

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**  
**ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**  
**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και ανισότητες:  
η πληροφόρηση ως παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή σπουδών  
από τους μαθητές Λυκείων σε αστικές και αγροτικές περιοχές.**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κα Σιάνου – Κύργιου Ελένη**  
**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Μάγκα Ελένη**

**«Για να αλλάξουμε τον κόσμο,  
πρέπει να αλλάξουμε τους τρόπους  
με τους οποίους κάνουμε τον κόσμο...»  
P. Bourdieu**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	6
I. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	12
1. Εκπαίδευση: Από την ισότητα ευκαιριών στην ανισότητα .....	12
2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τις ανισότητες .....	19
Α. Η φονξιοναλιστική ερμηνεία .....	20
Β. Η μαρξιστική ερμηνεία .....	25
Γ. Η βεμπεριανή ερμηνεία .....	32
Δ. Η αναπαραγωγή θεωρία του Bourdieu .....	34
3. Επιλογή σπουδών και ανισότητες .....	44
4. Επιλογή σπουδών και γεωγραφικές ανισότητες .....	50
5. Επιλογή σπουδών και πληροφόρηση .....	57
6. Η επιλογή σπουδών ως αντικείμενο έρευνας στην Ελλάδα .....	60
II. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ .....	64
1. Οι πολιτικές για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την επιλογή σπουδών .....	64
Α. Ιστορική εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση (1964 - σήμερα) .....	64
Β. Ο θεσμός των εισαγωγικών εξετάσεων: χαρακτηριστικά και επιλογή σπουδών .....	76
Γ. Εισαγωγικές εξετάσεις και ανισότητες .....	79
2. Οι πολιτικές για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ) και την πληροφόρηση των υποψηφίων μαθητών .....	82
Α. Πρακτικές Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση .....	78
Β. Οδηγίες προς τους μαθητές των Λυκείων για ζητήματα που σχετίζονται με την επιλογή των σπουδών τους .....	89
3. Θεσμικοί περιορισμοί στην επιλογή σπουδών .....	92

<b>III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>95</b>
1. Αντικείμενο, στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	95
2. Η επιλογή της μεθόδου .....	98
3. Τεχνική συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων .....	100
A. Τεχνική συλλογής δεδομένων: συνέντευξη .....	100
B. Τεχνική επεξεργασίας δεδομένων: ανάλυση περιεχομένου .....	106
4. Το δείγμα .....	109
A. Κριτήρια επιλογής δείγματος .....	109
B. Κοινωνικό προφίλ δείγματος .....	112
<b>IV. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....</b>	<b>119</b>
1. Επίδοση και κοινωνική προέλευση των μαθητών .....	119
2. Οικογένεια, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών .....	128
3. Σχολείο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών .....	170
4. Διαδίκτυο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών .....	187
5. Πανεπιστήμιο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών .....	197
<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>207</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>215</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>227</b>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Παρόλο που η ανώτατη εκπαίδευση έχει πραγματοποιήσει το «άνοιγμα» σε ολοένα και περισσότερους φοιτητές και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει διαμορφωθεί με βάση τη μετάβαση από την «ελίτ» στη «μαζική» ανώτατη εκπαίδευση, η πρόσβαση σ' αυτή καθορίζεται δυναμικά τόσο από τον τόπο κατοικίας όσο από το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών Λυκείου. Η διαφορετική πληροφόρηση που έχουν για την επιλογή των σπουδών τους επηρεάζει όχι μόνο τις αντιλήψεις των μαθητών που βρίσκονται στο στάδιο της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά διαμορφώνει επίσης τις στάσεις τους απέναντι στις ακαδημαϊκές και μετέπειτα επαγγελματικές διαδρομές καθιστώντας μάταιη κάθε ελπίδα για άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η συγκεκριμένη προβληματική αποτελεί αφορμή για τη συγκρότηση της παρούσας εργασίας με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης της οικογένειας και της πληροφόρησής της στο ζήτημα των επιλογών σπουδών των μελών της, καθώς και των σχέσεων σημαντικών παραγόντων, όπως του σχολείου, του διαδικτύου, του Πανεπιστημίου, με την τελική απόφαση των νέων.

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η τελική μορφή της παρούσας έρευνας οφείλεται στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Σιάνου-Κύργιου Ελένη, καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην οποία οφείλω θερμές ευχαριστίες και ευγνωμοσύνη. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης την τριμελή επιτροπή για τη δική της συνδρομή στην έκβαση της παρούσας εργασίας. Ευχαριστώ θερμά τους μαθητές που πρόθυμα ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μου για συμμετοχή στις συνεντεύξεις. Ευχαριστώ ολόψυχα το σύζυγό μου, Γιάννη, για την κατάθεση της δικής του εμπειρίας στην οργάνωση μιας μεταπτυχιακής εργασίας, την υπομονή και τη συμπαράστασή του στη διάρκεια της εκπόνησης της έρευνας. Τέλος, μέρος των ευχαριστιών μου απονέμω στη Χαρά, φίλη και συμφοιτήτριά μου, για τη συμπόρευση και τη συνεργασία στο πρόγραμμα των μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστημών Αγωγής» του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Ιωαννίνων.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στο ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, η οποία κατέχει κεντρική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαιδευτική πολιτική. Αντικείμενό της είναι η επιλογή σπουδών, που στο πλαίσιο της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως μία σημαντική παράμετρος και ως ένας εξαιρετικά κρίσιμος σταθμός στην εκπαιδευτική πορεία, καθώς έχει σχέση με τις ακαδημαϊκές και κυρίως τις επαγγελματικές διαδρομές. Ταυτόχρονα, θεωρείται μια πολύπλευρη υπόθεση, αφού δεν εμπλέκεται μόνο το άτομο και το μικρο-κοινωνιολογικό περιβάλλον του αλλά και παράγοντες μακρο-κοινωνιολογικοί<sup>1</sup>, θεσμικοί και κοινωνικοί. Ανάμεσα στους παράγοντες που παίζει καθοριστικό ρόλο είναι η πληροφόρηση των υποψηφίων μαθητών, την οποία διαπραγματεύονται πλήθος ερευνών διεθνώς. Το συγκεκριμένο ζήτημα της πληροφόρησης για την επιλογή σπουδών απασχολεί σε μεγάλο βαθμό την έρευνα μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η διευρυμένη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής τις τελευταίες δεκαετίες, όταν επικράτησε η αντίληψη ότι στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχει ανάγκη για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Πρόκειται για ένα ζήτημα συνδεδεμένο κατεξοχήν με αυτές τις κοινωνίες, αφού «ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά μίας σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας είναι η έκταση κατά την οποία η είσοδος σε μία μεγάλη κλίμακα επαγγελματών εξαρτάται αυξανόμενα από την απόκτηση αναγκαίων μορφωτικών προσόντων»<sup>2</sup> «με οικονομικά και κοινωνικά οφέλη σε εθνικά, κοινοτικά και ατομικά επίπεδα»<sup>3</sup>.

Αυτοί οι λόγοι που αναφέρονται επιγραμματικά δικαιολογούν το επιστημονικό ενδιαφέρον για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και τις πολιτικές επέκτασης των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης, την οποία

---

<sup>1</sup> Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σ.194.

<sup>2</sup> Banks, O. (1987) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (επιμ. Σ.Ράσης, μτφρ. Τ.Δαρβέρης), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ.75.

<sup>3</sup> Archer, L. (2003) «The “value” of higher education», στο Archer, L., Hutchings, M. και Ross, A. *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusions*, London: RoutledgeFalmer, σ.120.

καθιστούν πια μαζική κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών (δεκαετία του 1980 στη Δυτική Ευρώπη, δεκαετία του 1990 στην Ελλάδα<sup>4</sup>). Το «άνοιγμα» της ανώτατης εκπαίδευσης έχει σκοπό την προώθηση ίσων ευκαιριών και συνεπώς τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση ατόμων προερχόμενων από ευάλωτες ομάδες.

Ωστόσο, πλήθος ερευνών έχει δείξει πως παρά την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης οι κοινωνικές ανισότητες διατηρούνται, αφού η εκπροσώπηση των κοινωνικών τάξεων δεν αλλάζει και εξακολουθούν να λειτουργούν διαδικασίες διάκρισης και επιλογής μέσω του ίδιου του θεσμικού πλαισίου μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση<sup>5</sup>. «Παραμένει επίσης άνιση η κατανομή των προερχόμενων από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις στην εσωτερικά διαφοροποιημένη και ακαδημαϊκά ιεραρχημένη ανώτατη εκπαίδευση», με αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι εμπειρίες από τις σπουδές, να διαφοροποιούνται οι γνώσεις στη διάρκεια των σπουδών και να προκύπτουν πτυχία διαφορετικής αξίας στην αγορά εργασίας<sup>6</sup>. Έτσι αποκτά μεγαλύτερη σημασία από την πρόσβαση η κατανομή, γεγονός που προσδίδει πιο σημαντική διάσταση στην επιλογή σπουδών.

Στόχος της έρευνας που παρουσιάζεται στη συνέχεια είναι να ανιχνευθεί αν και σε ποιο βαθμό υπάρχει σχέση ανάμεσα στην πληροφόρηση των υποψηφίων που φοιτούν σε Λύκεια αστικού κέντρου και αγροτικών περιοχών σε συνάρτηση με την κοινωνική τους προέλευση. Αυτός ο στόχος εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της προβληματικής σχετικά με τις ανισότητες κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, μιας και βασίζεται στη συζήτηση πληθώρας ερευνών που καταδεικνύουν με αδιάψευστα δεδομένα ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση δε συνεπάγεται την προώθηση της ισότητας ευκαιριών. Η

---

<sup>4</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο· Θάνος, Θ. (2009) «Η πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και οι κοινωνικές διαστάσεις: εμπειρική διερεύνηση και συναφή μεθοδολογικά ζητήματα», *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, σσ. 166-182.

<sup>5</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σσ.87-92.

<sup>6</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010) *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.44-5.

ισότητα των ευκαιριών που η ρητορική υποστηρίζει είναι τυπική, αφού οι διαδικασίες πρόσβασης ευνοούν τους ευνοημένους και αδικούν τους αδικημένους<sup>7</sup>.

Στις διαδικασίες αυτές εντάσσεται και η επιλογή σπουδών, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πληροφόρηση για τα τμήματα, τις σχολές, τα ιδρύματα που έχουν την ευχέρεια να επιλέξουν οι υποψήφιοι. Οι έρευνες άλλωστε έχουν δείξει ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την πληροφόρηση των υποψηφίων αναφορικά με την επιλογή σπουδών τους στη διάρκεια της μαθητικής πορείας και οι οποίοι τελικά καθορίζουν τη λήψη της απόφασης. Έτσι, τίθεται το ερώτημα αν οι μαθητές αστικών και μη αστικών περιοχών έχουν παρόμοιες πηγές πληροφόρησης αναφορικά με την απόφασή τους για τις σπουδές που θα ακολουθήσουν. Ταυτόχρονα, προκύπτει ο προβληματισμός αν και κατά πόσο η σχετική πληροφόρηση δέχεται επίδραση από την κοινωνική προέλευση των μαθητών, αφού πολλές έρευνες αναγνωρίζουν πως η κοινωνική προέλευση «αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που αποφασίζει για την εκπαιδευτική εξέλιξη του ατόμου»<sup>8</sup>.

Αφορμές για την επιλογή του θέματος ήταν η διαπίστωση ότι για το συγκεκριμένο ζήτημα είναι πλούσια η ξένη βιβλιογραφία και ελλιπέστατη η ελληνική. Οι διεθνείς μελέτες υποστηρίζουν πως η επιλογή σπουδών και ειδικά η πληροφόρηση εξαρτάται από την κοινωνική τάξη με επιμέρους διαστάσεις. Η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας φανερώνει ένα ερευνητικό έλλειμμα σχετικά με την επιλογή σπουδών και την πληροφόρηση που έχουν οι μαθητές σ' ένα καίριο για το μέλλον τους ζήτημα. Για το λόγο αυτό αξίζει, κατά την κρίση μας, η διερεύνηση μιας τόσο σημαντικής παραμέτρου, σε συνδυασμό με το πώς και πόσο επηρεάζονται όσοι πρόκειται να ακολουθήσουν ανώτερες σπουδές βάσει γεωγραφικών κριτηρίων.

Πέραν όμως της συγκεκριμένης διαπίστωσης, αφορμή για το θέμα προκαλεί η καθημερινή μας επαφή με το χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα με τα

---

<sup>7</sup> Bourdieu P. (1985) «Το συντηρητικό Σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, στο Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση, σσ.373-4.

<sup>8</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση, σ.59.



σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ήδη από την Γ΄ τάξη του Γυμνασίου, στην οποία καλούνται οι μαθητές να προσανατολιστούν στο Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) ή στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ), γίνονται οι πρώτες σκέψεις γύρω από το θέμα της μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και της επιλογής σπουδών. Στο Λύκειο έπειτα η σκέψη γίνεται βαθύτερη, η συζήτηση εντονότερη και η απόφαση οριστική. Η Β΄ τάξη του Λυκείου απαιτεί την επιλογή κατεύθυνσης μαθημάτων, για να ακολουθήσει η Γ΄ τάξη Λυκείου που θέτει τους υποψηφίους στην τελική ευθεία και ολοκλήρωση της απόφασής τους. Από τη μια οι μαθητές έχουν έναν μεγάλο αριθμό επιλογών<sup>9</sup>, από την άλλη πολλά τμήματα είναι άγνωστα σ' αυτούς. Σε αυτή την πορεία των μαθητών είναι ολοφάνερη η ανεπαρκής πληροφόρηση εκ μέρους του σχολείου, αφού το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) ανατίθεται σε εκπαιδευτικό για τη συμπλήρωση του ωραρίου του, αντιμετωπίζεται με περιφρόνηση από μαθητές και καθηγητές, αφού δεν εξετάζεται ούτε βαθμολογείται, καταργείται από το ωρολόγιο πρόγραμμα της Β΄ Λυκείου, πρόκειται να περιοριστεί η διδασκαλία του σε ένα μόνο τετράμηνο στη Γ΄ Γυμνασίου. Σπάνιες είναι επίσης οι προσπάθειες του σχολείου για συναντήσεις ενημέρωσης από ειδικούς, ενώ συγκεκριμένες οδηγίες και συστηματική πληροφόρηση για την επιλογή σπουδών παρέχονται από τα φροντιστήρια.

Συγχρόνως, άπτεται της δικής μας εμπειρίας από τη διδασκαλία σε Λύκειο το γεγονός ότι το ζήτημα για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση διεγείρει ατέρμονες συζητήσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, που συνοδεύονται από αλληπάλληλες αλλαγές. Υπό την επίκληση του εκσυγχρονισμού της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας και προς ικανοποίηση της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης οι κυβερνήσεις ωθούνται σε συχνές μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος με στόχο να διαμορφωθεί εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό εφάμιλλο των ευρωπαϊκών αγορών. Καθόσον είναι ευρέως αποδεκτή η αντίληψη πως το πτυχίο αποτελεί το εχέγγυο μιας σταθερής απασχόλησης και το εφελτήριο κοινωνικής ανέλιξης, τόσο οι οικογένειες είναι ανέκαθεν πρόθυμες να επωμισθούν θυσίες, προκειμένου να εκπαιδεύσουν τα

---

<sup>9</sup> Τσούκαλης, Λ. (επιμ.) (2006) *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον*, Κείμενο Πολιτικής, Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ, σ.42.

παιδιά τους<sup>10</sup>, όσο και η κοινή γνώμη δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο θεσμό των πανελλαδικών εξετάσεων που τυγχάνουν δημοσιότητας. Σε μια εποχή, όπως η σημερινή, κατά την οποία διάχυτος είναι ο φόβος της ανεργίας, η απόκτηση ενός πτυχίου δύναται να αυξήσει τις πιθανότητες για εξεύρεση εργασίας.

Με βάση αυτές τις αφορμές σχεδιάστηκε η έρευνα έχοντας ως αντικείμενο την πληροφόρηση για τις επιλογές σπουδών και συγκρίνοντας μαθητές Λυκείων πόλης και αγροτικών περιοχών οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Η μέθοδος που επιλέγεται είναι η ποιοτική. Οι πληροφορίες αντλούνται ύστερα από την απομαγνητοφώνηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, δημιουργούνται κατηγορίες ανάλυσης, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και προκύπτουν συμπεράσματα.

Η εργασία δομείται ως ακολούθως:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Στην πρώτη ενότητα αναλύεται η συζήτηση σχετικά με την εκπαίδευση και τις ανισότητες παρά τις επαγγελίες για ισότητα ευκαιριών. Στη δεύτερη ενότητα αναφέρονται οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τις εκπαιδευτικές ανισότητες, όπως η φονξιοναλιστική, η μαρξιστική, η βεμπεριανή και η αναπαραγωγική θεωρία του Bourdieu. Στη συνέχεια, η τελευταία συσχετίζεται με τη θεωρία της λογικής επιλογής. Έπειτα, ακολουθεί η ενότητα που προσεγγίζει τις γεωγραφικές ανισότητες, μιας και το ερευνητικό μας υλικό προέρχεται από μαθητές πόλης και αγροτικών περιοχών. Γίνεται ασφαλώς αναφορά στην πληροφόρηση σχετικά με την επιλογή σπουδών και ολοκληρώνεται το κεφάλαιο αυτό με μια επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας για το ζήτημα της επιλογής σπουδών, που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την επιλογή σπουδών. Στην πρώτη ενότητα γίνεται ανάλυση των πολιτικών για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα από μια ιστορική εξέλιξη του συστήματος εισαγωγής στην

---

<sup>10</sup> Τσουκαλάς, Κ. (1975) «Η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής», *Δευκαλίων*, 13, σ. 28.

ανώτατη εκπαίδευση, από μια σύντομη παρουσίαση των χαρακτηριστικών των εισαγωγικών εξετάσεων και κυρίως του στοιχείου της ανισότητας που τις διακρίνει. Η δεύτερη ενότητα πραγματεύεται τις πολιτικές για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ) και την πληροφόρηση των μαθητών σχετικά με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι πρακτικές του μαθήματος ΣΕΠ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα, τα εγχειρίδια και οι οδηγίες που δίνονται στους μαθητές, προκειμένου να επιλέξουν ανώτερες σπουδές καθίστανται αναπόσπαστο κομμάτι της παρούσας έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθείται στην έρευνα προσδιορίζοντας το αντικείμενό της, το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην επιλογή της ποιοτικής έρευνας ως μεθόδου. Στη συνέχεια παρατίθεται και σχολιάζεται η τεχνική συλλογής των δεδομένων της έρευνας που είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς και η τεχνική επεξεργασίας των δεδομένων που αποτελεί η ανάλυση περιεχομένου. Τέλος, εξηγούνται τα κριτήρια επιλογής του δείγματός και περιγράφεται το κοινωνικό του προφίλ των υποψηφίων μαθητών.

Τα εμπειρικά δεδομένα αναλύονται στο τέταρτο κεφάλαιο. Η επίδοση μέσω του βαθμού πρόσβασης σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική και γεωγραφική τους προέλευση. Η επιλογή των σπουδών τους μέσα από τις δικές τους προτιμήσεις αλλά και μέσα από την πληροφόρηση που δέχονται από την οικογένεια, το σχολείο, το διαδίκτυο και το Πανεπιστήμιο είναι ευρήματα με εξαιρετικό ενδιαφέρον. Εκτός των άλλων, η οικονομική διάσταση στη λήψη της απόφασής τους για το επάγγελμά τους λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και συνεκτιμάται στα συμπεράσματα που επιχειρούνται να ερμηνευθούν με βάση το υλικό της έρευνας.

## I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Είναι πλούσια η διεθνής βιβλιογραφία και πενιχρή η ελληνική, η οποία επικεντρώνεται στις κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Παρότι τις τελευταίες δεκαετίες έχει διευρυνθεί η συμμετοχή σε αυτή που υπόσχεται την ενίσχυση της ισότητας των ευκαιριών, κοινωνικοί παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη και ο τόπος κατοικίας, κατέχουν πρωταρχική θέση στην εκπαίδευση κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η ανώτερη κοινωνική τάξη να διατηρεί τα προνόμιά της και η εργατική τάξη τα μειονεκτήματά της. Ακόμη και στην Ελλάδα που το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης χαρακτηριζόταν σχετικά δημοκρατικό σε σύγκριση με άλλες χώρες τείνει να εκλείψει με επακόλουθο οι κοινωνικές ανισότητες να μετατρέπονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες. Στις έρευνες για την ισότητα και την ανισότητα στην εκπαίδευση αξιοποιούνται οι σχετικές με το θέμα κοινωνιολογικές θεωρίες και οι αντίστοιχες σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις.

### 1. Εκπαίδευση: Από την ισότητα ευκαιριών στην ανισότητα

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Durkheim, ορίζεται «ως η επιρροή που ασκείται από τις γενιές των ενηλίκων σ' εκείνους που δεν είναι ακόμη έτοιμοι για την κοινωνική ζωή»<sup>11</sup>. Επειδή κάθε κοινωνία δημιουργεί την εικόνα του ανθρώπου που εκείνη επιθυμεί, η εκπαίδευση πρέπει να δημιουργεί στο παιδί τις συγκεκριμένες σωματικές και πνευματικές καταστάσεις που η κοινωνία και η συγκεκριμένη ομάδα (κάστα, κοινωνική τάξη, οικογένεια, επάγγελμα) θεωρούν απαραίτητες. Η Φραγκουδάκη ορίζει το σχολείο «ως ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, άρα ο μόνος που η σφραγίδα του επισημοποιεί αλλά και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μια κοινωνία»<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Blackledge, D. και Hunt, B. (2004) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ.Μ.Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.20-21.

<sup>12</sup> Φραγκουδάκη Α. (1985) *ό.π.*, σ.15

Στην Ελλάδα ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα νωρίς, αφού η εκπαίδευση είναι δωρεάν, έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, οπότε είναι ανοιχτή η πρόσβαση σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, και παράλληλα μονοδιάστατο χαρακτήρα έτσι ώστε να οδηγεί στην απόκτηση πανεπιστημιακού πτυχίου. Τούτο αποδεικνύει πως νωρίτερα και περισσότερο από άλλες ευρωπαϊκές χώρες η ελληνική εκπαίδευση –θεωρητικά τουλάχιστον- είναι δημοκρατική και προσιτή σε όλους ανεξαρτήτως οικονομικών, ταξικών ή άλλων κριτηρίων<sup>13</sup>, καθόσον μάλιστα και πριν από τη δωρεάν παιδεία εποχή παιδιά κατώτερων τάξεων έχουν πρόσβαση σε Πανεπιστήμια<sup>14</sup>. Ο Τσουκαλάς υποστηρίζει πως «δε μπορούμε να σκεφθούμε σύστημα που να είναι περισσότερο δημοκρατικό από τυπική άποψη»<sup>15</sup>.

Στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης η βιομηχανική επανάσταση με την αύξηση της παραγωγής ζητά εργατικό δυναμικό και μάλιστα καταρτισμένο. Γι' αυτό το κράτος οργανώνει την εκπαίδευση με τρόπο που θα του παρέχει εξειδικευμένο προσωπικό για την κάλυψη των αναγκών της οικονομίας. Έτσι δίνονται ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στα παιδιά των λαϊκών τάξεων χωρίς ασφαλώς να μπορούν να προσπελάσουν το φράγμα της εκπαίδευσης των ανώτερων τάξεων. Αποτέλεσμα είναι να προκύψουν οι διαχωρισμοί σε τάξεις με βάση τη γνώση (μορφωμένοι και εκπαιδευμένοι) και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (όσα παρέχουν άριστες σπουδές και όσα παρέχουν κατώτερες σπουδές).

Αυτή η στροφή προς την οικονομική ανάπτυξη υπαγορεύεται από τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου» που διατυπώνεται κατά τη δεκαετία του 1960 στις ΗΠΑ από τον αμερικανό οικονομολόγο Schultz<sup>16</sup>. Σύμφωνα με αυτή, ο άνθρωπος, το ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες των

---

<sup>13</sup> Κυρίδης, Α.Γ. (2003) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1966-1985)*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, σσ. 19-30· Νικολάου, Σ.-Μ. (2009) *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ.188-193.

<sup>14</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974) *Προς μίαν ελληνική κοινωνιολογία της Παιδείας*, τομ.2, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., σ.101.

<sup>15</sup> Τσουκαλάς, Κ. (1985) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ.509.

<sup>16</sup> Schultz, Th. (1961) «Investment in Human Capital», *American Economic Review*, 51 (1), σσ.1-17.

Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου 2014 από <http://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz61.pdf>.

ατόμων, είναι η πιο σημαντική μορφή κεφαλαίου για την οικονομική ανάπτυξη χώρας. Ο Wolfle σημειώνει συνοπτικά: «Το μυαλό των πολιτών του αποτελεί για ένα έθνος το μεγαλύτερο πλούτο του. Από τα ανθρώπινα μυαλά θα προκύψουν οι μελλοντικές επιστημονικές ανακαλύψεις, τα μελλοντικά καλλιτεχνικά και λογοτεχνικά έργα, οι μελλοντικές βελτιώσεις στη διοίκηση, την τεχνολογία και την κοινωνική οργάνωση, με δυο λόγια όλη η μελλοντική πρόοδος»<sup>17</sup>. Για το λόγο αυτό όσο περισσότερες δαπάνες γίνονται στην εκπαίδευση για την αύξηση των γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην υγεία για την εξασφάλιση της καλής υγείας των εργαζομένων και στην εσωτερική μετανάστευση με σκοπό την παροχή ευκαιριών για καλύτερη δουλειά, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι δεξιότητες των εργαζομένων και επομένως ενισχύεται η οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Ο Shultz θεωρεί ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, παρά το ύψος των δαπανών σε σχέση με τα άμεσα μετρήσιμα οφέλη, συντελεί στην παραγωγή υψηλής τεχνολογίας και επομένως στην οικονομική ανάπτυξη της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας. Άρα η επέκταση της εκπαίδευσης αποτελεί οικονομική και κοινωνική επένδυση<sup>18</sup>.

Με γνώμονα τη θεωρία των ανθρώπινου κεφαλαίου στις ΗΠΑ, αλλά σύντομα στις κυβερνήσεις των δυτικοευρωπαϊκών χωρών και στους διεθνείς οργανισμούς (Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, Ουνέσκο, ΟΟΣΑ)<sup>19</sup> παρατηρείται αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση και ίσες ευκαιρίες για όλους, καθώς έτσι επιτυγχάνεται υψηλό πνευματικό επίπεδο που αποτελεί επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και επιφέρει από τη μια ατομική ανάπτυξη και από την άλλη οικονομική ανάπτυξη. «Το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται ο ουσιαστικότερος μοχλός για

---

<sup>17</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.31.

<sup>18</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.15· Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010) «Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης», *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1 & 2), σσ.168-170.

<sup>19</sup> Υπό την επιρροή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου προτείνουν αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση, γιατί «η οικονομική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της χρησιμοποίησης όχι μόνο του πραγματικού κεφαλαίου με τη μορφή εργαλείων και μηχανημάτων αλλά της αξιοποίησης της δράσης ανθρώπων. Έτσι, όπως η τεχνική πρόοδος αυξάνει την αποτελεσματικότητα των μηχανών, η εκπαίδευση αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων» στο Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.36.

την οικονομική ανάπτυξη»<sup>20</sup>. Έτσι «η δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης, για να γίνει η αναγκαία επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, ώστε να προωθηθεί η δυναμική ανάπτυξη της βασισμένης στη γνώση οικονομίας»<sup>21</sup> είναι ο στόχος των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων έναντι των ΗΠΑ και της Ιαπωνίας για τη διασφάλιση εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, που θα ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης. Για το λόγο αυτό διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές κατευθύνονται προς τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση και την ισότητα ευκαιριών<sup>22</sup>.

Αυτήν ακριβώς τη συσχέτιση οικονομικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης μελετά η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, που αναπτύσσεται από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα και έχει ως αντικείμενο τον εκπαιδευτικό θεσμό και τον πολυσύνθετο ρόλο του μέσα στην κοινωνία. Αποτέλεσμα όμως σχετικών κοινωνιολογικών ερευνών και προσεγγίσεων αποτελεί η διαπίστωση ανισοτήτων στην εκπαίδευση με βάση την κοινωνική προέλευση τόσο στην επίδοση των μαθητών όσο και στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, παρόλο που οι δαπάνες για τη δημόσια εκπαίδευση αυξήθηκαν και οι δρόμοι για την εκπαίδευση άνοιξαν για όλους. Συγχρόνως, οι ίδιες έρευνες αναζητούν να εντοπίσουν τους μηχανισμούς παραγωγής και αναπαραγωγής αυτών των ανισοτήτων, καθώς και τις δυνατότητες βελτίωσης, αφού κατά τον Dewey «το σχολικό περιβάλλον εξισορροπεί τα διάφορα στοιχεία στο κοινωνικό περιβάλλον»<sup>23</sup>.

Οι πρώτες έρευνες που αμφισβητούν την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση μελετώντας τη σχέση σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής καταγωγής λαμβάνουν χώρα στις ΗΠΑ. Οι ερευνητές J. Coleman, P. Blau & O. Duncan και Chr. Jencks θέτουν ως στόχο να εντοπιστούν οι αιτίες της ανισότητας στην εκπαίδευση

---

<sup>20</sup> Στο ίδιο, σ.31.

<sup>21</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.52.

<sup>22</sup> Κελπανίδης, Μ. (2002) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.178.

<sup>23</sup> Dewey, J. (2008) *Democracy and Education*. Ανακτήθηκε στις 16 Αυγούστου 2014 από <http://www.studenthandouts.com/Texts/dewey1.pdf>.

και στη συνέχεια να αναζητηθούν μεταρρυθμίσεις για την απόδοση ίσων ευκαιριών στις αδικημένες ομάδες<sup>24</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, ο Coleman με την έρευνα «Ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών»<sup>25</sup> (1966) σε λευκούς μαθητές και σε Αφροαμερικανούς στην τελική Έκθεσή του διαπιστώνει πως δεν είναι τόσο τα προνομιά ή μη σχολεία ούτε οι προσοντούχοι ή μη διδάσκοντες αλλά η οικογενειακή προέλευση και το κοινωνικο-πολιτιστικό τους περιβάλλον που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίδοσή τους. Επομένως «η αύξηση της κρατικής μέριμνας για την εκπαίδευση δεν πρόκειται να βελτιώσει την κακή τους επίδοση (των Αφροαμερικανών)»<sup>26</sup>. Τα αίτια των ανισοτήτων εντοπίζονται σε παράγοντες εκτός σχολείου (φτώχεια, μόρφωση γονέων, στάση γονέων απέναντι στο σχολείο) και δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν «με διορθωτικές παρεμβάσεις σε ένα μόνο θεσμικό σημείο»<sup>27</sup> αυξάνοντας έτσι τις δαπάνες για την εκπαίδευση των μη προνομιάχων.

Οι Blau και Duncan στην έρευνά τους με τίτλο «Η αμερικανική δομή της απασχόλησης» (1967) όσον αφορά την εκπαίδευση παρουσιάζουν μέσα από εμπειρικά δεδομένα το ρόλο της εκπαίδευσης στη μεταβίβαση της επαγγελματικής ανισότητας από γενιά σε γενιά. Αποδεικνύουν δηλαδή ότι το επάγγελμα του πατέρα σχετίζεται άμεσα με το εκπαιδευτικό επίπεδο όπου θα φτάσει ο γιος.

Ο Jencks αντλώντας πλήθος στοιχείων από προηγούμενες έρευνες στην «Ανισότητα» (c1972) μελετά τη σχέση της σχολικής επίδοσης με την επαγγελματική επιτυχία και καταλήγει στο συμπέρασμα πως κατά το ήμισυ επηρεάζει η οικογένεια και η επίδοση την επαγγελματική επιτυχία, το υπόλοιπο μισό καθορίζεται από τον παράγοντα τύχη. Επομένως και εδώ αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν μπορούν να επιλύσουν τα προβλήματα της ανισότητας οδηγώντας σε μια κοινωνία πιο δίκαιη. «Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι θεσμός περιθωριακός, ώστε δεν πρέπει να λογαριάζεται στην προσπάθεια δημιουργίας

---

<sup>24</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σσ.44-57· Νικολάου, Σ.-Μ. (2009) *ό.π.*, σσ.193-197· Μυλωνάς, Θ. (1992) *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*, Αθήνα: Αρμός, σσ. 180-181.

<sup>25</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σσ.301-356.

<sup>26</sup> Στο ίδιο, σ.48.

<sup>27</sup> Στο ίδιο, σ.50.



μιας κοινωνίας με περισσότερη ισότητα»<sup>28</sup>. Οι ανισότητες στη μόρφωση προϋποθέτουν πολλές και ευρύτερες αλλαγές, όχι μόνο αλλαγές υλικών συνθηκών.

#### *Η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση*

Στο πλαίσιο λοιπόν των αλλαγών για τη διατήρηση της ισότητας στην εκπαίδευση και για την ισότιμη εξασφάλιση κάθε «ευκαιρίας, ευημερίας και δικαιοσύνης»<sup>29</sup> προκύπτει η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, ήδη από τη δεκαετία του 1980 στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες και στην Ελλάδα μετά τη μεταρρύθμιση του 1997. Η εκπαιδευτική πολιτική λοιπόν στρέφεται στο «άνοιγμα» της εκπαίδευσης με τη συμμετοχή των αποκλεισμένων κατώτερων κοινωνικών ομάδων και την παροχή ίσων ευκαιριών. Πράγματι, οι ευκαιρίες αυξάνονται αλλά ταυτόχρονα μεγαλώνει και το χάσμα μεταξύ των ανώτερων και χαμηλών τάξεων, παρατηρείται δηλαδή διαστρωμάτωση εντός της ανώτατης εκπαίδευσης. Μολονότι η επίσημη ρητορική της διεύρυνσης της ανώτατης εκπαίδευσης συνοψίζεται στην αύξηση των ευκαιριών επιλογής, στην αξιοκρατία της διανομής της εργασίας, στην αυξημένη απασχόληση και την κοινωνική κινητικότητα<sup>30</sup>, τα οφέλη καρπώνονται ξανά οι γόννοι των προνομιούχων τάξεων επιβεβαιώνοντας έτσι τη σχέση επιλογής και κοινωνικής τάξης.

Η Σιάνου-Κύργιου εξηγεί συνοπτικά και ουσιαστικά πως παρά τη δυνατότητα συμμετοχής σε μεγαλύτερα στρώματα του πληθυσμού οι ανισότητες δεν αμβλύνονται. Η ακαδημαϊκή ιεράρχηση των ιδρυμάτων, η διαφοροποίηση της ποιότητας των εμπειριών από τις σπουδές, η εκπροσώπηση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων σε χαμηλά ποσοστά στις σχολές υψηλού κύρους και η απορρόφηση των «μη παραδοσιακών φοιτητών» από τα τεχνολογικά ιδρύματα, η αύξηση των πτυχιούχων και η μείωση της αξίας των πτυχίων, άρα μείωση της

---

<sup>28</sup> Στο ίδιο, σ.56.

<sup>29</sup> Brown, P. (2003) «The opportunity trap: Education and employment in a global economy», *European Educational Research Journal*, 2 (1), σ. 142.

<sup>30</sup> Sianou-Kyrgiou, E. και Tsiplakides, I. (2009) «Choice and social class of medical school students in Greece», *British Journal of Sociology of Education*, 30 (6), σ. 727.

κοινωνικής κινητικότητας διευρύνουν το χάσμα της ανισότητας<sup>31</sup>. Σε ανάλογες διαπιστώσεις για ενίσχυση των διακρίσεων καταλήγει και «από την άνιση κατανομή των εισακτέων στα τμήματα/σχολές των πανεπιστημίων που παρουσιάζουν διαφορές, ως προς τη ζήτηση, τις επιδόσεις των εισαγομένων και τις ακαδημαϊκές και τις επαγγελματικές διαδρομές, από τις οποίες εξαρτάται το γόητρο και η θέση τους στην ακαδημαϊκή ιεραρχία»<sup>32</sup>.

Η πολιτική της διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση που υπόσχεται την ισότητα ευκαιριών χαρακτηρίζεται ως παγίδα από τον Brown<sup>33</sup> για τους ίδιους λόγους: α) Αυτή γεννά στους προερχόμενους από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα προσδοκίες ότι θα αποκομίσουν οφέλη από τα οποία ήταν στο παρελθόν αποκλεισμένοι. Όμως «οι προσδοκίες τους διαψεύδονται συχνά νωρίτερα ή αργότερα....»<sup>34</sup>. β) Παγιδεύονται από τον ανταγωνισμό για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και μάλιστα στα επίλεκτα ιδρύματα, αλλά και γ) για την ένταξη στην αγορά εργασίας που τελικά επωφελούνται τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα οδηγούνται στην ανεργία ή την υποαπασχόληση. δ) Οι πολλοί αποκλείονται από την ανώτατη εκπαίδευση και την αγορά εργασίας ανεξάρτητα από ατομικές ικανότητες και προσωπικά επιτεύγματα, όταν δίνεται προτεραιότητα στους φοιτήσαντες σε επίλεκτα ιδρύματα που είναι λίγοι. Έτσι οι κοινωνικές τάξεις αντιμετωπίζουν με άνισα μέσα αυτού του είδους τον ανταγωνισμό για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας, αφού η αντιμετώπιση του ανταγωνισμού σχετίζεται με τη δύναμη του ατόμου που εξαρτάται από την κοινωνική θέση στην οποία εντάσσεται με βάση τα αποθέματα κεφαλαίου<sup>35</sup>.

---

<sup>31</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2008) Πολιτικές και Πρακτικές για τη Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου, Αθήνα: ΜΕ.Κ.Δ.Ε, Ε.Μ.Π, σσ. 1-16. Ανακτήθηκε την 1η Σεπτεμβρίου 2014 από [http://www.ntua.gr/MIRC/5th\\_conference/ergasies/09%20%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%A5%20%20%CE%9A%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf](http://www.ntua.gr/MIRC/5th_conference/ergasies/09%20%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%A5%20%20%CE%9A%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf).

<sup>32</sup> Σιάνου-Κύργιου (2006) *ό.π.*, σ.73.

<sup>33</sup> Brown, P. (2003) *ό.π.*, σσ. 141–79.

<sup>34</sup> Bourdieu, P. (2002) *Η διάκριση* (μτφρ. Κ.Καψαμπέλη), Αθήνα: Πατάκης, σ.191.

<sup>35</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σσ.28-38.

Η Archer τονίζει την «αξία» της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση από την άποψη της εξίσωσης των κινδύνων, του κόστους και των ωφελειών για όλους τους συμμετέχοντες, ιδιαιτέρως των προερχόμενων από την εργατική τάξη. Ταυτόχρονα όμως υποστηρίζει πως «οι κίνδυνοι, το κόστος και τα οφέλη δεν είναι ίσα για όλες τις κοινωνικές ομάδες», αφού ταξινομούνται διαφορετικά ανάλογα με την κοινωνική ομάδα<sup>36</sup>. Τελικά, τα παιδιά της εργατικής τάξης έρχονται αντιμέτωπα με πιθανή αποτυχία και αβέβαια οφέλη, μολονότι βασικό κίνητρό τους για σπουδές είναι «η βελτίωση των προσωπικών και οικογενειακών οικονομικών συνθηκών και η απόκτηση κοινωνικού κύρους και γοήτρου»<sup>37</sup>.

Η οποιαδήποτε επίκληση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν είναι παρά μια φενάκη, αφού το κυνήγι ίσων ευκαιριών και μέσω αυτών της κοινωνικής κινητικότητας σημαίνει πως δίνονται ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε άνισες κοινωνικές θέσεις. Ταυτόχρονα, ο επικαλούμενος εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης αποδεικνύεται πως ευνοεί τις προνομιούχες τάξεις, οι οποίες «μονοπωλούν» τις πανεπιστημιακές σχολές που οδηγούν σε θέσεις κοινωνικής εξουσίας<sup>38</sup>. Είναι προφανές πως η αρχή της ισότητας και της αξιοκρατίας στην εκπαίδευση κατοχυρώνει στην ουσία τη νομιμότητα της αρχής της κοινωνικής ανισότητας<sup>39</sup>, μια αρχή που αποτελεί αντικείμενο μελέτης και έρευνας πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων και επιστημονικών ερμηνειών.

## **2. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τις ανισότητες**

Βασική παράμετρος της διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως προαναφέρεται, αποτελεί η αύξηση των ευκαιριών επιλογής και κατά συνέπεια η ισότητα ευκαιριών. Τούτο όμως ερμηνεύεται διαφορετικά από τους ερευνητές των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια

---

<sup>36</sup> Archer, L. (2003) ό.π., σ.119.

<sup>37</sup> Στο ίδιο, σ.123.

<sup>38</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1995) «Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η αξιοκρατία ενισχύουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής εξουσίας», στο Bourdieu, P. (1995) *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη και Ν.Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι, σ.130.

<sup>39</sup> Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ.Κ. (1994) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*, Αθήνα: Gutenberg, σ.22.

παρατίθενται βασικές θέσεις των θεωρητικών προσεγγίσεων βασισμένες στις κοινωνιολογικές θεωρίες.

### **A. Η φονξιοναλιστική ερμηνεία**

Ο λειτουργισμός (φονξιοναλισμός) μελετά τις λειτουργίες (functions) των κοινωνικών θεσμών, τις διαδικασίες που συντελούν στην επιβίωσή αυτών των θεσμών. «Βλέπει την κοινωνία σαν ένα δομικό σύστημα σε δράση που ισορροπεί και διαιωνίζεται χάρη στη συναίνεση της πλειοψηφίας των κοινωνικών ομάδων που την απαρτίζουν»<sup>40</sup>, καθώς αυτές οι ομάδες υιοθετούν κοινά αποδεκτές αξίες, κοινή κουλτούρα, κοινά πρότυπα συμπεριφοράς (patterns). Το κοινωνικό γίνεσθαι κινείται διαρκώς, εξελίσσεται και βελτιώνεται.

Δεδομένης της κεντρικής θέσης που κατέχουν στη θεωρία αυτή οι έννοιες ισορροπία και ανομία, κοινωνική υγεία και κοινωνική παθολογία, όταν η λειτουργία της κοινωνίας είναι ομαλή ή όχι και όταν η προσαρμογή της πλειοψηφίας είναι υπαρκτή ή όχι, ο λειτουργισμός θεωρεί το θεσμό της εκπαίδευσης ως τον σημαντικότερο παράγοντα της κοινωνικής ισορροπίας και επομένως ως το σημαντικότερο μέσο κοινωνικοποίησης. Πέρα από τις γνωστικές επιδόσεις ο «πατέρας» της φονξιοναλιστικής θεωρίας, Parsons<sup>41</sup>, υπογραμμίζει τη σημασία που έχει για τη σχολική και μετέπειτα κοινωνική επιτυχία η αποδοχή των ηθικών αξιών εντός σχολείου.

Χαρακτηριστική είναι η εικόνα που αντλεί ο Comte από το χώρο της βιολογίας και την υιοθετούν και άλλοι βασικοί εκπρόσωποι του δομολειτουργισμού, όπως οι Spencer, Durkeim, Parsons, Davis, Moore. Όπως η λειτουργική αλληλεξάρτηση των οργάνων ενός βιολογικού οργανισμού είναι απαραίτητη για τη λειτουργία του, έτσι ο κοινωνικός οργανισμός σε αλληλεξάρτηση με άλλους κοινωνικούς θεσμούς και μάλιστα ο θεσμός της εκπαίδευσης τόσο σε αλληλεξάρτηση με το πολιτισμικό υποσύστημα όσο και με την οικονομία μπορεί να

---

<sup>40</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.28.

<sup>41</sup> Parsons, T. (1959) «The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society», *Harvard Education Review*, 29, σσ. 297-318. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2014 από <https://www.scribd.com/doc/96038950/Parsons-Talcott-The-School-Class-as-a-Social-System-Some-of-Its-Functions-in-American-Society-Harvard-Educational-Review-29-Pp-297-318-1959> .

εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και ταυτόχρονα τα απαραίτητα υλικά αγαθά. Μεταδίδοντας τις απαραίτητες γνώσεις και διαιωνίζοντας τις απαραίτητες για τη διατήρηση της κοινωνίας αξίες η εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική τάξη και σταθερότητα. Έτσι, αναδεικνύονται οι δύο βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης: 1. η κοινωνικοποίηση και 2. η επιλογή<sup>42</sup>.

Ειδικότερα, στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου και στην ανάγκη εσωτερικοποίησης του πολιτισμικού υποσυστήματος της κοινωνίας δίνουν έμφαση οι Durkeim και Parsons. Η κοινωνία λοιπόν μοιάζει με οργανισμό που το κάθε μέρος, δηλαδή θεσμός, επιτελεί μια συγκεκριμένη λειτουργία (ή λειτουργίες), έχει σύνθετη δομή και το κάθε μέρος εξαρτάται από το άλλο. «Η εκπαίδευση, π.χ., συνδέεται με διάφορους τρόπους με την οικονομία, την οικογένεια, το πολιτικό και θρησκευτικό σύστημα. Αποτελείται από πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση που αποτελούνται από μικρότερες μονάδες και αυτές από πιο θεμελιώδεις μονάδες που λέγονται ρόλοι που ισοδυναμούν με τα κύτταρα ανθρωπίνου σώματος»<sup>43</sup>. Εξάλλου, για τον Parsons το κοινωνικό σύστημα, όπως και κάθε σύστημα «είναι το σύστημα των αλληλεξαρτώμενων στοιχείων, δηλαδή συνδεδεμένων μεταξύ τους με σχέσεις τέτοιες ώστε εάν η μια τροποποιηθεί, τροποποιούνται και οι άλλες και κατά συνέπεια, το σύνολο μεταβάλλεται» (L.Von Bertalanffy)<sup>44</sup>. Το σύστημα τείνει να αναπροσαρμόζεται και να επανακτά την ισορροπία του, την τάξη του, μέσα από τους εσωτερικούς μηχανισμούς διατήρησης, δηλαδή αναπαραγωγής. Το ίδιο συμβαίνει και με το σχολείο, λειτουργεί αναπαραγωγικά. «Το Σχολείο είναι ένα εξαρτημένο δομικό στοιχείο του όλου κοινωνικού συστήματος και προσδιορίζεται από τις λειτουργικές σχέσεις του με τα λοιπά στοιχεία και το όλον»<sup>45</sup>.

Ως μέσα κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια, οι άτυπες ομάδες των ομοίων, οι εκκλησίες, οι ποικίλες εθελοντικές οργανώσεις, η μαθητεία στο επάγγελμα. Το σπουδαιότερο όμως είναι το σχολείο, όπου διαμορφώνονται

---

<sup>42</sup> Λάμνιαν, Κ. (2001) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.48-51.

<sup>43</sup> Blackledge, D. και Hunt, B. (2004) *ό.π.*, σ.101.

<sup>44</sup> Μυλωνάς, Θ. (1992) *ό.π.*, σ.90.

<sup>45</sup> Στο ίδιο, σ.191.

ατομικές προσωπικότητες έτοιμες για την ανάληψη ενήλικων ρόλων. «Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης μπορεί να συνοψιστεί στην ανάπτυξη της συναίνεσης και των ικανοτήτων που είναι ουσιώδεις προϋποθέσεις για την άσκηση από τα άτομα των μελλοντικών ρόλων τους». Πρόκειται για συναίνεση στις κοινωνικές αξίες και στο συγκεκριμένο ρόλο μέσα στην κοινωνία. «Το σχολείο είναι η πρώτη ομάδα κοινωνικοποίησης στην εμπειρία του παιδιού, που θεσμοθετεί την διαφοροποίηση του «status» πάνω σε μη βιολογικές βάσεις. Επιπλέον, αυτό το «status» δεν αποδίδεται αλλά κατακτάται· είναι το «status» που κερδίζεται με την διαφορετική εκτέλεση καθηκόντων του δασκάλου, ο οποίος ενεργεί ως παράγοντας της εκπαιδευτικής κοινότητας»<sup>46</sup>.

Ο Parsons βλέπει ως φυσικό να επιλέγει το σχολείο τους καλύτερους αρκεί η επιλογή να είναι δίκαιη και να προσφέρονται σε όλους ίσες ευκαιρίες. Ισχυρίζεται επίσης ως φυσικό το να επιβραβεύει το σχολείο α) τις καλές επιδόσεις και β) την προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές του αξίες, γιατί έτσι προετοιμάζει το σχολείο τους μαθητές για τους μελλοντικούς ρόλους που θα ασκήσουν ως ενήλικες στην ιεραρχημένη (διαστρωματωμένη) κοινωνία, όπου υπάρχουν ανώτερα και κατώτερα επαγγέλματα. Αυτήν την προσαρμογή που οδηγεί στην κοινωνική επιτυχία επηρεάζει η οικογένεια, η ομάδα των ομοίων και το σχολείο<sup>47</sup>. «Ο Πάρσονς στηριγμένος σε μεγάλο βαθμό στον Εμίλ Ντυρκέμ, που θεωρεί τις ηθικές αξίες θεμέλιο της κοινωνίας και τη μεταβίβασή τους στις επόμενες γενιές από το εκπαιδευτικό σύστημα ουσιώδη λειτουργία μέσα από την οποία διαιώνίζεται η συγκεκριμένη κοινωνία, θεωρεί την αποδοχή των ηθικών αξιών του σχολείου και της κοινωνίας μία από τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας. Οι άλλες προϋποθέσεις είναι οι ατομικές ικανότητες και τα ατομικά κίνητρα»<sup>48</sup>. Υποστηρίζουν από κοινού λοιπόν ότι η κοινωνικοποίηση και η αναπαραγωγή των κοινωνικών κανόνων και αξιών συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Υπάρχουν βέβαια οι απρόβλεπτες συμπεριφορές, τα προσωπικά κίνητρα και οι προθέσεις, οι οποίες όμως χρειάζεται

---

<sup>46</sup> Parsons, T. (1959) *ό.π.*, σσ. 300-301.

<sup>47</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.152.

<sup>48</sup> Στο ίδιο, σ.153.

να τιθασευτούν μέσα από την αναπαραγωγή κοινών κοινωνικών κανόνων που θα αποβλέπουν στην ομοιογένεια της κοινωνίας. Αυτό επιτυγχάνεται με την εκπαίδευση.

Οι Davis, Moore, Turner, Horrer, από την άλλη μεριά, υποστηρίζουν ότι σημασία για την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας έχει η αξιοκρατική επιλογή των ικανών και ταλαντούχων. Χωρίς να παραγνωρίζουν και την κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου τονίζουν τη διαδικασία επιλογής και προώθησης των ικανών μαθητών για θέσεις κύρους. Ταυτόχρονα, αναδεικνύοντας την αλληλεξάρτηση των δομών της κοινωνίας, συνδέουν τη διαδικασία επιλογής με την ανάπτυξη της οικονομίας (θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου). Επομένως η ατομική και κοινωνική ευημερία σχετίζεται με την εκπαιδευτική επιτυχία που αποβλέπει στην οικονομική ευημερία. Άρα προέχει στο εκπαιδευτικό σύστημα η μετάδοση γνώσεων. Οι δύο πρώτοι μιλούν για τη σπουδαιότητα του επιλεκτικού χαρακτήρα του σχολείου και την ανάγκη δημιουργίας των κοινωνικών ιεραρχιών, οι άλλοι δύο θέλουν να δείξουν πώς μπορεί να νομιμοποιηθεί αυτή η λειτουργία στα εκπαιδευτικά συστήματα<sup>49</sup>. Ο Turner γράφει: «το σύστημα επιλογής μέσα στο σχολείο με βάση τη βαθμολογία, τις εξετάσεις και τις δοκιμασίες, σύστημα αντικειμενικό και αξιοκρατικό, αποδεικνύεται ότι επιλέγει τους μαθητές με βάση την κοινωνική τους προέλευση: καλή βαθμολογία, επιτυχία στις εξετάσεις και καλή επίδοση στις δοκιμασίες εμφανίζουν μόνο οι μαθητές ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων»<sup>50</sup>.

Για το θέμα της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο, η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των βιομηχανικών χωρών είναι και πρέπει να είναι μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Η τεχνολογική ανάπτυξη απαιτεί εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό που ετοιμάζεται στο σχολείο. Η επιλογή όμως στο σχολείο πρέπει να είναι αξιοκρατική και να προετοιμάζει τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, η κοινωνική ανισότητα να μειώνεται μέσα από συνεχείς βελτιώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μη χάνονται ταλέντα

---

<sup>49</sup> Λάμνιαν, Κ. (2001) *ό.π.*, σσ.50-2.

<sup>50</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.62.

απαραίτητα για την οικονομική ανάπτυξη, σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου<sup>51</sup>.

Χαρακτηριστικό της σύγχρονης εκπαιδευτικής επανάστασης με τη διεύρυνση της συμμετοχής και την επέκταση της ανώτατη εκπαίδευση είναι η επέκταση της ισότητας των ευκαιριών. Όπως αναφέρει η Σιάνου-Κύργιου, «σύμφωνα με τη θεωρία του λειτουργισμού, η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση προωθεί την ισότητα, γιατί σηματοδοτεί τη μετάβαση στη μαζική ανώτατη εκπαίδευση που παύει να είναι κλειστή και δομημένη έτσι ώστε να εξυπηρετεί τα συμφέροντα και να προστατεύει τα προνόμια των κοινωνικών ελίτ. Καταργεί δηλαδή τους δομικούς περιορισμούς του παρελθόντος και παρέχει ευκαιρίες στους έχοντες τις ικανότητες, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη, να καρπωθούν τα οφέλη που συνεπάγεται η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση. Πολλαπλασιάζει έτσι τις ευκαιρίες για την άσκηση προνομιούχων επαγγελμάτων και την ανοδική κοινωνική κινητικότητα, ενώ παράλληλα διασφαλίζει την κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική συνοχή». Εξάλλου δείκτης της ισότητας είναι ο βαθμός στον οποίο μια κοινωνική ομάδα έχει πρόσβαση σε μια βαθμίδα εκπαίδευσης και πρόσβαση σε προνομιούχα επαγγέλματα. «Οι δυο αυτοί παράγοντες, δηλαδή η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση και η πρόσληψη εργαζομένων με βάση τις ικανότητές τους και την αποδοτικότητά τους, συντελούν στην ολοένα και πιο αξιοκρατική κατανομή των ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας»<sup>52</sup>.

Η ισότητα των ευκαιριών όμως οδηγεί αναγκαστικά σε διαφορές όσον αφορά τα επιτεύγματα, οι οποίες οφείλονται σε διαφορές α) στην ικανότητα, β) στον οικογενειακό προσανατολισμό και γ) στα ατομικά κίνητρα. Οι διαφορές στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα επίσης εισάγουν νέες μορφές ανισότητας, αφού τώρα τα εκπαιδευτικά προσόντα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το επάγγελμα που θα ακολουθήσει και επομένως το εισόδημά του, το κύρος, τη θέση του στο σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Για να εξουδετερωθούν αυτές οι νέες ανισότητες που διαταράσσουν την κοινωνική τάξη, η εκπαίδευση τις νομιμοποιεί μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Γι' αυτό πρέπει να αμείβονται πιο καλά όσοι

---

<sup>51</sup> Στο ίδιο, σσ.155-6.

<sup>52</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) ό.π., σσ. 21-2.



επιτυγχάνουν στην εκπαίδευση. Εφόσον υπάρχει συναίνεση ως προς τις αξίες της ισότητας των ευκαιριών και της επιτυχίας, σημαίνει ότι υπάρχει κοινή κουλτούρα στη σύγχρονη κοινωνία και επομένως η εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας<sup>53</sup>.

Επομένως, οι σύγχρονες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται ως «κοινωνίες της γνώσης» και ως χώροι ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας απαιτούν και δημιουργούν προνομιούχα επαγγέλματα, τα οποία καλούνται να κατακτήσουν πτυχιούχοι. Μέσα λοιπόν από τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση δίνεται η ευκαιρία στους έχοντας τις ικανότητες να ανελιχτούν στην επαγγελματική ιεραρχία καταλαμβάνοντας υψηλές θέσεις. «Η υψηλή ζήτηση για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση οφείλεται περισσότερο στην προσπάθεια των ατόμων να αποκτήσουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες παρά στη σύγκρουση των κοινωνικών τάξεων και τις στρατηγικές των κοινωνικών ελίτ ώστε να συντηρήσουν τον έλεγχο και την αναπαραγωγή των προνομίων τους»<sup>54</sup>.

## **B. Η μαρξιστική ερμηνεία**

Σε αντίθεση με τους δομολειτουργιστές οι οποίοι αντιμετωπίζουν την κοινωνία σαν τον ανθρώπινο οργανισμό που λειτουργεί σε αλληλεξάρτηση με τα μέρη του για τη διατήρηση της ισορροπίας, οι θεωρίες της σύγκρουσης (δομικές συγκρουσιακές θεωρήσεις), βασισμένες στις ιδέες του Marx για την κοινωνία και τους θεσμούς της, βλέπουν να λειτουργούν τα αντικρουόμενα συμφέροντα και οι επιταγές της εξουσίας καθοδηγούμενης από το οικονομικό καθεστώς. Αποτέλεσμα αυτών είναι οι συγκρούσεις των κοινωνικών ομάδων και η διατάραξη της ισορροπίας της κοινωνίας, που μπορούν όμως να συμβάλουν στην πρόοδο της κοινωνίας. Διαβλέπουν πίσω από την κοινωνική συναίνεση και την αναπαραγωγή των κοινών κανόνων και αξιών την αναπαραγωγή των άνισων κοινωνικών σχέσεων, «την αναπαραγωγή των δυο κοινωνικών τάξεων: της κυρίαρχης αστικής και της κυριαρχούμενης προλεταριακής ή εργατικής [...] με την πρώτη να εκμεταλλεύεται τη

---

<sup>53</sup> Blackledge, D. και Hunt, B. (2004) *ό.π.*, σσ.105-6.

<sup>54</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.23.

δεύτερη»<sup>55</sup>. Τέτοιο βασικό (διαιρετικό) ρόλο παίζει ο θεσμός της εκπαίδευσης που ελέγχεται από την υπάρχουσα οικονομική δομή, δηλαδή από τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής και τελικά, ενώ φαίνεται να ενοποιεί, στην πραγματικότητα διαιρεί. Εκπρόσωποι τους είναι οι Dahrendorf, Simmel, Coser, Collins, Du Bois, Althusser, Bowles και Gintis.

«Ο σημαντικότερος ρόλος του σχολείου, σύμφωνα με τον Γκρινιόν, είναι ότι πείθει τα μέλη των λαϊκών τάξεων να δεχτούν τις συνθήκες ζωής και εργασίας που προορίζονται γι' αυτά. Το σχολείο πείθει εκείνους ακριβώς που η οικονομική και η κοινωνική τους κατάσταση είναι τέτοια, ώστε θα μπορούσε να τους στρέψει προς την αμφισβήτηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων που τους επιφυλάσσει τη χειρότερη θέση. Τους πείθει να δέχονται σαν φυσική ή αναπόφευκτη την κοινωνική μοιρασιά που τους αδικεί»<sup>56</sup>.

Ο Althusser ισχυρίζεται ότι «το σχολείο είναι ο κυριότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους. Η ιδεολογία, οι αρχές, αξίες, αντιλήψεις, παραστάσεις, δοξασίες και έννοιες που το σχολείο μεταδίδει παρεμποδίζουν την κατανόηση της κοινωνικής δομής και της λειτουργίας της. Δηλαδή, εμποδίζουν την κατανόηση της εκμετάλλευσης, πάνω στην οποία θεμελιώνεται η ταξική δομή και η οργάνωση της οικονομίας. Έτσι επιτρέπουν στον καταμερισμό της εργασίας, που είναι στηριγμένος στην εκμετάλλευση, να γίνεται αποδεκτός από όλες τις κοινωνικές τάξεις»<sup>57</sup>. Εκείνη που εξυπηρετείται τελικά είναι η άρχουσα τάξη και τα συμφέροντά της, η οποία ελέγχει την οικονομική υποδομή του κράτους και ακολούθως τον εκπαιδευτικό θεσμό. Η λειτουργία της εκπαίδευσης «συνδέεται με την αναπαραγωγή των αξιών και των κανόνων της κυρίαρχης ιδεολογίας. Οι αξίες αυτές και οι κανόνες αποτελούν τη βάση για τη διατήρηση και την αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος»<sup>58</sup>. Σε τελική ανάλυση και παρά την υποστήριξη της «σχετικής αυτονομίας» του σχολείου - φαίνεται, χωρίς να είναι, ουδέτερο – καταλήγει πως η

---

<sup>55</sup> Μυλωνάς, Θ. (1992) *ό.π.*, σ.193.

<sup>56</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.170.

<sup>57</sup> Στο ίδιο, σσ.170-1.

<sup>58</sup> Λάμνιαν, Κ. (2001) *ό.π.*, σ.150.

κοινωνία και η εκπαίδευση καθορίζονται από την οικονομία και την κυρίαρχη ιδεολογία<sup>59</sup>.

Σύμφωνα με τους Baudelot και Establet στο βιβλίο τους «Το καπιταλιστικό σχολείο στη Γαλλία» το σχολείο υπηρετεί της απαιτήσεις της καπιταλιστικής κοινωνίας, καθόσον αναπαράγει τις δύο ανταγωνιζόμενες κοινωνικές τάξεις, την αστική και την προλεταριακή, με την πρώτη να εκμεταλλεύεται τη δεύτερη. Τούτο είναι εμφανές στο διαχωρισμό δύο κατευθύνσεων που υπάρχουν στο γαλλικό σχολείο: η μία, το δευτεροβάθμιο-πανεπιστημιακό σχολείο, οδηγεί στους ρόλους των αστών και η άλλη, το πρωτοβάθμιο-επαγγελματικό σχολείο, στους ρόλους των προλεταρίων. Μπορεί να φαίνεται ένα και ενιαίο αλλά δεν είναι, αφού στην κορυφή της πυραμίδας μένουν ελάχιστοι ολοκληρώνοντας τη διαδρομή του και οι περισσότεροι βγαίνουν νωρίς στην παραγωγή λόγω της διαφοράς τους σε ατομικές ικανότητες μάθησης και σε οικογενειακά εφόδια. Για τους Baudelot και Establet αυτός ο διαχωρισμός των κατευθύνσεων δε θα συνέβαλλε τόσο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων, αν δεν κυριαρχούσε η αστική ιδεολογία, η οποία χρησιμοποιεί το σχολείο ως μέσο στήριξης των συμφερόντων της<sup>60</sup>.

Η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με τους θεμελιώδεις οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς της κοινωνίας. Η εκπαίδευση στις δυτικές καπιταλιστικές χώρες, υποστηρίζει η ριζοσπαστική θεωρία της αναπαραγωγής των Bowles και Gintis, χρησιμεύει στην «αναπαραγωγή» του καπιταλιστικού συστήματος. Είναι ένας από τους πολλούς κοινωνικούς θεσμούς που διατηρούν ή ενισχύουν το υπάρχον κοινωνικό και οικονομικό καθεστώς. Γι' αυτό το λόγο η εκπαίδευση δεν μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής προάγοντας την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η λειτουργία της είναι η αναπαραγωγή και αυτή επιτυγχάνεται α) μέσω της νομιμοποίησης, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα μεταδίδει την «τεχνοκρατική-αξιοκρατική» ιδεολογία ή «ιδεολογία των ίσων ευκαιριών και της αξιοκρατίας», όπου οι πιο προικισμένοι καταλαμβάνουν τις σημαντικότερες θέσεις κατά την άποψη των φονξιοναλιστών, κάτι που επικρίνουν οι Bowles-Gintis δίνοντας σημασία στην κοινωνικοοικονομική προέλευση των

---

<sup>59</sup> Στο ίδιο, σσ.147-150.

<sup>60</sup> Μυλωνάς, Θ. (1992) *ό.π.*, σσ.190-209.

ανθρώπων και β) μέσω της κοινωνικοποίησης, καθώς διαπλάθεται η συνείδηση του εργάτη, καλλιεργείται η υποταγή και υπακοή σε ό,τι απαιτεί το καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα με αποτέλεσμα ο κόσμος της αλλοτριωμένης εργασίας να απαιτεί αλλοτριωμένο προσωπικό και μονοδιάστατα μοντέλα ανθρώπινης ύπαρξης. Ας σημειωθεί πως για κοινωνικοποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση κάνει λόγο ο Parsons, αλλά εκείνος υπεραμύνεται μιας τέτοιας κοινωνίας, ενώ οι μαρξιστές την αποδοκιμάζουν<sup>61</sup>.

Αυτό κατορθώνεται μέσω της «αρχής της αντιστοιχίας» ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης και εκείνες της εργασίας. Αποδοκιμάζονται η δημιουργικότητα και η ανεξαρτησία, επιβραβεύονται η επιμέλεια, η ακρίβεια, η ταύτιση με το σύστημα. «Η αρχή της αντιστοιχίας, η οποία αποτελούσε το επίκεντρο της ανάλυσής μας (*Schooling in Capitalist America*, 1976) για το τρόπο που τα σχολεία παράγουν μελλοντικούς εργαζόμενους, μπορεί να φαίνεται ότι βασίζεται στην αντίληψη ότι τα σχολεία κοινωνικοποιούν μαθητές που αποδέχονται τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις μορφές συμπεριφοράς επί τη βάση της αρχής, και όχι τις δικές τους κριτικές αποφάσεις των συμφερόντων τους». Οι δύο αρχές στις οποίες βασίζονται λένε ότι «τα σχολεία επηρεάζουν σε ποια πολιτιστικά μοντέλα τα παιδιά εκτίθενται και ότι τα σχολεία βυθίζουν τα παιδιά σε μια δομή επιβραβεύσεων και τιμωριών». «Η δομή των επιβραβεύσεων περιλαμβάνει την κλειστή συνεργασία ανάμεσα στην προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που συνδέονται με τους καλούς βαθμούς στο σχολείο και τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την απόκτηση υψηλών βαθμολογιών επόπτη». Έτσι το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές, ώστε να αποδεχτούν το υπάρχον οικονομικό σύστημα και να εναρμονιστούν με τις αρχές του και με τη θέση εργασίας που τους περιμένει<sup>62</sup>.

Σύμφωνα με τις θέσεις των Bowles και Gintis «η ισότητα των ευκαιριών είναι ένας μύθος, γιατί οι καπιταλιστικές κοινωνίες δεν είναι αντικειμενικές και αξιοκρατικές. Η εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία εξαρτώνται σε μεγάλο

<sup>61</sup> Blackledge, D. και Hunt, B. (2004) *ό.π.*, σσ.206-214.

<sup>62</sup> Bowles, S. και Gintis, H. (2002) «*Schooling in Capitalist America Revisited*», *Sociology of Education*, 75(1), σσ.12-3. Ανακτήθηκε στις 19 Αυγούστου 2014 από <http://www.jstor.org/discover/3090251?sid=21105514007423&uid=4&uid=2&uid=3738128>.

βαθμό από την κοινωνική τάξη και λιγότερο από τις ατομικές ικανότητες και τα επιτεύγματα. Βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάζει με το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα το υπάκουο εργατικό δυναμικό, το οποίο αποδέχεται την ιεραρχία και παρακινείται από τις έμμεσες αμοιβές που κατανέμονται όμως άνισα. Από αυτή την άποψη, η επέκταση της εκπαίδευσης δεν μπορεί να διασφαλίσει την ισότητα, αφού έχει μικρή επίδοση στη μάθηση και βασικό στόχο να μεταβιβάσει, μέσω των ιδεολογικών λειτουργιών της, το πολιτισμικό κεφάλαιο που είναι αναγκαίο για τη συμμόρφωση και τη συντήρηση των καπιταλιστικών σχέσεων»<sup>63</sup>. Άρα η μαζική εκπαίδευση και η διεύρυνσή της αποτελεί περισσότερο αποτέλεσμα των ταξικών συγκρούσεων και όχι της ταξικής κυριαρχίας, κάποιος συμβιβασμός των ιδιοκτητών καπιταλιστών για την διατήρηση των προνομίων τους. Η οικονομική δομή καθορίζει την εκπαιδευτική δομή.

Το σχολείο ενδιαφέρεται όχι για τη μετάδοση γνώσεων στις νεώτερες γενιές, που είναι και πρέπει το πρωταρχικό μέλημά του, αλλά μεταδίδει στοιχεία συμπεριφοράς απαραίτητα για την άσκηση ηγετικών ρόλων ή όχι λαμβάνοντας υπόψη και την κοινωνική προέλευση. Φροντίζει δηλαδή να κάνει την επιλογή ανάμεσα στους ικανούς και μη ικανούς, στους προσοντούχους και μη, σ' αυτούς που προορίζονται για τα ευγενή επαγγέλματα και σ' εκείνους που προετοιμάζει για τα χειρωνακτικά επαγγέλματα, στους διανοούμενους και τους εργάτες. Στοχεύει τελικά στον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας και συμβάλλει στην ταξική διαίρεση και την αναπαραγωγή της, κάτι που δεν δέχεται ο Passeron αλλά και ο Bourdieu, όπως θα δούμε στη συνέχεια, αφού αποδίδουν την ανισότητα των μαθητών στην οικογένεια<sup>64</sup>. Κι όμως, η σχολική επιλογή λειτουργεί σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και αυτές υπηρετεί ο συγκεκριμένος σχολικός μηχανισμός. Άρα, αντίθετα με τις αρχές της θεσμοθετημένης ισότητας, το σχολείο συντηρεί τις ανισότητες.

Αμφισβητώντας τη θεωρία του λειτουργισμού «τόσο οι μαρξιστές όσο και οι βεμπεριανοί θεωρητικοί επισημαίνουν ότι είναι μονομερής, γιατί αποτιμά τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση σε σχέση με τις ευκαιρίες πρόσβασης.

---

<sup>63</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.26.

<sup>64</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σσ.175-6.

Παραβλέπει την ποιότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών και τους μηχανισμούς που κατανέμουν άνισα τους προερχόμενους από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα στην εσωτερικά διαφοροποιημένη ανώτατη εκπαίδευση και νομιμοποιούν την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Δεν εξετάζει την άνιση συμμετοχή των κοινωνικών τάξεων στην ανώτατη εκπαίδευση ως κοινωνικό πρόβλημα, αλλά ως μια φυσιολογική πλευρά μιας λειτουργικής κοινωνίας». Γι' αυτούς «η διεύρυνση της συμμετοχής, όπως και κάθε αλλαγή στην εκπαίδευση, οφείλεται σε παράγοντες που συνδέονται με τις οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις, τα συμφέροντα των κοινωνικών τάξεων, τις δομές και τις σχέσεις εξουσίας και τις λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης»<sup>65</sup>.

