαία πτώση τα τελευταία εννιά χρόνια, γεγονός που επισημαίνει τη μείωση ενδιαφέροντος από την πλευρά των φοιτητών για τις εν λόγω σχολές και τη δυσχέρεια απορρόφησης των αποφοίτων, δηλαδή της επαγγελματικής τους αποκατάστασης. Η δυσχέρεια εύρεσης εργασίας στο αντικείμενο σπουδών, όσον αφορά στους απόφοιτους Παιδαγωγικών Τμημάτων, μαστίζεται και από ένα ακόμη γεγονός: την ανυπαρξία μόνιμων διορισμών. Από το 2008 δεν έχει διενεργηθεί διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, διαδικασία απαραίτητη για την μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα όλες οι κενές θέσεις να καλύπτονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, τους οποίους, ως επί το πλείστον, καλύπτει το ΕΣΠΑ μισθολογικά, καθώς το ελληνικό κράτος αδυνατεί να καλύψει τις αμοιβές των εκπαιδευτικών αυτών.

4.2. Σκοπός, ερευνητική υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας αναλυτικά αποτυπώσει προηγουμένως το ερευνητικό πρόβλημα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει πως η κοινωνική προέλευση των φοιτητών επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιλογές τους, τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της πανεπιστημιακής πορείας και τις επαγγελματικές προοπτικές για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με ερευνητές (Θάνος 2010· Σιάνου –Κύργιου, 2008· Φραγκουδάκη, 1985) οι πανεπιστημιακές σχολές ιεραρχούνται με βάση τις επαγγελματικές και κοινωνικές προοπτικές που προσφέρουν, άρα, ουσιαστικά, ιεραρχούνται με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών τους. Έτσι, για τις «μη προνομιούχες» σχολές, όπως τα Παιδαγωγικά Τμήματα, τις μεγαλύτερες πιθανότητες εισαγωγής έχουν τα άτομα με γονείς από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα. Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο

κεφάλαιο, οι απόφοιτοι από Παιδαγωγικές Σχολές αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως επάγγελμα με χαμηλό κύρος, προσδίδοντας μάλιστα οι ίδιοι στο επάγγελμά τους χαμηλότερο κοινωνικό κύρος ακόμη και από αυτό που τους τοποθετεί το κοινωνικό σύνολο. Το γεγονός αυτό συνδέεται με όσα υποστήριξε ο Bourdieu σχετικά με τους στόχους που θέτουν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, τονίζοντας ότι οι προερχόμενοι από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα θέτουν χαμηλούς στόχους. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, είναι δυνατόν να υποστηριχθεί πως υπάρχει διασύνδεση αναφορικά με το τρίπτυχο: φοιτητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο- μη προνομιούχες Σχολές – χαμηλό κύρος επαγγέλματος. Επομένως η γενική εικόνα που επικρατεί για το επάγγελμα του νηπιαγωγού, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο, συμπίπτει με τη κοινωνιολογική θεωρία του Bourdieu που αξιοποιείται στην παρούσα έρευνα.

Βασική υπόθεση της ερευνητικής αυτής εργασίας είναι ότι η κοινωνική προέλευση των φοιτητών καθορίζει όχι μόνο την επιλογή σπουδών στο Π.Τ.Ν. αλλά, επίσης τις διαφορετικές εμπειρίες από τις σπουδές και τις προοπτικές μετάβασης στην αγορά εργασίας.

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση έχουν απασχολήσει πολύ τους ερευνητές που ασχολούνται με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και στην ελληνική. Εντούτοις, το ενδιαφέρον των ερευνητών συγκεκριμένα στην Ελλάδα εστιάζεται κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και σχεδόν αποκλειστικά στην πρόσβαση όσον αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότερες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τις εμπειρίες των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, εξετάζουν το θέμα από την ψυχολογική διάσταση. Συμπερασματικά, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να καλυφθούν τα κενά και να υπάρχουν έρευνες σχετικές με την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην εκπαιδευτική διαδρομή των φοιτητών, με την αποκόμιση διαφοροποιημένων εμπειριών που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των σπουδών και με τις διαφορετικές προοπτικές σχετικά με τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Όλα όσα προαναφέρθηκαν δημιουργούν διάφορα ερωτήματα τα οποία με τη μορφή ερευνητικών ερωτημάτων προσφέρονται στη συνέχεια, ως εξής:

α. Ποια είναι η επίδοση (μόρια εισαγωγής) των φοιτητών του Τμήματος Νηπιαγωγών και πώς αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;

β. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο και πώς αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών;

γ. Ποιοι είναι οι λόγοι επιλογής φοίτησης στο Πανεπιστήμιο και πώς διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών;

δ. Ποιοι είναι οι λόγοι επιλογής φοίτησης στη συγκεκριμένη σχολή και πώς αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών;

ε. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια των σπουδών και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;

στ. Ποιες είναι οι πηγές κάλυψης των εξόδων των φοιτητών και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους;

ζ. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις προοπτικές μελλοντικής απασχόλησης και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και το οικονομικό τους υπόβαθρο;

Μετά τα ερωτήματα που προαναφέρθηκαν, προέκυψαν οι τρεις θεματικοί άξονες:

1. Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση

1α. Η επίδοση των φοιτητών στις πανελλαδικές εξετάσεις και πώς αυτή διαφοροποιήθηκε ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο,

1β. οι παράγοντες που επηρέασαν την πρόσβαση των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο και πώς αυτή διαφοροποιήθηκε ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο,

1γ. οι λόγοι επιλογής φοίτησης των φοιτητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση και πώς αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο,

1δ. οι λόγοι επιλογής φοίτησης των φοιτητών στη συγκεκριμένη Σχολή και πώς αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο.

2. Εμπειρίες των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση

2α. Οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις εμπειρίες τους από τις σπουδές και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο,

2β. οι πηγές κάλυψης των εξόδων των φοιτητών και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας.

3. Σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας

3α. Οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο.

4.3. Η Μεθοδολογία της έρευνας

Πριν τη διεξαγωγή κάποιας έρευνας ο ερευνητής έρχεται αντιμέτωπος με τη δυσκολία επιλογής μεθοδολογίας, η οποία θα εναρμονίζεται με το ερευνητικό πρόβλημα που έχει τεθεί. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστούν οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η ποσοτική προσέγγιση.

Οι επιστημονικές έρευνες διακρίνονται σε δύο διακριτές γενικά κατηγορίες, τις ποσοτικές και τις ποιοτικές, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο συλλογής επεξεργασίας και παρουσίασης των δεδομένων. Ωστόσο *«είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να αναφέρεται κανείς σε ποσοτικά δεδομένα, χωρίς να ενδιαφέρεται για την ποιότητά τους, καθώς και σε ποιοτικά χωρίς να ενδιαφέρεται για την ποσότητά τους»* (Αθανασίου Λ., 2007:41).

Τόσο οι ποιοτικές έρευνες όσο και οι ποσοτικές έχουν χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα, με την καθεμία από αυτές να έχει καταγράψει σημαντικά αποτελέσματα στον ερευνητικό κόσμο. Και οι δύο προσεγγίσεις παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ωστόσο είναι στην κρίση του κάθε ερευνητή να αποφασίσει σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας του ποια είναι η πιο κατάλληλη προσέγγιση για το εκάστοτε ερευνητικό θέμα.

Αναφορικά με τους περιορισμούς των ποιοτικών ερευνών, πολλοί επιστήμονες έχουν υποστηρίξει ότι παρουσιάζεται *έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας*, η οποία δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς το δείγμα είναι συνήθως περιορισμένο και δεν επιτρέπεται, επίσης, η γενίκευση των αποτελεσμάτων, *απουσία επαναληψιμότητας*, δεδομένου ότι διαφορετικοί ερευνητές που θα κληθούν να εξετάσουν ποιοτικά το ίδιο φαινόμενο, στον ίδιο πληθυσμό ενδέχεται να μην καταλήξουν στα ίδια συμπεράσματα και, τέλος, *αδυναμία απόδειξης αιτιωδών σχέσεων*, καθώς η διατύπωση μιας σχέσης αιτίας – αιτιατού, η οποία προκύπτει από την ανάλυση του υλικού, μπορεί

να θεωρηθεί υπόθεση προς επιβεβαίωση, όχι συμπέρασμα περί της ύπαρξης αιτιωδούς σχέσης (Robson C., 2007).

Οι ποσοτικές έρευνες έχουν χρησιμοποιηθεί συχνά από επιστήμονες και σχεδόν αποκλειστικά έως τα τέλη της δεκαετίας του 1960. Η ονομασία τους, «ποσοτικές», οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο αναλύονται και παρουσιάζονται τα δεδομένα της εκάστοτε έρευνας, τα οποία μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να παρουσιαστούν υπό την μορφή αριθμών, να συγκριθούν με άλλα δεδομένα μέσω περιγραφικών και επαγωγικών στατιστικών αναλύσεων και να παρουσιαστούν σε πίνακες συχνοτήτων (Gable, R., Rogers, v.,(1978), ο.α. στο Αθανασίου Λ., 2007: 42).

Σύμφωνα με την Κυριαζή (1999:14) η ποσοτική προσέγγιση αποτελεί τη θεμελιώδη ερευνητική διαδικασία των κοινωνικών επιστημών, χωρίς όμως η χρήση της να θεωρείται ως μοναδικό εργαλείο ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας. Η ποσοτική προσέγγιση παρουσιάζει σταθερή δομή, δυνατότητα επαλήθευσης της θεωρίας και ανεύρεση γενικών τάσεων, με κύριο εργαλείο της το ερωτηματολόγιο, το οποίο επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο πληθυσμό.

Σε αντιπαράβολή των θετικών χαρακτηριστικών της ποσοτικής προσέγγισης, υπάρχει και η αντίθετη άποψη, την οποία ενστερνίζονται πολλοί επιστήμονες, ότι είναι δηλαδή δύσκολη η αποτύπωση των κοινωνιολογικών θεωριών σε εμπειρικούς δείκτες και μεταβλητές και ότι η ποσοτικοποίηση των κοινωνικών φαινομένων μπορεί να οδηγήσει σε παραπλανητικά συμπεράσματα. Επίσης, υποστηρίζουν το γεγονός ότι εφόσον η κοινωνική πραγματικότητα είναι διαρκώς μεταβαλλόμενη δεν μπορούμε με ασφάλεια να αναφερόμαστε σε γενικευμένα συμπεράσματα κοινώς αποδεκτών και σταθερών των κοινωνικών φαινομένων.

4.3.1 Η μέθοδος της επισκόπησης

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τους ερευνητικούς στόχους και τα ερωτήματα που προέκυψαν επιλέχθηκε η μέθοδος, που, όπως υποστηρίζεται, έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον στις εκπαιδευτικές έρευνες: η επισκόπηση. Η επισκόπηση ως περιγραφική μέθοδος στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιείται συνηθέστερα από τους ερευνητές για τη συλλογή δεδομένων με σκοπό τον εντοπισμό και την περιγραφή των συνθηκών που επικρατούν σε

ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο και τον προσδιορισμό των σχέσεων ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Όπως αναφέρουν οι Cohen και Manion (1994) «οι επισκοπήσεις μπορεί να ποικίλλουν ως προς τα πεδία πολυπλοκότητάς τους, ξεκινώντας από αυτές που παρέχουν απλές μετρήσεις συχνότητας έως εκείνες που παρουσιάζουν ανάλυση σχέσεων».

Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000:66), χρησιμοποιούμε τον όρο «μέθοδο» για να εξηγήσουμε το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες θα αξιοποιηθούν από κάποια εκπαιδευτική έρευνα για τη συλλογή δεδομένων, τα οποία δεδομένα θα αναλυθούν και θα οδηγήσουν σε συμπεράσματα, ερμηνείες, εξηγήσεις και προβλέψεις. Ο κάθε ερευνητής επιλέγει με όσο το δυνατόν πιο προσεκτικό τρόπο τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει προκειμένου να εξάγει και να διασφαλίσει όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα.

Ανεξάρτητα από το είδος και το εύρος της έρευνας, στην επισκόπηση για τη συλλογή πληροφοριών συνήθως αξιοποιείται μία από τις ακόλουθες τεχνικές συγκέντρωσης δεδομένων

- Δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις
- Ερωτηματολόγια (με επιτόπου συμπλήρωση ή με αποστολή ταχυδρομικώς)
- Σταθμισμένα τεστ επίδοσης ή γνώσεων
- Κλίμακες στάσεων (L. Cohen, L.Manion, 1994:124).

Σύμφωνα με τους Hoinville και Jowell τα προαπαιτούμενα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας επισκόπησης είναι τρία: ο προσδιορισμός του ακριβούς σκοπού της έρευνας ξεκινώντας από ένα κεντρικό σκοπό και καταλήγοντας σε ένα ειδικό κεντρικό στόχο και το διαχωρισμό των δευτερογενών ζητημάτων τα οποία σχετίζονται με το θέμα, ο πληθυσμός στον οποίο επικεντρώνεται η έρευνα ο οποίος επηρεάζει τον τρόπο δειγματοληψίας και τους πόρους του κάθε ερευνητή, οι διαθέσιμοι πόροι, δηλαδή το οικονομικό κόστος το οποίο είναι διατεθειμένος ο κάθε ερευνητής να παρέχει για την υλοποίηση της έρευνας του (Hoinville, G. & Jowell, R. (1978), ο.α. στο L. Cohen, L.Manion, 1994:124 – 127).

4.3.2. Δειγματοληψία της έρευνας

Στις έρευνες επισκόπησης υπάρχουν δύο μέθοδοι δειγματοληψίας, η πρώτη δίνει δείγματα πιθανοτήτων, δηλαδή κάθε συμμετέχων έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί και η δεύτερη μέθοδος δίνει δείγματα μη πιθανοτήτων, δηλαδή η πιθανότητα επιλογής του κάθε συμμετέχοντα είναι άγνωστη.

Στα δείγματα πιθανοτήτων συμπεριλαμβάνονται οι εξής μέθοδοι δειγματοληψίας:

- Απλή τυχαία δειγματοληψία
- Συστηματική δειγματοληψία
- Δειγματοληψία κατά στρώματα
- Δειγματοληψία κατά δεσμίδες
- Σταδιακή δειγματοληψία

Ενώ στα δείγματα μη πιθανοτήτων συμπεριλαμβάνονται:

- «Βολική» δειγματοληψία
- Ποσοστιαία δειγματοληψία
- Δειγματοληψία σκοπιμότητας
- Δειγματοληψία κατά διαστάσεις
- Δειγματοληψία χιονοστιβάδας (L. Cohen, L. Manion, 1994:127- 131).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως επιλέχθηκε ένας τύπος δειγματοληψίας, ο οποίος εντάσσεται στα δείγματα μη πιθανοτήτων, τη «βολική δειγματοληψία» ή «συμπτωματική» δειγματοληψία ή δειγματοληψία «ευκολίας» (convenience sampling). Είναι σύνηθες το φαινόμενο μαθητές ή φοιτητές να συμμετέχουν σε έρευνες με «βολική» δειγματοληψία (Cohen et al., 2008:170· Robson, 2007:314).

Συγκεκριμένα, η «βολική» δειγματοληψία περιλαμβάνει τα άτομα τα οποία βρίσκονται κοντά στον ερευνητή και είναι πρόθυμα και διαθέσιμα για μελέτη, είναι πιο εύκολο να προσεγγιστούν από την πλευρά του και στην πορεία μετατρέπονται και σε υποκείμενα της έρευνας συμμετέχοντας στην ερευνητική διαδικασία, χωρίς όμως να

θεωρούμε ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Cohen et al., 2008: 170· Robson, 2007:314·Creswell,2011:182).

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αντλήθηκε από τους φοιτητές, οι οποίοι παρακολούθησαν τα υποχρεωτικά μαθήματα τους τέταρτου έτους. Ο εν λόγω τύπος δειγματοληψίας, ωστόσο, δεν οδηγεί με ασφάλεια σε συμπεράσματα ούτε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό, διότι, το δείγμα το οποίο επιλέγεται από τον ερευνητή αντιπροσωπεύει μόνο τον εαυτό του και όχι κάποια άλλη ομάδα (Cohen et al., 2008:170).

4.3.3. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο μιας έρευνας, έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες ποικίλων επιστημονικών κλάδων γενικά, αλλά και συγκεκριμένα στις κοινωνικές επιστήμες για τη συλλογή δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εύχρηστο εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στον ερευνητή να το εφαρμόσει ακόμη και κατά την απουσία του και επιδέχεται σχετικά εύκολη ανάλυση (Wilson & McLean, (1994) ο.α. στο Cohen et al., 2008:414). Ωστόσο, η επιλογή του ερωτηματολογίου, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, παρουσιάζει και μειονεκτήματα όπως ο χρόνος δημιουργίας των ερωτήσεων, η πιλοτική εφαρμογή και ενδεχόμενη τροποποίησή του, το μικρό σχετικά εύρος των δεδομένων που συλλέγονται και η μικρή ευελιξία απαντήσεων που προσφέρει στους συμμετέχοντες (Cohen et al., 2008:414).

Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται ευρέως γιατί όπως υποστηρίζουν οι Crouch και Hausden (1996), είναι εύχρηστο, οικονομικό, δύναται να συμπεριλάβει μεγάλο δείγμα υποκειμένων και να παρέχει πληροφορίες από διάφορους τομείς του κάθε ατόμου που το συμπληρώνει. Επίσης, τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται μέσω των ερωτηματολογίων υπόκεινται σε ταξινόμηση και επεξεργασία και μπορούν να αξιοποιηθούν με σχετική ευκολία από τον ερευνητή (Αθανασίου Λ.,2007:144 - 145).

Εντούτοις, οι επικριτές του ερωτηματολογίου υποστηρίζουν ότι οι πληροφορίες που συλλέγονται είναι αδύνατον να ελεγχθούν με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, όπως επίσης και ότι ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος κάποια ερωτήματα να μείνουν αναπάντητα (ή να συμπληρωθούν επιπόλαια) είτε επειδή θίγουν μια προσωπική κατάσταση, είτε λόγω βιασύνης, είτε επειδή το αντικείμενο της έρευνας απαιτεί γνώσεις τις οποίες οι ερωτώμενοι αγνοούν (Αθανασίου Λ.,2007:145).

Αναφορικά με τα ερωτηματολόγια, ως μέσο συλλογής δεδομένων σε μια έρευνα, διακρίνονται σύμφωνα με το είδος των ερωτήσεων που περιλαμβάνουν σε:

1. Ερωτηματολόγια για τη διερεύνηση γεγονότων (factual questionnaire), με τα οποία ο ερευνητής (απευθυνόμενος στο γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων) επιδιώκει να διερευνήσει κάτι που συμβαίνει σε ένα συγκεκριμένο χώρο ή / και τις απόψεις των υποκειμένων .
2. Ερωτηματολόγια για διερεύνηση στάσεων (attitudinal questionnaire), με τα οποία ο ερευνητής (απευθυνόμενος στο συναισθηματικό τομέα των συμμετεχόντων) επιδιώκει να διερευνήσει τις στάσεις, τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα των υποκειμένων (Αθανασίου Λ., 2007:146).