Για τους μαρξιστές «μόνο μια μικρή ελίτ που διαθέτει υψηλού επιπέδου προσόντα έχει τη δυνατότητα να ασκεί επαγγέλματα που προσφέρουν υλικά και συμβολικά οφέλη, να διατηρεί την προσωπική της αυτονομία και να απολαμβάνει την αυτοεκπλήρωση μέσω της εργασίας»<sup>66</sup>. Και «αυτό το κοινωνικό στρώμα αυτοαναγνωρίζεται ως ομάδα που οφείλει την (ηγετική) κοινωνική της θέση όχι στην προέλευση ούτε στην κοινωνική ισχύ ή τα χρήματα, αλλά στην άπιαστη και άυλη, σπάνια και ρευστή ανωτερότητα, που δεν πουλιέται ούτε χαρίζεται, στη φυσική, την εγγενή ευφυΐα»<sup>67</sup>. Αντίθετα, η πλειονότητα, η μάζα οδηγείται στην ανεργία, αφού πλεονάζει το εργατικό δυναμικό λόγω της διεύρυνσης της συμμετοχής, ο ανταγωνισμός των εργαζομένων αυξάνεται, το κόστος εργασίας μειώνεται και τελικά επωφελείται το κεφάλαιο. Συνεπώς, ενισχύονται οι κοινωνικές ανισότητες και αποδεικνύεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί μηχανισμός της καπιταλιστικής κοινωνίας.

Σήμερα μάλιστα, υπό το πρίσμα της τεχνολογικής ανάπτυξης και της παγκοσμιοποίησης, στόχος της εκπαίδευσης είναι να κάνει τα άτομα μέλη της παγκόσμιας κοινότητας απεμπολώντας την προσωπική τους ταυτότητα, καλλιεργώντας την εξατομίκευσή τους ως εργαζόμενοι στην αγορά εργασίας και ζώντας απομονωμένα μέσα στο παγκόσμιο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον<sup>68</sup>.

---

<sup>65</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σσ. 23-24.

<sup>66</sup> Στο ίδιο, σ.24.

<sup>67</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.172.

<sup>68</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.26.

Εδώ ακριβώς αρμόζει η έννοια της αλλοτρίωσης του Marx και των υπόλοιπων μαρξιστικών αναλύσεων, καθώς ο μαθητής είναι αποξενωμένος από τη γνώση, μια γνώση που άλλοι την επέλεξαν και του τη μετέδωσαν όπως εκείνοι αποφάσισαν εξασφαλίζοντάς του όμως μια θέση κύρους. Αυτή η αλλοτρίωση μεταφέρεται και στο χώρο εργασίας, αφού το προϊόν της εργασίας του μετατρέπεται σε προϊόν αγοραπωλησίας, παύει πια να νιώθει ικανοποιημένος, ολοκληρωμένος και δημιουργικός με αυτό. Άμεση συνέπεια αποτελεί η αποξένωση από τη φύση του και τους συνανθρώπους του. Όλα αυτά οφείλονται στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής.

«Ο Μυλωνάς δίνει ένας πολύ περιεκτικό ορισμό της έννοιας της αναπαραγωγής, ο οποίος, ενσωματώνοντας το νετερμινιστικό στοιχείο, μας συνδέει με τη μαρξιστική θεώρηση και τις δομικές συγκρουσιακές προσεγγίσεις. Υποστηρίζει ότι: «Η κοινωνική αναπαραγωγή, ως διαδικασία στην οποία μετέχει το σχολείο είναι ετεροπροσδιορισμένη τόσο και έτσι, ώστε το δρων άτομο, ή το οποιοδήποτε κοινωνικά κατηγοριοποιημένο σύνολο δρώντων, να μην μπορεί (στατιστικώς σημαντικά) να κινηθεί έξω και πέρα από τα όρια του αφετηριακού του κοινωνικού προφίλ»<sup>69</sup>.

Τέλος, παραθέτουμε την αισιόδοξη θέση των Bowles και Gintis για μια κοινωνία με οικονομική ισότητα και ατομική ολοκλήρωση, οι οποίοι επισημαίνουν στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου τους «Το σχολείο στην καπιταλιστική Αμερική»<sup>70</sup> ότι «τα σχολεία νομιμοποιούν την ανισότητα με τις φαινομενικά αξιοκρατικές μεθόδους αμοιβής και προβιβασμού των σπουδαστών, καταμερίζοντάς τους στις διαφορετικές θέσεις μέσα στην επαγγελματική ιεραρχία ... δεν αποτελούν όμως εργαλείο χειραγώγησης στη δικαιοδοσία των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων ... Ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να στηρίζεται στην ισότητα ... όταν προϋπόθεση της μεταρρύθμισης είναι ο εκδημοκρατισμός των οικονομικών σχέσεων ... Ένα τέτοιο περιβάλλον ... μπορεί να γαλουχήσει μια καινούργια γενιά εργαζομένων ... που δεν θα είναι πρόθυμοι να υποταχτούν στις κατακερματισμένες σχέσεις κυριαρχίας και

---

<sup>69</sup> Λάμνιαν, Κ. (2001) *ό.π.*, σ.139.

<sup>70</sup> Bowles, S. και Gintis, H. (1985) «Πέρα από την εκπαιδευτική Δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται», στο Φραγκουδάκη, Α. *ό.π.*, σσ. 467-489.

υποταγής που δεσπόζουν στην οικονομική ζωή»<sup>71</sup>. Επομένως, η διαιώνιση των ανισοτήτων δεν οφείλεται στο σχολείο αλλά περνά μέσα από αυτό, στην ύπαρξη όμως των οικονομικών ανισοτήτων οφείλεται η αναπαραγωγή των άλλων ανισοτήτων<sup>72</sup>.

### **Γ. Η βεμπεριανή ερμηνεία**

Ο Weber έχει κάνει διάκριση μεταξύ της τυπικής λογικής και των αυθύπαρκτων λογικών. Η πρώτη «αποτελεί ακραία έκφραση του ορθού λόγου. Η λογική αυτή δεν επηρεάζεται από αξίες και στηρίζεται στον υπολογισμό των μέσων για την επιτυχία οικονομικών κυρίως στόχων. Η τυπική λογική διαμορφώθηκε με την επικράτηση του καπιταλισμού». Οι δεύτερες «εκφράζουν την αξία κοινωνικών σκοπών και σχετίζονται με την ικανοποίηση ιδιαίτερων ανθρώπινων αναγκών. Ο Weber συνδέει τις αυθύπαρκτες λογικές με κοινωνικά διαμορφωμένα στοιχεία της κουλτούρας, όπως υποκειμενικές πίστεις, αξίες, πεποιθήσεις, σκοποί κτλ»<sup>73</sup>.

Τα άτομα σκέφτονται και αξιολογούν τις συμπεριφορές τους και δρουν ανάλογα με το νόημα που αποδίδουν στα γεγονότα του περιβάλλοντος. Το κάθε άτομο δρα με βάση τις επιθυμίες, τις επιδιώξεις του και τα συμφέροντά του και ερμηνεύει τα όσα συμβαίνουν στο μικρο-επίπεδο διαμορφώνοντας έως ένα βαθμό την κοινωνική του πραγματικότητα. Λαμβάνει όμως υπόψη του ότι ανάλογες επιθυμίες και συμφέροντα έχουν και τα άλλα άτομα, οπότε περιορίζεται και από κοινού διαμορφώνουν την πραγματικότητα<sup>74</sup>.

Τη συνδυαστική λογική του Weber της υποκειμενικής ερμηνείας μιας περίπτωσης (μικρο-επίπεδο) και των κοινωνικών καταναγκασμών στους οποίους υπόκειται το άτομο (μακρο-επίπεδο), για να ερμηνεύσουμε τη δράση του, αναδεικνύει ο King δίνοντας έμφαση στο χώρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οποιαδήποτε διερεύνηση και αλλαγή της εκπαίδευσης πρέπει να στηρίζεται τόσο στην ανάλυση των δράσεων των ατόμων (μικρο-επίπεδο) όσο και στους

---

<sup>71</sup> Στο ίδιο, σσ. 482-6.

<sup>72</sup> Μυλωνάς, Θ. (1992) *ό.π.*, σ.188.

<sup>73</sup> Λάμνιαν, Κ. (2001) *ό.π.*, σ.21.

<sup>74</sup> Στο ίδιο, σ.275.



περιορισμούς που τους επιβάλλονται από την ευρύτερη εκπαιδευτική δομή (μακρο-επίπεδο)<sup>75</sup>.

Για τον Weber απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής επιστήμης είναι η «αξιολογική ουδετερότητα». Ο ερευνητής δηλαδή εξάγει συμπεράσματα από θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, ερμηνεύει, χωρίς να παρεμβάλλει δικές του αξιολογήσεις που προέρχονται από τις αξίες και τις πεποιθήσεις του. Πρέπει να εισάγει στην έρευνά του δικά του εργαλεία και μεθόδους, προκειμένου να αποφύγει την αξιολογική του κρίση και να αναλύσει τα κοινωνικά φαινόμενα<sup>76</sup>.

Ο Weber χρησιμοποιεί ως βασικό εργαλείο, για να ερμηνεύσει τις κοινωνικές ανισότητες, την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. «Η διεύρυνση της συμμετοχής δεν οφείλεται στις ανάγκες για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, αλλά στη σύγκρουση των κοινωνικών τάξεων και την προσπάθεια των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων να δομήσουν με τέτοιο τρόπο τον ανταγωνισμό για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, ώστε να περιφρουρήσουν τα προνόμιά τους. Έχει σχέση επίσης με τον πληθωρισμό των πτυχιών που αυξάνει τη ζήτηση για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση από όλες τις κοινωνικές τάξεις, προκειμένου να βελτιώσουν τις μελλοντικές επαγγελματικές τους προοπτικές και τις ευκαιρίες της ζωής»<sup>77</sup>.

Ο Collins, εκφραστής της βεμπεριανής θεώρησης, αποδέχεται την μαρξιστική προσέγγιση για το ρόλο του οικονομικού παράγοντα στη δημιουργία των συγκρούσεων των κοινωνικών ομάδων, αλλά αναγνωρίζει επιπλέον ως αιτίες σύγκρουσης το γόητρο (φύλο, φυλή, θρησκεία, μόρφωση) και την εξουσία. Υποστηρίζει «ότι η εκπαίδευση, μέσα από τη γνώση και τους τίτλους που παρέχει, μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση και πλούτου και γοήτρου και εξουσίας, στοιχεία που ενισχύουν την κοινωνική διαφοροποίηση, επιβεβαιώνουν την υπαρκτή κοινωνική διαστρωμάτωση και παράγουν συγκρούσεις»<sup>78</sup>. Έτσι, δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση ως χώρος της ταξικής σύγκρουσης και κοινωνικής αντίφασης, ενώ τονίζεται ο ρόλος του κράτους. Η εκπαίδευση χρησιμεύει κυρίως ως όργανο της

---

<sup>75</sup> Στο ίδιο, σσ.280-2.

<sup>76</sup> Φραγουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.29.

<sup>77</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.27.

<sup>78</sup> Λάμνιαν, Κ. (2001) *ό.π.*, σσ.277-279.

ταξικής κυριαρχίας, αλλά και ως μια περιοχή αγώνων για ισότητα. Ενισχύεται η διαφορετική ταξική δομή στην προετοιμασία των νέων για τους μελλοντικούς επαγγελματικούς ρόλους τους<sup>79</sup>.

Βασισμένος στον Weber ο Collins υποστηρίζει ότι η επέκταση του σχολικού θεσμού στην Αγγλία γίνεται από την αστική τάξη των προτεσταντών, προκειμένου να καταλάβουν θέσεις κύρους με τους κατάλληλους τίτλους σπουδών. «Στη μελέτη του για την Κοινωνία των Διαπιστευτηρίων υποστηρίζει ότι η συμβατική γνώση που προσφέρει η ανώτατη εκπαίδευση νομιμοποιεί τις πρακτικές κοινωνικού αποκλεισμού, τις οποίες χρησιμοποιούν οι ισχυρές κοινωνικές ομάδες, για να μονοπωλήσουν τα προνόμια και να περιφρουρήσουν τα συμφέροντά τους». Η αύξηση των εισακτέων σημαίνει πληθωρισμό πτυχίων, που μειώνει την αξία τους στην αγορά εργασίας, αλλά οξύνει τον ανταγωνισμό. Ωφελημένοι είναι μόνο κάποιοι με υψηλού επιπέδου προσόντα μετά από σπουδές σε επίλεκτα ιδρύματα, οπότε κερδίζουν όσοι αναπαράγουν τα προνόμιά τους μέσω του πλούτου και όχι μέσω του πτυχίου. Άρα νομιμοποιείται η κοινωνική αναπαραγωγή. «Οι προσπάθειες ωστόσο των προερχομένων από τις μη προνομιούχες οικογένειες είναι μάταιες, γιατί η πρόσβαση στα ιδρύματα που προσφέρουν ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα και στα υψηλά αμειβόμενα επαγγέλματα είναι προνόμιο των κοινωνικών ελίτ που επεκτείνουν συνεχώς την επιρροή τους στην αγορά εργασίας»<sup>80</sup>.

#### **Δ. Η αναπαραγωγική θεωρία του Bourdieu**

Η αναπαραγωγική θεωρία του Bourdieu, που στηρίζεται στη νομιμοποίηση του Weber και στην παραγωγή του κοινωνικού προϊόντος του Marx και η οποία παρουσιάζεται διεξοδικά στην παρούσα ενότητα, ερμηνεύει τις διαδικασίες της επιλογής με βάση το πολιτιστικό κεφάλαιο που έχει κληρονομήσει το άτομο από την οικογένειά του συνδυάζοντας έτσι το αντικειμενικό με το υποκειμενικό στοιχείο στις διαδικασίες επιλογής. Οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων αποκτούν

---

<sup>79</sup> Collins, J. (2009) «Social Reproduction in Classrooms and Schools», *Annual Review of Anthropology*, 38, σ.36.

<sup>80</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σσ.27-28.

αβίαστα υψηλό πολιτιστικό επίπεδο, έχουν φιλοδοξίες, θέτουν στόχους υψηλούς και προσπαθούν για τις καλύτερες επιλογές. Αντίθετα, οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, θέτουν χαμηλούς στόχους και προσδοκούν από τον εαυτό τους λίγα. Ο τρόπος ζωής τους, οι αξίες, οι συνήθειες (habitus) και οι κοινωνικές συνθήκες που τις διαμορφώνουν επηρεάζουν τις επιλογές και τις αποφάσεις των ατόμων.

### *Πολιτιστικό κεφάλαιο*

Η «αναστοχαστική»<sup>81</sup> κοινωνιολογία του Bourdieu αναγνωρίζει τη διαίρεση της κοινωνίας σε κοινωνικές τάξεις γενικά ανάλογα με τις αντικειμενικές συνθήκες ζωής και ειδικά ανάλογα με την κατανομή του κεφαλαίου. «Ο σφαιρικός όγκος του κεφαλαίου»<sup>82</sup> το οποίο «έχει σημασία διάκρισης το μέγεθος, η εσωτερική δομή και η διαδρομή απόκτησής του από την κάθε τάξη»<sup>83</sup> διακρίνεται σε τρεις<sup>84</sup> μορφές: σε οικονομικό (χρήμα, δικαιώματα ιδιοκτησίας), πολιτιστικό (εκπαιδευτικά προσόντα) και κοινωνικό κεφάλαιο (κοινωνικές σχέσεις). Ο Bourdieu εστιάζει κυρίως τη θεωρία του στο πολιτιστικό κεφάλαιο, βάση του οποίου αποτελεί το σύμβολο και η σημασία του (π.χ. γλώσσα) και γι' αυτό αποκαλείται «συμβολικό κεφάλαιο»<sup>85</sup>.

Βασική λοιπόν έννοια στην αναπαραγωγική<sup>86</sup> θεωρία του Bourdieu είναι η έννοια της κουλτούρας, δηλαδή κανόνες, αξίες, γνώσεις, τρόποι σκέψης και

---

<sup>81</sup> Bourdieu, P. (2002) *ό.π.*, σ.41· Παναγιωτόπουλος, Ν. (1995) «Pierre Bourdieu: ο στοχαστής της «πρωτόγονης σκέψης» των στοχαστών της «πρωτόγονης σκέψης», στο Bourdieu, P. *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη και Ν.Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι, σ.26.

<sup>82</sup> Bourdieu, P. (2002) *ό.π.*, σ.163.

<sup>83</sup> Μυλωνάς, Θ. (1995) «Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu», στο Bourdieu, P. *Κοινωνιολογία της παιδείας*, (επιμ. Ι.Λαμπίρη-Δημάκη και Ν.Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι, σ.91.

<sup>84</sup> Bourdieu, P. (1986) «The forms of capital», J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood, σσ.241-258. Ανακτήθηκε στις 15 Αυγούστου 2014 από <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>.

<sup>85</sup> Μυλωνάς, Θ. (1995) *ό.π.*, σσ.76-7.

<sup>86</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (2014) *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (μτφρ. Γ. Καράμπελας), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

έκφρασης, που αποκτούμε στο πλαίσιο της οικογένειας και του περιβάλλοντός μας μέσω της κοινωνικοποίησης. Ταυτόχρονα όμως αποκτούμε και τις αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές που περιέχει κάθε κουλτούρα. Αυτό το «μορφωτικό» ή «πολιτιστικό κεφάλαιο» είναι «οι γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες και ιδιότητες όπως το στυλ, οι καλοί τρόποι, η τεχνογνωσία, καθώς και προσδοκίες και αντίληψη των αντικειμενικών πιθανοτήτων επιτυχίας»<sup>87</sup>, «οι συσσωρευμένες δυνατότητες και ικανότητες της οικογένειας να καλλιεργεί τις περισσότερο εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους πράξης και έκφρασης»<sup>88</sup>, «τα αισθητικά κριτήρια και ένα καλό γούστο»<sup>89</sup>, «η τέχνη του να κάνεις τη διαφορά»<sup>90</sup>. Άρα μετράται με βάση την καλλιέργεια (γλώσσα, ξένες γλώσσες, μουσεία, θέατρο, κινηματογράφος, συναυλίες, γκαλερί, βιβλία και εφημερίδες, απουσία τηλεόρασης) και αποτελεί ο σημαντικότερος παράγοντας για την εκπαιδευτική επιτυχία, «αφού οι ανισότητες μπροστά στα έργα πολιτισμού (κουλτούρας) δεν είναι παρά μια όψη των ανισοτήτων στο σχολείο το οποίο δημιουργεί μια πολιτιστική ανάγκη ενώ ταυτόχρονα παρέχει το μέσο για την ικανοποίησή της»<sup>91</sup>.

Κατά συνέπεια, για τον Bourdieu υπάρχουν τρεις<sup>92</sup> μορφές πολιτιστικού κεφαλαίου: α) η εγγενής (εσωτερική μορφή) πολιτιστικού κεφαλαίου ή «habitus», δηλαδή συνήθειες (έξεις) που διαμορφώνονται μέσα στην οικογένεια, κανόνες συμπεριφοράς, τρόποι επικοινωνίας, τα πρότυπα των τρόπων σκέψης, οι μόνιμες και διαρκείς διαθέσεις και πρακτικές του ατόμου, «σχήματα σκέψης και δράσης ως

---

<sup>87</sup> Blackledge, D. και Hunt, B. (2004) *ό.π.*, σ. 262.

<sup>88</sup> Μυλωνάς, Θ. (1992) *ό.π.*, σ.211.

<sup>89</sup> Bourdieu, P. (2002) *ό.π.*· Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (1993) *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος και Μ.Βιδάλη), Αθήνα: Ινστιτούτο βιβλίου – Μ.Καρδαμίτσα, σ.69.

<sup>90</sup> Faguer, J.-P. (1968) «A propos de L'amour de l'art de P. Bourdieu et A. Darbel», *Revue française de sociologie*, 9, σ.415. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2014 από [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1968\\_num\\_9\\_3\\_1414](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1968_num_9_3_1414).

<sup>91</sup> Bourdieu, B. και Darbel. A. (1966) *L' amour de l' art. Les musees et leur publics*, Paris: Editions de Minuit, σ.59.

<sup>92</sup> Bourdieu, P. (1986) *ό.π.*· Λάμνιας, Κ. (2001) *ό.π.*, σσ.157-8.

αποτέλεσμα των δικτύων σχέσεων (πεδία)»<sup>93</sup>, «ένα υποκειμενικό αλλά όχι ατομικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές»<sup>94</sup>, «σύστημα προδιαθέσεων [...] με το οποίο αναπαράγουμε τους κοινωνικούς όρους της προσωπικής μας παραγωγής»<sup>95</sup>, β) η εξωτερική μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου, δηλαδή ορατά πολιτιστικά αγαθά όπως έργα τέχνης, βιβλία, τα οποία προϋποθέτουν την ύπαρξη του εσωτερικού πολιτιστικού κεφαλαίου, γ) η θεσμοποιημένη μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου που αποκτιέται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αποδεικνύεται με τίτλους σπουδών. Φυσικά, ο Bourdieu βασίζεται στις αναλύσεις του στην πρώτη μορφή, γιατί από αυτήν εξαρτώνται και οι υπόλοιπες και είναι «αυτός ο εσωτερικός ορίζοντας» που μας οδηγεί (κατά τον Husserl<sup>96</sup>).

Βασισμένος στα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών ο Γάλλος κοινωνιολόγος επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι το σχολικό σύστημα αναπαράγει και νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες, με τη σειρά τους, αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Επιπλέον έρευνες που έγιναν, για να διερευνηθούν οι λόγοι που οδηγούν στον αποκλεισμό των παιδιών των μη προνομιούχων τάξεων από το σχολικό και πανεπιστημιακό σύστημα, δείχνουν ότι «η σχολική επιτυχία φαίνεται να έχει περισσότερη σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας παρά με την οικονομική τους κατάσταση»<sup>97</sup> και πως οι «λαμπροί» μαθητές και ακολούθως φοιτητές αποτελούν κληρονόμοι της αστικής τάξης, «που η κληρονομιά τους δεν είναι μόνο οικονομική, αλλά επίσης και κυρίως πολιτισμική»<sup>98</sup>. Έτσι, ο Bourdieu υποστηρίζει από τη μια μεριά τη μαρξιστική θέση για την αναπαραγωγή των οικονομικών και κοινωνικών δομών μέσα από την αναπαραγωγή των

---

<sup>93</sup> Νούτσος, Χ. (1995) «Η έννοια του πεδίου στο έργο του P.Bourdieu», στο Bourdieu, P. *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ. Ι.Λαμπίρη-Δημάκη και Ν.Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίни, σ.50.

<sup>94</sup> Μουζέλης, Ν. (1995) «Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης», στο Bourdieu, P. *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ. Ι.Λαμπίρη-Δημάκη και Ν.Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίни, σ.54.

<sup>95</sup> Μυλωνάς, Θ. (1995) *ό.π.*, σ.75.

<sup>96</sup> Bourdieu, P. (1995), *ό.π.*, σ.35.

<sup>97</sup> Λάμνιαν, Κ. (2001) *ό.π.*, σ.155.

<sup>98</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J-CI. (1996) *ό.π.*, σ.21.

εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αλλά τις αποδίδει στο «μορφωτικό κεφάλαιο»<sup>99</sup> ή «πολιτιστικό κεφάλαιο»<sup>100</sup> ή «πολιτισμικό κεφάλαιο»<sup>101</sup> ή «κουλτούρα»<sup>102</sup>.

### *Σχολείο και ανισότητες*

Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δική του κουλτούρα και επομένως τις δικές του αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές που είναι αυτές των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων. Το σχολείο δεν παρέχει σε όλους μαθητές του τα πολιτιστικά αγαθά που χρειάζονται, ενώ από την άλλη απαιτεί το ίδιο από όλους. Ορισμένοι διαθέτουν τα *master patterns* (κώδικες, κανόνες κατά τον Bourdieu<sup>103</sup>) ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον και είναι αυτοί των ανώτερων τάξεων, που ανατράφηκαν σε μια τέτοια κουλτούρα και την έχουν αποκτήσει ωσμωτικά. Αυτά τα παιδιά είναι τα προνομιούχα της εκπαίδευσης και έχοντας ως εφόδιο, όχι τόσο το οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας<sup>104</sup>, αλλά πρωτίστως το «πολιτιστικό κεφάλαιο» για την πραγμάτωση σπουδών παρουσιάζουν άριστες επιδόσεις, ενώ οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων που δεν τα διαθέτουν δεν έχουν καλή πορεία μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι δεύτεροι χρειάζονται επίπονες προσπάθειες, για να επιτύχουν, κάτι όμως που δεν το πιστεύουν και θέτουν χαμηλούς στόχους. «Σε κάθε περίπτωση, το ελεγχόμενο από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες σχολικό σύστημα θεωρεί ή υπονοεί ότι οι μαθητές που κατέχουν το νομιμοποιημένο *habitus* έχουν την «ετοιμότητα» και την «ικανότητα» να προχωρήσουν, να αποκτήσουν τις απαιτούμενες σχολικές γνώσεις και να πετύχουν. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν κατέχουν το νομιμοποιημένο *habitus* αντιμετωπίζονται εκ των προτέρων με δυσπιστία και με τη «βεβαιότητα» ότι μάλλον δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν

---

<sup>99</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.162.

<sup>100</sup> Λάμνιαν, Κ. (2001) *ό.π.*, σ.154· Μυλωνάς, Θ. (1992) *ό.π.*· Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003) *Η Κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*, Αθήνα: Σάκκουλα.

<sup>101</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*

<sup>102</sup> Blackledge, D. και Hunt, B. (2004) *ό.π.*

<sup>103</sup> Στο ίδιο, σ.259.

<sup>104</sup> Πατερέκα, Χ. (1986) *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ.10-11.

στις απαιτήσεις του σχολείου»<sup>105</sup>, αφού ό,τι νομιμοποιείται να διδάξει ένας δάσκαλος και πώς να κρίνει τους μαθητές εξαρτάται από την κουλτούρα των ανώτερων τάξεων, άρα με κριτήρια όχι αντικειμενικά. Άρα το σχολείο δεν μεταδίδει γνώσεις αλλά δρα ως μηχανισμός επιλογής και νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες.

Από την μια το έθος της μορφωμένης ελίτ και από την άλλη το έθος της επίμονης και επίμοχθης εργασίας καταλήγει σε δύο είδη σχέσης με την παιδεία: «η παιδεία της ελίτ είναι τόσο συγγενική στην παιδεία του σχολείου, ώστε τα παιδιά των μικροαστικών στρωμάτων δε μπορούν παρά μονάχα με μόχθο να αποκτήσουν αυτό που στους γιους της μορφωμένης τάξης είναι δοσμένο, δηλαδή το στυλ, την καλαισθησία, το πνεύμα, με άλλα λόγια τις ιδιότητες και τις ικανότητες που μοιάζουν τόσο φυσικές και τόσο φυσικά χαρισματικές στα μέλη της μορφωμένης τάξης, ακριβώς επειδή αποτελούν την «παιδεία-κουλτούρα» αυτής της κοινωνικής τάξης»<sup>106</sup>. Οι γιοι των μεσαίων τάξεων, εκτός από την καλή τους θέληση απέναντι στη μόρφωση, δεν παίρνουν κάτι από την οικογένειά τους, οπότε περιμένουν να αποκτήσουν τα πάντα από το σχολείο. «Για τα παιδιά των χωρικών, εργατών, υπαλλήλων ή μικροεμπόρων, η απόκτηση της σχολικής κουλτούρας αποτελεί επείσακτη κουλτούρα»<sup>107</sup>. Για αυτούς «η εκμάθηση της κουλτούρας της ελίτ είναι μια κατάκτηση, που πληρώνεται ακριβά· για τους άλλους, είναι μια κληρονομιά, που περικλείει συγχρόνως την ευκολία και τους πειρασμούς της ευκολίας»<sup>108</sup>. «Το εκπαιδευτικό σύστημα μεταδίδει και αξιώνει μια παιδεία αριστοκρατική και κυρίως μια αριστοκρατική σχέση με την παιδεία... Η σχέση του ατόμου με την παιδεία εξαρτάται από τις συνθήκες μέσα στις οποίες κατέκτησε την παιδεία του, γιατί η ωσμωτική εκμάθηση μέσα στην οικογένεια ευνοεί μια εμπειρία οικειότητας που η σχολική εκμάθηση δεν καταφέρνει ποτέ να προσφέρει. Το σχολείο ευνοεί τους πιο ευνοημένους»<sup>109</sup>.

---

<sup>105</sup> Λάμνιαν, Κ. (2001) *ό.π.*, σ.162.

<sup>106</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (1993) *ό.π.*, σ.74.

<sup>107</sup> Στο ίδιο.

<sup>108</sup> Στο ίδιο, σ.78.

<sup>109</sup> Bourdieu P. (1985) *ό.π.*, σ.376.

Αυτό το μορφωτικό κεφάλαιο, η «ελεύθερη παιδεία» που αποκτά το παιδί στους κόλπους της οικογένειας θεωρείται από το σχολείο φυσικό προσόν, οι κάτοχοί του ως ευφυέστατοι και τελικά τα «προνόμια της σχολικής αριστείας μεταβιβάζονται στους ήδη προνομιούχους»<sup>110</sup>. Πρόκειται για το μύθο των φυσικών χαρισμάτων, όπου «η άνεση και η ευκολία στη μάθηση αντιμετωπίζονται σαν αποδείξεις ατομικών διανοητικών ικανοτήτων, ευφυΐας ή έφεσης για μάθηση»<sup>111</sup>. Μια τέτοια μάθηση που είναι ωσμωτική, αβίαστη, γιατί συντελείται με μακρόχρονη τριβή και εξοικείωση, χωρίς προτροπή, θεωρείται από τα ίδια τα άτομα και το σχολείο σαν χάρισμα. Η οποιαδήποτε αποτυχία αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της στέρησης των «φυσικών δώρων» και την ευθύνη φέρει το ίδιο το άτομο<sup>112</sup>.

Ένα τέτοιο παράδειγμα ώσμωσης μαθητών Λυκείου της παριζιάνικης μεγαλοαστικής τάξης αναφέρει ο Bourdieu στους Κληρονόμους του: «Πηγαίνετε τα μουσεία; - «Όχι τόσο συχνά. Δεν πηγαίνουμε τόσο συχνά στις πινακοθήκες με το λύκειο, πηγαίναμε πιο πολύ στα ιστορικά μουσεία. Οι γονείς μου με πηγαίνουν περισσότερο στο θέατρο. Δεν πάμε τόσο στο μουσείο». – «Ποιοι είναι οι ζωγράφοι που προτιμάτε;» - «Ο Βαν Γκογκ. Ο Μπρακ, ο Πικάσο, ο Μονέ, ο Γκωγκέν, ο Σεζάν. Δεν τους έχω δει στο πρωτότυπο. Τους γνωρίζω από βιβλία, στο σπίτι μου, που τα κοιτάζω. Παίζω λίγο πιάνο. Αυτό είναι όλο. Μ' αρέσει κυρίως να ακούω μουσική, όχι τόσο να παίζω. Έχουμε πολύ Μπαχ, Μότσαρτ, Σούμπερτ, Σούμαν». – «Οι γονείς σας συμβουλεύουν για βιβλία;» - «Διαβάζω ό,τι θέλω. Έχουμε πολλά βιβλία. Παίρνω όποιο θέλω»<sup>113</sup>. Είναι προφανές πως η «καλλιεργημένη τάξη» επωφελείται τόσο των πλεονεκτημάτων της εκπαίδευσης όσο της συχνότητας και οικειότητας με τα έργα τέχνης<sup>114</sup>.

Η κοινωνική προέλευση καθορίζει τις «συμπεριφορές» απέναντι στη σχολική γνώση και την παιδεία γενικά, γιατί, για παράδειγμα, οι μαθητές από ανώτερα κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία και καλύτερη επίδοση λόγω της εξοικείωσή τους με τα έργα των ιδεών και της τέχνης, παρουσιάζουν

<sup>110</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.167.

<sup>111</sup> Στο ίδιο, σ.168.

<sup>112</sup> Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ.Κ. (2000) *ό.π.*, σ.21, σσ.29-31.

<sup>113</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J-Cl. (1993) *ό.π.*, σ.73.

<sup>114</sup> Faguer, J.-P. (1968) *ό.π.*, σσ. 413-417.



αυξημένες διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες λόγω της «ωσμωτικής καλλιέργειας». Συμπεριφέρονται με άνεση και ευκολία, στο σχολείο δε μοχθούν ούτε δέχονται προτροπές ή καταναγκασμούς. Αισθάνονται άνετοι λόγω της εξοικείωσης με την παιδεία, κοινωνικά ασφαλείς, οπότε δεν τους ενδιαφέρει ενδεχόμενη καθυστέρηση στις σπουδές, αλλά επιλέγουν σπουδές σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, χωρίς άμεση επαγγελματική χρησιμότητα, αριστοκρατικές, για επάγγελμα υψηλού κοινωνικού κύρους. Αντίθετα, οι μαθητές από τα κατώτερα στρώματα διακρίνονται για την προσπάθειά τους, το σχολικό μόχθο και την επιθυμία για κοινωνική κινητικότητα<sup>115</sup>.

Η γλώσσα μάλιστα της εκπαίδευσης, κώδικας επικοινωνίας και απαραίτητο στοιχείο για την οργάνωση της σκέψης κατά τον Bourdieu, είναι «πλησιέστερη προς τη γλώσσα των κυρίαρχων τάξεων (αστική) από ό,τι προς τη γλώσσα των άλλων τάξεων (κοινή)»<sup>116</sup>. Μάλιστα το σχολείο κάνει τέτοια χρήση της γλώσσας, ώστε δίνει σημασία στη μορφή και όχι στο περιεχόμενο, την αντιμετωπίζει ως μέσο άσκησης μαγείας και όχι επικοινωνίας, τη στιγμή που «ξέρουμε ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την ικανότητα χειρισμού της γλώσσας των ιδεών που προσιδιάζει στην εκπαίδευση»<sup>117</sup>. Είναι διαφορετικό το γλωσσικό κεφάλαιο του κάθε ατόμου χαμηλής κοινωνικής προέλευσης από αυτό που ζητά το σχολείο. Κυρίως όμως είναι η σχέση ως προς αυτό το κεφάλαιο που απαιτεί το σχολείο και σ' αυτό συνίσταται η σχολική επιτυχία και αποτυχία. Η διαφορά στην κατοχή και το χειρισμό μεταξύ της γλώσσας που λαμβάνει από την οικογένεια και της γλώσσας από το σχολείο είναι φανερή στο στυλ και «λειτουργεί εξάλλου ως το πιο αξιόπιστο συμβολικό σημάδι διάκρισης της κοινωνικής θέσης αυτού που ομιλεί»<sup>118</sup>. Φυσικά η διαδικασία της κοινωνικοποίησης καθορίζει τη σχέση μας με τη γλώσσα και με την κουλτούρα.

Κατά τον Bourdieu, το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων διατηρώντας την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης, «αφού έχει ως λειτουργία κυρίως να παράγει καταναλωτές προικοδοτημένους με την τάση και την

---

<sup>115</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.165.

<sup>116</sup> Blackledge, D. και Hunt, B. (2004) *ό.π.*, σ.260.

<sup>117</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (1993) *ό.π.*, σ.64.

<sup>118</sup> Μυλωνάς, Θ. (1995) *ό.π.*, σ.88· Bourdieu, P. και Passeron, J.-C. (1970) *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris:Les Editions de Minuit, σσ.146-7.

ικανότητα να καταναλώνουν τα πολιτισμικά αγαθά και να αναπαράγει την άνιση κατανομή της τάσης αυτής»<sup>119</sup>. Όσο και κι αν αντιμετωπίζει τα μέλη του σαν ίσα μεταξύ τους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, όσο κι αν δε θεωρεί τίποτα δεδομένο ή «κληρονομημένο» και προσπαθεί να μεταδώσει τα πάντα προς συμφέρον όλων, στη πράξη επικυρώνει και νομιμοποιεί τις αρχικές ανισότητες. «Η παιδαγωγική παράδοση απευθύνεται στην πράξη και μάλιστα πίσω από το άμεμπτο κάλυμμα της ισότητας και της καθολικότητας αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές ή φοιτητές που έχουν την ιδιαιτερότητα να είναι κάτοχοι μιας μορφωτικής κληρονομιάς ταιριασμένης στις μορφωτικές απαιτήσεις του σχολείου... όχι μόνο εξορίζει από τη λογική της κάθε προβληματισμό για το ποια θα ήταν τα αποτελεσματικότερα μέσα, ώστε να μεταδίδει σε όλους τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτεί από όλους και τις οποίες οι κοινωνικές τάξεις μεταδίδουν στα μέλη τους με μεγάλη ανισότητα αλλά έχει επιπλέον την τάση να υποτιμάει σαν «προκαταρκτικές» (κατώτερες) και σαν «σχολικές» τις παιδαγωγικές προσπάθειες που έχουν έναν τέτοιο στόχο»<sup>120</sup>.

### *Συμβολική βία*

Στην «Αναπαραγωγή» των Bourdieu και Passeron βασικό ρόλο διαδραματίζει «η συμβολική βία που ασκεί κάθε εξουσία, με την έννοια ότι κάθε εξουσία τείνει στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της και πάντοτε χρησιμοποιεί (εκτός από την άμεση βία) και τη συμβολική βία»<sup>121</sup>, δηλαδή επιβάλλονται σημασίες έμμεσα σαν νόμιμες.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός μεταδίδει την κυρίαρχη παιδεία, δηλαδή επιβάλλει με επιλογή μια ορισμένη κουλτούρα, κάποιες ορισμένες σημασίες σαν τις μόνες αξίες να αναπαραχθούν, ενώ είναι δυνατό να υπάρξουν κι άλλες, οπότε πρόκειται για ένα αυθαίρετο πολιτιστικό προϊόν και μάλιστα αυτό που εκπροσωπεί την κατεστημένη, την κυρίαρχη κουλτούρα<sup>122</sup>. Αυτή η κυρίαρχη παιδεία είναι η παιδεία των κυρίαρχων στρωμάτων της κυρίαρχης τάξης, που είναι ταυτόχρονα και τα πιο

<sup>119</sup> Παναγιωτόπουλος, Ν. (1995) ό.π., σ.30.

<sup>120</sup> Bourdieu, P. (1985) ό.π., σσ.374-5.

<sup>121</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) ό.π. σ.167.

<sup>122</sup> Μυλωνάς, Θ. (1995) ό.π., σ.81.

μορφωμένα στρώματα. Σκοπός του εκπαιδευτικού θεσμού είναι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης παιδείας και η συμβολική βία που ασκεί ο εκπαιδευτικός θεσμός βασίζεται κυρίως στη μετάδοση στο να «διδάξει» ότι η κυρίαρχη παιδεία είναι η μόνη νόμιμη.

Το habitus που αναπαράγει την κοινωνική του τάξη και μεταφέρεται εντός του σχολείου δημιουργώντας σχολικές ανισότητες «συμβάλλει όμως και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς της συμβολικής βίας. Ο εκπαιδευτικός θεσμός πετυχαίνει να πείσει όσους αποκλείει από τους σχολικούς δρόμους που οδηγούν στις ψηλότερες βαθμίδες ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, τους κάνει δηλαδή να εσωτερικεύσουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους. Τη νομιμοποιημένη αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας και μάλιστα στο όνομα της δικαιοσύνης (ισότητα ευκαιριών) και της ηθικής (αξιοκρατία), ο εκπαιδευτικός θεσμός την πετυχαίνει με την αναγόρευση ορισμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που αποτελούν κοινωνικά κεκτημένα, σε φυσικά χαρίσματα και με την αντίστοιχη βράβευση των κοινωνικά προνομιούχων σαν των φυσικά καλύτερων ή ανώτερων»<sup>123</sup>. Έτσι η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας παρουσιάζεται ως εγγενές χαρακτηριστικό του σχολικού θεσμού, αφού το σχολείο αντιμετωπίζει το κοινωνικό κεκτημένο, το μορφωτικό κεφάλαιο ως φυσικό προσόν, δεν μεταδίδει σε όλους τις γνώσεις και τις ικανότητες που ήδη έχουν κάποιοι από το προνομιούχο περιβάλλον τους.

Συμπερασματικά, μέσα λοιπόν από διάφορους μηχανισμούς (επιλογή, «συμβολική βία») η εκπαίδευση ευνοεί και νομιμοποιεί την εξουσία και την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων, χωρίς αυτό να γίνεται αντιληπτό, με τρόπο ώστε να δικαιωνίζεται η αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, της άνισης και ταξικά διαιρεμένης κοινωνίας. Είναι εμφανής «η σχέση μεταξύ της οικογενειακής κοινωνικοποίησης και της κοινωνικοποίησης που ασκείται στα σχολεία και τα Πανεπιστήμια»<sup>124</sup>, στα οποία οι κοινωνικές ανισότητες μεταφράζονται λανθασμένα,

<sup>123</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.168.

<sup>124</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (1993) *ό.π.*, σσ.113-4, όπου αναφέρεται ότι οι αξίες των φοιτητών που προέρχονται από τη μεγαλοαστική τάξη εξακολουθούν να τους επιβάλλονται από το περιβάλλον τους και μέσω αυτών στους φοιτητές των άλλων τάξεων. Νομιμοποιούμαστε να θεωρήσουμε ότι το

αλλά και «πονηρά», εξυπηρετώντας τη νομιμοποίηση των πολιτισμικών προνομίων των προνομιούχων τάξεων, σε ανισότητες ικανοτήτων»<sup>125</sup>.

Ο Bourdieu στους «Κληρονόμους» αυτήν την ιδεολογία των προνομιούχων τάξεων χαρακτηρίζει ως χαρισματική, αφού δίνει αξία στη «χάρη» ή στο «χάρισμα», και σ' αυτήν «νομιμοποιούν τα πολιτισμικά τους προνόμια, που μετουσιώνονται έτσι από κοινωνική κληρονομιά σε ατομική χάρη ή σε προσωπική αξία. Μεταμφιεσμένος έτσι ο «ταξικός ρατσισμός» μπορεί να επιδεικνύεται, δίχως ποτέ να εμφανίζεται»<sup>126</sup>. Η μόνη λύση που προτείνει, και μάλιστα με αισιοδοξία στους «Κληρονόμους», εφόσον απουσιάζουν από την οικογένεια οι τεχνικές και οι συνήθειες σκέψης που απαιτεί το σχολείο, είναι «ο πραγματικός εκδημοκρατισμός, ο οποίος προϋποθέτει να τις διδάσκουμε εκεί όπου μπορούν να τις αποκτήσουν οι λιγότερο προνομιούχοι, δηλαδή στο Σχολείο» μέσω της μαθητείας και όχι με τη λογική των κοινωνικών προνομίων<sup>127</sup>. Δέκα χρόνια αργότερα, στην «Αναπαραγωγή», η αισιοδοξία έχει εκλείψει, όταν υποστηρίζει πως «το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται πια βασισμένο σ' ένα μηχανισμό σχεδόν ανελήτο, όπου η επιλογή και η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας δεν είναι σύμπτωμα κάποιων μεθόδων, αλλά εγγενές χαρακτηριστικό του σχολικού θεσμού, αν όχι η κατεξοχήν κοινωνική του αποστολή»<sup>128</sup>.

### **3. Επιλογή σπουδών και ανισότητες**

Η σχέση της επιλογής σπουδών και της κοινωνικής τάξης, καθώς και η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων ως άμεση συνέπεια αυτής της σχέσης έχει εξεταστεί από πολυάριθμες μελέτες που στηρίζονται σε δύο αντιτιθέμενες θεωρίες: στη θεωρία της λογικής επιλογής και στη θεωρία του Bourdieu.

---

φοιτητικό περιβάλλον έχει κληρονομήσει ως αξεχώριστες με αυτό τις αξίες και τις νόρμες των φοιτητών με μεγαλοαστική προέλευση. Άρα η κοινωνική προέλευση είναι ο κατεξοχήν παράγοντας που ορίζει τις στάσεις.

<sup>125</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995) *ό.π.*, σ.65.

<sup>126</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (1993) *ό.π.*, σ.142.

<sup>127</sup> Στο *ίδιο*, σ.146.

<sup>128</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.169.

Πιο αναλυτικά, βασισμένη στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, που διατυπώνει ο Schultz<sup>129</sup> στις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία 1960 και η οποία πρεσβεύει ότι για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας δεν αρκούν μόνο οι γνωστές πηγές πλούτου, όπως το έδαφος, οι πρώτες ύλες, το χρήμα, αλλά και μια άλλη μορφή κεφαλαίου, η σημαντικότερη απ' όλες, ο άνθρωπος, η θεωρία της λογικής επιλογής υποστηρίζει ότι η δράση των ατόμων είναι αυτόνομη, υπερβαίνει τις κοινωνικές δομές και ανισότητες, προκύπτει από τις ορθολογικές τους αποφάσεις. «Η κοινωνική τάξη δεν αρκεί για να ερμηνευτούν [...] οι επιλογές κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην επόμενη»<sup>130</sup>.

Συνοπτικά η Σιάνου-Κύργιου σε άρθρο της αναφέρει: «Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, κυρίως μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ωφελεί τα κράτη και τα άτομα (Φραγκουδάκη, 1985:23-37). Τα κράτη επενδύουν στο ανθρώπινο κεφάλαιο αξιοποιώντας το ενδιαφέρον των ατόμων να εξασφαλίσουν πρόσβαση σε καλά αμειβόμενα επαγγέλματα. Τα άτομα επενδύουν στην εκπαίδευση προκειμένου να διευρύνουν τις ευκαιρίες για την εξεύρεση απασχόλησης με υψηλά εισοδήματα και προοπτικές καριέρας. Αποφασίζουν για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση με βάση έναν προσεκτικό, ορθολογιστικό υπολογισμό και με κύριο κριτήριο τα μελλοντικά υλικά οφέλη (Becker, 1993). Κάνουν αυτόνομα σκόπιμες επιλογές, εκτιμώντας τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσουν στην αγοράς εργασίας. Ισχύουν, δηλαδή, αυτά που υποστηρίζει η θεωρία της λογικής επιλογής (Boudon, 1974). Οι λογικές επιλογές των ατόμων γίνονται μετά από τη συλλογή των πληροφοριών και τον υπολογισμό των δαπανών και των μελλοντικών οικονομικών ωφελειών, με στόχο να μεγιστοποιήσουν τα κέρδη από την επένδυσή τους στην εκπαίδευση (Abell, 1991)»<sup>131</sup>.

Επομένως, στην περίοδο που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, στη μετάβαση δηλαδή από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ανώτατη εκπαίδευση, τα άτομα είναι λογικό να επιλέγουν να σπουδάσουν και να συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία προς τα πανεπιστήμια, αφού έτσι θα αποκτήσουν

---

<sup>129</sup> Schultz, Th. (1961) ό.π.

<sup>130</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) ό.π., σ.42.

<sup>131</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010) ό.π.

πλεονεκτήματα και οφέλη που διαφορετικά δε μπορούν να τα αποκτήσουν. Ανάλογα με τα προσδοκώμενα οφέλη διαμορφώνονται οι ορθολογικές αποφάσεις και επιλογές είτε των ατόμων που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα είτε από τα χαμηλότερα, ανεξαρτήτως κοινωνικών ανισοτήτων, και καταλήγουν στην ωφέλιμη γι' αυτά λύση, αν και ο Hatcher<sup>132</sup> θεωρεί την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οικογενειακό εισόδημα ή την αυτοπεποίθηση ως καθοριστικούς παράγοντες.

Οι Breen και Goldthorpe<sup>133</sup> υιοθετούν βασικά σημεία της συγκεκριμένης θεωρίας ερμηνεύοντας τις ορθολογικές αποφάσεις των ατόμων και τις συνέπειες που θα προκύψουν με γνώμονα το κόστος και τα πιθανά οφέλη. Η κοινωνική τάξη είναι βασικός παράγοντας που διαφοροποιεί τις επιλογές, γιατί τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα αξιολογούν με διαφορετικά κριτήρια τα οφέλη από την εκπαίδευση: με βάση τα προσωπικά τους επιτεύγματα, τα πιστεύω και τα κίνητρά τους. Άρα οι ατομικές τους επιλογές και οι μεταξύ τους διαφορές σε πόρους και εμπόδια και όχι κάποιες «πολιτισμικές» ή «κανονιστικές» διαφορές μεταξύ των τάξεων καθορίζουν τις διαφορές που συναντώνται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Υποστηρίζουν μάλιστα πως οι οικογένειες θέλουν να παρέχουν στα παιδιά τους προσόντα ανώτατης εκπαίδευσης, γιατί έτσι διατηρούν τη κοινωνική τους θέση και αποφεύγουν την κάθοδο στην κοινωνική κινητικότητα. Επομένως η εκπαίδευση αποτελεί μια καλή επένδυση.

Αν λάβει κάποιος υπόψη το δομολειτουργισμό και τις δομικές συγκρουσιακές θεωρίες που υποστηρίζουν ότι οι συμπεριφορές των ατόμων και άρα οι επιλογές τους διαμορφώνονται, επηρεάζονται, καθορίζονται από την κοινωνική δομή, δηλαδή από παράγοντες εξωτερικούς, τότε η θεωρία της λογικής επιλογής κλονίζεται. Για τις θεωρίες αυτές οι ανάγκες, οι προθέσεις, τα κίνητρά τους δεν επηρεάζουν τις επιλογές τους στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική σταδιοδρομία. «Το υποκείμενο είναι παθητικός δέκτης των εξωτερικών κοινωνικών

---

<sup>132</sup> Hatcher, R. (1998) «Class Differentiation in Education: Rational Choices?», *British Journal of Sociology of Education*, 19 (1), σσ. 5–24.

<sup>133</sup> Breen, R. και Goldthorpe, J. (1997) «Explaining Educational Differentials: towards a formal rational action theory», *Rationality and Society*, 9 (3), σσ.275-305.

εξαναγκασμών»<sup>134</sup>. Τέτοιοι εξαναγκασμοί και περιορισμοί μπορεί να προέρχονται από την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ή από αντικειμενικούς ή υποκειμενικούς παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη π.χ. εισόδημα, οικογένεια, αυτοεκτίμηση<sup>135</sup>.

Κατάλληλη για την κατανόηση της επίδρασης της κοινωνικής τάξης και επομένως των κοινωνικών ανισοτήτων στις επιλογές είναι η θεωρία του Bourdieu. Στους «Κληρονόμους», μελέτη του Bourdieu με τον Passeron που λαμβάνει χώρα στη Γαλλία, οι στατιστικές τους δείχνουν «ότι το σχολικό σύστημα επιτελεί, αντικειμενικά, έναν αποκλεισμό (πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο), που είναι τόσο πιο ολοκληρωτικός όσο πλησιάζουμε προς τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις. Αλλά ορισμένες πιο απόκρυφες μορφές της ανισότητας – όπως ο εκτοπισμός των παιδιών από τις κατώτερες και μεσαίες τάξεις προς ορισμένους επιστημονικούς κλάδους και η καθυστέρηση ή το κόλλημα στις σπουδές – τις αντιλαμβανόμαστε σπανιότερα»<sup>136</sup>. Από την άλλη, στη μελέτη του Bourdieu «Η Κρατική Αριστοκρατία: μεγάλες σχολές και πνεύμα κάστας»<sup>137</sup> γίνεται λόγος για το «μονοπώλιο» των ανώτερων σχολών από τις προνομιούχες τάξεις μετατρέποντάς το από κοινωνικό προνόμιο σε ατομικό χάρισμα.

«Στις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση διακρίνουμε το αποτέλεσμα μιας επιλογής, η οποία, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών στο σχολείο, ασκείται με πολύ άνιση αυστηρότητα ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των ατόμων· στην πραγματικότητα, για τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις, έχουμε να κάνουμε ξεκάθαρα με αποκλεισμό. Ένας γιός ανώτερου υπαλληλικού στελέχους έχει 80 φορές περισσότερες ευκαιρίες εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο από ένα γιο έμμισθου αγροτοϋπαλλήλου και 40 φορές περισσότερες από ένα γιο εργάτη». Τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις διαπλάθουν μια αντίληψη για το μέλλον των παιδιών για ανώτερες σπουδές ως «αδύνατο», «δυνατό» ή «φυσιολογικό», γεγονός που επηρεάζει και τις σχολικές κλίσεις. Εξάλλου, το περιβάλλον γύρω του και μάλιστα η οικογένεια του γιου της πρώτης περίπτωσης

---

<sup>134</sup> Λάμνιαν, Κ. (2001) *ό.π.*, σ.175.

<sup>135</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.44.

<sup>136</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (1993) *ό.π.*, σσ.49-50.

<sup>137</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1995) *ό.π.*, σσ.130-139.

δημιουργούν την πεποιθήση πως οι σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση είναι κάτι το «πεπρωμένο, το κοινότυπο και το καθημερινό», η κλίση του, ενώ ο γιός του εργάτη «γνωρίζει τις σπουδές και τους σπουδαστές μόνο μέσω παρέμβλητων προσώπων ή περιβαλλόντων»<sup>138</sup>.

Στην ίδια μελέτη οι Bourdieu και Passeron ερμηνεύουν την άνιση κοινωνικοποίηση των φοιτητών μεταθέτοντας το κέντρο βάρους «από τις άνισες κοινωνικές επιδράσεις του οικονομικού κεφαλαίου που η κάθε οικογένεια διαθέτει (ή δε διαθέτει) για να βοηθήσει τη σταδιοδρομία των παιδιών της στις άνισες επιδράσεις του πολιτισμικού και συμβολικού κεφαλαίου με το οποίο η κάθε οικογένεια εφοδιάζει (ή δεν εφοδιάζει) τους γόνους της»<sup>139</sup>. Υποστηρίζουν πως «τα οικονομικά εμπόδια δεν επαρκούν για να εξηγήσουν το ότι τα ποσοστά της «σχολικής θνησιμότητας» μπορούν να διαφέρουν τόσο πολύ ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις»<sup>140</sup>. Είναι τα πολιτιστικά εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσουν τα άτομα των κατώτερων τάξεων και οι διαφορές στάσεων και ικανοτήτων λόγω της κοινωνικής τους προέλευσης.

Οι έρευνες τους καταλήγουν πως «τα φράγματα μπροστά στις σπουδές δεν είναι μόνο κοινωνικά και οικονομικά, γιατί, αν ήταν έτσι, οι έστω λίγοι φοιτητές, που ξεφεύγουν από την ταξική τους «μοίρα» και φτάνουν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, θα βρίσκονταν σε σχέση ισότητας με τους φοιτητές από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα»<sup>141</sup>. Η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επίδοση στις σπουδές και την επιλογή. Αυτό το καθορίζει το «μορφωτικό προνόμιο» που θα το ονομάσουν «μορφωτικό κεφάλαιο». Το μορφωτικό κεφάλαιο και ορισμένες «στάσεις» και «συμπεριφορές» («μορφωτικό ταξικό έθος»<sup>142</sup>) απέναντι στο σχολείο και στην παιδεία (κουλτούρα) γενικά, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία, παίζουν ρόλο.

---

<sup>138</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (1993) *ό.π.*, σ.50.

<sup>139</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995) «Η κοινωνιολογία της παιδείας του Pierre Bourdieu», στο Bourdieu, P. (1995) *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ. Ι.Λαμπίρη-Δημάκη και Ν.Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι, σ.67.

<sup>140</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (1993) *ό.π.*, σ.60.

<sup>141</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.163.

<sup>142</sup> Bourdieu P. (1985) *ό.π.*, σ.368.



Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων είναι εφοδιασμένα με «ελεύθερη παιδεία», μορφωτικά εφόδια χρήσιμα και βοηθητικά στη σχολική απόδοση χωρίς να αποτελούν μέρος της ύλης που μεταδίδει το σχολείο. Πρόκειται λοιπόν για στοιχεία γνωστικά και ιδεολογικά αποκτημένα εκτός σχολείου, για μια μακρόχρονη, ανεπαίσθητη, συνεχή επικοινωνία και τριβή με τα έργα των ιδεών και της τέχνης, για εξοικείωση και όχι εκμάθηση. Σ' αυτή την «ελεύθερη παιδεία» έγκειται μια πρωταρχική ανισότητα στους φοιτητές (π.χ. η περιγραφή του Παρθενώνα σε φωτογραφία από φοιτητή χαμηλής κοινωνικής προέλευσης). «Αυτή η ελεύθερη παιδεία πολύ περισσότερο από τον μόχθο της μελέτης είναι η βασική προϋπόθεση για την ψηλή επίδοση ενός φοιτητή»<sup>143</sup>.

Η κοινωνική προέλευση καθορίζει τις «στάσεις» απέναντι στη γνώση, την παιδεία, το σχολείο, στον εκπαιδευτικό θεσμό, αφού π.χ. οι προνομιούχοι μαθητές θεωρούν τις πανεπιστημιακές σπουδές ως φυσικό τέλος της σχολικής ζωής, ενώ τα παιδιά αγροτών και εργατών ως μια προσωπική κατάκτηση ενός δύσκολου κατορθώματος. Ο μαθητές των ανώτερων τάξεων οδηγούνται σε καλύτερες επιλογές λόγω της υψηλής βαθμολογίας και του πολιτιστικού κεφαλαίου των οικογενειών τους που τους βοηθά στην εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία. Αντίθετα, οι μαθητές των κατώτερων τάξεων υπόκεινται σε περιορισμούς που τους οδηγούν στον αυτο-αποκλεισμό και σε υποχρεωτικές ή τυχαίες επιλογές<sup>144</sup>. Επομένως για τους μεν αυτή η ταξική διαφορά αποτελεί βασική αιτία αυξημένης πιθανότητας για σπουδές, για τους δε βασικό εμπόδιο.

Η Σιάνου-Κύργιου<sup>145</sup> συμπεραίνει με βάση τη θεωρία του Bourdieu πως, αφού το κεφάλαιο είναι άνισα κατανομημένο στις κοινωνικές τάξεις, με άνισο τρόπο τα μέλη τους συμμετέχουν στην προσπάθεια για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και τη μετάβαση έπειτα στην αγορά εργασίας. Οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις επιθυμούν να διατηρήσουν και να αναπαράγουν τα προνόμιά τους, οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις να βελτιώσουν τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα και μάλιστα οι ανώτερες βαθμίδες

---

<sup>143</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.164.

<sup>144</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010) «Stratification in Higher Education, Choice and Social Inequalities in Greece», *Higher Education Quarterly*, 64 (1), σσ. 22–40.

<sup>145</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σσ.28-38.

συμβάλλουν καθοριστικά στην αναπαραγωγή και νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ακόμη και «η τυπική ισότητα την οποία διασφαλίζουν οι διαγωνισμοί, το μόνο που κάνει είναι να μετασχηματίζει το προνόμιο σε αξία, αφού επιτρέπει στη δράση της κοινωνικής προέλευσης να συνεχίσει να ασκείται, αλλά από δρόμους απόκρυφους»<sup>146</sup>.

#### 4. Επιλογή σπουδών και γεωγραφικές ανισότητες

Σύμφωνα με τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που προηγήθηκαν, οι κοινωνικές ανισότητες συνεπάγονται τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο της οικογένειας είναι αυτό που διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μελών της. Η κοινωνική τάξη επηρεάζει τόσο τις επιδόσεις όσο και τις επιλογές των ατόμων αλλά δεν είναι ο μόνος καθοριστικός παράγοντας. Ο τόπος γέννησης και κατοικίας δε μπορεί να μη ληφθεί σοβαρά υπόψη. Σύμφωνα με τη Reay<sup>147</sup> υπάρχουν γεωγραφικοί περιορισμοί στο σημαντικό ζήτημα της επιλογής, οι οποίοι αποτελούν μία βασική παράμετρο της παρούσας μελέτης, αφού έχει ως υποκείμενα μαθητές πόλης και αγροτικών περιοχών του γεωγραφικού διαμερίσματος της Ηπείρου. Τούτο συνεπάγεται αμέσως γεωγραφικές διαφοροποιήσεις αλλά και γεωγραφικές ανισότητες, αφού σύμφωνα με μελέτες σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρούνται ανισότητες ευκαιριών ως προς την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση ανάλογα με τον τόπο γέννησης των υποψηφίων, τον τόπο κατοικίας των γονέων και γενικότερα τις «οικολογικές συνθήκες»<sup>148</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, στη δυτική Ευρώπη, παρά την προσπάθεια για εξίσωση του ποιοτικού επιπέδου της εκπαίδευσης, διαπιστώνονται ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως προς την ποιότητα και την επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, τις κτιριακές εγκαταστάσεις και το κύρος τους. Η διαφοροποίηση αυτή αποβαίνει σε βάρος των μαθητών των μικρότερων πόλεων, της υπαίθρου και των δημοσίων σχολείων απ' ό,τι των μαθητών που φοιτούν σε

---

<sup>146</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (1993) *ό.π.*, σ.140.

<sup>147</sup> Sianou-Kyrgiou, E. και Tsiplakides, I. (2011) «Similar performance, but different choices: social class and access to higher education in Greece», *Studies in Higher Education*, 36, 1, σ. 90.

<sup>148</sup> Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1986) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ.73.

σχολεία μεγαλουπόλεων και στα ιδιωτικά<sup>149</sup>. «Κατά τον J.R.Fitzman το εργατικό δυναμικό της Πολωνίας έχει αγροτική προέλευση, στις ΗΠΑ ο W.Sewell διαπιστώνει σημαντικές διαφορές στην επίδοση των φοιτητών αγροτικής προέλευσης και τέλος στη Μ. Βρετανία οι G.Taylor και N.Ayres διαπιστώνουν σημαντικό προβάδισμα του νότου ως προς τη μαθητική και φοιτητική επίδοση»<sup>150</sup>. Επίσης, στην Ελλάδα καταδεικνύεται<sup>151</sup> ότι οι κάτοικοι συγκεκριμένων γεωγραφικών περιοχών δεν εμφανίζουν τις ίδιες πιθανότητες εισαγωγής στα ΑΕΙ σε σχέση με κατοίκους άλλων συγκεκριμένων περιοχών.

Ασφαλώς και οι παράγοντες που παίζουν ρόλο στην κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε σχέση με άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα σχετίζονται με το μέγεθος του πληθυσμού, τους δημογραφικούς και χωροταξικούς παράγοντες, την οικονομική ευμάρεια, τη δομή της απασχόλησης, τη μορφή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, ιδίως για τη χώρα μας με την ιστορική εξέλιξη που προσδιόρισε τα όρια των γεωγραφικών διαμερισμάτων. Δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε και σε κάποιες μεταβλητές που αφορούν τη μέση εκπαίδευση, όπως ο αριθμός και η πυκνότητα των σχολείων, η αναλογία μαθητών-καθηγητών ανά σχολική τάξη, ο σχολικός εξοπλισμός, η ηλικία και η εμπειρία των καθηγητών<sup>152</sup>.

Κάτι ανάλογο έχει μελετήσει η Isambert-Zamati<sup>153</sup>: διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολείων μέσης εκπαίδευσης ως προς την ποιότητα και τον αριθμό των διδασκόντων, ως προς την ποιότητα κατασκευής των σχολικών κτιρίων και ως προς τον εξοπλισμό τους. Συγκεκριμένα σημειώνει πως οι εκπαιδευτικοί, όταν καλούνται να αξιολογήσουν τους μαθητές, ερμηνεύουν τις διαφορές με τη φύση και τα εγγενή χαρίσματα. Σχεδόν οι αποτυχίες ή οι διαφορές στην σχολική επίδοση

---

<sup>149</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974) *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε., τόμ. 1, σ.83.

<sup>150</sup> Κυρίδης, Α.Γ. (2003) *ό.π.*, σ.103.

<sup>151</sup> Ηλιού, Μ. (1984) «Γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών», στο *Εκπαιδευτική και Κοινωνική δυναμική*, Αθήνα: Πορεία, σσ.13-41· Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974) *ό.π.* τόμ.2· Κυρίδης, Α.Γ. (2003) *ό.π.*, σσ.97-108.

<sup>152</sup> Ηλιού, Μ. (1984) *ό.π.*, σ.18.

<sup>153</sup> Isambert-Zamati, V. (1976) «Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα», στο Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της παιδείας, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση, σσ.492-518.

αντιμετωπίζονται σαν ασθένειες. «Και το στοιχειώδες σχολείο εμφανίζεται σαν να μην είναι πια ρόλος του η μετάδοση μιας βασικής παιδείας σε όλους ανεξαιρέτως»<sup>154</sup>. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την επίδοση του κάθε μαθητή σαν αυτή που θα προκαθορίσει με βεβαιότητα και την αυριανή του εξέλιξη. Για παράδειγμα, οι μαθητές με χαμηλούς βαθμούς θα έχουν λιγιστές γνώσεις και την ανάλογη τύχη στην αγορά εργασίας. Άρα οι εκπαιδευτικοί τυφλά συμμετέχουν στις κοινωνικές διακρίσεις και συμβάλλουν στη διατήρηση του καταμερισμού της εργασίας.

Συνεπώς, οι κεντρικές και εύπορες συνοικίες, που έχουν ευχάριστο σχολικό περιβάλλον και λιγότερα παιδιά λαϊκών τάξεων έλκουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς, τους παλιότερους και πιο έμπειρους, οπότε και πρόθυμα μετατίθενται σε αυτά και αφήνουν τις πιο ανεπιθύμητες θέσεις (στα σχολεία των εργατικών συνοικιών) στους νεώτερους. Έχοντας μάλιστα και προσόντα επιθυμούν το ταχύτερο να τοποθετηθούν σε ένα καλό παλιό λύκειο του κέντρου των πόλεων, με μαθητές κυρίως της αστικής τάξης. Κίνητρά τους είναι η γειτνίαση με βιβλιοθήκες, οι ευκολίες των δικών τους παιδιών ή άλλα. Οι πραγματικοί λόγοι όμως είναι η προτίμησή τους σε ένα συγκεκριμένο μαθητικό κοινό εις βάρος των λαϊκών στρωμάτων. Ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί ασπάζονται την ιδεολογία του ενοποιητικού και ουδέτερου σχολείου, των ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, τελικά συμπεριφέρονται ευνοϊκά προς τα προνομιούχα παιδιά (ελιτίστικη συμπεριφορά). Οι γονείς μάλιστα αυτών των παιδιών (αστικής τάξης και μεσοαστικής) επισκέπτονται το δάσκαλο συχνότερα και έτσι αυτός τους δίνει περισσότερο λόγο και χρόνο του. Και τα ίδια τα παιδιά της αστικής τάξης οικειοποιούνται περισσότερο το δάσκαλο, έχουν να πουν εξάλλου περισσότερα. Έτσι αναπαράγουν συμπεριφορά που την απέκτησαν στην οικογένειά τους<sup>155</sup>.

Ο Kayser και η Λαμπίρη-Δημάκη<sup>156</sup> που μελέτησαν το πρόβλημα της ανισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση για τους κατοίκους των γεωγραφικών διαμερισμάτων της χώρας συμπεραίνουν πως υπάρχει

---

<sup>154</sup> Στο ίδιο, σ.501.

<sup>155</sup> Isambert-Zamati, V. (1976) ό.π., σσ.506-8.

<sup>156</sup> Kayser, B. The Mediteranean Regional Project, Greece, Education for Economic and Social Development, OECD· Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974) ό.π.

ανισότητα στις πιθανότητες για συμμετοχή τους στην ανώτατη εκπαίδευση με τους κατοίκους της πρωτεύουσας να βρίσκονται σε προνομιακή θέση και πως οι οικονομικές συνθήκες μιας περιοχής σε συνδυασμό με τις πολιτιστικές καθορίζουν τις ευκαιρίες για απόκτηση ανώτερης μόρφωσης. Δεν είναι όμως μόνο το γεωγραφικό διαμέρισμα αλλά και το στενότερο γεωγραφικό περιβάλλον που λειτουργεί καθοριστικά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Έτσι, μελετώντας το βαθμό αστικοποίησης των φοιτητών η Λαμπίρη-Δημάκη<sup>157</sup> οδηγείται στα εξής συμπεράσματα:

A) οι φοιτητές που προέρχονται από ημιαστικές περιοχές και από αγροτικές ξεκινούν για την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία με σαφώς λιγότερα πολιτιστικά εφόδια από τους συμφοιτητές τους που προέρχονται από την πρωτεύουσα,

B) τα μειονεκτήματα των κατοίκων των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών συνίστανται στα εξής: α) στην αντιορθολογική νοοτροπία, την τυφλή προσήλωση στις παραδόσεις και προκαταλήψεις γονέων στα παιδιά, β) στις δυσμενέστερες μορφωτικές συνθήκες λόγω της ποιότητας των σχολικών κτιρίων, του εξοπλισμού τους και τον περιορισμένο χρόνο μελέτης των μαθητών λόγω της απασχόλησής τους στις αγροτικές εργασίες της οικογένειας, γ) στα συνεπαγόμενα έξοδα σπουδών σε άλλη πόλη από αυτή του τόπου κατοικίας που αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για την απόφαση συνέχισης των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και δ) στον τόπο κατοικίας που καθορίζει συχνά το χαμηλό γι' αυτές τις περιοχές οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Η Ηλιού το 1976 στην έρευνά της «Γεωγραφική κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών»<sup>158</sup> διαπιστώνει μεγάλες εκπαιδευτικές ανισότητες ανά νομό. Περισσότερο ευνοημένους θεωρεί τους κατοίκους της Αττικής και λιγότερο ευνοημένους τους κατοίκους κυρίως των νομών Ροδόπης, Ξάνθης, Ευρυτανίας. Στο ίδιο θέμα η Φραγκουδάκη<sup>159</sup> αναφερόμενη σε έρευνες των ΗΠΑ και στην άποψη του αμερικανού κοινωνιολόγου Wolfle παραθέτει ως καθοριστικούς παράγοντες για την είσοδο ή όχι στην ανώτατη εκπαίδευση αποφοίτων Λυκείου τη γεωγραφική

<sup>157</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974) *ό.π.*, τόμ.1, σσ.87-8. Κυρίδης, Α.Γ. (2003) *ό.π.*, σ. 101.

<sup>158</sup> Ηλιού, Μ. (1984) *ό.π.*, σσ.13-41.

<sup>159</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σσ.63-67.

προέλευση, το εισόδημα της οικογένειας και το επαγγελματικό-μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Ασφαλώς, το επάγγελμα του πατέρα και το γεωγραφικό διαμέρισμα των γονιών σε σχέση με τις πιθανότητες εισαγωγής στα Πανεπιστήμια σχολιάζονται και αξιολογούνται μέσα από τα δημογραφικά στοιχεία υποψηφίων πανελλαδικών εξετάσεων. Παρατηρούνται λοιπόν γεωγραφικές ανισότητες συγκρίνοντας αυτούς που δηλώνουν ως τόπο κατοικίας την Αθήνα και αυτούς που κατοικούν στην επαρχία<sup>160</sup>.

Το θέμα των πολιτιστικών συνθηκών και συγκεκριμένα της πολιτιστικής υστέρησης θίγει και ο Κυρίδης, ο οποίος υποστηρίζει πως η γεωγραφική προέλευση επηρεάζει και το πολιτιστικό επίπεδο. Αναμφισβήτητα υπάρχει μια ανισωτική σχέση υπαίθρου και πόλης με την πρώτη να υστερεί λόγω της άνισης επαφής με τα επιτεύγματα του σύγχρονου πολιτισμού (σχολικός εξοπλισμός, εξωσχολικές πολιτισμικές παροχές, οικιακός εξοπλισμός), της απειρίας των εκπαιδευτικών (ξεκινούν την καριέρα τους από την επαρχία χωρίς πείρα για εξετάσεις), των γλωσσικών ιδιωμάτων (έναντι της τυπικής γλώσσας και των γνώσεων των αναλυτικών προγραμμάτων) και της νοοτροπίας (των παραδόσεων εις βάρος των νέων στάσεων π.χ. φόβος μεγαλούπολης, δεν κάνεις για γράμματα)<sup>161</sup>.

Από τα στοιχεία που αναφέρει στην έρευνά του ο Κυρίδης συμπεραίνει ότι «α) οι περιοχές που θεωρούνται περισσότερο ευνοημένες ως προς την πανεπιστημιακή μόρφωση των κατοίκων τους είναι περιοχές που είτε λειτουργούν σ' αυτές πανεπιστημιακά ιδρύματα είτε βρίσκονται κοντά σε τέτοιες περιοχές. Αυτό συνεπάγεται μικρό κόστος μετακινήσεων, μικρό κόστος σπουδών αν η πόλη του πανεπιστημίου είναι και πόλη κατοικίας του φοιτητή, και εύκολη εξοικείωση με το περιβάλλον και τις επικρατούσες συνθήκες της περιοχής, β) μικρότερα ποσοστά φοιτητών παρουσιάζουν περιοχές που θεωρούνται οικονομικά και κοινωνικά στερημένες. Ενώ περιοχές που θεωρούνται πλούσιες παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά φοιτητών, γ) ένα βασικό χαρακτηριστικό των προνομιούχων περιοχών

---

<sup>160</sup> Κάτσικας, Χ. (1999) *Σχολείο, τάξη και ιδεολογία: Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.247-254.

<sup>161</sup> Κυρίδης, Α.Γ. (2003) *ό.π.*, σσ.106-7.

είναι η σημαντική εκπαιδευτική μέριμνα που απολαμβάνουν εκ μέρους της πολιτείας»<sup>162</sup>. Στην ίδια έρευνα παραδέχεται πως δεν οδηγείται σε ασφαλή συμπεράσματα για το ρόλο του γεωγραφικού περιβάλλοντος ως προς την εισαγωγή στα ΑΕΙ. Από τα στατιστικά στοιχεία προκύπτει πως τα παιδιά των Αθηνών έχουν περισσότερες πιθανότητες να σπουδάσουν. Αξιόλογη είναι η αναλογία για την Ήπειρο. Κυρίως όμως αυτό που επηρεάζει είναι το επίπεδο της εκπαίδευσης των γονέων<sup>163</sup>.

Λίγο αργότερα έρευνα του ΚΑΝΕΠ (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής) της ΓΣΕΕ με τίτλο «Φτώχεια, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες» διαπιστώνει πως «το πρόβλημα όμως των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, πέρα από τον ταξικό του χαρακτήρα, αφορά και την ευρύτερη γεωγραφία της χώρας με αποτέλεσμα να παρατηρούνται κραυγαλέες ανισότητες ανάμεσα σε νομούς, περιφέρειες αλλά ακόμα και σε περιοχές εντός του ίδιου δήμου ή του ίδιου νομού»<sup>164</sup>.

Για το ίδιο θέμα ο Μουζέλης παρατηρεί πως «ο βαθμός επιτυχίας και οι πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με τον βαθμό κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης του νομού από τον οποίον προέρχονται οι μαθητές και μαθήτριες. Σε περιοχές με χαμηλούς δείκτες ανάπτυξης, υψηλή ανεργία και χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα οι εξεταζόμενοι συγκεντρώνουν μικρότερες από τον μέσο όρο πιθανότητες επιτυχίας»<sup>165</sup>.

Η Σιάνου-Κύργιου<sup>166</sup> συγκεκριμένα αναφέρει στην έρευνά της πως «οι επιλογές είναι κοινωνικά προσδιορισμένες, αφού πραγματοποιούνται σε διαφορετικά χωρικά, χρονικά και κοινωνικά πλαίσια». Έτσι οι υποψήφιοι ανώτερων κοινωνικών τάξεων επιλέγουν παραδοσιακά Πανεπιστήμια και Πολυτεχνεία σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, οι υποψήφιοι των μεσαίων τάξεων προτιμούν ιδρύματα

---

<sup>162</sup> Στο ίδιο, σ.100.

<sup>163</sup> Στο ίδιο, σσ. 251-254.

<sup>164</sup> ΚΑΝΕΠ και ΓΣΕΕ (2008 Ιανουάριος) «Φτώχεια, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες», Αθήνα, σ.14.

<sup>165</sup> Μουζέλης, Ν. (2006, 29 Ιανουαρίου) «Οι εκπαιδευτικές ανισότητες», Βήμα. Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=170968>.

<sup>166</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.151.

της Αθήνας αλλά και ΑΕΙ ή ΤΕΙ της περιφέρειας, οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις που παρουσιάζουν και χαμηλές επιδόσεις ενδιαφέρονται κυρίως για σπουδές στην περιφέρεια. Το κόστος των σπουδών λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους τελευταίους, συνεπώς επιδιώκουν να φοιτήσουν σε σχολές που λειτουργούν στον τόπο κατοικίας τους ή τουλάχιστον στην πλησιέστερη γι' αυτούς πόλη.

Σχετικά με την εκπαιδευτική ανισότητα ως αποτέλεσμα της γεωγραφικής κατανομής του πληθυσμού και κατ' επέκταση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία η Νικολάου<sup>167</sup> βασισμένη στη Zamati σημειώνει πως η γεωγραφική κατανομή των σχολείων φαίνεται να ακολουθεί τη διαίρεση των αστικών και αγροτικών περιοχών. Στις αγροτικές περιοχές δίνονται α) λιγότερες δυνατότητες μάθησης στα σχολεία, γιατί ο πληθυσμός είναι διάσπαρτος, β) οι υποδομές των σχολείων είναι στοιχειώδεις, αφού τα παιδιά των εργατών ή αγροτών δεν χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις. Στις πόλεις πάλι η σύνθεση των σχολείων επηρεάζονται από τη συνοικία που βρίσκονται και τη σύνθεσή της: στις συνοικίες της εργατικής τάξης, τα σχολεία λειτουργούν όσο πιο απλά γίνεται και με πολλούς μαθητές, στις συνοικίες των προνομιούχων στρωμάτων υπάρχει καλύτερη εκπαίδευση και λιγότεροι μαθητές.

Τελικά, οι γεωγραφικές ανισότητες ευκαιριών συνοδεύουν τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους καριέρας. Όταν οδηγούνται στο τέλος της εκπαιδευτικής τους καριέρας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ετοιμάζονται να διαγωνιστούν, για να περάσουν το κατώφλι της ανώτατης εκπαίδευσης, όντας άνισοι μεταξύ τους, έχουν τις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γραμμή της αφετηρίας. Μάταια η ισότητα αυτή δείχνει να εξουδετερώνει την ανισότητα ετών. Δεν τη δημιουργεί το εκάστοτε σύστημα πρόσβασης αλλά παράγοντες προηγούμενων ετών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. «Ο ρόλος του συστήματος εισαγωγής είναι παθητικός, γιατί ούτε επιτείνει ούτε αμβλύνει τις ανισότητες στη γραμμή αφετηρίας. Απλώς τις συνεπικυρώνει και τις αναπαράγει»<sup>168</sup>.

Μια τέτοια συνεπικύρωση και αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αποτέλεσμα και γεωγραφικών ανισοτήτων, συνεπάγεται την αναπαραγωγή

---

<sup>167</sup> Νικολάου, Σ.-Μ. (2009) *ό.π.*, σ.323.

<sup>168</sup> Κυρίδης, Α.Γ. (2003) *ό.π.*, σ.184.



κοινωνικών ανισοτήτων: αφού η εκπαίδευση συντελεί στην κοινωνική άνοδο, τα συστήματα εισαγωγής για την ανώτατη εκπαίδευση λειτουργούν ως φίλτρα διήθησης των μαθητών, καθώς επιτρέπουν την αναπαραγωγή των προνομίων των κοινωνικά προνομιούχων και εμποδίζουν την άνοδο των μη προνομιούχων<sup>169</sup>. Συγχρόνως, οι επιλογές των υποψηφίων οδηγούν σε διαφορετικές ακαδημαϊκές διαδρομές, αφού τελικά ο τόπος κατοικίας, το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο επιτρέπει ή αποκλείει τις προτιμήσεις τους.

## 5. Επιλογή σπουδών και πληροφόρηση

Καθώς οι κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις από τη δεκαετία του 1970 δε στηρίζονται πια στην παραγωγή υλικών αγαθών αλλά στην αξιοποίηση της γνώσης και της πληροφορίας, η ατομική επιτυχία και η οικονομική ανάπτυξη είναι συνυφασμένες με τα δύο αυτά στοιχεία<sup>170</sup>. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, που η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου προσδιορίζει, η μετάδοση γνώσεων, η διάδοση πληροφοριών, η ανάγκη για επικοινωνία και πληροφόρηση επηρεάζουν τις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και τις ατομικές αποφάσεις, αφού «μεγαλώνει η ζήτηση για εργαζομένους με υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες»<sup>171</sup>.

Η λήψη απόφασης για την επιλογή σπουδών δεν μπορεί ασφαλώς να μείνει ανεπηρέαστη. Πέρα από τη σχέση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση με γεωγραφικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες, που προαναφέρονται, η πληροφόρηση είναι μια σημαντική πλευρά των πρωτοβουλιών για τη διεύρυνση της συμμετοχής. Συγκεκριμένα, η πληροφόρηση για τα μακροπρόθεσμα οικονομικά οφέλη από τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση διαμορφώνει τις αποφάσεις. Μπορεί όμως μια απόφαση να μη στηρίζεται σε λογικά κριτήρια αλλά στο συναίσθημα. Σίγουρα πάντως η οποιαδήποτε πληροφόρηση δεν είναι ουδέτερη

---

<sup>169</sup> Στο ίδιο, σ.209.

<sup>170</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010) *ό.π.*, σσ.62-63· Σιάνου-Κύργιου, Ε. και Τσιπλακίδης, Ι. (2010) «Χρήση του διαδικτύου, κοινωνικές ανισότητες και Εκπαίδευση» στα Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), τόμος ΙΙ, σσ. 565-572.

<sup>171</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010) *ό.π.*, σ.46.

ούτε στο ζήτημα της απόφασης για την επιλογή σπουδών, αφού δέχεται επίδραση από την κοινωνική τάξη<sup>172</sup>.

Διαφοροποιήσεις σχετικά με την πληροφόρηση των μαθητών και τις επιλογές των σπουδών τους με βάση την κοινωνική τάξη εντοπίζουν οι Σιάνου-Κύργιου και Τσιπλακίδης. Συνοπτικά, σε άρθρο τους αναφέρουν πως τα άτομα που ανήκουν στην εργατική τάξη έχουν ελλιπή πληροφόρηση για την ανώτατη εκπαίδευση. Οποιαδήποτε πληροφορία έχει σχέση με το θέμα προέρχεται από φίλους, συμμαθητές και φήμες. Για τους μαθητές όμως των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων αντλούν πληροφορίες και από επίσημες πηγές πέραν των μελών της οικογένειας τους που έχουν γνώση και εμπειρία της ανώτατης εκπαίδευσης<sup>173</sup>.

Διεξοδική ανάλυση για τη συμβολή της πληροφόρησης στην επιλογή σπουδών γίνεται από την Hutchings, η οποία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις μεταξύ των μελών της εργατικής και της μεσαίας τάξης. Πιο αναλυτικά, η εργατική τάξη δεν έχει επαρκή πληροφόρηση για τα οφέλη της ανώτατης εκπαίδευσης, αφού υπάρχουν λιγότεροι συγγενείς ή φίλοι με εμπειρία σπουδών. Για το λόγο αυτό, οι γονείς δεν θα ωθήσουν τα παιδιά τους σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, μιας και οι γνώσεις τους είναι πενιχρές. Για τη μεσαία τάξη η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο μοιάζει με φυσική και αναμενόμενη εξέλιξη, καθώς οι περισσότεροι γονείς τυγχάνουν ανάλογης εμπειρίας, οπότε η επιρροή τους είναι πιο ισχυρή<sup>174</sup>.

Οι οικογένειες των υποψηφίων από την πλευρά τους καταφεύγουν σε πηγές πληροφόρησης, όπως είναι οι κοινωνικές επαφές και τα κοινωνικά δίκτυα (φίλοι, γείτονες, συγγενείς) ή οι «επίσημες» πηγές (πανεπιστημιακές αρχές, κυβέρνηση). Για τους Ball και Vincent οι μεν πρώτες θεωρούνται «ζεστή» γνώση (“hot” knowledge) και είναι οι πιο αξιόπιστες, ενώ οι δεύτερες χαρακτηρίζονται ως «κρύα» γνώση (“cold” knowledge) και είναι λιγότερες αξιόπιστες. Αναμφίβολα, οι οικογένειες από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν τη ζεστή»

---

<sup>172</sup> Hutchings, M. (2003) «Information, advice and cultural discourses of higher education», στο Archer, L., Hutchings, M. και Ross. A. *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusions*, London: RoutledgeFalmer, σσ.97-8.

<sup>173</sup> Στο ίδιο, σ.91.

<sup>174</sup> Hutchings, M. (2003) ό.π., σσ.97-105.

γνώση, ενώ οι οικογένειες από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα χρησιμοποιούν και τις δύο γνώσεις<sup>175</sup>.

Είναι αξιόλογα τα ευρήματα της έρευνας των Fitz et al.<sup>176</sup> σχετικά με τα συστήματα πληροφόρησης των υποψηφίων, που συνοψίζονται στα εξής: α) στο διαδίκτυο, ως κύρια πηγή γνώσης για την ανώτατη εκπαίδευση, αναζητούν πληροφορίες για τα Πανεπιστήμια, τα μαθήματα, το κόστος, β) στις ιστοσελίδες των πανεπιστημίων όχι μόνο για μαθήματα, αλλά για υποτροφίες και φοιτητικές κατοικίες, γ) στις επισκέψεις στα Πανεπιστήμια, δ) στην εμπειρία αδερφών ή φίλων και ε) στην επαφή τους με φοιτητές λόγω της μερικής τους απασχόλησης.

Τελικά, η διαφοροποίηση στην πληροφόρηση για την επιλογή σπουδών έγκειται στο διαφορετικό πολιτιστικό κεφάλαιο. Επομένως η επιλογή και η λήψη απόφασης διαμορφώνεται μέσα σε αυτό το πλαίσιο. «Η κοινωνική, πολιτιστική και γεωγραφική θέση από την οποία βλέπουν τον κόσμο»<sup>177</sup> οδηγεί τους υποψηφίους στις αντίστοιχες πηγές πληροφόρησης και κατά συνέπεια σε μελλοντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές.

Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί βασικό θεσμό της πολιτείας, η πληροφόρηση των μαθητών για τον τρόπο εισαγωγής στα πανεπιστήμια και ο επαγγελματικός προσανατολισμός τους εντάσσονται στις θεσμοθετημένες πολιτικές που κινούνται προς την κατεύθυνση αυτή. Το θεσμικό πλαίσιο στη χώρα μας κατοχυρώνει την πληροφόρηση των μαθητών μέσω του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) και μέσω σχετικών εγκυκλίων με οδηγίες προς τους ενδιαφερόμενους μαθητές, όπως αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο.

Συνεπώς, η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η επιλογή σπουδών των μαθητών μέσω της πληροφόρησης που λαμβάνουν δε μένουν ανεπηρέαστες τόσο από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο όσο και από τη γεωγραφική τους προέλευση. Ταυτόχρονα, οι επιλογές τους εξαρτώνται

---

<sup>175</sup> Fitz, J., Taylor, C., Pugsley, L., Madden, L., Stephens, N., Lewis, J. και Smith, M. (2005) «Attitudes Towards Participation in Higher Education in Wales 2005»: Report for the Independent Study into the Devolution of the Student Support System and Tuition Fee Regime. Rees Report, σσ.14-15. Hutchings, M. (2003) ό.π., σσ.105-111.

<sup>176</sup> Fitz, J. et al. (2005) ό.π., σ.34.

<sup>177</sup> Hutchings, M. (2003) ό.π., σ.116.

από το θεσμικό πλαίσιο πρόσβασης που ισχύει σε κάθε χώρα. Η πολύπλευρη αυτή διάσταση του ζητήματος της επιλογής των σπουδών κατά την κρίσιμη περίοδο της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση έχει γίνει αντικείμενο μελέτης και στην Ελλάδα.

## **6. Η επιλογή σπουδών ως αντικείμενο έρευνας στην Ελλάδα**

Τις τελευταίες δεκαετίες με την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης και την διευρυμένη συμμετοχή στην Ελλάδα δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίδοση των μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις και το βαθμό πρόσβασης για την εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια. Ταυτόχρονα, με την κατανομή σε αυτή το ενδιαφέρον κινείται περισσότερο πια προς την επιλογή του τμήματος, της σχολής ή του πανεπιστημίου στο οποίο θα εισαχθεί ο υποψήφιος. Συνεπώς η πληροφόρηση για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές τους είναι σημαντική.

Η επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας για την επιλογή των σπουδών είναι πενιχρή, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες έρευνες και μελέτες πραγματοποιούνται έστω και μερικώς ένα ζήτημα που μένει στο περιθώριο λόγω του έντονου ενδιαφέροντος για την επίδοση και τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Τούτο είναι λογικό, αφού η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση γίνεται με κριτήριο την επίδοση σε σχέση πάντα με τις βάσεις εισαγωγής.

Η Φραγκουδάκη<sup>178</sup> κάνει αναφορά σε διεθνείς έρευνες σχετικά με το ότι η κοινωνική προέλευση καθορίζει όχι μόνο την επίδοση των μαθητών, την επιτυχία τους στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια αλλά την απόφασή τους για σπουδές ανεξαρτήτως επίδοσης. Τονίζει πως ακόμη και η επιλογή των σχολών εξαρτάται κυρίως από το κοινωνικό υπόβαθρο. Καταλήγει στο γεγονός ότι ένα μικρό ποσοστό λαϊκών τάξεων φτάνει στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ οι «μεγάλες σχολές» καταλαμβάνονται από τις προνομιούχες τάξεις.

Σχετικά με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την επιλογή σπουδών των υποψηφίων ο Κυρίδης<sup>179</sup> μελετά τις παραμέτρους που επηρεάζουν:

---

<sup>178</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*

<sup>179</sup> Κυρίδης, Α.Γ. (1997) *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη · Κυρίδης, Α.Γ. (2003) *ό.π.*

τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η κοινωνική προέλευση των φοιτητών, η γεωγραφική τους καταγωγή και το κληρονομημένο πολιτιστικό τους κεφάλαιο, και τα εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά, όπως είναι η επίδοση, τα φροντιστήρια, η επιλογή δέσμης, η επιλογή των σχολών.

Η Σιάνου-Κύργιου<sup>180</sup> ερευνά την επιλογή των σπουδών μαθητών από σχολεία των Ιωαννίνων και της Αττικής προερχόμενα από όλες τις κοινωνικές τάξεις, καθώς και φοιτητές ιατρικής. Η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού καταλήγει πως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των υποψηφίων, που καθορίζεται από την το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, επιδρά καθοριστικά τις επιλογές τους για την επαγγελματική τους πορεία. Όσοι προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αποβλέπουν να διατηρήσουν τα πλεονεκτήματά τους και να κατακτήσουν προνομιούχες επαγγελματικές θέσεις. Εκείνοι που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα στοχεύουν να ξεπεράσουν τους φραγμούς της τάξης τους και να αξιοποιήσουν το πτυχίο τους ως διαβατήριο για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη.

Η Θεμελή<sup>181</sup> δείχνει ότι η επιλογή σπουδών δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της επίδοσης. Είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο σε συνάρτηση με τις άλλες μορφές κεφαλαίου που επηρεάζει την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την επιλογή σπουδών. Συνεπώς, παρά τη διεύρυνση της συμμετοχής, οι επιλογές αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Η Καντζάρα<sup>182</sup> σε κείμενό της αναφέρεται στην ατομική και κοινωνική σημασία της επιλογής μαθημάτων, σπουδών και επαγγέλματος. Ακόμη περιγράφει μερικές από τις διαδικασίες επιλογής επαγγέλματος και παρουσιάζει κάποιες οδηγίες που διευκολύνουν την επαγγελματική επιλογή.

---

<sup>180</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*· Σιάνου-Κύργιου, Ε. και Τσιπλακίδης, Ι. (2009) *ό.π.*

<sup>181</sup> Θεμελή, Β. (2006) *Κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου και του έθνους στις επιλογές σπουδών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία), Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

<sup>182</sup> Καντζάρα, Β. (2007) «Η μετάβαση από το σχολείο στη «ζωή» και η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος» στο Μαραγκουδάκη, Ε. κ.ά. (επιμ.) *Φύλο και νέα επαγγέλματα*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ.49-60.

Ο Θάνος<sup>183</sup> εξετάζει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις κοινωνικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος κατά την μεταπολεμική περίοδο (1956-1998). Η ανώτατη εκπαίδευση αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες τόσο μέσω της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και μέσω της εσωτερικής διαφοροποίησης της. Με βάση τις κοινωνικο-επαγγελματικές ομάδες που εκπροσωπούν οι φοιτητές μελετά τις επιλογές σπουδών και τις πιθανότητες εισαγωγής σε σχολές και τμήματα.

Οι Tsagala και Kordaki<sup>184</sup> σε έρευνά τους για την επιλογή σπουδών φοιτητών που σπούδαζαν στο Πανεπιστήμιο Πατρών (Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής) διαπιστώνουν πως η επίδραση της οικογένειας και του σχολείου υπήρξε καθοριστική για την ενασχόληση με τις αντίστοιχες σπουδές. Ασφαλώς, οι υποσχόμενες επαγγελματικές προοπτικές αυτών των σχολών συντελούν στην τελική λήψη της απόφασης.

Η Φίλη<sup>185</sup> στη διπλωματική της εργασία διαπιστώνει ως καθοριστικό παράγοντα την κοινωνική προέλευση των μαθητών και το αντίστοιχο πολιτιστικό κεφάλαιο που φέρουν. Η επιλογή της σχολής με κριτήριο τη μελλοντική εύρεση

---

<sup>183</sup> Θάνος, Θ. (2007) «Συμβολή σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μελέτη των ευκαιριών πρόσβασης των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο»(Διδακτορική διατριβή), Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Θάνος, Θ. (2008) «Η κοινωνική διάσταση των πολιτικών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο», στο 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη» Δημοσίευση εισηγήσεων. Ανακτήθηκε την 1 Ιουνίου 2014 από [http://www.eriande.edmedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=1&language=el\\_GR&itemid706=1081](http://www.eriande.edmedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=1&language=el_GR&itemid706=1081). Θάνος, Θ. (2009) ό.π.

<sup>184</sup> Tsagala, E. και Kordaki, M. (2009) «Computer Science and Engineering Students Addressing Critical Issues for Gender Differences in Computing: a Case Study», *Themes in Science and Technology Education*, 1(2), pp.91-118.

<sup>185</sup> Φίλη, Λ-Ε. (2010) «Κοινωνικές ανισότητες και επιλογή σπουδών: Προτιμήσεις των υποψηφίων για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση» (μεταπτυχιακή εργασία), Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

επαγγέλματος απασχολεί την ερευνήτρια που καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι προσωπικές επιλογές διαμορφώνονται τελικά από τις κοινωνικές υπαγορεύσεις.

Από τα παραπάνω συνάγουμε το συμπέρασμα πως η ελληνική βιβλιογραφία που σχετίζεται με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την επιλογή σπουδών είναι πενιχρή. Ειδικά για το σημαντικό ζήτημα της πληροφόρησης των υποψηφίων μαθητών για τις σχολές που καλούνται να επιλέξουν είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Τούτο ακριβώς καθίσταται πρόκληση και συγχρόνως πρόσκληση για έρευνα.

## **II. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και μάλιστα η διεύρυνση της συμμετοχής σε αυτή βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς. Τούτο αποτελεί αντικείμενο συζήτησης μεταπολεμικά υπό το πρίσμα διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων. Με αφετηρία τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, όπου οι γνώσεις και οι ικανότητες των ανθρώπων αποτελούν επένδυση τόσο για τα ίδια τα άτομα όσο και για το κράτος, μέχρι τη θεωρία της λογικής επιλογής όπου τα άτομα αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση με τρόπο ορθολογιστικό και ωφελμιστικό αποβλέποντας σε μελλοντικά οικονομικά οφέλη, καταλήγουμε τελικά πως οι κοινωνικοί παράγοντες προσδιορίζουν τις προτιμήσεις, τις αποφάσεις για την εκπαίδευση και την επαγγελματική σταδιοδρομία<sup>186</sup>. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνονται και στην Ελλάδα οι πολιτικές για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και για την προετοιμασία των μαθητών σε αυτή.

### **1. Οι πολιτικές για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και την επιλογή σπουδών**

Εξετάζοντας τις πολιτικές για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, μέρος της οποίας αποτελεί η επιλογή σπουδών, είναι ενδιαφέρουσα μια ανασκόπηση των συστημάτων εισαγωγής και μια σύντομη παρουσίαση του τρέχοντος συστήματος των εισαγωγικών εξετάσεων. Τα χαρακτηριστικά τους, οι λειτουργίες τους και κυρίως το στοιχείο της ανισότητας που τα διέπει αναλύονται στην παρούσα ενότητα.

#### **A. Ιστορική εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση (1964 - σήμερα)**

Ερευνητές έχουν παρακολουθήσει τα διάφορα συστήματα εισαγωγής για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, τα έχουν καταγράψει και

---

<sup>186</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010) ό.π.



έχουν διατυπώσει τα συμπεράσματα τους. Κοινή διαπίστωση<sup>187</sup> είναι η σημασία που αποδίδεται στο προσόν της μόρφωσης από την ελληνική οικογένεια, καθώς το αγαθό αυτό προσδίδει διευρυμένους πνευματικούς ορίζοντες, κοινωνικό γόητρο και εχέγγυα για επαγγελματική αποκατάσταση συνοδευόμενη από κοινωνική άνοδο. Αδράττοντας την ευκαιρία του ελληνικού εκπαιδευτικού φετιχισμού και της «μορφωσιολατρίας»<sup>188</sup> οι διάφορες κυβερνήσεις πραγματοποιούν μια σειρά από αλλαγές στην κεντρική διαδικασία της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλη παρά ο τρόπος εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση με σκοπό την απόκτηση πανεπιστημιακών πτυχίων, επιδιώκοντας έτσι να αποκομίσουν δικό τους όφελος. Στην παρούσα ενότητα αναφέρουμε συνοπτικά τα συστήματα εισαγωγής από το 1964 και φτάνουμε στο ισχύον σύστημα αναλυτικά<sup>189</sup>.

Πριν το 1964, με τη μεταρρύθμιση του 1957, την ευθύνη των διαγωνισμών έχουν τα ΑΕΙ, τα ιδρύματα ρυθμίζουν τις λεπτομέρειες των εξετάσεων, τα θέματα ορίζονται και βαθμολογούνται από τους καθηγητές των πανεπιστημίων με δυνατότητα συμμετοχής στους εισιτήριους διαγωνισμούς όλων των εχόντων ελληνική ιθαγένεια, ανεξαρτήτου φύλου, κοινωνικής τάξης, σχολικής επίδοσης στο γυμνάσιο καταθέτοντας την αίτησή τους.

1964 : Οι πρώτες εισιτήριες εξετάσεις που διενεργούνται από τις Επιθεωρήσεις Μέσης εκπαίδευσης και θέματα που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας.

1965 – 1966 : Ακαδημαϊκό Απολυτήριο (Α και Β τύπος), όπου στο γενικό βαθμό συνυπολογίζονται ο βαθμός προαγωγής Β΄ τάξης Λυκείου και βαθμός απόλυσης Γ΄ τάξης. Οι εξετάσεις διεξάγονται από το Υπουργείο Παιδείας το μήνα

---

<sup>187</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995) *ό.π.*, σσ.68-9· Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974) *ό.π.*· Τσουκαλάς, Κ. (1985) *ό.π.*

<sup>188</sup> Τσουκαλάς, Κ. (1975) *ό.π.*, σ. 23.

<sup>189</sup> Λίτινας, Κ. (2006) «Συστήματα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας 1964-2006», Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2014 από [www.tovoion.com](http://www.tovoion.com)· Κυρίδης, Α.Γ. (2003) *ό.π.*, σσ.75-231.

Σεπτέμβριο και ο υποψήφιος συμμετέχει στις εξετάσεις του Α ή του Β τύπου ανάλογα με την αίτησή του και ανεξάρτητα από τον τύπο Λυκείου που έχει τελειώσει.

1968 – 1976 : Γενικές Εισιτήριες Εξετάσεις από το ΥΠΕΠΘ διενεργούνται στις έδρες των 4 πανεπιστημίων (κύκλοι σχολών).

1976 – 1980 : Πανελλαδικές εξετάσεις των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου για εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΚΑΤΕΕ που διενεργούνται από την Κεντρική Επιτροπή Πανελλαδικών Εξετάσεων.

1981 – 1985 : μέχρι το 1983 ίσχυε το παλιό σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ (αντί ΚΑΤΕΕ). Έπειτα εφαρμόζονται οι Δέσμες, δηλαδή το σύστημα εισαγωγής με τέσσερις κατευθύνσεις σπουδών και την ανάλογη για αυτές προπαρασκευή των αντίστοιχων μαθημάτων

1987 - 1999 : Γενικές εξετάσεις (Δέσμες). Στην Γ' Λυκείου θεσπίζονται δέσμες μαθημάτων κάθε μια από τις οποίες και κατευθύνει τον τελειόφοιτο προς συγκεκριμένη ομάδα σχολών με την οποία αντιστοιχεί η δέσμη των μαθημάτων.

Μέχρι και το έτος 1987 κριτήριο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εκτός από την βούληση επιλογής του υποψηφίου αποτελεί η βαθμολογία στις γενικές εξετάσεις και η μέση γενική βαθμολογία και των τριών τάξεων του Λυκείου. Η τελική βαθμολογία διαμορφώνεται κατά 25% από τη μέση γενική βαθμολογία των τριών τάξεων και κατά 75% από την βαθμολογία στα τέσσερα μαθήματα της δέσμης.

Από το έτος 1988 γίνονται αλλαγές του συστήματος σε ευρεία κλίμακα με αποτέλεσμα οι γενικές εξετάσεις να αποδεσμευτούν από το Λύκειο και να λάβουν χαρακτήρα αμιγών εισαγωγικών εξετάσεων. Η συμμετοχή σ' αυτές των τελειοφοίτων μαθητών του Λυκείου δεν είναι πλέον υποχρεωτική και διενεργούνται κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου μετά το πέρας των απολυτηρίων εξετάσεων του Λυκείου.

2000 - σήμερα : Πανελλαδικές (προαγωγικές και απολυτήριες) Εξετάσεις.

Το έτος 2000 εφαρμόζεται για πρώτη φορά το σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση με βάση την επίδοση του υποψηφίου στο Λύκειο. Οι ρυθμίσεις κατά συνέπεια αφορούν τόσο τη διαδικασία απόκτησης απολυτηρίου Λυκείου, όσο και τις διαδικασίες και τις προϋποθέσεις πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Ειδικότερα:

Ι. Διαδικασία απόκτησης Απολυτηρίου Λυκείου

Σύμφωνα με το σύστημα αυτό:

α. Τα μαθήματα στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου διακρίνονται σε μαθήματα γενικής παιδείας, κατεύθυνσης, επιλογής που εξετάζονται γραπτά και μαθήματα που δεν εξετάζονται γραπτά

β. Καθορίζονται τρεις κατευθύνσεις: Θεωρητική κατεύθυνση, Θετική κατεύθυνση, Τεχνολογική κατεύθυνση η οποία στη Γ' Λυκείου χωρίζεται σε δύο (2) κύκλους και συγκεκριμένα στον κύκλο Τεχνολογίας και Παραγωγής και στον κύκλο Πληροφορικής και Υπηρεσιών

γ. Ο μαθητής επιλέγει με την έναρξη της Β' Λυκείου την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει.

δ. Όλα τα μαθήματα που εξετάζονται γραπτά, εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο (δηλαδή όλα τα μαθήματα γενικής παιδείας, κατεύθυνσης και ένα επιλογής. Σύνολο 14 μαθήματα).

ε. Οι εξετάσεις διενεργούνται στο Λύκειο φοίτησης του μαθητή με επιτηρητές από άλλο σχολείο. Τα γραπτά βαθμολογούνται από δύο βαθμολογητές σε βαθμολογικά κέντρα άλλου νομού. Οι πρώτες πανελλαδικές εξετάσεις διενεργούνται το 1999 και αφορούν τους μαθητές που φοιτούν στην Β' Λυκείου το σχολικό έτος 1998-99 και από το επόμενο έτος 2000 διενεργούνται και για τις δύο τελευταίες τάξεις.

στ. Θεσπίζεται για πρώτη φορά η εκατοντάβαθμη κλίμακα για κάθε βαθμολογητή και ο τελικός γραπτός βαθμός εκφράζεται στην εικοσάβαθμη κλίμακα διαιρώντας το άθροισμα των βαθμών των δύο βαθμολογητών με τον αριθμό δέκα (10). Αναβαθμολόγηση του γραπτού προβλέπεται μόνο στη περίπτωση που οι βαθμοί των δύο βαθμολογητών διαφέρουν μεταξύ τους περισσότερο από 15 μονάδες στην εκατοντάβαθμη κλίμακα. Στην περίπτωση αυτή τελικός γραπτός

βαθμός του μαθήματος είναι ο βαθμός του αναβαθμολογητή μετά την αναγωγή του στην εικοσάβαθμη κλίμακα.

ζ. Προκειμένου να επιτευχθεί η αντικειμενικότητα της βαθμολογίας στο μέγιστο δυνατό βαθμό και να αποφευχθούν φαινόμενα εμπορευματοποίησης της βαθμολογίας, καθιερώνεται η προσαρμογή του βαθμού της ετήσιας προφορικής αξιολόγησης προς τον τελικό γραπτό βαθμό στην περίπτωση που η διαφορά μεταξύ τους είναι μεγαλύτερη των τριών μονάδων στην εικοσάβαθμη κλίμακα. Στην περίπτωση αυτή ο προφορικός βαθμός αυξάνεται ή μειώνεται κατά περίπτωση έτσι ώστε η διαφορά τους να είναι στις τρεις (3) μονάδες στην εικοσάβαθμη κλίμακα.

η. Τελικός βαθμός για κάθε ένα μάθημα είναι ο μέσος όρος του ετήσιου βαθμού προφορικής αξιολόγησης μετά την ενδεχόμενη αναπροσαρμογή του και του τελικού γραπτού βαθμού στις πανελλαδικές εξετάσεις.

θ. Για τους μαθητές της Β' και Γ' τάξης που απουσιάζουν δικαιολογημένα για λόγους υγείας ή ανωτέρας βίας από τις εξετάσεις του Ιουνίου δίνεται δεύτερη ευκαιρία να προσέλθουν σε εξετάσεις τον Σεπτέμβριο στα μαθήματα από τα οποία απουσίασαν δικαιολογημένα τον Ιούνιο. Όσοι με βάση τη ρύθμιση αυτή λαμβάνουν το απολυτήριό τους τον Σεπτέμβριο έχουν το δικαίωμα να λάβουν μέρος στις διαδικασίες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση το επόμενο έτος.

ι. Ο μέσος γενικός βαθμός προαγωγής ή απόλυσης της Β' και της Γ' τάξης αντίστοιχα είναι ο μέσος όρος του τελικού βαθμού όλων των μαθημάτων. Ο μαθητής προάγεται ή απολύεται κατά περίπτωση, εφόσον ο μέσος αυτός όρος είναι ίσος ή μεγαλύτερος του 10.

ια. Ο βαθμός του απολυτηρίου του ενιαίου Λυκείου προκύπτει κατά 30% από τον μέσο γενικό βαθμό προαγωγής της Β' τάξης και κατά 70% από τον μέσο γενικό βαθμό απόλυσης της Γ' τάξης.

## II. Διαδικασία πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Σύμφωνα πάντα με το σύστημα αυτό τα τμήματα της ανώτατης εκπαίδευσης κατατάσσονται σε πέντε (5) επιστημονικά πεδία ανάλογα με το γνωστικό τους αντικείμενο. Τα πέντε αυτά επιστημονικά πεδία είναι:

A. Το επιστημονικό πεδίο: Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Επιστημών

B. Το επιστημονικό πεδίο: Θετικών Επιστημών

Γ. Το επιστημονικό πεδίο: Επιστημών Υγείας

Δ. Το επιστημονικό πεδίο: Τεχνολογικών Επιστημών

Ε. Το επιστημονικό πεδίο: Επιστημών Οικονομίας και Διοίκησης

Για κάθε ένα από τα ανωτέρω επιστημονικά πεδία με εξαίρεση το τελευταίο προσδιορίζονται δύο μαθήματα αυξημένης βαρύτητας, από τα μαθήματα κατεύθυνσης της Γ' τάξης, με συντελεστές 1,3 για το πρώτο από αυτά και 0,7 για το δεύτερο. Ειδικά για το πέμπτο επιστημονικό πεδίο ως μαθήματα αυξημένης βαρύτητας θεσπίζονται το μάθημα επιλογής Αρχές Οικονομικής Θεωρίας και ως δεύτερο το μάθημα γενικής παιδείας Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής.

Ο κάτοχος απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου έχει τη δυνατότητα να επιλέξει μέχρι δύο από τα παραπάνω επιστημονικά πεδία και να δηλώσει προτίμηση ακόμη και για όλα τα τμήματα που περιλαμβάνονται στα δύο επιστημονικά πεδία που έχει επιλέξει.

Η κατεύθυνση που ακολουθεί ως μαθητής ο υποψήφιος δεν αποτελεί προϋπόθεση στην επιλογή των επιστημονικών πεδίων. Για τον λόγο αυτό και έχει προβλεφθεί δυνατότητα αντικατάστασης των μαθημάτων αυξημένης βαρύτητας κάθε επιστημονικού πεδίου με μαθήματα γενικής παιδείας, τα οποία είναι κοινά για όλους τους μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου. Τα μαθήματα αυτά έχουν μειωμένους συντελεστές βαρύτητας και συγκεκριμένα το μάθημα που αντικαθιστά το πρώτο μάθημα αυξημένης βαρύτητας έχει συντελεστή 0,9 αντί 1,3 και το άλλο έχει συντελεστή 0,4 αντί 0,9 που έχει το δεύτερο μάθημα αυξημένης βαρύτητας. Αντικατάσταση των μαθημάτων αυξημένης βαρύτητας γίνεται μόνο στη περίπτωση που ο υποψήφιος έχει εξεταστεί σε μαθήματα άλλης κατεύθυνσης από αυτήν στην οποία ανήκουν τα προβλεπόμενα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας.

Κριτήριο επιλογής είναι το σύνολο των μορίων για κάθε επιστημονικό πεδίο. Τα μόρια του κάθε υποψήφιου είναι το άθροισμα των γινομένων των βαθμών των δύο μαθημάτων αυξημένης βαρύτητας ή των μαθημάτων που τα αντικαθιστούν με τους αντίστοιχους κατά περίπτωση συντελεστές και του βαθμού του απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου πολλαπλασιαζόμενο με τον συντελεστή 8. Το μέγιστο δυνατό σύνολο μορίων που μπορεί να συγκεντρώσει ένας υποψήφιος για τα τμήματα που δεν απαιτείται εξέταση ειδικού μαθήματος είναι τα 200 μόρια και 186 στην

περίπτωση αντικατάστασης των μαθημάτων αυξημένης βαρύτητας με μαθήματα γενικής παιδείας.

Οι υποψήφιοι υποβάλλουν το μηχανογραφικό δελτίο των προτιμήσεων τους μετά την γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων κατά τον μήνα Ιούλιο.

Το σύστημα αυτό με την ανωτέρω μορφή εφαρμόζεται για πρώτη και τελευταία φορά το έτος 2000.

Το έτος 2001 εφαρμόζεται με σημαντικές αλλαγές που το διαφοροποιούν σημαντικά τόσο ως προς την φιλοσοφία του όσο και ως προς την δομή του<sup>190</sup>. Οι βασικές αλλαγές που γίνονται και ισχύουν από το 2001 αφορούν τόσο τη διαδικασία απόκτησης του απολυτηρίου όσο και την διαδικασία πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Ως προς την απόκτηση του απολυτηρίου του Λυκείου:

- Τα εξεταζόμενα μαθήματα διακρίνονται σε μαθήματα που εξετάζονται με κοινά σε εθνικό επίπεδο θέματα και σε μαθήματα που εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

- Τα μαθήματα που εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο καθορίζονται σε εννέα για κάθε μια από τις δύο τελευταίες τάξεις. Στην Β' τάξη τα έξι από τα μαθήματα αυτά είναι γενικής παιδείας και τα τρία κατεύθυνσης, ενώ στην Γ' τάξη είναι αντίστοιχα πέντε (5) και τέσσερα (4). Κατ' εξαίρεση και μόνο μετά από αίτηση του μαθητή στη Γ' Λυκείου δίνεται η δυνατότητα εξέτασης σε πανελλαδικό επίπεδο, επιπλέον των εννέα, και στο μάθημα επιλογής Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, κυρίως για όσους επιθυμούν να ακολουθήσουν σχολές του πέμπτου επιστημονικού πεδίου για το οποίο το μάθημα αυτό είναι το πρώτο μάθημα αυξημένης βαρύτητας.

- Το γραπτό αναβαθμολογείται από τρίτο καθηγητή – αναβαθμολογητή, εφόσον οι βαθμοί των δύο πρώτων βαθμολογητών διαφέρουν μεταξύ τους περισσότερο από 12 μονάδες στην 100βαθμη κλίμακα. Ο τελικός γραπτός βαθμός πλέον είναι ο μέσος όρος του βαθμού του αναβαθμολογητή με τον πλησιέστερο προς αυτό βαθμό των δύο πρώτων βαθμολογητών.

---

<sup>190</sup> Οι σημαντικότερες αλλαγές περιέχονται στο Ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90, τ. Α')

- Ο βαθμός που απαιτείται για την προαγωγή ή απόλυση του μαθητή μειώνεται στο 9,5 αντί του 10.

Ως προς τις διαδικασίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι αλλαγές περιλαμβάνουν:

- Τη θέσπιση της Βεβαίωσης Πρόσβασης. Η Βεβαίωση αυτή χορηγείται στους μαθητές και αποφοίτους που λαμβάνουν μέρος στις πανελλαδικές εξετάσεις και η οποία περιέχει τους βαθμούς πρόσβασης κατά μάθημα και το γενικό βαθμό πρόσβασης του κατόχου. Η Βεβαίωση αυτή δεν υποκαθιστά το απολυτήριο του Λυκείου αλλά είναι αναγκαία, γιατί ο βαθμός απολυτηρίου διαμορφώνεται τόσο από τα εννέα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα όσο και τα μαθήματα που εξετάζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

- Τη διεξαγωγή της επαναληπτικής εξέτασης για όσους απουσιάζουν δικαιολογημένα σ' ένα ή περισσότερα μαθήματα τον Ιούνιο εντός μηνός από την λήξη της εξεταστικής περιόδου του Ιουνίου (εντός του α' δεκαπενθημέρου του Ιουλίου). Οι επαναληπτικές εξετάσεις διεξάγονται σε ένα ή περισσότερα, ανάλογα με το αριθμό των εξεταζόμενων, εξεταστικά κέντρα που λειτουργούν σε κάθε νομό της χώρας.

- Τη θέσπιση δικαιώματος συμμετοχής στις διαδικασίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση του ίδιου έτους όσων λαμβάνουν το απολυτήριο και κατά συνέπεια και τη Βεβαίωση πρόσβασης μετά τις επαναληπτικές εξετάσεις του Ιουλίου.

- Ο γενικός βαθμός πρόσβασης υπολογίζεται με τον ίδιο τρόπο και τις ίδιες προϋποθέσεις με τον γενικό βαθμό απόλυσης από το Λύκειο με μόνη διαφοροποίηση ότι για τον γενικό βαθμό πρόσβασης λαμβάνονται υπόψη μόνο τα μαθήματα που εξετάζεται ο ενδιαφερόμενος σε εθνικό επίπεδο.

Οι αλλαγές συνεχίζονται σε μικρότερη έκταση και το 2002. Ειδικότερα το έτος αυτό:

- Μια αλλαγή αφορά τη διαμόρφωση του τελικού γραπτού βαθμού μαθήματος που αναβαθμολογείται λόγω διαφοράς βαθμολογίας των δύο βαθμολογητών. Με την αλλαγή αυτή συμπληρώνεται η διάταξη του προηγούμενου έτους κατά τρόπο ώστε στη περίπτωση που ο βαθμός του αναβαθμολογητή είναι

μικρότερος των βαθμών και των δύο πρώτων τελικός γραπτός βαθμός είναι ο μικρότερος βαθμός των δύο πρώτων αντί του μέσου όρου του βαθμού αυτού με τον βαθμό του αναβαθμολογητή που ίσχυε βάσει της προηγούμενης διάταξης.

- Εισάγεται ανώτερο όριο γραπτών που μπορεί να διορθώσει ο κάθε βαθμολογητής (τριακόσια γραπτά πρώτη και τριακόσια γραπτά το πολύ δεύτερη βαθμολόγηση).

- Μειώνεται η διαφορά προφορικού και γραπτού βαθμού για την αναπροσαρμογή του προφορικού βαθμού από τις τρεις στις δύο (2) μονάδες.

Το 2003 καταργείται η προσαρμογή του προφορικού προς τον γραπτό βαθμό κατά τον υπολογισμό του τελικού βαθμού για την προαγωγή και απόλυση των μαθητών και μόνο. Η προσαρμογή διατηρείται μόνο για τον προσδιορισμό των βαθμών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το 2004 αλλάζει ξανά ο τρόπος υπολογισμού του τελικού γραπτού βαθμού στην περίπτωση αναβαθμολόγησης του γραπτού λόγω διαφορά βαθμολογίας των δύο πρώτων βαθμολογητών και ορίζεται ότι τελικός γραπτός μαθήματος στη περίπτωση αυτή είναι το πηλίκο της διαίρεσης του αθροίσματος των βαθμών και των τριών βαθμολογητών δια του δέκα πέντε (15).

Το έτος 2005 καταργούνται οι εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο για τα εννέα μαθήματα της Β' Λυκείου.

Το 2006 μειώνονται τα εξεταζόμενα σε εθνικό επίπεδο μαθήματα της Γ' Λυκείου από εννέα σε έξι (6) και καταργείται το δικαίωμα να επιλέγει ο υποψήφιος ελεύθερα τα δύο επιστημονικά πεδία ανεξάρτητα της κατεύθυνσης που παρακολουθεί στο Λύκειο. Επίσης, καθιερώνεται η βάση του 10 ως προϋπόθεση για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη ρύθμιση αυτή, προϋπόθεση, για να είναι υποψήφιος κάποιος, ορίζεται η επιτυχία γενικού βαθμού πρόσβασης ίσο ή μεγαλύτερο του 10 ή η συγκέντρωση συνόλου μορίων τουλάχιστον ίσου με το μέγιστο δυνατό αριθμό μορίων, δηλαδή τουλάχιστον 10.000 με μέγιστο δυνατό αριθμό τις 20.000.



Το 2010 καταργείται η ανωτέρω ρύθμιση της «βάσης του 10».

Το ισχύον σήμερα εξεταστικό σύστημα εφαρμόζει τροποποιημένες τις περισσότερες εκ των ανωτέρω διατάξεων<sup>191</sup>.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο<sup>192</sup> που καθορίζει τον τρόπο διενέργειας των πανελλαδικών εξετάσεων το 2014 οι απολυτήριες εξετάσεις της τελευταίας τάξης των Γενικών Λυκείων ημερήσιων και εσπερινών διενεργούνται σε μαθήματα που εξετάζονται γραπτά είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε σε πανελλαδικό επίπεδο. Τα μαθήματα αυτά μετέχουν ισότιμα στη διαμόρφωση του τελικού βαθμού του απολυτηρίου. Υπάρχει η δυνατότητα λήψης ενδοσχολικού απολυτηρίου από τελειόφοιτους που δε λαμβάνουν Βεβαίωση πρόσβασης και δεν έχουν δικαίωμα εισαγωγής σε σχολές ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Στις εξετάσεις των μαθημάτων της τελευταίας τάξης που διενεργούνται σε πανελλαδικό επίπεδο μπορούν να λαμβάνουν μέρος εκτός των μαθητών ΓΕΛ και των κατόχων απολυτηρίου τίτλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από προηγούμενο έτος, οι μαθητές της τελευταίας τάξης ΕΠΑΛ (ΟΜΑΔΑΣ Β΄) και οι κάτοχοι απολυτηρίου ΕΠΑΛ, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 3748/2009 (ΦΕΚ 29, τ.Α΄).

Σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 2 του άρθρου 7 του Ν.3255/2004 (ΦΕΚ 138, τ.Α΄) από το σχολικό έτος 2005-2006 τα μαθήματα της Γ΄ τάξης των Ημερησίων Γενικών Λυκείων και της Γ΄ τάξης των Εσπερινών Γενικών Λυκείων που εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο και σε κοινά θέματα ορίζονται σε έξι (6). Τα μαθήματα που εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο σύμφωνα με τις διατάξεις της αριθμ.63442/Γ2/27-6-05 (ΦΕΚ 921, τ.Β΄) Υπουργικής Απόφασης είναι κατεύθυνσης

---

<sup>191</sup> Το νομικό πλαίσιο διενέργειας των πανελλαδικών εξετάσεων το σχολ. έτος 2013-2014 στηρίχτηκε στις διατάξεις του Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188, τ.Α΄), του ΠΔ 60/2006 (ΦΕΚ 65, τ. Α΄), όπως τροποποιήθηκε με τις διατάξεις του ΠΔ 105/2006 (ΦΕΚ 102, τ.Α΄), του ΠΔ 36/2008 (ΦΕΚ 61, τ.Α΄), του ΠΔ 12/2009 (ΦΕΚ 22, τ.Α΄), του ΠΔ 21/2011 (ΦΕΚ 72, τ.Α΄), του ΠΔ 41/2011 (ΦΕΚ 107, τ.Α΄), του ΠΔ 48/2012 (ΦΕΚ 97, τ.Α΄) και της Φ.253/155439/Β6 Υ.Α. (ΦΕΚ 2544, τ.Β΄/30-12-2009).

<sup>192</sup> Φ.252/54840 /Β6/8 - 4 - 2014 με θέμα «Απολυτήριες εξετάσεις της τελευταίας τάξης Γενικού Λυκείου στα μαθήματα που εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο και πανελλαδικές εξετάσεις ΕΠΑΛ-ΟΜΑΔΑ Β΄ (σχολ. έτους 2013-2014)»

και γενικής παιδείας, καθώς και το μάθημα επιλογής της Γ΄ τάξης «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας». Οι μαθητές και οι απόφοιτοι ΓΕΛ εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο στα τέσσερα (4) μαθήματα κατεύθυνσης και σε δύο (2) μαθήματα γενικής παιδείας, από τα οποία το ένα (1) είναι υποχρεωτικό, η «Νεοελληνική Γλώσσα», και το άλλο είναι αυτό που επιλέγουν από τα μαθήματα: Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου, Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής, Βιολογία και Φυσική.

Από το σχολικό έτος 2010-2011 σε περίπτωση που ο υποψήφιος ΓΕΛ δηλώσει ότι θα εξεταστεί πανελλαδικά στο μάθημα επιλογής Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι το δεύτερο μάθημα γενικής παιδείας, το οποίο δηλώνει ότι θα εξεταστεί πανελλαδικά να είναι υποχρεωτικά το μάθημα Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής.

Οι υποψήφιοι ΓΕΛ για εισαγωγή σε Σχολές και Τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν έχουν δικαίωμα να επιλέξουν επιστημονικό πεδίο, αν δεν έχουν εξετασθεί σε πανελλαδικό επίπεδο και στα δύο μαθήματα αυξημένης βαρύτητας του συγκεκριμένου πεδίου όπως αυτά ορίζονται στο άρθρο 3 της αριθμ. Φ253/28934/Β6 (ΦΕΚ 391, τ.Β΄/30-3-2006) και στη Φ.253/27456/Β6 (ΦΕΚ 493, τ.Β΄/18-3-09) Υ.Α.

Όσοι μαθητές προτίθενται να επιλέξουν το 5ο Επιστημονικό πεδίο, το μάθημα γενικής παιδείας στο οποίο εξετάζονται υποχρεωτικά σε πανελλαδικό επίπεδο είναι τα Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής. Επιπλέον εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο και στο μάθημα επιλογής «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας».

Όλοι οι υποψήφιοι ΓΕΛ που συμμετέχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις υποβάλλουν ήδη από το Φεβρουάριο Αίτηση - Δήλωση, με την οποία δηλώνουν όλα τα στοιχεία που αφορούν στη συμμετοχή τους στις εν λόγω εξετάσεις και αναλυτικότερα: το δεύτερο μάθημα Γενικής Παιδείας, το μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» και την κατεύθυνσή τους.

Οι παραπάνω Αιτήσεις - Δηλώσεις των υποψηφίων είναι σημαντικές και δεσμευτικές, αφού το μάθημα γενικής παιδείας επηρεάζει την επιλογή επιστημονικών πεδίων, το δε μάθημα επιλογής «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» είναι το πρώτο μάθημα αυξημένης βαρύτητας του 5ου επιστημονικού πεδίου.

Επισημαίνεται ότι, αν ο υποψήφιος δεν πάρει μέρος στην εξέταση μαθήματος κατεύθυνσης, γενικής παιδείας, που επέλεξε να εξετασθεί σε πανελλαδικό επίπεδο, τότε θεωρείται ότι εξετάσθηκε στο συγκεκριμένο μάθημα και πήρε γραπτό βαθμό μηδέν (0). Διευκρινίζεται επίσης ότι, εφόσον ο εξεταζόμενος έχει δηλώσει ότι στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», θα εξεταστεί σε πανελλαδικό επίπεδο, ο βαθμός του προσμετράται για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, ανεξάρτητα των επιστημονικών πεδίων που θα επιλέξει. Αντίθετα, δεν λαμβάνεται υπόψη, αν δεν δήλωσε εξέταση σε πανελλαδικό επίπεδο. Στην περίπτωση αυτή δεν έχει δικαίωμα να δηλώσει σχολές του πέμπτου (5ου) επιστημονικού πεδίου. Σε περίπτωση που, αν και δήλωσε, δεν προσέλθει στην εξέταση του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας», τότε βαθμολογείται με τον κατώτερο βαθμό μηδέν (0).

Μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξετάζονται προφορικά στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα, εφόσον το μήνα Φεβρουάριο υποβάλουν στο οικείο Λύκειο σχετική αίτηση με τα απαιτούμενα δικαιολογητικά.

Από τις προαναφερθείσες διατάξεις προκύπτει ότι η διαδικασία επιλογής των Σχολών από τους μαθητές ξεκινά ήδη από το Φεβρουάριο, οπότε η Αίτηση-Δήλωσή τους για τα μαθήματα στα οποία θα εξεταστούν σε πανελλαδικό επίπεδο αποτελεί μια πρώτη επιλογή των επιστημονικών πεδίων και επομένως των Σχολών τις οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν κατά την υποβολή του μηχανογραφικού τους δελτίου με ταυτόχρονη απόρριψη άλλων επιστημονικών πεδίων τα οποία δεν θα μπορούν να επιλέξουν.

Να σημειωθεί ότι από το σχολικό έτος 2015-2016 θα ισχύσει νέο σύστημα πανελλαδικών εξετάσεων με κύριο γνώρισμα την εξέταση των μαθητών σε συνολικά 4 μαθήματα ή και σε ένα επιπλέον για την πρόσβαση σε μεγαλύτερο αριθμό πανεπιστημιακών τμημάτων<sup>193</sup>.

---

<sup>193</sup> Ν.4327/2015 (ΦΕΚ 50, τ.Α', 2015)

## **B. Ο θεσμός των εισαγωγικών εξετάσεων: χαρακτηριστικά και επιλογή σπουδών**

Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι οι εξετάσεις έχουν συμβάλει στην μετατόπιση του κέντρου βάρους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εξετάσεις σε οποιαδήποτε μορφή τους, συνεπώς και οι εισαγωγικές, αποτελούν έκφραση του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης. Οι εξετάσεις στις οποίες υποβάλλονται οι μαθητές με τις οποίες θα επιλεγούν, για να συνεχίσουν τις σπουδές τους στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, αποτελούν την κορυφαία στιγμή της σχολικής πορείας των μαθητών, αφού μεταβαίνουν από τη μέση στην ανώτατη εκπαίδευση. «Μετά από 12 χρόνια μαθητικής καριέρας είναι η μοναδική στιγμή που, χωρίς να λαμβάνεται πάντα υπόψη η μέχρι τότε σχολική επίδοση, θα καθορίσει τη δυνατότητα ή μη δυνατότητα μετάβασης στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια του μορφωτικού κεφαλαίου που με τη σειρά του θα προσδιορίσει και την κοινωνική πορεία, κοινωνική κινητικότητα των νέων»<sup>194</sup>. Εύστοχα στον πρόλογό του ο Κυρίδης αναφέρει για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία πως «μοιάζει να αποτελεί τον καταλύτη της αντίδρασης κατά την οποία το «προσόν» μετατρέπεται σε «πρόσοδο», αφού η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο αυξάνει τις δυνατότητες εξαργύρωσης των μορφωτικών πιστοποιητικών στην αγορά εργασίας»<sup>195</sup>. Ο Μυλωνάς χαρακτηρίζει τις εξετάσεις ως τον γενικό ιστό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος με πολλές εκβλαστήσεις (εννοεί τα φροντιστήρια), που λειτουργούν «φетиχιστικά» και νομιμοποιούν ένα χαρτί μεταβάλλοντάς το σε «διαπιστευτήριο» για την μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου<sup>196</sup>.

Βασικά χαρακτηριστικά των γενικών εξετάσεων, όπως τα απαριθμεί ο Κυρίδης<sup>197</sup> είναι:

---

<sup>194</sup> Κυρίδης, Α. (2003) *ό.π.*, σσ.42 -5.

<sup>195</sup> Στο *ίδιο*, σ.12.

<sup>196</sup> Μυλωνάς, Θ. (1990) «Κοινωνία και σχολείο. Συνάντηση στις εξετάσεις», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 55, σ.69.

<sup>197</sup> Κυρίδης, Α. (2003) *ό.π.*, σσ. 45-51.

1. η χωροχρονική μοναδικότητα, καθώς λαμβάνουν χώρα στο τέλος της φοίτησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε συγκεκριμένες ημερομηνίες για όλους τους μαθητές σε πανελλαδική κλίμακα,
2. ο επιλεκτικός τους χαρακτήρας, αφού διαπιστωθεί γραπτώς (ή προφορικώς) το επίπεδο προόδου των μαθητών ως προς την αφομοίωση των μεταβιβασθέντων γνώσεων και διαχωριστούν τελικά ανάλογα με την επίδοσή τους σε επιτυχόντες και αποτυχόντες,
3. η αξιοπιστία, η αντικειμενικότητα και ο αδιάβλητος χαρακτήρας τους, αφού η διαδικασία πάντα επιφέρει το ίδιο αποτέλεσμα χωρίς την ανάμειξη παραγόντων άσχετων από την αξία του κρινόμενου και ταυτόχρονα προστατεύεται,
4. η άμεση προτεραιότητα για μαθητές, γονείς και φορείς του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, καθώς αποτελεί κεντρικό σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για τους μαθητές είναι ο βασικότερος παράγοντας για την αξιολόγηση και την επιλογή τους με βάση την αφομοίωση και αναπαραγωγή συγκεκριμένων γνώσεων και με στόχο τη φοίτησή τους στην ανώτατη εκπαίδευση.

Για τους γονείς οι εξετάσεις ταυτίζονται με την πανεπιστημιακή μόρφωση και με την αύξηση πιθανοτήτων για ανοδική κοινωνική κινητικότητα «μέσω της άσκησης κυρίως δημοσιοϋπαλληλικών και ελευθερίων επαγγελμάτων»<sup>198</sup>. Συνεπώς το ενδιαφέρον είναι έντονο, το μέρος του οικογενειακού εισοδήματος που καταβάλλεται για την παροχή των καταλληλότερων εφοδίων είναι υψηλό, το άγχος που κυριεύει όλα τα μέλη της οικογένειας μεγάλο.

Για τους φορείς ενδεικτικά αναφέρουμε την παρατήρηση ότι κατά την περίοδο των εξετάσεων παρατηρείται κινητοποίηση του μεγαλύτερου μέρους του κρατικού μηχανισμού και των δημοσίων υπηρεσιών (ΥΠΕΠΘ, ΟΤΕ, ΔΕΗ, αστυνομία, ραδιοτηλεοπτικά μέσα)<sup>199</sup>. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κατά την περίοδο που διεξάγεται η έρευνά μας και συγκεκριμένα το μήνα Μάιο (σχολικό έτος 2012-13),

---

<sup>198</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995) ό.π., σ.68.

<sup>199</sup> Μαυρογιώργος, Γ. (1988) «Γενικές Εξετάσεις». Η εξαγορά της εύκολης νομιμοποίησης και ο κοινωνικός έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο λύκειο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 39, σσ. 17-25.

περίοδο διεξαγωγής των πανελλαδικών εξετάσεων, κηρύσσονται από την ΟΛΜΕ απεργιακές κινητοποιήσεις ως μέσο πίεσης κατά της κυβερνητικής πολιτικής περί των οικονομικών περικοπών στους καθηγητές. Η επιλογή αυτής της περιόδου, των πανελλαδικών εξετάσεων, από τους λειτουργούς της μέσης εκπαίδευσης αποδεικνύει τη σπουδαιότητα της στιγμής της σχολικής χρονιάς και πολύ περισσότερο αποδεικνύεται από την στάση της κυβέρνησης ακολούθως: κηρύσσεται επιστράτευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μην παρακλυθεί η διαδικασία των γενικών εξετάσεων.

5. η κορύφωση του σχολικού ανταγωνισμού, καθώς, ενώ στην κοινωνία της σχολικής τάξης οι μαθητές ανταγωνίζονται στην πρωτιά και στο σχολικό βαθμό, στις εξετάσεις επισημοποιείται αυτός ο ανταγωνισμός με τον διαχωρισμό σε επιτυχόντες και αποτυχόντες,
6. η ομογενοποίηση και ο διαχωρισμός, καθώς δίνεται σε όλους η ευκαιρία συμμετοχής (ισότητα ευκαιριών) στις εξετάσεις αλλά έχοντας διαφορετικές βάσεις, κουλτούρες, στόχους, αποτελέσματα (αξιοκρατία).

Βασικές λειτουργίες των γενικών εξετάσεων<sup>200</sup> είναι:

A) μηχανισμός άσκησης κοινωνικού ελέγχου: οι γενικές εξετάσεις ως σύστημα αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης επιβραβεύουν τους ικανούς με την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση και τιμωρούν τους λιγότερο ικανούς με τον αποκλεισμό τους από τα προνομιούχα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Ταυτόχρονα ελέγχουν την ορθότητα προεπιλογής που έχει γίνει στο σχολείο, τον συνολικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας ανάλογα με το μορφωτικό κεφάλαιο. Έτσι διατηρείται η καθεστηκυία τάξη και κοινωνική διαστρωμάτωση.

B ) μέσο νομιμοποίησης των σχολικών επιλογών και των κοινωνικών τους επιπτώσεων: ενώ στο σχολείο υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων των ατόμων και των κοινωνικών τάξεων και διαπιστώνεται ο ανισωτικός χαρακτήρας του, τελικά οι γενικές εξετάσεις τυγχάνουν ιδιαίτερου κύρους και ευρείας αποδοχής, αποτελούν το μόνο δείκτη της πραγματικής αξίας των μαθητών. Για γονείς και μαθητές το δικαίωμα συμμετοχής σε όλους, η αντικειμενική βαθμολόγηση, η κοινή ύλη για

---

<sup>200</sup> Κυρίδης, Α. (2003) *ό.π.*, σσ.51-59.

όλους, η επιλογή των υποψηφίων με βάση την προσωπική τους αξία και ο αδιάβλητος χαρακτήρας των εξετάσεων καθιστούν τις εξετάσεις ως την πιο αντικειμενική ευκαιρία κοινωνικής καταξίωσης και την πιθανή απόρριψη ως δίκαιη.

Γ) αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης: οι γενικές εξετάσεις, που αποτελούν μέρος και μάλιστα το πιο σημαντικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπηρετούν και ως σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών την κυρίαρχη ιδεολογία και διατηρούν τα προνόμιά της. Αυτοί που αξιολογούνται και επιλέγονται ως οι πιο ικανοί στην ανώτατη εκπαίδευση είναι όσοι απομνημόνευσαν και αναπαρήγαγαν τις γνώσεις των σχολικών βιβλίων, που εκπροσωπούν την κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία. Άρα, άξιοι και επιτυγχόντες είναι οι κληρονόμοι του κυρίαρχου μορφωτικού κεφαλαίου, κι αν νομιμοποιείται στη συνείδηση της κοινωνίας από τρεις βασικές αξίες: την αξιοκρατία, την ισότητα των ευκαιριών και την ατομική και οικογενειακή αυτονομία.

#### **Γ. Εισαγωγικές εξετάσεις και ανισότητες**

Ενώ από το 1964 (Δ.378/1964) υπάρχει η πρόθεση να συνδεθεί το σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ουσιαστικά από το 1980 και έπειτα (Ν.1035/80 και ΠΔ298/1980) οι πανελλαδικές εξετάσεις άπτονται της πλήρους ευθύνης της μέσης εκπαίδευσης (ως εξεταστέα ύλη η διδαχθείσα στην τελευταία ή στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, εξεταστές των γραπτών καθηγητές μέσης εκπαίδευσης και όχι πανεπιστημιακοί, εξεταστικά κέντρα στην περιοχή των μαθητών, χρονικά πλαίσια εξετάσεων στο τέλος του σχολικού έτους) και έτσι αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η εξάρτηση όμως σημαίνει πως το σύστημα επιλογής ενσωματώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία συντελεί έτσι στην αναπαραγωγή της ανισότητας, αφού δίνει μεν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά σε άνισους μαθητές.

Την ανισότητα αυτή δημιουργεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση «που δε δίνει τις ίδιες δυνατότητες - ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ώστε να ενσωματωθούν πλήρως σε αυτό κι απερίσπαστοι από τις διάφορες πιθανές δυσκολίες που θα μπορούσαν να προκύψουν από την κοινωνική τους προέλευση, να ανταγωνιστούν

επί ίσους όρους μεταξύ τους και να αποδείξουν την αξία τους»<sup>201</sup>. Ανισωτικές λειτουργίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζονται σε χαρακτηριστικά της «όπως τα αναλυτικά προγράμματα, η έλλειψη προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, η σχέση καθηγητών-μαθητών και πώς αυτές διαμορφώνονται με την ταξική ταυτότητα των μεν και των δε, η υλικοτεχνική υποδομή, η κατάσταση των σχολικών κτιρίων, οι ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, ο φορέας της (δημόσιος, ιδιωτικός) και η συνολική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας»<sup>202</sup>. Κορύφωση της ανισότητας, σημειώνει ο Μαυρογιώργος, είναι οι εξετάσεις, που ασκούν ένα διπλό ρόλο: «την ομοιομορφία (ισότητα ευκαιριών) και τη διάκριση (αξιοκρατική επιλογή)»<sup>203</sup>.

Δεν τη δημιουργεί το εκάστοτε σύστημα πρόσβασης αλλά η διαδικασία προεπιλογής και πρώιμου κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας που έχει συντελεστεί κατά τα προηγούμενα έτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης). Εξάλλου, αυτή είναι η βασική λειτουργία του Λυκείου, τμήμα της μέσης εκπαίδευσης: σε τρεις τάξεις η προετοιμασία των υποψηφίων και προεπιλογή αυτών που είναι ικανοί να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση τις επιδόσεις τους και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Δίνεται μάλιστα μια φαινομενική αυτονομία κατά τον Bourdieu<sup>204</sup> στο εκπαιδευτικό σύστημα να επινοεί τα δικά του κριτήρια αξιολόγησης των επιδόσεων, μόνο που αυτά εξυπηρετούν τις ανώτερες τάξεις.

Οι πανελλαδικές εξετάσεις ως διαδικασία επιλογής των αξιότερων είναι αντικειμενικές, ουδέτερες και αξιοκρατικές. Όμως στη γραμμή αφετηρίας δεν αντισταθμίζουν τα μειονεκτήματα των υποψηφίων, που αφορούν την κοινωνική τους ζωή ή την εκπαιδευτική πορεία τους, παρά τα νομιμοποιούν ως φυσικές (νοητικές) διαφορές και έτσι κάνουν την κρίση και την επιλογή μεταξύ των υποψηφίων. Όσο αντικειμενική και αν είναι η διαδικασία της γραπτής δοκιμασίας, όλα τα υπόλοιπα που διαμορφώνουν το σύστημα εισαγωγής και οδηγούν στην επιλογή των υποψηφίων είναι άνισα διαμορφωμένα. Άρα νομιμοποιούν και

---

<sup>201</sup> Στο ίδιο, σ.179.

<sup>202</sup> Στο ίδιο.

<sup>203</sup> Μαυρογιώργος, Γ. (1988) ό.π., σ.22.

<sup>204</sup> Blackledge, D. και Hunt, B. (2004) ό.π., σσ.266-9.



επικυρώνουν τις προηγούμενες ανισωτικές διαδικασίες επιλογής και επιβράβευσης που συντελούνται στη στοιχειώδη και δευτεροβάθμια διαδικασία: ομαδοποιούνται μαθητές καλοί, μέτριοι, κακοί ανάλογα με την επίδοσή τους. Ευνοούν τις προνομιούχες κοινωνικές ομάδες προς ανώτερες μορφωτικά θέσεις και προς επαγγέλματα κύρους αναπαράγοντας έτσι τα ήδη υπάρχοντα προνόμια των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, ενώ οι πιθανότητες επιτυχίας για τους μη προνομιούχους υποψηφίους μειώνονται. Αυτή είναι η ανισωτική λειτουργία των εξετάσεων και κάθε συστήματος επιλογής. «Η επιτυχία στις Γενικές Εξετάσεις δημιουργεί μια πλασματική εικόνα εξίσωσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών, ενώ το πρόβλημα βρίσκεται ουσιαστικά στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο»<sup>205</sup>. «Τελικά ο παραμερισμός των «αποκλεισμένων, προπάντων των αγροτόπαιδων, εξασφαλιζόταν σε ικανοποιητικό βαθμό πρώτα από το χαμηλό επίπεδο των Δημοτικών σχολείων της υπαίθρου και την έλλειψη γυμνασίων έξω από τα αστικά κέντρα και δεύτερο από το σύστημα των εισιτηρίων εξετάσεων» σημειώνει ο Μυλωνάς<sup>206</sup>.

Συνεπώς, οι όποιες αλλαγές συντελούνται κατά καιρούς στο σύστημα εισαγωγής με σκοπό να αμβλυνθούν οι ανισότητες ευκαιριών μεταξύ των υποψηφίων μένουν ατελέσφορες. Τούτο συμβαίνει, γιατί η πηγή της ανισότητας ευκαιριών για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση δε βρίσκεται στις εξετάσεις αλλά στις λειτουργικές δομές της 12χρονης στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, τις μετατρέπει σε εκπαιδευτικές και πάλι σε κοινωνικές ανάλογα με τα μορφωτικά εφόδια που αποκτήθηκαν κατά την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών. Ο Μυλωνάς<sup>207</sup> θεωρεί πως αυτή η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου το μετατρέπει σε «αρένα» σύγκρουσης συμφερόντων ατόμων, ομάδων και τάξεων και πως οι εξετάσεις νομιμοποιούν τις γνώσεις σε «προσόντα», σε «διαπιστευτήρια» για το εργασιακό μέλλον, γεγονός που

---

<sup>205</sup> Κυρίδης, Α. (2003) *ό.π.*, σ.238.