Το ιδανικό ερωτηματολόγιο :

«είναι σαφές, απαλλαγμένο από αοριστίες και δεκτικό ομοιόμορφου χειρισμού. Ο σχεδιασμός του θα πρέπει να ελαχιστοποιεί τα πιθανά σφάλματα εκ μέρους των απαντώντων ένα ερωτηματολόγιο να κεντρίζει το ενδιαφέρον τους (συμμετεχόντων), να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμαιεύει απαντήσεις όσο το δυνατόν πλησιέστερες στην αλήθεια.» (Davidson, (1970) ο.π. στο L. Cohen, L.Manion, 1994:134).

Αρχικά δημιουργήθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο με μεγάλη προσοχή, καθώς αυτό θα ήταν και το μέσο συλλογής των δεδομένων που απαιτούνταν. Λήφθηκε σημαντικά υπόψη ο σκοπός της έρευνας και συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και έγινε η σύνθεση του ερωτηματολογίου με στόχο να έχει την αναμενόμενη

συμμετοχή των ερωτώμενων αλλά και τη μετέπειτα διευκόλυνση στην επεξεργασία των απαντήσεων. Εφόσον είχε διατυπωθεί με σαφήνεια ο στόχος, η κεντρική υπόθεση και τα επιμέρους ερωτήματα, συντάχθηκαν οι ερωτήσεις και τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο με χρονική αλληλουχία ώστε να παρουσιάζει συνοχή και να προκαλεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων.

Στην αρχή τοποθετήθηκαν οι δημογραφικές ερωτήσεις (παρότι πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως οι «ευαίσθητες» ερωτήσεις πρέπει να τοποθετούνται στο τέλος του ερωτηματολογίου), ώστε οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν μια αρχική εξοικείωση με το ερωτηματολόγιο και από την πλευρά του ερευνητή να μπορέσουν να μελετηθούν τυχόν διαφορετικές απόψεις με βάση τις διάφορες κατηγορίες που θα προκύψουν. Έπειτα, «τοποθετήθηκαν» οι ερωτήσεις που αφορούσαν την επιλογή σπουδών, στη συνέχεια οι ερωτήσεις που αφορούν τις εμπειρίες σπουδών και τέλος οι ερωτήσεις που αφορούν στα μελλοντικά σχέδια ως προς την μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου αποφασίσθηκε και ο τύπος των ερωτήσεων, οι οποίες είχαν κλειστή μορφή με προκαθορισμένες απαντήσεις. Όπως αναφέρει ο Oppenheim (1992), με τη χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων, αυτόματα αφαιρείται η δυνατότητα προσθήκης σχολίων ή κάποια άλλης απάντησης από την πλευρά των συμμετεχόντων, όμως, επιτρέπουν στον ερευνητή να συμπληρωθούν και να κωδικοποιηθούν εύκολα (ο.α. στο Cohen et al., 2008:419). Για την κάλυψη των συμμετεχόντων, οι οποίοι δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη για το υπό ερώτηση θέμα, υπάρχουν και κατηγορίες που δηλώνουν άγνοια όπως «δε γνωρίζω» ή «δεν έχω άποψη» (Κυριαζή, 1999:129). Παρότι οι κλειστού τύπου ερωτήσεις έχουν κριθεί περιοριστικές και δεν παρέχουν δυνατότητα στο δείγμα να παραθέσει κάποιο σχόλιο ή ακόμη και οι προκαθορισμένες απαντήσεις να μην καλύπτουν πλήρως την άποψη των συμμετεχόντων, επιτρέπουν τη συσχέτιση και τη σύγκριση μεταβλητών με στόχο την εξαγωγή πιο συγκεκριμένων αποτελεσμάτων.

Αναφορικά με τη σύνταξη των ερωτήσεων, έγινε απόπειρα να αποφευχθούν οποιεσδήποτε μεροληπτικές φράσεις, οι οποίες ενδεχομένως να κατεύθυναν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και χρησιμοποιήθηκε όσο το δυνατόν πιο απλή και κατανοητή γλώσσα απομακρύνοντας τις δύσκολες ορολογίες. Επιχειρήθηκε η

δημιουργία σύντομων ερωτήσεων με σαφές νόημα, χωρίς περιθώριο για διαφορετικό τρόπο ερμηνείας κάποιας ερώτησης από την πλευρά των συμμετεχόντων, ευκρινώς διαχωρισμένων μεταξύ τους, ώστε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να μην κουράζει τους φοιτητές και τους οδηγεί στην παραίτηση συμπλήρωσής του. Τέλος, οι ερωτήσεις τοποθετήθηκαν σε ξεχωριστές κατηγορίες με βάση τη θεματική τους ενότητα, ώστε να μπορεί να γίνει κατανοητός ο λόγος που συμπληρώνουν οι συμμετέχοντες την εκάστοτε ερώτηση, χωρίς να χάνονται μέσα στο μεγάλο αριθμό ερωτήσεων.

Με τη δημιουργία του ερωτηματολογίου σκοπός ήταν η απόσπαση όσο το δυνατόν ακριβέστερων πληροφοριών, η αμείωτη διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων μέχρι την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του και η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στην αρχή του ερωτηματολογίου έγινε διευκρίνιση των λόγων διεξαγωγής της έρευνας καθώς και του σκοπού της και τονίστηκε η διατήρηση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας. Τέλος, και εφόσον είχαν δοθεί συγκεκριμένες οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτήσεων, τα υποκείμενα δέχθηκαν ευχαριστίες για τη συμβολή και το χρόνο τους.

4.4. Διεξαγωγή της έρευνας

Το πρώτο στάδιο διεξαγωγής της ποσοτικής έρευνας ήταν η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου με τη συμπλήρωσή του από μια ομάδα ελέγχου οκτώ (8) ατόμων. Κατά το πρώτο αυτό στάδιο, καταβλήθηκε προσπάθεια να υπολογιστεί ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ο οποίος κυμάνθηκε από 10 – 15 λεπτά, να επαναδιατυπωθούν ερωτήσεις που χρειάζονταν κάποια βελτίωση και να αποφευχθούν παρανοήσεις.

Το δεύτερο στάδιο περιελάμβανε τη διανομή των ερωτηματολογίων στους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων σε αίθουσες διδασκαλίας. Κατά τη διανομή τους, μετά από μια μικρή προσωπική παρουσίαση της ερευνήτριας, εξηγήθηκαν οι στόχοι και το ευρύτερο θέμα της έρευνας και δόθηκαν περαιτέρω πληροφορίες για τη συμπλήρωση των ερωτήσεων. Σε όλη τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια παρέμεινε στην αίθουσα διδασκαλίας και συζητήθηκαν

με τους συμμετέχοντες απορίες ή ακόμη και οι απόψεις τους επί των ερωτήσεων. Στο τέλος, η ερευνήτρια εξέφραζε τις ευχαριστίες της συλλογικά στην ομάδα φοιτητών για τη συμμετοχή τους. Σύμφωνα με την Κυριαζή (1999:122) «η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κυρίως επειδή συντομεύει τη διαδικασία συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων και μειώνει σημαντικά το κόστος της έρευνας».

Για τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων αξιοποιήσαμε το SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες.

4.4.1 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Σύμφωνα με τον Creswell(2011:197) αξιόπιστο είναι ένα εργαλείο το οποίο μας δίνει τιμές σταθερές και συνεπείς ακόμη και όταν το εργαλείο μιας έρευνας χρησιμοποιείται από άλλους ερευνητές σε άλλη χρονική στιγμή. Απαραίτητο στοιχείο μετά την αξιοπιστία του εργαλείου είναι και η εγκυρότητα, δηλαδή μετά τη χρήση του εργαλείου να εξαχθούν τιμές οι οποίες έχουν σημασία και νόημα για την κατάληξη σε σωστά συμπεράσματα. Κατανοώντας τη σπουδαιότητα και των δυο αυτών στοιχείων, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, δόθηκε κατά το σχεδιασμό της έρευνας ιδιαίτερη σημασία στα χαρακτηριστικά τους και έγινε μεγάλη προσπάθεια για τη διασφάλισή τους.

4.4.2 Περιορισμοί

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο, θα ήταν συνετό να αναφερθούν οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας, οι οποίοι προκύπτουν σε κάθε επιστημονική έρευνα που διεξάγεται στον πραγματικό κόσμο. Σύμφωνα με τον Creswell (2011:237) οι περιορισμοί σχετίζονται με τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων, τις λιγιστές μετρήσεις μεταβλητών και με άλλους παράγοντες που αφορούν τη συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων.

Παρά την προσπάθεια διασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, όσον αφορά στο δείγμα δε δύναται να θεωρηθεί απόλυτα αντιπροσωπευτικό και να

εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα, εντούτοις θεωρείται το δείγμα το οποίο συγκεντρώθηκε αρκετά ικανοποιητικό καθώς περιλαμβάνει περίπου το 50% των φοιτητών που είναι εγγεγραμμένοι και φοιτούν στο τέταρτο έτος του Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων. Επίσης, δεν είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί με βεβαιότητα ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν ειλικρινά ούτε να αναγνωρισθούν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν είναι ανακριβείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

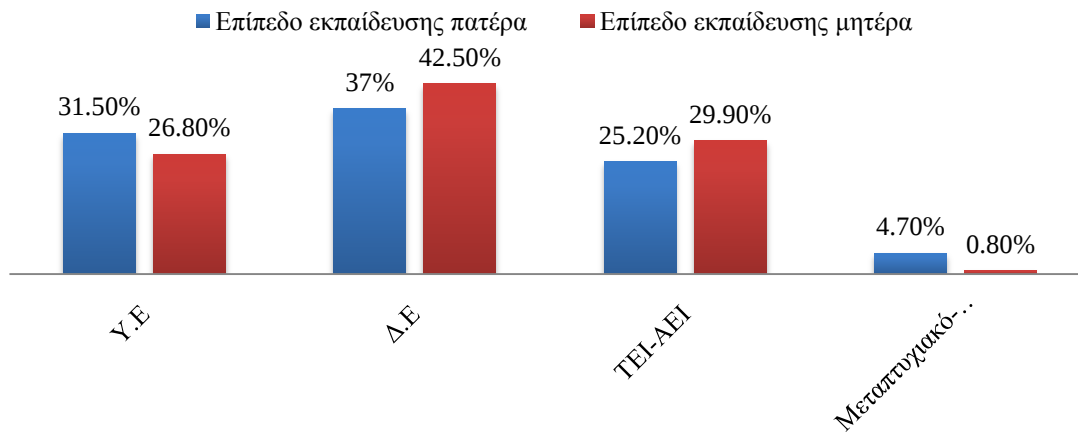
Ανάλυση δεδομένων

5.1. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος

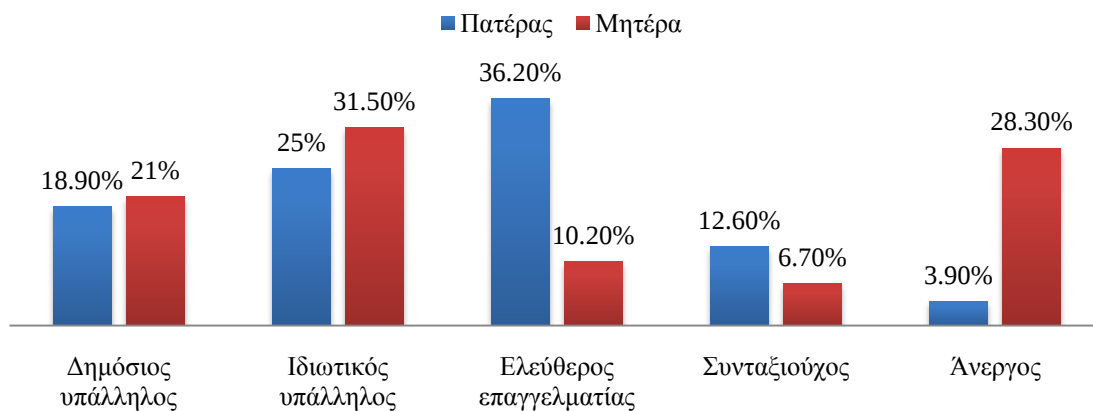
Το δείγμα αποτελείται από 122 γυναίκες που φοιτούν στο τέταρτο έτος στο Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Από τον αρχικό αριθμό συγκεντρωθέντων ερωτηματολογίων αφαιρέθηκαν πέντε ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν από άνδρες. Λόγω της μικρής αναλογίας φοιτητών και φοιτητριών δεν μπορούν να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το φύλο και γι αυτό το λόγο τα πέντε αυτά ερωτηματολόγια δεν συμπεριλήφθηκαν στη στατιστική επεξεργασία.

Στη συνέχεια, γίνεται καταγραφή των κοινωνικών χαρακτηριστικών του δείγματος, που συνθέτουν το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Αναλυτικότερα, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των φοιτητριών φαίνεται στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 1). Οι πατέρες είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης, 31.5% έναντι 26.8%. Οι μητέρες, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό, 42.5% έναντι 37%, απόφοιτες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, σε μεγαλύτερο ποσοστό, 29.9%, σε σχέση με τους άνδρες είναι απόφοιτες ΑΕΙ-ΤΕΙ. Αντίθετα, οι πατέρες έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, 4.7% έναντι 0.8%, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα.

Γράφημα 1 : Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων



Γράφημα 2: Επάγγελμα γονέων



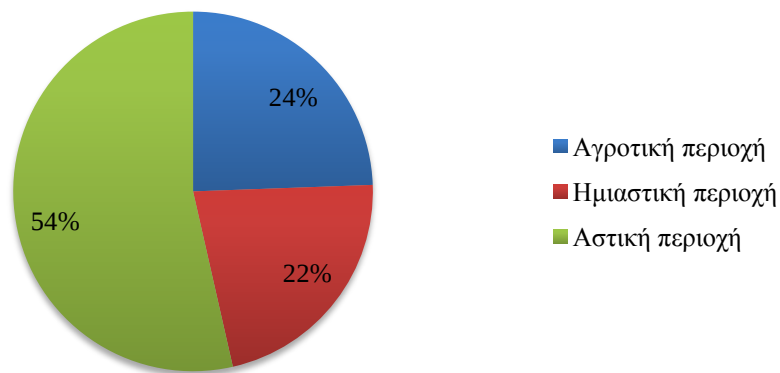
Όπως δείχνουν τα στοιχεία του γραφήματος 2, οι μητέρες είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό ιδιωτικοί ή δημόσιοι υπάλληλοι, ποσοστά 31.5% και 21% αντίστοιχα. Μεγάλο, επίσης, ποσοστό των μητέρων δεν εργάζονται. Αντίθετα, οι πατέρες είναι σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό ελεύθεροι επαγγελματίες, ποσοστό 36.2%. Ελάχιστοι πατέρες είναι άνεργοι.

Το οικογενειακό εισόδημα των φοιτητών του δείγματος κυμαίνεται κατά κύριο λόγο ανάμεσα από 500 και 1200 ευρώ και αντιστοιχεί στο μέσο όρο του εισοδήματος των ελληνικών οικογενειών. Το 27.6% των φοιτητών έχει οικογενειακό εισόδημα πάνω

από 1200 ευρώ ενώ το 9.4% κάτω από 500 ευρώ. Η συνολική εικόνα που σχηματίζεται δείχνει ότι το σύνολο των οικογενειών του δείγματος προέρχεται από τα μικροαστικά στρώματα. Για την κοινωνική τάξη των φοιτητών που σπουδάζουν σε τμήματα των Επιστημών Αγωγής, χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Θάνου που τονίζει ότι «στις Σχολές Επιστημών Αγωγής τις περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής εμφανίζουν τα άτομα με γονείς από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα». Βέβαια, ο ίδιος διατυπώνει την άποψη ότι «τα τελευταία χρόνια, τα άτομα από τα «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα αυξάνουν τις πιθανότητες εισαγωγής τους στις Σχολές Επιστημών Αγωγής» (Θάνος α', 2012:39-40).

Τέλος, ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα σχετικά με τον τόπο κατοικίας των οικογενειών. Το 24.4% των φοιτητών κατοικεί μόνιμα σε αγροτική περιοχή, το 22% σε ημιαστική περιοχή και το 53.5% σε αστική περιοχή (γράφημα 3). Οι γεωγραφικές ανισότητες είναι ένας σημαντικός παράγοντας που απασχολεί τα τελευταία χρόνια τους ερευνητές που ασχολούνται με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Γράφημα 3: Τόπος μόνιμη κατοικίας του δείγματος



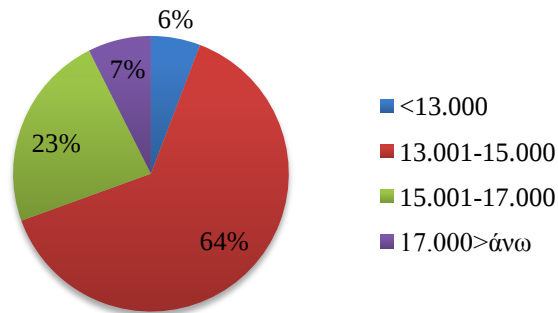
5.2 Κοινωνική προέλευση και επιλογή σπουδών (Π.Τ.Ν.)

Στο υποκεφάλαιο αυτό βρίσκονται οι απαντήσεις των ερωτημάτων του πρώτου θεματικού άξονα με τίτλο «Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση» (βλ. σελ 75). Η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο που εξετάζεται σε αυτήν την ενότητα περιλαμβάνει επιμέρους διαστάσεις που σχετίζονται με την επίδοση των φοιτητών κατά τη διάρκεια των πανελλαδικών, τους ποικίλους παράγοντες που την επηρεάζουν όπως για παράδειγμα οι αντιλήψεις για το θεσμό των πανελλαδικών εξετάσεων και η παρακολούθηση φροντιστηρίων. Περιλαμβάνει, επίσης, τις προσδοκίες από τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο γενικά αλλά και στη συγκεκριμένη σχολή ειδικότερα.

Όσον αφορά την επίδοση, τα ευρήματα της έρευνας είναι ενδιαφέροντα. Το 63.6% των φοιτητών του δείγματος συγκέντρωσε 13.000-15.000 μόρια κατά τη διαδικασία των Πανελλαδικών εξετάσεων, όπως δείχνουν τα στοιχεία του γραφήματος 4. Οι εισαγωγικές εξετάσεις ενεργοποιούν την κοινωνική δράση και αποτελούν παράγοντα που εμπλέκει άτομα, οικογένειες, εκπαιδευτικούς, δημόσιους και ιδιωτικούς θεσμούς (Λαλιώτου, 2016). Ανέκαθεν η ελληνική κοινωνία αντιμετώπιζε την εκπαίδευση των παιδιών της και την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο σαν μια μοναδική ευκαιρία για ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Για τις οικογένειες των υποψηφίων, η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένας μηχανισμός προστασίας και αναπαραγωγής της κοινωνικής τους θέσης ή ακόμη και ως ένας τρόπος για κοινωνική και οικονομική άνοδο. Αντίστοιχα και για τους υποψηφίους αποτελεί χώρο προσωπικής χειραφέτησης και περιβάλλον υλοποίησης των επαγγελματικών και κοινωνικών τους σχεδίων (Stamelos & Paivandi, 2015).