<sup>206</sup> Μυλωνάς, Θ. (1982) *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ.43.

<sup>207</sup> Μυλωνάς, Θ. (1990) *ό.π.*, σσ. 62-63.

επισημαίνει ο Karen<sup>208</sup> συσχετίζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. με το αντίστοιχο της Ευρώπης. Επιβεβαιώνουν οι Brint και Karabel πως το εκπαιδευτικό σύστημα «παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή της ανισότητας από γενιά σε γενιά, [...] επίσης συμβάλλει στη νομιμοποίηση αυτών των ανισοτήτων»<sup>209</sup>.

Πρόκειται για μια πορεία που επηρεάζεται από σχολικές επιδόσεις αλλά και από κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η Φραγκουδάκη παρατηρεί: «Η κοινωνική δικαιοσύνη στην παιδεία είναι ένα σπουδαίο και επίκαιρο θέμα. Μόνο που δεν αφορά τις Γενικές Εξετάσεις για τα ΑΕΙ. Αφορά την πρώτη μικρή του Δημοτικού»<sup>210</sup>. Ούτε αφορά την ίδια την ανώτατη εκπαίδευση που είναι εσωτερικά διαφοροποιημένη σε σχολές για τις ανώτερες τάξεις, αυτές των ελεύθερων επαγγελματιών, και σε σχολές των μεσαίων και κατώτερων τάξεων, αυτές της δημόσιας διοίκησης<sup>211</sup>, αφού «αντιστοιχούν σε επαγγέλματα που είναι ιεραρχημένα ως προς το κοινωνικό γόητρο και ως προς τις προσδοκώμενες υλικές απολαβές»<sup>212</sup>.

## **2. Οι πολιτικές για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ) και την πληροφόρηση των υποψηφίων μαθητών**

Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση λειτουργεί ως βασικός φορέας μετάδοσης γνώσεων και ως σημαντικός θεσμός κοινωνικοποίησης. Επιπλέον, συντελεί μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων, κλίσεων, ταλέντων και μέσα από την θεσμοθέτηση ειδικών διαδικασιών στην προετοιμασία, στον προσανατολισμό και την

---

<sup>208</sup> Karen, D. (2002) «Changes in access to higher education in the United States 1980-1992», *Sociology of Education*, 75, σσ. 191-210. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2014 από [https://www.ntpu.edu.tw/social/upload/P\\_420100307132431.pdf](https://www.ntpu.edu.tw/social/upload/P_420100307132431.pdf).

<sup>209</sup> Brint, S. και Karabel, J. (1989) «American education, meritocratic ideology, and the legitimation of inequality: the community college and the problem of American exceptionalism», *High education*, 18, σσ.731-2. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουλίου 2014 από <http://edethnography.qwriting.qc.cuny.edu/files/2011/10/Brint-and-Karabel.pdf>.

<sup>210</sup> Κυρίδης, Α. (2003) *ό.π.*, σ.238.

<sup>211</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.92· Τσουκαλάς, Κ. (1986) *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ.131-3.

<sup>212</sup> Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, 1, Αθήνα: Gutenberg, σ.40.

πληροφόρηση των υποψηφίων μαθητών, ώστε να οδηγηθούν στις σωστές επιλογές για τις σπουδές τους και κατά συνέπεια για το επάγγελμά τους<sup>213</sup>.

Η παρεχόμενη στους μαθητές υποστήριξη από τη σχολική μονάδα για την επιλογή των σπουδών τους εξετάζεται στην παρούσα ενότητα σε δύο κυρίως επίπεδα. Το πρώτο αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και των σχετικών δράσεων που πραγματοποιούνται οργανωμένα και συστηματικά από ειδικές υπηρεσίες, όπως ορίζει ο Κασσωτάκης<sup>214</sup>. Γίνεται επιπλέον επισκόπηση των γενικών και ειδικών σκοπών του μαθήματος που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γ΄ Γυμνασίου (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ ΣΕΠ Γ΄ Γυμνασίου) αλλά και συνοπτική προσέγγιση των εννοιών του σχολικού εγχειριδίου που χρησιμοποιείται στην ίδια τάξη. Το δεύτερο αναφέρεται στις οδηγίες που δίνονται στους μαθητές της Α΄ και Β΄ αλλά κυρίως της Γ΄ τάξεως Λυκείου για την τελική επιλογή στοιχείων (μαθήματα επιλογής, ειδικά μαθήματα, υποβολή μηχανογραφικού δελτίου κ.α.) από τα οποία εξαρτάται η είσοδός και φοίτησή τους σε συγκεκριμένη σχολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **Α. Πρακτικές Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) εμφανίζεται ως ιδιαίτερο σχολικό μάθημα για πρώτη φορά στα ελληνικά σχολεία το 1966 και την επόμενη χρονιά καθιερώνεται η διδασκαλία του στη Β΄ και Γ΄ τάξη Γυμνασίου. Θα ακολουθήσει τα επόμενα χρόνια περιορισμός της διδασκαλίας του και το 1981-1982 θα καθιερωθεί η διδασκαλία του στη Γ΄ Γυμνασίου. Ακολουθεί επέκταση της διδασκαλίας του και στις τάξεις Α΄ και Β΄ Γυμνασίου καθώς και στη Β΄ Λυκείου, αλλά τελικά το 1995 η διδασκαλία του θα περιοριστεί στη Γ΄ Γυμνασίου και στην Α΄ Λυκείου<sup>215</sup>. Τέλος με την εφαρμογή του νέου Λυκείου από το 2013-2014<sup>216</sup>

---

<sup>213</sup> Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010) *ό.π.*, σ.191-199.

<sup>214</sup> Κασσωτάκης, Ι.Μ. (2002) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ.54.

<sup>215</sup> Κασσωτάκης, Ι.Μ. και Φωτιάδου-Ζαχαρίου, Τ. (2002) «Η Εφαρμογή και η Εξέλιξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα», στο Κασσωτάκης, Ι.Μ. *Συμβουλευτική και*

καταργείται η διδασκαλία του ΣΕΠ στην Α΄ Λυκείου και παραμένει η διδασκαλία του μαθήματος μόνο στη Γ΄ Γυμνασίου.

Τον κεντρικό συντονισμό των δράσεων του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού έχουν τα ΚΕΣΥΠ (Κέντρα Συμβουλευτικής –Προσανατολισμού) που λειτουργούν στις έδρες των νομών και τα ΓΡΑΣΕΠ (Γραφεία ΣΕΠ) που λειτουργούν μέχρι το 2011 αποκεντρωμένα, συστεγαζόμενα συνήθως με σχολικές μονάδες<sup>217</sup>.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) σύμφωνα με το Ν.1566/85 «στοχεύει ιδίως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, στην πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, στην ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση και στην αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο»<sup>218</sup>. Μεταγενέστερα ο Ν. 2525/97 προβλέπει ότι ο ΣΕΠ «στοχεύει στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι»<sup>219</sup>. Το Υπουργείο Παιδείας υλοποιεί μάλιστα κατά περιόδους προγράμματα επιμόρφωσης καθηγητών στο ΣΕΠ και την Επαγγελματική Συμβουλευτική με κύριο στόχο την ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού ειδικά καταρτισμένου, στο οποίο ανατίθεται κατά προτεραιότητα η διδασκαλία του συγκεκριμένου σχολικού μαθήματος.

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο ΣΕΠ κρίνεται απαραίτητη, καθώς ο επαγγελματικός προσανατολισμός «δεν σημαίνει απλώς την παροχή πληροφοριών και συμβουλών αλλά τη διδασκαλία και μάθηση των ικανοτήτων και του τρόπου σκέψης που χρειάζονται οι νέοι για να αποφασίσουν τις σπουδές και το επάγγελμα που θα διαλέξουν και να δημιουργήσουν μια εικόνα για την επαγγελματική ζωή του

---

*Επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ.73-100.

<sup>216</sup> ΦΕΚ 193/2013 - Ν.4186/2013.

<sup>217</sup> Με το Ν.2525/1997 ιδρύθηκαν 68 ΚΕΣΥΠ στις έδρες των νομών και 200 ΓΡΑΣΕΠ σε ισάριθμα σχολεία της χώρας.

<sup>218</sup> Ν.1566/85, Άρθρ. 37, παρ.1.

<sup>219</sup> Ν. 2525/97, Άρθρ.10, παρ.1.

ενήλικα»<sup>220</sup>. Με την εισαγωγή του ΣΕΠ στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των διδασκόμενων μαθημάτων ο επαγγελματικός προσανατολισμός γίνεται επίσημα μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Διατηρεί πάντως την ιδιαιτερότητά του σε σχέση με τα άλλα μαθήματα, αφού πάντοτε είναι μάθημα χωρίς βαθμολογία.

Πρακτικά ο ΣΕΠ παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους. Υποστηρίζει την ενεργό μάθηση, όπως είναι η εργασιακή εμπειρία, η συμμετοχή σε δραστηριότητες έξω και μέσα στην τάξη, οι επισκέψεις επί τόπου σε τεχνικές σχολές και Πανεπιστήμια, οι επαφές με επαγγελματίες στους χώρους εργασίας τους κ.α. Εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας ρυθμίζουν τον τρόπο συνεργασίας των υπευθύνων ΣΕΠ με τοπικούς και ιδιωτικούς φορείς<sup>221</sup> και τα σχετικά με επισκέψεις των μαθητών σε διάφορους χώρους εργασίας και μάθησης με στόχο την επιτόπια άμεση ενημέρωσή τους.

Ο καθηγητής που διδάσκει το μάθημα του ΣΕΠ καλείται να αποκτήσει τη διπλή ιδιότητα του καθηγητή – συμβούλου αναλαμβάνοντας ένα πολύπλευρο έργο στο οποίο έχει το ρόλο «του προτροπέα, του εμπυχωτή, του υποκινητή, του συνοδού»<sup>222</sup>. Έργο του, πέραν της εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων του ΣΕΠ, είναι η εφαρμογή της επαγγελματικής συμβουλευτικής σε προσωπικό επίπεδο, η οργάνωση δραστηριοτήτων που συνδέουν το σχολείο με την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα της κοινότητας αλλά και η ενημέρωση, εκτός των μαθητών, και των κηδεμόνων τους για τις κλίσεις, τις δυνατότητες και τις προοπτικές επιλογής σπουδών και επαγγελματικής απασχόλησης των παιδιών τους. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία ευνοϊκού ψυχοπαιδαγωγικού περιβάλλοντος, κατάλληλου για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών<sup>223</sup>.

---

<sup>220</sup> Εγκύκλιος Γ2/6646/20.11.97 του Υπουργείου Παιδείας με θέμα «Ενημέρωση για το πρόγραμμα επιμόρφωσης Καθηγητών στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την Επαγγελματική Συμβουλευτική».

<sup>221</sup> Εγκύκλιοι Γ2/144992/18.12.07, Γ2/1549/18.04.2000 κ.α.

<sup>222</sup> Εγκύκλιος Γ2/6646/20.11.97.

<sup>223</sup> Εγκύκλιος Γ2/6646/20.11.97.

Οι δομές του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στεγάζονται σε αίθουσες που χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για το σκοπό αυτό και εξοπλίζονται με τα κατάλληλα υλικοτεχνικά μέσα<sup>224</sup>.

Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του ΣΕΠ της Γ΄ Γυμνασίου (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ)<sup>225</sup> θέτει τους γενικούς στόχους του μαθήματος τους οποίους υπηρετούν τρεις κυρίως άξονες γνωστικού περιεχομένου: η γνώση του εαυτού, η γνώση του κόσμου και η θέση του ατόμου μέσα στον κόσμο. Μεταξύ των γενικών στόχων επιδιώκεται οι μαθητές «να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, να έλθουν σε επαφή με επαγγελματικούς χώρους και επαγγελματικές δραστηριότητες, να μάθουν να χρησιμοποιούν διαφορετικές πηγές πληροφόρησης, να σχηματίσουν σφαιρική εικόνα για τον κόσμο της εργασίας, τις εξελίξεις του και το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον». Απώτερος σκοπός είναι οι μαθητές να μάθουν «να διερευνούν τις δυνατότητες εκπαίδευσης-κατάρτισης στην Ελλάδα και το εξωτερικό, να πληροφορηθούν σχετικά με τις δυνατότητες σπουδών και εργασίας στην τοπική και την παγκόσμια κοινότητα, να αντιληφθούν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας». Επιπλέον, επιδιώκεται η ανάπτυξη προβληματισμού για το ρόλο των στερεοτυπικών αντιλήψεων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και η καλλιέργεια επαγγελματικής συνείδησης. Μεταξύ των ειδικών στόχων που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του ΣΕΠ είναι η επιδίωξη οι μαθητές να συλλέξουν πληροφορίες για εκπαιδευτικές διεξόδους μετά το Γυμνάσιο, να συνδέσουν την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας αλλά και να προσεγγίσουν την έννοια της εργασίας και το ρόλο της στη ζωή του ανθρώπου. Επιμέρους στόχευση του μαθήματος είναι η αυτογνωσία των μαθητών<sup>226</sup>, ώστε συνεκτιμώντας τα

---

<sup>224</sup> Εγκύκλιος Γ2/525/10-02-1999 με θέμα «Αποκλειστική χρήση των χώρων που στεγάζουν τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και τα Γραφεία ΣΕΠ καθώς και του εξοπλισμού τους».

<sup>225</sup> ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, σσ. 429-433. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2014 από Ψηφιακό Σχολείο: [http://ebooks.edu.gr/info/cps/19deppsaps\\_SEP.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/19deppsaps_SEP.pdf).

<sup>226</sup> Το ΑΠΣ του ΣΕΠ αναφέρει ως ειδικούς στόχους «ότι επιδιώκεται οι μαθητές να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητά τους, να προσδιορίσουν την εικόνα του εαυτού

χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τις εξελίξεις της εποχής τους να είναι σε θέση να επιλέξουν αρχικά τι θα κάνουν μετά το Γυμνάσιο και μακροπρόθεσμα μετά το πέρας και του Λυκείου. Παράλληλα μελετώνται στερεότυπες αντιλήψεις για τα επαγγέλματα, προτείνεται για παράδειγμα ένα θεατρικό παιχνίδι για τα «ανδρικά ή γυναικεία επαγγέλματα». Ακόμη ένας στόχος είναι οι μαθητές να μάθουν να στέκονται κριτικά απέναντι στις στερεότυπες αυτές αντιλήψεις και σε προκαταλήψεις για τους λαούς, τα φύλα και τις κοινωνικές ομάδες. Τέλος σημειώνεται ότι το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών ΣΕΠ βασίζεται σε θέματα που αντλούνται από τις επιστήμες της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Οικονομίας και της Πληροφορικής. Στη διαδικασία εφαρμογής του επιλέγονται ποικίλες μέθοδοι για την επίτευξη των γενικών και ειδικών στόχων. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των μεθόδων είναι ότι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται ο μαθητής και ότι απαιτείται συνεργασία και συμμετοχή όλης της ομάδας μέσα στην τάξη, σε κλίμα ψυχολογικής άνεσης και αποδοχής του άλλου.

Επί τη βάση των προβλέψεων του αναλυτικού προγράμματος του ΣΕΠ της Γ' Γυμνασίου (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) συντάχθηκε το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος στους μαθητές της Γ' τάξης Γυμνασίου<sup>227</sup>. Το βιβλίο είναι χωρισμένο σε έξι ενότητες που οδηγούν σταδιακά το μαθητή από την γνώση του εαυτού του, του περιβάλλοντός του και όσων ισχύουν στο χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας στην ενθάρρυνση για τον τρόπο με τον οποίο καλείται να λάβει σημαντικές αποφάσεις στη ζωή του σχετικά με τις σπουδές και ακολούθως την επαγγελματική του ζωή. Στις δύο πρώτες ενότητες οι μαθητές πληροφορούνται για τα ισχύοντα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και τις δυνατότητες που τους παρέχονται μετά την αποφοίτησή τους από το Γυμνάσιο. Επίσης, γνωρίζουν τον κόσμο της εργασίας, τις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής, τη διεθνοποίηση της εργασίας και της οικονομίας και τους παράγοντες που επηρεάζουν τους ανθρώπους στην επιλογή του επαγγέλματός τους. Στις δύο επόμενες ενότητες οι μαθητές προσπαθούν να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους

---

τους, να εντοπίσουν τα ενδιαφέροντά τους, να συνδυάσουν τα ενδιαφέροντά τους με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές»

<sup>227</sup> Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε., Τσέργας, Ν. (2012) *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον...*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

αλλά και τους συνανθρώπους τους. Ανακαλύπτουν με τη βοήθεια του διδάσκοντος αλλά και σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, τα πραγματικά τους ενδιαφέροντα, τις κλίσεις τους και τους τομείς της εκπαίδευσης και της εργασίας που τους ταιριάζουν αλλά και εκείνους που δεν τους αρέσουν. Η πέμπτη ενότητα εξοικειώνει τους μαθητές με εργαλεία αναζήτησης πληροφοριών απαραίτητων για τις μορφωτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Μαθαίνουν να αναζητούν σωστά πληροφορίες και να φιλτράρουν το περιεχόμενό τους, ώστε να τους φανούν χρήσιμες. Η τελευταία έκτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου επικεντρώνει στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής καλείται να λάβει κρίσιμες αποφάσεις για τον εαυτό του με τη βοήθεια και του οικογενειακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντός τους. Πρώτη σημαντική απόφαση είναι αν μετά το πέρας του Γυμνασίου θα ακολουθήσουν το Γενικό ή το Επαγγελματικό Λύκειο με διαφορετικές προοπτικές σπουδών και εργασίας να ανοίγονται μπροστά τους. Επιτυχής κρίνεται η διδασκαλία του ΣΕΠ που πετυχαίνει να δημιουργήσει μαθητές αποφασιστικούς στη λήψη αποφάσεων οι οποίες θα αφορούν το παιδευτικό και εργασιακό τους μέλλον. Τέλος, σε πρακτικό επίπεδο οι μαθητές μαθαίνουν να συντάσσουν ένα Βιογραφικό Σημείωμα, μία Αίτηση, ένα Portfolio ή να προετοιμάζονται για μία συνέντευξη.

Κεντρικό πάντως πρόβλημα για τη διδασκαλία του ΣΕΠ στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου είναι ο περιορισμένος αριθμός διδακτικών ωρών που δίνονται για το μάθημα. Πολλές φορές δεν επαρκούν για την προσέγγιση όλων των παραπάνω ενοτήτων και για να δοθούν ολοκληρωμένες απαντήσεις στα ερωτήματα και στις εύλογες πολλές απορίες των μαθητών γύρω από τα σχετικά με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό ζητήματα.

Η κατάργηση της διδασκαλίας του ΣΕΠ στο Λύκειο και η μοναδική του πλέον διδασκαλία εντός του Ωρολογίου Προγράμματος της Γ' Γυμνασίου<sup>228</sup> καθιστά ασφαλώς δύσκολη την επίτευξη των στόχων για τους οποίους είχε αρχικά σχεδιαστεί ο όλος θεσμός. Για τη μερική αναπλήρωση του κενού που δημιουργήθηκε από την αναμόρφωση του Ωρολογίου Προγράμματος των τάξεων

---

<sup>228</sup> Μάλιστα από το σχολικό έτος 2015-2016 προβλέπεται περαιτέρω συρρίκνωση της διδασκαλίας του ΣΕΠ σε ένα μόνο τρίμηνο, σύμφωνα με την εγκύκλιο 115475/Γ2/21-08-2013 ΥΑ, ΦΕΚ, τ.Β' 2121.



του Λυκείου, οι υπεύθυνοι των ΚΕΣΥΠ πραγματοποιούν σε πολλά Λύκεια της περιοχής ευθύνης τους επισκέψεις και συζητήσεις συνήθως με τους μαθητές της Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Εξάλλου τα περισσότερα ΚΕΣΥΠ λειτουργούν με διευρυμένο ωράριο τις ημέρες που οι μαθητές υποβάλλουν τα μηχανογραφικά τους δελτία, ώστε να παρέχουν σε μαθητές και κηδεμόνες την απαραίτητη πληροφόρηση για την επιλογή των σχολών τους. Σε άλλες περιπτώσεις οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούν στο σχολείο εκπροσώπους διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή επαγγελματιών οι οποίοι πραγματοποιούν ενημερωτικές ομιλίες, συνοδευόμενες συνήθως από το απαραίτητο εποπτικό υλικό. Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές κατά την οποία παρέχονται επιπλέον διευκρινίσεις.

#### **B. Οδηγίες προς τους μαθητές των Λυκείων για ζητήματα που σχετίζονται με την επιλογή των σπουδών τους**

Εκτός της συντεταγμένης στα πλαίσια του μαθήματος του ΣΕΠ πληροφόρησης των μαθητών γύρω από ζητήματα που αφορούν στις σπουδές τους, μέσω εγκυκλίων του Υπουργείου Παιδείας οι καθηγητές των Λυκείων υποχρεούνται να προβούν σε συγκεκριμένες άλλες ενέργειες που αφορούν άμεσα ή έμμεσα την επιλογή σπουδών από τους μαθητές. Οι περισσότερες σχετικές ενημερώσεις αφορούν στους μαθητές της Γ΄ Λυκείου αλλά η ενημέρωση των μαθητών ξεκινά ήδη από την Α΄ τάξη του Λυκείου.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές της Α΄ τάξης καλούνται να δηλώσουν την Κατεύθυνση (Θεωρητική, Τεχνολογική, Θετική)<sup>229</sup> που θα ακολουθήσουν την επόμενη σχολική χρονιά, κατά τη φοίτησή τους στη Β΄ τάξη του Λυκείου. Η επιλογή αυτή αποτελεί την πρώτη σημαντική τους απόφαση που συνδέεται άμεσα με μία γενική επιλογή σπουδών θεωρητικού, τεχνολογικού ή θετικού περιεχομένου. Η σημαντικότητα της απόφασης καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι η επιλογή δηλώνεται εγγράφως σε σχετική ενυπόγραφη αίτηση του μαθητή.

---

<sup>229</sup> Από το σχολικό έτος 2014-2015 οι μαθητές δεν επιλέγουν πλέον μεταξύ τριών Κατευθύνσεων αλλά μεταξύ δύο Ομάδων Προσανατολισμού.

Με την έναρξη της Β΄ τάξης του Λυκείου οι μαθητές επιβεβαιώνουν εκ νέου την επιλογή Κατεύθυνσης έχοντας δικαίωμα αλλαγής Κατεύθυνσης. Η φοίτησή τους στην Κατεύθυνση που επιλέγουν τους συνδέει ήδη με μία ευρεία ομάδα σχολών που έχει συγκεκριμένο προσανατολισμό σπουδών.

Στη Γ΄ τάξη Λυκείου οι μαθητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους ενημερώνονται για τα εξεταζόμενα σε πανελλαδικό επίπεδο μαθήματα, επιλέγουν το δεύτερο μάθημα γενικής παιδείας στο οποίο θα εξεταστούν πανελλαδικά και τα σχετικά επιστημονικά πεδία από τα οποία θα μπορούν να επιλέξουν σχολές ΤΕΙ και ΑΕΙ ανάλογα με την επιλογή του μαθήματος που θα κάνουν<sup>230</sup>. Από τα πέντε επιστημονικά πεδία στα οποία έχουν ενταχθεί οι σχολές ΤΕΙ και ΑΕΙ οι μαθητές θα έχουν τελικά το δικαίωμα επιλογής σχολών από δύο μόνο πεδία και για το λόγο αυτό η επιλογή των μαθημάτων στα οποία θα εξεταστούν πανελλαδικά αποτελεί μία επιπλέον ευρύτερη επιλογή σπουδών, μετά από την πρώτη εκείνη επιλογή που έγινε κατά την ένταξή τους σε μία συγκεκριμένη Κατεύθυνση.

Οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου ενημερώνονται επίσης κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας για τις λεπτομέρειες που αφορούν όσους επιλέξουν στρατιωτικές σχολές,<sup>231</sup> αστυνομικές σχολές<sup>232</sup> και ΤΕΦΑΑ<sup>233</sup>. Η ενημέρωση έχει κυρίως διαδικαστικό χαρακτήρα που δεν αφορά το περιεχόμενο των σπουδών αλλά τις υγειονομικές εξετάσεις και τις πρακτικές δοκιμασίες που απαιτούνται ειδικά για την εισαγωγή στις συγκεκριμένες αυτές σχολές. Επιπλέον, σημαντική είναι η υπενθύμιση των προθεσμιών υποβολής σχετικών αιτήσεων, καθώς αυτές δεν υποβάλλονται μόνο στις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας αλλά και σε υπηρεσίες των συναρμόδιων Υπουργείων Εθνικής Άμυνας και Δημόσιας Τάξης. Σε περιπτώσεις μαθητών που πάσχουν από σοβαρές παθήσεις, οι οποίοι εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ποσοστό 5% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων στις σχολές, οι Διευθυντές ενημερώνουν τους υποψηφίους αυτούς για την έγκαιρη προσκόμιση των απαραίτητων ιατρικών

---

<sup>230</sup> Εγκύκλιος Φ.251/154284/Β6/6-12-2012.

<sup>231</sup> Εγκύκλιος Φ.251/11192/Β6/28-01-2011.

<sup>232</sup> Εγκύκλιος Φ.251/58775/Β6/21-05-2010.

<sup>233</sup> Εγκύκλιος Φ. 251/62996/Β6/02-06-2010.

δικαιολογητικών και τον τρόπο απόκτησής τους<sup>234</sup>. Επιπρόσθετα, οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου ενημερώνονται για τη λειτουργία, μετονομασία ή κατάργηση τμημάτων πανεπιστημίων και ΤΕΙ και την ένταξή τους στα αντίστοιχα επιστημονικά πεδία που θα κληθούν να επιλέξουν<sup>235</sup>. Σχετική ενημέρωση παρέχεται και για την εξέταση ειδικών μαθημάτων που απαιτείται για την εισαγωγή σε κάποιες σχολές, για παράδειγμα την εξέταση σε ξένες γλώσσες<sup>236</sup>.

Η τελευταία και σημαντικότερη ενημέρωση που παρέχουν οι σχολικές μονάδες στους μαθητές της Γ΄ Λυκείου αφορά τη συμπλήρωση και υποβολή του μηχανογραφικού τους δελτίου. Με σχετική εγκύκλιο<sup>237</sup> το Υπουργείο καθορίζει τους δικαιούχους υποβολής μηχανογραφικού δελτίου που είναι πέραν των συμμετεχόντων στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθητών της Γ΄ Λυκείου και οι απόφοιτοι των Λυκείων που διεκδικούν το 10% των θέσεων των σχολών χωρίς επανεξέτασή τους αλλά με τη Βεβαίωση πρόσβασης που είχαν λάβει σε προηγούμενο έτος. Το σχολείο είναι επιφορτισμένο για τη χορήγηση κωδικών πρόσβασης στους μαθητές, οι οποίοι υποβάλλουν ηλεκτρονικά το μηχανογραφικό τους δελτίο εντός συγκεκριμένων προθεσμιών. Μολονότι μετά την απόκτηση κωδικών οι μαθητές μπορούν να ολοκληρώσουν μόνοι τους την υποβολή του μηχανογραφικού τους δελτίου, οι σχετικές εγκύκλιοι απαιτούν την παροχή κάθε βοήθειας και ενημέρωσης που θα ζητηθεί από τους μαθητές και τους κηδεμόνες από τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Η σχετική εγκύκλιος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Οι Διευθυντές των Λυκείων, οι καθηγητές και οι λοιπές υποδομές, ΓΡΑΣΕΠ – ΚΕΣΥΠ του Υπουργείου Παιδείας, που είναι επιφορτισμένοι για την ενημέρωσή τους και την παροχή κάθε βοήθειας, θα βρίσκονται κοντά στους μαθητές και υποψηφίους καθ' όλη τη διάρκεια και μέχρι την οριστική υποβολή του μηχανογραφικού τους δελτίου»<sup>238</sup>.

---

<sup>234</sup> Εγκύκλιος Φ151/20349/Β6/17-02-2011.

<sup>235</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε την υπ. αριθμ. Φ251.51171/Β6/07-05-2010 Υ.Α.

<sup>236</sup> Με την υπ. αριθμ. Φ251/145106/Β6/23-11-2009 εγκύκλιο οι Διευθυντές των Λυκείων πρέπει να ενημερώσουν τους μαθητές για το νέο τρόπο εξέτασης των ξένων γλωσσών σε πανελλαδικό επίπεδο.

<sup>237</sup> Φ252/67104/Β6/14-06-2011.

<sup>238</sup> Φ252/67104/Β6/14-06-2011, παρ. Β΄.

### **3. Θεσμικοί περιορισμοί στην επιλογή σπουδών**

Πέραν των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο προβλέπει συγκεκριμένες διαδικασίες που θέτουν περιορισμούς στις επιλογές των υποψηφίων. Η επιλογή κατεύθυνσης και η δήλωση του μαθήματος επιλογής καθορίζουν τα δύο επιστημονικά πεδία από τα οποία οι υποψήφιοι μαθητές μπορούν να επιλέξουν σχολές που θα δηλώσουν στο μηχανογραφικό τους. Λίγο πριν την υποβολή του μηχανογραφικού υπόκεινται σ' έναν ακόμη περιορισμό με τη γνωστοποίηση της βαθμολογίας των μαθητών στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Αυτός ο γενικός βαθμός πρόσβασης καθορίζει και περιορίζει τελικά ακόμη περισσότερο τις επιλογές που μπορούν να κάνουν στα επιλεγμένα πεδία. Ενώ έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν όλες τις σχολές, η βαθμολογία είναι ο παράγοντας εκείνος που εκ των προτέρων θέτει περιορισμούς στις επιλογές των υποψηφίων ή τους αποκλείει από κάποιες. Οι βάσεις εισαγωγής του προηγούμενου έτους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.

Η υποβολή των μηχανογραφικών δελτίων γίνεται χρονικά αμέσως μετά τη ανακοίνωση της βαθμολογίας των μαθητών στα μαθήματα που εξετάστηκαν σε πανελλαδικό επίπεδο. Οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο Λύκειο και βρίσκονται πλέον στην κρίσιμη απόφαση της επιλογής των σπουδών τους, περαιτέρω δε της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Η συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου αποτελεί αποτύπωση των επιλογών αυτών και είναι έργο δύσκολο, καθώς οι απόφοιτοι καλούνται όχι απλώς να επιλέξουν την πρώτη σχολή προτίμησής τους αλλά να εντάξουν σε σειρά προτεραιότητας πολλές σχολές, καθώς δεν είναι πάντοτε βέβαιοι ότι θα πετύχουν το στόχο της εισαγωγής στην σχολή πρώτης προτίμησης. Το Υπουργείο Παιδείας για την υποστήριξη των μαθητών και των κηδεμόνων τους στο έργο αυτό πέρα των γενικότερων οδηγιών ζητά τις ημέρες εκείνες εντατικότερη λειτουργία των δομών ΣΕΠ που βρίσκονται σε όλες τις περιφέρειες της χώρας. Σχετική εγκύκλιος υπενθυμίζει ότι «έργο των δομών αυτών είναι η στήριξη των μαθητών στην προσωπική τους ανάπτυξη σε κομβικά σημεία της εκπαιδευτικής τους πορείας: μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, επιλογή κατεύθυνσης/τομέα, συμπλήρωση μηχανογραφικού δελτίου, πληροφόρηση για εκπαιδευτικές διεξόδους, καθώς και ενημέρωση υποψηφίων, γονέων/κηδεμόνων

και καθηγητών σε θέματα που αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα»<sup>239</sup>. Για τη διευκόλυνση μάλιστα της επικοινωνίας με τις δομές αυτές το Υπουργείο αναρτά στην ιστοσελίδα του τις διευθύνσεις, τα τηλέφωνα και το ωράριο λειτουργίας των δομών αυτών τις συγκεκριμένες ημέρες.

Η οριστικοποίηση του μηχανογραφικού δελτίου αποτελεί για τον μαθητή την τελευταία πράξη επιλογής που κάνει κατά τη μετάβασή του από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση. Σημαντικό είναι στην τελική επιλογή πέραν της απαραίτητης πληροφόρησης και βοήθειας να γίνεται σεβαστή και η επιθυμία του ίδιου του μαθητή, ο οποίος, ενήλικας πια, καλείται να λάβει μία από τις πρώτες σημαντικές αποφάσεις. Η ανακοίνωση των βάσεων εισαγωγής οδηγεί τους υποψηφίους στην αντίστοιχη σχολή.

Είναι γεγονός πως τις τελευταίες δεκαετίες με την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύεται από την αύξηση των εισακτέων και των ιδρυμάτων, σχολών και τμημάτων, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και μάλιστα στο είδος του ιδρύματος, της σχολής ή του τμήματος. Ωστόσο είναι φανερό η έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης των μαθητών πάνω στα ζητήματα της επιλογής σπουδών και ακολούθως επαγγελματικής απασχόλησης, όπως καταδεικνύεται από τον καταιγισμό σχετικών ερωτημάτων που δέχονται οι διδάσκοντες στα Λύκεια καθηγητές και οι Διευθυντές των σχολείων αυτών την παραμονή της τελικής απόφασης των μαθητών, τις ημέρες δηλαδή υποβολής των μηχανογραφικών δελτίων. Πολλοί μαθητές τις ημέρες αυτές εμφανίζονται αναποφάσιστοι για την επιλογή των σχολών στις οποίες επιθυμούν να φοιτήσουν. Ο χαμηλός βαθμός πρόσβασης περιορίζει τις επιλογές, ο υψηλός βαθμός πρόσβασης επιτρέπει την επιλογή πολλών ή όλων των τμημάτων εκ των οποίων πολλά είναι άγνωστα. Ο υποβαθμισμένος ρόλος του ΣΕΠ και η ελλιπής ενημέρωση από το σχολείο συχνά αντικαθίσταται από οργανωμένες προσπάθειες των φροντιστηρίων για πληροφόρηση των μαθητών και των γονέων τους, αφού η ατομική τους επιλογή για το επάγγελμα παύει να είναι ορθολογική, καθώς το κοινωνικό τους περιβάλλον στιγματίζει τις επιθυμίες τους. Αυτοί οι κοινωνικοί

---

<sup>239</sup> Εγκύκλιος 34198/Γ7/22-03-2011.

περιορισμοί εξετάζονται από έρευνες και έτσι παρέχονται ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές οδηγούνται σε τυχαίες ή αναγκαστικές επιλογές.

### **Συμπερασματικά σχόλια**

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε συνάγεται το συμπέρασμα πως η κοινωνική τάξη αποτελεί πρωταρχική έννοια στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και πως οι κοινωνικές ανισότητες συμβαδίζουν με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Οι τελευταίες έχουν άμεση σχέση και με το γεωγραφικό παράγοντα. Αναφορικά με το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και της πληροφόρησης που έχουν οι μαθητές για την επιλογή των σπουδών τους, παρά τις θεσμικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο και τις πολιτικές προσανατολισμού για την επαγγελματική τους πορεία στη χώρα μας, υπάρχει μια διαρκής συζήτηση. Ομολογουμένως, ερευνητικό έλλειμμα συναντάται για την επιλογή των σπουδών στην Ελλάδα και μια ανεπάρκεια στην πληροφόρηση των υποψηφίων μαθητών, πρόβλημα που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία και για το οποίο θα γίνει μια απόπειρα για κάποιες ενδείξεις.

### III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1. Αντικείμενο, στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Παρακάτω παρουσιάζονται το αντικείμενο της έρευνας, ο στόχος της καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την παρούσα εργασία.

##### *Αντικείμενο της έρευνας*

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελούν οι ανισότητες κατά την πρόσβαση των μαθητών από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση σε σχέση με την πληροφόρηση που έχουν στο φλέγον αυτό ζήτημα. Η ανισότητα ευκαιριών ως προς την επιλογή των σπουδών τους μελετάται με βάση την γεωγραφική προέλευσή τους σε συνάρτηση με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται. Το αντικείμενο αυτό εντάσσεται στις θεωρητικές και εμπειρικές αναλύσεις που εξετάζουν διάφορες διαστάσεις του ζητήματος των γεωγραφικών και κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

##### *Στόχος της έρευνας*

Στόχος της δικής μας έρευνας αποτελεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς την πληροφόρηση των μαθητών που προέρχονται τόσο από σχολεία πόλης και αγροτικών περιοχών όσο και από οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων. Πέρα όμως από την οικογένεια και τις κοινωνικές καταβολές τους επιδιώκεται η ανίχνευση επιρροής και άλλων παραγόντων πληροφόρησης, άμεσα συνδεδεμένων με τη μεταβατική αυτή περίοδο των μαθητών που αποβλέπει στην πρόσβασή τους στο Πανεπιστήμιο. Παράγοντες λοιπόν όπως το σχολείο, το διαδίκτυο, το ίδιο το Πανεπιστήμιο προκαλούν ενδιαφέρον για έρευνα, συζήτηση και συμπεράσματα.

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει τα εμπειρικά δεδομένα στηριζόμενη στην αναπαραγωγική θεωρία του Bourdieu. Το πολιτιστικό κεφάλαιο (cultural capital) και το έθος (habitus) που κληροδοτεί η οικογένεια στα μέλη της αποκτά αποτελεί αγαθό πρώτιστης σημασίας, καθώς αυτή η κουλτούρα μεταφέρεται στο σχολείο, επηρεάζει

την πρόοδο και τον προσανατολισμό τους, σύμφωνα με τους μελετητές<sup>240</sup>. Η κουλτούρα μάλιστα των ανώτερων κοινωνικών τάξεων είναι η κυρίαρχη στο χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα οι γόννοι αυτών των οικογενειών να ανταποκρίνονται καλύτερα στις υποχρεώσεις τους, να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, να θεωρούν τις πανεπιστημιακές σπουδές ως αυτονόητες και αναμφισβήτητα οι επιλογές των σπουδών τους να κυμαίνονται γύρω από σχολές υψηλής ζήτησης. Οι κατώτερες τάξεις υπολείπονται ανάλογων γνώσεων και κοινωνικών επαφών, που ενθαρρύνουν την ύπαρξη αντίστοιχων προνομίων. Συνεπώς, «για τον Bourdieu, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί μηχανισμό κοινωνικής κινητικότητας, αλλά παράγοντα κοινωνικής συντήρησης, αφού αναπαράγει και νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες»<sup>241</sup>. Οι εκπαιδευτικές επιλογές των αποφοίτων συνδράμουν στη διαστρωμάτωση «μέσα στην οποία υπάρχει μια αλληλεπίδραση κοινωνικού, οικονομικού, πολιτιστικού κεφαλαίου με εκπαιδευτικό και οικογενειακό habitus»<sup>242</sup>.

Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο μελετώνται οι απόψεις αποφοίτων Λυκείων τόσο σε αστικό κέντρο όσο και σε αγροτικές περιοχές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις σχετικά με την επιρροή που δέχονται άμεσα ή έμμεσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών. Ταυτόχρονα, θεωρείται ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι προσωπικές τους προτιμήσεις, οι απόψεις και οι εμπειρίες των υποκειμένων αναφορικά με την πληροφόρηση του σχολείου στις επαγγελματικές τους επιλογές, του διαδικτύου που αποτελεί πια αναπόσπαστο κομμάτι των σύγχρονων κοινωνιών, καθώς και του πανεπιστημιακού χώρου.

---

<sup>240</sup> Reay, D., Davies, J., David, M. και Ball, S.J. (2001) «Choice of degree or degrees of choice? Class, “race”, and the higher education choice progress», *Sociology*, 35 (4), σσ.855-874 · Ball, S.J., Marguire, M. και Macrae, S. (2000) *Choice, Pathways and Transitions Post-16: new youth, new economies in the global city*, London: RoutledgeFalmer.

<sup>241</sup> Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010) *ό.π.*, σ.217.

<sup>242</sup> Archer, L. (2003) «Social class and higher education», στο Archer, L., Hutchings, M. και Ross, A. *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusions*, London: RoutledgeFalmer, σ.17.



### *Ερευνητικά ερωτήματα*

Το βασικό ερώτημα, στο οποίο αποπειράται να δώσει απάντηση η έρευνά μας, είναι αν και σε ποιο βαθμό η πληροφόρηση επηρεάζει τους μαθητές που έχουν στις επιλογές των σπουδών τους κατά την φάση της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση. Τούτο ασφαλώς στηρίζεται στην προβληματική ότι το σχολείο και η κοινωνική τάξη επιδρά καθοριστικά στις επιλογές σπουδών τους διαιωνίζοντας έτσι τις γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες.

Ακολουθώντας την ερμηνευτική προσέγγιση του πολιτισμικού κεφαλαίου για τη στάση των αποφοίτων απέναντι στις σπουδές και την επαγγελματική τους απασχόληση και έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων γεωγραφικής προέλευσης, κοινωνικής τάξης και συναφών παραγόντων που διαμορφώνουν τις επιλογές σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση, οδηγείται η έρευνα στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχει διαφορά ως προς την πληροφόρηση των μαθητών σε αστικό κέντρο και σε αγροτικές περιοχές στο ζήτημα της επιλογής των σπουδών τους;
- Επηρεάζεται η πληροφόρηση από την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν οι υποψήφιοι;
- Αν, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο επηρεάζουν τα μέλη του στενού και ευρύτερου οικογενειακού κύκλου την επιλογή σπουδών των μαθητών που βρίσκονται στο τελικό στάδιο της απόφασής τους;
- Ποια είναι η ενημέρωση και η επιρροή της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως το σχολείο και το φροντιστήριο, στην επαγγελματική πορεία των μαθητών; Καλύπτει το σχολείο τις γεωγραφικές ανισότητες;
- Ασκεί το διαδίκτυο μέσω των εκπαιδευτικών ιστοσελίδων και κοινωνικών δικτύων ισχυρή επίδραση σε αυτή την πτυχή της ζωής των μαθητών;
- Ποια είναι η συμμετοχή της πανεπιστημιακής κοινότητας στο θέμα της πληροφόρησης για την επιλογή σχολής και επομένως επαγγέλματος;

Ενδεικτικές απαντήσεις δύνανται να δοθούν έχοντας στη φαρέτρα της ποιοτικής έρευνάς μας τη μέθοδο της επισκόπησης, ένα δείγμα, κάποιες συνεντεύξεις και την ανάλυση του περιεχομένου τους.

## 2. Η επιλογή της μεθόδου

Η προσέγγιση του θέματος είναι ποιοτική, γιατί σκοπός είναι να εντοπιστούν τα στοιχεία που έχουν νόημα, να περιγραφούν βιώματα, να εκτιμηθούν με υποκειμενικό τρόπο συγκεκριμένα νοήματα, σημασίες που κρύβονται πίσω τους. Είναι η καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της καθημερινότητας των ανθρώπων, όπως είναι αυτή των μαθητών και της επιλογής των σπουδών που καλούνται να πράξουν στην πιο κρίσιμη φάση της εκπαιδευτικής τους πορείας. Με αυτήν καταγράφεται η «φωνή» των υποκειμένων και οι εκφράσεις τους<sup>243</sup>.

Σύμφωνα με τη Κυριαζή<sup>244</sup>, σε έρευνες που στοχεύουν όχι στον έλεγχο της θεωρίας αλλά στην ανάπτυξη και στην αποσαφήνισή της ταιριάζουν οι ποιοτικές μέθοδοι. Άρα πρόκειται για ευέλικτη διαδικασία, αφού η θεωρία διαμορφώνεται σε διαπλοκή με τη συλλογή και ανάλυση στοιχείων. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται σε μικρότερο αριθμό περιπτώσεων. Υπάρχει ένα γενικό εννοιολογικό πλαίσιο, ο ερευνητής απορροφά όσο το δυνατό πολλές πληροφορίες, που σταδιακά μειώνονται, αφού επικεντρώνεται σε εκείνα τα στοιχεία που φωτίζουν τις υπό διαμόρφωση εννοιολογικές κατηγορίες. Άρα ο διάλογος ιδεών και στοιχείων σημαίνει πως η εξέλιξη της έρευνας δεν είναι σταθερή αλλά διαμορφώνεται στην πορεία. Οι διαδικασίες επικεντρώνονται στη σημασία που έχουν τα κοινωνικά φαινόμενα για τα δρώντα υποκείμενα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των ερευνώμενων (βαθιά κοινωνιολογική γνώση, *Verstehen* κατά τον Weber). Από αυτούς αποδίδονται τα κοινωνικά νοήματα ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται.

---

<sup>243</sup> Eisner, W. E. (1991) *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

<sup>244</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.51-53.

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η επισκόπηση. Η έρευνά μας αποτελεί μια έρευνα επισκόπησης, η οποία επικεντρώνεται στη συγκριτική διερεύνηση επιλογής σπουδών και παραγόντων πληροφόρησης που την επηρεάζουν κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση σε σχολεία πόλης και σε σχολεία αγροτικών περιοχών, γιατί «κατά κανόνα οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σ' ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα»<sup>245</sup>. Εξάλλου για τον Burgess «τα αντικείμενα της κοινωνικής έρευνας, δηλαδή οι άνθρωποι, οι κοινωνικές ομάδες και οι κοινωνικοί θεσμοί, θα πρέπει να μελετώνται στο εργαστήριο της κοινωνικής ζωής»<sup>246</sup>, για τον Kvale τα κοινωνικά φαινόμενα μελετώνται σε βάθος έξω<sup>247</sup>.

Η επιλογή της μεθόδου γίνεται με βάση το αντικείμενο τη έρευνας, τους στόχους και το θεωρητικό πλαίσιο. Με δεδομένη την ανισότητα των ευκαιριών στην επιλογή των σπουδών των μαθητών και με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης της επιλογής των σπουδών με διάφορες πηγές πληροφόρησης μέσα στα πλαίσια των θεωριών των κοινωνικών και γεωγραφικών ανισοτήτων η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην περιγραφή και σύγκριση των επιλογών σπουδών που κάνουν μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης από σχολεία της πόλης και σχολεία μη αστικών περιοχών. Οι μαθητές που επιλέχθηκαν προέρχονται από σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων και κωμοπόλεων του νομού Ιωαννίνων (Κόνιτσα) και νομού Θεσπρωτίας (Παραμυθιά-Φιλιάτες).

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη της θεωρίας από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι η μέθοδος της αναλυτικής επαγωγής και η μέθοδος της θεμελιωμένης θεωρίας. Στη δική μας περίπτωση εφαρμόζεται η μέθοδος της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory), αφού η θεωρία δεν είναι προκαθορισμένη και σταθερή, αλλά αναδύεται μέσα από τα δεδομένα,

---

<sup>245</sup> Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.290.

<sup>246</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *ό.π.*, σσ.245-6.

<sup>247</sup> Kvale, S. (2007) *Doing Interviews*, London: Sage Publications.

θεμελιώνεται σ' αυτά, εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της έρευνας στο πλαίσιο της συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη συλλογή των στοιχείων μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων και την ανάλυσή τους, τα οποία κωδικοποιούνται και ταξινομούνται μέσω της σύγκρισης (συνεχής συγκριτική μέθοδος). «Βασική παραδοχή της είναι ότι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν διαφορετικά καταστάσεις και γεγονότα, συνεπώς τα διαφορετικά αυτά νοήματα θα πρέπει να ενσωματώνονται στις εννοιολογικές κατηγορίες του ερευνητή». Πρόκειται για μια αέναη διαδικασία διαμόρφωσης ιδεών, ανασυγκρότησης στοιχείων, δημιουργίας νέων προβληματισμών και διατύπωσης νέων υποθέσεων με απώτερο στόχο την πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία των περιπτώσεων που ερευνάμε. Επομένως πέρα από τα υποκείμενα και τις θέσεις τους υπάρχει και η ερμηνεία του ερευνητή<sup>248</sup>.

### **3. Τεχνική συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων**

#### **A. Τεχνική συλλογής δεδομένων: συνέντευξη**

Η τεχνική συλλογής δεδομένων είναι η συνέντευξη, μια μορφή συζήτησης μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου με ερωτήσεις που μεταβάλλονται, διαμορφώνονται ή προστίθενται στη διάρκεια της, αφού «περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων»<sup>249</sup>. Αυτό το εργαλείο «δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα»<sup>250</sup>. Εδώ μάλιστα πρόκειται για ημιδομημένη συνέντευξη στην οποία «δεν είναι απαραίτητο οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις να ακολουθούν την ίδια σειρά και διατύπωση για κάθε απαντώντα»<sup>251</sup>. Ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του.

---

<sup>248</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *ό.π.*, σσ.270-275.

<sup>249</sup> Στο ίδιο, σσ.122-3.

<sup>250</sup> Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2007) *ό.π.*, σ.449.

<sup>251</sup> Στο ίδιο, σ.468.

Η συνέντευξη σχεδιάζεται, αφού γίνεται καταγραφή των ερωτημάτων της έρευνας και των πληροφοριών που επιδιώκεται να συγκεντρωθούν. Η συνέντευξη χωρίζεται σε έξι θεματικές ενότητες. Στο πρώτο μέρος της έρευνας υπάρχουν βέβαια ερωτήσεις προκαθορισμένες, με μια συγκεκριμένη σειρά και κλειστή μορφή που εύκολα κωδικοποιείται (τυποποιημένη συνέντευξη) δίνοντας αντικειμενικές πληροφορίες, αφού σκοπός είναι να διαπιστωθεί α) το κοινωνικό-οικονομικό και εκπαιδευτικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών (μέλη οικογένειας, επίπεδο εκπαίδευσης και επάγγελμα πατέρα και μητέρας κλπ.), β) οι απόψεις τους για τη δική τους εκπαιδευτική πορεία ως μαθητές και το όραμά τους για σπουδές και γ) οι προτιμήσεις για τις σπουδές τους και τα κριτήρια επιλογής.

Στη συνέχεια όμως οι πέντε ενότητες και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που περιλαμβάνονται, επιτρέπουν στους ερωτώμενους να απαντήσουν χωρίς δοσμένους περιορισμούς, να δώσουν δικές τους περιγραφές και ερμηνείες χρησιμοποιώντας δικές τους εννοιολογικές κατηγορίες και συντελώντας σε μια πιο αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (ελεύθερη, μη τυποποιημένη συνέντευξη). Το ότι δίνονται εξηγήσεις και διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης («προτροπές και έλεγχοι»<sup>252</sup>) οδηγεί την έρευνα σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα<sup>253</sup>. Η δυνατότητα «εισόδου»<sup>254</sup> μέσω των συνεντεύξεων στο τι συμβαίνει στο νου των υποκειμένων και η ανίχνευση των απόψεών τους για τον πραγματικό και βαθύτερο ρόλο της οικογένειας και της οικονομικής της κατάστασης, του σχολείου, του διαδικτύου και του Πανεπιστημίου στην επιλογή των σπουδών τους είναι οι βασικοί άξονες της συνομιλίας μας. Δεδομένου του ποιοτικού προσανατολισμού της παρούσας έρευνας, ένα τέτοιο ευέλικτο σχήμα συνέντευξης επιτρέπει την ανάδειξη της θεωρίας μέσα από τα δεδομένα (ποιοτική έρευνα) και όχι τον έλεγχο της θεωρίας (ποσοτική έρευνα)<sup>255</sup>.

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι με την τεχνική της συνέντευξης αποκομίζεται επιπλέον όφελος, όπως το ότι εξασφαλίζεται μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής, αρκεί βέβαια να δημιουργείται το αρμόζον φιλικό και οικείο κλίμα μεταξύ

---

<sup>252</sup> Στο ίδιο.

<sup>253</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *ό.π.*, σσ.122-3.

<sup>254</sup> Tuckman, B. W. (1972) *Conducting educational research*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

<sup>255</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *ό.π.*, σσ.123-5.

συνεντευκτή και ερωτώμενου<sup>256</sup>. Ενδεικτικό της δημιουργίας φιλικού και άνετου κλίματος στη συγκεκριμένη έρευνα είναι οι απαραίτητες πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας, η συμφωνία στην μαγνητοφώνηση των συνομιλιών, όπως και των συναντήσεων κατόπιν συνεννοήσεως<sup>257</sup>. Αυτό εξάλλου εντάσσεται στη δεοντολογία που διέπει τις συνεντεύξεις. Η Κυριαζή αναφέρει πως η άνετη και φιλική σχέση που δημιουργεί, η εμπιστοσύνη που εμπνέει μέσω της συμπεριφοράς και των αντιδράσεών του ο συνεντευκτής τόσο κατά την προσέγγιση των ερευνώμενων όσο και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μπορεί να επιδρά σημαντικά στα αποτελέσματα της έρευνας και στο βαθμό αξιοπιστίας τους<sup>258</sup>. Για το λόγο αυτό οι μαθητές που επελέχθησαν ή ήταν γνώριμοι με την ερευνήτρια από τα σχολεία ή η επαφή έγινε μέσω γνωστών μαθητών, πάντως υπήρχε μεγάλη και άμεση προθυμία τόσο για τη συνάντηση όσο και στην κατάθεση των εμπειριών τους.

#### *Ο σχεδιασμός και η αναλυτική μορφή της συνέντευξης*

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου στη συνέντευξη (οδηγός συνέντευξης) είναι μία χρονοβόρα και επίπονη εργασία. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή και επανειλημμένες αναθεωρήσεις μέχρι την τελική μορφή που θα εξασφαλίζει τη συλλογή εκείνων των δεδομένων που θα εξυπηρετούν κατά το δυνατόν πληρέστερα και εγκυρότερα τους σκοπούς της έρευνας. Για να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, επιχειρείται κατά την κατασκευή του η αποφυγή διφορούμενων λέξεων, ανακρίβειών στη διατύπωση των ερωτήσεων, καθώς και συμπερασματικών ή καθοδηγητικών ερωτήσεων, που δημιουργούν σύγχυση ή προκαταβάλλουν τις απαντήσεις των υποκειμένων<sup>259</sup>.

Η διατύπωση των ερωτήσεων, ανοιχτού τύπου, γίνεται με προσοχή. Ως ημιδομημένη συνέντευξη που κινείται ανάμεσα στην πλήρως δομημένη και τη μη δομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξη και η διατύπωση των ερωτήσεων σε κάθε συνέντευξη μπορεί να αλλάξει, όπως μπορεί

---

<sup>256</sup> Στο ίδιο, σσ.122-3.

<sup>257</sup> Tuckman, B. W. (1972) *ό.π.*· Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2007) *ό.π.*, σ.470.

<sup>258</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *ό.π.*, σσ.122-5, 257-8.

<sup>259</sup> Bell, J. (1997) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.

επίσης να παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις και να περιληφθούν ορισμένες άλλες, ανάλογα με τη ροή της συνέντευξης και την κρίση του/της ερευνητή/τριας<sup>260</sup>.

Οι μεταβλητές που μελετώνται από την παρούσα έρευνα εντοπίζονται στο αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές Λυκείου διαφορετικής γεωγραφικής και κοινωνικής προέλευσης πληροφορούνται και επηρεάζονται στο θέμα της επιλογής των σπουδών τους από την οικογένεια, το σχολείο, το διαδίκτυο και το Πανεπιστήμιο. Οι ερωτήσεις επομένως συντάσσονται έτσι ώστε να αντικατοπτρίζουν αυτές τις μεταβλητές. Οι δε απαντήσεις στις ερωτήσεις κλειστού τύπου για τη συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών ανήκουν, σύμφωνα με τον Tuckman, στον τύπο «απαντήσεων με τη μορφή πίνακα», ενώ οι απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ανήκουν στον τύπο «των μη δομημένων απαντήσεων που είναι δυσκολότερο να κωδικοποιηθούν και να ποσοτικοποιηθούν»<sup>261</sup>. Επομένως η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι ερμηνευτική και η δυσκολία βρίσκεται στη διατήρηση μιας αίσθησης του συνόλου της συνέντευξης και της τάσης για ανάλυση, προκειμένου να εξατομικευτούν και να καταταμηθούν τα δεδομένα.

Για τη διεξαγωγή της ημιδομημένης συνέντευξης ορίζονται πρωταρχικά κάποιοι βασικοί θεματικοί άξονες, γύρω από τους οποίους τίθενται ερωτήσεις από τον/την ερευνητή/τρια. Οι θεματικοί άξονες που κατασκευάστηκαν και γύρω από τους οποίους στρέφεται η συζήτηση στο πλαίσιο των συνεντεύξεων της έρευνάς μας είναι οι παρακάτω:

- Η κοινωνική προέλευση και η επίδοση τους με βάση την βαθμολογία των πανελλαδικών εξετάσεων: α) τα ατομικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά: φύλο, μέλη οικογένειας, επάγγελμα πατέρα και μητέρας, επίπεδο μόρφωσης γονιών, τόπος γέννησης και κατοικίας, β) η μαθητική τους διαδρομή: σχολείο φοίτησης, χαρακτηρισμός επίδοσης, προτίμηση μαθημάτων, όραμα για σπουδές και γ) οι προτιμήσεις τους για τις επαγγελματικές διαδρομές τους.

---

<sup>260</sup> Robson, C. (2007) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg.

<sup>261</sup> Tuckman, B. W. (1972) *ό.π.*· Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2007) *ό.π.*, σ. 466.

- Οικογένεια, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών: α) ο βαθμός και ο χρόνος συζήτησης με κάθε γονιό, β) τα επιχειρήματα κάθε γονέα γ) η επιρροή άλλων προσώπων. Ταυτόχρονα λαμβάνεται υπόψη ο οικονομικός παράγοντας στη λήψη της απόφασης για την επιλογή σπουδών: α) η οικονομική κατάσταση των γονιών και β) η επιθυμία για σταθερή απασχόληση.
- Σχολείο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών: α) οι πρωτοβουλίες και ενέργειες πληροφόρησης, β) ο ρόλος του ΣΕΠ γ) ο ρόλος των καθηγητών του σχολείου και του φροντιστηρίου.
- Διαδίκτυο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών: α) η ύπαρξη διαδικτύου, β) το είδος πληροφοριών μέσω ιστοσελίδων και γ) ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων και των φίλων.
- Πανεπιστήμιο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών: α) η γνώμη άλλων προσώπων που έχουν εμπειρία πανεπιστημιακών σπουδών, β) η γνωριμία με το χώρο του Πανεπιστημίου και γ) οι παροχές του Πανεπιστημίου, η πόλη και η φήμη.

#### *Η διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης*

Μετά τον σχεδιασμό και την τελική διατύπωση του οδηγού συνέντευξης πραγματοποιείται η πιλοτική εφαρμογή του με δύο συνεντεύξεις σε μαθήτριες αγροτικής περιοχής (Κόνιτσα), για να διαπιστωθούν ασάφειες, δυσκολίες και να ακολουθήσουν τυχόν τροποποιήσεις. Χωρίς να υπάρχει προηγούμενη εμπειρία, καταβάλλεται προσπάθεια να ανακαλυφθεί η δοκιμασμένη γνώση μέσα από μια αυθόρμητη ανταλλαγή απόψεων δύο προσώπων, όπως συμβαίνει στην καθημερινή συνομιλία, αλλά για ένα θέμα και με ένα σκοπό μέσα από μια προσεκτική διαδικασία ερωτήσεων και απαντήσεων<sup>262</sup>.

Ήδη συναντώνται οι πρώτες δυσκολίες: η ερώτηση για την εξακρίβωση του οικογενειακού εισοδήματος δυσκολεύει τις ερωτώμενες είτε γιατί δεν γνωρίζουν ακριβώς είτε γιατί γνωρίζουν αλλά δεν θέλουν να αποκαλύψουν την κακή οικονομική τους κατάσταση. Για το λόγο αυτό στο εξής αποφεύγεται από την

---

<sup>262</sup> Kvale, S. (2007) *ό.π.*



ερευνήτρια η συγκεκριμένη ερώτηση. Επίσης, οι ανοιχτές ερωτήσεις δυσκολεύουν τη μία μαθήτρια που δεν έχει ευφράδεια λόγου και δεν μπορεί να μεταφέρει τις απόψεις της ξεκάθαρα παρά την προσπάθεια της ερευνήτριας για εκμείωση πληροφοριών σε αντίθεση με την πρώτη που έχει μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου, κάτι που παρατηρεί και η Κυριαζή<sup>263</sup>. Για το λόγο αυτό στο εξής η ερευνήτρια αποφεύγει τυχόν πιεστικές ερωτήσεις, δημιουργεί μια ανάλαφρη ατμόσφαιρα επισημαίνοντας πως οι πληροφορίες είναι απόρρητες, ακόμη και από τους ίδιους τους γονείς που τύχαινε να είναι γνωστοί με την ερευνήτρια. Οδηγείται κάποιος σ' αυτό λαμβάνοντας υπόψη πως «η ποιοτική συνέντευξη στηρίζεται στη λογική ότι η ίδια η συνέντευξη κατασκευάζει νοήματα και συνεπώς δεν έχει μόνο σημασία τι έχει λεχθεί ακριβώς, αλλά και πώς εκτυλίσσεται και διαμορφώνεται η συζήτηση [...] θεωρείται μια κοινωνική συνεύρεση, η οποία εξελίσσεται διαφορετικά, ανάλογα με τους συμμετέχοντες και τις συγκεκριμένες συνθήκες όπου διεξάγεται»<sup>264</sup>.

Στη συνέχεια διεξάγονται οι υπόλοιπες συνεντεύξεις κατόπιν συνεννοήσεως και έχοντας δώσει μια σύντομη περιγραφή του θέματος, της διαδικασίας και του απαιτούμενου χρόνου. Η τήρηση της ανωνυμίας, του απορρήτου και η χρήση μαγνητόφωνου αποτελούν πρώτιστες εξηγήσεις για την εξασφάλιση άνετου και χαλαρού κλίματος. Ιδίως για το μαγνητόφωνο υπάρχει μια περιέργεια εκ μέρους των μαθητών όσον αφορά τον τόνο της φωνής τους. Οι χώροι επιλέγονται από τους ίδιους-ες και προτιμούν το σπίτι τους αυτοί-ες που είναι οικογενειακώς γνωστοί της ερευνήτριας ή κάποιο ήσυχο μέρος που συχνάζουν στη γειτονιά τους ή το σχολείο τους όσοι γνωρίζουν την ερευνήτρια ως καθηγήτρια. Η εκδήλωση της προθυμίας τους για τη συμμετοχή είναι εντυπωσιακή, η αγωνία τους στο τέλος αν ικανοποίησαν την ερευνήτρια ή όχι και η διάθεση για περαιτέρω πληροφορίες έκδηλη, η ανταπόκριση για την αναζήτηση και συμμετοχή φίλων τους στην έρευνα ικανοποιητική.

Ένα πρόβλημα που δεν μπορεί να αποφευχθεί από τη στιγμή που υπάρχει άμεση επικοινωνία του ερευνητή με τους ερευνώμενους είναι η πιθανή επίδρασή του στην έρευνα. Συγκεκριμένα, η Κυριαζή επισημαίνει τις προσωπικές του

---

<sup>263</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *ό.π.*, σ.128.

<sup>264</sup> Στο ίδιο, σ.264.

αντιλήψεις, την παρουσία του, τη συμμετοχή του στο χώρο τον τρόπο επικοινωνίας με τους ερωτώμενους, τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές του δεξιότητες ως παράγοντες πιθανής πρόκλησης μεροληψίας στις απαντήσεις ή στη συμπεριφορά των ερευνώμενων και κατεύθυνσης εκ μέρους του των υπό έρευνα κοινωνικών καταστάσεων. «Δεν παρατηρεί και καταγράφει απλώς την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά με την ανάμειξή του στο χώρο συμμετέχει στην κατασκευή της»<sup>265</sup>. Η κουλτούρα του ερευνητή, καθώς και του ερωτώμενου, παίζει το ρόλο της, αφού πρόκειται για ανθρώπους και όχι για μηχανές, όπως σημειώνει η Παρασκευοπούλου-Κόλλια<sup>266</sup>. Γίνεται προσπάθεια τουλάχιστον ο ερευνητής να συμπεριφερθεί όσο πιο φυσιολογικά ήταν δυνατό και να παρέμβει όσο λιγότερο μπορεί.

Τελικά, κάθε συνέντευξη διεξάγεται διαφορετικά από την προηγούμενη, με διαφορετική σειρά ερωτήσεων δίνοντας τη δυνατότητα στον κάθε ερωτώμενο να αναπτύξει τις απόψεις τους ελεύθερα, αυθόρμητα, ειλικρινά και ανοιχτά και διατυπώνοντας η ερευνήτρια επίσης αυθόρμητα, μα και σκόπιμα, ερωτήσεις και απορίες, για να αποκομίσει περισσότερες πληροφορίες ή να στρέψει την έρευνα σε κάτι πιο σημαντικό. Όλες αυτές οι απόψεις, οι ερμηνείες, οι λόγοι, τα κίνητρα, τα συναισθήματα των ερωτώμενων γίνονται αντικείμενο παρατήρησης, σύγκρισης, καταγραφής σε κείμενο κατά την απομαγνητοφώνηση και μελέτης για τον ερευνητή με στόχο την όσο πιο πιστή περιγραφή και ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των ερωτώμενων και όχι του συνεντευκτή.

## **B. Τεχνική επεξεργασίας δεδομένων: ανάλυση περιεχομένου**

Η τεχνική επεξεργασίας δεδομένων η οποία εφαρμόζεται στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η ανάλυση περιεχομένου, συχνά άμεσα συνδεδεμένη με τη συνέντευξη. Η τεχνική αυτή, αντίθετα με την απλή ανάγνωση, επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου, γιατί το κείμενο εξετάζεται συνολικά και όχι

---

<sup>265</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *ό.π.*, σ.279.

<sup>266</sup> Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008) «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις», *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1). Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου 2014 από <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/fetch/64390800/poiotikh-ereyna-ekpaideysh.pdf>.

επιλεκτικά, οι κατηγορίες ανάλυσης που κατασκευάζονται για την ταξινόμηση των δεδομένων πρέπει να ορίζονται με σαφήνεια και να επιτρέπουν την επανάληψη της διαδικασίας από άλλους ερευνητές, ενώ τα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο κείμενο ποσοτικοποιούνται, για να διαπιστωθεί η σημασία που έχουν τόσο στο ίδιο το κείμενο όσο και σε σύγκριση με άλλα κείμενα<sup>267</sup>.

Η Κυριαζή εξάλλου συμβουλεύει πως «το πρώτο βήμα στην ανάλυση των δεδομένων είναι η ανακάλυψη γενικών εννοιολογικών κατηγοριών με τις οποίες βαπτίζονται περιπτώσεις που αφορούν συγκεκριμένα φαινόμενα, γεγονότα ή περιστατικά. Ακολούθως ελέγχονται άλλες περιπτώσεις για τις ομοιότητες που παρουσιάζουν και αναλόγως ενσωματώνονται ή όχι στις ίδιες κατηγορίες. Η ανάλυση στην ποιοτική έρευνα διευκολύνεται, όταν τα δεδομένα εξετάζονται σύμφωνα με συγκεκριμένα ερωτήματα τα οποία διαμορφώνονται ανάλογα με την αναλυτική μονάδα που χρησιμοποιείται [...]. Τελικός σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι η κατασκευή αναλυτικού πλαισίου που θα προσφέρει τη δυνατότητα διασύνδεσης και επεξήγησης των δεδομένων»<sup>268</sup>.

Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να είναι ποσοτική ή ποιοτική. Στην πρώτη περίπτωση, οι υποθέσεις είναι προκαθορισμένες, τα ερωτήματα τίθενται και οι κατηγορίες ανάλυσης διαμορφώνονται με σκοπό τον έλεγχο των διατυπωμένων υποθέσεων. Στην δεύτερη περίπτωση, όπου η δική μας έρευνα εντάσσεται, υπάρχουν κάποιες γενικές ιδέες για το θέμα μας και οι εννοιολογικές κατηγορίες κατασκευάζονται μετά την εξέταση του υλικού, αλλά η τελική τους μορφή είναι αποτέλεσμα της συνεχούς διαπλοκής θεωρίας και δεδομένων<sup>269</sup>. Κατ' αναλογία, αφού μελετήθηκε το σχετικό με το θέμα ερευνητικό πλαίσιο και διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, συγκεντρώνεται το υλικό μας μέσα από τις συνεντεύξεις και κατασκευάζονται οι κατηγορίες ανάλυσης (επαγωγική ανάλυση περιεχομένου). Συγκεκριμένα διακρίνονται οι εξής:

1. Επίδοση και κοινωνική προέλευση των μαθητών
2. Οικογένεια, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών

---

<sup>267</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *ό.π.*, σ.284.

<sup>268</sup> Στο ίδιο, σσ.266-7.

<sup>269</sup> Στο ίδιο, σσ.288-292.

3. Σχολείο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών
4. Διαδίκτυο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών
5. Πανεπιστήμιο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών

Στην έρευνά μας μονάδα καταγραφής των δεδομένων, δηλαδή το τμήμα του κειμένου που χρησιμοποιείται ως βάση για την κατηγοριοποίηση, είναι η μονάδα συμφραζομένων. Η ερευνήτρια στηρίζεται στην πρόταση, γιατί θέλει να χαρακτηρίσει το νόημα που αντιπροσωπεύουν λέξεις ή φράσεις που παρουσιάζονται μαζί, και μάλιστα στο θέμα που αναπτύσσεται στις απαντήσεις των μαθητών διαφορετικής γεωγραφικής και κοινωνικής προέλευσης αναφορικά με την επιλογή των σπουδών τους και τους παράγοντες πληροφόρησης που τους επηρεάζουν στην απόφασή τους αυτή<sup>270</sup>. Έτσι, αρχικά εντοπίζονται και κωδικοποιούνται οι θεματικές κατηγορίες που ταυτίζονται με τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης και έπειτα οι υποκατηγορίες που δίνουν αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες για την καθεμιά θεματική κατηγορία. Αυτή η εργασία, που γίνεται δια χειρός, εφαρμόζεται στην καθεμιά συνέντευξη χωριστά, ώστε να αποκτηθεί μια συνολική εικόνα για κάθε μαθητή, και στη συνέχεια σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ταξινομώντας τους σε δύο ομάδες: μία στήλη οι μαθητές της πόλης και μία άλλη οι μαθητές των αγροτικών περιοχών.

Ασφαλώς, το νόημα που αποδίδει ο κάθε ερευνητής στο κάθε τμήμα του περιεχομένου μπορεί να μην είναι μοναδικό, τα συμπεράσματα της ανάλυσης να στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην υποκειμενική κρίση και στην απλή κοινή λογική του ερευνητή. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι τα στοιχεία υπάρχουν ήδη πριν την έναρξη της έρευνας, είναι δηλαδή δευτερογενούς μορφής. Γι' αυτό το λόγο, η ανάλυση περιεχομένου θα πρέπει να αποτελεί συμπληρωματική και όχι αποκλειστική πηγή στοιχείων (συνέντευξη – ανάλυση περιεχομένου) για μια αποτελεσματική προσέγγιση της πολυεπίπεδης και σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας, κάτι που εφαρμόζουμε και στην παρούσα έρευνα με συνεχή επανεξέταση και έλεγχο των υποθέσεων και της ανάλυσης των στοιχείων<sup>271</sup>.

---

<sup>270</sup> Στο ίδιο.

<sup>271</sup> Στο ίδιο, σσ. 289-301.

Κατά τη διάρκεια της συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων υπάρχει ως μέλημα ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Αναφορικά με την αξιοπιστία, που σύμφωνα με την Bell<sup>272</sup> παράγει τα ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις, προσδιορίζεται εξαρχής το θέμα και τα ερωτήματα, έπειτα από τα δεδομένα η έρευνα εστιάζεται ακριβώς στα στοιχεία που τελικά ενδιαφέρουν. Όμως τόσο το άτομο που ερευνά ως συνεντευκτές όσο και οι μαθητές ως συνεντευξιαζόμενοι φέρουν τις δικές τους βιωματικές αποσκευές στη συνέντευξη<sup>273</sup>, οπότε απλά γίνεται απόπειρα να ελαττωθεί η μεροληψία. Όσον αφορά την εγκυρότητα όπου ελέγχεται κατά πόσο ένα θέμα περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να περιγράφει<sup>274</sup> είναι επιθυμητό να διαφυλαχθεί λαμβάνοντας όμως την άποψη του Kitwood<sup>275</sup> πως η ενίσχυση της αξιοπιστίας μειώνει την εγκυρότητα, δηλαδή το ανθρώπινο στοιχείο της συνέντευξης. Εξάλλου ο ίδιος επισημαίνει πως πρόκειται για μια διαπροσωπική συνάντηση όπου σκέψεις, συναισθήματα και αξίες ανακαλύπτονται, χωρίς όμως να μπορούν να αποτυπωθούν επακριβώς στα χειρόγραφα του συνεντευκτή. Για τον Kvale εξάλλου στη συνέντευξη «είναι πιθανό να υπάρχουν τόσες διαφορετικές ερμηνείες των ποιοτικών δεδομένων όσοι είναι και οι ερευνητές που συμμετέχουν σε αυτή»<sup>276</sup>.

#### **4. Το δείγμα**

##### **A. Κριτήρια επιλογής δείγματος**

Ο πληθυσμός, που στην εμπειρική έρευνα «προσδιορίζεται από το πεδίο εφαρμογής του ερευνητή για τα συμπεράσματα της έρευνάς του και τον προϋπολογισμό του»<sup>277</sup>, αποτελείται από μαθητές Λυκείου. Εφόσον έχει αποφασιστεί ποιος πληθυσμός αφορά την έρευνα, ορίζεται και στην πράξη με τη διαμόρφωση του δειγματοληπτικού πλαισίου με ιδανικό στόχο την πλήρη και σωστή κάλυψη του πληθυσμού. Έτσι, το δείγμα της έρευνας που αποτελεί μια

---

<sup>272</sup> Bell, J. (1997) *ό.π.*, σ.107.

<sup>273</sup> Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2007) *ό.π.*, σ.205.

<sup>274</sup> Bell, J. (1997) *ό.π.*, σ.108.

<sup>275</sup> Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2007) *ό.π.*, σ.211.

<sup>276</sup> Στο ίδιο, σ.203.

<sup>277</sup> Στο ίδιο, σ.110.

μικρότερη ομάδα ή υποσύνολο του συνολικού μελετώμενου πληθυσμού των μαθητών Γ΄ Λυκείου συγκροτούν 20 μαθητές, 10 της πόλης των Ιωαννίνων και 10 των κωμοπόλεων Κόνιτσας, Παραμυθιάς, Φιλιατών, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από το Λύκειο το 2012 και είτε διανύουν πια ως φοιτητές το πρώτο έτος των σπουδών τους ή επιχειρούν μια δεύτερη προσπάθεια για μια καλύτερη σχολή. Πάντως η επιλογή αυτής της περιόδου γίνεται με το σκεπτικό πως οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν πρόσφατη την εμπειρία της επιλογής σπουδών στο Λύκειο. Επιπλέον, επειδή σκοπός της έρευνας είναι οι υποψήφιοι του δείγματος να προέρχονται από τα χαμηλότερα και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα τόσο στην πόλη όσο και στις αγροτικές περιοχές, επιλέγονται μαθητές από ζουν σε αστική ή ημιαστική – αγροτική περιοχή και φοιτούν σε αντίστοιχο σχολείο<sup>278</sup>.

Η επιλογή των συγκεκριμένων μαθητών δεν γίνεται τυχαία. Είναι πιο εύκολο να προσεγγιστούν μαθητές της Γ΄ Λυκείου που αποτελούσαν κατά τα προηγούμενα έτη μαθητές της ερευνητριας σε Γυμνάσια και Λύκεια των αντίστοιχων περιοχών. Υπάρχει επομένως η οικειότητα και η άνεση της επαφής. Η πρόσβαση εξάλλου με αφετηρία τα Ιωάννινα, τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας, υπήρξε εύκολη και σε μικρό βαθμό χρονοβόρα. Εδώ εφαρμόζεται πράγματι η βολική δειγματοληψία, αφού περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων (μαθητών Λυκείου) που βρίσκονται πιο κοντά στην ερευνήτρια (Ιωάννινα-Θεσπρωτία), καθώς και η στρωματοποιημένη δειγματοληψία, αφού διαιρούμε το δείγμα μας σε ομοιογενείς ομάδες με άτομα παρόμοιων χαρακτηριστικών (αστικές – αγροτικές περιοχές). Αξίζει να σημειωθεί

---

<sup>278</sup> Σύμφωνα με έρευνα της ΓΕΣΕΕ για το νομό Ιωαννίνων αναφέρεται «Πρόκειται για περιοχές μέσα στα αστικά κέντρα, με υψηλότερο στατιστικά εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο γονέων και, αντίστοιχα, προσδοκίες για επαγγελματική αποκατάσταση μέσα από το κοινωνικό γόητρο του ακαδημαϊκού τίτλου, αλλά και περιοχές που οι σπουδές των παιδιών αποτελούν τη μόνη επαγγελματική διέξοδο, έστω και με αυξημένη ανεργία. Δεν είναι τυχαίο ότι παρατηρούνται υψηλοί δείκτες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από αγροτικές περιοχές, κάτι που επιβεβαιώνει την παραδοσιακή τάση οι μαθητές από την αγροτική επαρχία να αναζητούν μέσω του Πανεπιστημίου μια «καλύτερη τύχη», αφού ο πρωτογενής τομέας παραγωγής όλο και περισσότερο συρρικνώνεται, ενώ η ντόπια κουλτούρα συνεχίζει να θεωρεί ταυτόσημη την κοινωνική πρόοδο με τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο», στο Μουζέλης, Ν. (2007, 1 Ιουνίου) «Εκπαίδευση: Κοινωνικές εκπαιδευτικές ανισότητες». Ανακτήθηκε στις 17 Αυγούστου 2014 από [http://kapodistriako.uoa.gr/stories/108\\_co\\_01/index.php?m=1#linktop](http://kapodistriako.uoa.gr/stories/108_co_01/index.php?m=1#linktop).

πως στην περίπτωση των μαθητών της πόλης, που η ερευνήτρια δεν γνώριζε αρκετούς, τα πρώτα άτομα που γνωρίζουμε συνιστούν άλλα που πρόθυμα θα συμμετέχουν στην έρευνα.

Το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από τους οικονομικούς πόρους, από το δειγματοληπτικό σφάλμα που θεωρεί αποδεκτό ο ερευνητής, καθώς και από το βαθμό εμπιστοσύνης που επιδιώκει σχετικά με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος<sup>279</sup>. Το ότι ακούμαστε λοιπόν σε 20 συνεντεύξεις (από μαθητές των Ιωαννίνων 6 κορίτσια και 4 αγόρια, από μαθητές των κωμοπόλεων του νομού 7 κορίτσια και 3 αγόρια) είναι το γεγονός ότι εκτιμώνται ως επαρκείς για την έρευνά μας και ότι οι απομαγνητοφωνήσεις και η επεξεργασία των δεδομένων τους απαιτούν ιδιαίτερη αντιμετώπιση. «Καθώς το παραπάνω δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας εκτός από τον εαυτό του, ο ερευνητής δεν αναζητά να γενικεύσει τα αποτελέσματά του στον ευρύτερο πληθυσμό»<sup>280</sup>. Ασφαλώς και σε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων και δείγμα πιθανοτήτων είναι πιθανό να υπάρχει σφάλμα στη δειγματοληψία, μολονότι το δείγμα μη πιθανοτήτων –όπως εδώ- δεν είναι εξίσου αντιπροσωπευτικό για όλο τον πληθυσμό<sup>281</sup>, όσο κι αν έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν όσο το δυνατό περισσότερες περιπτώσεις του πληθυσμού. Εξάλλου στην ποιοτική έρευνα το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται στη συνολική περιγραφή λίγων περιπτώσεων που δε συμβιβάζεται με τη διαδικασία τυχαίας δειγματοληψίας την οποία απαιτεί ο μεγάλος αριθμός περιπτώσεων και η γενίκευση του ποσοτικού μοντέλου<sup>282</sup>. Μπορεί τα ευρήματα να μην επιτρέπουν γενικεύσεις, δίνουν όμως ενδείξεις στις οποίες μπορούν να βασιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα για την επίδραση του τόπου κατοικίας και του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου της οικογένειας στην επιλογή σπουδών και επομένως στη διατήρηση των γεωγραφικών και κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Ακόμη περιγράφονται και ερμηνεύονται οι πηγές πληροφόρησης που επιδρούν στην επιλογή των σπουδών.

---

<sup>279</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *ό.π.*, σσ. 116-7.

<sup>280</sup> Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K. (2007) *ό.π.*, σ.170.

<sup>281</sup> Στο ίδιο, σ.164.

<sup>282</sup> Ragin, C.C. (1994) *Constructing Social Research*, London: Pine Forge Press, σ.26.

## **B. Κοινωνικό προφίλ δείγματος**

Πληθώρα ερευνών έχει αποδείξει ότι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει την απόφασή τους όσον αφορά τις επιλογές τους για τις σπουδές, γεγονός που «τους οδηγούν σε διαφορετικά αξιολογημένες διαδρομές και ενισχύουν την καθιερωμένη ακαδημαϊκή ιεραρχία των ιδρυμάτων»<sup>283</sup>. Εύστοχα επισημαίνει η Σιάνου-Κύργιου τη διαπίστωση του Brown πως οι επιλογές των μαθητών εξαρτώνται πια περισσότερο από τα υλικά μέσα και τις επιθυμίες των γονιών και λιγότερο από την αξία και τον κόπο τους. Χαρακτηριστική είναι η εξίσωση ικανότητα + προσπάθεια = αξία που δίνει τη θέση της στην εξίσωση πόροι + προτίμηση = επιλογή<sup>284</sup>.

Για το λόγο αυτό πρέπει αρχικά να συγκεντρωθούν τα δεδομένα εκείνα που θα καταναείμουν τους μαθητές στην ανάλογη κοινωνική τάξη. Η κοινωνική τάξη, που αποδεικνύει την κοινωνική στρωμάτωση, έχει οικονομική βάση και «συλλαμβάνεται διαμέσου του επαγγέλματος»<sup>285</sup>. Με τη μεταβλητή λοιπόν της κοινωνικής προέλευσης, σε μια έρευνα που βασίζεται στις κοινωνικές ανισότητες, είναι δυνατό να εξεταστούν πιθανές διαφορές στις επιλογές κλάδου σπουδών μεταξύ των μαθητών που ζουν στην πόλη ή σε αγροτικές περιοχές αλλά και μεταξύ τους. Έτσι, υιοθετείται το σχήμα των έξι κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών, το οποίο χρησιμοποιεί η Σιάνου-Κύργιου<sup>286</sup> σε έρευνά της για τις κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με τις επιλογές σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση, όπου ταξινομεί τα επαγγέλματα με βάση το επίπεδο της εκπαίδευσης και τη φύση των εργασιακών δραστηριοτήτων.

Οι κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες είναι:

- I. Ia. Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, εργοδότες.
- Ib. Ανώτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα.
- II. Υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα.

<sup>283</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.143.

<sup>284</sup> Στο ίδιο.

<sup>285</sup> Bourdieu, P. (2002) *ό.π.*, σ.151.

<sup>286</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σσ.96-103.



III. IIIa. Χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα.

IIIb. Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες.

IV. Ημειδικευμένοι εργάτες.

V. Ανειδίκευτοι εργάτες και αγρότες.

VI. Όσοι δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι.

Βέβαια, για μεγαλύτερη διευκόλυνση και για λόγους πρακτικούς, οι έξι κατηγορίες συγχωνεύονται σε δύο στην παρούσα έρευνα: η πρώτη περιλαμβάνει τα ανώτερα και μεσαία επαγγέλματα μη χειρωνακτικά (I, II, IIIa), δηλαδή τα υψηλότερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα, η δεύτερη περιλαμβάνει τους εξειδικευμένους χειρώνακτες, τους ημειδικευμένους και τους ανειδίκευτους εργάτες (IIIb, IV, VI), δηλαδή τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Για να καταταχθούν οι γονείς των μαθητών σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες και ακολούθως οι μαθητές στην κοινωνική τους τάξη συλλέγονται πληροφορίες στην αρχή της κάθε συνέντευξης για τη δομή της οικογένειάς τους, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών και το επάγγελμά τους.

Η άντληση πληροφοριών για το εισόδημα των γονιών συναντά δυσκολίες, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα της μεθοδολογίας, ωστόσο προκύπτει εύκολα από τα δεδομένα του επαγγέλματος και την ανάλυση του περιεχομένου. Αναμφίβολα, στο σημείο αυτό λαμβάνεται υπόψη η θέση της Κυριαζή<sup>287</sup> όσον αφορά το έκδηλο και λανθάνον περιεχόμενο. Για τη διατήρηση της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας της κωδικοποίησης και της ανάλυσης των δεδομένων επικεντρωνόμαστε στα εμφανή μηνύματα, αλλά δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να καταλήξει σε συμπεράσματα και από τα λανθάνοντα νοήματα τα οποία επιβεβαιώνει με συμπληρωματικά στοιχεία.

Όπως αναφέρεται προηγουμένως, το δείγμα που συμμετέχει στη συγκεκριμένη έρευνα είναι 20 μαθητές Λυκείου, 10 προερχόμενοι από σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων και 10 προερχόμενοι από σχολεία αγροτικών περιοχών της Ηπείρου. Επειδή την παρούσα έρευνα δεν απασχολεί η μεταβλητή του φύλου, γι'

---

<sup>287</sup> Κυριαζή, Ν. (2006) *ό.π.*, σσ.292-3.

αυτό και δεν υπάρχει αντιπροσωπευτικό δείγμα στο φύλο: 4 αγόρια και 6 κορίτσια από τα Ιωάννινα, 3 αγόρια και 7 κορίτσια από τις κωμοπόλεις. Ενδεικτικά βέβαια αναφέρουμε στατιστικά στοιχεία<sup>288</sup> της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου σύμφωνα με τα οποία κατά το σχολικό έτος 2011-12 οι εισακτέοι από τα σχολεία του νομού Ιωαννίνων είναι 1.354 μαθητές και μαθήτριες που εισάγονται στα ΑΕΙ και ΤΕΙ όλης της χώρας. Εξ αυτών, 603 είναι αγόρια και 751 κορίτσια, ενώ οι 442 εισακτέοι παραμένουν στα Γιάννενα, αφού εισάγονται σε σχολές ΑΕΙ και ΤΕΙ της πόλης. Επίσης, οι 468 εισάγονται σε ΤΕΙ και οι 886 σε ΑΕΙ.

Οι μαθητές κατανέμονται ανάλογα με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας, όπως φαίνεται στους πίνακες που ακολουθούν:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Επάγγελμα γονιών μαθητών πόλης**

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία	Πατέρας	Μητέρα
	N	N
I		
II	5	6
IIIa	1	
IIIb	4	1
IV		
V		1
VI		2
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

<sup>288</sup> [http://stefsintos.blogspot.gr/2012/08/blog-post\\_1050.html](http://stefsintos.blogspot.gr/2012/08/blog-post_1050.html)

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Επάγγελμα γονιών μαθητών αγροτικών περιοχών**

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία	Πατέρας	Μητέρα
	N	N
I		
II	2	2
IIIa	1	
IIIb	2	2
IV	2	1
V	3	2
VI		3
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Με βάση τη συγχώνευση των έξι κατηγοριών σε δύο, που παρατέθηκαν προηγουμένως, διαπιστώνεται από τα στοιχεία των Πινάκων 1 και 2 πως οι γονείς των μαθητών της πόλης ανήκουν πιο συχνά στα υψηλότερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα με ένα σημαντικό ποσοστό στο επάγγελμα του πατέρα να ανήκει στη κατηγορία II και το μεγαλύτερο ποσοστό στο επάγγελμα της μητέρας να ανήκει στην κατηγορία II. Αντίθετα, οι γονείς των μαθητών των αγροτικών περιοχών ανήκουν συχνότερα στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα με ένα σημαντικό ποσοστό στο επάγγελμα του πατέρα να ανήκει στη κατηγορία V και ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό στο επάγγελμα της μητέρας να ανήκει στην κατηγορία VI που περιλαμβάνει τα οικιακά.

Παρατηρείται λοιπόν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών αστικής περιοχής έχει γονείς που ανήκουν στις μεσαίες κοινωνικές τάξεις. Αυτό εξηγείται, σύμφωνα με τη Σιάνου-Κύργιου<sup>289</sup>, από το γεγονός ότι έχουν αυξηθεί οι υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα αλλά και η ανάπτυξη της τεχνολογίας συνεπάγεται την αυτοματοποίηση της παραγωγής. Έτσι η μη χειρωνακτική εργασία αντικαθιστά την χειρωνακτική και η μεσαία τάξη ενισχύεται. Στις αγροτικές περιοχές όμως εξακολουθεί να υπερισχύει η χειρωνακτική εργασία, καθώς και η ανισότητα των φύλων, αφού οι γυναίκες των αγροτικών περιοχών ασκούν επαγγέλματα των κατώτερων κατηγοριών από τις γυναίκες της πόλης.

<sup>289</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σσ.104-5.

Οι γονείς των ανώτερων ή μεσαίων κατηγοριών θεωρούν ότι η συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση εξασφαλίζει και διατηρεί τα προνόμια της τάξης τους. Οι γονείς των κατώτερων τάξεων ενθαρρύνουν την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, για να κατορθώσουν την πολυπόθητη κοινωνική άνοδο. Έρευνες έχουν αποδείξει τούτο και μάλιστα η συσχέτιση τους με την επιλογή σπουδών είναι ορατή. Ο πατέρας ή η μητέρα που ασκεί επάγγελμα το οποίο κατατάσσεται στην ανώτερη και τη μεσαία επαγγελματική κατηγορία σχετίζεται πιο συχνά με υψηλές προσδοκίες και άρα με την επιλογή υψηλόβαθμων σχολών ή σχολών κύρους, ενώ ο πατέρας ή η μητέρα που ασκεί επάγγελμα το οποίο κατατάσσεται στην κατώτερη επαγγελματική κατηγορία σχετίζεται πιο συχνά με χαμηλές προσδοκίες και με σχολές χαμηλότερου κύρους. Το ότι οι μη προνομιούχες τάξεις έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην ανώτατη εκπαίδευση και μάλιστα η διεύρυνση αυτή έχει αποκτήσει εκρηκτικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια δεν καταργεί τις κοινωνικές ανισότητες<sup>290</sup>.

Μια ακόμη πτυχή του κοινωνικού προφίλ των υποκειμένων της έρευνας αποτελεί το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών, το οποίο έχει να δώσει ενδιαφέρουσες πληροφορίες. Ακολουθείται και εδώ την ταξινόμηση με βάση την CASMIN educational classification που ακολούθησε η Σιάνου-Κύργιου<sup>291</sup> στην έρευνά της.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Επίπεδο εκπαίδευσης γονιών μαθητών πόλης**

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Πατέρας	Μητέρα
	N	N
Μέχρι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης	1	2
Απόφοιτος Λυκείου (γενικό ή τεχνικό)	4	1
Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ	4	7
Κάτοχος μεταπτυχιακού	1	
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

<sup>290</sup> Στο ίδιο.

<sup>291</sup> Στο ίδιο, σ.102.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Επίπεδο εκπαίδευσης γονιών μαθητών αγροτικών περιοχών**

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Πατέρας	Μητέρα
	N	N
Μέχρι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης	4	4
Απόφοιτος Λυκείου (γενικό ή τεχνικό)	4	3
Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ	1	3
Κάτοχος μεταπτυχιακού	1	
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Τα δεδομένα για τη γονική εκπαίδευση δείχνουν ότι η πλειονότητα των μαθητών της πόλης έχει γονείς πτυχιούχους ΑΕΙ/ΤΕΙ, διαθέτει δηλαδή αυτήν την εμπειρία που αποτελεί μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου, ενώ η πλειονότητα των μαθητών αγροτικών περιοχών στερείται ανάλογης εμπειρίας και χαρακτηρίζονται ως «πρώτης γενιάς» φοιτητές, αφού οι γονείς αποφοίτησαν μέχρι την υποχρεωτική εκπαίδευση ή τη 12χρονη εκπαίδευση<sup>292</sup>. Είναι αξιοσημείωτο πως οι μητέρες των μαθητών της πόλης υπερέχουν ως προς το επίπεδο των σπουδών από τους πατέρες τους, όπως και στους μαθητές αγροτικών περιοχών στο μικρό ποσοστό των γονιών με πανεπιστημιακή μόρφωση υπερτερούν οι γυναίκες. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός πως και στις δύο ομάδες υπάρχει τίτλος μεταπτυχιακού, που ανήκει μάλιστα στον πατέρα (ο πατέρας μιας αγροτικής περιοχής κατέχει διδακτορικό).

Σε γενικές γραμμές, αν ληφθεί υπόψη το επάγγελμα των γονιών και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, διαπιστώνονται ταξικές διαφορές, καθώς οι μαθητές της πόλης προέρχονται κατεξοχήν από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, ενώ οι μαθητές αγροτικών περιοχών από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Άμεσα με το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονιών συνδέονται και οι οικονομικές συνθήκες της οικογένειας, που ανάλογα παρέχουν ή όχι στα παιδιά ποικίλες δυνατότητες και ευκαιρίες για ακαδημαϊκή και κοινωνική μόρφωση.

<sup>292</sup> Hutchings, M. (2003) ό.π., σσ.101-102.

Στα δεδομένα που αντλούνται από τις συνεντεύξεις περιλαμβάνεται και η δομή της οικογένειας. Επιδιώκεται να εκπροσωπούνται οι πιο συχνές περιπτώσεις οικογένειας και έτσι διατίθενται τα παρακάτω στοιχεία:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Δομή οικογένειας μαθητών πόλης και αγροτικών περιοχών**

Δομή οικογένειας	Πόλη	Αγροτικές περιοχές
	N	N
3μελής οικογένεια	1	1
4μελής οικογένεια	5	4
5μελής οικογένεια	2	3
πολύτεκνη	2	2
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Να σημειωθεί πως η 3μελής οικογένεια της πόλης έχει ένα παιδί, ενώ στην 3μελή οικογένεια μιας αγροτικής περιοχής απουσιάζει ο πατέρας (μονογονεϊκή). Επίσης, στις αγροτικές περιοχές υπάρχει μια περίπτωση υπερπολύτεκνης οικογένειας, καθώς και μια περίπτωση 5μελούς οικογένειας με γιαγιά. Όλα τούτα σκιαγραφούν την ελληνική οικογένεια τόσο στην πόλη όσο και σε αγροτικές περιοχές με τις αντίστοιχες διαφορές τους και κατά συνέπεια επηρεάζουν τα μέλη τους στην επιλογή σπουδών τους.

#### IV. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

##### 1. Επίδοση και κοινωνική προέλευση των μαθητών

Έχοντας προσδιορίσει το κοινωνικό προφίλ των μαθητών της έρευνας απευθύνονται ερωτήσεις για την εκμείωση πληροφοριών σχετικών με την επίδοσή τους στις πανελλαδικές εξετάσεις. Έτσι, επιθυμείται να επιβεβαιωθεί αν «το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών ασκεί ισχυρή επίδραση στις επιδόσεις και στις επιλογές τους, από τις οποίες εξαρτάται η πρόσβαση και η κατανομή στην εσωτερικά διαφοροποιημένη και ακαδημαϊκά ιεραρχημένη ανώτατη εκπαίδευση»<sup>293</sup>.

Πιο αναλυτικά, η κοινωνική προέλευση του μαθητή άπτεται της καλής ή κακής επίδοσης που αποδεικνύεται με τη βαθμολογία. Το ότι δεν εξαρτάται μόνο από τις βιολογικές καταβολές ή από τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, αλλά «είναι ευθέως ανάλογη προς την ταξική διαφοροποίηση της οικογένειάς του»<sup>294</sup> αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών<sup>295</sup> της Κοινωνιολογίας. Οι γονείς καθορίζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών με το οικονομικό και μορφωτικό τους επίπεδο, τη γλώσσα που χρησιμοποιούν, τη γεωγραφική τους προέλευση, τις προσδοκίες τους και τη συμπεριφορά τους. Όλα αυτά συνοψίζονται τελικά και αδιαμφισβήτητα με βάση τις έρευνες στη φράση του αμερικανού κοινωνιολόγου Wolfe: «το επάγγελμα του πατέρα ενός μαθητή είναι δείκτης που μας επιτρέπει να προβλέψουμε με σιγουριά αν πρόκειται να φοιτήσει ή όχι στο κολέγιο»<sup>296</sup> και στο συμπέρασμα του

---

<sup>293</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.85.

<sup>294</sup> Τζάνη, Μ. (1988) *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρη·

<sup>295</sup> Παπακωνσταντίνου, Π. (1981) Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, στο *Ο Πολίτης*, 44, σσ. 46-51· Μυλωνάς, Θ. (1982) *ό.π.*· Ηλιού, Μ. (1984) *ό.π.*· Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*· Ψαχαρόπουλος, Ι. και Καζαμίας, Α. (1985) *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΕΚΚΕ· Banks, Ο. (1987) *ό.π.*, σ.19 κ.ε.· Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1987) *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα* (με κείμενα τριάντα συγγραφέων), Αθήνα: Παπαζήση· Τζάνη, Μ. (1988) *ό.π.*, σ. 149· Κάτσικας, Χ. (1988) «Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση», Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ.1, σ.29-32· Φλουρής, Γ. (1989) *Αυτοαντίληψη. Σχολική επίδοση και Επίδραση γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ.31· Παπακωνσταντίνου, Π. (1992) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995) *ό.π.*· Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.109 κ.ε.· Νικολάου, Σ.-Μ. (2009) *ό.π.*, σ.155.

<sup>296</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.64.

Νούτσου: «αν, λοιπόν, περιοριστούμε μόνο στην εκπαίδευση, χωρίς να μπορούμε στα πιο δύσκολα προβλήματα της κοινωνικής κινητικότητας, θα διαπιστώσουμε εύκολα πως και στην ελληνική κοινωνία η σχολική σταδιοδρομία των μαθητών από το Δημοτικό ως το Πανεπιστήμιο εξαρτάται κυρίως από την κοινωνικοοικονομική θέση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους»<sup>297</sup>.

Κατ' επέκταση, «η κοινωνική τάξη παραμένει ισχυρό κριτήριο για την πρόβλεψη της επίδοσης των υποψηφίων. Οι προερχόμενοι από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες εξακολουθούν να έχουν συχνότερα, σε σύγκριση με τους προερχόμενους από τις ανώτερες, χαμηλές επιδόσεις. Έχουν συνεπώς λιγότερες πιθανότητες να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση ή οδηγούνται στα ιδρύματα που θεωρούνται ότι έχουν χαμηλό ακαδημαϊκό κύρος και προσφέρουν πτυχία μικρότερης αξίας»<sup>298</sup>. Οι προερχόμενοι από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες διεκδικούν τα υψηλόβαθμα και υψηλού κύρους πανεπιστημιακά ιδρύματα. Ανεξάρτητα από την επίδοση η κοινωνική προέλευση επηρεάζει την απόφαση για τις σπουδές ή το είδος των σπουδών (ΑΕΙ, ΤΕΙ).

Η Σιάνου-Κύργιου αποδίδει τις αποκλίσεις των μαθητών ως προς τις επιδόσεις τους στην κοινωνική τους προέλευση, καθώς επισημαίνει τις προσπάθειες των γονιών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα να εξασφαλίσουν υψηλές επιδόσεις για τα παιδιά τους. Μια από τις τακτικές τους είναι «η εγγραφή σε ιδιωτικά σχολεία ή φοίτηση στα «καλά» δημόσια σχολεία που θεωρείται ότι προσφέρουν υψηλής ποιότητας διδακτικό έργο και κατάλληλη στήριξη στους μαθητές για να επιτύχουν τα καλύτερα αποτελέσματα στον ανταγωνισμό για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση»<sup>299</sup>. Επιπλέον, για τα δεδομένα της Ελλάδας, είναι συνυφασμένη η παροχή βοήθειας από τους γονείς στα παιδιά τους μέσω των φροντιστηρίων δαπανώντας έτσι ένα μεγάλο ποσό από τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Επαληθεύεται πως «στα προνομιούχα πολιτιστικά στρώματα αντιστοιχεί μεγάλη συχνότητα επιτυχιών, ενώ η οικονομική ανωτερότητα (μόνη της)

---

<sup>297</sup> Νούτσος, Χ. (1986) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ.58.

<sup>298</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) *ό.π.*, σ.109.

<sup>299</sup> Στο ίδιο, σ.110.



μειώνει κυρίως το ποσοστό των αποτυχιών, λειτουργεί δηλαδή σαν εμπόδιο στην αποτυχία»<sup>300</sup>.

Το ότι η επίδοση και η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση καθορίζεται κυρίως από την κοινωνική προέλευση διαπιστώνεται από τα στοιχεία της έρευνάς μας και προκύπτουν ενδείξεις πως υπάρχουν αποκλίσεις στις επιδόσεις μεταξύ των μαθητών από οικογένειες με διαφορετικό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Άρα οι κοινωνικές ανισότητες διατηρούνται και συντηρούνται.

Αφού ερωτώνται οι μαθητές της πόλης σε ποιο Λύκειο φοίτησαν και όλοι οι μαθητές του δείγματος ποιος είναι ο βαθμός πρόσβασής τους, επακόλουθο είναι να ανιχνευτεί η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου στην επίδοσή τους.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Επάγγελμα γονιών μαθητών πόλης και επιλογή σχολείου**

Κοινωνικο- επαγγελματική κατηγορία	Πατέρας	Μητέρα	Σχολείο	
	N	N	κέντρου	περιφερειακό
I, II, IIIa	6	6	4	
IIIb-VI	4	4	1	5
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

Οι γονείς που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα επιλέγουν για τα παιδιά τους «καλά» σχολεία του κέντρου (Λύκειο Ζωσιμαίας, 4ο Λύκειο, 7<sup>ο</sup> Λύκειο) ή κάνουν μετεγγραφή σε ιδιωτικό (από 2ο Λύκειο στα Δωδωναία εκπαιδευτήρια). Ένας πατέρας όμως, δημόσιος υπάλληλος, με σύζυγο άνεργη αρκείται να στείλει το παιδί του σε περιφερειακό σχολείο, όπως και οι γονείς των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων.

Οι γονείς των αγροτικών περιοχών δεν έχουν δυνατότητα επιλογής σχολείου, καθώς ένα Λύκειο διαθέτει η κωμόπολη όπου ζουν ή γειτνιάζουν.

<sup>300</sup> Τζάνη, Μ. (1988) *ό.π.*, σ.75.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Επάγγελμα γονιών μαθητών πόλης και βαθμός πρόσβασης**

Κοινωνικο- επαγγελματική κατηγορία	Πατέρας	Μητέρα	Βαθμός πρόσβασης					
	N	N	5-10	10-12	12-14	14-16	16-18	18-20
I								
II	5	6					2	3
IIIa	1						1	
IIIb	4	1			1	1		
IV							1	
V		1	1					
VI		2						
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Επάγγελμα γονιών μαθητών αγροτικών περιοχών και βαθμός πρόσβασης**

Κοινωνικο- επαγγελματική κατηγορία	Πατέρας	Μητέρα	Βαθμός πρόσβασης					
	N	N	5-10	10-12	12-14	14-16	16-18	18-20
I								
II	2	2				1		1
IIIa	1						1	
IIIb	2	2						
IV	2	1				1		
V	3	2	2	1		1	2	
VI		3						
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Επάγγελμα γονιών μαθητών πόλης – αγροτικών περιοχών και βαθμός πρόσβασης**

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία	Πατέρας	Μητέρα	Βαθμός πρόσβασης					
	N	N	5-10	10-12	12-14	14-16	16-18	18-20
I, II, IIIa	9	8				1	4	4
IIIb-VI	11	12	3	1		3	3	1
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

Με βάση τα στοιχεία των πινάκων ένα σημαντικό ποσοστό παρουσιάζει άριστες επιδόσεις, από 18 έως 20, γεγονός που εξασφαλίζει στους μαθητές την εισαγωγή τους σε υψηλόβαθμες και υψηλού κύρους σχολές. Οι μαθητές αυτοί προέρχονται από τις προνομιούχες κοινωνικά τάξεις, όπως υποδεικνύουν οι κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, οι οποίες τείνουν να διατηρήσουν τα προνόμια τους παρέχοντας τα εχέγγυα στα παιδιά τους για την εκπαιδευτική τους επιτυχία. Το ποσοστό των άριστων επιδόσεων είναι μεγαλύτερο στην πόλη από ό,τι στις αγροτικές περιοχές.

Ο βαθμός πρόσβασης από 14-18 παρουσιάζει μεγαλύτερη συχνότητα στο δείγμα που ερευνούμε και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για επιλογή και εισαγωγή σε πολλά πανεπιστημιακά ή τεχνολογικά ιδρύματα μικρότερου κύρους και λιγότερων προσδοκιών. Οι μαθητές αυτών των επιδόσεων προέρχονται κυρίως από οικογένειες μη προνομιούχες και κατώτερων κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών που προσδοκούν όμως τα παιδιά τους να περάσουν το κατώφλι του πανεπιστημίου και να επιτύχουν την κοινωνική τους άνοδο. Τα παιδιά των αγροτικών περιοχών κυμαίνονται περισσότερο σε αυτές τις επιδόσεις από ό,τι τα παιδιά της πόλης.

Οι χαμηλές επιδόσεις, από 12 και κάτω, αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό και ταυτίζονται με τις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Οι επιδόσεις τους αυτές αποκλείουν τους μαθητές από την πρόσβαση τους σε σχολές, οπότε θα ξαναπροσπαθήσουν, ή τους περιορίζει σε ελάχιστα τμήματα των

Πανεπιστημίων και σε περισσότερα των Τεχνολογικών Ιδρυμάτων. Περισσότεροι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις συναντώνται στα σχολεία των αγροτικών περιοχών.

Ενδεικτικά αναφέρεται ένας συνολικός πίνακας που κατανέμει τους μαθητές της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου ανάλογα με το βαθμό πρόσβασής τους το σχολικό έτος 2011-2012 στο οποίο ανήκει το δείγμα των μαθητών που ρωτήθηκαν μέσω των συνεντεύξεων.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Κατανομή βαθμού πρόσβασης (ΒΠ) έτους 2011-2012 στην Ήπειρο<sup>301</sup>**

Περιφέρεια Ηπείρου	Πλήθος Υποψηφίων με 0<= ΒΠ <= 5	Πλήθος Υποψηφίων με 5< ΒΠ <=10	Πλήθος Υποψηφίων με 10< ΒΠ <=12	Πλήθος Υποψηφίων με 12< ΒΠ <=15	Πλήθος Υποψηφίων με 15< ΒΠ <=18	Πλήθος Υποψηφίων με 18< ΒΠ <=20
Σύνολο	322	813	472	891	997	379

Οι ενδείξεις αυτές ότι η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονιών είναι παράγοντας που καθορίζει σημαντικά την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση επιβεβαιώνονται και από τις παρακάτω συσχετίσεις με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Επίπεδο εκπαίδευσης γονιών μαθητών πόλης και βαθμός πρόσβασης**

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Πατέρας	Μητέρα	Βαθμός πρόσβασης					
	N	N	5-10	10-12	12-14	14-16	16-18	18-20
Μέχρι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης	1	2	1					
Απόφοιτος Λυκείου (γενικό ή τεχνικό)	4	1			1	1	2	
Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ	4	7					2	2
Κάτοχος μεταπτυχιακού	1							1
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>

<sup>301</sup> Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2014 από

[http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/2012/katanomi\\_v\\_p\\_1112\\_kata\\_diefthinsi\\_kateythinsi.pdf](http://www.epil.gr/enimerosi/statistika/2012/katanomi_v_p_1112_kata_diefthinsi_kateythinsi.pdf).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Επίπεδο εκπαίδευσης γονιών μαθητών αγροτικών περιοχών και βαθμός πρόσβασης**

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Πατέρας	Μητέρα	Βαθμός πρόσβασης					
	N	N	5-10	10-12	12-14	14-16	16-18	18-20
Μέχρι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης	4	4	1			1	1	
Απόφοιτος Λυκείου (γενικό ή τεχνικό)	4	3	1	1		1	2	
Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ	1	3				1		
Κάτοχος μεταπτυχιακού	1							1
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Επίπεδο εκπαίδευσης γονιών μαθητών πόλης - αγροτικών περιοχών και βαθμός πρόσβασης**

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Πατέρας	Μητέρα	Βαθμός πρόσβασης					
	N	N	5-10	10-12	12-14	14-16	16-18	18-20
Μέχρι απόφοιτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης	5	5	2			1	1	
Απόφοιτος Λυκείου (γενικό ή τεχνικό)	8	4	1	1	1	2	4	
Πτυχιούχος ΑΕΙ/ΤΕΙ	5	11				1	2	2
Κάτοχος μεταπτυχιακού	2							2
<b>Σύνολο</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

Συνεπώς, οι αριστούχοι μαθητές έχουν γονείς πτυχιούχους ΑΕΙ και μάλιστα κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού, οι τρεις οικογένειες ζουν στην πόλη και η μία σε αγροτική περιοχή. Τα παιδιά τέτοιων γονέων έχουν τη μέγιστη πιθανότητα να εισαχθούν στις περιζήτητες και επίλεκτες σχολές σε σχέση με τα παιδιά των γονέων που αποτελούν απόφοιτοι Λυκείου ή απόφοιτοι της υποχρεωτικής

εκπαίδευσης. Γονείς τέτοιου επιπέδου συναντάμε περισσότερο στην πόλη και γι' αυτό έχουμε περισσότερους άριστους μαθητές στην πόλη. «Φαίνεται ότι το καλλιεργημένο οικογενειακό περιβάλλον ασκεί πάντα την ευνοϊκή επίδρασή του στη μόρφωση των παιδιών και πως τα εκπαιδευτικά συστήματα όλου του κόσμου ευνοούν αυτό το περιβάλλον»<sup>302</sup>. Οι Saunv και Girard υποστηρίζουν πως «οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά τους, θελημένα ή ασυνείδητα, μια μορφωτική κληρονομιά που είναι τόσο πιο σημαντική όσο οι ίδιοι έχουν ψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και κατέχουν ψηλή κοινωνική θέση»<sup>303</sup>.

Οι γονείς απόφοιτοι Λυκείου έχουν παιδιά των οποίων οι βαθμολογίες είναι μεσαίες, από 14 έως 18, με στόχο πολλές και αξιόλογες σχολές. Πιο χαμηλές βαθμολογίες συναντώνται στα παιδιά γονέων αποφοίτων Λυκείου κυρίως στις αγροτικές περιοχές.

Οι γονείς μέχρι απόφοιτοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης σχετίζονται με τον χαμηλό βαθμό πρόσβασης αλλά στις αγροτικές περιοχές υπάρχει ένα ποσοστό μαθητών από όσους ρωτάμε, οι οποίοι σημειώνουν μεσαίες βαθμολογίες πρόσβασης.

Κάνοντας μια απόπειρα να ερμηνευθούν τα στοιχεία που προηγήθηκαν διαπιστώνεται η σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, καθώς οι γονείς που έχουν σπουδάσει στην ανώτατη εκπαίδευση παρέχουν στα παιδιά τους το υπόβαθρο για αντίστοιχου επιπέδου γνώσεις με τους ίδιους. Η επιτυχία τους αυτή σημαίνει την εξασφάλιση της παραμονής τους στην κοινωνική τους τάξη ή την ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Σύμφωνα με την αναπαραγωγική θεωρία του Bourdieu, με τον τρόπο αυτό αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες, αφού «η επίδραση της διανοητικής ατμόσφαιρας που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον, της δομής της γλώσσας που μιλιέται σε αυτό ή των στάσεων απέναντι στο σχολείο και στον πολιτισμό που ενθαρρύνει πάνω στη σχολική επίδοση των νεαρότερων μελών της οικογένειας και στη μετέπειτα σταδιοδρομία τους»<sup>304</sup> δεν είναι η ίδια στις κοινωνικές τάξεις. Οι μεσαίες τάξεις αρκούνται στις μεσαίες

---

<sup>302</sup> Τομπαΐδη, Δ. (1982) *Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ.34.

<sup>303</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.66.

<sup>304</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995) *ό.π.*, σσ.67-8.

βαθμολογίες, ενώ οι χαμηλότερες τάξεις παραμένουν στις χαμηλές επιδόσεις ή προσπαθούν να φτάσουν έως τις επιδόσεις των μεσαίων στρωμάτων και τελικά αποκλείονται ή οδηγούνται σε αναγκαστικές επιλογές. Τελικά η πραγματική λειτουργία του συστήματος εκπαίδευσης που διαπίστωσε ο Bourdieu<sup>305</sup> στη Γαλλία και αφορά τη νομιμοποίηση και συντήρηση των πολιτισμικών προνομίων των προνομιούχων τάξεων με την κάλυψη της χαρισματικής ιδεολογίας επαληθεύεται και στην παρούσα περίπτωση.

Επιβεβαιώνεται πως η καλή ή κακή επίδοση, όπως εδώ εκφράζεται μέσα από τον βαθμό πρόσβασης, σχετίζεται με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και αντίστοιχα οδηγεί στη σχολική και επαγγελματική επιτυχία ή αποτυχία, κανόνας που δέχεται ελάχιστες εξαιρέσεις. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με διάφορα μέσα (π.χ. βαθμούς) και μηχανισμούς (π.χ. εξετάσεις) «βασίζει τη διάκριση των μαθητών σε ομάδες επίδοσης –καλοί, μεσαίοι, κακοί- στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και μεταφέρει τις ταξικές αντιθέσεις και διαφορές, που υπάρχουν στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής, μέσα στο σχολείο»<sup>306</sup>.

Όσο κι αν ο θεσμός των εισαγωγικών εξετάσεων εισηγείται την ισότητα, αυτή εντοπίζεται μόνο επί της διαδικασίας. «Οι εισαγωγικές εξετάσεις λειτουργούν ως ισχυρός μηχανισμός κοινωνικής διάκρισης και αναπαραγωγής [...] συντηρεί τις επιλεκτικές λειτουργίες»<sup>307</sup>, αφού τελικά η ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία δεν εξαρτάται από τις ικανότητες αλλά από την κοινωνική προέλευση. Ας ληφθεί υπόψη ότι οι διαδικασίες επιλογής έχουν ήδη ξεκινήσει από την πρώτη στιγμή που το παιδί φοιτά στο σχολείο, συνεχίζονται σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής του καριέρας και ολοκληρώνονται με την τελική απόφαση επιλογής μετά το Λύκειο. Σ' αυτή την τελευταία φάση, επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό όσοι ανήκουν στα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα<sup>308</sup> απορρίπτοντας έτσι το μύθο της αξιοκρατικής επιλογής.

---

<sup>305</sup> Στο ίδιο, σ.66.

<sup>306</sup> Κάτσικας, Χ. (1988) ό.π., σ.32.

<sup>307</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) ό.π., σσ.118-9.

<sup>308</sup> Ψαχαρόπουλος Γ. και Καζαμιάς, Α. (1978) Μελέτη της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, (δαχτυλογραφημένο κείμενο), σσ.163-6, 179.

## 2. Οικογένεια, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών

Θέλοντας να συγκεντρωθούν δεδομένα για τους λόγους στους οποίους αποδίδουν τις προτιμήσεις τους και τις επιλογές σπουδών τους οι μαθητές τόσο της πόλης όσο και των αγροτικών περιοχών σε μια κρίσιμη γι' αυτούς μεταβατική περίοδο τίθενται πρώτα δύο ερωτήσεις. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου και την κωδικοποίηση των απαντήσεων προκύπτουν ενδείξεις πως οι λόγοι που τους οδηγούν στις σπουδές και τα κριτήρια επιλογών τους για αυτές επηρεάζονται από την οικογένειά τους και την κοινωνική τάξη που ανήκουν. Η Φραγκουδάκη αναγνωρίζει πως «η κοινωνική προέλευση, όπως φαίνεται ειδικότερα στην ανώτατη εκπαίδευση, δεν καθορίζει μόνο την επίδοση των φοιτητών ή την επιτυχία στα διάφορα είδη των εξετάσεων για την είσοδο στα Πανεπιστήμια, αλλά καθορίζει την απόφαση για σπουδές ακόμη και ανεξάρτητα με την επίδοση»<sup>309</sup>.

### *Προτιμήσεις και επιλογές σπουδών*

Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση αν θέλουν να σπουδάσουν, ποια σχολή προτιμούν και γιατί προκύπτει ότι οι μαθητές αναφέρονται σε διάφορους λόγους που διαφοροποιούνται ανάμεσα στους μαθητές της πόλης και των αγροτικών περιοχών.

Α. Οι μαθητές από σχολεία της πόλης και συγκεκριμένα τρεις μαθήτριες τονίζουν ότι πάντα θέλουν σχολές που έχουν σχέση με το ταλέντο τους. Η Άννα, φοιτήτρια της Αρχιτεκτονικής, προερχόμενη από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα τονίζει:

*«Σίγουρα παίζει ρόλο η έφεση στο σχέδιο, αλλά κυρίως όλα αυτά που έχεις φανταστεί, που έχεις στο μυαλό σου πώς να τα κάνεις πραγματικότητα».*

Η Σπυριδούλα, φοιτήτρια του τμήματος Πλαστικών Τεχνών, προερχόμενη από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα παραδέχεται:

*«Ήθελα να σπουδάσω, δεν μπορούσα να σπουδάσω. Έλεγα πολλά αλλά πάντα υπήρχε η ζωγραφική μέσα μου. Ήμουν καλή και μου άρεσε».*

---

<sup>309</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.64.



Πέραν όμως του λόγου αυτού τονίζεται ότι η επιλογή τους γίνεται με βάση τη μελλοντική τους επαγγελματική αποκατάσταση που υποθέτουν ότι μπορεί να τους προσφέρει το πτυχίο. Με βάση το κριτήριο αυτό κάποιοι κάνουν διαφορετική επιλογή σπουδών λόγω του επαγγελματικού αδιεξόδου. Η Ελένη, φοιτήτρια Νομικής, με πατέρα πολιτικό μηχανικό και μητέρα εκπαιδευτικό υποστηρίζει:

*«Το θεωρούσα δεδομένο, γιατί μεγάλωσα έτσι, θα σπουδάσεις, κάτι θα κάνεις στη ζωή σου. Έλεγα από μικρή εκπαιδευτικός, μέχρι και τη Β΄ Λυκείου. Θα πήγαινα εκπαιδευτικός, μάλλον φιλόλογος, αν ήταν αλλιώς τα πράγματα, δηλαδή αν υπήρχε επαγγελματική αποκατάσταση».*

Η Πόπη, φοιτήτρια Διαιτολογίας ΤΕΙ, με γονείς αποφοίτους Λυκείου, πολύτεκνης οικογένειας, υποστηρίζει:

*«(Ήθελα) νηπιαγωγός, γιατί μου αρέσουν τα παιδάκια και έχω την μικρή μου αδερφή αλλά την τελευταία στιγμή είπα να δηλώσω τη Διαιτολογία ΤΕΙ Θεσ/νίκης, γιατί έχει περισσότερες προοπτικές, καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση και μου αρέσει πολύ ως επάγγελμα, είναι ενδιαφέρουσα επιστήμη αυτή με τα τρόφιμα. Δεν ξέρω αν θα γίνω διαιτολόγος σε γραφείο ή μπορεί να κάνω κάτι άλλο, δεν είναι κάτι συγκεκριμένο, ενώ νηπιαγωγός είναι συγκεκριμένο, θα γινόμουν μόνο δασκάλα. Αν μπορούσα όμως να διοριστώ, θα πήγαινα νηπιαγωγός».*

Υπάρχουν εκείνοι που επιλέγουν σχολές λόγω των θετικών τους εμπειριών κυρίως από το χώρο της εκπαίδευσης, όπως η Ελένη με πολύ καλές επιδόσεις ως μαθήτρια:

*«Σ' αυτό με επηρέασε όχι η μητέρα μου που είναι εκπαιδευτικός αλλά οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί σε μαθήματα και μέσα και εκτός από το σχολείο, δεν έμεναν μόνο στο μάθημα αλλά μας έδιναν και κάτι παραπάνω».*

Κάποιοι φαίνεται ότι θέλουν να σπουδάσουν επηρεασμένοι από τις εμπειρίες των γονέων τους που είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου. Η Ευτυχία, η Άννα και η Σπυριδούλα αναφέρουν τα εξής:

*«Ναι, γιατί είχαν σπουδάσει και οι γονείς. Όταν μαθαίνεις σ' ένα μοτίβο, σίγουρα ακολουθείς αυτό».*

*«Δεν ξέρω αν έπαιξε ρόλο που η μαμά ήταν αρχιτέκτονας».*

*«Άκουγα πάντα τη μαμά που είχε σπουδάσει, τις ιστορίες που έλεγε με τις παρέες, είχα φτιάξει το Πανεπιστήμιο ως ένα πολύ ωραίο μέρος, όχι τόσο για να πάρω ένα πτυχίο, αλλά για τις εμπειρίες».*

Ορισμένοι μαθητές της πόλης αναφέρονται γενικά στην αξία της γνώσης που προσφέρουν οι σπουδές, όπως ο Κώστας και ο Δημήτρης με γονείς που έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση:

*«(Ήθελα να σπουδάσω) από επιθυμία για γνώση».*

*«Μου άρεσαν τα αρχαία, (γι' αυτό προτίμησα τη Φιλολογία)».*

Β. Οι μισοί μαθητές των αγροτικών περιοχών ισχυρίζονται ότι επιθυμούν να σπουδάσουν λόγω κύρους και επαγγελματικής αποκατάστασης. Η Κωνσταντίνα με γονείς εκπαιδευτικούς λέγει:

*«Για να αποκτήσεις γνώσεις και γιατί αποτελεί βασική προϋπόθεση, για να ασκήσεις ένα επάγγελμα».*

Το κύρος αναφέρουν μαθητές των οποίων η οικογένεια ανήκει στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όπως η Πένυ, ο Σωτήρης και η Σεβαστή αντίστοιχα:

*«Αρχικά ήθελα γιατρός λόγω του κύρους και μετά της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης –νόμιζα».*

*«Κυρίως σκεφτόμουν στρατιωτικές σχολές και για την αποκατάσταση και για το κύρος».*

*«Θεωρώ όποιος είναι μορφωμένος στις μέρες μας είναι πολύ παραπάνω».*

Είναι επηρεασμένοι σημαντικά στην απόφασή τους για σπουδές από τις αρνητικές εμπειρίες των γονέων τους οι οποίοι δεν σπούδασαν. Έτσι ο Χρήστος, κάτοικος Σουλίου με γονείς κτηνοτρόφους, ομολογεί:

*«Μου έλεγε και η μάνα μου να σπουδάσω, για να φύγω από τα ζώα, γιατί είναι ταλαιπωρία. Ήθελα και μόνος μου να γίνω επιστήμονας».*

Υπάρχουν όμως και οι θετικές εμπειρίες των γονέων, γι' αυτό η Παρασκευή με γονείς εκπαιδευτικούς αναφέρει:

*«Ναι, ήθελα πάρα πολύ. Μέχρι τη Γ' Γυμνασίου ήθελα να σπουδάσω παιδαγωγικά, ίσως από τη μαμά και το μπαμπά που ήταν εκπαιδευτικοί».*

Επίσης, από τις απαντήσεις φαίνεται ότι, πέρα από τις οικογενειακές εμπειρίες, παίζουν σημαντικό ρόλο και οι εμπειρίες που βίωσαν ως μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τόσο ο Χρήστος όσο και η Ελισάβετ με πολύ καλές επιδόσεις στο σχολείο:

*«Από μικρός ήθελα να γίνω δάσκαλος, είχαμε έναν πολύ καλό δάσκαλο πέμπτη και έκτη Δημοτικού και με ενέπνευσε. Μου αρέσει πάρα πολύ να ασχολούμαι με τα παιδιά, να τα μαθαίνω».*

*«Μου άρεσαν τρομερά τα φιλολογικά, μου άρεσε η ιστορία, την αγάπησα στη Γ' Λυκείου. Στο φροντιστήριο είχαμε εξασκηθεί πάρα πολύ, μου άρεσε και το περιεχόμενο πολύ. Ήταν να βάλω το Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, αλλά είπα να βάλω Φιλολογία πρώτα, γιατί έχεις τη δυνατότητα να γίνεις και ιστορικός από τη Φιλολογία».*

Υπάρχουν δύο μαθήτριες, η Ελισάβετ και η Παρασκευή, που αναφέρουν εκτός των άλλων και τους περιορισμούς που θέτουν οι κατευθύνσεις σπουδών:

*«(Ηθελα) αστυνομικός για τη δράση περισσότερο, αλλά ήταν σε άλλη κατεύθυνση μαθημάτων τελικά. Και Γ' Λυκείου είχα ακόμη αμφιβολίες για το τι να διαλέξω, αλλά όταν έκανα το μηχανογραφικό είπα Φιλολογία ή Ιστορικό. Από τη θεωρητική κατεύθυνση δεν έχεις να επιλέξεις και πολλά».*

*«Μετά στο Λύκειο άλλαξα (πριν ήθελα παιδαγωγικά), γιατί έδωσα βαρύτητα στη θετική κατεύθυνση».*

Υπάρχουν τρεις απαντήσεις που δεν μπορούν να δώσουν σαφή εξήγηση: «δεν ξέρω γιατί», «σαν να μου ταίριαζε αυτό το επάγγελμα», «μου αρέσει», καθώς και ένας μαθητής κατώτερης τάξης παραδέχεται ότι δεν ήθελε και πολύ να σπουδάσει.

Τα παραπάνω δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων στη συγκεκριμένη έρευνα παρέχουν ενδείξεις ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και η κοινωνική τους τάξη επηρεάζει σημαντικά τις προτιμήσεις τους για σπουδές. Σύμφωνα με έρευνα της Κασσιμάτη<sup>310</sup> οι ατομικές επιθυμίες για την επιλογή του επαγγέλματος μπορούν να συμβιβαστούν τελικά με τις υπάρχουσες συνθήκες και από παράγοντες όπως η υπόδειξη της οικογένειας, η επαγγελματική σταδιοδρομία, η οικονομική τους κατάσταση και οι δυνατότητές τους στις εισαγωγικές εξετάσεις. Αν η πραγματικότητα είναι διαφορετική, θα κάνουν άλλες επιλογές.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές από τα πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν συχνά υψηλότερη σχολική επίδοση από τους μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και προτιμούν υψηλόβαθμες και ακαδημαϊκού κύρους σχολές, όπως Νομική ή Αρχιτεκτονική, με

---

<sup>310</sup> Κασσιμάτη, Κ. (1991) Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης, Αθήνα: ΕΚΚΕ-Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ.Κ. (1994) ό.π., σσ.11-2.

σκοπό τη μελλοντική χρήση του πτυχίου στην αγορά εργασίας<sup>311</sup>. Γι' αυτούς δεν είναι μια απόφαση της στιγμής, αφού θα πάνε στο Πανεπιστήμιο ικανοποιώντας τις προσδοκίες των γονιών τους. Η πορεία για το Πανεπιστήμιο είναι δεδομένη. Η απόφασή τους στρέφεται κυρίως γύρω από τα ποια Πανεπιστήμια να επιλέξουν που θα ταιριάζουν σε «ανθρώπους σαν εμάς»<sup>312</sup>.

Στην παρούσα έρευνα επίσης οι μαθητές της πόλης που προέρχονται από οικογένειες που ανήκουν στις ανώτερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες θεωρούν το ταλέντο τους (π.χ. στο σχέδιο και στη ζωγραφική) ως σημαντικό λόγο για τη μελλοντική τους ενασχόληση αλλά θεωρούν απαραίτητες τις σπουδές σε αυτό. Καμία αντίστοιχη περίπτωση δε συναντάται στο δείγμα των αγροτικών περιοχών.

Η επαγγελματική αποκατάσταση απασχολεί και διαμορφώνει αποφάσεις τόσο στις μεσαίες όσο και στις χαμηλότερες κοινωνικά τάξεις, όπως φαίνεται από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, αφού το κάθε κορίτσι της πόλης που απαντά εκπροσωπεί διαφορετική κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέα. Για τη μελλοντική τους εξασφάλιση δε διστάζουν να θυσιάσουν τα όνειρά τους. Σε σύγκριση με τους μαθητές της πόλης οι μισοί μαθητές των αγροτικών περιοχών ενδιαφέρονται να σπουδάσουν για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης και κύρους, μιας και προέρχονται από τις χαμηλές κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Θεωρούν αυτόν τον τρόπο ως μέσο βελτίωσης του εαυτού τους και κοινωνικής τους ανέλιξης, όπως προσδοκούν και τα υποκείμενα της έρευνας της Archer<sup>313</sup>. Η λέξη κύρος στις συνεντεύξεις της πόλης δεν αναφέρεται.

Οι γονείς τόσο της ανώτερης όσο και της κατώτερης κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας επηρεάζουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών τους. Σε μια αγροτική περιοχή ο γιος κτηνοτρόφων παρακινείται για σπουδές, προκειμένου να ανέβει κοινωνική βαθμίδα και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία, ενώ η κόρη με πατέρα ανώτερης κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας αναγνωρίζει τη θετική πλευρά των

---

<sup>311</sup> Sianou-Kyrgiou, E. και Tsiplakides, I. (2009) ό.π.

<sup>312</sup> Hutchings, M. (2003) ό.π., σ.97.

<sup>313</sup> Archer, L. (2003) ό.π., σσ. 126-7.

μορφωμένων γονιών και θέλει να διατηρήσει τα προνόμια που η ίδια χαίρεται. Παρομοίως στη πόλη δύο κορίτσια ανώτερης κοινωνικής προέλευσης θεωρούν τις σπουδές και το επάγγελμα ως αυτονόητο και ενδόμυχα αποδεκτό, μέρος δηλαδή του πολιτισμικού κεφαλαίου που έχουν κληρονομήσει. «Το να πηγαίνεις Πανεπιστήμιο θεωρείται ως μια φυσική και αναμενόμενη δραστηριότητα για πολλούς νέους των μεσαίων τάξεων» αναφέρει η Hutchings<sup>314</sup>. Μόνο η κόρη με πατέρα χαμηλής κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας και μητέρα με σπουδές δέχεται την επίδραση για σπουδές από τη μητέρα σαν ένα ταξίδι με θετικές εμπειρίες επιβεβαιώνοντας τη θεωρία του Bourdieu για ενεργή ανάμειξη των γονιών με εμπειρία από την ανώτατη εκπαίδευση στις επιλογές των παιδιών τους.

Σημαντικό ποσοστό μαθητών (5 στους 20) και στις δύο ομάδες δέχεται θετικές επιδράσεις από το χώρο της εκπαίδευσης και επηρεάζονται στην απόφασή τους για σπουδές. Οι τρεις στους πέντε βέβαια προέρχονται από γονείς χαμηλών κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών και αντιμετωπίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από το οποίο εμπνέονται ικανοποιητικό και ιδανικό για αυτούς, για την κοινωνική τους τάξη.

Τέλος, ένας μαθητής αγροτικής περιοχής που ο πατέρας του ανήκει σε χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία παραδέχεται πως δεν θέλει και πολύ να σπουδάσει, γεγονός που αποδεικνύει πως τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα παραδέχονται τον αποκλεισμό τους από την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση ή τις περιορισμένες επιλογές τους. Τρεις μαθήτριες της ίδιας κατηγορίας αδυνατούν να εξηγήσουν το λόγο επιθυμίας του επαγγέλματος που αναφέρουν, ενώ δυο αγόρια πόλης μεσαίων κατηγοριών αναφέρουν το ενδιαφέρον και τη γνώση.

#### *Η λήψη της απόφασης*

Η δεύτερη ερώτηση έχει σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με τη λήψη της απόφασης και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών της πόλης και των αγροτικών περιοχών.

A. Οι περισσότεροι μαθητές της πόλης οδηγούνται στην τελική τους απόφαση λαμβάνοντας υπόψη και έχοντας ως κύριο κριτήριο την προοπτική του

---

<sup>314</sup> Hutchings, M. (2003) ό.π., σ.101.

συγκεκριμένου επαγγέλματος που προσφέρουν οι σπουδές ως προς τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Έτσι, παιδιά οικογενειών μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, όπως ο Κώστας, η Ελένη και η Ευτυχία, ισχυρίζονται:

*«Η Νομική έχει περισσότερους κλάδους επαγγελματικής αποκατάστασης, ενώ φιλόλογος γίνεσαι μόνο καθηγητής σε σχολείο ή σε φροντιστήριο».*

*«Επέλεξα Νομική για πολλούς λόγους: γιατί τη θεωρούσα ενδιαφέρουσα ως σχολή, έχει πολλές προοπτικές. Είχα πολλές συζητήσεις και με τη νονά μου που είναι συμβολαιογράφος και μου έλεγε πώς είναι η σχολή, τα μαθήματα. Το κύρος δε με ενδιαφέρει, καθώς, αν μου έλεγαν ότι η Ελλάδα τώρα είναι σε πολύ κατάσταση και αύριο μπορείς να πας στο Πανεπιστήμιο και μεθαύριο να διοριστείς, θα διάλεγα να γίνω εκπαιδευτικός και όχι νομικός».*

*«Την αρχιτεκτονική, εκτός από την κλίση, την επέλεξα και γιατί είναι πιο σταθερό επάγγελμα σε σχέση με την διακόσμηση ή τη γραφιστική».*

Εξίσου σοβαρά λαμβάνουν υπόψη τους την επαγγελματική του αποκατάσταση και τα παιδιά οικογενειών χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, όπως η Πόπη, η Αλεξία και ο Περικλής:

*«Η Διαιτολογία έχει περισσότερες προοπτικές, ενώ νηπιαγωγός γίνεσαι μόνο δασκάλα. Ακούγεται ίσως στους άλλους πιο ωραία, σαν γιατρός, αλλά δεν με πειράζει. Και το νηπιαγωγός που έλεγα και οι άλλοι το θεωρούσαν όχι και κάτι σπουδαίο, ενώ άλλοι έλεγαν αρχιτέκτονας θέλω να γίνω, εμένα δεν πείραζε που θεωρούνταν κάπως «απλό» (light) ως επάγγελμα».*

*«Ήξερα πως στους δασκάλους υπήρχε μια επαγγελματική αποκατάσταση, τώρα δεν είναι ακριβώς έτσι. Σκέφτομαι όμως μήπως πάλι αλλάξουν και γίνουν καλύτερα τα πράγματα, γιατί το επάγγελμα του δασκάλου δε χάνεται. Με έσπρωξε και μία θεία μου που είναι δασκάλα και μία ξαδέρφη μου επέλεξε αυτό το επάγγελμα για την αποκατάσταση και δουλεύει».*

*«Επέλεξα τα Οικονομικά Τμήματα λόγω των καιρών. Ως οικονομολόγος μπορείς να βρεις πολλές δουλειές».*

Οι τέσσερις από τους υποψηφίους που κατοικούν σε πόλη αναφέρουν ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας καθορίζει την τελική τους απόφαση. Ενδεικτικά αναφέρονται οι απαντήσεις του Κώστα, με γονείς αποφοίτους Πανεπιστημίου αλλά μητέρα άνεργη, και του Δημήτρη, με γονείς επίσης αποφοίτους Πανεπιστημίου, παιδί πολύτεκνης οικογένειας:

*«Επέλεξα σχολές ή Γιάννενα ή Θεσ/νικη λόγω του αδερφού μου (που σπουδάζει εκεί)».*

*«(Ελαβα υπόψη) τον συνδυασμό και των δύο, οικονομικών και πόλης».*

Ενώ έχουμε ενδείξεις ότι παράγοντες οικονομικοί και κοινωνικοί διαμορφώνουν το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνονται οι αποφάσεις, υπάρχουν άλλοι μαθητές, όπως ο Γιώργος και η Ευτυχία, προερχόμενοι από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα που επιθυμούν να φύγουν από το σπίτι και να ζήσουν τη φοιτητική ζωή:

*«Σίγουρα παίζει ρόλο το να φύγω από το σπίτι και η φοιτητική ζωή».*

*«Σίγουρα και το να φύγω από το σπίτι ως φοιτητής (είναι) στόχος».*

Υπάρχουν και αυτοί οι οποίοι έχουν μία επιλογή εκ των προτέρων αποφασισμένη. Για τη Σπυριδούλα και την Άννα, παιδιά διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων, η επιλογή τους στηρίζεται κυρίως στο ταλέντο που έχουν στη ζωγραφική:

*«Μετά την πρώτη σχολή όλες οι άλλες ήταν για να γεμίσει το μηχανογραφικό».*

*«Απολαβές δεν έχει και δε με πειράζει. Κανένα δεν έχει, οπότε σκέφτηκα να κάνω τουλάχιστον κάτι που μου αρέσει».*



Άλλοι ομολογούν ότι καταλήγουν στην τελική απόφαση επηρεασμένοι από τους γονείς τους. Στις δύο περιπτώσεις οι γονείς της Ευτυχίας και της Άννας είναι μηχανικοί, στην τρίτη περίπτωση η μητέρα του Δημήτρη είναι εκπαιδευτικός:

*«Έπειτα έβαλα τη σχολή Πολιτικών Μηχανικών που δεν την έπιανα αλλά, για να κάνω το χατίρι του μπαμπά και της μαμάς».*

*«Δεν ξέρω αν έπαιξε ρόλο που η μαμά ήταν αρχιτέκτονας».*

*«Μου άρεσε περισσότερο να γίνω καθηγητής (Φιλολόγος) απ' ό,τι δάσκαλος».*

Πέραν των παραγόντων αυτών, καταλυτικό ρόλο στην τελική απόφαση παίζει ο γενικός βαθμός πρόσβασης που συγκεντρώνουν, ο οποίος τους επηρεάζει στις επιλογές τους, όπως παραδέχεται η Ευτυχία:

*«(Επέλεξα) Αρχιτεκτονική Ξάνθης, Πάτρας, Βόλου, Χανίων, όχι Θεσσαλονίκης ενώ αυτή ήθελα, αλλά δεν την έπιανα. Έπειτα Πολιτικός Μηχανικός που δεν την έπιανα αλλά για να κάνω το χατίρι του μπαμπά και της μαμάς, Διακόσμηση ΤΕΙ».*

Σχεδόν καθόλου δεν παίζει ρόλο στην απόφασή τους το κύρος της σχολής, όπως ισχυρίζεται η Πόπη με κατώτερη κοινωνική προέλευση που επιλέγει το ΤΕΙ Διαιτολογίας από το Τμήμα Νηπιαγωγών:

*«Η Διαιτολογία έχει περισσότερες προοπτικές, ενώ νηπιαγωγός γίνεσαι μόνο δασκάλα. Ακούγεται ίσως στους άλλους πιο ωραία, σαν γιατρός, αλλά δεν με πειράζει. Και το νηπιαγωγός που έλεγα και οι άλλοι το θεωρούσαν όχι και κάτι σπουδαίο, ενώ άλλοι έλεγαν αρχιτέκτονας θέλω να γίνω, εμένα δεν πείραζε που θεωρούνταν κάπως «απλό» (light) ως επάγγελμα».*

Την ίδια άποψη έχουν η Άννα και η Ελένη, ανώτερης κοινωνικής προέλευσης:

*«Η Αρχιτεκτονική δε μου φαίνεται ότι ακούγεται σα σχολή με κύρος, περισσότερο τέτοια είναι η Ιατρική, η Νομική. Είναι ένα επάγγελμα πιο «χύμα», πιο ελεύθερο. Απολαβές δεν έχει και δε με πειράζει».*

*«Το κύρος δε με ενδιαφέρει, καθώς, αν μου έλεγαν ότι η Ελλάδα τώρα είναι σε πολύ κατάσταση και αύριο μπορείς να πας στο Πανεπιστήμιο και μεθαύριο να διοριστείς, θα διάλεγα να γίνω εκπαιδευτικός και όχι νομικός».*

B. Οι περισσότεροι μαθητές από σχολεία των αγροτικών περιοχών αναφέρουν ότι στην τελική τους απόφαση λαμβάνουν και αυτοί υπόψη τις προοπτικές και τις επαγγελματικές διεξόδους που θα τους προσφέρουν οι σπουδές. Έτσι παιδιά οικογενειών μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, όπως η Κωνσταντίνα και η Παρασκευή ισχυρίζονται:

*«(Επέλεξα) το Τμήμα Βιολογίας, γιατί μου άρεσε σα μάθημα, ιδίως στην Γ΄ Λυκείου είναι αυτό που διάβαζα με περισσότερη όρεξη. Είχε και κάποιο εύρος για μετά. Χημικό, γιατί έχει πολλές διεξόδους, μπορείς να κάνεις πολλά μεταπτυχιακά. Λογοθεραπεία είναι ένας ιδιαίτερος κλάδος, έχει επαγγελματική αποκατάσταση».*

*«Επειδή δεν ακούγεται αυτή η σχολή (Διαιτολογίας ΑΕΙ Αθήνας), είναι κάπως πιο σπάνια, πίστευα πως θα έχει καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση».*

Επίσης σοβαρά λαμβάνουν υπόψη τους την επαγγελματική τους αποκατάσταση και τα παιδιά οικογενειών χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, όπως ο Χρήστος που επιλέγει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δασκάλων:

*«(Ηθελα) μια σταθερή δουλειά, όχι τώρα σε πληρώνω ή δε πληρώνω, σε απολύω κ.α.».*

Ο Σωτήρης για τον ίδιο λόγο προτιμά τις στρατιωτικές σχολές:

*«(Επέλεξα) στρατιωτικές μόνο, δεν είχα δηλώσει άλλες γιατί στα μέσα της χρονιάς κατάλαβα ότι έπρεπε να ξαναδώσω, καθώς δεν είχα κάνει καλή προσπάθεια. Τώρα θα κοιτάξω για σχολές Εμποροπλοιαρχών λόγω αποκατάστασης».*

Η Ελισάβετ εξηγεί την προτίμησή της στη Φιλολογία:

*«Δε σκεφτόμουν ποτέ το μετά, το κύρος, τα λεφτά, πώς θα είσαι στα μάτια του κόσμου. Να με ευχαριστεί εμένα. Υπήρχε μια πίεση από τη μαμά για τη Φιλολογία, ήθελα βέβαια και εγώ μέσα μου, δεν με επηρέασε τόσο πολύ. Κυρίως για το μετά, για την αποκατάσταση, γιατί άλλα επαγγέλματα αναγκαστικά ή θα ανοίξεις γραφείο ή θα διοριστείς στο δημόσιο, ενώ με τη Φιλολογία υπάρχουν πολλές δυνατότητες, μπορείς να κάνεις και ιδιαίτερα».*

Υπάρχει μία μαθήτρια, η Πένυ, κατώτερης κοινωνικής προέλευσης με γονείς αλλοδαπούς, που δεν πιστεύει γενικά ότι υπάρχει επαγγελματική αποκατάσταση:

*«Όσο για επαγγελματική αποκατάσταση δεν έχει στην Ελλάδα».*

Σε αντίθεση με τους υποψηφίους της πόλης, οι περισσότεροι μαθητές των αγροτικών περιοχών φαίνεται να επηρεάζονται στην τελική τους απόφαση από το ακαδημαϊκό κύρος που έχει η σχολή ή το τμήμα επιλογής από τη διάκριση που κυριαρχεί των ΑΕΙ από τα ΤΕΙ. Μαθήτριες που ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα, όπως η Παρασκευή και η Λουκία, αναφέρουν:

*«Ο μπαμπάς ανέφερε τη σχολή (Διαιτολογίας ΑΕΙ), ότι υπάρχει κάποιο ΑΕΙ στην Αθήνα και κάπως το έψαξα παραπάνω και μου άρεσε το αντικείμενο».*

*«Οι άλλοι μου έλεγαν να δηλώσω Πολυτεχνείο, αφού έγραψα τόσο καλά. Ίσως επειδή ακούγεται πιο ωραίο».*

Μαθήτριες που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όπως η Πένυ, η Μαρία και η Σεβαστή, επίσης αναφέρουν:

*«Την Ιατρική επέλεξα λόγω κύρους».*

*«Ένας θείος μου έλεγε να βάλω Γεωπονία, γιατί είναι πολύ καλή σχολή, Πανεπιστήμιο. Αυτό σκεφτόμουν και εγώ, γιατί και εγώ δεν ήθελα ΤΕΙ, αφού μπορώ να πιάσω και Πανεπιστήμιο».*

*«Είναι δουλειά ευχάριστη, έχει επαγγελματική αποκατάσταση και μετά ήθελα να πω ότι πέρασα Παιδαγωγικό, όλο αυτό που βγάζει σαν αίγλη, σαν κύρος».*

Η τελική απόφαση επηρεάζεται όμως σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, οπότε υπάρχουν περιορισμοί στην επιλογή της πόλης όπου βρίσκεται η σχολή, σύμφωνα με τις απαντήσεις μαθητών προερχομένων από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, της Μαρίας και του Γιάννη:

*«Ήταν και η πόλη (Θεσ/νικη), που μπορεί να διαλέξει και η αδερφή μου που θέλει να γίνει πολιτικός μηχανικός και έχει η Θεσ/νικη».*

*«Έβαλα σχολές να είναι λίγο κοντά: Λευκάδα, Κοζάνη».*

Λίγοι αναφέρουν ως παράγοντα που επηρεάζει την απόφασή τους το ενδιαφέρον για κάποιο γνωστικό αντικείμενο. Μόνο η Πένυ και η Κωνσταντίνα με πολύ καλές επιδόσεις στο σχολείο:

*«Έπειτα έβαλα το Χημικό, γιατί λάτρευα τη χημεία, τη μάθαινα πιο εύκολα από άλλα μαθήματα και λόγω καθηγητών. Για αυτό έβαλα και το Τμήμα Επιστήμης Υλικών λόγω χημείας, ώστε να την τελειώσω κάποια στιγμή, όχι να μπω και μετά να μη βγω από τη σχολή».*

*«Τμήμα Βιολογίας (ήθελα), γιατί μου άρεσε σα μάθημα, ιδίως στην Γ' Λυκείου είναι αυτό που διάβαζα με περισσότερη όρεξη».*

Αρκετοί πάντως απαντούν θετικά για το αν ο γενικός βαθμός πρόσβασης επηρεάζει τις επιλογές των σχολών τους.