Πιο σχετικές έρευνες επισημαίνουν την παρατήρηση του φαινομένου, οι προερχόμενοι από προνομιούχα στρώματα να έχουν υψηλές επιδόσεις, οι προερχόμενοι από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα να πετυχαίνουν μεσαίες επιδόσεις και όσοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα να πετυχαίνουν τις χαμηλότερες επιδόσεις (Σιάνου – Κύργιου, 2006:178). Επίσης έχει επισημανθεί ότι οι «ανώτερες» κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες εμφανίζουν υψηλές πιθανότητες εισαγωγής στις προνομιούχες σχολές και χαμηλές πιθανότητες εισαγωγής στις μη προνομιούχες σχολές όπως το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (Θάνος, β' 2012:135,143-144).

Γράφημα 4: Μόρια συγκέντρωσης κατά τη διαδικασία των Πανελλαδικών εξετάσεων



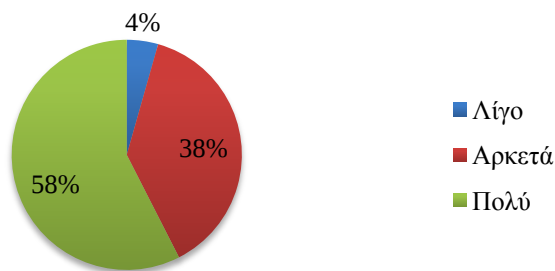
Σημαντικά είναι και τα ευρήματα για την παρακολούθηση φροντιστηρίων. Το 92.6% των φοιτητών παρακολούθησε φροντιστηριακά μαθήματα και μάλιστα, σε ποσοστό 57.5%, οι φοιτητές θεωρούν ότι τους βοήθησαν πολύ (γράφημα 4). Σε ποσοστό 38.1% θεωρούν ότι τα φροντιστηριακά μαθήματα τους βοήθησαν αρκετά και σε ποσοστό 4.4% ότι τους βοήθησαν λίγο.

Στην Ελλάδα, το φαινόμενο της παραπαιδείας αποτελεί μια βαθιά ριζωμένη κοινωνική πραγματικότητα, υλοποιούμενη είτε με την επίσημη θεσμοθετημένη μορφή είτε με την ανεπίσημη μέσω ιδιωτικών μαθημάτων και κατέχει σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά ζητήματα της χώρας (Δήμου, 1999). Έχει δημιουργηθεί η αντίληψη ότι ο εξωσχολικός τρόπος εκπαίδευσης είναι μια πρακτική που εξασφαλίζει ατομική και οικογενειακή αναγνώριση μέσα από τις παρεχόμενες ευκαιρίες για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πολυχρονάκη, 2004). Η παραπαιδεία, λοιπόν, αντιμετωπίζεται ως ο πλέον βασικός παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών με αποτέλεσμα να ταυτίζεται ο όρος της παραπαιδείας με τη βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας του μαθητή ή τη διατήρηση του υψηλού επιπέδου γνώσεων των καλύτερων μαθητών (Δήμου, 1999).

Οι οικογένειες οι οποίες έχουν ως πρώτο μέλημα και προτεραιότητα τη μόρφωση των παιδιών τους και την παροχή πολλών εφοδίων καταφεύγουν στην παραπαιδεία για

να ανταποκριθούν με επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις (Κυρίδης, 1997). Ωστόσο, η παράπλευρη αυτή εκπαίδευση των υποψηφίων δεν αναπληρώνει τις χαμένες γνώσεις της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά τους μαθαίνει τρόπους να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων, όπως η εκμάθηση τρόπων και τεχνικών αποστήθισης της ύλης με τη συνεχή επανάληψη (Κασσωτάκης & Παπαγγελή- Βουλιούρη, 2009).

Γράφημα 5: Βαθμός στο οποίο τα φροντιστηριακά μαθήματα ήταν βοηθητικά



Ο θεσμός των πανελλαδικών εξετάσεων είναι ένα εξαιρετικά επίμαχο ζήτημα που απασχολεί το δημόσιο ενδιαφέρον και τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Στην Ελλάδα έχουν λάβει χώρα πολλές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σχετικά με τα συστήματα εισαγωγής στα τριτοβάθμια ιδρύματα και έχουν προταθεί πλήθος νόμων και προεδρικών διαταγμάτων καθώς επίσης και υπουργικών αποφάσεων (Ν.1035/1980· Ν.1351/1983· Ν.1771/1988· Ν.2525/1997· Ν.4186/2014· Ν.4327/2014). Στόχος των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ήταν και είναι η βελτίωση της λειτουργίας του τρόπου εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η άμβλυνση των αρνητικών εκπαιδευτικών και κοινωνικοοικονομικών επιπτώσεων στο εύρος της ελληνικής κοινωνίας.

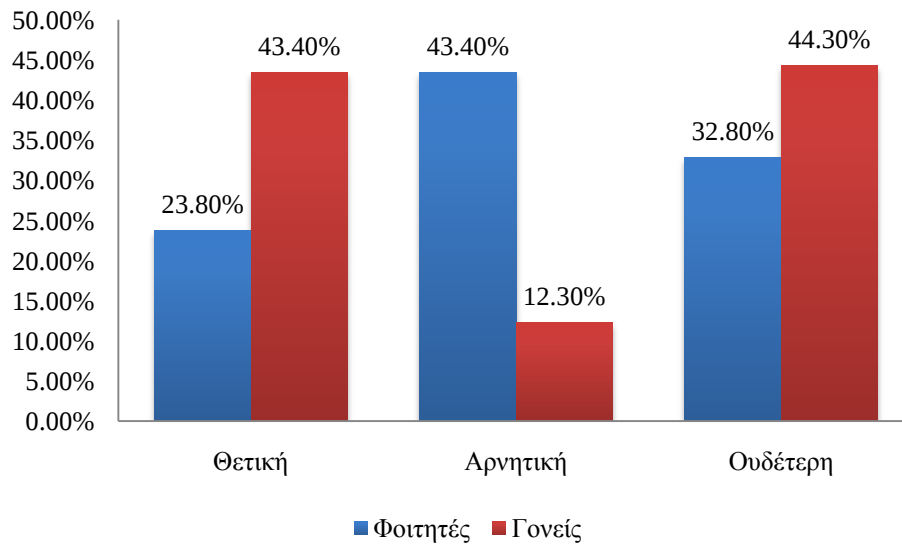
Η εκπαίδευση για την ελληνική οικογένεια συνεχίζει ακόμη και σε περίοδο οικονομικής κρίσης να θεωρείται επένδυση (Sotiropoulos, 2014). Σύμφωνα με τη σχετική έρευνα του Κασσωτάκη, εξάγονται διάφορα ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την άποψη των φοιτητών επί των πανελλαδικών εξετάσεων. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές

υποστηρίζουν ότι συνήθως η εξεταστέα ύλη των εισαγωγικών εξετάσεων δεν σχετίζεται με το περιεχόμενο και το αντικείμενο των μετέπειτα σπουδών και «τότε εύλογα δύναται κανείς να ισχυρισθεί ότι οι σχετικές διαδικασίες είναι έωλες και το αποτέλεσμά τους δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο» (Κασσωτάκης, 2016:157). Σε σχετικό άρθρο, η Γώγου και Καλεράντε (2015), συμπεραίνουν ότι οι μαθητές επικρίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία προετοιμασίας για το Πανεπιστήμιο και επιθυμούν την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

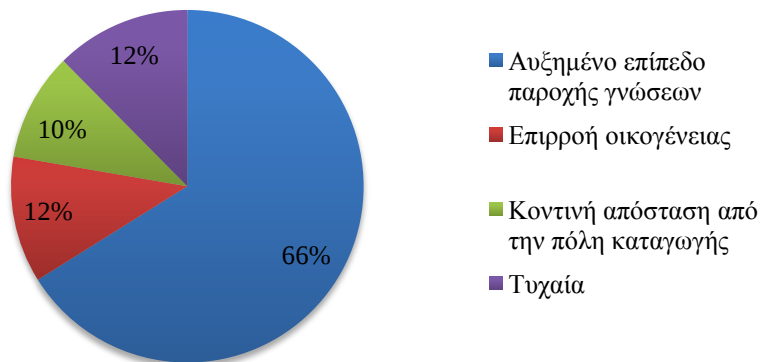
Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι το 32.8% κρατά ουδέτερη στάση σχετικά με το θεσμό των πανελλαδικών δηλαδή δεν είναι ούτε ευχαριστημένοι ούτε δυσαρεστημένοι. Το 43.4% είναι δυσαρεστημένοι ενώ το 23.8% είναι ικανοποιημένοι. Στην ερώτηση σχετικά με την άποψη των γονέων για το θεσμό των Πανελλαδικών εξετάσεων, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι το 44.3% των γονέων κρατούν ουδέτερη στάση και το 43.4% κρατούν θετική στάση. Μόνο το 12.3% των γονέων κρατούν αρνητική στάση.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2016:225), οι γονείς, σχετικά με τη διαδικασία των Πανελλαδικών εξετάσεων των παιδιών τους, αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες, όπως η έλλειψη διαθέσιμων οικονομικών πόρων για την παροχή φροντιστηριακών μαθημάτων. Επίσης, το άγχος, η ψυχολογική ένταση τόσο των υποψηφίων όσο και των υπόλοιπων μελών της οικογένειας αλλά και διάφορα προβλήματα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου είναι συχνά εμφανή. Και σε αυτήν την περίπτωση οι γονείς κρατούν θετική στάση και θεωρούν το ισχύον σύστημα εισαγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως αδιάβλητο. Όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης: «πρέπει, όμως να σημειώσουμε ότι οι γονείς δεν έχουν ιδιαίτερη γνώση για το θέμα αυτό και στηρίζονται σε όσα ακούν για τις διαδικασίες εξετάσεων και βαθμολόγησης των γραπτών (κοινά θέματα, τα οποία διατυπώνονται σε κεντρικό επίπεδο και υπό συνθήκες μυστικότητας, γραπτά με καλυμμένα τα ονόματα και παρόμοια)» (Κασσωτάκης, 2016:233). Στην παρούσα έρευνα οι φοιτητές έδωσαν απάντηση για την άποψη που θεωρούν εκείνοι ότι έχουν οι γονείς τους, επομένως υπάρχει το ενδεχόμενο οι φοιτητές να μη γνωρίζουν την ακριβή ή ειλικρινή άποψη των γονέων τους σχετικά με το θεσμό των πανελλαδικών εξετάσεων.

Γράφημα 6: Αντιλήψεις φοιτητών και γονέων για το θεσμό των Πανελλαδικών



Γράφημα 7: Λόγοι επιλογής φοίτησης στο Πανεπιστήμιο

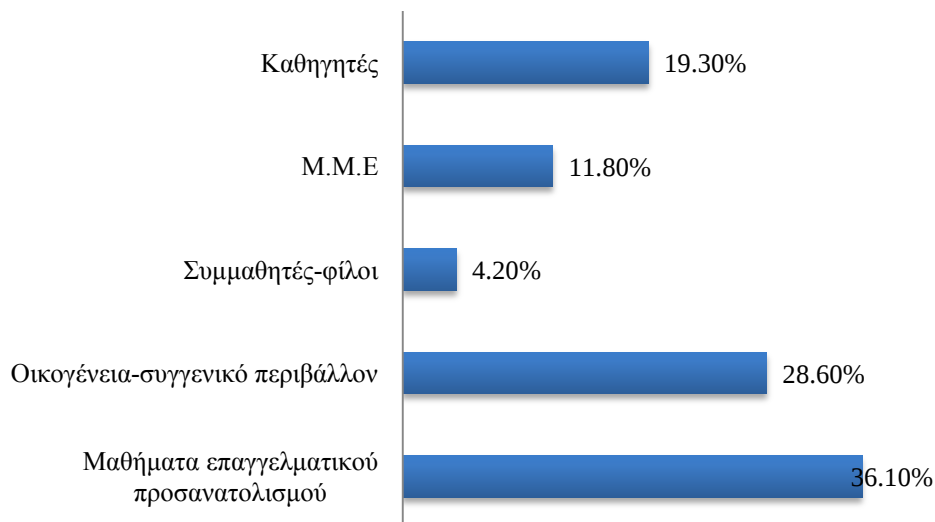


Όσον αφορά τους λόγους επιλογής φοίτησης στο Πανεπιστήμιο, τα ευρήματα της έρευνας είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα. Το 66% των φοιτητών του δείγματος επέλεξε να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο επειδή αυτό προσφέρει υψηλό επίπεδο γνώσεων. Το 12% επηρεάστηκε από το οικογενειακό του περιβάλλον και επίσης ένα ποσοστό της τάξης του 12% επέλεξε να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο τυχαία. Τέλος, ο ένας στους δέκα φοιτητές υπολόγισε την απόσταση από τον τόπο καταγωγής για να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο.

Το 58.7% των φοιτητών σπουδάζει σε τμήμα που είχε δηλώσει ως πρώτη επιλογή στο μηχανογραφικό.

Οι πηγές πληροφόρησης για τη συγκεκριμένη σχολή φαίνονται στο γράφημα 8. Το 36.1% πληροφορήθηκε για τη συγκεκριμένη σχολή μέσα από τα μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού που γίνονται στο σχολείο, το 28.6% μέσα από την οικογένεια και το συγγενικό του περιβάλλον και το 19.3% από τους καθηγητές. Το 11.8% πληροφορήθηκε από τα Μ.Μ.Ε και μόνο το 4.2% από τους συμμαθητές και φίλους (γράφημα 8).

Γράφημα 8: Πηγές πληροφόρησης για το αντικείμενο των σπουδών



Σημαντικά είναι και τα ευρήματα σχετικά με τους λόγους φοίτησης στη συγκεκριμένη σχολή. Ο κύριος λόγος επιλογής της συγκεκριμένης σχολής είναι, για τη πλειοψηφία του δείγματος, ποσοστό 84.4%, η προσωπική κλίση προς το αντικείμενο. Το 9% επέλεξε το αντικείμενο αυτό γιατί επηρεάστηκε από την οικογένειά του, όπως δείχνουν τα στοιχεία του πίνακα 5. Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων, το 92.6% δήλωσε ότι η οικογένειά τους είχε θετική άποψη σχετικά με την επιλογή της συγκεκριμένης σχολής ενώ το 7.4% είχε ουδέτερη άποψη.

Λόγοι επιλογής συγκεκριμένης Σχολής	
Κλίση	84.4%
Επιρροή από την οικογένεια	9%
Επαγγελματική αποκατάσταση	2.5%
Βαθμολογικός περιορισμός	4.1%
ΣΥΝΟΛΟ	100%

Πίνακας 5: Λόγοι επιλογής συγκεκριμένης Σχολής

Όσον αφορά την άσκηση του επαγγέλματος του νηπιαγωγού, ο λόγος της επιλογής του από τους φοιτητές σχετίζεται για το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, ποσοστό 89.3%, με την αγάπη τους για τα παιδιά και ότι το συγκεκριμένο επάγγελμα ασκείται σε ένα ευχάριστο περιβάλλον. Ο λιγότερο σημαντικός λόγος για την άσκηση του επαγγέλματος του νηπιαγωγού είναι ότι προσφέρει κύρος και γόητρο (πίνακας 6).

Λόγοι επιλογής άσκησης επαγγέλματος	Λίγο σημαντικός	Σημαντικός	Πολύ σημαντικός
Οικονομικές απολαβές	34.2%	50.8%	15.0%
Κύρος	52.5%	45.0%	2.5%
Αγάπη για τα παιδιά	0.8%	9.9%	89.3%
Ελεύθερος χρόνος	16.7%	56.7%	26.7%
Προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης	29.2%	57.5%	13.3%

Πίνακας 6: Λόγοι επιλογής άσκησης επαγγέλματος νηπιαγωγού

Τα κριτήρια με βάση τα οποία οι φοιτητές επέλεξαν να σπουδάσουν στο Πανεπιστήμιο γενικότερα αλλά και στο συγκεκριμένο Τμήμα, διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και στο βαθμό που οι φοιτητές πιστεύουν ότι έχουν προσωπική κλίση προς το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών ($\chi^2=15.83$, $df=9$, $p=.070$). Για παράδειγμα, όταν το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα είναι υψηλό, οι φοιτητές φοιτούν σε μεγαλύτερο ποσοστό, 93.8% έναντι 68.4%, στη συγκεκριμένη Σχολή, επειδή πιστεύουν ότι έχουν προσωπική κλίση στο αντικείμενο σπουδών.

Όσον αφορά το λόγο που επέλεξαν να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο γενικά, το μεγαλύτερο ποσοστό ήθελε να αποκτήσει γνώσεις. Υπάρχουν διαφορές όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και το βαθμό που οι φοιτητές επιλέγουν να σπουδάσουν ($\chi^2=22.02$, $df=9$, $p=.009$). Οι φοιτητές που οι γονείς τους έχουν φοιτήσει σε ΤΕΙ-ΑΕΙ πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, 84.4% έναντι 51.4%, ότι η απόκτηση γνώσεων είναι ο λόγος που επέλεξαν να σπουδάσουν. Οι φοιτητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε ποσοστό 24.3% προτιμούν να σπουδάσουν επειδή το πανεπιστήμιο βρίσκεται σε κοντινή απόσταση από την πόλη καταγωγής, σε ποσοστό 13.5% τυχαία και σε ποσοστό 10.8% επειδή επηρεάστηκαν από την οικογένειά τους.

Υπάρχουν διαφορές όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και την πηγή πληροφοριών ($\chi^2=23.82$, $df=12$, $p=.021$). Το 52.9% των φοιτητών που η μητέρα τους έχει ολοκληρώσει το λύκειο παρακολούθησαν μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού προκειμένου να λάβουν πληροφορίες και τελικά να καταλήξουν στη συγκεκριμένη σχολή. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους φοιτητές που η μητέρα τους έχει φοιτήσει σε ΤΕΙ-ΑΕΙ είναι 26.3%. Απεναντίας, σε μεγαλύτερο ποσοστό, 36.8%, οι φοιτητές με μητέρα απόφοιτο ΤΕΙ-ΑΕΙ, πληροφορήθηκαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον για τη συγκεκριμένη Σχολή.

Υπάρχουν, επίσης, διαφορές ανάμεσα στις πηγές πληροφόρησης για τη συγκεκριμένη σχολή και το επάγγελμα των γονέων ($\chi^2=23.82$, $df=12$, $p=.021$). Το 51.7% των φοιτητών που η μητέρα τους είναι δημόσιος υπάλληλος είχε ως σημαντική πηγή πληροφόρησης το οικογενειακό περιβάλλον. Το αντίστοιχο ποσοστό για όσους φοιτητές

έχουν μητέρα ιδιωτική υπάλληλο είναι 9.8%.

Οι φοιτητές με μητέρα ιδιωτική υπάλληλο συγκέντρωσαν πληροφορίες από τα μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Διαφορές, επίσης, παρουσιάζονται και ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και το βαθμό που οι φοιτητές πιστεύουν ότι το ωράριο εργασίας και ο αρκετός ελεύθερος χρόνος αποτελούν σημαντικό λόγο για την επιλογή άσκησης του συγκεκριμένου επαγγέλματος ($\chi^2=13.06$, $df=6$, $p=.042$). Για το 40.5% των φοιτητών με μητέρα απόφοιτο ΤΕΙ-ΑΕΙ και για το 26.7% των φοιτητών με μητέρα απόφοιτη υποχρεωτικής εκπαίδευσης ο λόγος αυτός είναι πολύ σημαντικός

Διαφορές προκύπτουν, επίσης, μεταξύ του επαγγέλματος της μητέρας και των μορίων εισαγωγής στο πανεπιστήμιο ($\chi^2=19.93$, $df=12$, $p=.067$). Οι φοιτητές που η μητέρα τους είναι δημόσιος υπάλληλος είχαν καλύτερη επίδοση στο λύκειο και συνεπώς περισσότερα μόρια εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, το 34.6% των φοιτητών με μητέρα δημόσιο υπάλληλο έναντι 27.5% με μητέρα ιδιωτικό υπάλληλο είχε 15.000 έως 17.000 μόρια.

Οι λόγοι που οδήγησαν τους φοιτητές να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο διαφέρουν ως προς το επάγγελμα της μητέρας ($\chi^2=21.87$, $df=12$, $p=.039$). Το 50% των φοιτητών με μητέρα δημόσιο υπάλληλο σπουδάζουν στο πανεπιστήμιο επειδή επηρεάστηκαν από την οικογένειά τους. Το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών με μητέρα ιδιωτική υπάλληλο είναι 7.7% και με μητέρα ελεύθερη επαγγελματία 8.3%. Τέλος, αξιοπαρατήρητο είναι το γεγονός ότι ο 71.4% των φοιτητών με μητέρα άνεργη σπουδάζει για να αποκτήσει γνώσεις .

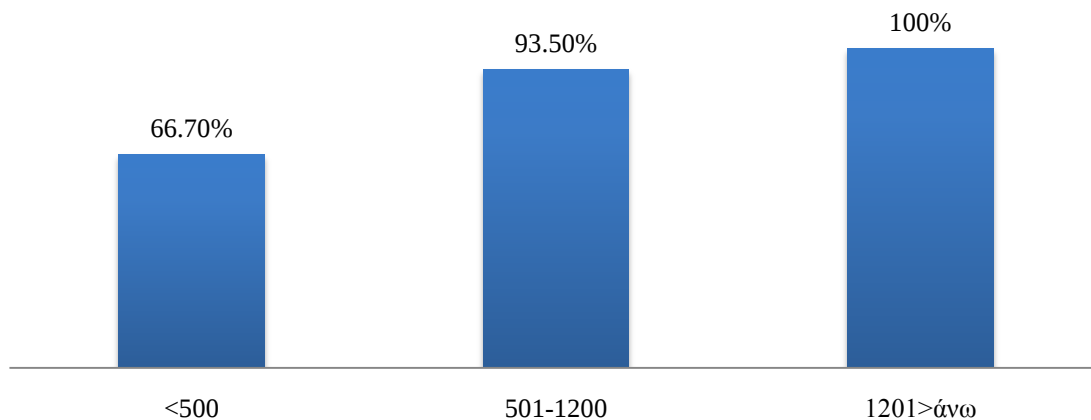
Στατιστικά σημαντικές διαφορές προκύπτουν ανάμεσα στο επάγγελμα της μητέρας και το βαθμό που οι φοιτητές συμφωνούν ότι το κύρος είναι σημαντικός λόγος επιλογής άσκησης του συγκεκριμένου επαγγέλματος ($\chi^2=24.12$, $df=8$, $p=.002$). Το 65.4% των φοιτητών με μητέρα δημόσιο υπάλληλο θεωρεί σημαντικό το ζήτημα του κύρους στην άσκηση του επαγγέλματος του νηπιαγωγού, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους φοιτητές με μητέρα ιδιωτική υπάλληλο είναι 35%. Το εύρημα αυτό αποτελεί ένδειξη ότι οι μητέρες δημόσιοι υπάλληλοι προτρέπουν και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ασκήσουν ένα επάγγελμα με κύρος.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές προκύπτουν ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα και το βαθμό που τα φροντιστηριακά μαθήματα των φοιτητών ήταν αποτελεσματικά για την επίδοσή τους ($\chi^2=29.52$, $df=8$, $p=.000$). Βοηθητικά σε σημαντικό βαθμό ήταν για τους φοιτητές που ο πατέρας τους ήταν δημόσιος υπάλληλος, ποσοστό 72.7% και λιγότερο βοηθητικά για τους φοιτητές που ο πατέρας τους είναι συνταξιούχος.

Διαφορές προκύπτουν και ως προς το ποσοστό που οι φοιτητές παρακολούθησαν φροντιστήρια σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα ($\chi^2=10.86$, $df=4$, $p=.028$). Το 97.8% των φοιτητών με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία και το 60% των φοιτητών με πατέρα άνεργο παρακολουθούσε φροντιστηριακά μαθήματα για την προετοιμασία των πανελλαδικών εξετάσεων.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές προκύπτουν ως προς το εισόδημα των γονέων και το ποσοστό παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων ($\chi^2=14.54$, $df=2$, $p=.001$), όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα.

Γράφημα 9: Παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων και εισόδημα



Στατιστικά σημαντικές είναι επίσης οι διαφορές όσον αφορά το βαθμό που οι φοιτητές θεωρούν σημαντικό το κύρος στην επιλογή άσκησης του συγκεκριμένου επαγγέλματος ($\chi^2=14.85$, $df=4$, $p=.005$). Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι λιγότερο σημαντικό είναι το κύρος για όσους έχουν χαμηλότερο εισόδημα, ποσοστό 66.7%. Όσοι

έχουν οικογενειακό εισόδημα πάνω από 1.200€ σε ποσοστό 56.3% θεωρούν σημαντικό το κύρος ως λόγο επιλογής άσκησης του επαγγέλματος.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές προκύπτουν και ως προς τον τόπο κατοικίας και την παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ($\chi^2=10.47$, $df=2$, $p=.005$). Όσοι κατοικούν σε αστική και ημιαστική περιοχή παρακολουθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό φροντιστηριακά μαθήματα σε σχέση με όσους φοιτητές κατοικούν μόνιμα σε αγροτική περιοχή.

Στατιστικά σημαντικές είναι επίσης οι διαφορές όσον αφορά το βαθμό που οι φοιτητές θεωρούν σημαντικό το κύρος στην επιλογή άσκησης του συγκεκριμένου επαγγέλματος και τον τόπο κατοικίας ($\chi^2=11.78$, $df=4$, $p=.019$). Το κύρος είναι σημαντικό για όσους κατοικούν σε ημιαστική περιοχή, ποσοστό 64.3% και λίγο σημαντικό για όσους ζουν σε αγροτική περιοχή, ποσοστό 75.9%.

Συνοψίζοντας το υποκεφάλαιο 5.2.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα παρέχει ενδείξεις ότι «το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των υποψηφίων επηρεάζει, και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό, τις επιδόσεις και τις επιλογές τους, κατά την κρίσιμη φάση της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, από τις οποίες εξαρτάται η αξιοποίηση των άνισων ευκαιριών πρόσβασης σ'αυτήν», όπως συμπεραίνει και η Σιάνου – Κύργιου (2006:175) σε παρόμοια έρευνα. Ειδικότερα, η επίδοση στις πανελλαδικές (μόρια),η παρακολούθηση φροντιστηρίων και ο βαθμός που ήταν αποτελεσματικά, οι λόγοι φοίτησης και οι πηγές πληροφόρησης, όπως και οι λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης Σχολής και του συγκεκριμένου επαγγέλματος επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών και ειδικότερα από το επάγγελμα των γονέων.

Συνολικά, η έρευνα έδειξε ότι η επίδοση των φοιτητών του Τμήματος Νηπιαγωγών δεν ήταν υψηλή στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Το εύρημα αυτό σε συνδυασμό με το μεσαίο προς χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο παρέχει ενδείξεις ότι η επίδοση στο πανεπιστήμιο, ως ένα βαθμό επηρεάζεται από ποικίλους κοινωνικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, οι φοιτητές που η μητέρα τους είναι δημόσιος υπάλληλος είχαν καλύτερη επίδοση στο λύκειο και συνεπώς περισσότερα μόρια

εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, η επίδοση διαφοροποιείται όταν διαφοροποιείται το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο σχετίζονται αφενός με τους λόγους που οδήγησαν τους φοιτητές σε αυτή την απόφαση και αφετέρου με τις πηγές πληροφόρησης που οι φοιτητές είχαν. Οι λόγοι που οι φοιτητές αποφάσισαν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο σχετίζονται με την κλίση προς το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών και ως σημαντικότερη πηγή πληροφόρησης φαίνεται ότι είναι τα μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι λόγοι που οδήγησαν τους φοιτητές να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο διαφέρουν ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Το 50% των φοιτητών με μητέρα δημόσιο υπάλληλο σπουδάζουν στο πανεπιστήμιο επειδή επηρεάστηκαν από την οικογένειά τους.

Όσον αφορά τις πηγές πληροφόρησης, οι φοιτητές που η μητέρα τους έχει ολοκληρώσει το λύκειο παρακολούθησαν μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού προκειμένου να λάβουν πληροφορίες και τελικά να καταλήξουν στη συγκεκριμένη σχολή. Απεναντίας, οι φοιτητές με μητέρα απόφοιτο ΤΕΙ-ΑΕΙ πληροφορήθηκαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον για τη συγκεκριμένη σχολή.

Ο σημαντικότερος λόγος επιλογής φοίτησης στο πανεπιστήμιο είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό η απόκτηση γνώσεων. Διαφορές, ωστόσο, προκύπτουν, όσον αφορά τους φοιτητές που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Οι φοιτητές που οι γονείς τους έχουν φοιτήσει σε ΤΕΙ-ΑΕΙ πιστεύουν ότι η απόκτηση γνώσεων είναι ο λόγος που επέλεξαν αυτές τις σπουδές. Οι φοιτητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης προτιμούν κυρίως να σπουδάσουν, επειδή το πανεπιστήμιο βρίσκεται σε κοντινή απόσταση από την πόλη καταγωγής.

Τέλος, οι λόγοι φοίτησης στη συγκεκριμένη σχολή συνδέεται με την άσκηση ενός επαγγέλματος που είναι στενά συνδεδεμένο με παιδιά. Διαφορές προκύπτουν και ως προς το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Για παράδειγμα, οι μητέρες δημόσιοι υπάλληλοι προτρέπουν και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να ασκήσουν ένα επάγγελμα με κύρος σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις μητέρες που είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι. Αν και οι

μελέτες, οι οποίες έχουν ασχοληθεί με την εξέταση της σχέσης μεταξύ κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των φοιτητών και προσδοκίες από τις σπουδές είναι λίγες (Gounias & Vitsilakis – Soroniatis, 2005), ωστόσο, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων των φοιτητών στη διαμόρφωση των προσδοκιών των φοιτητών. Διαφορετική κοινωνική και οικονομική προέλευση δημιουργεί διαφορετικές προσδοκίες στους φοιτητές για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο και τα ενδεχόμενα οφέλη τα οποία θα αποκομίσουν από αυτήν. Επίσης, όπως επισημαίνει η Reay και οι συνάδελφοί της (Reay et al., 2001), διαφορετικές αξιολογήσεις στους νέους ως προς την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο δημιουργούν και άλλοι παράγοντες όπως οι γεωγραφικοί περιορισμοί.

5.3 Εμπειρίες από τις σπουδές

Στο υποκεφάλαιο αυτό βρίσκονται οι απαντήσεις των ερωτημάτων του δεύτερου θεματικού άξονα με τίτλο «Εμπειρίες των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση» (βλ. σελ 76).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, όπως αναφέρεται και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Η μελέτη των εμπειριών από τις σπουδές έχει απασχολήσει επισταμένως τη διεθνή βιβλιογραφία, με πλούσια ευρήματα, τα οποία χρησιμοποιούνται αφενός για την αλλαγή των εκπαιδευτικών πολιτικών κάθε χώρας και αφετέρου για την αντιμετώπιση της ετερογένειας του φοιτητικού πληθυσμού και την καταγραφή των διαφορετικών εμπειριών του ανομοιογενούς φοιτητικού δείγματος. Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η επιτυχία στις σπουδές εξαρτάται από τις ατομικές ικανότητες κάθε ατόμου αλλά και από την πολιτική που ισχύει σε κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα.

Υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες στις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές, οι οποίες ανισότητες προκύπτουν από τις διαφορές των φοιτητών (ηλικία, εθνικότητα, κοινωνική τάξη, μαθησιακές δυσκολίες, κ.α.) και είναι καθοριστικές για την ακαδημαϊκή διαδρομή τους (Τζαφέα, 2017· Bowl, 2003). Οι διαφορετικές εμπειρίες από τις σπουδές,

σύμφωνα με τα ευρήματα των σχετικών ερευνών, συνδέονται περισσότερο με την κοινωνική τάξη παρά με τις ατομικές διαφορές των ατόμων. Το ζητούμενο είναι να βρεθεί ένας τρόπος όλες αυτές οι διαφορές των φοιτητών και όλοι οι παράγοντες, οι οποίοι διαφοροποιούν τις εμπειρίες τους από τις σπουδές, να μην επηρεάζουν τη γενική ακαδημαϊκή πορεία κάθε ατόμου.

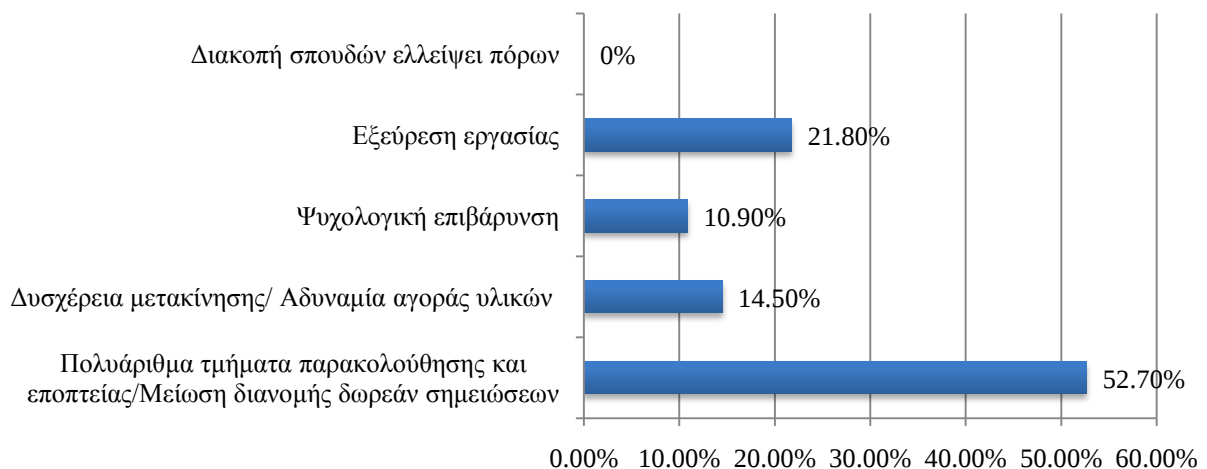
Αρχικά, στην παρούσα έρευνα τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών. Τα προγράμματα σπουδών του κάθε πανεπιστημιακού ιδρύματος είναι πολύ σημαντική παράμετρος για την ενίσχυση των εμπειριών από τις σπουδές, καθώς όσοι παρακολουθούν τα μαθήματα και τις παραδόσεις και μελετούν συστηματικά αναμένουν καλύτερα αποτελέσματα από την ακαδημαϊκή τους πορεία, τόσο στο βαθμό της κοινωνικής ενσωμάτωσης όσο και στο βαθμό της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών στο Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, το 10.7% είναι πολύ ικανοποιημένοι, το 66.9% των φοιτητών είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τον οδηγό σπουδών της σχολής, το 22.3% είναι λίγο ικανοποιημένοι.

Στη συνέχεια, τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που επηρέασε η οικονομική κρίση τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές. Η σχετική βιβλιογραφία έχει αποδείξει ότι η απουσία φοιτητικής μέριμνας και άλλων δομών υποστήριξης από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι παράγοντες καθοριστικοί για τις εμπειρίες από τις σπουδές των φοιτητών και την ακαδημαϊκή επιτυχία, καθυστέρηση ή αποτυχία (Τζαφέα, 2017). Πολλοί φοιτητές αναγκάζονται να συνδυάσουν σπουδές με εργασία γεγονός το οποίο επηρεάζει τις εμπειρίες τους και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Ο Κίσσας, ήδη από τη δεκαετία του 2000, ασχολήθηκε με τη μελέτη των παραγόντων καθυστέρησης ή διακοπής των σπουδών και κατέληξε ότι σχετίζονται με την ανάγκη εξεύρεσης εργασίας (Κίσσας, 1996). Στον αντίποδα βρίσκονται έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι εφόσον το αντικείμενο της παροδικής εργασίας των φοιτητών βρίσκεται σε συνάφεια με το αντικείμενο σπουδών, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους φοιτητές (Pascarella & Terenzini, 1991). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των φοιτητών που συνδυάζει σπουδές με εργασία σχετική με το αντικείμενο σπουδών είναι πολύ μικρός.

Στη συνέχεια των ερωτημάτων που σχετίζονται με τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές, το 52.7% θεωρεί ότι η οικονομική κρίση επηρέασε την κατάσταση της εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο εφόσον δημιουργήθηκαν πολυάριθμα τμήματα παρακολούθησης και εποπτείας και επειδή μειώθηκε η διανομή των δωρεάν σημειώσεων. Το 21.8% θεωρεί ότι η κρίση τους οδήγησε στο να αναζητούν εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Το 14.5% θεωρεί ότι η κρίση τους οδηγεί σε δυσκολίες μετακίνησης στο πανεπιστήμιο λόγω κόστους και σε οικονομικές δυσκολίες που σχετίζονται με την αδυναμία αγοράς υλικών για την παρακολούθηση μαθημάτων ή την υλοποίηση εργασιών (γράφημα 10).

Γράφημα 10: Επίδραση της κρίσης στην εκπαίδευση των φοιτητών



Σημαντικό είναι το ερώτημα που σχετίζεται με τις πηγές από τις οποίες οι φοιτητές καλύπτουν το κόστος των σπουδών τους. Οι βασικοί οικονομικοί πόροι για το 60% των φοιτητών είναι η οικογένεια. Για το 27.5% των φοιτητών, η εργασία σε συνδυασμό με τη βοήθεια από την οικογένεια αποτελεί το βασικό μέσο κάλυψης των σπουδών. Το 11.7% δεν έχει καμία βοήθεια από την οικογένειά του και εργάζεται για να καλύψει το κόστος των σπουδών του.