Η πλειονότητα των μαθητών της πόλης καταλήγει στις επιλογές των σχολών με βάση την επαγγελματική τους αποκατάσταση που πιθανόν θα έχουν. Τόσο μαθητές προερχόμενοι από οικογένεια μεσαίων κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών όσο και των χαμηλότερων ανησυχούν για το μέλλον τους, δεν

επαναπαύονται, προχωρούν μάλιστα σε αλλαγή των αρχικών τους σχεδίων και των πραγματικών τους επιθυμιών. Όμως η διαφορά που διαπιστώνεται είναι ότι τα παιδιά των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων έχουν βλέψεις για υψηλόβαθμες σχολές (π.χ. Νομική, Αρχιτεκτονική), ενώ τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων στρέφονται σε σχολές με μεσαίες βαθμολογίες (π.χ. Παιδαγωγικό) ή «καλά» ΤΕΙ αντί ΑΕΙ (π.χ. ΤΕΙ Διαιτολογίας αντί Νηπιαγωγών). Έτσι τελικά οι κοινωνικές ανισότητες διατηρούνται και διαιωνίζονται: οι χαμηλές κοινωνικά τάξεις δεν μπορούν να προσπελάσουν τα τείχη που ορθώνουν οι ανώτερες τάξεις. Ταυτόχρονα, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών των αγροτικών περιοχών, οι οκτώ στους δέκα επιλέγει σχολές καθοδηγούμενη από τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Η σταθερή δουλειά και οι οικονομικές απολαβές αποτελούν βασικά κίνητρα, τα οποία οι γονείς προβάλλουν στα παιδιά τους την ώρα της επιλογής των σχολών τους. Ιδίως τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών τάξεων, από τις οποίες προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό, τα έξι στα οκτώ, δέχονται ισχυρή πίεση από τους γονείς τους στο θέμα αυτό. Ασφαλώς, η προτροπή τους αφορά επαγγέλματα που προβλέπουν διορισμό στο δημόσιο τομέα (στρατιωτικά ή εκπαιδευτικά επαγγέλματα). Έτσι «η ανώτατη εκπαίδευση αποτιμάται όχι μόνο σε προσωπικούς οικονομικούς όρους αλλά μέσα σε ένα οικογενειακό οικονομικό πλαίσιο»<sup>315</sup>. Μόνο μία μαθήτρια αγροτικής περιοχής, από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και αλλοδαπή, πιστεύει ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει επαγγελματική αποκατάσταση.

Η φοιτητική ζωή και η ανεξαρτησία μακριά από το σπίτι ισχύει στους μαθητές της πόλης που έχουν άνεση οικονομική, γιατί ανήκουν στις μεσαίες κοινωνικές τάξεις, όπως διαπιστώνει και η Archer<sup>316</sup>. Ωστόσο, ο οικονομικός παράγοντας λαμβάνεται σοβαρά πια υπόψη και σε αυτή την περίπτωση, καθώς επιλέγουν τη σχολή με βάση την πόλη που διευκολύνει οικονομικά την οικογένεια π.χ. η φοίτηση του αδερφού. Όμως και στους μαθητές αγροτικών περιοχών δύο περιπτώσεις αναφέρουν πως οι επιλογές τους καθορίζονται από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και δεσμεύονται στην επιλογή της πόλης: να είναι κοντά με τον τόπο κατοικίας ή στην ίδια πόλη με την αδερφή που πρόκειται να περάσει.

---

<sup>315</sup> Archer, L. (2003) ό.π., σ. 124.

<sup>316</sup> Στο ίδιο, σσ. 127-8.

Τα δεδομένα μας δίνουν ενδείξεις πως τρεις μαθητές της πόλης είτε είχαν βαθμό πρόσβασης υψηλό, από 18 έως 20, είτε είχαν κάτω από τη βάση κατευθύνονται αντίστοιχα σ' ένα εύρος σχολών και μάλιστα υψηλόβαθμων ή περιορίζονται σε λίγες και χαμηλόβαθμες. Στο δείγμα των αγροτικών περιοχών δύο μαθητές εξηγούν πως το μάθημα που τους άρεσε καθόρισε και την επιλογή των σπουδών τους, ενώ τέσσερις μαθητές αφήνουν να εννοηθεί πως ο βαθμός πρόσβασής τους, υψηλός ή χαμηλός, επέτρεπε ή απέκλειε αντίστοιχα σχολές στην τελική τους απόφαση. Τελικά οι επιλογές τους και οι επιθυμίες τους επηρεάζονται σημαντικά από την επίδοσή τους.

Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά της πόλης δεν ομολογούν ότι η έννοια του κύρους παίζει κάποιο ρόλο στην επιλογή τους σε αντίθεση με τα παιδιά των αγροτικών περιοχών όλων των κοινωνικών στρωμάτων που η πλειονότητά τους αναφέρει το κύρος ως κίνητρο για την επιλογή συγκεκριμένων σχολών. Το οικογενειακό περιβάλλον της δεύτερης κατηγορίας ασκεί ιδιαίτερη πίεση στην επιλογή «καλών» σχολών που θα προσδώσουν κύρος στην οικογένεια και θα τη διαφοροποιήσουν από την υπόλοιπη μικρή κοινωνία της αγροτικής περιοχής λόγω της εκπαιδευτικής επιτυχίας του παιδιού τους, η οποία συνεπάγεται και επαγγελματική επιτυχία. Το πτυχίο μοιάζει με τον μαγνήτη και ιδιαίτερα για εκείνα τα τμήματα του πληθυσμού που προσπαθούν να «σπρώξουν» τα παιδιά τους -μέσω της εκπαίδευσης- στην «άλλη» πλευρά του λόφου, εκεί όπου απουσιάζει η χειρωνακτική εργασία, η ανασφάλεια και τα χαμηλά εισοδήματα<sup>317</sup>. Τα παιδιά της πόλης που ανήκουν σε υψηλότερα κοινωνικά στρώματα θεωρούν βέβαιο ότι θα εισαχθούν σε Πανεπιστήμιο αλλά τους απασχολεί το να εισαχθούν σε «καλό» Πανεπιστήμιο<sup>318</sup>.

Στο δείγμα της πόλης παρουσιάζονται τρεις περιπτώσεις όλων των τάξεων που επιλέγουν σχολές με κριτήριο το ταλέντο τους με τη διαφορά ότι από τις μαθήτριες των ανωτέρων τάξεων επιλέγονται σχολές υψηλής ζήτησης (Αρχιτεκτονική), ενώ από τη μαθήτρια της κατώτερης τάξης επιλέγεται χαμηλής

<sup>317</sup> Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ.Κ. (1994) *ό.π.*, σ.140.

<sup>318</sup> Pugsley, L. (1998) «Throwing your brains at it: Higher education, markets and choice», *International Studies in Sociology of Education*, 8 (1), σ.77. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2014 από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0962021980020018>.

ζήτησης σχολή (Πλαστικών Τεχνών). Οι δύο πρώτες περιπτώσεις είναι οι ίδιες που στις επιλογές τους επηρεάζονται από τους γονείς τους, αποφοίτους υψηλόβαθμων σχολών.

#### *Γονείς και επιλογή σπουδών*

Ένας θεματικός άξονας της έρευνας έχει σκοπό να ανιχνεύσει την επίδραση της πληροφόρησης εκ μέρους της οικογένειας των μαθητών στην επιλογή των σπουδών τους. Μέσα από τις συνεντεύξεις αντλούνται δεδομένα για το βαθμό και τον τρόπο που οι γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον πληροφορούν και διαμορφώνουν την τελική απόφαση των παιδιών τους αναφορικά με τις σχολές σπουδών. Γι' αυτό τίθενται τρεις ερωτήσεις, από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου και την κωδικοποίηση των απαντήσεων προκύπτουν ενδείξεις πως η οικογένεια δίνει τις ανάλογες με την κοινωνική της προέλευση κατευθύνσεις.

#### *Η συζήτηση με τους γονείς*

Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση για το βαθμό συζήτησης και το χρόνο συζήτησης με τους γονείς πάνω στο θέμα της επιλογής των σπουδών προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες:

A. Οι μαθητές που προέρχονται από την πόλη α) συζητούν τα δύο τελευταία ή την τελευταία χρονιά, β) συζητούν πάρα πολύ από την Α' Λυκείου για την επιλογή κατεύθυνσης, στην Γ' Λυκείου για την επιλογή της σχολής, γ) συζητούν κυρίως μετά τις πανελλαδικές εξετάσεις, κατά την περίοδο συμπλήρωσης του μηχανογραφικού ή δ) δε συζητούν σε μεγάλο βαθμό, γιατί συμφωνούν με τις επιλογές των παιδιών τους.

Αναλυτικότερα, τα περισσότερα παιδιά συζητούν με τους γονείς τους τα δύο τελευταία χρόνια του Λυκείου, την περίοδο δηλαδή της επιλογής της κατεύθυνσης που καθορίζει και τις αντίστοιχες σχολές και τη χρονιά της τελικής ευθείας. Δύο μαθήτριες όμως μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, η Ευτυχία και η Ελένη, έχουν θέσει στην οικογένεια το θέμα της επιλογής της σχολής ήδη από την Α' Λυκείου και το συζητούν με τους δυο γονείς τους εξίσου σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που φανερώνει το έντονο ενδιαφέρον της οικογένειας για την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία των παιδιών τους όντας οι ίδιοι οι πατέρες απόφοιτοι

υψηλόβαθμων σχολών και οι μητέρες εκπαιδευτικοί. Στην περίοδο μάλιστα συμπλήρωσης του μηχανογραφικού αποτελεί το επίκεντρο συζήτησης. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις τους:

*«Στην διάρκεια του Λυκείου (συζητούσαμε), γιατί είχα προτείνει τη σχολή Καλών Τεχνών και να μη δώσω πανελλήνιες, αλλά απορρίφθηκε γρήγορα, γιατί είτε υπάρχει κρίση είτε δεν υπάρχει δεν έχει μέλλον αυτό το επάγγελμα, στην Ελλάδα ειδικά. Πρέπει να υπάρχει ένα σταθερό εισόδημα πίσω σου. Πάρα πολύ (συζητούσαμε), ιδιαίτερα την περίοδο του μηχανογραφικού. Σε περίπτωση που δεν έπιανα την Αρχιτεκτονική, προσπαθούσαμε να βρούμε μια καλύτερη λύση».*

*«Συζητούσαμε στην Α' Λυκείου για την επιλογή της κατεύθυνσης και στην Γ' Λυκείου για την επιλογή της σχολής. Μετά το τέλος των πανελληνίων ο πατέρας μου προσπαθούσε να με φέρει σε επαφή με δικηγόρους, για να μου δώσουν να καταλάβω τι είναι νομική. Μετά σταματήσαμε και τέλος αποφάσισα μόνη μου».*

Αξίζει να σημειωθεί πως μία μαθήτρια πολύτεκνης και χαμηλής κοινωνικής προέλευσης ασχολείται σοβαρά με το θέμα της επιλογής μόνο κατά την περίοδο της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού. Δύο οικογένειες με χαμηλή και μεσαία κοινωνική θέση, με μητέρες άνεργες, δε συζητούν σε μεγάλο βαθμό, γιατί συμφωνούν με τις επιλογές των παιδιών τους, τα οποία έχουν αντιληφθεί τους οικονομικούς περιορισμούς και επιλέγουν τις σπουδές με βάση την πόλη του ιδρύματος.

Β. Οι μαθητές που προέρχονται από τις αγροτικές περιοχές α) συζητούν αρκετά ή πολύ την τελευταία χρονιά, β) συζητούν αρκετά όλο το Λύκειο, γ) συζητούν λίγο και μόνο κατά τη διάρκεια των μηχανογραφικού ή δ) δε συζητούν καθόλου.

Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών από αυτές τις περιοχές συζητά το θέμα της επιλογής των σχολών λίγο και μόνο κατά την περίοδο της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού ή έστω συζητά με τους γονείς αρκετά ή πολύ την τελευταία χρονιά του Λυκείου. Σε όλο το Λύκειο γίνεται συζήτηση σε δύο οικογένειες προερχόμενες από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε αντίθεση με μία οικογένεια



της ίδιας κατηγορίας που ποτέ δε δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις επιλογές της κόρης τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σεβαστή:

*«Στο τέλος με ρώτησαν ποιες σχολές έχω δηλώσει και τι περίπου πιάνω».*

Πάντως οι περισσότερες περιπτώσεις οικογενειών των αγροτικών περιοχών δείχνουν να ενδιαφέρονται για το θέμα της επιλογής κατά την τελευταία φάση της μαθητικής πορείας των παιδιών τους είτε πρόκειται για χαμηλές κοινωνικές τάξεις είτε για μεσαίες και ανώτερες. Οι γονείς χαμηλής κοινωνικής προέλευσης δε φαίνεται να μπορούν να δώσουν σχετικές πληροφορίες και να βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά τους στην επιλογή σπουδών, καθώς το εκπαιδευτικό τους επίπεδο είναι χαμηλό. Τους ενδιαφέρει κατά βάθος να επιλέξουν πόλη που να τους διευκολύνει οικονομικά (κοντινή πόλη, συγγενείς, ίδια πόλη με αδέρφια). Οι δε γονείς των μεσαίων ή ανώτερων κοινωνικών τάξεων γνωρίζουν ήδη τις επιλογές των παιδιών τους και είναι ικανοποιημένες με αυτές.

#### *Πατέρας, μητέρα και επιλογή σπουδών*

Η δεύτερη ερώτηση της έρευνας στο θεματικό άξονας της σχέσης της οικογένειας και της επιρροής μέσω της πληροφόρησης για τις επιλογές σπουδών των μαθητών αφορά το ρόλο του κάθε γονιού και τα επιχειρήματά του στην τελική απόφαση των παιδιών τους.

Α. Οι απαντήσεις των μαθητών της πόλης χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες: οι μαθητές α) δείχνουν να δέχονται περισσότερο την επιρροή της μητέρας, ενώ ο πατέρας τονίζει απλώς την επαγγελματική αποκατάσταση, β) δείχνουν να δέχονται περισσότερο την επιρροή του πατέρα, ενώ η μητέρα υπεραμύνεται της επαγγελματικής αποκατάστασης, γ) δείχνουν να δέχονται περισσότερο την επιρροή από αδερφό-ή που σπουδάζει ή έχει σπουδάσει αλλά δ) δείχνουν να μη δέχονται κάποια ιδιαίτερη επιρροή.

Σημαντική είναι η επιρροή της μητέρας είτε που σπούδασε και εργάζεται ως εκπαιδευτικός, οπότε ασχολείται περισσότερο, πληροφορεί και επηρεάζει την απόφαση για επιλογή σχολής είτε που σπούδασε (απόφοιτος ΑΕΙ) ή όχι (απόφοιτος μέχρι την υποχρεωτική εκπαίδευση) αλλά δεν εργάζεται τελικά. Η επιρροή του

πατέρα είναι μικρότερη στο συγκεκριμένο θέμα. Κοινή συνισταμένη όμως όλων των πατέρων είναι η επαγγελματική αποκατάσταση. Η διαφορά έγκειται στο ότι η μητέρα της Αλεξίας, χαμηλής κοινωνικής τάξης, αρκείται σε μια σχολή μεσαίας βαθμολογίας χωρίς μεγάλες προσδοκίες που να μπορεί τουλάχιστον να εξασφαλίζει επαγγελματικά τα προς το ζην:

*«Μου είχε πει στην Γ΄ Λυκείου η μαμά να βάλω αυτή τη σχολή πως δασκάλους παίρνουν και στο εξωτερικό. Η μαμά, επειδή δεν κατάφερε να τελειώσει ούτε το Γυμνάσιο, έλεγε και στα αδέρφια μου και σε μένα να σπουδάσω να το κάνω για μένα, για να έχω μια καλύτερη ζωή, να είμαι ανεξάρτητη, να κάνω κάτι περισσότερο από αυτό που δεν κατάφεραν οι δικοί μου».*

Η μητέρα της Άννας, μεσαίας κοινωνικής τάξης, μολονότι έχει αρνητικές εμπειρίες η ίδια από τη σχολή, καθώς ποτέ δεν μπόρεσε να ασκήσει το επάγγελμα και να γευτεί την επαγγελματική αποκατάσταση, ενθαρρύνει την κόρη της στη συγκεκριμένη σχολή από το να φοιτήσει εκείνη σε κάποιο αντίστοιχο ΤΕΙ:

*«Η μαμά έλεγε μια όχι γιατί έχει κάνει αυτό το επάγγελμα αλλά σ' εκείνη δεν της βγήκε σε καλό, μια ναι γιατί είναι μια ενδιαφέρουσα σχολή, σε κάνει να βλέπεις τα πράγματα διαφορετικά, ο μπαμπάς έλεγε «κάνε ό,τι θες». Επίσης, επειδή ήθελα να πάω στα ΤΕΙ Γραφιστικής, είχαν ένα πρόβλημα με το ΤΕΙ, δεν ξέρω γιατί, όλοι το έχουν, όχι ότι δε θα πήγαινα αν δε θα περνούσα Αρχιτεκτονική. Εγώ δεν είχα πρόβλημα. Πιστεύω και εγώ ότι σίγουρα ένα πτυχίο ΑΕΙ είναι καλύτερο από ΤΕΙ».*

Είναι η μόνη πλευρά την οποία τονίζει και ο πατέρας. Δεν είναι δυνατό για τα ανώτερα και μεσαία κοινωνικά στρώματα να μην επιτρέπουν τη διασφάλιση του κύρους τους που οι ανώτερες πανεπιστημιακές σχολές τους εξασφαλίζουν.

Η επιρροή από τον πατέρα χαμηλής κοινωνική προέλευσης και πολύτεκνου αποδεικνύεται από τη στιγμή που προτρέπει για σπουδές με επαγγελματικές προοπτικές, π.χ. ΤΕΙ Διαιτολογίας αντί ΑΕΙ Νηπιαγωγών, κι ας απαιτούνται σπουδές σε άλλη πόλη την ώρα που η μητέρα, απόφοιτος Λυκείου και αυτοαπασχολούμενη, υπολογίζοντας το οικονομικό κόστος δείχνει πιο συγκρατημένη στις επιλογές. Η

γνώμη του πατέρα έχει τόσο δύναμη που μεταβάλλει τα όνειρα και τα σχέδια της Πόπης:

*«Ο μπαμπάς έλεγε για μια δουλειά με προοπτική, γιατί νηπιαγωγός σπουδάζει και η αδερφή μου και έχει μόνο μια συγκεκριμένη προοπτική ούτε στο εξωτερικό βρίσκεις κάτι. Όταν τελειώσω αυτή τη σχολή δεν έχω μόνο μια προοπτική και μολονότι νηπιαγωγός ήταν το όνειρό μου και αρχικά ευχόμουν να μην την «πιάσω» τη σχολή (Διαίτητολογία ΤΕΙ), αλλά τώρα το σκέφτομαι έτσι».*

Η «πατριαρχική φωνή της επιλογής»<sup>319</sup> στα στρώματα της μεσαίας κοινωνικής τάξης είναι παρόμοια με την έννοια ότι ενδιαφέρεται για την επαγγελματική αποκατάσταση όντας ο ίδιος γνώστης του χώρου, πληροφορεί και επηρεάζει σημαντικά την ιεράρχηση των σχολών. Η μητέρα, απόφοιτος ΑΕΙ και εργαζόμενη εκπαιδευτικός, ενδιαφέρεται για την όσο το δυνατό καλύτερη αποκατάσταση. Και οι δύο όμως δίνουν κατευθύνσεις για ανώτερα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Δείχνουν να εκτιμούν Πανεπιστήμια με ακαδημαϊκή φήμη περισσότερο παρά την κοντινή πόλη (π.χ. Αρχιτεκτονική Ξάνθης αντί Πάτρας ή Βόλου, Νομική Κομοτηνής αντί Φιλολογία Ιωαννίνων). Αυτό υποστηρίζουν η Ευτυχία και η Ελένη:

*«Βασικά ο μπαμπάς περισσότερο με επηρέασε, γιατί είναι του χώρου. Και όταν ήθελα ναβάλω Γραφιστική πρώτα αντί για Διακόσμηση με επηρέασε, γιατί ασχολείται με το χώρο, ξέρει πώς είναι το επάγγελμα, πώς εξελίσσεται... Με συμβούλευε ναβάλω και άλλα Πολυτεχνεία. Μου έλεγε μαζί με τη μαμά για πολιτικός μηχανικός, άλλα Πολυτεχνεία κτλ αλλά εμένα δε μου άρεσε. Η αρχιτεκτονική είναι αυτό που μ' αρέσει, έχει ένα εισόδημα, τις προοπτικές που έχει, όχι απαραίτητα ότι θα συνεχίσω τη δουλειά του μπαμπά, είναι βέβαια ένα πάτημα, αλλά η αρχιτεκτονική με ένα μεταπτυχιακό μπορεί να σου ανοίξει πολλές πόρτες. Φυσικά και το ότι τα οικονομικά της οικογένειας μπορούσαν να με στηρίξουν ήταν ένα μαξιλάρι... Είχα προτείνει τη σχολή Καλών Τεχνών και να μη δώσω πανελλήνιες, αλλά απορρίφθηκε γρήγορα, γιατί είτε υπάρχει κρίση είτε δεν υπάρχει δεν έχει μέλλον αυτό το επάγγελμα, στην Ελλάδα ειδικά. Πρέπει να υπάρχει ένα σταθερό εισόδημα πίσω σου».*

---

<sup>319</sup> Pugsley, L. (1998) ό.π., σ. 83.

*«Δεν ήθελαν να με επηρεάσουν, δεν έλεγαν τίποτα στα ίσα. Αλλά ζεις στο ίδιο σπίτι, πριν έχεις ακούσει διάφορα πράγματα και σου έχει δημιουργηθεί κάποια άποψη. Ο μπαμπάς δεν ήθελε τη Φιλολογία λόγω της δεδομένης κατάστασης και από την άλλη δεν ήθελε τη Νομική, γιατί θα είχα πολύ διάβασμα και δε θα ζούσα τα φοιτητικά χρόνια. Η μαμά ήταν υπέρ της Νομικής, της ακουγόταν πιο ωραία».*

Οι σπουδές των αδερφών λειτουργούν αποτρεπτικά ή ενθαρρυντικά ανάλογα με την κοινωνική προέλευση: στην οικογένεια χαμηλής κοινωνικής τάξης με γονείς αποφοίτους Λυκείου οι σπουδές της αδερφής σε ΑΕΙ με δυοίωνα επαγγελματικό μέλλον λόγω κορεσμού του δημοσίου π.χ. εκπαιδευτικός λειτουργούν αποτρεπτικά για την Πόπη, με αποτέλεσμα την τελευταία στιγμή να προσανατολιστεί σε διαφορετική σχολή από την επιθυμητή (νηπιαγωγός), ακόμη κι αν είναι ΤΕΙ και σε διαφορετική πόλη από τον τόπο κατοικίας (ΤΕΙ Διαιτολογίας Θεσ/νικης):

*«Ο μπαμπάς έλεγε για μια δουλειά με προοπτική, γιατί νηπιαγωγός σπουδάζει και η αδερφή μου και έχει μόνο μια συγκεκριμένη προοπτική ούτε στο εξωτερικό βρίσκεις κάτι».*

Στην οικογένεια μεσαίας κοινωνικής τάξης με γονείς αποφοίτους ΑΕΙ οι σπουδές του αδερφού σε ΑΕΙ με ποικίλες επαγγελματικές προεκτάσεις αλλά ως ελεύθερος επαγγελματίας, π.χ. νομικός, λειτουργούν ενθαρρυντικά για τον Κώστα, με αποτέλεσμα την τελευταία στιγμή να προσανατολιστεί σε διαφορετική σχολή από την επιθυμητή, είναι όμως ΑΕΙ υψηλού κύρους, έστω και σε διαφορετική πόλη από τον τόπο κατοικίας:

*«Μου έλεγαν (οι γονείς να σπουδάσω) Γιάννενα (Φιλολογία), για να έχουν εμένα κοντά, αφού ο αδερφός μου σπουδάζει στη Θεσ/νικη, ή Θεσ/νίκη, για να ωριμάσω (Νομική)».*

Μαθήτρια με χαμηλή βαθμολογία, χαμηλής κοινωνικής τάξης και μοναχοπαίδι δεν δέχεται κάποια επιρροή ιδιαίτερη από τους γονείς, παρά μόνο δέχεται συμβουλές πως ό,τι κι αν σπουδάσει θα πρέπει να της αρέσει.

Σε δύο μαθήτριες χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων γίνεται λόγος και για προοπτικές στο εξωτερικό: η μια περίπτωση υποστηρίζει πως το επάγγελμα του

δασκάλου έχει ζήτηση και στο εξωτερικό, ενώ η άλλη αποκλείει το επάγγελμα της νηπιαγωγού, γιατί δεν έχει ζήτηση στο εξωτερικό.

Β. Οι απαντήσεις των μαθητών από τις αγροτικές περιοχές χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες: οι μαθητές α) δείχνουν να δέχονται περισσότερο την επιρροή της μητέρας σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση, β) δείχνουν να δέχονται περισσότερο την επιρροή του πατέρα σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση, γ) δείχνουν να δέχονται περισσότερο την επιρροή και από τους δυο για την επαγγελματική αποκατάσταση και δ) δείχνουν να μη δέχονται κάποια ιδιαίτερη επιρροή.

Στο συγκεκριμένο δείγμα συμβαίνει να ασκείται επιρροή στους μαθητές σχετικά με την επιλογή των σπουδών από τους δύο γονείς, οι οποίοι κατεξοχήν τονίζουν το θέμα της επαγγελματικής αποκατάστασης. Εντύπωση προκαλεί πως οι γονείς μεσαίας κοινωνικής προέλευσης υπεραμύνονται τόσο της επαγγελματικής αποκατάστασης που αρκούνται σε επιλογές σχολών μεσαίων ή χαμηλότερων βαθμολογιών, όπως οι γονείς της Λουκίας:

*«Οι γονείς μου ήξεραν ότι ήθελα Παιδαγωγικό (Τμήμα Δασκάλων) από την αρχή και με συμβούλευαν να μην ακούω τους άλλους, συγγενείς και καθηγητές, που μου έλεγαν να δηλώσω μια «ανώτερη» σχολή. Εκείνοι όμως μου έλεγαν να κάνω αυτό που θέλω, για να μη το μετανιώσω μετά. Δεν είχαν θέμα με το κύρος. Η μαμά ήθελε να σπουδάσω, να έχω τουλάχιστον ένα πτυχίο για το μέλλον. Και πάλι βέβαια δεν είναι σίγουρη η δουλειά».*

Οι γονείς, πτυχιούχοι ΑΕΙ, έχουν τις γνώσεις και την εμπειρία, για να πληροφορήσουν και να προσανατολίσουν σε πιο συγκεκριμένες επιλογές. Με γνώμονα τις επαγγελματικές προοπτικές οι εκπαιδευτικοί γονείς της Κωνσταντίνας προτιμούν ένα τμήμα των ΤΕΙ με επαγγελματικό μέλλον παρά ένα τμήμα των ΑΕΙ:

*«Το πρώτο που και οι δυο μου έλεγαν ήταν να είναι κάτι που μου αρέσει, όχι επειδή το είπαν εκείνοι ή επειδή πήγε κάποιος άλλος. Την ίδια στιγμή να μπορώ να εξελιχτώ, να κάνω κάτι, να μπορώ να ζήσω. Μου έλεγαν την άποψή τους για τις σχολές χωρίς να θέλουν να μου την επιβάλουν. π.χ. ήθελα για Ιστορικό Τμήμα κάποια στιγμή αλλά ήταν δύσκολο το*

μετά, έλεγα για ΤΕΦΑΑ -ασχολούμουν με τον αθλητισμό- αλλά ήταν δύσκολο για μετά. Δεν είχαν θέμα με το κύρος, μου έλεγαν και για πολλά ΤΕΙ τα οποία είχαν καλή επαγγελματική αποκατάσταση».

Οι τρεις στους τέσσερις γονείς με χαμηλή μόρφωση δεν μπορούν να προσδιορίσουν συγκεκριμένες επιλογές παρά μόνο ενθαρρύνουν για ένα πτυχίο, το οποίο κατά τη γνώμη τους θα αλλάξει τη ζωή των παιδιών τους προς το καλύτερο συγκρίνοντας με τα δικά τους βιώματα. Η Μαρία και ο Σωτήρης επισημαίνουν:

*«Μου έλεγαν να βάλω αυτό που μου αρέσει αλλά με επηρέαζαν στο να κοιτάξω την επαγγελματική αποκατάσταση. Εγώ σκέφτομαι ότι δίνει και η αδερφή μου του χρόνου και δεν μπορούμε να πάμε σε διαφορετικές πόλεις. Δεν μου το είπαν, εγώ το σκέφτομαι. Ο πατέρας μου είπε να μη σκέφτομαι, να σκέφτομαι μόνο τον εαυτό μου».*

*«Ο πατέρας μου με παρότρυνε να κάνω αυτό που μου αρέσει, σε καθετί θα με στήριζε. Και οι δυο ήθελαν να έχω μια καλύτερη δουλειά από αυτούς. Μου έλεγαν τα αρνητικά της δουλειάς τους, ώστε να μη κάνω αυτό το λάθος».*

Ο ρόλος των μητέρων στην επιλογή σχολών από τους μαθητές των αγροτικών περιοχών είναι σημαντικός σε σύγκριση με αντίστοιχο των πατέρων. Πρόκειται για μητέρες χαμηλής κοινωνικής τάξης και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου που προσδοκούν να δουν στα χέρια των παιδιών τους ένα πτυχίο που θα τους εξασφαλίσει μια επαγγελματική και κατά συνέπεια κοινωνική επιτυχία. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις της Ελισάβετ, του Χρήστου και του Γιάννη αντίστοιχα:

*«Μου έλεγε να έχω πάντα στο μυαλό μου αυτό που με ευχαριστεί, αυτό που αγαπάω, αλλά και το μετά, τα οικονομικά, να υπάρχει μια αποκατάσταση, μια σταθερή δουλειά... Η μαμά μου συμβουλευόταν περισσότερο τη θεία μου, γιατί είναι φιλόλογος και γνωρίζει από πρώτο χέρι. Επίσης ρωτούσε το φροντιστή μου...Μου είχαν πει μεγαλύτεροι τα αρνητικά της φιλολογίας: για αδυναμία διορισμού, να μη σε συμπαθούν οι γονείς ή τα παιδιά και για καιρό την είχα ξεχάσει. Μου άρεσε η ψυχολογία, νηπιαγωγός αλλά υπερίσχυσε η φιλολογία γιατί τα άλλα τμήματα δεν έχουν διορισμό».*

*«Η μητέρα μου με πίεζε περισσότερο. Ο μπαμπάς μου έλεγε να κάνω ό,τι θέλω. Η μαμά έλεγε ότι η κτηνοτροφία είναι κουραστική. Επίσης, είναι μια σίγουρη δουλειά (ο δάσκαλος), είσαι μόνιμος, έχεις ένα σταθερό μισθό, μπορείς να κάνεις και μια άλλη δουλειά. Δεν θεωρούσαν τόσο ότι είσαι ανώτερος με το να σπουδάσεις όσο το να ξεφύγεις από εδώ».*

*«Η μαμά ήθελε να περάσω Οικονομικά, της άρεσε σαν τίτλος. Ίσως επειδή δε σπούδασε εκείνη. Θα ήθελε Αθήνα, γιατί έχουμε συγγενείς και να μένω εκεί. Ο μπαμπάς έλεγε μόνο να διαβάζω».*

Μόνο δύο περιπτώσεις πατέρων δείχνουν να ασχολούνται ειδικά με το θέμα της επιλογής σχολών αλλά με διαφορετικούς στόχους ο καθένας. Ο πατέρας της Παρασκευής, μεσαίας κοινωνικής τάξης και κάτοχος διδακτορικού, δείχνει να ασχολείται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τονίζει την ποιότητα ζωής από μια επαγγελματική επιλογή. Αν και πατέρας υπερπολύτεκτης οικογένειας δεν θέτει το ζήτημα του κόστους των σπουδών:

*«Ο μπαμπάς μου έλεγε για τη Φαρμακευτική πως πρέπει να τα σκεφτώ όλα, πως θα είμαι μητέρα και θα πρέπει να είμαι εκεί συνέχεια (αργίας κτλ), με έβαζε να σκέφτομαι περισσότερο και όχι να μη τη διαλέξω. Ποτέ τα οικονομικά της οικογένειας δεν τα ανέφεραν. Την σταθερή δουλειά την κοιτούσαν, ιδιαίτερα ο μπαμπάς. Η μαμά το είχε λίγο με σχολές κύρους, ιδίως όταν τους ανέφερα για τη Στρατιωτική Φαρμακευτική, της άρεσε πάρα πολύ η ιδέα, ίσως και για το σταθερό επάγγελμα. Για την εκπαίδευση δεν με παρότρυναν».*

Ο πατέρας της Πένυς, χαμηλής κοινωνικής τάξης και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, αλλοδαπός, κατευθύνει την κόρη σε μια σχολή υψηλής ζήτησης και κύρους, την ιατρική, τονίζοντας και το ενδεχόμενο αναζήτησης εργασίας και στο εξωτερικό (Αλβανία) χωρίς να λαμβάνει υπόψη την ποιότητα ζωής που η κόρη επιθυμεί:

*«Ο μπαμπάς ήθελε πάντα να περάσω ιατρική, είχε «θέμα» μ' αυτό, δεν του άρεσε που πέρασα στο Τμήμα Επιστημών Υλικών. Πιο πολύ πιστεύω για τα μάτια του κόσμου. Αντίθετα*

η μαμά δεν είχε πρόβλημα. Αρχικά το ήθελε και αυτή, αλλά από όταν άρχισε να δουλεύει στο νοσοκομείο, είδε τι περνάνε οι γιατροί και σταμάτησε να επιμένει. Ο μπαμπάς επέμενε, «διάβασε και διάβασε» έλεγε πιστεύοντας ότι θα είχα μια καλύτερη δουλειά και ότι θα μπορούσα να πάω στην Αλβανία, γιατί εκεί πληρώνεται καλύτερα ένας γιατρός. Εγώ όμως, αν και μου άρεσε, έβλεπα ότι και πολλοί γιατροί δεν έχουν δουλειά στην Ελλάδα. Οπότε, να κουραστώ τόσο να τελειώσω τη σχολή και μετά να γυρίσω στην Αλβανία, δεν θα το έκανα για κανένα λόγο, δεν έχω μάθει να ζω έτσι».

Από την άλλη υπάρχει ένδειξη πως μια οικογένεια από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και αντίστοιχου μορφωτικού επιπέδου δεν ενδιαφέρεται για το θέμα των σπουδών και της επιλογής σχολής. Σύμφωνα με την απάντηση της Σεβαστής:

*«Γενικά το θέμα με το σχολείο το είχα πάρει από μόνη μου ζεστά, από μικρή διάβαζα, δεν είχα καμία παρότρυνση από τους γονείς, ήταν και οι βαθμοί μου πάντοτε καλοί, ίσως επειδή δεν ήξεραν και πολλά».*

#### *Ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και επιλογή σπουδών*

Η τρίτη ερώτηση αφορά το ρόλο άλλων προσώπων του εγγύτερου ή μη οικογενειακού περιβάλλοντος στην παροχή πληροφοριών και βοήθειας όσον αφορά την επιλογή σπουδών των μαθητών. Οι κατηγορίες που προκύπτουν είναι οι εξής:

A. Οι μαθητές της πόλης και οι γονείς τους ρωτούν τη γνώμη α) συγγενικών προσώπων που ασκούν το επάγγελμα, β) γνωστών γενικά, γ) ειδικών, δ) φίλων ή αδερφών που έχουν σπουδάσει, ε) καθηγητών φροντιστηρίου σχετικά με τη σχολή και την επαγγελματική τους αποκατάσταση, την πόλη- έδρα της σχολής.

Οι παραπάνω κατηγορίες απαντήσεων παρέχουν τις ενδείξεις πως ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών και των γονιών τους συμβουλευεται φίλους ή αδέρφια που έχουν σπουδάσει. Το ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από την αποκατάσταση που προσφέρει και τον βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας κατά τη φοίτηση. Ο συνδυασμός και τον δύο επηρεάζει θετικά, κυρίως τις οικογένειες μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, αφού είναι εφικτή μάλιστα εκ μέρους τους η κάλυψη εξόδων των σπουδών. Ο Γιώργος, η Ελένη και ο Κώστας απαντούν:



*«(Ρώτησα) συγγενείς που έχουν σπουδάσει και φίλους που έχουν σπουδάσει Οικονομικά και με ενθάρρυναν».*

*«Με φίλους ανταλλάσαμε απόψεις μεταξύ μας αν μας ταιριάζει η επιλογή μας ή όχι π.χ. αν μου ταιριάζει για δικηγόρος».*

*«Ο αδερφός μου από το περιβάλλον της σχολής και από τα μαθήματα μου μετέδιδε ενδιαφέρον».*

Ένα μεγάλο ποσοστό από τις οικογένειες των μαθητών της έρευνάς μας επηρεάζεται σημαντικά από τα συγγενικά πρόσωπα είτε του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος (αδέρφια) είτε του ευρύτερου (θεία, νονά, ξαδέρφη) στο θέμα της επιλογής των σχολών και της επαγγελματικής αποκατάστασης που παρέχουν ή όχι. Οι πληροφορίες των συγγενών τους λόγω της εμπειρίας τους αποτελούν πολύτιμος αρωγός στην τελική απόφαση για την επιλογή. Η πληροφόρηση αφορά τη μελλοντική εξασφάλιση της εργασίας. Αυτό παραδέχονται μαθητές από μεσαία κοινωνικά στρώματα, όπως είναι η Άννα και η Ελένη:

*«Η θεία μου είναι αρχιτέκτονας, ασκεί το επάγγελμα και μου έλεγε να πάω».*

*«Είχα πολλές συζητήσεις και με τη νονά μου που είναι συμβολαιογράφος που μου έλεγε πώς είναι η σχολή, τα μαθήματα... Μετά το τέλος των πανελληνίων ο πατέρας μου προσπαθούσε να με φέρει σε επαφή με δικηγόρους, για να μου δώσουν να καταλάβω τι είναι νομική».*

Την ίδια πληροφόρηση έχουν η Αλεξία και ο Περικλής, μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα:

*«(Ρώτησα) τη θεία μου περισσότερο και την ξαδέρφη μου (δασκάλες). Κυρίως μου έλεγαν για την αποκατάσταση και για το ευχάριστο περιβάλλον βέβαια».*

*«Ο αδερφός της μητέρας μου που είναι οικονομολόγος».*

Η σαφής διαφορά βρίσκεται στις προσδοκίες: τα μεσαία κοινωνικά στρώματα ασφαλώς προσδοκούν σχολές υψηλής ζήτησης (αρχιτεκτονική, νομική), ενώ τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αποβλέπουν σε σχολές μεσαίας ζήτησης (εκπαιδευτικός).

Η οικογένεια μόνο της Πόπης, κατώτερης κοινωνικά τάξης, συμβουλεύεται γενικά και αόριστα τη γνώμη κάποιων γνωστών, χωρίς βέβαια να έχει κάποια βαρύτητα η γνώμη τους:

*«Γνωστούς ρωτούσε η μαμά στο μαγαζί και κάθε μέρα μου έλεγε κάτι που άκουγε, γενικά η μαμά επηρεαζόταν από την κοινή γνώμη τι θα της έλεγε και για την πόλη και τη σχολή».*

Αντίθετα, οι οικογένειες μεσαίων κοινωνικών τάξεων απευθύνονται σε ειδικούς επιθυμώντας να έχουν μια σαφή και εξειδικευμένη γνώση για την ενδιαφερόμενη σχολή. Από τον Κώστα μαθαίνουμε πως οι γονείς του:

*«Ρωτούσαν γνωστούς δικηγόρους αν έχει αποκατάσταση και μάθαιναν ότι έχει επαγγελματική αποκατάσταση, μπορείς να απευθυνθείς σε πολλούς κλάδους».*

Οικογένειες όμως όλων των κοινωνικών στρωμάτων απευθύνονται σε καθηγητές φροντιστηρίου και εμπιστεύονται τη γνώμη τους αναφορικά με τη σχολή που πρόκειται να επιλέξουν. Η ένδειξη αυτή προκύπτει από τις απαντήσεις της Ευτυχίας, με πατέρα πολιτικό μηχανικό και μητέρα εκπαιδευτικό, καθώς και της Σπυριδούλας, με πατέρα ξυλουργό και μητέρα εκπαιδευτικό:

*«Συζήτησα με την καθηγήτρια του φροντιστηρίου, γιατί και την συμπαθούμε και την εμπιστευόμαστε, μου γνώρισε κάποιους καθηγητές της σχολής, μου μίλησαν για τα μαθήματα, για τον τρόπο λειτουργία της σχολής, ήταν πολύ θετική».*

*«Ναι, ιδίως για την Γραφιστική, για να ενημερωθούν καλύτερα οι γονείς μου, είχαν συζητήσει για τις σχολές με την καθηγήτριά μου στο φροντιστήριο όπου και κάναμε το μηχανογραφικό».*

Β. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών και οι γονείς τους ρωτούν τη γνώμη  
α) συγγενικών προσώπων, β) γνωστών γενικά, γ) φίλων ή αδερφών/ξαδερφών που  
έχουν σπουδάσει, δ) καθηγητών φροντιστηρίου ή ε) κανενός.

Σχετικά με το ρόλο άλλων προσώπων στην πληροφόρηση και την τελική τους  
απόφαση για τις σχολές οι περισσότεροι μαθητές όλων των κοινωνικών τάξεων  
αναφέρουν φίλους ή συγγενείς τους που έχουν σπουδάσει και συμβουλεύονται τη  
γνώμη τους χωρίς απαραίτητα να τους επηρεάζουν σημαντικά. Συγκεκριμένα, η  
Λουκία, η Παρασκευή και η Κωνσταντίνα, από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα,  
εξηγούν αντίστοιχα:

*«Ρωτούσαμε κάποια παιδιά που είχαν σπουδάσει, αλλά λέγαμε πως κανείς δεν ξέρει τι θα  
γίνει μετά από 4 χρόνια που θα τελειώσω τη σχολή, αν θα βρω δουλειά».*

*«Κυρίως με ξαδέρφια που έχουν σπουδάσει και έχουν τελειώσει».*

*«Για τη Φαρμακευτική ρωτούσα μια ξαδέρφη μου που σπουδάζει Φαρμακευτική».*

Σημαντικό ποσοστό μαθητών χαμηλών κοινωνικών τάξεων και μορφωτικού  
επιπέδου αναφέρει τη γνώμη συγγενών που λαμβάνεται σοβαρά υπόψη και  
συμβάλλει στην επιλογή τους, όπως η Ελισάβετ, η Μαρία και ο Γιάννης:

*«Η μαμά μου συμβουλευόταν περισσότερο τη θεία μου, γιατί είναι φιλόλογος και γνωρίζει  
από πρώτο χέρι. Επίσης, ρωτούσε το φροντιστή μου».*

*«Ένας θείος μου μου έλεγε να βάλω Γεωπονία, γιατί είναι πολύ καλή σχολή, Πανεπιστήμιο.  
Αυτό σκεφτόμουν και εγώ, γιατί και εγώ δεν ήθελα ΤΕΙ, αφού μπορώ να πιάσω και  
Πανεπιστήμιο».*

*«Οι συγγενείς έλεγαν να πάω αστυνομικός που είναι σταθερή δουλειά αλλά εμένα δε μου  
άρεσε».*

Σοβαρά λαμβάνεται υπόψη η γνώμη γνωστών με προσωπική εμπειρία από  
την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Οικογένειες από μεσαία κοινωνικά

στρώματα ερευνούν όλα τα ενδεχόμενα που περιλαμβάνει κάθε επιλογή τόσο εντός σχολής όσο και μετά το πέρας των σπουδών. Η Παρασκευή επισημαίνει:

*«Ναι, από γνωστούς (ρωτούσαν οι γονείς) πώς είναι η σχολή και κυρίως για το μετά, για την επαγγελματική αποκατάσταση και προσπαθούσαν να βρουν γνωστούς που είχαν σπουδάσει στο ίδιο Πανεπιστήμιο. Και εγώ βρήκα μια κοπέλα που είχε περάσει σε παρόμοια σχολή, ΤΕΙ όμως, και προσπαθούσαμε να βρούμε διαφορές ΑΕΙ-ΤΕΙ. Για τον κόσμο φαίνεται το ίδιο αν ανοίξω εγώ γραφείο. Αυτός που περνάει στο ΑΕΙ είναι διατροφολόγος, ενώ αυτός που περνάει στο ΤΕΙ είναι σύμβουλος διατροφολόγου. Για τη Φαρμακευτική ρωτούσα μια ξαδέρφη μου που σπουδάζει Φαρμακευτική».*

Οικογένειες από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αρκούνται στην επαγγελματική αποκατάσταση και μόνο. Αυτό ισχυρίζεται η Πένυ:

*«Ευτυχώς, τελευταία στιγμή, ένας φίλος του μπαμπά μου που έχει μια εταιρεία στην Κύπρο βασισμένη τη δική μου σχολή του είπε ότι είναι από τις καλύτερες και έτσι ηρέμησε κάπως. Απλά επηρεαζόταν από τον περίγυρο και το θέμα «κύρος», καθώς εκείνος δεν μπόρεσε να κάνει κάτι άλλο, ήταν οικοδόμος».*

Μία περίπτωση οικογένειας χαμηλής κοινωνικής τάξης καταφεύγει στη βοήθεια του φροντιστηρίου για ενημέρωση στο θέμα της επιλογής σχολών, ενώ υπάρχει μία ακόμη περίπτωση που δεν αναζητά καμία πληροφόρηση.

Συμπερασματικά, οι οικογένειες της πόλης δείχνουν να ασχολούνται νωρίς, ήδη από την Α΄ Λυκείου, για το θέμα της επιλογής των σχολών, αφού οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν στη συνέχεια την αντίστοιχη κατεύθυνση μαθημάτων, και συνεχίζουν το έντονο ενδιαφέρον τους και στις επόμενες τάξεις. Το πολιτιστικό τους κεφάλαιο και οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες τους επιτρέπουν να είναι πληροφορημένοι όχι μόνο όσον αφορά την ανώτατη εκπαίδευση αλλά να εκτιμούν ξεκάθαρα τις ευκαιρίες ζωής που δίνονται μέσω αυτής στα παιδιά τους<sup>320</sup>. Οι οικογένειες των αγροτικών περιοχών ασχολούνται λιγότερο και κυρίως την

---

<sup>320</sup> Pugsley, L. (1998) ό.π., σ.83.

τελευταία χρονιά ή την περίοδο της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού. Θεωρούν εξίσου σημαντική την πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο αλλά λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου είναι φυσικό να αγνοούν βασικές διαδικασίες που καθορίζουν την επιλογή μιας σχολής π.χ. επιλογή κατεύθυνσης μαθημάτων. Για τον Bourdieu<sup>321</sup> μάλιστα αυτή η ανισότητα στην πληροφόρηση είναι προφανής, αφού για τις λαϊκές τάξεις είναι άγνωστο το όνομα του πλησιέστερου Λυκείου, ενώ για τις μορφωμένες τάξεις που επενδύουν στο σχολείο υπάρχει πλούτος πληροφοριών για όλη την πορεία της σχολικής ζωής, για τα μελλοντικά επαγγέλματα και τις προοπτικές εξέλιξής τους.

Αξιοσημείωτο είναι πως και στις αγροτικές περιοχές οι οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου παρουσιάζουν το ίδιο έντονο ενδιαφέρον και την ίδια συστηματική πληροφόρηση για τις σπουδές, όπως οι αντίστοιχες οικογένειες της πόλης. «Η συμπεριφορά τους αυτή καλλιεργεί στα παιδιά αξιολογικούς προσανατολισμούς που ευνοούν την κοινωνική τους ανέλιξη και την ανάπτυξη του κινήτρου επιτυχίας»<sup>322</sup>. Ταυτόχρονα, οι οικογένειες της πόλης χαμηλού μορφωτικού επιπέδου αδυνατούν λόγω του πολιτισμικού τους κεφαλαίου να ασχοληθούν περισσότερο με τις επιλογές των σπουδών τους. Αρκούνται και ικανοποιούνται με σχολές μέτριας βαθμολογίας χωρίς υψηλές προσδοκίες. Μια τέτοια συμπεριφορά μειώνει στα παιδιά το κίνητρο επιτυχίας, παρακωλύει την εσωτερική ώθηση και περιορίζει τις φιλοδοξίες.

Οι μαθητές της πόλης φαίνεται να συζητούν με τους γονείς τους την επιλογή των σχολών και συζήτησή τους στρέφεται γύρω από την επαγγελματική αποκατάσταση. Οι γονείς των μεσαίων κοινωνικών τάξεων ερευνούν και ρωτούν για τις προοπτικές που παρέχει η κάθε σχολή και παίρνουν θέση στο θέμα αυτό. Φαίνεται εξάλλου από τα πρόσωπα στα οποία απευθύνονται για πληροφόρηση είναι ειδικοί, πρόσωπα με γνώση, εμπειρία στα συγκεκριμένα επαγγέλματα και στις ανάλογες σχολές («cold knowledge» χαρακτηρίζεται η γνώση αυτή από τους Ball and Vincent<sup>323</sup>). Η επαγγελματική αποκατάσταση απασχολεί επίσης τους μαθητές

---

<sup>321</sup> Bourdieu, P. (1985) ό.π., σ.364.

<sup>322</sup> Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1986) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρη, σ.160.

<sup>323</sup> Ball, S.J. και Vincent, C. (1998) «“I heard it on the grapevine”: “hot” knowledge and school choice», *British Journal of Sociology of Education*, 19, σσ.377-400.

των αγροτικών περιοχών και τις οικογένειές τους. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι δεν παρεμβαίνουν καταλυτικά για συγκεκριμένη σχολή παρά μόνο ασκούν πίεση για σχολή με επαγγελματικό μέλλον, οποιαδήποτε κι αν είναι αυτή. Παρεμβατική είναι η στάση οικογενειών με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο, καθώς διαθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο για αξιόλογη βοήθεια στους μαθητές. Η αναζήτηση πληροφοριών για τις σχολές και τα επαγγέλματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά τους δεν είναι τόσο συστηματική στους γονείς των αγροτικών περιοχών. Δεν καταφεύγουν σε ειδικούς παρά μόνο συμβουλευονται συγγενικά και φιλικά πρόσωπα («hot» knowledge) από τους Ball and Vicent<sup>324</sup>). Είναι γνωστό εξάλλου πως οι οικολογικές συνθήκες, δηλαδή οι συνθήκες διαβίωσης, επηρεάζουν σοβαρά το χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων της οικογένειας και ασκούν ισχυρή επίδραση στο πολιτιστικό της επίπεδο<sup>325</sup>.

Οι γονείς μεσαίων κοινωνικών τάξεων είτε ζουν στην πόλη είτε στις αγροτικές περιοχές αναζητούν με σοβαρότητα την πληροφόρησή τους από ανθρώπους που έχουν εμπειρία, ενώ και οι ίδιοι έχουν αντίστοιχη εμπειρία και γνώση του συστήματος πρόσβασης στα Πανεπιστήμια. Δείχνουν άτομα με μακροπρόθεσμους στόχους για τα παιδιά τους, με υψηλές προσδοκίες για αυτά, παρέχουν εναλλακτικές λύσεις, τα ενθαρρύνουν και τα ενισχύουν για «ελίτ» σχολές. Πραγματικά επενδύουν στην εκπαίδευση, για να επιτύχουν επαγγελματική σταδιοδρομία με υψηλά εισοδήματα και προοπτικές καριέρας, ενώ ταυτόχρονα συγκεντρώνουν πληροφορίες, ώστε να επιτύχουν τα μέγιστα οικονομικά οφέλη. Με τον τρόπο αυτό προστατεύουν τα προνόμιά τους διατηρούν ή ενδυναμώνουν το κοινωνικό τους «status»<sup>326</sup>. Η εκπαίδευση και μάλιστα «η ανώτατη εκπαίδευση αντιμετωπίζεται κυρίως ως μέσον ανάπτυξης των διανοητικών δυνατοτήτων του νέου και διατήρησης της μορφωτικής παράδοσης της οικογένειας»<sup>327</sup>.

---

<sup>324</sup> Στο ίδιο.

<sup>325</sup> Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1986) *ό.π.*, σσ.74-5.

<sup>326</sup> Οι Σιάνου-Κύργιου και Τσιπλακίδης στο άρθρο τους «Choice and social class of medical school students in Greece», *British Journal of Sociology of Education*, 30 (6), σσ. 727-740 αναφέρουν παρόμοια στοιχεία από έρευνες σε Πορτογαλία και Ιρλανδία.

<sup>327</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974) *ό.π.*, σ.130.

Οι γονείς χαμηλών κοινωνικών τάξεων είτε ζουν στην πόλη είτε στις αγροτικές περιοχές αρκούνται σε συζητήσεις με συγγενείς και φίλους χωρίς περαιτέρω έρευνα. Θα στηρίξουν τα παιδιά τους σε ο,τιδήποτε αυτά κάνουν, δε θα τα ωθήσουν σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, δε γνωρίζουν πολλά, για να τα συμβουλευθούν, αλλά θεωρούν το παιδί τους ως τον «ειδικό»<sup>328</sup>. Για την Pugsley «η σταδιακή απελευθέρωση του ελέγχου από τους γονείς ήταν πολύ περισσότερο μια μεταβίβαση της ευθύνης, που υποστηρίζεται από ένα αίσθημα εμπιστοσύνης ότι το παιδί τους θα κάνει το «σωστό» πράγμα»<sup>329</sup>. Φαίνονται να έχουν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, χαρακτηρίζονται από μια μοιρολατρία και μια άγνοια μαζί που μοιάζει με αδιαφορία. Επιδιώκουν την εκπαίδευση και μάλιστα την ανώτατη εκπαίδευση «περισσότερο ως μέσον φυγής και αλλαγής από αντίδραση σε έναν παραδοσιακό τρόπο ζωής και λιγότερο από της συνειδητοποίηση της ίδιας της αξίας της παιδείας»<sup>330</sup>.

Τελικά, η εκπαιδευτική και επαγγελματική «προέλευση» των γονέων των αποφοίτων καθορίζει την αντιπροσώπευση τους στις αντίστοιχες σχολές<sup>331</sup>: οι μορφωμένοι και μη χειρώνακτες γονείς αγωνίζονται να διατηρήσουν το πλεονέκτημα των γόνων τους στις προνομιούχες σχολές. Ο Γουβιάς εντοπίζει πως ακόμη και «ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών που κατέχει πατέρας ή η μητέρα ενός/μιας αποφοίτου λυκείου εξακολουθεί να είναι καθοριστικός παράγοντας για τις πιθανότητες πρόσβασής του/της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφενός, και, κυρίως, για τις πιθανότητες εισαγωγής του/της σε τριτοβάθμια ιδρύματα και σχολές/τμήματα που συνδέονται με επαγγέλματα κύρους<sup>332</sup>», μια ένδειξη που

<sup>328</sup> Hutchings, M. (2003) ό.π., σ.101.

<sup>329</sup> Pugsley, L. (1998) ό.π., σ.74.

<sup>330</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974) ό.π., σ.130.

<sup>331</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) ό.π.· Σιάνου-Κύργιου, Ε. και Τσιπλακίδης, Ι. (2009) ό.π.· Γουβιάς, Δ.(2002) «“Εξίσωση” ή “προσαρμογή”; Διαχρονικές τάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αγορά εργασίας», *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, σσ. 99-114· 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*, 132-133, Β΄- Γ΄, σσ.99-146.

<sup>332</sup> Γουβιάς, Δ. (2010) ό.π., σ.138.

συναντάται στην παρούσα έρευνα τόσο σε απόφοιτη πόλης (υποψήφια Νομικής) όσο και σε απόφοιτη αγροτικής περιοχής (υποψήφια Διαιτολογίας και Διατροφής Χαροκοπέιου). Οι λιγότερο μορφωμένοι και χειρώνακτες γονείς δε δύνανται να παρέχουν τα εχέγγυα για την «μικρο-αστική επέλαση» σε «δυσπρόσιτες» σχολές<sup>333</sup>.

#### *Οικονομικός παράγοντας και επιλογή σπουδών*

Ο οικονομικός παράγοντας που συνδέεται με την οικογένεια δε θα μπορούσε να παραλειφθεί από την παρούσα εργασία, η οποία διερευνά τους παράγοντες διαμόρφωσης της απόφασης για την επιλογή των σπουδών. Τίθενται λοιπόν στους μαθητές δύο ερωτήσεις, για να εντοπίσουμε ενδείξεις αν, πώς και πόσο η σύγχρονη οικονομική κατάσταση της χώρας μας και επομένως των οικογενειών των μαθητών της πόλης και των αγροτικών περιοχών επηρεάζουν την επιλογή σπουδών. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου και την κωδικοποίηση των απαντήσεων συμπεραίνουμε πως οι οικονομικοί λόγοι επηρεάζουν τις επιλογές των μαθητών.

#### *Οικονομική κατάσταση της οικογένειας και επιλογή σπουδών*

Πιο αναλυτικά, η πρώτη ερώτηση αφορά το αν και πώς η οικονομική κατάσταση της οικογένειας καθορίζει τις επιλογές τους. Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες:

Οι μαθητές της πόλης και των αγροτικών περιοχών επηρεάζονται στην επιλογή σπουδών από τον οικονομικό παράγοντα ή δεν επηρεάζονται σε συνάρτηση με την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 18 : Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα της πόλης και επίδραση της οικονομικής κατάστασης**

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία	Οικονομική επίδραση	Μη οικονομική επίδραση
	N	N
I, II, IIIa	1	5
IIIb-VI	3	1
<b>Σύνολο</b>	<b>4</b>	<b>6</b>

<sup>333</sup> Στο ίδιο.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 19 : Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα αγροτικών περιοχών και επίδραση της οικονομικής κατάστασης**

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία	Οικονομική επίδραση	Μη οικονομική επίδραση
	N	N
I, II, IIIa	1	2
IIIb-VI	6	1
<b>Σύνολο</b>	<b>7</b>	<b>3</b>

Α. Οι μαθητές της πόλης που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα επηρεάζονται από το χαμηλό εισόδημα των οικογενειών τους, περιορίζονται στις προσδοκίες τους και καταλήγουν στην επιλογή σχολών που εδράζονται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ώστε να μπορεί η οικογένειά τους να τους εξασφαλίσει τις δυνατότητες για την πραγμάτωση των σπουδών τους. Αυτό παραδέχονται η Αλεξία (Παιδαγωγικό Τμήμα Δασκάλων Ιωαννίνων), η Σπυριδούλα (Πλαστικών Τεχνών Ιωαννίνων) και ο Περικλής ( Οικονομικό Ιωαννίνων):

*«Ναι, υπάρχει οικονομικό πρόβλημα και, αφού είχα τόσα μόρια, γιατί να μην μείνω εδώ. Μου είπαν πως καλύτερα τα χρήματα που θα ξόδευα εκεί να τα ξοδεύω εδώ. Αλλά και μόνη μου το πήρα απόφαση. Αν περνούσα αλλού, πάλι βέβαια θα με έστελναν. Και τις 4 πρώτες σχολές έβαλα στα Γιάννενα, ήμουν και σίγουρη λόγω των βαθμών».*

*Ναι, υπήρχε στο μυαλό μου αυτό. Ήθελα να περάσω στη σχολή που ήθελα (Πλαστικών Τεχνών) και είναι στα Γιάννενα, η δεύτερη επιλογή μου ήταν στην Άρτα (Αρχιτεκτονικής τοπίου) τουλάχιστον να πάω κοντά και όχι μακριά σε μια σχολή που δεν τη θέλω».*

*«Κατέληξα Γιάννενα για οικονομικούς λόγους».*

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις χαμηλών κοινωνικών τάξεων που ξεπερνούν τους οικονομικούς περιορισμούς στηριζόμενοι σε μια σχολή με πιθανότερη επαγγελματική αποκατάσταση, όπως είναι η περίπτωση της Πόπης:

*«Και να μην περνούσα (στο Διατροφής και Διαιτολογίας ΤΕΙ Θεσ/νικης), να μην με άφηνε ο πατέρας μου, αφού είχαμε κάνει συζήτηση για το οικονομικό, δεν με πείραζε. Μου άρεσε και η άλλη σχολή (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων). Από τη στιγμή που μου επέτρεψε σκεφτόμουν εγώ τι ήθελα πιο πολύ. Μου είπε να βάλω τη Διαιτολογία και θα δούμε τι θα γίνει. Η μαμά είχε τις αντιρρήσεις της».*

Οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα δεν επηρεάζονται από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, δεν τίθεται καν το συγκεκριμένο ζήτημα, σύμφωνα με τις ενδείξεις που παρέχουν οι απαντήσεις του Γιώργου (Οργάνωση και Διοίκηση στο Παν/μιο Μακεδονίας), της Ελένης (Νομική Κομοτηνής) και του Δημήτρη (Φιλολογία Ιωαννίνων):

*«Είχα τη δυνατότητα να πάω να σπουδάσω αλλού».*

*«Πήγαινε σε άλλη πόλη, μπορούμε να σε στηρίξουμε χωρίς βέβαια να είμαστε στην ίδια κατάσταση με αυτή πριν 5 χρόνια (είπαν οι γονείς)».*

*«Μου είχαν πει να πάω και σε άλλη πόλη, αν θέλω. Ακόμη και τα οικονομικά κάπως θα τα βόλευαν –μου είπαν-. Είμαι και ο τελευταίος της (πολύτεκνης) οικογένειας...».*

Υπάρχουν ενδείξεις για περιορισμό στο θέμα της πόλης, όταν υπάρχει και άλλο μέλος της οικογένειας που σπουδάζει, όπως μας απαντά ο Κώστας (Νομική Θεσ/νικης):

*«Επέλεξα σχολές ή Γιάννενα ή Θεσ/νικη λόγω του αδερφού μου (που σπουδάζει εκεί)».*

Β. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα επηρεάζονται από τον οικονομικό παράγοντα. Οι οικογένειές τους θέτουν περιορισμούς (ύπαρξη συγγενών, συγκατοίκηση με αδέρφια), με αποτέλεσμα πρώτα να επιλέγουν την πόλη και μετά την σχολή. Έτσι για την Ελισάβετ η Φιλολογία Θεσσαλονίκης και όχι Ιωαννίνων είναι αναγκαστική επιλογή, αφού αναφέρει:

*«Πρώτα θα έβαζα Θεσσαλονίκη και μετά τη σχολή. Αυτό έλεγε και η μαμά. Εκεί θα μείνω σε οικοτροφείο, ενώ στα Γιάννενα θα έπρεπε να βρω σπίτι, οπότε το κόστος θα ήταν μεγαλύτερο».*

Οι υποψήφιοι με γονείς εργάτες, όπως η Πένυ και ο Γιάννης λαμβάνουν υπόψη τους στις επιλογές τους την οικονομική κατάσταση των γονιών τους:

*«Είχαν πει να πάω όπου θέλω και θα προσπαθήσουν να με στηρίξουν όσο μπορέσουν. Εγώ όμως σκεφτόμουν ότι ήταν κρίμα, σκοτώνονται κάθε μέρα στη δουλειά. Αν δεν μου άρесе βέβαια κάποια σχολή εδώ, δεν θα την έβαζα. Έτυχε όμως να συνδυάσω και τα δύο».*

*«Το ήξερα από μόνος μου ότι για άλλη πόλη μακριά δε θα μπορούσαν ίσως να με στείλουν... Αθήνα μόνο λόγω συγγενών και μόνο ΤΕΙ λόγω μορίων ή Πρέβεζα, Λευκάδα».*

Ο Σωτήρης για το λόγο αυτό δήλωσε μόνο Στρατιωτικές σχολές:

*«Σαν φιλότιμο παιδί δεν ήθελα να πιέζω και πολύ τους δικούς μου. Δεν έλεγαν κάτι, εγώ όμως το έβλεπα. Ήξεραν ότι θα σκεφτώ».*

Εκτός από την ύπαρξη συγγενών υπολογίζουν κάποιοι και τη μελλοντική συγκατοίκηση με τα αδέρφια τους, οπότε επιλέγουν σχολές σε πόλεις που θα προτιμήσουν και τα αδέρφια τους. Έτσι η Μαρία και η Σεβαστή ομολογούν:

*«Δεν το συζητούσαμε, όμως εγώ ήθελα να είμαι κοντά και να μην επιβαρύνω τους δικούς μου... Ήταν και η πόλη (Θεσ/νική), που μπορεί να διαλέξει και η αδερφή μου που θέλει να γίνει πολιτικός μηχανικός και έχει η Θεσ/νική, ενώ τα Γιάννενα όχι».*

*«Πίστευα ότι θα πιάσω Διοίκηση Παντείου στην Αθήνα όπου και έχουμε συγγενείς, να μείνω αρχικά, να έχω ένα πιάτο φαγητό. Δεν πίστευα ότι θα πιάσω Παιδαγωγικά και δεν ξέρω γιατί έβαλα Ρόδο. Πίστευα ότι δε θα την πιάσω, έτσι για να βάλω σχολές στο μηχανογραφικό. Τελικά ήταν μεγάλο λάθος. Όχι τόσο η απόσταση. Είχα και την αδερφή μου και δεν θα μπορούσαμε να είμαστε μαζί. Οπότε θα κάνω με το 10% για να είμαστε μαζί σε πόλη που να είναι και εκείνη. Αν είχαμε περισσότερα χρόνια διαφορά, δεν θα ήταν τόσο πρόβλημα. Και από μόνη μου το καταλαβαίνω αλλά μου είπαν και οι γονείς μου πως είναι καλύτερα και από την άποψη των οικονομικών και ότι θα είμαστε μαζί».*

Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις χαμηλών κοινωνικών τάξεων που ξεπερνούν τους οικονομικούς περιορισμούς στηριζόμενοι σε μια σχολή με επαγγελματική αποκατάσταση. Οι βλέψεις για κοινωνική άνοδο και η πίστη στη δυνατότητα της ατομικής κοινωνικής ανέλιξης αποδεικνύονται πιο ισχυρές<sup>334</sup>. Γι' αυτό ο Χρήστος με γονείς κτηνοτρόφους λέγει:

*«Έλεγαν να περάσω όπου θέλω, ας είναι και άλλη πόλη (από Γιάννενα, όπου σπουδάζει ο αδερφός».*

Αντίθετα, οι μαθητές των αγροτικών περιοχών που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα δεν επηρεάζονται από τον οικονομικό παράγοντα. Η Παρασκευή, αν και παιδί πολύτεκνης οικογένειας, δεν αντιμετωπίζει οικονομικό περιορισμό:

*«Όχι, γιατί ο μπαμπάς μου έλεγε ό,τι και να θέλω θα φροντίσουμε κάπως να βολευτούν τα πράγματα και οπουδήποτε».*

Γι' αυτήν την κατηγορία υπάρχουν ενδείξεις πως τίθεται κάποιος περιορισμός στο θέμα της πόλης, όταν και άλλο μέλος της οικογένειας είναι ταυτόχρονα φοιτητής. Σύμφωνα με τα λόγια της Αλεξίας:

*«Ναι, δήλωσα τις περισσότερες σχολές Γιάννενα. Ήταν ο αδερφός μου, δεν μπορούσα να πάω σε άλλη πόλη. Ήθελα βέβαια και εγώ να πάω εκεί. Αν εγώ εντέλει περνούσα σε άλλη πόλη, ο αδερφός μου που είναι τέταρτο έτος θα έφευγε από τα Γιάννενα και θα πηγαίνοερχόταν Γιάννενα-Φιλιάτες».*

#### *Εργασιακή σταθερότητα ως κριτήριο επιλογής σπουδών*

Η δεύτερη ερώτηση τίθεται στους αποφοίτους, για να διαπιστωθεί αν άλλοι οικονομικοί λόγοι όπως η σταθερή ή ελεύθερη απασχόληση συνδράμει στην τελική τους απόφαση. Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες: οι

---

<sup>334</sup> Τσουκαλάς, Κ. (1986) Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα, Αθήνα: Θεμέλιο, σ.287.