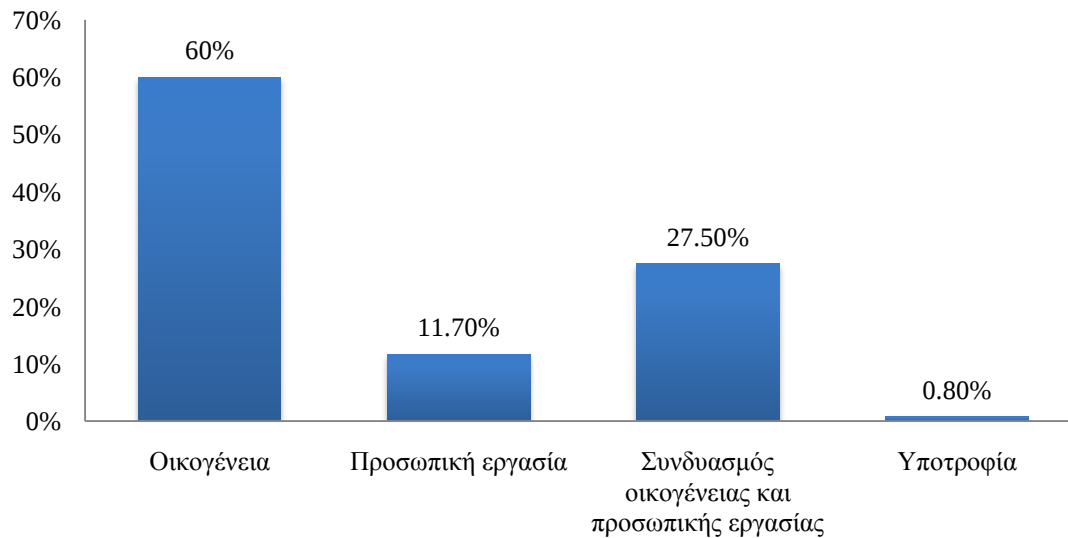
Από τα ευρήματα της έρευνας παρατηρείται ότι περισσότεροι από τους μισούς

φοιτητές ασχολούνται αποκλειστικά και μόνο με τις σπουδές τους, εναποθέτοντας την οικονομική τους στήριξη στην οικογένειά τους. Διάφοροι είναι οι λόγοι οι οποίοι εξηγούν το μεγάλο αυτό ποσοστό. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Τζαφέα, 2017), οι φοιτητές επιλέγουν να μην εργαστούν πρωτίστως επειδή πιστεύουν ότι ο συνδυασμός εργασίας και σπουδών θα αποτελέσει εμπόδιο και καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των σπουδών τους και δευτερευόντως, άλλοι λόγοι, όπως η έλλειψη κατάλληλων θέσεων εργασίας ή η επιλογή μιας πιο ξεκούραστης φοιτητικής ζωής. Πολλοί φοιτητές, οι οποίοι δεν εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, θεωρούν ότι η εργασία είναι απαραίτητη για να αποκτήσουν οι νέοι τις απαραίτητες δεξιότητες..

Η σχετική ερευνητική ενασχόληση έχει αποδείξει ότι ένα σχετικά μικρό ποσοστό των φοιτητών που συνδυάζει εργασία με την παράλληλη οικονομική στήριξη της οικογένειάς τους, είναι οι φοιτητές που επιλέγουν να απασχολούνται σε εργασίες με καθεστώς μερικής απασχόλησης, θεωρώντας ότι αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος αφενός να αποκτήσουν οικονομική αυτάρκεια και ανεξαρτησία αλλά και να έχουν αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με τις φοιτητικές τους υποχρεώσεις εντός πανεπιστημίου.

Περίπου μόλις ένας στους δέκα φοιτητές εξασφαλίζει τα έξοδα διαβίωσης του από προσωπική εργασία. Οι φοιτητές οι οποίοι απασχολούνται εργασιακά πολλές ώρες δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις και διακατέχονται από αυξημένο άγχος. Το τελευταία χρόνια με την όξυνση της οικονομικής κρίσης οι φοιτητές ωθούνται προς την αναζήτηση εργασίας για βιοποριστικούς λόγους. Βέβαια, οι εργαζόμενοι φοιτητές απολαμβάνουν τα οικονομικά οφέλη, διευρύνουν τον κοινωνικό τους κύκλο και αποκτούν εργασιακές εμπειρίες και δεξιότητες.

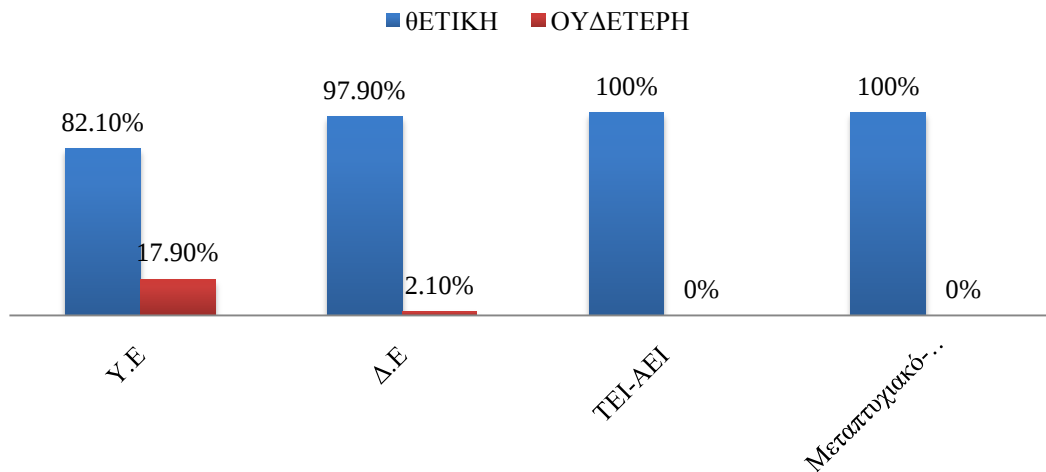
Γράφημα 11: Πηγές κάλυψης εξόδων των σπουδών



Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών επηρεάζει το βαθμό που αυτοί διαμορφώνουν τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Για παράδειγμα, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας επηρεάζει το βαθμό που οι φοιτητές θεωρούν ικανοποιητικό τον οδηγό σπουδών της σχολής ($\chi^2=14.99$, $df=6$, $p=.020$). Το 23.7% των φοιτητών με μητέρα απόφοιτο ΤΕΙ-ΑΕΙ θεωρούν πολύ ικανοποιητικό τον οδηγό σπουδών της σχολής ενώ μόνο το 7.7% των φοιτητών με μητέρα απόφοιτη λυκείου έχουν την ίδια άποψη.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και στην άποψη των οικογενειών των φοιτητών σχετικά με την επιλογή της συγκεκριμένης σχολής ($\chi^2=13.06$, $df=3$, $p=.004$). Όπως δείχνουν τα στοιχεία του γραφήματος 12, οι πατέρες που έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης παρουσιάζουν πιο ουδέτερη στάση σχετικά με την επιλογή σπουδών των παιδιών τους.

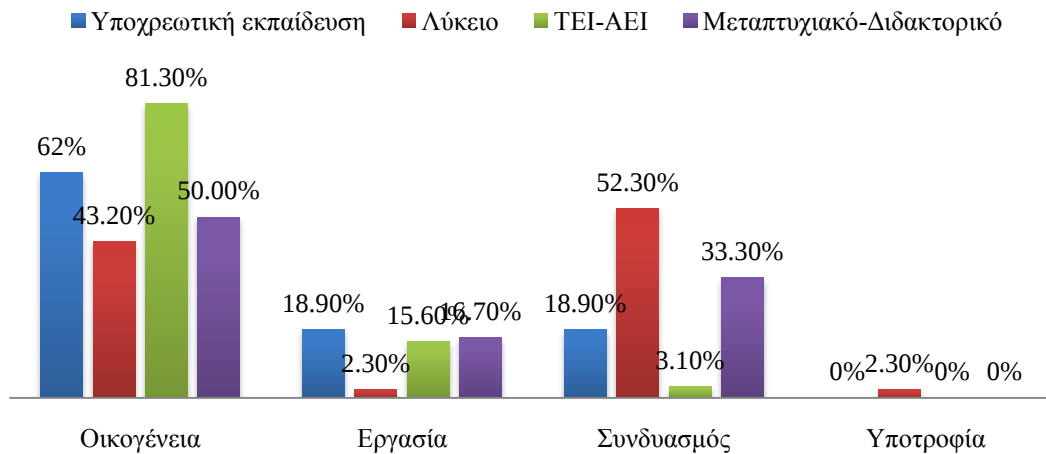
Γράφημα 12: Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα και επιλογή σπουδών



Οι φοιτητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος ΤΕΙ-ΑΕΙ έχουν, σε ποσοστό 100%, θετική άποψη για την επιλογή της συγκεκριμένης σχολής, ενώ το 82.1% των φοιτητών με πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχουν θετική άποψη, με το υπόλοιπο 17.9% να έχει ουδέτερη άποψη.

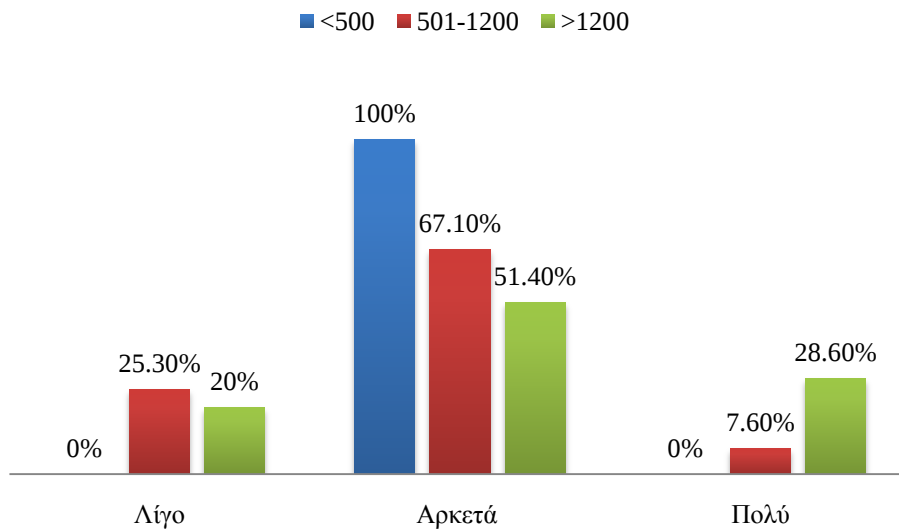
Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και την πηγή από την οποία προέρχονται οι οικονομικοί πόροι των φοιτητών ($\chi^2=29.49$, $df=9$, $p=.001$). Το 62.2% των φοιτητών με πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης καλύπτει το κόστος των σπουδών του με τα χρήματα που τους παρέχει η οικογένειά τους. Το αντίστοιχο ποσοστό για όσους φοιτητές έχουν πατέρα απόφοιτο ΤΕΙ-ΑΕΙ είναι 81.3%. Επίσης, όσοι φοιτητές έχουν πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης εργάζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό, 18.9%, από όσους έχουν πατέρα απόφοιτο ΤΕΙ-ΑΕΙ, 15.6%.

Γράφημα 13: Πηγή οικονομικών πόρων και επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα



Το επάγγελμα της μητέρας επηρεάζει το βαθμό που οι φοιτητές θεωρούν ικανοποιητικό τον οδηγό σπουδών της σχολής ($\chi^2=43.42$, $df=8$, $p<.005$). Το 42.3% των φοιτητών με μητέρα δημόσιο υπάλληλο θεωρούν πολύ ικανοποιητικό τον οδηγό σπουδών της σχολής ενώ μόνο το 2.5% των φοιτητών με μητέρα ιδιωτική υπάλληλο έχουν την ίδια άποψη. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο εισόδημα και το βαθμό που οι φοιτητές είναι ικανοποιημένοι από τον οδηγό σπουδών της σχολής ($\chi^2=1649.42$, $df=4$, $p=.002$). Οι φοιτητές με υψηλότερο οικογενειακό εισόδημα είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον οδηγό σπουδών. Τα στοιχεία του γραφήματος 14, δείχνουν ότι όσοι έχουν εισόδημα πάνω από 1200 ευρώ είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό, 28.6%, πολύ ικανοποιημένοι από τον οδηγό σπουδών της σχολής τους.

Γράφημα 14: Βαθμός ικανοποίησης από τον οδηγό σπουδών και εισόδημα οικογένειας



Συνοψίζοντας το υποκεφάλαιο 5.3.

Συμπερασματικά, προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις εμπειρίες από τις σπουδές τους. Οι επτά στους δέκα φοιτητές είναι ικανοποιημένοι από τον οδηγό σπουδών του τμήματος. Επίσης, η έρευνα παρέχει βάσιμες ενδείξεις ότι η οικονομική κρίση έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που οι φοιτητές αντιμετωπίζουν τις σπουδές τους, γιατί μεγάλο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι η οικονομική κρίση επηρέασε την κατάσταση της εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο, εφόσον δημιουργήθηκαν πολυάριθμα τμήματα παρακολούθησης των συγκεκριμένων σπουδών και επειδή μειώθηκε η διανομή των δωρεάν σημειώσεων. Επίσης, ο ένας στους πέντε θεωρεί ότι η κρίση τους οδήγησε στο να αναζητούν εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Τέλος, δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που οι φοιτητές βιώνουν τις εμπειρίες από τις σπουδές τους λόγω της οικονομικής κρίσης. Αντίθετα, διαφορές προκύπτουν όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης από τον Οδηγό Σπουδών. Συγκεκριμένα, το επάγγελμα της μητέρας

και το εισόδημα επηρεάζει καθοριστικά το βαθμό ικανοποίησης.

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με την κάλυψη του κόστους των σπουδών, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι έξι στους δέκα φοιτητές στηρίζονται οικονομικά στην οικογένειά τους. Υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που εργάζεται ταυτόχρονα για να καλύψει το συνολικό κόστος των σπουδών του. Διαφορές προκύπτουν και ως προς το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και την πηγή από την οποία προέρχονται οι οικονομικοί πόροι των φοιτητών, αφού οι φοιτητές με πατέρα απόφοιτο ανώτατης εκπαίδευσης καλύπτουν το κόστος των σπουδών τους με τα χρήματα που τους παρέχει η οικογένειά τους σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με όσους φοιτητές έχουν πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι σε μεγαλύτερο ποσοστό αναζητούν εργασιακή απασχόληση.

5.4 Το Επάγγελμα των Νηπιαγωγών στη σημερινή αγορά εργασίας

Στο υποκεφάλαιο αυτό βρίσκεται η απάντηση του ερωτήματος του τρίτου θεματικού άξονα με τίτλο «Σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας» (βλ. σελ. 76).

Ένα ζήτημα, το οποίο έχει εξετασθεί από πλήθος μελετών και βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος των φορέων άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι η μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Οι φορείς, οι οποίοι ασχολούνται στην Ελλάδα με την παρατήρηση και την καταγραφή των ποσοστών των αποφοίτων και των ποσοστών εργασιακής ένταξης είναι το Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης και η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΛ. ΣΤΑΤ). Οι σχετικές με τη μετάβαση στην αγορά εργασίας έρευνες στην Ελλάδα είναι περιορισμένες και αφορούν κυρίως περασμένες δεκαετίες (Kanellopoulos et al.·Καραμεσίνη 2005, 2016). Όμως, τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης, γίνεται λόγος για την ανάγκη συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής των ποσοστών μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Οι μελέτες που ασχολούνται με τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, εστιάζονται κυρίως στην επαγγελματική αποκατάσταση των νέων.

Το τρίτο μέρος της παρούσας εργασίας ασχολείται με αυτό το ζήτημα. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει ερωτήματα σχετικά με τις προοπτικές μελλοντικής απασχόλησης των φοιτητών του τμήματος Νηπιαγωγών. Το 49.6% των φοιτητών θεωρεί ότι το Π.ΤΝ. δεν οδηγεί σε σίγουρη επαγγελματική αποκατάσταση ενώ το 45.5% δε έχει βέβαιη απάντηση. Μόνο το 5% έχει θετική άποψη και πιστεύει ότι το επάγγελμα του νηπιαγωγού θα τον οδηγήσει σε άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.

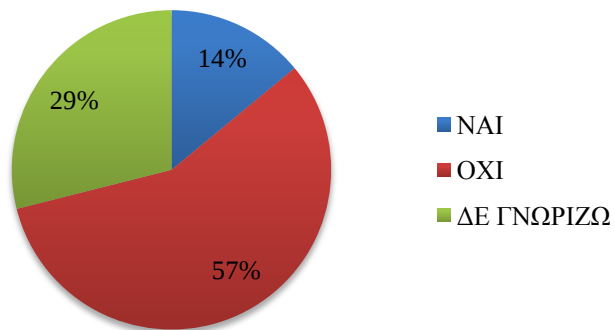
Στην εποχή μας οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας έχουν αυξηθεί, απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες από τους αποφοίτους πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που λειτουργούν ως επί το πλείστον εις βάρος των προερχόμενων από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Στην Ελλάδα οι έρευνες για το ζήτημα της μετάβασης από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας είναι περιορισμένες, όμως πλέον λόγω ανεργίας και κοινωνικού αποκλεισμού είναι επιτακτική η ανάγκη καταγραφής των σχετικών ποσοστών.

Επάγγελμα Νηπιαγωγού	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δε γνωρίζω
Επαγγελματική αποκατάσταση	5%	49.6%	45.5%
Προοπτική απασχόλησης στο δημόσιο τομέα	5%	82.6%	12.4%
Προοπτική απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα	77.7%	3.3%	19%

Πίνακας 7: Προοπτικές απασχόλησης των Νηπιαγωγών

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών, 82.6%, δεν θεωρεί ότι η απόκτηση του πτυχίου συνυφαίνεται με την κατοχή μιας θέσης στο δημόσιο. Αντίθετα, θετικές είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις προοπτικές απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα, εφόσον το 77.7% συνυφαίνεται θετικά με την παραπάνω άποψη. Οι φοιτητές φαίνεται να γνωρίζουν τις εξελίξεις σε εθνικό επίπεδο αναφορικά με την προοπτική απασχόλησης τους στο δημόσιο τομέα και γι αυτόν το λόγο προσδοκούν την κατάληψη μιας σχετικής θέσης στον ιδιωτικό τομέα. Σύμφωνα με την Καραμεσίνη, *«η ταχύτητα εργασιακής ένταξης μιας σειράς αποφοίτων εξαρτάται ευθέως από την οικονομική συγκυρία, που καθορίζει και τις ευκαιρίες απασχόλησης στην οικονομία»* (Καραμεσίνη, 2006:80).

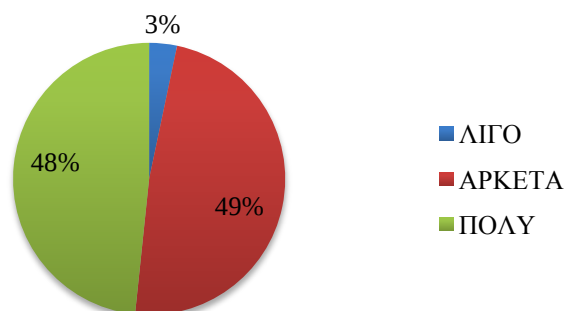
Γράφημα 15: Αναλογία μισθού νηπιαγωγού και γνώσεων



Στο ερώτημα σχετικά με το βαθμό που ο μισθός των νηπιαγωγών ανταποκρίνεται στο επίπεδο των γνώσεων τους, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος απάντησε αρνητικά, ποσοστό 57%. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές νιώθουν απογοητευμένοι με το ύψος της χρηματικής αμοιβής του επαγγέλματός τους. Υπάρχει, αντίθετα, ένα πολύ μικρότερο ποσοστό που είναι ικανοποιημένο από το μισθό που παρέχεται στους νηπιαγωγούς.

Γενικότερα, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με το βαθμό που η ανεργία οδηγεί τους νηπιαγωγούς σε κρίση του επαγγέλματος είναι θετικές για το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος, όπως φαίνεται στο γράφημα 16.

Γράφημα 16: Βαθμός που η ανεργία επηρεάζει το επάγγελμα των νηπιαγωγών



Συνακόλουθα, η συντριπτική πλειοψηφία, 92.6%, δήλωσε ότι η Ελλάδα πληροί σε ελάχιστο βαθμό τις προϋποθέσεις για τη σημερινή επαγγελματική αποκατάσταση των

νέων. Στη σημερινή εποχή η πλήρης απασχόληση, που ταυτιζόταν παλαιότερα με τη μόνιμη εργασία, έχει αντικατασταθεί από τις λεγόμενες μορφές «ευέλικτης» εργασίας, έννοια η οποία συμπεριλαμβάνει λειτουργικές, οικονομικές και αριθμητικές διαφοροποιήσεις (Θεοχαράκης, 2002).

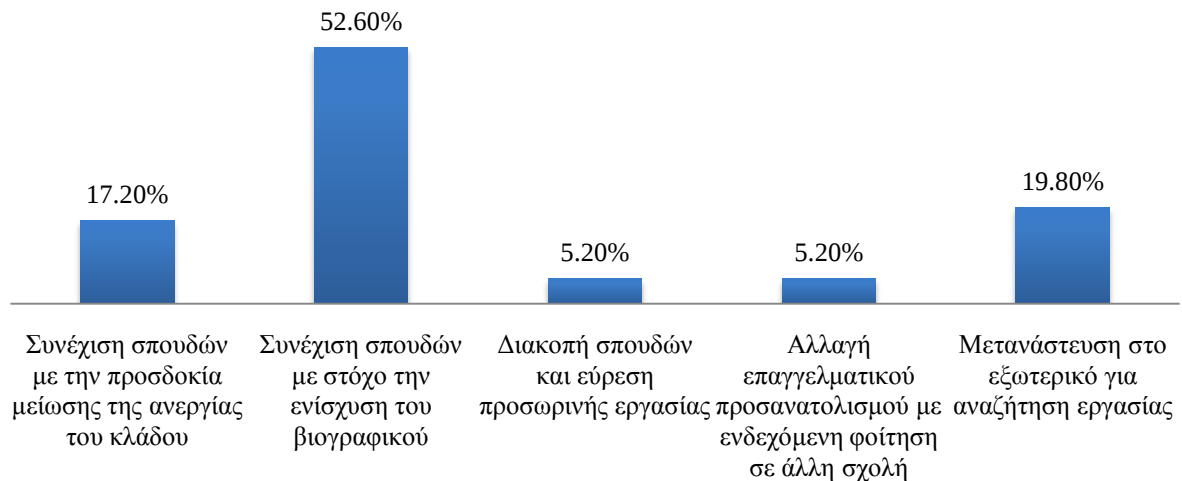
Η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης και η έλλειψη αντίστοιχων θέσεων εργασίας οδηγεί στο φαινόμενο της ανεργίας των πτυχιούχων. Οι θέσεις εργασίας στο δημόσιο τομέα είναι ελάχιστες και ειδικά σε συγκεκριμένους κλάδους μηδαμινές. Παρατηρείται λοιπόν: *«μια αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εργασίας πτυχιούχων ανώτατων σχολών, η οποία συνεχώς αυξάνεται κι έχει ως αποτέλεσμα την ετεροαπασχόληση, την υποαπασχόληση ή στη χειρότερη περίπτωση την ανεργία των πτυχιούχων»* (Θάνος β', 2012:198-199). Σύμφωνα με την Καραμεσίνη, η «ψαλίδα» μεταξύ του ποσοστού ανεργίας των νέων και του γενικού ποσοστού ανεργίας στην Ελλάδα είναι από τις μεγαλύτερες στην Ε.Ε., η σχετική έρευνα για την ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας, *«στα πλαίσια μιας δυναμικής προσέγγισης μετάβασης»* είναι αφενός αποσπασματική και αφετέρου περιορισμένη (Καραμεσίνη, 2006:68).

Με την ίδια λογική ο Κατσανέβας (1998) τονίζει ότι παρατηρείται η τάση άτομα με αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα να απασχολούνται σε θέσεις που απαιτούν λιγότερα προσόντα. Τα πτυχία που κατέχει καθένας ενδέχεται να υποβαθμιστούν από εποχή σε εποχή και συγκεκριμένα από τη στιγμή που οι κάτοχοι των ίδιων πτυχίων αυξάνονται χωρίς να αυξάνονται οι ελεύθερες θέσεις στις οποίες θα οδηγούσαν οι τίτλοι αυτοί (Bourdieu, 2002:183).

Στο κρίσιμο ερώτημα σχετικά με τα σχέδια των φοιτητών για τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας, τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν ενδιαφέρουσες ενδείξεις. Οι περισσότεροι φοιτητές, επηρεασμένοι από την κρίση και την ανεργία, ευελπιστούν ότι η συνέχιση των σπουδών τους με σκοπό την ενίσχυση του βιογραφικού είναι η καλύτερη λύση για πρόοδο και καλύτερες προοπτικές εργασίας, ποσοστό 52.6%. Το 19.8% θεωρεί ότι η μετανάστευση στο εξωτερικό με σκοπό την αναζήτηση εργασίας είναι σωστή επιλογή λόγω της κρίσης. Επίσης, το 17.2% σκοπεύει να συνεχίσει τις σπουδές με την προσδοκία ότι στο μέλλον θα μειωθεί η ανεργία. Μικρότερα είναι τα ποσοστά, σύμφωνα με τον γράφημα 17, των φοιτητών που σκοπεύουν να διακόψουν τις σπουδές για να

αναζητήσουν εργασία ή που σκοπεύουν να αλλάξουν επαγγελματικό προσανατολισμό.

Γράφημα17: Μελλοντικά σχέδια για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών



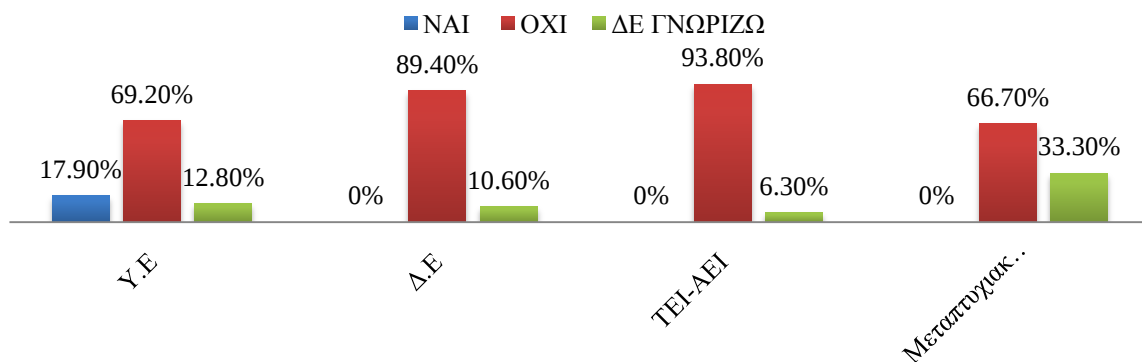
Η οικογένεια των φοιτητών συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με τις επιλογές των νέων, ποσοστό 52.9%, ενώ συμφωνεί αρκετά σε ποσοστό 43.8%. Υπάρχει και ένα πολύ μικρό ποσοστό, 3.3%, που οι γονείς συμφωνούν λίγο με τα επαγγελματικά σχέδια των παιδιών τους.

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες σχετίζονται με τη δομή της αγοράς εργασίας καθώς επηρεάζουν τις προσδοκίες που έχουν οι απόφοιτοι σε σχέση με τις επαγγελματικές τους προοπτικές (Γουβιάς, 2010). Στην παρούσα έρευνα, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και την άποψη των φοιτητών για τις προοπτικές απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα ($\chi^2=34.23$, $df=6$, $p=.000$). Όσοι φοιτητές συμφωνούν ότι υπάρχουν προοπτικές απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα ($M=2.05$, $N=97$, $SD=.72$), έχουν μητέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με όσους διαφωνούν ($M=1.80$, $N=5$, $SD=1.30$).

Υπάρχουν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και την αντίληψη των φοιτητών ότι η απόκτηση του πτυχίου είναι συνυφασμένη με την κατοχή μιας θέσης στο δημόσιο τομέα ($\chi^2=18.34$, $df=6$,

$p=.005$). Όσοι φοιτητές διαφωνούν με την παραπάνω άποψη ή δεν γνωρίζουν ($M=2.10$, $N=103$, $SD=.83$), έχουν πατέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με όσους συμφωνούν ($M=1.00$, $N=7$, $SD=.00$), όπως φαίνεται από τα στοιχεία του γραφήματος 18.

Γράφημα 18: Αντιλήψεις φοιτητών για τη σύνδεση του πτυχίου με μια θέση στο δημόσιο τομέα και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα



Υπάρχουν, επίσης, διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και την άποψη ότι υπάρχει αναλογία μισθού και γνώσεων ($\chi^2=16.79$, $df=6$, $p=.010$). Όσοι συμφωνούν με την παραπάνω άποψη ($M=1.72$, $N=18$, $SD=1.07$) έχουν πατέρα με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με όσους διαφωνούν ($M=2.18$, $N=71$, $SD=.86$). Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο εισόδημα και στις αντιλήψεις των φοιτητών για τη μελλοντική ακαδημαϊκή τους πορεία ($\chi^2=23.39$, $df=8$, $p<.005$), όπως φαίνεται στον πίνακα 8.

	<500	501-1200	>1200
Συνέχιση σπουδών με την προσδοκία μείωσης της ανεργίας του κλάδου	20%	17.60%	15.60%
Συνέχιση σπουδών με στόχο την ενίσχυση του βιογραφικού	40%	47.30%	68.80%
Διακοπή σπουδών και εύρεση προσωρινής εργασίας	30%	1.40%	6.30%
Αλλαγή επαγγελματικού προσανατολισμού με ενδεχόμενη φοίτηση σε άλλη σχολή	0%	8.10%	0%
Μετανάστευση στο εξωτερικό για αναζήτηση εργασίας	10%	25.70%	9.40%
ΣΥΝΟΛΟ	100%	100%	100%

Πίνακας 8: Αντιλήψεις φοιτητών για τις μελλοντικές τους διαδρομές και εισόδημα της οικογένειας

Συνοψίζοντας το υποκεφάλαιο 5.4.

Οι αντιλήψεις για τις προοπτικές μελλοντικής απασχόλησης, όπως προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δεν είναι ιδιαίτερα θετικές. Ο ένας στους δύο φοιτητές θεωρεί ότι το τμήμα δεν προσφέρει πολλές ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης και δεν οδηγεί σε σίγουρη επαγγελματική αποκατάσταση. Επίσης, οι φοιτητές θεωρούν ότι το επάγγελμα του νηπιαγωγού οδηγεί, κυρίως, σε μια θέση στον ιδιωτικό τομέα και όχι στο δημόσιο. Διαφορές ως προς τις παραπάνω αντιλήψεις προκύπτουν όταν αυτές σχετίζονται με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών. Όσοι φοιτητές συμφωνούν ότι υπάρχουν προοπτικές απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα έχουν μητέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με όσους διαφωνούν. Επίσης, όσοι φοιτητές συμφωνούν ότι υπάρχουν προοπτικές απασχόλησης στο δημόσιο τομέα έχουν πατέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι φοιτητές νιώθουν απογοητευμένοι με το ύψος της χρηματικής αμοιβής του επαγγέλματός τους αλλά και με την επίδραση που έχει ασκήσει η οικονομική κρίση και η ανεργία σε αυτό. Κυριαρχεί η άποψη ότι δεν υπάρχει αναλογία μισθού και γνώσεων. Η άποψη αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο.

Σημαντικά είναι και τα ευρήματα για τα σχέδια των φοιτητών. Οι περισσότεροι φοιτητές, παρόλη την κρίση, σκοπεύουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους με σκοπό την ενίσχυση του βιογραφικού. Ο ένας στους πέντε φοιτητές σχεδιάζει να μεταναστεύσει στο εξωτερικό με σκοπό την αναζήτηση εργασίας. Επίσης, ένα παρόμοιο ποσοστό σκοπεύει να συνεχίσει τις σπουδές τους με την προσδοκία ότι στο μέλλον θα μειωθεί η ανεργία. Μικρότερο είναι το ποσοστό των φοιτητών που σκοπεύει να διακόψει τις σπουδές για να αναζητήσει εργασία ή που σκοπεύει να αλλάξει επαγγελματικό προσανατολισμό. Το εισόδημα είναι καθοριστικός παράγοντας που διαφοροποιεί τα σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα καταβλήθηκε προσπάθεια μελέτης και καταγραφής των εμπειριών που αποκτούν οι φοιτητές από την Ανώτατη Εκπαίδευση, συγκεκριμένα από μια Σχολή Επιστημών Αγωγής, το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων και πώς αυτές επηρεάζονται και διαφοροποιούνται από την εκάστοτε κοινωνική προέλευση. Όπως αναφέρθηκε, έγινε απόπειρα να διερευνηθούν οι εμπειρίες σε όλο το φάσμα της ακαδημαϊκής πορείας των φοιτητών από τη στιγμή της πρόσβασης, της επιλογής σπουδών, κατά τη διάρκεια των σπουδών και τις προσδοκίες για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και να εντοπιστούν οι κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με τις εμπειρίες αυτές.

Η ανάλυση των δεδομένων προσέφερε ενδιαφέροντα ευρήματα και επέτρεψε, ως ένα βαθμό, τη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Το βασικό ερώτημα της παρούσας έρευνας το οποίο επιχειρήθηκε να απαντηθεί, είναι το εξής: επηρεάζει η προέλευση των φοιτητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις τις εκπαιδευτικές επιλογές, τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της πανεπιστημιακής πορείας και τις μελλοντικές απόψεις και προοπτικές για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας;

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

- α. Ποια είναι η επίδοση (μόρια εισαγωγής) των φοιτητών του τμήματος Νηπιαγωγών και πώς αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- β. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο και πώς αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- γ. Ποιοι είναι οι λόγοι επιλογής φοίτησης στο Πανεπιστήμιο και πώς αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;

δ. Ποιοι είναι οι λόγοι επιλογής φοίτησης στη συγκεκριμένη Σχολή και πώς αυτοί διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;

ε. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια των σπουδών και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;

στ. Ποιες είναι οι πηγές κάλυψης των εξόδων και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους;

ζ. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις προοπτικές μελλοντικής απασχόλησης και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χορήγηση ερωτηματολογίων και η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται στη σχετική βιβλιογραφία και στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, ενώ η στατιστική επεξεργασία έγινε με το SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες.

Η ανάλυση των δεδομένων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η μελέτη των εμπειριών από τις σπουδές είναι ένα φαινόμενο με πολλές διαστάσεις και εξαρτάται από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες, όπως η κοινωνική προέλευση. Το αρχικό αυτό γενικό συμπέρασμα επιτρέπει με τη σειρά του τη διατύπωση ότι υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες ως προς την επιλογή σπουδών και τις εμπειρίες από τις σπουδές, οι οποίες έχουν την τάση να συντηρούνται και να αναπαράγονται εντός του πανεπιστημίου, γεγονός το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή και μετέπειτα επαγγελματική πορεία των φοιτητών.

Συγκεκριμένα ως προς την πρόσβαση των φοιτητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Η επίδοση στις πανελλαδικές εξετάσεις, η παρακολούθηση φροντιστηρίων, οι λόγοι που επιλέγουν να φοιτήσουν αρχικά στο πανεπιστήμιο και μετέπειτα στη συγκεκριμένη Σχολή, οι πηγές από τις οποίες πληροφορήθηκαν για το περιεχόμενο της Σχολής αυτής όπως και οι λόγοι επιλογής άσκησης του επαγγέλματος του νηπιαγωγού

επηρεάζεται από το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών και ειδικότερα από το επάγγελμα των γονιών. Η επίδοση των φοιτητών στις πανελλαδικές εξετάσεις ήταν μεσαία και σε συνδυασμό με το μεσαίο προς χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο, καθώς επίσης και με το γεγονός ότι η επίδοση διαφοροποιείται όταν αλλάζει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο προκύπτει η ένδειξη ότι η επίδοση στο πανεπιστήμιο επηρεάζεται ως ένα βαθμό και από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες.

Άλλα σχετικά στοιχεία, τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση δεδομένων, είναι η διαφοροποίηση των λόγων πρόσβασης στο πανεπιστήμιο. Ενώ αρχικά φαίνεται ότι οι λόγοι που επιλέγει κάποιος να φοιτήσει στο πανεπιστήμιο σχετίζονται με την κλίση προς το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών, όταν το ερώτημα αυτό εξετάζεται σε σχέση με το επάγγελμα της μητέρας, προκύπτει ότι οι μισοί φοιτητές με μητέρα να εργάζεται στο δημόσιο επηρεάστηκαν από την οικογένεια τους, ως προς την επιλογή σπουδών. Επίσης, όσων φοιτητών η μητέρα ήταν απόφοιτος ΤΕΙ ή ΑΕΙ, προκειμένου να καταλήξουν στην επιλογή σπουδών, επηρεάστηκαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Όσον αφορά τους λόγους επιλογής φοίτησης στο Πανεπιστήμιο παρατηρούνται διαφοροποιήσεις σχετικά με τη διαφορετική οικονομική και κοινωνική προέλευση των μαθητών. Τα παιδιά με γονείς απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναμένουν από το πανεπιστήμιο την απόκτηση γνώσεων, ενώ οι φοιτητές με πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης επιλέγουν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο λόγω της κοντινής απόστασης από την πόλη καταγωγής. Τέλος προκύπτουν διαφορές σχετικά με τους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος και την κοινωνική προέλευση. Οι μαθητές με μητέρες να εργάζονται στο δημόσιο επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό να ασκήσουν το επάγγελμα για το κύρος που προσφέρει, σε αντίθεση με μαθητές των οποίων οι μητέρες εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα.