μαθητές από σχολεία της πόλης α) αποβλέπουν σε μια σταθερή απασχόληση ή β) αποβλέπουν σε μια ελεύθερη απασχόληση.

A. Οι μαθητές αυτής της γεωγραφικής προέλευσης από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα κατευθύνονται σε μια επιλογή που μπορεί να τους εξασφαλίσει μια σταθερή απασχόληση. Σε μια περίπτωση όμως, της Πόπης, μπορεί να ακολουθήσει το επάγγελμα του πατέρα που είναι ελεύθερος επαγγελματίας (τυροκόμος), γι' αυτό και της επιτρέπουν σπουδές (Διατροφής και Διαιτολογίας ΤΕΙ Θεσ/νίκης) που θα επιβαρύνουν τον οικογενειακό προϋπολογισμό, μιας και υπάρχουν άλλες τρεις αδερφές:

*«Πολλοί μου λένε να ασχοληθώ κάπως μετά με το επάγγελμα του μπαμπά μου, γιατί είναι τυροκόμος, αλλά ακόμη δεν ξέρω πώς. Ο μπαμπάς μου λέει να ασχοληθώ με τον ποιοτικό έλεγχο, του αρέσει να συζητάμε για το τι μπορώ να κάνω, αλλά για μένα είναι ακόμη νωρίς. Με την αδερφή μου που είναι τέταρτο έτος (Νηπιαγωγών) δε συζητάει λέγοντας ότι εκείνη δεν μπορεί να κάνει κάτι άλλο. Πιστεύει ότι εγώ έχω προοπτικές».*

Σε μία περίπτωση του δείγματος σημαντικός λόγος για την επιλογή μιας σχολής είναι η σύνδεσή της με διορισμό στο δημόσιο τομέα, που σημαίνει σταθερές οικονομικές απολαβές. Τέτοια σχολή είναι το Παιδαγωγικό Τμήμα Δασκάλων και ενδιαφέρει την Αλεξία:

*«Ήξερα πως στους δασκάλους υπήρχε μια επαγγελματική αποκατάσταση, τώρα δεν είναι ακριβώς έτσι. Σκέφτομαι όμως μήπως πάλι αλλάξουν και γίνουν καλύτερα τα πράγματα, γιατί το επάγγελμα του δασκάλου δε χάνεται. Με έσπρωξε και μία θεία μου που είναι δασκάλα και μία ξαδέρφη μου επέλεξε αυτό το επάγγελμα για την αποκατάσταση και δουλεύει».*

Οι μαθητές της πόλης από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα κατευθύνονται σε μια επιλογή που μπορεί επίσης να τους εξασφαλίσει μια απασχόληση με προτίμηση σε αυτό του ελεύθερου επαγγελματία και όχι του δημοσίου τομέα ακολουθώντας σε κάποιες περιπτώσεις το επάγγελμα των γονιών. Η Ευτυχία, με πατέρα Πολιτικό Μηχανικό, επιλέγει την Αρχιτεκτονική Ξάνθης:

*«Θα εξαρτηθεί αν ασχοληθώ στο μέλλον».*

Η Νομική προτιμάται από τον Κώστα και την Ελένη ως επάγγελμα με πολλές προοπτικές:

*«Υπάρχουν πολλές προοπτικές».*

*«Για καθηγήτρια (Φιλολογίας) αρχικά ξεκινάς κάποια με μαθήματα και μετά ίσως, αν είσαι τυχερή, μπορεί κάπου να μπεις. Ως δικηγόρος όμως έχει πιο πολλές επιλογές».*

Ο Γιώργος έχει κάνει την επιλογή του (Οργάνωση και Διοίκηση στο Παν/μιο Μακεδονίας) και συζητά την εναλλακτική λύση:

*«Με επηρέασε το να διαλέξω μια σχολή που θα έχω πολλές πιθανότητες να δουλέψω αφού την τελειώσω. Ωστόσο σκέφτομαι πολλές φορές το επάγγελμα του πατέρα (επαγγελματίας οδηγός λεωφορείου και ιδιοκτήτης), είναι μια έτοιμη δουλειά και μου αρέσει».*

Β. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών α) αποβλέπουν σε μια σταθερή απασχόληση ή β) αποβλέπουν σε μια ελεύθερη απασχόληση.

Οι μαθητές αυτής της γεωγραφικής προέλευσης από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα κατευθύνονται σε μια επιλογή χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους αν τους εξασφαλίζει σταθερή απασχόληση μετά από διορισμό στο δημόσιο τομέα. Μόνο ένας μαθητής, ο Χρήστος, σκέφτηκε κάτι ανάλογο.

*«Το σκεφτόμουν και εγώ αλλά όχι τόσο να με επηρέασε αυτό. Το επάγγελμα των γονιών (κτηνοτρόφοι), αν δεν σπούδαζα, θα το έκανα».*

Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα κατευθύνονται σε μια επιλογή που μπορεί επίσης να τους εξασφαλίσει μια απασχόληση ακολουθώντας το επάγγελμα των γονιών με προτίμηση σε αυτό του ελεύθερου επαγγελματία και όχι του δημοσίου τομέα. Η Κωνσταντίνα και η Παρασκευή απαντούν:

*«Δεν με πίεσαν, δεν μου το επέβαλαν. Σκέφτηκα κάποια στιγμή, μάλλον πολλές φορές το επάγγελμα του πατέρα μου (ιδιοκτήτης φροντιστηρίου Μαθηματικών) αλλά μ' έχει προβληματίσει το γεγονός ότι είναι λίγο πιο δύσκολη σχολή».*

*«Όχι, η δυνατότητα για σταθερή απασχόληση στο δημόσιο δε θα με ενδιέφερε, θα το απέφευγα. Υπάρχει μια μικρή δυνατότητα σε νοσοκομείο (ως Διαιτολόγος ΑΕΙ), το ψάξαμε και είδαμε ότι αυτές οι θέσεις έχουν γεμίσει, οπότε καταφεύγουν στον ιδιωτικό τομέα».*

Όπως και στην πόλη, σε μία από τις απαντήσεις που έδωσαν οι απόφοιτοι των αγροτικών περιοχών σημαντικός λόγος για την επιλογή μιας σχολής (Παιδαγωγικό Τμήμα Δασκάλων) είναι η σύνδεσή της με διορισμό στο δημόσιο τομέα, που σημαίνει σταθερές οικονομικές απολαβές.

Συγκρίνοντας το ζήτημα της σχέσης της οικονομικής κατάστασης των οικογενειών και της επιλογής σπουδών μεταξύ των αποφοίτων της πόλης και των αγροτικών περιοχών παρατηρούμε ομοιότητες. Οι οικογένειες των μεσαίων κοινωνικών τάξεων είτε ζουν στην πόλη είτε στις αγροτικές περιοχές αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στο κρίσιμο ζήτημα της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιτυχίας με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή ενθαρρύνουν τα παιδιά στις επιλογές τους ανεπηρέαστα από τον οικονομικό παράγοντα. Η μόνη περίπτωση οικογένειας μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων τόσο στην πόλη όσο και στις αγροτικές περιοχές που ασκεί μια πίεση και έναν περιορισμό προς μια συγκεκριμένη πόλη (Θεσ/νίκη ή Ιωάννινα) είναι αυτή που καλείται να καλύψει τις δαπάνες σπουδών δύο μελών της ταυτόχρονα, τη στιγμή που η μητέρα είναι άνεργη, αν και απόφοιτος ΑΕΙ. Από την άλλη, οι οικογένειες των κατώτερων κοινωνικών τάξεων είτε ζουν στην πόλη είτε στις αγροτικές περιοχές δεσμεύουν τις επιλογές των παιδιών από την χαμηλή οικονομική τους κατάσταση, με αποτέλεσμα να προέχει στην επιλογή η πόλη (κοντινή με τον τόπο κατοικίας, ύπαρξη συγγενών, μελλοντική συγκατοίκηση με αδέρφια) και να ακολουθεί η σχολή. Υπάρχουν όμως και σε αυτή την κατηγορία τόσο στην πόλη όσο και στις αγροτικές περιοχές περίπτωση οικογένειας χαμηλής κοινωνικής τάξης που παραβλέπει τους οικονομικούς περιορισμούς και ενθαρρύνει την κόρη ή το γιο σε σχολή που επιθυμεί με μεγάλες πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης (Διατροφολόγος ή Δάσκαλος).

Οι μαθητές της πόλης και των αγροτικών περιοχών παύουν πια να αποβλέπουν σε μια σταθερή απασχόληση που προσέφερε ως τώρα ο δημόσιος τομέας. Η προγενέστερη λογική του ότι κάθε πτυχιούχος της ανώτατης εκπαίδευσης θα απασχοληθεί σε δημόσια υπηρεσία<sup>335</sup> και κατά συνέπεια θα εξασφαλίσει μισθό, μονιμότητα και ασφάλεια έχει ως ένα σημείο κλονιστεί. Μετά τις συνταρακτικές οικονομικές εξελίξεις στη χώρα μας οι απόφοιτοι Λυκείου αποφεύγουν γενικά σχολές με περιορισμένο εύρος επαγγελματικής αποκατάστασης, π.χ. επάγγελμα εκπαιδευτικού, γιατί πια ο φόβος για την άρση της μονιμότητας είναι διάχυτος. Αναζητούν λοιπόν καταφύγιο σε σχολές με ένα ευρύ φάσμα προοπτικών, κυρίως στον ιδιωτικό τομέα.

Παρατηρείται ότι το θέμα της επιλογής της σχολής, που είναι λογικά ένα προσωπικό θέμα και σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αντιμετωπίζεται ανάλογα με το «habitus» της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων δείχνουν ενδιαφέρον για σχολές υψηλού κύρους και οδηγούνται σε φιλόδοξες επιλογές, αφού το οικονομικό τους κεφάλαιο επιτρέπει να ζήσουν ανεξάρτητοι και να σπουδάσουν μακριά από την πόλη τους<sup>336</sup>. Δείχνουν μια ασφάλεια για το επαγγελματικό τους μέλλον, θεωρούν το ελεύθερο επάγγελμα ως κάτι δεδομένο και σίγουρο, πιστεύουν ότι «ελίτ» σχολές θα τους επιφέρουν οφέλη στην αγορά εργασίας. Οι μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων ενδιαφέρονται λιγότερο πια για το δημόσιο τομέα, περισσότερο όμως για σχολές ΤΕΙ, αντί ΑΕΙ, που έχουν ζήτηση στη αγορά εργασίας. Προτιμούν λιγότερο φιλόδοξες σχολές, ακόμη κι αν έχουν καλή βαθμολογία, καθώς τους επιβάλλονται περισσότεροι περιορισμοί οικονομικής φύσης που φτάνουν μέχρι τον αυτοαποκλεισμό (επιλογή σχολής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Μολονότι η οικονομική επιβάρυνση είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην απόφασή τους για σπουδές<sup>337</sup>, πάντως δε διασαλεύεται η πεποίθηση ότι η μόρφωση αποτελεί εφελκυστήριο κοινωνικής ανόδου, κοινωνικής κινητικότητας και είναι αυτή που οδηγεί στη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση<sup>338</sup>.

---

<sup>335</sup> Τσουκαλάς, Κ. (1985) ό.π.

<sup>336</sup> Fitz, J. et al. (2005) ό.π., σ.37.

<sup>337</sup> Fitz, J. et al. (2005) ό.π., σ.12.

<sup>338</sup> Σιανου-Κυργίου, Ε. (2010) ό.π., σσ. 36-37· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995) ό.π., σ.52.



Η Ηλιού<sup>339</sup> επισημαίνει πως η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση τόσο στο ατομικό όσο και στο κρατικό επίπεδο, κάτι που επιβεβαιώνει και ο Fitz et al<sup>340</sup>. Ως κρατική επένδυση επιβαρύνει όλους και δεν εξασφαλίζει απαραίτητα απόδοση. Ως ατομική επένδυση κοστίζει περισσότερο στα οικονομικά ασθενέστερα άτομα. «Ο αγρότης που πουλάει το χωράφι του και ο χαμηλού εισοδήματος πατέρας που πληρώνει χρόνια τα φροντιστήρια, κάνουν στις ανώτερες σπουδές του γιου τους μία σημαντική επένδυση που τους δημιουργεί ισχυρότατες προσδοκίες. Η επένδυση θα θεωρηθεί επιτυχημένη κυρίως, όταν οι σπουδές οδηγήσουν στην κοινωνική άνοδο», αφού είναι φανερό «ότι η επαγγελματική αποκατάσταση επιζητείται ανεξάρτητα από την επαγγελματική κατάρτιση και ότι οι φιλοδοξίες της κοινωνικής ανόδου επικαλύπτουν συχνά το στόχο της επαγγελματικής αποκατάστασης»<sup>341</sup>. Για τον Brown «το πρόβλημα είναι ότι η αγορά εργασίας δεν μπορεί να συμβαδίζει με τις κοινωνικές προσδοκίες της εργασίας, των αμοιβών και του κύρους»<sup>342</sup>.

---

<sup>339</sup> Ηλιού, Μ. (1984) *ό.π.*, σσ.51-2.

<sup>340</sup> Fitz, J., et al. (2005) *ό.π.*, σ.10.

<sup>341</sup> Ηλιού, Μ. (1984) *ό.π.*

<sup>342</sup> Brown, P. (2003) *ό.π.*, σ.150.

## 5. Σχολείο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών

Πέραν της οικογένειας, βασικός θεματικός άξονας της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί ο ρόλος της του σχολείου στην πληροφόρηση για την επιλογή σπουδών των μαθητών. Μέσα από τις συνεντεύξεις γίνεται μια απόπειρα να ανιχνευθεί αν, πόσο και πώς το σχολείο μέσω των καθηγητών, των μαθημάτων και των οργανωμένων ή μη διαδικασιών τόσο της πόλης όσο και των αγροτικών περιοχών διαμορφώνει την τελική απόφαση των παιδιών αναφορικά με τις σχολές σπουδών. Γι' αυτό τίθενται τρεις ερωτήσεις, αναλύεται το περιεχόμενο των απαντήσεων και κωδικοποιούνται για την περαιτέρω διερεύνηση.

### *Ενέργειες και παρεμβάσεις του σχολείου*

Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση για το ρόλο του σχολείου μέσα από σχετικές δραστηριότητες και ενέργειες πάνω στο θέμα της επιλογής των σπουδών προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες:

A. Οι μαθητές που προέρχονται από την πόλη αναφέρουν πως τους βοήθησαν στο να κατασταλάξουν στις συγκεκριμένες επιλογές τους α) κάποιες επισκέψεις σε τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με το σχολείο τους στη Β' Λυκείου, β) μερικές συγκεντρώσεις ενημέρωσης μαθητών στο σχολείο, γ) ο καθηγητής υπεύθυνος του γραφείου ΣΕΠ ή μάθημα ΣΕΠ, δ) κανείς.

Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι μαθητές που προέρχονται από τις μεσαίες κοινωνικά τάξεις υποστηρίζουν ότι το σχολείο είτε κεντρικό είτε ιδιωτικό είτε περιφερειακό δεν τους προσφέρει καμία βοήθεια στο θέμα της επιλογής των σχολών τους, δεν έχουν καμία πληροφόρηση. Απαντούν ειρωνικά και απαξιωτικά λέγοντας «τίποτα», «καθόλου», «Α, ναι πάρα πολύ...(ειρωνικά)». Ο Γιώργος θυμάται:

*«Όχι. Μια γενική ενημέρωση για τις σχολές μας έκανε η διευθύντρια».*

Δύο από τις τρεις όμως περιπτώσεις μαθητριών περιφερειακού σχολείου και χαμηλής κοινωνικής τάξης μιλούν με ενθουσιασμό για τη θετική επίδραση που δέχονται στην επιλογή τους από την επίσκεψή τους στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων που διοργανώνει το σχολείο τους. Η σχολή που επισκέφτηκαν υπήρχε στο μυαλό

τους και τελικά στην πράξη έγινε η πρώτη τους επιλογή. Η Σπυριδούλα και η Αλεξία θυμούνται:

*«Όταν πήγα τη Β΄ Λυκείου στο Πανεπιστήμιο με ένα πρόγραμμα που κάνανε στο Λύκειο και μας άφησαν να διαλέξουμε όποια σχολή θέλουμε να τη δούμε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Εγώ διάλεξα την Πλαστικών Τεχνών, πήγα, την είδα και ενθουσιάστηκα. Είδαμε τα εργαστήρια, μιλήσαμε με τους καθηγητές, είδαμε φοιτητές να δουλεύουν στα εργαστήρια».*

*«Ναι, στη Β΄ Λυκείου είχαμε επισκεφτεί το Πανεπιστήμιο και η δική μου ομάδα τυχαία πήγε στο Παιδαγωγικό Δασκάλων, προτού εγώ αποφασίσω, και μου άρεσε όσα μας είπαν».*

Ακόμη δύο περιπτώσεις μαθητών μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων αναφέρουν εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο τους, κεντρικό ή περιφερειακό, με σκοπό να πληροφορήσουν τους μαθητές γύρω από κάποια επαγγέλματα. Παραδέχονται ότι σε κάποιο βαθμό άσκησαν κάποια επίδραση, όχι όμως καθοριστική. Οι απαντήσεις της Ελένης και του Κώστα είναι οι εξής:

*«Το μόνο που με επηρέασε κάποια στιγμή είναι ότι είχαν φέρει καθηγητές από τη Φιλολογία Ιωαννίνων να μας μιλήσουν στη Β΄ Λυκείου, οι οποίοι μας είπαν ότι αν τελειώσεις Φιλολογία, δεν έχεις μόνο ως επιλογή τη διδασκαλία αλλά μπορείς να πας μέχρι και σε εκδοτικό οίκο ως επιμελητής βιβλίων. Αυτό το έψαξα τότε λίγο περισσότερο και γενικά τι άλλες επιλογές υπάρχουν, αλλά δε με οδήγησε κάπου και το άφησα. Ενώ είχαμε κανονίσει μια εκδρομή στο Πανεπιστήμιο δεν έγινε ποτέ».*

*«Ναι, κάλεσαν έναν δικηγόρο, μια ιστορικό-αρχαιολόγο και έναν αστυνομικό, για να μας ενημερώσουν για τις κατευθύνσεις που έχει κάθε επάγγελμα».*

Μία μαθήτρια, η Πόπη, από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, ενός περιφερειακού σχολείου της πόλης υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο του σχολείου στην πληροφόρησή της μέσα από τον υπεύθυνο καθηγητή του γραφείου ΣΕΠ, που στεγάζεται στον ίδιο χώρο. Η συμβολή του υπήρξε ουσιαστική και καταλυτική:

«Από την αρχή της φετινής χρονιάς μας είπε όποιος θέλει να έρθει στο γραφείο να κάνουμε συζητήσεις και πώς να βάλουμε σε μια σειρά στο μυαλό τις σχολές ανεξάρτητα του πώς θα γράψετε. Την ημέρα που έκανα μηχανογραφικό τον πήρα τηλέφωνο στο γραφείο του μέσα στο σχολείο μας, του είπα τους προβληματισμούς μου ότι θα είναι δύσκολα, γιατί η Διαιτολογία έχει χημεία και μου είπε πως, αν διαβάσω και μου αρέσει, θα τα καταφέρω, ότι έχει περισσότερες προοπτικές. Μου έδωσε και ένα βιβλίο για το τι προοπτικές έχει η σχολή, έγραφε επίσης ότι οι μαθητές της θεωρητικής πρέπει να προσέξουν, γιατί έχει πολλή χημεία».

Ένας μαθητής, ο Περικλής, επίσης χαμηλής κοινωνικής θέσης, θυμάται θετικά τη συμβολή του μαθήματος ΣΕΠ στην κατανόηση του περιεχομένου των σχολών:

«Βοήθησε αρκετά στο να καταλάβω με τι ασχολείται η σχολή».

Β. Οι μαθητές που προέρχονται από τις αγροτικές περιοχές αναφέρουν πως τους βοήθησαν στο να κατασταλάξουν στις συγκεκριμένες επιλογές τους μόνο α) κάποιες συγκεντρώσεις ενημέρωσης για τους μαθητές στο σχολείο ή β) κανείς.

Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές ομολογούν ότι το σχολείο δεν τους προσφέρει καμία πληροφόρηση στην επιλογή των σπουδών τους. Επισημαίνουν μάλιστα, ιδίως οι μαθητές χαμηλής κοινωνικής τάξης, στοιχειώδεις παραλείψεις στην πληροφόρηση με αποτελέσματα όπως άγνοια των μαθητών στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού ή ανύπαρκτη ενημέρωση για τα μαθήματα επιλογών. Οι απαντήσεις της Πένυς, του Χρήστου και της Μαρίας είναι χαρακτηριστικές:

«Πρώτο και βασικό το σχολείο δεν μας είπε καν πώς να κάνουμε το μηχανογραφικό, δεν είχαμε ιδέα».

«Γενικά κάτι μας έλεγαν, εμένα όμως δεν με επηρέασε (το σχολείο)».

«Όχι, ιδιαίτερα. Είχε γίνει μια εκδήλωση για το πώς να αντιμετωπίζουν οι γονείς και τα παιδιά τις πανελλήνιες. Όχι για τι σχολές».

Η απάντηση του Γιάννη δείχνει τις συνέπειες της ανύπαρκτης ή έστω κακής πληροφόρησης:

*«Όχι. Πέρυσι, όταν πήρα τα χαρτιά για το μηχανογραφικό και ήθελα να βάλω Διοίκηση Επιχειρήσεων, συνειδητοποίησα ότι έπρεπε να είχα επιλέξει το μάθημα της Οικονομίας και δεν το είχα κάνει. Πήρα το μάθημα της Βιολογίας, για να είμαι μαζί με τους φίλους μου. Θα μπορούσα να το είχα ψάξει και εγώ βέβαια».*

Η Σεβαστή από την πλευρά της προτείνει:

*«Δεν υπήρχε τόση καθοδήγηση όσο έπρεπε. Πιστεύω ότι έπρεπε τουλάχιστον 2 ώρες, μία φορά να καθίσουν να ασχοληθούν με τις σχολές».*

Μόνο ένα σχολείο είχε κάνει μια εκδήλωση με εκπροσώπους επαγγελματιών για την ενημέρωση των μαθητών στην Α΄ Λυκείου, όπως αναφέρουν δύο μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου, η Παρασκευή και η Ελισάβετ:

*«Μας είχαν φέρει κάποιους να μας μιλήσουν για τις στρατιωτικές σχολές, όταν ήμουν στην Α΄ Λυκείου, ήταν πολύ κατατοπιστικά όσα μας έλεγαν, θυμάμαι ότι τα παιδιά ρωτούσαν πολύ. Φέτος όμως όχι».*

*«Παλιότερα είχαν καλέσει στρατιωτικό, πυροσβέστη, αστυνομικό, όχι για φιλολογίες, για μαθηματικά».*

#### *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) και επιλογή σπουδών*

Η δεύτερη ερώτηση τείνει να ανιχνεύσει στοιχεία για το ρόλο του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που είναι θεσμοθετημένο στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Από τις απαντήσεις προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες:

Α. Οι μαθητές που κατοικούν στην πόλη υποστηρίζουν α) πως το μάθημα δεν παρέχει καμία ουσιαστική πληροφόρηση, β) πως ο υπεύθυνος γραφείου ΣΕΠ δεν προσφέρει κάτι ουσιαστικό, γ) πως η συμβολή του ΣΕΠ συνδέεται με αξιόλογους καθηγητές και δ) πως το γραφείο ΣΕΠ συμβάλλει σημαντικά.

Η πλειονότητα των μαθητών έχουν αρνητικές εμπειρίες από τη διδασκαλία του μαθήματος ΣΕΠ και τους υπευθύνους σε γραφεία ΣΕΠ. Μολονότι υπάρχει ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις για την υπολειτουργία του και την απαξίωσή του. Η Ελένη, μαθήτρια κεντρικού σχολείου με μητέρα εκπαιδευτικό, αναφέρει:

*«Είχα μάθει από τη μητέρα μου ότι υπάρχει το γραφείο ΣΕΠ».*

Μόνο σε δύο περιπτώσεις μαθητών περιφερειακών σχολείων πόλης ο καθηγητής που έτυχε να το αναλάβει στην Γ΄ Γυμνασίου είχε το μεράκι και την υπευθυνότητα να δώσει ουσιαστικό νόημα στο μάθημα. Η Αλεξία και ο Κώστας θυμούνται:

*«Μόνο μια χρονιά, στη Γ΄ Γυμνασίου, η φιλόλογος προσπάθησε κάπως να μας δείξει τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντά μας μέσα από ομαδικές εργασίες, αλλά τα μαθήματα δεν γίνονταν τακτικά. Μας είχε πει για το γραφείο ΣΕΠ να πάμε κάνουμε κάποιο τεστ».*

*«Στην Γ΄ Γυμνασίου που είχαμε αξιόλογο καθηγητή ναι και βοήθησε πολύ με πολλούς τρόπους».*

Μία μόνο μαθήτρια περιφερειακού σχολείου, η Πόπη, με γραφείο ΣΕΠ δίνει έμφαση στη θετική συμβολή του υπευθύνου του γραφείου ΣΕΠ που η ίδια δέχτηκε, καθώς και ένας μαθητής κεντρικού σχολείου, όπως προαναφέρθηκε:

*«Με βοήθησε πάρα πολύ το σχολείο, γιατί για καλή μου τύχη ένας καθηγητής μου ήταν σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού και από την αρχή της φετινής χρονιάς μας είπε όποιος θέλει να έρθει στο γραφείο να κάνουμε συζητήσεις και πώς να βάλετε σε σειρά στο μυαλό τις σχολές ανεξάρτητα του πώς θα γράψετε. Είχαμε μιλήσει, είχα βάλει σε σειρά τις σχολές, πρώτα τη Νηπιαγωγών και μετά τις άλλες. Του είχα πει ότι ενδιαφερόμουν και για σχολή σχετική με τρόφιμα, δεν είχα ψάξει ακόμη, δεν ήξερα τη Διαιτολογία. Την ημέρα που έκανα μηχανογραφικό τον πήρα τηλέφωνο στο γραφείο του μέσα στο σχολείο μας, του είπα τους προβληματισμούς ότι θα είναι δύσκολα γιατί η Διαιτολογία έχει χημεία και μου είπε πως αν διαβάσω και μου αρέσει, πίστευε πως θα τα καταφέρω, ότι έχει*

περισσότερες προοπτικές. Μου έδωσε και ένα βιβλίο για το τι προοπτικές έχει η σχολή, έγραφε επίσης ότι οι μαθητές της θεωρητικής πρέπει να προσέξουν γιατί έχει πολλή χημεία...Είχε τις ώρες με τα ραντεβού αναρτημένες, μετά το εξάωρο του σχολείου».

Β. Οι μαθητές που προέρχονται από τις αγροτικές περιοχές υποστηρίζουν α) πως το μάθημα δεν παρέχει καμία ουσιαστική πληροφόρηση και β) πως ο υπεύθυνος γραφείου ΣΕΠ δεν προσφέρει κάτι ουσιώδες.

Όλοι οι μαθητές απορρίπτουν οποιαδήποτε συμβολή του μαθήματος ΣΕΠ και των υπευθύνων του γραφείου ΣΕΠ. Η απαξίωση και μείωση του μαθήματος από τον φορέα που το στηρίζει, το σχολείο, είναι εμφανής και αδιαμφισβήτητη από την απάντηση της Πένυς:

*«Στο Γυμνάσιο και την Α΄ Λυκείου βλέπαμε παιδικά στην τηλεόραση. Κάποτε ήρθε μια κυρία από το γραφείο ΣΕΠ, μας άφησε κάποια φυλλάδια και μας είπε να πάμε όποτε θέλουμε πρωινές ώρες, τίποτα άλλο».*

Η Παρασκευή, ο Χρήστος και η Κωνσταντίνα ανακαλούν στη μνήμη τους τα εξής σχετικά με την ερώτηση:

*«Ούτε κάποιος υπεύθυνος μας μίλησε. Ενώ μας έλεγαν ότι θα βρίσκαμε μια ευκαιρία να πάμε στο Γραφείο ΣΕΠ αλλά δεν πήγαμε. Μόνο στην Γ΄ γυμνασίου ο καθηγητής -δεν μας έλεγε βέβαια για τα επαγγέλματα- έλεγε πως έχω αυτά τα βιβλία αλλά ψάξτε μόνοι σας».*

*«Μας έβαζαν να κάνουμε κάτι τεστ στο Λύκειο (τι τύπος χαρακτήρα είσαι, ποιο επάγγελμα σου ταιριάζει), όχι όμως να σε βοηθήσει στην απόφαση σου για το ποιο επάγγελμα θα κάνω».*

*«Υπήρχαν 2-3 συγκεντρώσεις του γραφείου ΣΕΠ, όπου απλά γινόταν μια ενημέρωση, δε με βοήθησε κάποιος να κατασταλάξω».*

*Ο ρόλος των καθηγητών σχολείου και φροντιστηρίου στην επιλογή σπουδών*

Η τρίτη ερώτηση αφορά έναν βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους καθηγητές. Μέσα από τα υποερωτήματα εξετάζεται η

πληροφόρηση και κατά συνέπεια η επίδραση των καθηγητών του σχολείου στο θέμα που ερευνάται. Εδώ συμπλέκεται και η επίδραση των καθηγητών του φροντιστηρίου, καθώς το φροντιστήριο έχει καθιερωθεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ελληνικής εκπαίδευσης με το να συμπληρώνει το κακό σύστημα παιδείας στη χώρα μας<sup>343</sup>. Έτσι:

A. Οι μαθητές της πόλης υποστηρίζουν ότι α) οι καθηγητές του σχολείου δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για την επιλογή των σχολών τους και επηρεάζουν τους μαθητές μέσω των πληροφοριών ή συμβουλών που τους παρέχουν ή ότι β) οι καθηγητές του σχολείου απλώς ρωτούν ποιες σχολές τους ενδιαφέρουν χωρίς κάποια επιπλέον συζήτηση.

Οι μαθητές των κεντρικών σχολείων της πόλης αμφισβητώντας τη λειτουργία του δημόσιου σχολείου δηλώνουν πως οι καθηγητές τους πέρα από τη διδασκαλία του μαθήματός τους ρωτούν τυπικά ποιες σχολές ενδιαφέρουν τους μαθητές. Οι μαθητές κυρίως περιφερειακών σχολείων φανερώνουν πως εισπράττουν ενδιαφέρον στο θέμα της επιλογής των σπουδών τους από κάποιον ή κάποιους καθηγητές με τους οποίους έχουν μια αμεσότερη σχέση. Στους περισσότερους η επιρροή τους είναι καταλυτική συνεκτιμώντας τις δυνατότητες των μαθητών τους με το επαγγελματικό τους μέλλον, αλλά στην πραγματικότητα οι συμβουλές τους για τις σπουδές συνειδητά ή ασυνείδητα επηρεάζονται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους<sup>344</sup>. Αποδεικνύεται ότι η γνώμη τους έχει βαρύτητα σε μαθητές όλων των κοινωνικών τάξεων. Συγκεκριμένα, ο Κώστας, ο Γιώργος και ο Περικλής επισημαίνουν κάποια πληροφόρηση από τους καθηγητές:

*«Ναι, υπήρχαν. Στην κατεύθυνση, επειδή ήξεραν τις δυνατότητες και τις κλίσεις μου, υπήρχε μια πίεση γενικά προς το τέλος που έλεγα για Φιλολογία, να πάω στη Νομική, γιατί είμαι καλός, να έχω αποκατάσταση».*

*«Ορισμένοι ενδιαφέρθηκαν, μας έλεγαν τις γνώσεις τους για τις σχολές. Τους ακούγαμε και μετά κρίναμε εμείς».*

---

<sup>343</sup> Ψαχαρόπουλος Γ. και Καζαμίας, Α. (1985) *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα. Κοινωνική και οικονομική μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΕΚΚΕ, σ.173.

<sup>344</sup> Bourdieu, P. (1985) *ό.π.*, σ.367.



*«Έλεγε ο καθηγητής των Οικονομικών ότι έχει καλή επαγγελματική αποκατάσταση η σχολή (Οικονομικό τμήμα) αλλά όχι στο δημόσιο. Το δημόσιο έχει πεθάνει –μας έλεγε».*

Η Αλεξία και η Σπυριδούλα θυμούνται συγκεκριμένες παρατηρήσεις από τους καθηγητές τους:

*«Κάποιοι, οι περισσότεροι, μου είχαν πει ότι θα γίνω δασκαλίτσα, γιατί είμαι καλή μαθήτριά, είμαι ήσυχη, φοράω και τα γυαλιά και μου το πέρασαν αλλά μου άρεσε και μένα».*

*«Μια καθηγήτρια Αγγλικών στη Β΄ Λυκείου που ήταν με τους μαθητές πολύ ανοιχτή, είχε δει κάποια πράγματα, όπως ότι είχα μια κλίση στη ζωγραφική και αυτή με είχε βοηθήσει σε αυτό».*

Β. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών υποστηρίζουν επίσης ότι α) οι καθηγητές του σχολείου δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για την επιλογή των σχολών τους και επηρεάζουν τους μαθητές ή ότι β) οι καθηγητές του σχολείου απλώς ρωτούν ποιες σχολές τους ενδιαφέρουν.

Οι περισσότεροι μαθητές έχουν θετική εικόνα για κάποιους καθηγητές τους όσον αφορά το θέμα της ενασχόλησής τους με την επιλογή των σχολών. Σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών αυτών στο Λύκειο αλλά ακόμη και τη σημαντική περίοδο της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού είναι δίπλα τους δίνοντας συμβουλές και οδηγίες για το επαγγελματικό τους μέλλον. Οι μαθητές μιλούν με εκτίμηση και αναγνώριση αυτής της προσφοράς των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, που είναι συνήθως νεότεροι στην υπηρεσία, αφού ακόμη υπηρετούν σε επαρχιακά σχολεία. Η Ελισάβετ και ο Χρήστος, με πολύ καλές επιδόσεις στα θεωρητικά μαθήματα, θυμούνται:

*«Φέτος, όχι. Τα προηγούμενα χρόνια, ναι. Ήταν ο φιλόλογος μου, που δεν ήταν φέτος στο σχολείο, τον οποίο συμβουλευτήκα την ημέρα του μηχανογραφικού. Μου είπε ότι η φιλολογία σε κάνει άνθρωπο. Με βοήθησε πάρα πολύ, τον είχα καθηγητή 2 χρόνια».*

*«Ναι, κυρίως οι φιλόλογοι στο Λύκειο, ήταν καλοί άνθρωποι, μπορούσαμε να συζητήσουμε, είχαμε μια επαφή».*

Η πληροφόρηση κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού από έναν καθηγητή αναφέρεται από τη Μαρία και την Πένυ:

*«Ναι, συζητούσαμε. Και όταν κάναμε μηχανογραφικό π.χ. με βοήθησε ο φυσικός για τη Γεωπονία, γιατί είχα την απορία αν έχει δύσκολη χημεία – έτσι μου είπαν. Μου είπε όμως ότι είναι εύκολη η σχολή και η χημεία και με βοήθησε».*

*«Μόνο καθηγητές με τους οποίους είχαμε μια οικειότητα, στους οποίους ανταποκρινόμουν στις υποχρεώσεις μου πχ. ο φυσικός μου ενδιαφερόταν».*

Κάποιοι μαθητές απαντούν πως δεν είδαν στο σχολείο τους και στους καθηγητές τους ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον προβληματισμό και την τελική απόφαση των μαθητών για τις επαγγελματικές τους επιλογές. Η Πένυ με ειλικρίνεια απαντά:

*«Ένας – δυο καθηγητές μας είπαν τα βασικά –με το ζόρι- για το μηχανογραφικό. Γενικές συζητήσεις μέσα στο μάθημα, ήξεραν απλά τις πρώτες επιλογές μας και τίποτα περισσότερο. Εξάλλου πηγαίναμε στα φροντιστήρια, μιλούσαμε με τους φροντιστές μας για αυτά».*

Το υποερώτημα που προκύπτει αμέσως από την ερώτηση της επίδρασης των καθηγητών του σχολείου στο θέμα πληροφόρησης για την επιλογή σπουδών είναι η επίδραση των καθηγητών του φροντιστηρίου, καθώς όλοι οι μαθητές του δείγματός μας, ανεξαιρέτως κοινωνικής προέλευσης, έστω και στην τελευταία τάξη του Λυκείου, παρακολούθησαν φροντιστηριακά μαθήματα. Η Σιάνου-Κύργιου παρατηρεί ότι, «επειδή ο αριθμός των πανεπιστημιακών θέσεων είναι περιορισμένος, υπάρχει έντονος ανταγωνισμός στις εισαγωγικές εξετάσεις. Αυτός ο ανταγωνισμός οδηγεί τους γονείς να συμμετάσχουν σε στρατηγικές που θα εξασφαλίσουν είσοδο των παιδιών τους στα Πανεπιστήμια. Έτσι, η πλειοψηφία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνουν εκτός σχολείου υποστήριξη για

την προετοιμασία των εθνικών εξετάσεων»<sup>345</sup> συντελώντας στην έμμεση ιδιωτικοποίηση της μετάβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, αφού η γνώση μετατρέπεται από δημόσιο σε ιδιωτικό αγαθό, και στην κατάργηση της δωρεάν παιδείας. Η παραπαιδεία συνεπάγεται κόστος στο οποίο ο κάθε υποψήφιος και η οικογένειά του ανταποκρίνονται ανάλογα με την οικονομική τους κατάσταση, την κοινωνική τους προέλευση<sup>346</sup> αλλά και τους γεωγραφικούς περιορισμούς: οι περισσότεροι μαθητές της επαρχίας πηγαίνουν αποκλειστικά σε φροντιστήριο, η πλειονότητα των μαθητών της πόλης διδάσκονται μερικά μαθήματα σε φροντιστήριο και σε άλλα παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα.

Α. Οι μαθητές της πόλης δίνουν δύο ειδών απαντήσεις: α) οι καθηγητές του φροντιστηρίου δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για την επιλογή των σχολών τους και επηρεάζουν τους μαθητές και β) οι καθηγητές του φροντιστηρίου δεν επηρεάζουν τους μαθητές.

Οι απαντήσεις των περισσότερων μαθητών όλων των κοινωνικών τάξεων μας δίνουν ενδείξεις για τον καθοριστικό ρόλο που παίζει το φροντιστήριο –πέρα των επιδόσεων- στην επιλογή των σχολών και στην τελική διαδικασία της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού εκφυλλίζοντας τη λειτουργία του σχολείου. Εκτός των συζητήσεων και των αναλύσεων του θέματος της επιλογής που διεξάγονται στο πλαίσιο του φροντιστηρίου, όπου όλοι οι μαθητές καταφεύγουν έστω και την τελευταία τάξη, είναι σημαντικό το γεγονός ότι η εμπιστοσύνη που εμπνέουν οι καθηγητές του συναρτάται με την τελική φάση της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού, που μπορεί να γίνει στο σχολείο ή στο σπίτι. Ταυτόχρονα, το φροντιστήριο ασκεί το ρόλο του υπευθύνου ΣΕΠ με τις συζητήσεις που διενεργεί και το υλικό που διανέμει αποδεικνύοντας την ανεπάρκεια του σχολείου στον τομέα της πληροφόρησης. Ασφαλώς, η τάση που φαίνεται να υπάρχει είναι να κατευθύνει σε σχολές υψηλής ζήτησης, Νομική ή Αρχιτεκτονική, για λόγους κύρους και προβολής του φροντιστηρίου, έστω κι αν δεν συνάδουν με τις βαθύτερες επιθυμίες

---

<sup>345</sup> Sianou-Kyrgiou, E. (2008) «Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in national exams», *International Studies in Sociology of Education*, 18 ( 3–4), σ.175.

<sup>346</sup> Χρυσάκης, Μ. (1989) «Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 75, σσ. 89-120.

και τις εμφανείς δυνατότητες των μαθητών. Η συμβολή των καθηγητών του φροντιστηρίου σε μαθητές με γονείς αποφοίτους Λυκείου φαίνεται από τις απαντήσεις της Πόπης, της Σπυριδούλας και της Αλεξίας:

*«Ο καθηγητής μου στο φροντιστήριο με τον οποίο κάναμε μαζί το μηχανογραφικό, δεν ήθελε να με επηρεάσει στο τι θα επιλέξω πρώτα, Νηπιαγωγών ή Διαιτολογία και μου έδωσε δύο μέρες να σκεφτώ μέχρι να το οριστικοποιήσει. Και ενώ αρχικά του είπα νηπιαγωγός, μετά του είπα διαιτολόγος. Είχαμε συζητήσει και μου είπε ότι ήταν καλύτερη».*

*«Συζήτησα με την καθηγήτρια του φροντιστηρίου, γιατί και την συμπαθούμε και την εμπιστευόμαστε, μου γνώρισε κάποιους καθηγητές της σχολής, μου μίλησαν για τα μαθήματα, για τον τρόπο λειτουργία της σχολής, ήταν πολύ θετική...Αλλά και οι καθηγητές των μαθηματικών και της φυσικής με βοήθησαν, κάναμε μαζί και το μηχανογραφικό. Είχαμε μια συζήτηση για τη σχολή, δε συμφωνούσαν πολύ με την Πλαστικών Τεχνών ως τμήμα ιδιόρρυθμο, μου πρότειναν την Αρχιτεκτονική, γιατί όλοι τη θεωρούν ως κάτι συγκεκριμένο: βγαίνεις αρχιτέκτονας, ενώ από την Πλαστικών εικαστικός. Όμως εγώ ήξερα ότι δε θα μπορούσα να ανταπεξέλθω».*

*«Με ρώτησε στην αρχή η καθηγήτρια στο φροντιστήριο και της είπα Νηπιαγωγών, μετά άλλαξα γνώμη. Έπειτα έβλεπε ότι ήμουν καλή μαθήτρια, με έσπρωχνε προς τη Νομική. Μου άρεσε αλλά εγώ τώρα δεν μπορούσα να πάω να σπουδάσω σε άλλη πόλη. Επίσης, φοβόμουν ότι δεν μπορούσα να γράψω τόσα μόρια και την ίδια τη σχολή φοβόμουν πχ. πώς να πάρω απόφαση για έναν κατηγορούμενο. Η μαμά μου μου έλεγε μήπως εκείνη είχε κάποιο απωθημένο. Μετά δεν είπε κάτι άλλο, απλώς να βάλω υψηλούς στόχους. Για τη Φιλολογία μου έλεγε ότι διάβαζε και διαβάζει μέρα-νύχτα και με αποθάρρυνε».*

Εξίσου αξιόλογη θεωρείται η συμβολή των καθηγητών του φροντιστηρίου από την Ελένη και την Άννα, μαθήτριες με γονείς πτυχιούχους ΑΕΙ:

*«Ο καθηγητής της έκθεσης με βοήθησε πιο πολύ και η καθηγήτρια των αρχαίων. Ρωτούσα πώς είναι ο τρόπος σκέψης μου και με βοήθησαν στο να ξεκαθαρίσω, τα θετικά και αρνητικά της σχολής. Στο φροντιστήριο κάναμε το μηχανογραφικό».*

*«Ιδίως μια συγκεκριμένη καθηγήτρια στο φροντιστήριο...Αρχικά μας έκανε τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού, όπου είδα τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντά μου, μετά μου έδωσε πληροφορίες για πάρα πολλές σχολές που δεν ήξερα. Μας έδινε φωτοτυπίες από ένα βιβλίο που λέγεται «Επιλέγω». Η καθηγήτρια που μου έκανε σχέδιο μου έλεγε για αυτές που γνώριζε: Αρχιτεκτονική, Γραφιστική κτλ, ενώ η άλλη μου είπε και για άλλες σχολές... με την καθηγήτριά μου στο φροντιστήριο κάναμε το μηχανογραφικό, είχαν συζητήσει με τους γονείς μου για τις σχολές».*

Όσοι μαθητές δείχνουν μέσα από τις απαντήσεις τους πως δεν δέχτηκαν κάποια πληροφόρηση από το φροντιστήριο ανήκουν σε μεσαίες κοινωνικές τάξεις με γονείς αποφοίτους ΑΕΙ, δηλώνουν πως ήταν ήδη κατασταλαγμένοι στην επιλογή τους και κυρίως είχαν επηρεαστεί από άλλους παράγοντες, κυρίως από την οικογένεια και το πολιτιστικό της κεφάλαιο. Δύο μαθητές χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων λένε ότι επηρεάστηκαν από συγγενείς (θείος ή θεία) με εμπειρία στην ανώτατη εκπαίδευση.

Β. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών δίνουν με τη σειρά τους δύο ειδών απαντήσεις: α) οι καθηγητές του φροντιστηρίου δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για την επιλογή των σχολών τους και επηρεάζουν τους μαθητές και β) οι καθηγητές του φροντιστηρίου δεν επηρεάζουν τους μαθητές.

Οι περισσότεροι μαθητές αυτής της γεωγραφικής προέλευσης ομολογούν τον καθοριστικό ρόλο του φροντιστηρίου στην επιλογή των σχολών τους. Οι απαντήσεις κυμαίνονται γύρω από τις συζητήσεις και τις αναλύσεις για τις προοπτικές των σχολών, δε γίνεται όμως λόγος για τη συμπλήρωση τόσο του μηχανογραφικού. Επισημαίνεται και κάποια αδυναμία σε μια ολοκληρωμένη ενημέρωση και για αυτό το φροντιστήριο συνιστά και το διαδίκτυο. Η Πένυ και η Σεβαστή απαντούν:

*«Καθοριστικός ο ρόλος, νομίζω. Συζητούσαμε τα πάντα. Ειδικά ο καθηγητής που μου έκανε χημεία μου έδειξε αυτή την σχολή που πέρασα, δεν ήξερα ότι υπήρχε ούτε στο σχολείο μας είχε πει κανείς τίποτα. Βασικά δεν μας ενημερώσει για άλλες πέρα από τις βασικές, αν την έβλεπα στο μηχανογραφικό δεν θα ήξερα τι ακριβώς κάνει αυτή η σχολή. Μου είπε τι κάνει, τι προοπτικές έχει, ότι στο εξωτερικό έχει δουλειά, ότι ασχολείται χημεία. Κοιτάξαμε μαζί*

και στο ίντερνετ. Μας έδειξε και το μηχανογραφικό. Ουσιαστικά τα πάντα κάναμε στο φροντιστήριο».

«Το φροντιστήριο ασχολήθηκε περισσότερο εκ των πραγμάτων, γιατί πληρώνουμε, όχι για κανένα άλλο λόγο. Ήξεραν κάποια πράγματα, όχι όλα. Π.χ. για τη Δημόσια Διοίκηση μου έλεγαν να ψάξω μόνη μου, να μπω στο ίντερνετ. Αγόρασα και ένα βιβλίο μόνη μου από ένα βιβλιοπωλείο πριν 2 χρόνια».

Ανάλογες είναι οι απαντήσεις του Γιάννη, του Σωτήρη και της Ελισάβετ:

«Ναι, μας έλεγαν ποια έχουν μέλλον, τα τμήματα που έχουν σχέση με το δικό τους επάγγελμα».

«Ναι, έπαιρναν βιβλία, σου έδειχναν ποιες σχολές υπάρχουν, τι αποκατάσταση θα έχεις μετά, ποιες πόρτες σου ανοίγουν περισσότερο στο μέλλον».

«Πολύ (με βοήθησε). Πίστευε ότι θα μπορούσα να ανταπεξέλθω στη Φιλολογία και ότι θα μου ταίριαζε πάρα πολύ».

Υπάρχουν όμως περιπτώσεις μαθητών που ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα και οι οποίοι δεν δέχονται καμία πληροφόρηση και επιρροή από το φροντιστήριο στην επιλογή των σχολών τους παρά μόνο περιορίζονται στην συστηματική προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Οι μαθητές αυτοί έχουν δεχτεί μεγαλύτερη επιρροή από την οικογένεια. Υπογραμμίζεται μάλιστα η προσπάθεια εκ μέρους του φροντιστηρίου για δήλωση σχολών κύρους, μολονότι δεν περιλαμβάνονταν στις επιθυμίες των μαθητών. Ενδεικτικά, η Λουκία και η Παρασκευή αναφέρουν:

«Όχι στη διάρκεια του έτους. Αφού τελειώσαμε και συζητούσαμε μόνοι μας, μου έλεγαν πως δε θα βρω δουλειά με τα Παιδαγωγικά, να δηλώσω Πολυτεχνείο ή κάτι άλλο».

«Όχι. Αρνητικά μάλιστα με επηρέαζαν, γιατί ήθελαν να δηλώσω σχολές υψηλές, κύρους και όχι αυτό που να μου άρεσαν εμένα. Ίσως για λόγους διαφήμισης δικής τους».

Αποτιμώντας την πληροφόρηση του σχολείου και του φροντιστηρίου στην οριστική επιλογή σπουδών οι μαθητές της πόλης και των αγροτικών περιοχών απαντούν στο τελευταίο υποερώτημα ως εξής:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Πληροφόρηση σχολείου και φροντιστηρίου στην επιλογή σπουδών των μαθητών της πόλης**

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία	Σχολείο	φροντιστήριο	Κανένα
	N	N	N
I, II, IIIa	3	3	
IIIb-VI	3	1	
<b>Σύνολο</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Πληροφόρηση σχολείου και φροντιστηρίου στην επιλογή σπουδών των μαθητών αγροτικών περιοχών**

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία	Σχολείο	φροντιστήριο	Κανένα
	N	N	N
I, II, IIIa			3
IIIb-VI	1	6	
<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>3</b>

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία οι μαθητές της πόλης και περισσότερο αυτοί των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο του σχολείου στην επιλογή των σπουδών, αν ληφθούν υπόψη και οι σχετικές δραστηριότητες που ανέλαβαν ορισμένα σχολεία της πόλης. Οι μαθητές και μάλιστα αυτοί που εκπροσωπούν τις μεσαίες κοινωνικές τάξεις αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην επίδραση του φροντιστηρίου φανερώνοντας έτσι την επιθυμία των οικογενειών τους για υψηλές επιδόσεις αλλά και την οικονομική τους άνεση να καλύψουν την ανεπάρκεια του σχολείου. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών και κυρίως των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων αισθάνονται τελικά

πως οι επιλογές του καθορίζονται από το φροντιστήριο παρά την αμεσότερη επαφή με τους καθηγητές του σχολείου, ενώ αυτοί των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων αρνούνται τη συμβολή και των δύο στο ζήτημα της επιλογής. Στις περιπτώσεις αυτές ότι η οικογένεια και το μορφωτικό της επίπεδο παίζει τον πρώτιστο ρόλο.

Τελικά, από τα δεδομένα μας προκύπτουν ενδείξεις πως υπάρχει διαφορά σχολείου πόλης και αγροτικών περιοχών. Τα σχολεία της πόλης δείχνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για το θέμα της επιλογής των σχολών από τους μαθητές. Η ύπαρξη ασφαλώς Πανεπιστημίου στην ίδια πόλη αποτελεί πλεονέκτημα, αφού έχουν την ευκαιρία να επισκεφτούν οι μαθητές της πόλης. Επίσης, το γραφείο ΣΕΠ στην πόλη παίζει ένα σημαντικό ρόλο. Αντίθετα και απογοητευτικά λειτουργεί για τους μαθητές το σχολείο των αγροτικών περιοχών. Οι μαθητές δεν έχουν απολύτως καμία στήριξη στο θέμα της επιλογής των σπουδών, μειονεκτούν σημαντικά και γίνεται αντιληπτό ότι το σχολείο λειτουργεί ανισωτικά. Δικαιολογημένα λοιπόν ο μύθος ότι το σχολείο παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους και είναι επομένως ο «μεγάλος εξισωτής»<sup>347</sup> απορρίπτεται.

Η ανισότητα εντοπίζεται επιπλέον σε μια συγκεκριμένη πτυχή του εκπαιδευτικού μας συστήματος που άπτεται της επιλογής σπουδών: πρόκειται για την οργάνωση και εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Είναι διαπίστωση της πλειονότητας πως η διδασκαλία του μαθήματος ΣΕΠ και η οργάνωση του ΣΕΠ μέσα από τα αντίστοιχα γραφεία δεν είναι η ενδεδειγμένη. Όμως οι μαθητές της πόλης στη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας έχουν τουλάχιστον μία εμπειρία θετική μέσα από το ΣΕΠ (επίσκεψη στο Πανεπιστήμιο, ενημέρωση, αξιόλογοι καθηγητές ΣΕΠ, δραστήριο γραφείο ΣΕΠ), ενώ οι μαθητές των αγροτικών περιοχών στερούνται αντίστοιχων εμπειριών.

Οι περισσότεροι μαθητές της πόλης και των αγροτικών περιοχών φαίνεται να έχουν επικοινωνία με τους καθηγητές τους. Στις αγροτικές περιοχές η οικειότητα και το ενδιαφέρον των νεότερων σε χρόνια υπηρεσίας καθηγητών επιδρούν σε θέματα πέρα από τη διδασκαλία μαθημάτων, όπως είναι το καίριο θέμα για τους

---

<sup>347</sup> Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ.Κ. (1994), ό.π., σ.21· Husen, T., (1991) *Η αμφισβήτηση του σχολείου: μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες* (μτφρ. Π. Σ. Χατζηπαντελή), 2<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Προτάσεις, σ.106.



μαθητές και το μέλλον τους, η επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τέτοιου είδους συζητήσεις τείνουν να αναπτύσσονται και μεταξύ μαθητών-καθηγητών κυρίως των περιφερειακών σχολείων της πόλης. Στα κεντρικά σχολεία της πόλης πιθανόν η κόπωση των καθηγητών, αφού οι πιο παλιοί στελεχώνουν αυτά τα σχολεία, και η απαξίωση του σχολείου από τους μαθητές είναι ένας συνδυασμός που δυναμιτίζει τις πιο άμεσες και ουσιαστικές επαφές καθηγητών-μαθητών, που απαιτεί η συζήτηση σχετικά με το επαγγελματικό μέλλον των μαθητών.

Το φροντιστήριο αναφορικά με τη συνδρομή του στην επιλογή σπουδών επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές της πόλης και των αγροτικών περιοχών. Οι απαντήσεις των μαθητών της πόλης δείχνουν πόσο συστηματικά και οργανωμένα έχουν αναλάβει τα φροντιστήρια την τελική φάση των πανελλαδικών εξετάσεων, δηλαδή τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού και αναπληρώνει το ρόλο του σχολείου. Παρόμοια ή λιγότερο συστηματική είναι η αντίστοιχη δραστηριότητα των φροντιστηρίων των αγροτικών περιοχών. Η μη συμβολή του φροντιστηρίου στο θέμα αυτό φαίνεται να σχετίζεται με τους μαθητές όπου η οικογένεια έχει τον πρώτιστο λόγο. Πάντως, από τη στιγμή που η πρόσβαση στη δημόσια πανεπιστημιακή εκπαίδευση εξαρτάται από τις ιδιωτικές δαπάνες των οικογενειών και τις οικονομικές θυσίες τους, το εκπαιδευτικό μας σύστημα αποδεικνύεται στην πραγματικότητα ότι λειτουργεί επιλεκτικά<sup>348</sup>. Φυσικά η επιλογή δεν επιτελείται στην είσοδο του Πανεπιστημίου, αλλά σε έναν επιλεκτικό μηχανισμό που επιτελείται σταδιακά σε όλες τις ηλικίες σε κάθε σχολικό σκαλοπάτι (Sauvy και Girard)<sup>349</sup>.

Η υποβάθμιση του μαθήματος ΣΕΠ και η ισχυρή θέση της παραπαιδείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θυμίζει το βασικό συμπέρασμα μιας έρευνας, τόσο μακρινής μα διαχρονικής (Coleman Report 1966): «το σχολείο ανεξάρτητα από την υλικοτεχνική του υποδομή ή την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών ασκεί μικρό ρόλο στη μαθησιακή πορεία του μαθητή σε σχέση με την κοινωνική του προέλευση»<sup>350</sup>. Σε περίπτωση που παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, υποκινούμενοι από την ιδεολογία του χαρίσματος, κολάζουν και βραβεύουν<sup>351</sup> τις μορφωτικές

<sup>348</sup> Sianou-Kyrgiou, E. (2008) ό.π., σ.175· Κάτσικας, Χ. Και Καββαδίας, Γ.Κ. (1994) ό.π., σσ.50-56.

<sup>349</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) ό.π., σ.65.

<sup>350</sup> Νικολάου, Σ-Μ. (2009) ό.π., σ.173.

<sup>351</sup> Bourdieu, P. (1985) ό.π., σ.381.

ανισότητες που δεν είναι παρά κοινωνικές, αφού τελικά «το σχολείο καταφέρνει να πείσει τα άτομα ότι αυτά τα ίδια διάλεξαν ή επιδίωξαν τους προορισμούς που στην πραγματικότητα είχε ορίσει γι' αυτά η κοινωνική αναγκαιότητα»<sup>352</sup>. Εκείνοι που αναλαμβάνουν την επιτυχία των παιδιών τους, που ισοδυναμεί με τη μελλοντική τους ευημερία, είναι οι γονείς, οι οποίοι δαπανούν πολλές φορές ποσά δυσανάλογα των εισοδημάτων τους<sup>353</sup>.

---

<sup>352</sup> Μυλωνάς, Θ. (1995) *ό.π.*, σ.87· Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (2014) *ό.π.*, σσ.249-50.

<sup>353</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005) *ό.π.*, σσ.140-1.

#### 4. Διαδίκτυο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών

Ένας επιπλέον θεματικός άξονας της έρευνας αφορά την επίδραση του διαδικτύου στην επιλογή σπουδών των μαθητών. Ζώντας στην κοινωνία της πληροφορίας που, σύμφωνα τον πιο αναγνωρισμένο πανεπιστημιακό μελετητή της Κοινωνίας της Πληροφορίας, τον Castells<sup>354</sup>, «είναι ένας νέος τρόπος ανθρώπινης ύπαρξης, όπου η οργανωμένη παραγωγή, αποθήκευση, ανάκτηση και χρήση της πληροφορίας, διαδραματίζει έναν κεντρικό ρόλο» δεν είναι δυνατό να παραβλέψει ο καθένας τα νέα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στη φάση της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση. Ενώ το σχολείο κυριαρχούσε μεταπολεμικά, σήμερα επιτελούν μέρος από τις λειτουργίες του παράλληλοι θεσμοί, όπως είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπου εντάσσεται το διαδίκτυο και πλέον η αναμετάδοση της γνώσης εντάσσεται στην παραγωγική διαδικασία<sup>355</sup>. Στόχος είναι μέσα από τα ερωτήματα που υποβάλλονται στους μαθητές να εξακριβωθεί αν και σε ποιο επίπεδο το πιο διαδεδομένο μέσο επικοινωνίας και πληροφόρησης συνδράμει στην τελική απόφαση, αφού οι σύγχρονες κοινωνίες στηρίζονται όχι στην παραγωγή υλικών αγαθών αλλά στην πληροφορία και τη γνώση, που αποτελεί «βασικό οικονομικό πόρο»<sup>356</sup>. Για το λόγο αυτό τίθενται τρεις ερωτήσεις και οι απαντήσεις τους μέσα από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου και την κωδικοποίηση τους καταλήγουν πως το διαδίκτυο διαδραματίζει το ρόλο του στις επιλογές των μαθητών.

---

<sup>354</sup> Pinter, R. (2008) «Προσπάθεια για την Κατανόηση της Κοινωνίας της Πληροφορίας», στο Pinter, R. (επιμ.), *Κοινωνία της πληροφορίας*, Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, σσ.26-7. Ανακτήθηκε στις 27 Αυγούστου 2014 από [http://www.ittk.hu/netis/doc/NETIS\\_Course\\_Book\\_Greek.pdf](http://www.ittk.hu/netis/doc/NETIS_Course_Book_Greek.pdf).

<sup>355</sup> Σιάκαρης, Κ. (2006) «Κοινωνία της γνώσης και ανωτατοποίηση της αμάθειας» στο Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου στη μνήμη του Κοσμά Ψυχοπαίδη, «Κοινωνία της γνώσης»: Ιδεολογία και πραγματικότητα, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Φιλοσοφίας, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, σ.27.

<sup>356</sup> Drucker, P.F. (1996) *Μετακαπιταλιστική κοινωνία* (μτφρ. Δ. Γ. Τσαούσης), Αθήνα: Gutenberg, σ.17.

### Μαθητές και διαδίκτυο για την επιλογή σπουδών

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη ερώτηση που απευθύνεται προς τους μαθητές αν έχουν σύνδεση με το διαδίκτυο, αν κατέφυγαν στο διαδίκτυο για το θέμα της επιλογής των σπουδών και πώς κατέληξαν σ' αυτή την πηγή πληροφόρησης προκύπτουν οι παρακάτω πίνακες και κατηγορίες:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα μαθητών πόλης και πρόσβαση στο διαδίκτυο**

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία	Πρόσβαση στο διαδίκτυο	Μη πρόσβαση στο διαδίκτυο
	N	N
I, II, IIIa	5	
IIIb-VI	5	
<b>Σύνολο</b>	<b>10</b>	

**ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα μαθητών αγροτικών περιοχών και πρόσβαση στο διαδίκτυο**

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία	Πρόσβαση στο διαδίκτυο	Μη πρόσβαση στο διαδίκτυο
	N	N
I, II, IIIa	3	
IIIb-VI	6	1
<b>Σύνολο</b>	<b>9</b>	<b>1</b>

A. Οι μαθητές που μένουν στην πόλη αναφέρουν α) πως καταφεύγουν μόνοι τους σε αυτήν την πηγή ενημέρωσης, β) πως πλοηγούνται ύστερα από σχετική ενημέρωση στο Πανεπιστήμιο και γ) πως αναζητούν πληροφορίες μαζί με τον πατέρα τους. Οι μαθητές αυτοί όλων των κοινωνικών τάξεων καταφεύγουν στο διαδίκτυο ως πηγή πληροφόρησής τους στο θέμα της επιλογής των σχολών τους.

Είτε μόνοι τους κυρίως είτε μετά από σχετική ενημέρωση που είχε ένας μαθητής κατά τη διάρκεια επίσκεψης του σχολείου στο Πανεπιστήμιο είτε σε μια περίπτωση χαμηλής κοινωνικής τάξης μαζί τον πατέρα αναζητούν πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην τελική επιλογή τους.

Β. Οι μαθητές που μένουν σε αγροτικές περιοχές αναφέρουν α) πως δεν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο παρά μόνο μετά την επιτυχία τους στη σχολή, β) καταφεύγουν μόνοι τους σε αυτήν την πηγή ενημέρωσης, γ) καταφεύγουν σε αυτό μαζί με τον φροντιστή ή δ) δεν ασχολούνται καθόλου. Οι μαθητές αυτοί θεωρούν το διαδίκτυο εξίσου σημαντικό μέσο αναζήτησης πληροφοριών για την επιλογή των σχολών τους εκτός από τρεις μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που δεν καταφεύγουν στο διαδίκτυο καθόλου για το συγκεκριμένο θέμα ή καταφεύγουν, αφότου περάσουν τελικά στην επιθυμητή σχολή.

#### *Το είδος των πληροφοριών μέσω διαδικτύου*

Για να συγκεντρωθούν δεδομένα στο θέμα της επίδρασης του διαδικτύου στην επιλογή σπουδών, η δεύτερη ερώτηση προς τους μαθητές αφορά το είδος των ιστοσελίδων και το είδος των πληροφοριών που αναζητούσαν σε αυτές. Έτσι προκύπτει ακολούθως πως:

Α. Οι μαθητές της πόλης αναζητούν διαδικτυακά πληροφορίες α) στην ιστοσελίδα της σχολής ή σχολών που τους ενδιαφέρει (πρόγραμμα σπουδών, μαθήματα, επαγγελματική αποκατάσταση, σίτιση, στέγαση), β) σε άλλες ιστοσελίδες με απόψεις φοιτητών για τη σχολή που τους ενδιαφέρει, γ) στη σχολή που τους ενδιαφέρει, αφότου πέρασαν και δ) από την Α' Λυκείου για διάφορες σχολές σε διάφορα Πανεπιστήμια από αυτές που τους ενδιαφέρουν (μαθήματα, διπλωματικές εργασίες).

Οι περισσότεροι μαθητές της πόλης πλοηγούνται στην ιστοσελίδα της σχολής πρώτης ή δεύτερης προτίμησης και αναζητώντας λύση στο δίλημά τους σχετικά με το είδος της σχολής (π.χ. Νομική ή Φιλολογία) ή το είδος του πανεπιστημιακού ιδρύματος (π.χ. Φιλολογία Ιωαννίνων ή Θεσ/νικης) ενημερώνονται για τα προγράμματα σπουδών, τα μαθήματα των σχολών, τις προοπτικές για τη μελλοντική τους απασχόληση. Το αν παρέχεται σίτιση και στέγαση από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που τους ενδιαφέρουν δεν απασχολεί

σοβαρά τους μαθητές της πόλης. Μία μαθήτρια από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που έχει βεβαιωθεί για την επιλογή της ότι θα αφορά σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν καταφεύγει στο διαδίκτυο παρά μόνο αφού περνά στη σχολή. Μία μαθήτρια από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα αναζητά πέρα από τις ιστοσελίδες των τμημάτων των δύο πρώτων προτιμήσεών της και πληροφορίες για τη σχολή υψηλής ζήτησης που επιθυμεί και σε άλλες ιστοσελίδες με απόψεις φοιτητών για τη συγκεκριμένη σχολή. Της ίδιας κοινωνικής τάξης μαθήτρια βρίσκεται ήδη σε πορεία διερεύνησης των σχολών από την Α΄ Λυκείου σε διάφορα Πανεπιστήμια αντλώντας πληροφορίες μέσα από μαθήματα και δημοσιευμένες εργασίες της σχολής όπου προσανατολίζεται.

Β. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών αναζητούν πληροφορίες α) για τη σχολή ή τις σχολές που τους ενδιαφέρουν (μαθήματα, επαγγελματικά δικαιώματα, επαγγελματική αποκατάσταση, σίτιση, στέγαση), β) αφού περνούν στη σχολή (μαθήματα, προοπτικές), γ) για αντίστοιχες σχολές και προοπτικές και στο εξωτερικό ή δ) καθόλου.

Ομοίως λοιπόν οι περισσότεροι μαθητές των αγροτικών περιοχών όλων των κοινωνικών τάξεων αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο για τις πρώτες τους προτιμήσεις και συγκεκριμένα ενημερώνονται για τα μαθήματα, τα επαγγελματικά δικαιώματα, την επαγγελματική αποκατάσταση, τη σίτιση, τη στέγαση. Μάλιστα αρκετοί μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις παροχές της σίτισης και της στέγασης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, όπως η Σεβαστή και ο Γιάννης:

*«(Κοιτούσα) τα μαθήματα χωρίς να τα καταλαβαίνω όλα, κάποια δεν ήξερα καν με τι ασχολούνται, ήθελα να έχω κάποιον να μου τα εξηγή, σίτιση ήξερα από παλιούς».*

*«(Εψαξα) τα μαθήματα. Κάποιες είχαν μαθηματικά και δε μου άρεσαν, πού μπορείς να εργαστείς μετά. Κοίταζα για στέγαση, σίτιση».*

Παρόμοιες πληροφορίες αναζητούν η Λουκία και η Παρασκευή, μαθήτριες από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

*«(Πληροφορήθηκα) πώς λειτουργεί η σχολή, τα μαθήματα και αν μου ταίριαζαν. Ήξερα για σίτιση από τον αδερφό μου που σπουδάζει».*

*«Κοιτούσα για επαγγελματική αποκατάσταση, τα μαθήματα, πόσο με ενδιέφεραν και συνέκρινα με την Φαρμακευτική. Υπήρχαν πληροφορίες για σίτιση, στέγαση. Στέγαση δεν παρέχει ακόμα το Χαροκόπειο, σε άλλες εστίες έδινε δυνατότητα να μένουμε. Έπαιξε ρόλο αυτό στην απόφασή μου αλλά και πάλι, αν όχι, ο μπαμπάς θα έβρισκε κάπου να μείνω. Σίτιση παρέχει και με διευκολύνει. Υπάρχουν και ανακοινώσεις για διάφορες εκδρομές που κάνουν οι φοιτητές, φεστιβάλ».*

Η Πένυ, μαθήτρια αλλοδαπή, που έχει την προτροπή του πατέρα για αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης αργότερα στο εξωτερικό φαίνεται να επηρεάζεται στις επιλογές της, γεγονός που αποδεικνύεται και από την αναζήτηση στο διαδίκτυο σχετικά με αντίστοιχες σχολές και προοπτικές και στο εξωτερικό:

*«Ασχολήθηκα πολύ με αυτό. Κοίταξα πέρα από τη συγκεκριμένη και στο εξωτερικό τέτοιες σχολές, πού υπάρχουν πχ. στην Αλβανία δεν υπάρχει κάτι, στην Αμερική έχει τουλάχιστον 15 τέτοιες σχολές, τα μεταπτυχιακά τους. Έβλεπα, αν όχι στην Ελλάδα, ίσως λοιπόν με ένα μεταπτυχιακό στο εξωτερικό να μου δοθούν ευκαιρίες. Τα μαθήματα, τα δικαιώματα, ότι ήθελαν την κάνουν Πολυτεχνείο. Τα παρουσίαζαν όλα ιδανικά, κάτι όμως που δεν είναι. Ο καθένας θέλει να κάνει αυτό για να προσελκύσει φοιτητές στη δική του σχολή».*

Ένας μαθητής, που έχει κατασταλάξει σε συγκεκριμένες σχολές και μόνο στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, πλοηγείται στην σχολή που εισήχθη μετά την επιτυχία του. Υπάρχουν όμως και λίγοι (δύο μαθήτριες χαμηλής κοινωνικής προέλευσης) που δεν δίνουν σημασία στον παράγοντα διαδίκτυο κατά την επιλογή των σπουδών τους.

#### *Κοινωνικά δίκτυα και φίλοι στην επιλογή σπουδών*

Δε θα μπορούσε να μην διερευνηθεί ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων και των φίλων γενικά στην επιλογή των σχολών. Έτσι υποβάλλεται η σχετική ερώτηση και προκύπτουν σχετικές ενδείξεις.

Α. Οι μαθητές της πόλης δηλώνουν α) πως δεν χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα για το θέμα αυτό, οι συζητήσεις είναι κατ' ιδίαν, δεν επηρεάζουν όμως την απόφαση, β) πως δεν χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα για το θέμα αυτό, οι συζητήσεις είναι κατ' ιδίαν, οι φίλοι επηρεάζουν όμως την απόφαση και γ) πως υπάρχει επικοινωνία για το θέμα μέσω κοινωνικής δικτύωσης με φίλη που έχει τις ίδιες προτιμήσεις.