Από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν προκύπτουν τα στοιχεία που αποδεικνύουν ότι οι μαθητές επηρεάζονται από το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν από την οικογένειά τους. Όπως υποστηρίζουν και οι Bourdieu & Passeron (1993), το κεφάλαιο που έχουν κληρονομήσει οι μαθητές από την οικογένεια τους και καθορίζει τις προσδοκίες από τις σπουδές τους, μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό κεφάλαιο, το οποίο κεφάλαιο βρίσκεται σε μικρότερο βαθμό στους προερχόμενους από χαμηλό

κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, κάνοντας έτσι τους μαθητές αυτούς να έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τις σπουδές τους. Ως προς την επιλογή σπουδών έχει επισημανθεί ότι οι προερχόμενοι από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και οδηγούνται πολλές φορές σε αναγκαστικές επιλογές που θεωρούν ότι ταιριάζουν με την ταυτότητά τους σε πανεπιστήμια με χαμηλό κύρος (Σιάνου – Κύργιου, 2006).

Σε αυτό το σημείο αναφέρονται τα συμπεράσματα σχετικά με τις εμπειρίες των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις εμπειρίες από τις σπουδές τους. Οι περισσότεροι φοιτητές είναι αρκετά ή πολύ ικανοποιημένοι από τον Οδηγό Σπουδών της Σχολής τους. Ωστόσο, ένας παράγοντας ο οποίος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι φοιτητές τις σπουδές τους, είναι η οικονομική κρίση που διανύει η χώρα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι η οικονομική κρίση επηρέασε το χώρο του πανεπιστημίου με τη δημιουργία πολυάριθμων τμημάτων παρακολούθησης και με τη μείωση της διανομής των δωρεάν σημειώσεων.

Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας δεν προέκυψαν ενδείξεις για τη συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των φοιτητών και των εμπειριών των φοιτητών που επηρεάζονται λόγω οικονομικής κρίσης. Ωστόσο, προκύπτουν διαφορές σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από τον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος και το επάγγελμα της μητέρας όπως και το οικογενειακό εισόδημα. Συγκεκριμένα σχεδόν το μισό ποσοστό φοιτητών με μητέρα δημόσιο υπάλληλο θεωρούν πολύ ικανοποιητικό τον Οδηγό Σπουδών τους σε αντίθεση με τους φοιτητές των οποίων η μητέρα είναι ιδιωτική υπάλληλος. Επίσης, οι φοιτητές με υψηλό οικογενειακό εισόδημα είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον Οδηγό Σπουδών της σχολής, σε αντίθεση με τους προερχόμενους από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα. Οι προερχόμενοι από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συχνά αμφισβητούν τον Οδηγό Σπουδών της σχολής τους και τον θεωρούν λιγότερο ικανοποιητικό, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν το βαθμό μάθησης. Προκύπτουν, έτσι ενδείξεις ότι οι προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες διαφοροποιούν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των φοιτητών σε

σχέση με τη μάθηση και τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται στον Οδηγό Σπουδών της σχολής τους, με συνέπεια τη συντήρηση και την αναπαραγωγή των προαναφερόμενων ανισοτήτων.

Όσον αφορά στην κάλυψη του κόστους των σπουδών του κάθε φοιτητή, ποσοστό μεγαλύτερο του 50% του δείγματος εξακολουθεί να στηρίζεται στην οικογένεια και να εξαρτάται οικονομικά αποκλειστικά απ' αυτήν. Πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό που συνδυάζει προσωπική εργασία και οικονομική βοήθεια από την οικογένεια, ενώ ακόμη μικρότερος είναι ο αριθμός των φοιτητών, περίπου ένας στους δέκα, οι οποίοι έχουν αναλάβει την κάλυψη των δαπανών τους αποκλειστικά μόνοι τους μέσω της προσωπικής τους εργασίας. Επιπλέον, οι φοιτητές με πατέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης εργάζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με φοιτητές των οποίων οι πατέρες έχουν αποφοιτήσει από την ανώτατη εκπαίδευση.

Σχετικά με το επάγγελμα των νηπιαγωγών στη σημερινή αγορά εργασίας, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις προοπτικές απασχόλησης επί του αντικειμένου σπουδών τους δεν είναι ιδιαίτερα θετικές και αντανakλούν την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και τη γενικότερη αντίληψη των νέων φοιτητών ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των φοιτητών, περίπου το 50%, θεωρεί ότι οι ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης και οι πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης είναι λιγοστές. Στο ίδιο αρνητικό πλαίσιο κινείται και η άποψή τους σχετικά με την εύρεση εργασίας στο δημόσιο τομέα, γι αυτό θεωρούν ότι έχουν περισσότερες προοπτικές απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα. Το κοινωνικό υπόβαθρο διαφοροποιεί τις απαντήσεις του δείγματος, καθώς οι φοιτητές που έχουν μητέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι προοπτικές απασχόλησης βρίσκονται κυρίως στον ιδιωτικό τομέα, σε αντίθεση με τους φοιτητές που έχουν πατέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι εξακολουθούν να υπάρχουν προοπτικές απασχόλησης και στο δημόσιο τομέα. Οι πτυχιούχοι οι οποίοι σκέφτονται τον διορισμό στο δημόσιο τομέα, συγκριτικά με το παρελθόν, έχουν μειωθεί. Η μεταβολή αυτή σχετίζεται με την οικονομική κρίση, η οποία έχει επηρεάσει σε μεγάλο

βαθμό τα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας, η οποία έδινε στο παρελθόν μεγάλη έμφαση στην απόκτηση μιας θέσης εργασίας στο δημόσιο (Τσουκαλάς, 2012:108).

Απογοήτευση κυριαρχεί στους φοιτητές του Παιδαγωγικό Τμήματος Νηπιαγωγών σε σχέση με την αναλογία μισθού και γνώσεων που έχουν αποκτήσει από το πανεπιστήμιο. Θεωρούν ότι το ύψος της χρηματικής αμοιβής τους δεν ανταποκρίνεται στις γνώσεις τους και υποστηρίζουν ότι αυτό το φαινόμενο σχετίζεται με την οικονομική κρίση και την ανεργία.

Αναφορικά με τα σχέδια των φοιτητών μετά την αποφοίτηση, προκύπτουν σημαντικά ευρήματα. Παρά την οικονομική κρίση, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών σκοπεύει να συνεχίσει τις σπουδές του, καθώς επιθυμεί να ενισχύσει το βιογραφικό του. Μικρότερο είναι το ποσοστό το οποίο σχεδιάζει να μεταναστεύσει στο εξωτερικό με σκοπό την εξεύρεση εργασίας επί του αντικειμένου σπουδών, όπως επίσης ανάλογο είναι και το ποσοστό των φοιτητών που επιλέγει να συνεχίσει τις σπουδές του με την ελπίδα ότι η οικονομική κατάσταση της χώρας θα αλλάξει και θα μειωθεί η ανεργία του κλάδου. Μικρό είναι επίσης το ποσοστό των φοιτητών οι οποίοι σκέφτονται να αλλάξουν επαγγελματικό προσανατολισμό ή να διακόψουν τις σπουδές τους και αυτό αφορά κατά κύριο λόγο τους φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα.

Ο κυριότερος παράγοντας που επηρεάζει τα επαγγελματικά μελλοντικά σχέδια των φοιτητών είναι το εισόδημα της οικογένειας. Οι φοιτητές προερχόμενοι από οικογένειες με ανώτερο εισόδημα, σε πολύ μεγάλο ποσοστό σχεδιάζουν τη συνέχιση σπουδών με στόχο την ενίσχυση του βιογραφικού τους, σε αντίθεση με τους προερχόμενους από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα. Σημαντική είναι και η διαφορά που παρατηρείται σχετικά με την απόφαση μετανάστευσης στο εξωτερικό, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών οι οποίοι σκέφτονται να μεταναστεύσουν προέρχονται από μεσαίο και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Η μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, είναι ένα ζήτημα το οποίο αν μελετηθεί συστηματικά μπορεί να προσφέρει πολλά ερευνητικά δεδομένα. Θεωρείται μεγάλης σημασίας η συστηματική ερευνητική

ενασχόληση με την αποτύπωση και καταγραφή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Αρχικά, η ενασχόληση αυτή θα σταθεί αρωγός στην αναδημιουργία των εσωτερικών λειτουργιών των ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, ειδικά αυτήν την εποχή της οικονομικής κρίσης που έχει συνέπειες στη μείωση των δημόσιων δαπανών για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει το έργο της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη χώρα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η σημαντικότητα της ερευνητικής ενασχόλησης με τις εμπειρίες από τις σπουδές θα προσφέρει ποικίλα χρήσιμα στοιχεία αναφορικά με την προώθηση της ισότητας στην ανώτατη εκπαίδευση και, κυρίως με την άμβλυνση των ανισοτήτων κυρίως όσων προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Επιτακτική θεωρείται η ανάγκη μελέτης των εμπειριών των φοιτητών από τις σπουδές τους, ειδικά σε αυτήν την εποχή με τα υψηλά επίπεδα ανεργίας των πτυχιούχων που πλήττει άτομα προερχόμενα από χαμηλές και μεσαίες κοινωνικές τάξεις.

Από τα μικρού εύρους αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, προκύπτουν ζητήματα τα οποία αξίζουν να συζητηθούν περαιτέρω επιστημονικά. Αρχικά, χρήσιμη θα ήταν η στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τη μελέτη της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, η οποία έχει εξετασθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, στη μελέτη των εμπειριών των φοιτητών και της συμμετοχής τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση, με στόχο την καταγραφή των κοινωνικών ανισοτήτων κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι αρκετά δύσκολο να διατυπωθεί ένα γενικό συμπέρασμα σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως επίσης και η διατύπωση μιας πρότασης για την επίλυση του προβλήματος, καθώς οι κοινωνικές ανισότητες είναι πολυδιάστατες και αφορούν ένα σύνολο κοινωνικών παραγόντων. Το στοιχείο το οποίο μπορεί να υποστηριχθεί με ασφάλεια είναι ότι η διεύρυνση της πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν άλλαξε σημαντικά τις διαδικασίες αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων στο ελληνικό πανεπιστήμιο, οι οποίες εντοπίζονται κατά την πρόσβαση και εξακολουθούν να συντροφεύουν τους φοιτητές καθ' όλη τη διάρκεια τη ακαδημαϊκής τους διαδρομής μέχρι και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Επίλογος

Το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, όπως αναφέρεται και προηγουμένως, αξίζει να απασχολήσει περαιτέρω το κοινωνιολογικό ενδιαφέρον και να εξετασθεί συστηματικά. Το πρόβλημα της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων παραμένει και απαιτούνται συντονισμένες ενέργειες και παρεμβάσεις σε πολλά επίπεδα.

Μια λύση στην προσπάθεια μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων είναι η επίτευξη της ισορροπίας στην κατανομή των διαφόρων μορφών κεφαλαίου μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως να επιτευχθεί η διεύρυνση της συμμετοχής των φοιτητών στην Ανώτατη Εκπαίδευση ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης. Επίσης, εξίσου σημαντικό στοιχείο θα μπορούσε να αποτελέσει η φοίτηση στο πανεπιστήμιο με την εξασφάλιση της προϋπόθεσης ότι αυτό δε θα ενισχύει στους κόλπους του τις κοινωνικές ανισότητες και ότι θα προσφέρει τον ίδιο βαθμό γνώσεων και ίσο αριθμό ευκαιριών σε όλους τους φοιτητές.

Η αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι ζήτημα το οποίο οφείλει σε πρώτο επίπεδο να απασχολήσει την εκπαιδευτική πολιτική που ισχύει στην ανώτατη εκπαίδευση και να εκφραστεί με δράσεις υποστηρικτικές, διορθωτικές και θεμελιώδεις για τη βελτίωση, αρχικά, της κατάστασης. Σε δεύτερο, επίσης, στάδιο η πολιτεία θα μπορούσε να αναλάβει μακροπρόθεσμες δράσεις για την αντιμετώπιση των αιτιών των κοινωνικών ανισοτήτων και, σε τελευταίο στάδιο, για τη δημιουργία αλλαγών και μεταρρυθμίσεων με στόχο την αντιμετώπιση των βασικότερων παραμέτρων που ευθύνονται για τις κοινωνικές ανισότητες (Τζαφέα, 2017: 382-383).

Βιβλιογραφία

α) Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Archer, L., & Hutchings, M. & Ross, A. (2003). *Higher Education and Social class. Issues of exclusion and inclusion*. London: Routledge Falmer.

Archer, L., & Hutchings, M. (2000). Bettering yourself? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 21(4), 555-574.

Argentin, G., & Triventi, M. (2011). Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms: Italy, 1992–2007. *Higher Education* 61(3), 309-323.

Atkinson, W. (2011). From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of „institutional habitus“ and „family habitus“. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), pp. 331-347.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge : Polity Press.

Bourdieu, P. (2007). *Outline of a Theory of Practice*. (reprint 21st, transl. R. Nice). Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P., & Passeron J-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. (2nd ed). London: Sage.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (2005). *An Invitation to Reflexive Sociology*. (reprint 3rd). Cambridge: Polity Press.

- Bowl, M. (2003). *Nontraditional entrants to higher education: 'They talk about people like me'*. Stoke on Trent. UK: Trentham Books.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contractions of Economic Life*. New York: Basic Books, Inc.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American sociological review*, 1002 – 1019.
- Collins, R., & Makowsky, M. (1993). *The Discovery of Society*. (5th edn) New York: McGraw-Hill.
- Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2008). Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions. *Research Papers in Education*, 23(2), 167-177.
- Devine, F. (2004). *How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. University of Manchester. Cambridge: University press.
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Διαθέσιμο στο <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
- Gouvias, D. and Vitsilakis-Soroniatis, C. (2005) 'Student Employment and Parental Influences on Educational and Occupational Aspirations of Greek Adolescents'. *Journal of Education and Work*, 18(4): 421-449.
- Huber, C. T. (2015). *Social class experiences of working-class students: Transitioning out of college*. (Doctoral dissertation). Indiana: Indiana State University.
- Jaeger, M. M. (2007). Educational mobility across three generations: The changing impact of parental social class, economic, cultural and social capital. *European Societies*, 9(4), 527-550.

- Jenkins, R. (2007). *Pierre Bourdieu*. (Revised edition). New York: Routledge.
- Kanno, Y., & Varghese, M. M. (2010). Immigrant and refugee ESL students' challenges to accessing four-year college education: From language policy to educational policy. *Journal of Language, Identity, and Education*.
- Kayhan, H. N. & Kılıça D. (2011). A Faculty of Education., *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 3748–3752. Turkey: Aksaray University,
- Liu, W. M., Ali, S. R., Soleck, G., Hopps, J., Dunston, K., & Pickett, T. Jr. (2004). Using social class in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 3-18.
- Martin, N. D. (2010). *Social class and elite university education: a Bourdieusian analysis*. (Doctoral dissertation). Duke University. Διαθέσιμο στο http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/2471/D_Martin_Nathan_a_201005.pdf?sequence=1?ev=pub_ext_prw_xdl.
- Moore, R. (2004). *Education and Society: issues and explanations in the Sociology of education*. UK: Polity.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Rogan, M., & Reynolds, J. (2015). *Schooling inequality, higher education and the labour market: evidence from a graduate tracer study in the Eastern Cape*. South Africa Institute of Social and Economic Research. Working Paper Series: Social Policy.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in Human Capital*. New York: Free Press.

- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K., & Tampouri, S. (2012). Career decision-making difficulties, dysfunctional thinking and generalized self-efficacy of university students in Greece. *World Journal of Education*, 2(1), 117.
- Sotiropoulos, D. (2014). *Aftershocks: The Political Fallout of Greece's Economic Crisis*. New York: World Politics Review.
- Stamelos, G. & Paivandi, S. (2015). Access to higher education in Southern Europe. *Academia*, 5, (No1), 1-16.
- Walpole, M. B. (2007). Economically and educationally challenged students in higher education: Access to outcomes. *ASHE-Higher Education Report Series*, 33(3), 1-113.

β) Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Blackledge, D., & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Επιστήμες της Αγωγής*. (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-Cl. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους* (Ν. Παναγιωτόπουλος επιμ., Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μτφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-Cl. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Ν. Παναγιωτόπουλος επιμ., Γ. Καράμπελας, Μτφρ.). Αθήνα :Αλεξάνδρεια
- Bourdieu, P. (1992). *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου*. (Ν. Παναγιωτόπουλος, επιμ., Μ. Δημητρακόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. (Ν. Παναγιωτόπουλος, επιμ.). Αθήνα: Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (2002). *Η Διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Κ. Καψαμπέλη, Μτφρ., Ν. Παναγιωτόπουλος, επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P. (2006). *Η Αίσθηση της Πρακτικής*, (Θ. Παραδέλλης, Μτφρ-επιμ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (2009). *Η Διάκριση. Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*. (Κ. Καψαμπέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου - Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Χ. Μητσοπούλου – Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τζορμπατζούδης, επιμ.). Αθήνα: Ίων.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα : Gutenberg.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. (β' έκδ.) Ιωάννινα: Εφύρα.
- Γ' Κ.Π.Σ. / ΕΠΕΑΕΚ II / Ενέργεια 2.2.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α: «*Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων*» σελ 31. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο. http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf.
- Γουβιάς, Δ. (2010). Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004): ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της «μεταρρύθμισης Αρσένη». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, (132), 132-133.
- Γώγου, Λ. & Καλεράντε, Ε. (2015). *Κοινωνιολογική προσέγγιση των απόψεων μαθητών για το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (2012-2013)*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 396-406. Αθήνα.
- Δημητριάδου Κ. (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμα του. Μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ). Διαθέσιμο στο <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED11/2014>.

Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. (2013). *Περιοδική Έκδοση Έρευνας στην Εκπαίδευση του Π.Τ.Ν.* Τόμος στ'. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις. Διαθέσιμο στο <https://pithos.oceanos.grnet.gr/public/Br0pzfaSJdTPHMuAnHtnt2>

Θάνος, Θ. (2009). Εισαγωγή: Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα στη μελέτη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.): Εκπαιδευτικές ανισότητες: Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα [*Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Ρέθυμνο, 11-3-2009*]. Αθήνα: Μοτίβο, 19- 32.

Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικοεπαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση.* (Γ. Κουζέλης, Προλεγόμενα). Αθήνα: Νήσος.

Θάνος, Θ. (2012α). Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5, 31-59.

Θάνος, Θ. (2012β). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις. Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα (2001-2009). *Κοινωνικές Επιστήμες*, 1, 124-172.

Θάνος, Θ., Καρατζά, Α., Παληός, Ζ., Σιάνου, Ε. (2014). *Οι «Λιμνάζοντες φοιτητές» και το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.* Ερευνητικό Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ – ΕΚΠΑ «Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της – μία Συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση» (Ν. Παναγιωτόπουλος, Δ/νση). Αθήνα.

Θεοχαράκης, Ν. (2002). Ευελιξία στην Αγορά Εργασίας και Ανεργία. (Π. Γετίμη, επιμ.) *Επετηρίδα Εργασίας του Παντείου Πανεπιστημίου.* Αθήνα.

Κακανά, Δ. (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική Αγωγή.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Κανελλόπουλος Κ., Μαυρομάρας Κ., & Μητράκος Θ. (2003). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Καραμεσίνη, Μ. (2006). *Οικονομικά της Απασχόλησης*. Σημειώσεις διαλέξεων του μαθήματος «τα οικονομικά της απασχόλησης» του τμήματος Κοινωνικής πολιτικής. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Αθήνα.
- Καραμεσίνη, Μ. (2016). Από την εκπαίδευση στην αμειβόμενη εργασία: Εμπειρική διερεύνηση της εργασιακής ένταξης των νέων στην Ελλάδα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 1 (1), 67-84. Διαθέσιμο στο <http://ejournals.epublishingekt.gr/index.php/SCAD/article/viewFile/9004/9228>.
- Καραμεσίνη, Μ., & Κορνελάκης, Α. (2005). Από την Εργασία στην Απασχόληση: Η πρώτη Σημαντική Εργασία των Αποφοίτων ΑΕΙ και η Εργασιακή Εμπειρία μέσω του STAGE. Στο Α. Δεδουσόπουλος, Γ. Κουζής, Ξ. Πετρινιώτη, Σ. Ρομπόλης (επιμ.), *Εργασία 2005*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ανθρώπινων Πόρων και Αστικού Περιβάλλοντος, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 307-318.
- Κασσωτάκης, Μ. & Παπαγγελή – Βουλιουρή, Δ. (2009). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση Ιστορική αναδρομή, προβλήματα, προοπτικές*. (β' έκδοση αναθεωρημένη). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016). *Οι Παιδαγωγικές και οι Κοινωνικές Διαστάσεις των Εισαγωγικών Εξετάσεων*. Ερευνητικό Προόγραμμα Ερευνητικό Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ – ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Κατσανέβας, Θ. (2013). *Προοπτικές της αγοράς εργασίας και των επαγγελματιών στην εποχή της οικονομικής κρίσης*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Διαθέσιμο στο www.unipi.gr/katsanevas
- Κατσανέβας, Θ. Κ. (1998). *Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος: επαγγελματικός προσανατολισμός και προοπτικές επαγγελματιών*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κανάλης, Α. & Παπασταμάτης, Δ. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Σιδέρης.

- Κίσσας, Γ. Ν. (1996). *Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με την πορεία των σπουδών των φοιτητών*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τομέας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (1997). *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: έ.σ.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. (β' έκδ.). Αθήνα: ε.σ.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (1999) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α. (2015). Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω... Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο Θάνος, Θ. (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg, 79-118.
- Κύρτσης, Α. (1995). Ίχνη μιας θεωρίας της εγκλωβισμένης δράσης. Στο Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. & Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Αθήνα : Καρδαμίτσα – Δελφίνι.
- Κωνσταντίνου Χ. Ι. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα : Σμυρνιωτάκη.
- Λαλιώτου, Ι. (2016). Οι νέες προκλήσεις για την Παιδεία, *Το Βήμα* On line. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=824238>
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. (β' έκδ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας. Έλληνες φοιτηταί: προέλευσις και προοπτικάί*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά, Σ. (2006). *Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα (1830-2005)*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μονιάρου-Παπακωνσταντίνου, Β. (2013). *Η επιστήμη της πληροφόρησης ως τομέας σπουδών: κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές στις εκπαιδευτικές επιλογές και τις διαδρομές των φοιτητών των τμημάτων Βιβλιοθηκονομίας και Πληροφόρησης*. (Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμη στο <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/13157>
- Μπέτσας, Γ. (2007). Η θεσμοθέτηση του νηπιαγωγείου στην ελληνική εκπαίδευση: συστηματικές προσπάθειες του εξωελλαδικού ελληνισμού στις δεκαετίες 1870 και 1880. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ.6-7, 153 - 166.
- Μπέτσας, Γ. (2011). «Το προφίλ των πρώτων ελληνίδων φρεβελιανών νηπιαγωγών: Προσωπικές και επαγγελματικές διαδρομές». Στο: Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (επιμ.) *Γυναίκες στην Ιστορία των Βαλκανίων: Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 251-265.
- Μπουζάκης Σ. - Τζήκας Χ. (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων - Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τ. Α': Η περίοδος των διδασκαλείων (1834-1933), τ. Β': Η περίοδος των παιδαγωγικών ακαδημιών και των σχολών νηπιαγωγών (1933-1987), Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μυλωνάς, Θ. (2006). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). *Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας*. Στο Θ. Θάνος, Εκπαιδευτικές ανισότητες: Μεθοδολογικά Θεωρητικά και Εμπειρικά θέματα: Επιστημονική Ημερίδα προς τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη του Διδασκαλείου Δ. Ε. «Μαρία

Αμαριώτου» Παιδαγωγικού 138 Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 11 Μαρτίου 2009 (σελ. 52). Ρέθυμνο: Μοτίβο.

Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, τχ.6.

Οικονομίδης, Β., & Ελευθεράκης, Θ. (2013). Το Κοινωνικό Κύρος του Επαγγέλματος του/της νηπιαγωγού. Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Περιοδικό “*Επιστήμες Αγωγής*” ,τχ. 1-2/2013. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2006). *Η κοινωνική αποδοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών. Ρέθυμνο

Πάρσονς, Τ. (1985). *Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: Μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία*. Στο Α. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, 249 – 276. Αθήνα : Παπαζήσης,

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πολυχρονάκη, Μ. (2004). *Φροντιστήριο : ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/polyxronaki.htm>

Πρόγραμμα Ευρυδίκη. (2011). *The structure of the European education systems 2010/11: schematic diagrams*, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108structureeducationsystemsEn.pdf>

Πυργιωτάκης Ι.(1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας: Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Μυλωνάς, Κ. & Αργυροπούλου, Αικ. (2003). Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων τους στις επαγγελματικές τους επιλογές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 95-108.
- Σπηλιοπούλου, Γ. (2014) *Πολιτισμικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικές προσδοκίες γηγενών μαθητών δημοτικού σχολείου και μαθητών προερχόμενων από οικογένειες μεταναστών*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τζαφέα, Ο. (2017) *Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση: οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τσαμαδιάς, Κ. & Χανής, Σ. (2011). Τα οφέλη από την εκπαίδευση: Επισκόπηση υπό την οπτική της οικονομικής. *Μέντορας*, τ.χ.13, 5-16.
- Τσαούσης, Δ. (1993). *Η κοινωνία του ανθρώπου: εισαγωγή στην κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (2012). *Η Ελλάδα της λήθης και της αλήθειας. Από τη μακρά εφηβεία στη βίαια ενηλικίωση*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χαρίτος, Γ. Χ. (1986). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην Ιστορία της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγαρυφάλλου, Ε. (2007). *Απόφοιτοι του Τομέα Οικονομίας-Διοίκησης των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων και Αγορά Εργασίας*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χλέτσος, Μ. (XX). *Η νεοκλασική προσέγγιση της αγοράς εργασίας και της ανεργίας*. Κύκλος Διαλέξεων «Οικονομία και Κοινωνία». Τμήμα Οικονομικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Παράρτημα

1. Πίνακες

Πίνακας 1: Μεταβολή μορίων εισαγωγής του Π.Τ.Ν Ιωαννίνων.....	23
Πίνακας 2: Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα κρατών μελών της Ε.Ε. – Τουρκίας	26
Πίνακας 3: Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση των Νηπιαγωγών στην Ευρωπαϊκή Ένωση	27
Πίνακας 4: Αριθμός διορισμένων εκπαιδευτικών ανά έτος	32
Πίνακας 5: Λόγοι επιλογής συγκεκριμένης Σχολής	95
Πίνακας 6: Λόγοι επιλογής άσκησης επαγγέλματος νηπιαγωγού	95
Πίνακας 7: Προοπτικές απασχόλησης των Νηπιαγωγών	110
Πίνακας 8: Αντιλήψεις φοιτητών για τις μελλοντικές τους διαδρομές και εισόδημα της οικογένειας.....	114-115

2. Γραφήματα

Γράφημα 1 : Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων	87
Γράφημα 2: Επάγγελμα γονέων	87
Γράφημα 3: Τόπος μόνιμη κατοικίας του δείγματος.....	88
Γράφημα 4: Μόρια συγκέντρωσης κατά τη διαδικασία των Πανελλαδικών εξετάσεων	90
Γράφημα 5: Βαθμός στο οποίο τα φροντιστηριακά μαθήματα ήταν βοηθητικά	91
Γράφημα 6: Αντιλήψεις φοιτητών και γονέων για το θεσμό των Πανελλαδικών ...	93
Γράφημα 7: Λόγοι επιλογής φοίτησης στο Πανεπιστήμιο	93
Γράφημα 8: Πηγές πληροφόρησης για το αντικείμενο των σπουδών.....	94
Γράφημα 9: Παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων και εισόδημα.....	98
Γράφημα 10: Επίδραση της κρίσης στην εκπαίδευση των φοιτητών.....	103
Γράφημα 11: Πηγές κάλυψης εξόδων των σπουδών	105
Γράφημα 12: Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα και επιλογή σπουδών	106
Γράφημα 13: Πηγή οικονομικών πόρων και επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα.....	107
Γράφημα 14: Βαθμός ικανοποίησης από τον οδηγό σπουδών και εισόδημα οικογένειας	108
Γράφημα 15: Αναλογία μισθού νηπιαγωγού και γνώσεων	111
Γράφημα 16: Βαθμός που η ανεργία επηρεάζει το επάγγελμα των νηπιαγωγών	111
Γράφημα 17: Μελλοντικά σχέδια για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών	113
Γράφημα 18: Αντιλήψεις φοιτητών για τη σύνδεση του πτυχίου μια θέση στο δημόσιο τομέα και επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα	114

3. Ερωτηματολόγιο

Η συγκεκριμένη έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών με κατεύθυνση στην «Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της επιλογής σπουδών και των απόψεων ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση των τελειόφοιτων φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και οποιαδήποτε στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι αξιοσημείωτη. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια συμπληρώνοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμβολή και το χρόνο σας

Με εκτίμηση,

Φίλη Δήμητρα.

1^η ενότητα :Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Άνδρας	☐
Γυναίκα	☐

2. Σημειώστε το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας σας:

	Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα
Υποχρεωτική εκπαίδευση	☐	☐
Λύκειο	☐	☐
ΤΕΙ- ΑΕΙ	☐	☐
Μεταπτυχιακό Διδακτορικό	☐	☐

3. Σημειώστε σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες επαγγελμάτων ανήκει το επάγγελμα του πατέρα και σε ποιά της μητέρας σας:

	Επάγγελμα μητέρας	Επάγγελμα πατέρα
Δημόσιος Υπάλληλος	☐	☐
Ιδιωτικός Υπάλληλος	☐	☐
Ελεύθερος Επαγγελματίας	☐	☐
Συνταξιούχος	☐	☐
Άνεργος	☐	☐

4. Σημειώστε σε ποιά από τις παρακάτω κατηγορίες ανήκει το μηνιαίο καθαρό εισόδημα της οικογένειάς σας:

<500€	☐
501€-1200€	☐
1200€ και άνω	☐

5. Σημειώστε τον πληθυσμό της πόλης στην οποία βρίσκεται η μόνιμη κατοικία σας:

Αγροτική περιοχή (<2.000 κατ.)	☐
Ημιαστική περιοχή (2.000 – 10.000 κατ.)	☐
Αστική περιοχή (>10.000 κατ.)	☐

2^η ενότητα: Επιλογή σπουδών

6. Σημειώστε σε ποιά από τις παρακάτω κατηγορίες ανήκει ο αριθμός των μορίων που συγκεντρώσατε κατά τη διαδικασία των Πανελλαδικών εξετάσεων:

< 13.000	☐
13. 001 – 15.000	☐
15. 001 – 17.000	☐
17.000< άνω	☐

7. Σημειώστε τον βαθμό ικανοποίησης σας σχετικά με τον θεσμό των Πανελλαδικών εξετάσεων:

Ικανοποιημένος – η / Λίγο ικανοποιημένος – η	☐
Ούτε ικανοποιημένος – η / Ούτε δυσαρεστημένος – η	☐
Λίγο δυσαρεστημένος – η / Δυσανεστημένος – η	☐

8. Σημειώστε εάν παρακολουθούσατε φροντιστηριακού τύπου μαθήματα για την προετοιμασία των Πανελλαδικών εξετάσεων:

Ναι	
Όχι	

9. Σημειώστε το βαθμό τον οποίο θεωρείτε ότι τα φροντιστηριακού τύπου μαθήματα, που παρακολουθήσατε, σας βοήθησαν:

Λίγο	Αρκετά	Πολύ

10. Σημειώστε την άποψη της οικογένειάς σας σε σχέση με την διαδικασία των Πανελλαδικών εξετάσεων γενικά:

Θετική	
Αρνητική	
Ουδέτερη	

11. Σημειώστε το λόγο για τον οποίο επιλέξατε να φοιτήσετε στο Πανεπιστήμιο και όχι σε κάποια άλλη δομή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

Αυξημένο επίπεδο παροχής γνώσεων	
Επιρροή οικογένειας	
Κοντινή απόσταση από την πόλη καταγωγής	
Τυχαία	

12. Η Σχολή φοίτησής σας είναι η πρώτη σας επιλογή στο μηχανογραφικό δελτίο:

Ναι	
Όχι	

13. Σημειώστε την πηγή από την οποία πήρατε πληροφορίες για τη συγκεκριμένη Σχολή:

Μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού	
Οικογένεια – συγγενικό περιβάλλον	
Συμμαθητές – φίλοι	
M.M.E.	
Καθηγητές	

14. Σημειώστε ποιος ήταν ο κύριος λόγος επιλογής της συγκεκριμένης Σχολής:

Προσωπική κλίση προς το αντικείμενο σπουδών	
Επιρροή της οικογένειας	
Επαγγελματική αποκατάσταση	
Βαθμολογικός περιορισμός	

15. Σημειώστε ποιος είναι ο λόγος επιλογής άσκησης του συγκεκριμένου επαγγέλματος:

(παρακαλώ επιλέξτε μια επιλογή για κάθε δήλωση)

	Λίγο σημαντικός	Σημαντικός	Πολύ σημαντικός
Οικονομικές απολαβές / Επαγγελματική εξασφάλιση	☐	☐	☐
Γόητρο – κύρος επαγγέλματος	☐	☐	☐
Αγάπη για τα παιδιά / Ευχάριστο επαγγελματικό περιβάλλον	☐	☐	☐
Ελεύθερος χρόνος / Ωράριο εργασίας	☐	☐	☐
Προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης	☐	☐	☐

3^η ενότητα: Εμπειρίες σπουδών

16. Σημειώστε πόσο ικανοποιητικό θεωρείτε τον οδηγό σπουδών της Σχολής σας:

Λίγο ικανοποιητικό	Αρκετά ικανοποιητικό	Πολύ ικανοποιητικό

17. Σημειώστε ποια ήταν η άποψη της οικογένειάς σας σχετικά με την επιλογή της συγκεκριμένης σχολής:

Θετική	
Αρνητική	
Ουδέτερη	

18. Κατά το έτος εισαγωγής σας στο Π.Τ.Ν. η χώρα διένυε ήδη οικονομική κρίση. Με ποιόν τρόπο θεωρείτε ότι επηρέασε αυτή η οικονομική κατάσταση την εκπαίδευσή σας:

Πολυάριθμα τμήματα παρακολούθησης και εποπτείας / Μείωση της διανομής των δωρεάν σημειώσεων από το Πανεπιστήμιο	
Δυσχέρεια μετακίνησης προς το Πανεπιστήμιο λόγω κόστους / Αδυναμία αγοράς υλικών για την παρακολούθηση μαθημάτων ή υλοποίηση εργασιών	
Ψυχολογική επιβάρυνση με αποτέλεσμα τη χαμηλή απόδοση	
Εξεύρεση εργασίας σε συνδυασμό με συνέχεια των σπουδών	
Διακοπή σπουδών ελλείψει πόρων	

19. Σημειώστε την πηγή από την οποία προέρχονται οι οικονομικοί σας πόροι:

Οικογένεια	Προσωπική εργασία	Συνδυασμός οικογένειας - προσωπική εργασία	Υποτροφία

4^η ενότητα: Επάγγελμα Νηπιαγωγών στη σημερινή αγορά εργασίας

20. Θεωρείτε ότι το Π.Τ.Ν. θα σας οδηγήσει σε σίγουρη επαγγελματική αποκατάσταση:

Ναι	
Όχι	
Δε γνωρίζω	

21. Θεωρείτε ότι με την απόκτηση του πτυχίου σας η κατοχή μια θέσης στο δημόσιο είναι συνυφασμένη:

Ναι	
Όχι	
Δε γνωρίζω	

22. Κατά τη γνώμη σας, για τους αποφοίτους του Π.Τ.Ν υπάρχει προοπτική απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα:

Ναι	
Όχι	
Δε γνωρίζω	

23. Θεωρείτε ότι ο μισθός, ο οποίος σας αναλογεί μετά την απόκτηση του πτυχίου σας, ανταποκρίνεται στις γνώσεις που έχετε αποκτήσει από τις σπουδές σας:

Ναι	
Όχι	
Δε γνωρίζω	

24. Θεωρείτε ότι η ανεργία του κλάδου που οφείλεται στην οικονομική κρίση επηρεάζει το επάγγελμα των νηπιαγωγών:

Λίγο	Αρκετά	Πολύ

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Ελλάδα πληροί τις προϋποθέσεις σήμερα για την επαγγελματική σας αποκατάσταση:

Λίγο	Αρκετά	Πολύ

26. Εφόσον θεωρείτε ότι το μελλοντικό σας επάγγελμα επηρεάζεται από την οικονομική κατάσταση, ποιά άποψη θεωρείτε περισσότερο σωστή για τον εαυτό σας:

Συνέχιση σπουδών με την προσδοκία μείωσης της ανεργίας του κλάδου	
Συνέχιση σπουδών και μετέπειτα ακαδημαϊκής πορείας με στόχο την ενίσχυση του βιογραφικού	
Διακοπή των σπουδών και ανεύρεση μιας προσωρινής εργασίας	
Αλλαγή επαγγελματικού προσανατολισμού με ενδεχόμενη φοίτηση σε άλλη σχολή	
Μετανάστευση στο εξωτερικό για αναζήτηση εργασίας επί του αντικειμένου σπουδών	

27. Σε ποιο βαθμό συμφωνεί η οικογένειά σας με τις μελλοντικές επιλογές σας:

Λίγο	Αρκετά	Πολύ