Η πλειονότητα των μαθητών της πόλης δεν αναφέρει το θέμα της επιλογής των σπουδών τους στα κοινωνικά δίκτυα. Είναι ένα ζήτημα που τίθεται σε κατ' ιδίαν συζητήσεις με τους φίλους χωρίς όμως να επηρεάζονται στην απόφασή τους. Υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό που πληροφορείται και επηρεάζεται από τους φίλους και την επαφή τους εκτός κοινωνική δικτύωσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις της Ευτυχίας και του Γιώργου:

*«(Συζητούσαμε) μέσα στις πανελλήνιες για το στρες, για το αν δεν περάσουμε, όχι να επέμβει ο ένας στον άλλο. Ο καθένας έλεγε τι θέλει, ήξερε τι ήθελε. Μόνο το θέμα της πόλης μπορεί να επηρεάζει, το σκέφτεσαι, αλλά από τα μόρια τελικά εξαρτάται και τη σχολή που θέλεις. Η πόλη δε παίζει ρόλο με τους φίλους, παίζει με το τι φοιτητούπολη είναι από τις φήμες».*

*«Συζητούσαμε συνέχεια και με επηρέασαν. Συγκρίναμε τις σχολές, την αποκατάσταση, τις απολαβές από όσα είχαν ακούσει».*

Ανάλογες απαντήσεις δίνει η Άννα και η Πόπη:

*«Ένας φίλος μου μου είπε να πάω Διαιτολογία, μη βάλω τίποτα από το 1<sup>ο</sup> πεδίο, γιατί και η μητέρα του ήταν νηπιαγωγός και φιλόλογος αλλά δεν έχει διοριστεί. Με επηρέασε πολύ. Η κολλητή μου λόγω των μαθημάτων της σχολής μου έλεγε να μη το δηλώσω».*

*«Επίσης, ξέρω άτομα από το 2<sup>ο</sup> έτος της σχολής μου και με ενθάρρυναν πολύ για τα μαθήματα κυρίως».*

Η τελευταία μόνο αναφέρει την επικοινωνία με φίλους μέσω των κοινωνικών δικτύων:



*«(Συζητούσα διαδικτυακά) με μια συμμαθήτριά που ήθελε και αυτή να περάσει αρχιτεκτονική. Ενίσχυε την θέση μου».*

Β. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών δηλώνουν α) πως δεν χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα για το θέμα αυτό, οι συζητήσεις είναι κατ' ιδίαν, δεν επηρεάζουν όμως την απόφαση, β) πως δεν χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα για το θέμα αυτό, οι συζητήσεις είναι κατ' ιδίαν, οι φίλοι επηρεάζουν όμως την απόφαση και γ) πως υπάρχει επικοινωνία για το θέμα μέσω κοινωνικής δικτύωσης.

Όπως και στο δείγμα της πόλης, παρομοίως και η πλειονότητα των μαθητών των αγροτικών περιοχών δεν αναφέρει το θέμα της επιλογής των σπουδών τους ως θέμα συζήτησης στα κοινωνικά δίκτυα. Συζητούν διαπροσωπικά με τους φίλους τους και δεν επηρεάζονται στην απόφασή τους. Υπάρχει κι εδώ ένα σημαντικό ποσοστό που πληροφορείται από τους φίλους και από την επαφή τους εκτός κοινωνική δικτύωσης. Η Σεβαστή, η Πένυ και η Παρασκευή αντλούν πληροφορίες από τους φίλους τους διαπροσωπικά και όχι διαδικτυακά:

*«Με ενθάρρυναν βέβαια για τα Παιδαγωγικά Τμήματα λέγοντας ότι θα πέσουν οι βάσεις τους».*

*«Ναι, (συζητούσα) αρκετά. Γνωστοί μέσω γνωστών πάντα σε σχέση με την αποκατάσταση της δουλειάς».*

*«Γενικά φίλοι πολύ με ενθάρρυναν να διαλέξω αυτή τη σχολή (Διαιτολογίας ΑΕΙ) ως πρώτο, ακουγόταν πολύ ενδιαφέρον. Βέβαια, για πολλούς ήταν άγνωστο. Ιδίως μετά τις αντιρρήσεις της μαμάς, αυτό ήταν ενθαρρυντικό. Ούτε με φόβιζε αυτό το άγνωστο».*

Μόνο μία περίπτωση, η Σεβαστή, δέχεται από τους φίλους της μέσω κοινωνικών δικτύων ενθάρρυνση στην επιλογή της σχολής της.

Επομένως, το διαδίκτυο είναι ένας παράγοντας βαρύνουσας σημασίας στην ιεράρχηση των σχολών προτίμησης και στην αντιμετώπιση των διλημάτων για το επαγγελματικό τους μέλλον. Τόσο οι μαθητές της πόλης όσο και των αγροτικών

περιοχών ανεξαιρέτως κοινωνικής προέλευσης διαθέτουν το μέσο αυτό και το χρησιμοποιούν επικουρικά για την πληροφόρηση και την τελική διαμόρφωση της απόφασης αναφορικά με την μελλοντική τους καριέρα. Υπάρχουν λίγες περιπτώσεις χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων στις αγροτικές περιοχές που δε διαθέτουν Η/Υ αλλά συνδέονται μέσω κινητού, ενώ μία μαθήτρια δεν έχει κανενός είδους πρόσβαση στο διαδίκτυο. Αυτοί οι μαθητές λοιπόν δεν καταφεύγουν στην αναζήτηση πληροφοριών κατά τη διάρκεια του προβληματισμού τους για τις σχολές, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη του Pinter πως η τεχνολογική πρόοδος δεν μπορεί να εξαλείψει τις κοινωνικές ανισότητες και πως «η κοινωνία της πληροφορίας δεν αποτελεί πανάκεια και λύτρωση για όλα τα κακά»<sup>357</sup>. Αντιθέτως, δημιουργείται ανισότητα, «χάσμα και ψηφιακός διαχωρισμός»<sup>358</sup> ανάμεσα σε αυτούς που έχουν Η/Υ και διαδίκτυο και σε αυτούς που δεν έχουν ή, όταν όλοι έχουν λόγω του χαμηλού πια κόστους, μεταξύ των κοινωνικών τάξεων που διαφοροποιούνται στη χρήση της τεχνολογίας ή ανάμεσα στις αστικές και αγροτικές περιοχές<sup>359</sup>. Για τους Angus et al<sup>360</sup> ο ψηφιακός διαχωρισμός προκαλείται από τις διαφορές στην κουλτούρα, στην εκπαίδευση, στην κοινωνική δύναμη, οπότε οι παλιές ανισότητες υπάρχουν και δεν καρπώνονται όλοι τα πλεονεκτήματα του διαδικτύου.

Οι μαθητές της πόλης και των αγροτικών περιοχών πλοηγούνται στις ιστοσελίδες των σχολών κυρίως της πρώτης και δεύτερης επιλογής ανιχνεύοντας πληροφορίες για τα μαθήματα, τις επαγγελματικές προοπτικές και τις παροχές των

---

<sup>357</sup> Pinter, R. (2008) ό.π., σ.12

<sup>358</sup> Witte, J. C. και Mannon, S. E. (2010) *The Internet and Social Inequalities*, New York: Routledge, σ.4- Angus, L., Snyder, I. και Sutherland-Smith, W. (2004) «ICT and educational (dis)advantage: families, computers and contemporary social and educational inequalities», *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), σσ.3-18. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2014 από [http://www.researchgate.net/publication/232917945\\_ICT\\_and\\_educational\\_%28dis%29advantage\\_families\\_computers\\_and\\_contemporary\\_social\\_and\\_educational\\_inequalities](http://www.researchgate.net/publication/232917945_ICT_and_educational_%28dis%29advantage_families_computers_and_contemporary_social_and_educational_inequalities). · DiMaggio, P., Hargittai, E., Russell Numan, W. και Robinson, J. P. (2001) «Social Implications of the Internet», *Annual Review of Sociology*, 27, σσ.307-336. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2014 από [http://www.wrneuman.com/works/2001\\_socialimplication.pdf](http://www.wrneuman.com/works/2001_socialimplication.pdf).

<sup>359</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. και Τσιπλακίδης, Ι. (2010) ό.π.· Witte, J. C. και Mannon, S. E. (2010) ό.π., σσ.1-6.

<sup>360</sup> Angus, L. et al. (2004) ό.π. σσ.1-3, όπου αναφέρουν “information-rich, information-poor”.

πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (σίτιση, στέγαση). Οι τελευταίες όμως δεν απασχολούν τους μαθητές της πόλης, ενώ ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τρεις μαθητές χαμηλών κοινωνικών τάξεων των αγροτικών περιοχών. Ένας μαθητής των αγροτικών περιοχών και μία μαθήτρια της πόλης από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, που έχουν οριστικά προσανατολιστεί για το Παιδαγωγικό Ιωαννίνων και αρκούνται σε αυτή και μόνο τη επιλογή τους, δεν ενδιαφέρονται από πριν για περαιτέρω διερεύνηση μέσω διαδικτύου. Μετά την επιτυχία τους ενημερώνονται για το περιεχόμενο της σχολής. Και ενώ δύο μαθήτριες της πόλης από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα προχωρούν σε διεξοδική πληροφόρηση μέσω διαδικτύου (sites με απόψεις φοιτητών για τη σχολή, δημοσιευμένες διπλωματικές εργασίες φοιτητών της σχολής), δύο μαθήτριες των αγροτικών περιοχών κατώτερης κοινωνικής προέλευσης δεν πλοηγούνται καθόλου στο διαδίκτυο. Αυτή η διαφοροποίηση των αποφοίτων ως χρηστών του διαδικτύου σχετικά με το είδος των πληροφοριών συνεπάγεται διαφοροποίηση στα οφέλη τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην αγορά εργασίας οξύνοντας έτσι τις υπάρχουσες ανισότητες<sup>361</sup>. Είναι και η ικανότητα αξιολόγησης των πληροφοριών μέσω διαδικτύου δείγμα του πολιτιστικού κεφαλαίου που ορίζει ο Bourdieu<sup>362</sup>.

Τα κοινωνικά δίκτυα υπάρχουν στη ζωή των μαθητών τόσο της πόλης όσο και των αγροτικών περιοχών, γιατί «η δικτύωση επικρατεί ως η νέα λογική [...] αυτοί που ανήκουν στο δίκτυο τεκμηριώνουν την ύπαρξη τους ενώ οι εκτός του δικτύου είναι “ανύπαρκτοι”»<sup>363</sup>, κοινωνική ενσωμάτωση και κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται αντίστοιχα από τη Macinelli<sup>364</sup>. Όμως δε λαμβάνονται υπόψη στο σοβαρό θέμα της επαγγελματικής τους επιλογής, ίσως γιατί «η πληροφορία δεν αποτελεί αναγκαστικά και γνώση» πόσο μάλλον σοφία, σύμφωνα με τον Shenk, υποστηρικτή του Τεχνορεαλισμού<sup>365</sup>. Μόνο μια μαθήτρια ανώτερης κοινωνικής προέλευσης στην

---

<sup>361</sup> DiMaggio et al. (2001) ό.π.

<sup>362</sup> Angus, L. et al. (2004) ό.π., σ.8-9.

<sup>363</sup> Pinter, R. (2008) ό.π., σ.27

<sup>364</sup> Mancinelli, E. (2008) «Ηλεκτρονική Ενσωμάτωση (e-inclusion) στην Κοινωνία της Πληροφορίας», στο Pinter, R. (επιμ.) *Κοινωνία της Πληροφορίας*, Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, σσ. 247-270.

<sup>365</sup> Pinter, R. (2008) ό.π., σσ.15-6

πόλη και μία μαθήτρια κατώτερης κοινωνικής προέλευσης αναφέρουν πως συζήτησαν με φίλους τους μέσω κοινωνικών δικτύων το συγκεκριμένο θέμα.

Η άμεση και διαπροσωπική συζήτηση του θέματος μεταξύ φίλων υπάρχει στους περισσότερους μαθητές πόλης και των αγροτικών περιοχών. Η επιρροή τους είναι ισχυρή στους μαθητές της πόλης, καθώς τέσσερις μαθητές όλων των κοινωνικών τάξεων αναφέρουν πως οι συζητήσεις τους άπτονται της πόλης (φοιτητούπολης), τα μαθήματα και το βαθμό δυσκολίας της σχολής, την επαγγελματική αποκατάσταση. Η επιρροή των φίλων είναι περιορισμένης ισχύος στις αγροτικές περιοχές, αφού τρεις στους δέκα μαθητές παραδέχονται πως κατέληξαν στη σχολή τους ύστερα από προτροπή και ενθάρρυνση φίλων για την επαγγελματική αποκατάσταση.

## **5. Πανεπιστήμιο, πληροφόρηση και επιλογή σπουδών**

Η παρούσα έρευνα προσανατολίζεται σε έναν ακόμη θεματικό άξονα, που είναι η πληροφόρηση μέσω του Πανεπιστημίου στη λήψη της απόφασης για την επιλογή σπουδών. Καθώς για δεκαετίες το Πανεπιστήμιο αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο, βασισμένο στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, να ανταποκριθούν τα κράτη στην «κοινωνία της γνώσης» και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, δημιουργείται ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με βάση ποιων πολιτικών και πρακτικών το ίδιο παρεμβαίνει, για να ενισχύσει τη συμβολή του στην οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συναίνεση. Οι τρεις ερωτήσεις που τίθενται στους μαθητές διερευνούν αν και με ποιον τρόπο τα πανεπιστημιακά ιδρύματα ασκούν επιρροή στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών, δεδομένου μάλιστα ότι ένα περιφερειακό Πανεπιστήμιο, όπως το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, μπορεί να ικανοποιήσει τις ακαδημαϊκές αναζητήσεις αποφοίτων Λυκείων της ίδιας και της εγγύτερης περιοχής. Το υλικό των απαντήσεων και η ταξινόμησή του οδηγεί στο συμπέρασμα πως η ύπαρξη και η πληροφόρηση μέσω Πανεπιστημίου έχει τη δική της βαρύτητα.

### *Η πληροφόρηση από άτομα με πανεπιστημιακές σπουδές*

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, το διαδίκτυο αποτελεί βασικός φορέας πληροφόρησης σχετικά με τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τις σχολές και τα τμήματα. Τούτο επιβεβαιώνεται για ακόμη μια φορά μέσα από την πρώτη ερώτηση για την πηγή πληροφοριών των μαθητών σχετικά με το Πανεπιστήμιο και τη σχολή που επιθυμούν. Οι ιστοσελίδες της κάθε σχολής αποτελούν ισότοποι με πολλές επισκέψεις από τελειόφοιτους ή απόφοιτους Λυκείου, προκειμένου να αντλήσουν βοήθεια για την πανεπιστημιακή και επαγγελματική τους πορεία. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών πόλης και αγροτικών περιοχών όλων των κοινωνικών στρωμάτων έχουν ανατρέξει στο διαδίκτυο για την πρώτη ή τις πρώτες τους επιλογές πλην δύο μαθητριών αγροτικών περιοχών χαμηλών κοινωνικών τάξεων που δεν αναζητούν διαδικτυακά πληροφορίες. Στην ίδια ερώτηση η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων μάς δίνει μια επιπλέον κατηγορία: πρόσωπα με σπουδές σε συγκεκριμένα πανεπιστημιακά ιδρύματα από το στενό και

ευρύτερο περιβάλλον των αποφοίτων τους πληροφορούν για το Πανεπιστήμιο, τη σχολή, το τμήμα.

A. Ιδίως οι μαθητές της πόλης όλων των κοινωνικών τάξεων αναζητούν τη γνώμη εμπειρων σε σπουδές προσώπων διαμορφώνοντας έτσι μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του πανεπιστημιακού ιδρύματος που τους ενδιαφέρει. Η Αλεξία θεωρεί πως:

*«Με “έσπρωξε” και μία θεία μου που είναι δασκάλα».*

Άτομα που σπουδάζουν ή έχουν σπουδάσει αποτελεί πηγή πληροφόρησης για την Πόπη, τον Γιώργο και τον Κώστα στο ζήτημα της επιλογής σπουδών:

*«Έβλεπα την αδερφή μου στο Νηπιαγωγών που δεν έκανε πολλά πρακτικά πράγματα και με αποθάρρυνε: ούτε δουλειά θα βρω ούτε καλά θα περάσω στη σχολή; Πιο πολλά έκαναν στη Βρεφονηπιοκόμων, πιο πολλά εργαστήρια, ήταν ΤΕΙ πιο πρακτικό από το τμήμα Νηπιαγωγών, –το ήξερα από γνωστό-, θα μου άρεσε αλλά σκεφτόμουν τι θα έκανα αφού ήταν χειρότερα από το Νηπιαγωγών και ήταν πιο κάτω τα μόριά μου. Θυμάμαι μια συζήτηση με μια ξαδέρφη μου, η οποία έχει περάσει φιλόλογος, και μου είπε «καλά, έβαλες όλα τα ΤΕΙ, δεν έβαλες μια φιλολογία». Εμένα δε με πειράζει καθόλου αυτό που όλοι έχουν μια αντίληψη για τα ΤΕΙ. Δεν ξέρω το ΤΕΙ Θεσ/νικης με το ΑΕΙ Αθήνας (Χαροκόπειο) τι διαφορές έχουν ακριβώς, δεν το έχω ψάξει, δεν το έπιανα έτσι κι αλλιώς, αλλά το απέρριψα λόγω πόλης. Ακούγεται Χαροκόπειο αλλά και το ΤΕΙ είναι μια χαρά».*

*«Μάθαινα από γνωστούς και με τις γνώσεις τους για τις σχολές συνέκρινα».*

*«Ο αδερφός μου που σπουδάζει στην ίδια σχολή».*

Ακόμη και καθηγητής από τη σχολή Πλαστικών Τεχνών πληροφορεί τη Σπυριδούλα για τη σχολή που την ενδιαφέρει:

*«Γνώρισα καθηγητή της σχολής που με ενδιέφερε».*

Β. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών όλων των κοινωνικών στρωμάτων δε φαίνεται να ρωτούν τη γνώμη ανθρώπων με εμπειρία σε σπουδές στα πανεπιστημιακά ιδρύματα που τους ενδιαφέρουν. Μόνο δύο περιπτώσεις έχουν ρωτήσει φίλους τους. Η Ελισάβετ αναφέρει:

*«Κάποια κορίτσια, που σπουδάζουν εκεί, μου είπαν τα καλύτερα για τη σχολή, για τα μαθήματα».*

*Γνωριμία με το χώρο του πανεπιστημίου*

Ακολούθως, με τη δεύτερη ερώτηση που τίθεται στους μαθητές διερευνάται εάν έχει υπάρξει αυτοψία του χώρου του Πανεπιστημίου από τους ίδιους, πριν καταλήξουν στις επιλογές τους και κατά πόσο τους επηρεάζει ή όχι. Από τις απαντήσεις τους προκύπτουν οι παρακάτω κατηγορίες:

Α. Οι μαθητές της πόλης α) έχουν επισκεφτεί το Πανεπιστήμιο της πόλης, β) δεν το έχουν επισκεφτεί ή γ) έχουν δεχτεί επίσκεψη στο σχολείο από εκπροσώπους του Πανεπιστημίου. Οι περισσότεροι απόφοιτοι της πόλης στη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο έχουν συμμετάσχει σε δράσεις του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε συνεργασία με το σχολείο που βρίσκεται στο κέντρο ή στην περιφέρεια της πόλης. Οι μαθητές είτε επισκέπτονται κάποια σχολή που επιθυμούν είτε δέχονται αντιπροσωπείες των πανεπιστημιακών σχολών στο χώρο του σχολείου τους. Ο Γιώργος αναφέρει:

*«Ναι, (είχαμε) μια γενική πληροφόρηση για το τμήμα Πληροφορικής. Καλό ήταν αυτό, γιατί ο μαθητής δε μπορεί να ξέρει τι θα κάνει το Πανεπιστήμιο, οπότε κάθε σχολή πρέπει να κάνει κάτι ανάλογο, αν θέλει φοιτητές».*

Πάντως και οι λίγοι που δεν έρχονται σε άμεση επαφή με τον χώρο του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων ως μαθητές αναφέρουν πως υπήρξαν ανάλογες πρωτοβουλίες, απλώς δεν πραγματοποιήθηκαν τελικά. Η Πόπη απαντά:

*«Ναι, στο Γυμνάσιο (πήγαμε) αλλά δεν είχα πάει. Άλλη φορά κανονίσαμε και δεν είχαμε πάει».*

Τέτοιες ενέργειες που αποβλέπουν στην πληροφόρηση δε φαίνεται να επηρεάζουν τους αποφοίτους των προνομιούχων τάξεων, όπως τον Δημήτρη, την Ελένη και τον Κώστα:

*«Επισκέφτηκα την Φιλολογία αλλά μου ήταν αδιάφορο».*

*«Το μόνο που με επηρέασε κάποια στιγμή είχαν φέρει καθηγητές από τη Φιλολογία Ιωαννίνων να μας μιλήσουν στη Β' Λυκείου, οι οποίοι μας είπαν ότι, αν τελειώσεις φιλολογία, δεν έχεις μόνο ως επιλογή τη διδασκαλία αλλά μπορείς να πας μέχρι και σε εκδοτικό οίκο ως επιμελητής βιβλίων. Αυτό το έψαξα τότε λίγο περισσότερο και γενικά τι άλλες επιλογές υπάρχουν, αλλά δε με οδήγησε κάπου και τι άφησα. Ενώ είχαμε κανονίσει μια εκδρομή στο Πανεπιστήμιο δεν έγινε ποτέ».*

*«Και μία επίσκεψη που κάναμε με το Λύκειο στη Β' Λυκείου στο Πανεπιστήμιο και διαλέγαμε ο καθένας τη σχολή που θέλαμε για να δούμε πώς λειτουργεί. Διάλεξα τη Φιλολογία. Δε βοηθάει ιδιαίτερα, γιατί δε μπορείς σε μια μέρα με 2-3 εισηγήσεις καθηγητών που μιλάνε σε φοιτητές να κατανοήσεις πώς λειτουργεί η σχολή».*

Επηρεάζουν όμως αποφοίτους μη προνομιούχων τάξεων, όπως την Αλεξία και τη Σπυριδούλα:

*«Ναι, στη Β' Λυκείου είχαμε επισκεφτεί το Πανεπιστήμιο και η δική μου ομάδα τυχαία πήγε στο παιδαγωγικό, προτού εγώ αποφασίσω, και μου άρεσε όσα μας είπαν (προοπτικές, γενικές πληροφορίες)».*

*«Όταν πήγα τη Β' Λυκείου στο Πανεπιστήμιο με ένα πρόγραμμα που κάνανε στο Λύκειο και μας άφησαν να διαλέξουμε όποια σχολή θέλουμε να τη δούμε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Εγώ διάλεξα την Πλαστικών Τεχνών, πήγα, την είδα και ενθουσιάστηκα. Είδαμε τα εργαστήρια, μιλήσαμε με τους καθηγητές, είδαμε φοιτητές να δουλεύουν στα εργαστήρια».*

Β. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών α) έχουν επισκεφτεί το Πανεπιστήμιο της πόλης, ενώ β) κάποιοι δεν το έχουν επισκεφτεί. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών κατεξοχήν δε γνωρίζουν από κοντά το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ή έστω τα



ΤΕΙ Ηγουμενίτσας. Βέβαια, δύο μαθητές χαμηλής κοινωνικής τάξης και χαμηλής επίδοσης δεν συμμετέχουν οικειοθελώς σε οργανωμένη επίσκεψη του σχολείου τους στο τμήμα Χημείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για παρακολούθηση πειραμάτων την εβδομάδα Χημείας. Οι υπόλοιποι τρεις μαθητές έχουν συμμετάσχει σε αυτή την επίσκεψη, που είχε όμως διαφορετικό σκοπό από αυτόν που εξετάζουμε, τη γνωριμία με τις σχολές και την πρόκληση ενδιαφέροντος για αυτές. Μόνο μία μαθήτρια, η Πένυ, χαμηλής κοινωνικής τάξης αλλά με υψηλές προσδοκίες (σπουδές με προοπτική στο εξωτερικό) αναφέρει πως επισκέφτηκε και μόνη της το Πανεπιστήμιο:

*«Ναι, και με το Γυμνάσιο και με το Λύκειο και μόνη μου με μια φίλη μου που σπουδάζει (έχω πάει)».*

Σε κανένα σχολείο των αγροτικών περιοχών, σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων μας, δεν έχει γίνει κάποια επίσκεψη από εκπροσώπους του Πανεπιστημίου για σχετική πληροφόρηση.

#### *Άλλες πλευρές του Πανεπιστημίου και επιλογή σπουδών*

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών στην τρίτη ερώτηση αυτής της ενότητας διερευνάται αν κάποιες πτυχές του Πανεπιστημίου επιδρούν στην επιλογή σπουδών των μαθητών. Τέτοιες πλευρές είναι η πόλη, όπου εδράζεται το Πανεπιστήμιο που τους ενδιαφέρει, η ακαδημαϊκή του φήμη, το αντικείμενο των σπουδών, οι παροχές και διευκολύνσεις, η καλή φοιτητική ζωή.

Α. Οι μαθητές της πόλης υπογραμμίζουν την πληροφόρηση που έχουν στο ζήτημα των επιλογών τους σχετικά με α) την πόλη, β) την ακαδημαϊκή φήμη, γ) το αντικείμενο σπουδών, δ) την καλή φοιτητική ζωή. Οι περισσότεροι απόφοιτοι όλων των κοινωνικών τάξεων περιλαμβάνουν στις απαντήσεις τους την πόλη ως βασικό παράγοντα που καθορίζει την απόφασή τους είτε αυτή αφορά την πόλη της κατοικίας τους, τα Ιωάννινα, αφού οι σχολές του συγκεκριμένου Πανεπιστημίου εμπίπτουν με τα ενδιαφέροντά τους, είτε αυτή αφορά μια κοντινή με τον τόπο κατοικίας πόλη. Η επιλογή της πόλης όμως γίνεται για διαφορετικούς λόγους: δύο μαθήτριες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, η Σπυριδούλα και η Πόπη, και ένας

μαθητής μεσαίας κοινωνικής προέλευσης, ο Κώστας, επιλέγουν τη σχολή με γνώμονα την πόλη που διευκολύνει οικονομικά την οικογένεια και έπειτα το αντικείμενο σπουδών:

*«Ήταν η πόλη, ήταν και αυτό που μου άρεσε».*

*«Δεν ξέρω το ΤΕΙ Διαιτολογίας Θεσ/νίκης με το ΑΕΙ Αθήνας τι διαφορές έχουν ακριβώς, δεν το έχω ψάξει, δεν το έπιανα έτσι κι αλλιώς, αλλά το απέρριψα λόγω πόλης. Ακούγεται Χαροκόπειο αλλά και το ΤΕΙ είναι μια χαρά».*

*«Σπουδάζει στην ίδια πόλη και ο αδερφός μου (Νομική Θεσ/νίκης)».*

Επιπλέον, η πληροφόρηση για την ακαδημαϊκή φήμη σε συνδυασμό με την πόλη που αναφέρουν δύο μαθητές κατώτερης κοινωνικής τάξης, η Αλεξία και ο Περικλής, και ένας μαθητής μεσαίας κοινωνικής τάξης, ο Γιώργος, φαίνεται να δικαιολογεί απλά την επιλογή της επιθυμητής πόλης. Γίνεται λόγος για αναγκαστική επιλογή στην πρώτη περίπτωση, ευχέρεια στην επιλογή από τη δεύτερη περίπτωση:

*«Είχα ακούσει ότι οι σχολές στα Γιάννενα είναι πολύ καλές (Παιδαγωγικό Ιωαννίνων)».*

*«Λόγω ακαδημαϊκής φήμης έβαλα πρώτα Οικονομικό Τμήμα Θεσσαλονίκης, μετά Γιάννενα και Πάτρα. Βέβαια ήξερα ότι δεν την έπιανα».*

*«Ναι η πόλη, η φήμη του Μακεδονίας πιο πολύ από άλλο, ναι η καλή φοιτητική ζωή. Το αντικείμενο σπουδών από ένα οποιαδήποτε Οικονομικό π.χ. Ιωαννίνων. Διαφορά και από το όνομα μόνο: η δική μου έχει και το Οικονομικό κάνει γενικά πράγματα, ενώ το δικό μου κάνει και συγκεκριμένα και γενικά, μ' ένα μεταπτυχιακό κάνεις κάτι συγκεκριμένο».*

Όσον αφορά το αντικείμενο σπουδών ενδιαφέρει κυρίως τα άτομα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, όπως τον Δημήτρη:

*«Η Φιλολογία έχει μια ευρύτητα αντικειμένων σε σχέση με το Ιστορικό».*

Οι σπουδές στο Πανεπιστήμιο σε συνδυασμό με την καλή φοιτητική ζωή αναφέρεται από αποφοίτους μεσαίων κοινωνικών τάξεων, αφού τους το επιτρέπει η κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση. Έτσι η Άννα, η Ευτυχία και η Ελένη λαμβάνουν σχετικές πληροφορίες:

*«Η Θεσ/νίκη είναι πιο κοντά, είναι ήρεμη πόλη».*

*«Τους γονείς πιο πολύ επηρεάζει η φήμη του Πανεπιστημίου, εγώ θα επέλεγα με βάση την πόλη. Η πόλη δε παίζει ρόλο με τους φίλους, παίζει με το τι φοιτητούπολη είναι και από τις φήμες».*

*«Είχα αποκλείσει την Αθήνα, δεν μου άρεσε να ζήσω καθόλου, προτιμούσα τη Φιλολογία Ιωαννίνων. Η Θεσ/νίκη από την Κομοτηνή ήταν πιο ωραία ως πόλη και η φήμη παίζει ρόλο και η φοιτητική ζωή».*

Β. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει στις επιλογές τους η πληροφόρηση για α) την πόλη, β) την καλή φοιτητική ζωή, γ) τις παροχές και τις διευκολύνσεις για τη φοιτητική ζωή τους ή δ) τίποτα από τα παραπάνω. Το μεγαλύτερο ποσοστό των αποφοίτων των αγροτικών περιοχών υποστηρίζουν, όπως έχει προαναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, πως η πόλη παίζει ρόλο στην επιλογή του πανεπιστημιακού ιδρύματος, καθώς προτιμούν Πανεπιστήμιο κοντά στον τόπο κατοικίας τους ή Πανεπιστήμιο σε πόλη που διευκολύνει οικονομικά την οικογένειά τους. Αυτό αφορά κυρίως τους μαθητές των χαμηλών κοινωνικών τάξεων κοινωνικών στρωμάτων, την Παναγιώτα και τον Χρήστο:

*«Οι περισσότερες σχολές που δήλωσα ήταν εδώ (Ιωάννινα), επειδή είναι πιο κοντά. Λόγω των οικονομικών δεν μπορούσα να πάω πιο μακριά».*

*«Ήθελα να είμαι κοντά στο Πανεπιστήμιο. Προτίμησα κοντινές πόλεις. Περισσότερο για λόγους συναισθηματικούς και λιγότερο οικονομικούς».*

Η Παρασκευή, μαθήτρια μεσαίας κοινωνικής προέλευσης αλλά πολύτεκνης οικογένειας, αναζητά πληροφορίες για στέγαση και σίτιση, για εκδηλώσεις του Πανεπιστημίου.

*«Υπήρχαν πληροφορίες για σίτιση, στέγαση. Στέγαση δεν παρέχει ακόμα το Χαροκόπειο, σε άλλες εστίες έδινε δυνατότητα να μένουμε. Έπαιξε ρόλο αυτό στην απόφασή μου αλλά και πάλι, αν όχι, ο μπαμπάς θα έβρισκε κάπου να μείνω. Σίτιση παρέχει και με διευκολύνει. Υπάρχουν και ανακοινώσεις για διάφορες εκδρομές που κάνουν οι φοιτητές, φεστιβάλ... Μια καλή φοιτητική ζωή στην Αθήνα ίσως με επηρέασε, ότι θα έχω πολλές δυνατότητες».*

Την καλή φοιτητική ζωή, τις ευκαιρίες και τις νέες εμπειρίες ονειρεύεται κάθε απόφοιτος των αγροτικών περιοχών, οποιασδήποτε κοινωνικής τάξης, αφού οι σπουδές του συνδέονται με την αναγκαστική μετακίνησή του σε πόλη, όπως είναι η Θεσσαλονίκη για τον Σωτήρη και την Ελισάβετ:

*«Εγώ θα κοιτάξω Εμποροπλοιάρχων Πρέβεζας, γιατί είναι πιο κοντά, με συμφέρει οικονομικά. Θεσσαλονίκη θα δούμε, θέλω να ξεφύγω, να δω κάποια άλλα πράγματα».*

*«Η πόλη της Θεσσαλονίκης μου άρεσε πολύ, η καλή φοιτητική ζωή. Δε μου άρεσε να είμαι κοντά στο σπίτι μου, καθώς και τα Γιάννενα έχουν Φιλολογία Έχουμε γνωστούς στην Θεσσαλονίκη».*

Η ακαδημαϊκή φήμη ή το αντικείμενο σπουδών δεν αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος και επομένως πληροφόρησης για τους μαθητές των αγροτικών περιοχών, όπως δεν ενδιαφέρει ούτε η πόλη σε δύο περιπτώσεις μαθητριών, μεσαίας και κατώτερης κοινωνικής προέλευσης. Αυτό που τους απασχολεί είναι να σπουδάσουν ένα αντικείμενο εξασφαλίζοντας ένα επάγγελμα με προοπτικές.

Είναι φανερό λοιπόν πως η ύπαρξη πανεπιστημιακού ιδρύματος σε μια πόλη καθίσταται πλεονέκτημα για τους μαθητές της πόλης. Συμβαίνει πιο συχνά οι μαθητές αυτοί να συναντούν στο εγγύτερο και ευρύτερο περιβάλλον τους ανθρώπους με σπουδές, οπότε η μεταβίβαση των εμπειριών τους και η καθοδήγησή τους να θεωρείται δεδομένη. Τέτοιων συναναστροφών υπολείπονται οι μαθητές των αγροτικών περιοχών κάνοντας εμφανή μια όψη των γεωγραφικών ανισοτήτων.

Η πολιτική των Πανεπιστημίων για προσέγγιση των μαθητών και ενσωμάτωσή τους στο φοιτητικό δυναμικό της σχολής τους εφαρμόζεται μέσα από τις ιστοσελίδες τους και τις οργανωμένες επισκέψεις των σχολείων, κεντρικών και περιφερειακών, στο οικείο Πανεπιστήμιο ή των καθηγητών του Πανεπιστημίου στα σχολεία, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις των μαθητών πόλης. Δίνεται έμφαση στην προσωπική επαφή, στην άμεση εμπειρία του πώς είναι η ανώτατη εκπαίδευση και σε συνθήκες όπου αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη μεταξύ Πανεπιστημίου και των ενδιαφερομένων μαθητών<sup>366</sup>. Τέτοιες δραστηριότητες περιορίζονται όμως μόνο στην πόλη. Τα σχολεία των αγροτικών περιοχών μπορεί να πραγματοποιήσουν επίσκεψη στο κοντινότερο Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο ενός μαθήματος, αλλά όχι στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού.

Αυτές οι πρακτικές και πολιτικές που αφορούν τη μεταρρύθμιση του Πανεπιστημίου κατά την τελευταία δεκαετία εστιάζονται, σύμφωνα με τη Σιάνου-Κύργιου στη διεύρυνση της συμμετοχής και την αξιολόγηση. «Στόχος τους είναι να ενισχύσουν την ισότητα, παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης, και να διασφαλίσουν την ποιότητα, ώστε τα Πανεπιστήμια να καταστούν πιο αποδοτικά»<sup>367</sup>. Έτσι διαμορφώνεται η σχέση του Πανεπιστημίου με το κράτος και την αγορά, ενώ καλλιεργείται ο ανταγωνισμός μεταξύ των ιδρυμάτων που προσφέρει μεγαλύτερες ευκαιρίες, αλλά που μπορεί να παραχαράξει τις λειτουργίες του πανεπιστημίου. Σε όλες αυτές τις πρωτοβουλίες με στόχο τη διερεύνηση της συμμετοχής της ανώτατης εκπαίδευσης βασική πλευρά αποτελεί η πληροφόρηση, της οποίας υπολείπεται η κατώτερη τάξη και την οποία αναζητά, για να διευρύνει τα τοπία της επιλογής (*landscapes of choice*)<sup>368</sup>. Έτσι οι μαθητές των χαμηλότερων στρωμάτων αποκομίζουν θετικές εμπειρίες από τις πρωτοβουλίες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ενώ οι μαθητές των μεσαίων στρωμάτων στέκονται αδιάφοροι.

Η εικόνα ενός Πανεπιστημίου στην κοινωνία, η φήμη του, οι σχολές και τα αντικείμενα σπουδών τους συνυπολογίζονται με την επαγγελματική φιλοδοξία από

---

<sup>366</sup> Hutchings, M. (2003) ό.π., σ.118.

<sup>367</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2008) ό.π.

<sup>368</sup> Ball, S.J. et al. (2000) σσ.1-8.

τους μαθητές της ανώτερης κοινωνικής προέλευσης, αφού φαίνεται να επιλέγουν Πανεπιστημιακά τμήματα σε άλλη πόλη, ενώ έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν ίδιο ή παρόμοιο με της πόλης τους. Μάλιστα οι προσδοκίες των περισσότερων γονέων είναι ισχυρότερες από το να αρκεστούν οι μαθητές σε σχολές της πόλης τους. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως με τους μαθητές της κατώτερης κοινωνικής προέλευσης από τους οποίους το μεγαλύτερο ποσοστό ενδιαφέρεται για την πόλη, όπου εδρεύει το Πανεπιστήμιο: στο πιο κοντινό με τον τόπο κατοικίας τους ή σε αυτό όπου λόγω συνθηκών το κόστος θα είναι μικρότερο. Ο οικονομικός παράγοντας αποτελεί πια για τους μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων τόσο της πόλης όσο και των αγροτικών περιοχών καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή σπουδών, όπως έχει προκύψει από προηγούμενες ενδείξεις.

Παρόμοια ευρήματα που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή φήμη του Πανεπιστημίου και κατά πόσο επηρεάζει τους Έλληνες μαθητές παρουσιάζει η Σιάνου-Κύργιου<sup>369</sup>, ενώ η Pugsley<sup>370</sup> καταλήγει σε αντίστοιχα συμπεράσματα για τους Ουαλούς μαθητές.

---

<sup>369</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010) ό.π., σσ.22–40.

<sup>370</sup> Pugsley, L. (1998) ό.π., σσ.71–90.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Καθώς επίκεντρο της παρούσας έρευνας αποτελεί η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, αντικείμενο της είναι η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στις επιλογές σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και στους παράγοντες πληροφόρησης που καθορίζουν την χάραξη της επαγγελματικής πορείας μαθητών με διαφορετική γεωγραφική προέλευση. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να αναζητηθούν και να συγκριθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το πώς, πότε και πόσο σχετίζεται με την απόφασή τους για τις μελλοντικές τους σπουδές η πληροφόρηση και η επιρροή από την οικογένεια, το σχολείο, το διαδίκτυο και το Πανεπιστήμιο. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη μέσα από τη βιβλιογραφία πως παρά τον πρωταρχικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής για διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση οι ανισότητες κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση ενυπάρχουν, εξετάζεται η σχέση της επιλογής των σπουδών με την κοινωνική προέλευση των μαθητών παράλληλα με τη γεωγραφική τους καταγωγή.

Ως θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας υιοθετούμε την αναπαραγωγική θεωρία του Γάλλου κοινωνιολόγου Bourdieu. Το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων συνάδει με την κουλτούρα της εκπαίδευσης, οπότε τα παιδιά αυτών των τάξεων ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου σημειώνοντας έτσι υψηλή επίδοση και επιτυχία στις εξετάσεις για την είσοδό τους στις πανεπιστημιακές σχολές. Ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς (habitus) που έχει καλλιεργηθεί μέσα στην οικογένεια αντικατοπτρίζεται στη στάση των μαθητών απέναντι στο θέμα της επιλογής των σπουδών τους και στις προτιμήσεις τους για σπουδές: η μεσαία κοινωνική τάξη τόσο στην πόλη όσο και σε μη αστικές περιοχές θεωρεί αυτονόητη τη διατήρηση της ιεραρχίας και έτσι αποβλέπει μόνο σε υψηλόβαθμες σχολές με κριτήρια τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και μια απασχόληση υψηλού κύρους· η κατώτερη κοινωνική τάξη αναλώνεται σε μια κοπιώδη και γεμάτη στερήσεις προσπάθεια για προσπέλαση των ορίων της ανώτερης τάξης και αποβλέπει σε πιθανές σπουδές που προσδίδουν κάποιο κύρος και επαγγελματική αποκατάσταση.

Σε αυτή την διαφορά της παιδείας έγκειται, κατά τους Bourdieu και Passeron<sup>371</sup>, η ανισότητα ευκαιριών για την πρόσβαση και επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση, που στο τέλος της *Αναπαραγωγής* τους διατυπώνεται ως εξής: «η μικρή αύξηση των πιθανοτήτων των παιδιών από τις λαϊκές τάξεις να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο αντισταθμίστηκε κατά κάποιον τρόπο από μια ενίσχυση των μηχανισμών που τείνουν να εξορίζουν τους επιτυχόντες σε ορισμένες σχολές»<sup>372</sup>.

Ταυτόχρονα υπήρξε πρόκληση η εμπειρία μας σε σχολεία αγροτικών περιοχών, ώστε να συγκριθεί η αντίληψη, η προετοιμασία και η τελική απόφαση για την επιλογή σπουδών των μαθητών αυτών των περιοχών με αντίστοιχους μαθητές της πόλης. Οι γεωγραφικές ανισότητες είναι εμφανείς, αφού υπάρχουν περιοχές πιο ευνοημένες και λιγότερο ευνοημένες, σχολεία περισσότερο οργανωμένα και λιγότερο ευνοημένα, μαθητές με ευκαιρίες να γνωρίσουν το Πανεπιστήμιο και μαθητές χωρίς παρόμοιες ευκαιρίες. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας όμως είναι αυτό που θα υπερκεράσει τις γεωγραφικές ελλείψεις και θα καθορίσει την επίδοση αλλά και την επαγγελματική επιλογή. Τελικά, ανεξαρτήτως γεωγραφικής προέλευσης, η ανώτερη κοινωνική τάξη προσπαθεί να διατηρήσει τα προνόμιά της και να συνεχίσει την πανεπιστημιακή πορεία, ενώ η κατώτερη κοινωνική τάξη κοπιάζει να γευτεί εμπειρίες πρωτόγνωρες και να πλησιάσει χώρους απροσπέλαστους γι' αυτήν, όπως είναι οι πανεπιστημιακές σχολές. Επιβεβαιώνεται πως η καλή ή κακή επίδοση που συνάδει με την επιλογή σπουδών «εμφανίζει καταπληκτική αναλογία με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένεια των μαθητών»<sup>373</sup>.

Η έρευνα απευθύνεται σε είκοσι (20) μαθητές και μαθήτριες Γενικού Λυκείου που αποφοίτησαν κατά το σχολικό έτος 2011-2012. Οι απόφοιτοι αυτοί προέρχονται από σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων και κωμοπόλεων νομού Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιούμε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Ασφαλώς το δείγμα δεν μας επιτρέπει γενικεύσεις των

---

<sup>371</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (1993) *ό.π.*

<sup>372</sup> Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl. (2014) *ό.π.*, σ.290.

<sup>373</sup> Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σ.58.



συμπερασμάτων, παρέχει όμως αξιόλογες ενδείξεις για το ζήτημα που διαπραγματευόμαστε.

Μετά τη διεξοδική ανάλυση παρουσίαση των εμπειρικών δεδομένων, που αντλούνται από τις συνεντεύξεις και παρουσιάζονται στο προηγούμενο μέρος της εργασίας, διατυπώνονται τα ακόλουθα συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που πληροφορούν και επηρεάζουν την επιλογή σπουδών των μαθητών διαφορετικής γεωγραφικής και κοινωνικής καταγωγής:

- Ο καταλυτικός ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση απόφασης για μια επαγγελματική καριέρα αναδύεται μέσα από την παρούσα έρευνα και διασταυρώνονται τα συγκεκριμένα συμπεράσματα με τα αντίστοιχα της Έρευνας Prince's Trust/MORI<sup>374</sup>, όπου η οικογένεια βρίσκεται στην κορυφή όσων ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή ειδικά στο θέμα της επιχειρηματικής δραστηριότητας και γενικά στο θέμα της επαγγελματικής επιλογής. Η ελληνική οικογένεια τόσο της πόλης όσο και των αγροτικών περιοχών σε μια εποχή στην οποία έχει υποστεί ποικίλες μεταβολές και πολιτιστικές επιδράσεις εξακολουθεί να διαμορφώνει τα προσωπικά κίνητρα των μελών της και να κατευθύνει την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών της. Οι προσδοκίες των γονιών για διατήρηση της κοινωνικής τους θέσης ή για κοινωνική ανέλιξη αντανakλούν τις αντίστοιχες φιλοδοξίες τους<sup>375</sup>. Αναμφίβολα, οι γονείς των προνομιούχων στρωμάτων έχουν το πλεονέκτημα της πληροφόρησης και της εμπειρίας σε σύγκριση με τους γονείς των μη προνομιούχων στρωμάτων. Η ανάμειξη των πρώτων είναι μεγαλύτερη μέχρι που να διαπιστώσουν ότι τα παιδιά τους βρίσκονται στη σωστή πορεία, οπότε αφήνουν περιθώρια ανεξαρτησίας, ενώ η ανάμειξη των δεύτερων είναι μικρότερη χωρίς όμως να μπορούν εύκολα να

---

<sup>374</sup> Darby, G. (2001) *The Young Entrepreneurs*, London: RSA Onians Fellowship. Ανακτήθηκε στις 11 Σεπτεμβρίου 2014 από <http://www.lifelessordinary.com/emails/images/Entrepreneurialism/The-Young-Entrepreneurs.pdf>.

<sup>375</sup> Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010) ό.π., σσ.199-200.

απεμπλακούν από την ανάγκη καθοδήγησης των παιδιών τους<sup>376</sup>. Ίσως, επειδή βρίσκονται σε ακόμη πιο μειονεκτική θέση από πλευράς ενημέρωσης, οι γονείς των κατώτερων κοινωνικών τάξεων των αγροτικών περιοχών παρεμβαίνουν σε μικρότερο βαθμό οι γονείς από ό,τι οι αντίστοιχοι γονείς της πόλης. Πάντως η προσωπική σχέση, το συναίσθημα, η «ζεστή» γνώση του οικογενειακού περιβάλλοντος υπερτερεί της «κρύας» γνώσης που παρέχεται από τους επίσημους φορείς (σχολείο, διαδίκτυο, Πανεπιστήμιο)<sup>377</sup>. Αρκετές δεκαετίες μετά τις πρώτες μελέτες της κοινωνική αναπαραγωγής στο χώρο της εκπαίδευσης (Coleman 1966, Jenks 1972, Bowles & Gintis 1976, Bourdieu & Passeron 1977) επιβεβαιώνεται ότι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας αποτελεί την ισχυρότερη επιρροή στην εκπαιδευτική επιτυχία και στις ευκαιρίες ζωής των παιδιών τους<sup>378</sup>. Τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η κοινωνική τάξη και το αντίστοιχο οικονομικό της κεφάλαιο υπερισχύει. Πιο συγκεκριμένα, οι ανήκοντες στα προνομιούχα στρώματα μαθητές διαθέτουν το προνόμιο να σπουδάσουν όπου και όπως επιθυμούν, αντιθέτως οι μη ανήκοντες στα προνομιούχα στρώματα μαθητές δεσμεύουν τις επιθυμίες και τις επιλογές ανάλογα με τις οικονομικές τους δυνατότητες. Το ίδιο ισχύει και για το κριτήριο της επαγγελματικής τους αποκατάστασης: οι μεν μεταθέτουν για το απώτερο μέλλον το συγκεκριμένο θέμα, οι δε φαίνονται να τους απασχολεί ιδιαίτερα.

- Αναφορικά με τη συμβολή του σχολείου στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών γίνεται αντιληπτή μια μικρή υπεροχή των σχολείων της πόλης συγκριτικά με τα σχολεία των αγροτικών περιοχών. Συνολικά όμως η συγκεκριμένη λειτουργία του σχολείου για τον σωστό προσανατολισμό και την καλή προετοιμασία στην

---

<sup>376</sup> Crosnoe, R. (2001) «Academic Orientation and Parental Involvement in Education during High School», *Sociology of Education*, 74 (3), σ.213.

<sup>377</sup> Ball, S.J. and Vincent C. (1998) ό.π.

<sup>378</sup> Collins, J. (2009) ό.π., σ.43.

επιλογή σπουδών και επαγγέλματος κρίνεται αναποτελεσματική. Ήδη η Peil<sup>379</sup> έχει αποδείξει τη μικρή επιρροή της επίσημης εκπαίδευσης στις επαγγελματικές φιλοδοξίες και ότι το σχολείο είναι περισσότερο ένα προϊόν της κοινωνίας του παρά μια δύναμη αλλαγής αυτής. Πράγματι λοιπόν οι δομές του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ενυπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά ατροφούν. Η πλειονότητα των μαθητών αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση περισσότερο ως ένα ακαδημαϊκό πέρασμα που επισφραγίζεται με ένα απολυτήριο και λιγότερο ή καθόλου ως μια προετοιμασία για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Το ρόλο της εκπαίδευσης για την πληροφόρηση στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος έχουν αναλάβει οι γονείς και τα φροντιστήρια. Οι μεν επενδύουν στους δε, οπότε οι πρώτοι απαιτούν και οι δεύτεροι ανταποκρίνονται κερδίζοντας την εμπιστοσύνη που η εκπαίδευση έχει απολέσει. Ασφαλώς, οι γονείς της μεσαίας τάξης δείχνουν να έχουν επωμιστεί το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης συγκριτικά με τους γονείς της κατώτερης τάξης που στηρίζονται κυρίως στη φροντιστηριακή εμπειρία.

- Η πρόσβαση στο διαδίκτυο θεωρείται δεδομένη από όλους τους μαθητές, ακόμη και από αυτούς που ζουν σε απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές (χωριά Σουλίου). Η πληροφόρησή τους όμως μέσω αυτού για την επαγγελματική τους πορεία δεν είναι η αναμενόμενη τόσο για τους ερωτώμενους της πόλης όσο και των αγροτικών περιοχών, επειδή προφανώς δε στηρίζεται στην προσωπική επαφή<sup>380</sup>. Αυτός ο παράγοντας δε φαίνεται να διαμορφώνει τις επαγγελματικές προτιμήσεις τους, απλά βοηθά τους υποψηφίους στις ήδη κατασταλαγμένες επιλογές τους. Η κοινωνική τάξη διαφοροποιεί το είδος των πληροφοριών που αναζητούνται: τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα αναζητούν παροχές, όπως

---

<sup>379</sup> Peil, M. (1973) «The Influence of Formal Education on Occupational choice», *La Revue canadienne des Études africaines/The Canadian Journal of African Studies*, 7(2), σσ.199-214.

<sup>380</sup> Hutchings, M. (2003) ό.π., σ.118.

στέγαση, σίτιση, μαθήματα, επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα ενδιαφέρονται για απόψεις και εργασίες φοιτητών, συγκρίνουν τις σχολές με βάση τα ενδιαφέροντά τους.

- Το Πανεπιστήμιο ως πηγή πληροφόρησης και ως παράγοντας που ασκεί τη δική του επίδραση στην απόφαση επιλογής επαγγέλματος επιστρατεύει τρόπους προσέγγισης των υποψηφίων. Έτσι, οι οργανωμένες επισκέψεις στις πανεπιστημιακές σχολές, οι εκδηλώσεις ενημέρωσης στο χώρο του σχολείου, οι εμπλουτισμένες ιστοσελίδες μαρτυρούν την προσπάθεια για προσωπική επικοινωνία και την ανταγωνιστική σχέση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στις απαιτήσεις της εποχής μας. Αυτών των ευκαιριών δράττονται κατεξοχήν οι μαθητές των σχολείων της πόλης, ενώ μειονεκτούν οι μαθητές των αγροτικών περιοχών. Γενικότερα, η φήμη του Πανεπιστημίου, το αντικείμενο σπουδών, η πόλη διαδραματίζουν το ρόλο τους στην απόφαση για το είδος των σπουδών των μαθητών των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Το κόστος σπουδών και η επαγγελματική αποκατάσταση υπερτερούν για τους μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί επίσης η αίσθηση που αποκομίζεται μέσα από τις συνεντεύξεις σχετικά με τη γλώσσα των ερωτώμενων, μια αίσθηση που έχει προκαλέσει επιστημονικές συζητήσεις και μελέτες. Οι ερωτώμενοι από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα που διαβιούν είτε στην πόλη είτε στις αγροτικές περιοχές εκφράζονται με σύνθετο λεξιλόγιο, πλούσια έκφραση, μακροπερίοδο λόγο, δίνουν σαφείς και καίριες απαντήσεις. Οι ερωτώμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που διαβιούν είτε στην πόλη είτε στις αγροτικές περιοχές εκφράζονται με απλό λεξιλόγιο και έκφραση, μακροπερίοδο λόγο, δίνουν σύντομες απαντήσεις. Για τον Bernstein<sup>381</sup> η πρώτη γλώσσα αντιστοιχεί με την επίσημη, η δεύτερη με την

---

<sup>381</sup> Bernstein, B. (1985) «Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 433-466· Φραγκουδάκη, Α. (1985) *ό.π.*, σσ.131-148· Νικολάου, Σ.-Μ. (2009) *ό.π.*, σσ.202-214.

κοινή γλώσσα και σχετίζεται με την κοινωνική διαστρωμάτωση. Έτσι, ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας επιτρέπει την ευχέρεια στην προφορική επικοινωνία κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ενώ ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας δυσκολεύει την ερευνήτρια στην εκμείωση του ερευνητικού υλικού. Πρόκειται για διαφορετικές γλωσσικές δυνατότητες που καλλιεργούνται σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, οπότε οι διαφορές είναι προφανείς. Εύστοχα ο Collins<sup>382</sup> εξετάζει τη γλωσσική, οικονομική και πολιτιστική αναπαραγωγή ως βασικές προεκτάσεις της κοινωνικής αναπαραγωγής στις τάξεις και στα σχολεία.

Προκύπτουν πράγματι ενδείξεις πως, παρά τις συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, την επίκληση του δημόσιου δωρεάν χαρακτήρα της και την ισότιμη προσφορά της ανώτερης μόρφωσης σε όλους ανεξαιρέτως<sup>383</sup>, οι εκπαιδευτικές ανισότητες υπάρχουν όσο υπάρχουν οι κοινωνικές ανισότητες. Διατηρείται και αναπαράγεται ένα χάσμα, αφού η κρίσιμη απόφαση για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία που καλείται να λάβει ένα άτομο κατά την μετάβαση του από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση επηρεάζεται από το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειάς του. Παρατηρείται ότι τα παιδιά των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων έχουν υψηλές προσδοκίες και κατακτούν «ως ενεργοί επιλογείς»<sup>384</sup> θέσεις σε υψηλόβαθμες σχολές ξεπερνώντας τις γεωγραφικές διαφοροποιήσεις: είτε ζουν στην πόλη με τις ανάλογες ευκαιρίες (π.χ. επίσκεψη σε Πανεπιστήμιο, ΓΡΑΣΕΠ, πιο έμπειροι καθηγητές) είτε ζουν στις αγροτικές περιοχές με λιγότερες ή ανύπαρκτες ευκαιρίες. Από την άλλη, τα παιδιά των μη προνομιούχων στρωμάτων είτε ζουν στην πόλη είτε ζουν στις αγροτικές περιοχές είναι ολιγαρκή στις φιλοδοξίες τους και αποδίδουν συμβολική αξία<sup>385</sup> σε μια θέση στο Πανεπιστήμιο, καθώς εκεί στηρίζουν τις ελπίδες τους για ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα οι περισσότεροι γονείς με υψηλό

---

<sup>382</sup> Collins, J. (2009) ό.π., σσ.33-48.

<sup>383</sup> Κασσωτάκης, Μ. (1999) «Οι Προκλήσεις της Εποχής μας και η πρόσφατη Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση», *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 55, σσ.55-85. Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.hdml.gr/pdfs/journals/1651.pdf>.

<sup>384</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) ό.π., σ.45.

<sup>385</sup> Τσουκαλάς, Κ. (1986) ό.π.

εκπαιδευτικό επίπεδο και επομένως επαγγελματικό διαβιούν στην πόλη, ενώ οι περισσότεροι γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο διαβιούν στις αγροτικές περιοχές, γεγονός που ίσως χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Είναι βασικό πάντως ότι τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία του ΣΕΠ στη διαμόρφωση της απόφασης για την επιλογή σπουδών, γεγονός που πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο σοβαρής συζήτησης στην εκπαιδευτική κοινότητα για τη χάραξη πολιτικής. Αν υπάρχει βούληση για προώθηση της ισότητας, ο παράγοντας της πληροφόρησης και οι διαδικασίες πρόσβασης χρειάζεται να επανεξετασθούν από μια διαφορετική σκοπιά. Δεν είναι μόνο πόσοι μαθητές συμμετέχουν στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και μέσα σε ποιο κοινωνικό πλαίσιο βιώνουν την εμπειρία της συμμετοχής σε όλες τις διαδικασίες που ορίζει το θεσμικό πλαίσιο. Η αδιαφορία για τις γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες, ο ανταγωνισμός και ο υπέρμετρος ατομισμός γονέων και υποψηφίων<sup>386</sup> διαιωνίζουν τα προβλήματα της εκπαίδευσης, των οποίων είναι επιτακτική η ανάγκη για προσέγγιση και αντιμετώπιση.

---

<sup>386</sup> Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006) ό.π., σ.184.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Banks, O.** (1987) *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (επιμ. Σ.Ράσης, μτφρ. Τ.Δαρβέρης), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Bell, J.** (1997) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Bernstein, B.** (1985) «Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 433-466
- Blackledge, D. και Hunt, B.** (2004) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Μ.Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P.** (1985) «Το συντηρητικό Σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», στο Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση, σσ.357-391.
- (1995) *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ. Ι.Λαμπίρη-Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίни.
- (2002) *Η διάκριση* (μτφρ. Κ.Καψαμπέλη), Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P. και Passeron, J.-Cl.** (1993) *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος και Μ.Βιδάλη), Αθήνα: Ινστιτούτο βιβλίου – Μ.Καρδαμίτσα.
- (2014) *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (μτφρ. Γ. Καράμπελας), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bowles, S. και Gintis, H.** «Πέρα από την εκπαιδευτική Δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται», στο Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση, σσ.467-469.
- Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε., Τσέργας, Ν.** (2012) *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον...*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Γουβιάς, Δ.** (2002) «“Εξίσωση” ή “προσαρμογή”; Διαχρονικές τάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αγορά εργασίας», *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, σσ. 99-114.
- (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*, 132-133, Β΄- Γ΄, σσ.99-146.
- Cohen, L., Manion, L. και Morrison, K.** (2007) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Drucker, P. F.** (1996) *Μετακαπιταλιστική κοινωνία* (μτφρ. Δ. Γ. Τσαούσης), Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλιού, Μ.** (1984) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα: Πορεία.
- Husen, T.** (1991) *Η αμφισβήτηση του σχολείου: μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες* (μτφρ. Π. Σ. Χατζηπαντελή), Αθήνα: Προτάσεις.
- Θάνος, Θ.** (2007) «Συμβολή σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μελέτη των ευκαιριών πρόσβασης των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο»(Διδακτορική διατριβή), Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- (2008) «*Η κοινωνική διάσταση των πολιτικών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο*», στο 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη» Δημοσίευση εισηγήσεων. Ανακτήθηκε την 1 Ιουνίου 2014 από [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=1&language=el\\_GR&itemid706=1081](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=1&language=el_GR&itemid706=1081).
- (2009) «*Η πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και οι κοινωνικές διαστάσεις: εμπειρική διερεύνηση και συναφή μεθοδολογικά ζητήματα*», *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, σσ. 166-182.
- Θεμελή, Β.** (2006) *Κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου και του έθνους στις επιλογές σπουδών*, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.



- Isambert-Zamati, V.** (1976) «Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα», στο Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση, σσ.492-518.
- Καντζάρα, Β.** (2007) «Η μετάβαση από το σχολείο στη «ζωή» και η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος» στο Μαραγκουδάκη, Ε. κ.ά. (επιμ.) *Φύλο και νέα επαγγέλματα*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ.49-60.
- Κασιμάτη, Κ.** (1991) *Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης*, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κασσωτάκης, Ι.Μ.** (1999) «Οι Προκλήσεις της Εποχής μας και η πρόσφατη Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση», *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 55, σσ.55-85. Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.hdml.gr/pdfs/journals/1651.pdf>.
- (2002) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Ι.Μ. και Φωτιάδου-Ζαχαρίου, Τ.** (2002) «Η Εφαρμογή και η Εξέλιξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα», στο Κασσωτάκης, Ι.Μ. *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σσ.73-100.
- Κάτσικας, Χ.** (1988) «Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 1, σσ.29-32. Ανακτήθηκε την 1 Σεπτεμβρίου 2014 από [http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitretradia\\_01.pdf](http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitretradia_01.pdf).
- (1999) *Σχολείο, τάξη και ιδεολογία: Τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ.Κ.** (1994) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ.** (2002) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.** (1995) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις*, 1, Αθήνα: Gutenberg.

- Κυριαζή, Ν.** (2006) *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α.Γ** (1997) *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- \_\_\_\_\_ (2003) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1966-1985)*, Αθήνα: Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά.
- Λάμνιαν, Κ.** (2001) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι.** (1974) *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, τομ. 1 και 2, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- \_\_\_\_\_ (1987) *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα* (με κείμενα τριάντα συγγραφέων), Αθήνα: Παπαζήση.
- \_\_\_\_\_ (1995) «Η κοινωνιολογία της παιδείας του Pierre Bourdieu», στο Bourdieu, P. (1995) *Κοινωνιολογία της παιδείας*, (επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι, σσ.63-71.
- \_\_\_\_\_ (2003) *Η Κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της*, Αθήνα: Σάκκουλα.
- Λίτινας, Κ.** (2006) «Συστήματα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας 1964-2006», Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2014 από [www.tovoion.com](http://www.tovoion.com).
- Mancinelli, E.** (2008) «Ηλεκτρονική Ενσωμάτωση (e-inclusion) στην Κοινωνία της Πληροφορίας», στο Pinter, R. (επιμ.), *Κοινωνία της Πληροφορίας*, Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, σσ. 247-270.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1988) «“Γενικές Εξετάσεις”. Η εξαγορά της εύκολης νομιμοποίησης και ο κοινωνικός έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο λύκειο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 39, σσ. 17-25.
- Μηλιός, Γ.** (1986) *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Αθήνα: Θεωρία.
- Μουζέλης, Ν.** (1995) «Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης», στο Bourdieu, P. *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι, σσ.54-62.

\_\_\_\_\_ (2006, 29 Ιανουαρίου) «Οι εκπαιδευτικές ανισότητες», *Βήμα*. Ανακτήθηκε στις 5 Οκτωβρίου 2014 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=170968>.

\_\_\_\_\_ (2007, 1 Ιουνίου) «Εκπαίδευση: Κοινωνικές εκπαιδευτικές ανισότητες». Ανακτήθηκε στις 17 Αυγούστου 2014 από [http://kapodistriako.uoa.gr/stories/108\\_co\\_01/index.php?m=1#linktop](http://kapodistriako.uoa.gr/stories/108_co_01/index.php?m=1#linktop).

**Μυλωνάς, Θ.** (1982) *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα: Γρηγόρης.

\_\_\_\_\_ (1990) «Κοινωνία και σχολείο. Συνάντηση στις εξετάσεις», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 55, σσ.61-70.

\_\_\_\_\_ (1992) *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*, Αθήνα: Αρμός.

\_\_\_\_\_ (1995) «Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu», στο Bourdieu, P. *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ. Ι.Λαμπίρη-Δημάκη και Ν.Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Δελφίни-Καρδαμίτσα, σσ.76-95.

**Νικολάου, Σ.-Μ.** (2009) *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

**Νόβα-Καλτσούνη, Χ.** (2010) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

**Νούτσος, Χ.** (1986) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Θεμέλιο.

\_\_\_\_\_ (1995) «Η έννοια του πεδίου στο έργο του P.Bourdieu», στο Bourdieu, P. *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ. Ι.Λαμπίρη-Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίни, σσ.49-53.

**Παναγιωτόπουλος, Ν.** (1995) «Pierre Bourdieu: ο στοχαστής της «πρωτόγονης σκέψης» των στοχαστών της «πρωτόγονης σκέψης», στο Bourdieu, P. *Κοινωνιολογία της παιδείας*, (επιμ. Ι.Λαμπίρη-Δημάκη και Ν.Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίни, σσ.23-48.

**Παπακωνσταντίνου, Π.** (1981) «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση», στο *Ο Πολίτης*, 44, σσ. 46-51.

\_\_\_\_\_ (1992) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.

**Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α.** (2008) «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις», *Open Education - The Journal for*

*Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1). Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου 2014 από <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/fetch/64390800/poiotikh-ereyna-ekpaideysh.pdf>.

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

**Πεσμαντζόγλου, Στ.** (1987) *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα: Θεμέλιο.

**Pinter, R.** (2008) «Προσπάθεια για την Κατανόηση της Κοινωνίας της Πληροφορίας», στο Pinter, R. (επιμ.) *Κοινωνία της πληροφορίας* Θεσσαλονίκη: ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, σσ. 1-30. Ανακτήθηκε στις 27 Αυγούστου 2014 από [http://www.ittk.hu/netis/doc/NETIS\\_Course\\_Book\\_Greek.pdf](http://www.ittk.hu/netis/doc/NETIS_Course_Book_Greek.pdf).

**Πυργιωτάκης, Ι.Ε.** (1986) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρη.

**Robson, C.** (2007) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg.

**Σιάκαρης, Κ.** (2006) «Κοινωνία της γνώσης και ανωτατοποίηση της αμάθειας» στο Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου στη μνήμη του Κοσμά Ψυχοπαίδη, «Κοινωνία της γνώσης»: Ιδεολογία και πραγματικότητα, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Φιλοσοφίας, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, σσ.25-34.

**Σιάνου-Κύργιου, Ε.** (2006) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

————— (2008) «Πολιτικές και Πρακτικές για τη Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου» Αθήνα: ΜΕ.Κ.Δ.Ε, Ε.Μ.Π., σσ. 1-16. Ανακτήθηκε την 1/9/2014 από [http://www.ntua.gr/MIRC/5th\\_conference/ergasies/09%20%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%A5%20%20%CE%9A%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf](http://www.ntua.gr/MIRC/5th_conference/ergasies/09%20%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%A5%20%20%CE%9A%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf).

————— (2010) «Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο: η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης», *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1 & 2), σσ.168-179.

- \_\_\_\_\_ (2010) *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. και Τσιπλακίδης, Ι.** (2010) «Χρήση του διαδικτύου, κοινωνικές ανισότητες και Εκπαίδευση» στα Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), 2, σσ. 565-572.
- Τζάνη, Μ.** (1988) *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τομπαΐδη, Δ.** (1982) *Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση: συμβολή στη μελέτη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Torsten, Η.** (1991) *Η αμφισβήτηση του σχολείου*, Αθήνα: Προτάσεις.
- Τσουκαλάς, Κ.** (1975) «Η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής», *Δευκαλίων*, 13, σσ. 18-33.
- \_\_\_\_\_ (1985) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- \_\_\_\_\_ (1986) *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσούκαλης, Λ.** (επιμ.) (2006) *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον*, Κείμενο Πολιτικής, Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ.
- Φίλη, Λ-Ε.** (2010) «Κοινωνικές ανισότητες και επιλογή σπουδών: Προτιμήσεις των υποψηφίων για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση» (μεταπτυχιακή εργασία), Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φλουρής, Γ.** (1989) *Αυτοαντίληψη. Σχολική επίδοση και Επίδραση γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη Α.** (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση.
- \_\_\_\_\_ (1995) «Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η αξιοκρατία ενισχύουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής εξουσίας», στο Bourdieu, P. (1995) *Κοινωνιολογία της παιδείας* (επιμ. Ι.Λαμπίρη-Δημάκη και Ν.Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι, σσ.130-139.

**Χρυσάκης, Μ.** (1989) «Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 75, σσ. 89-120.

**Χρυσάκης, Μ. και Σούλης, Σ.** (1985) «Ανισότητες πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: Μια προσέγγιση στα επίσημα στατιστικά στοιχεία για την περίοδο 1984-1998», *Πανεπιστήμιο*, 3, σσ. 31-66.

**Ψαχαρόπουλος Γ. και Καζαμίας, Α.** (1978) *Μελέτη της μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (δαχτυλογραφημένο κείμενο).

————— (1985) *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα. Κοινωνική και οικονομική μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΕΚΚΕ.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

**Angus, L., Snyder, I. και Sutherland-Smith, W.** (2004) «ICT and educational (dis)advantage: families, computers and contemporary social and educational inequalities», *British Journal of Sociology of Education*, 25 (1), σσ.3-18. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2014 από [http://www.researchgate.net/publication/232917945 ICT and educational %28dis%29advantage families computers and contemporary social and educational inequalities](http://www.researchgate.net/publication/232917945_ICT_and_educational_%28dis%29advantage_families_computers_and_contemporary_social_and_educational_inequalities).

**Archer, L.** (2003) «Social class and higher education», στο Archer, L., Hutchings, M. και Ross, A. *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusions*, London: RoutledgeFalmer, σσ.5-20.

**Archer, L.** (2003) «The “value” of higher education», στο Archer, L., Hutchings, M. και Ross, A. *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusions*, London: RoutledgeFalmer, σσ.119-136.

**Archer, L., Hutchings, M. και Ross, A.** (2003) *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusions*, London: RoutledgeFalmer.

**Ball, S.J. και Vincent C.** (1998) «“I heard it on the grapevine”: “hot” knowledge and school choice», *British Journal of Sociology of Education*, 19, σσ.377-400.

**Ball, S.J., Marguire, M. και Macrae, S.** (2000) *Choice, Pathways and Transitions Post-16: new youth, new economies in the global city*, London: RoutledgeFalmer.

- Bourdieu, P.** (1986) «The forms of capital», *J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood, σσ. 241-258. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου 2014 από <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>.
- Bourdieu, P** και **Darbel, A.** (1966) *L'amour de l'art. Les musees et leur public*, Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P.** και **Passeron, J.-C.** (1970) *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Bowles, S.** και **Gintis, H.** «Schooling in Capitalist America Revisited», *Sociology of Education*, 75 (1), σσ. 1-18. Ανακτήθηκε στις 19 Αυγούστου 2014 από <http://www.jstor.org/discover/3090251?sid=21105514007423&uid=4&uid=2&uid=3738128>.
- Breen, R.** και **Goldthorpe, J.** (1997) «Explaining Educational Differentials: towards a formal rational action theory», *Rationality and Society*, 9 (3), σσ. 275-305.
- Brint, S.** και **Karabel, J.** (1989) «American education, meritocratic ideology, and the legitimation of inequality: the community college and the problem of American exceptionalism», *High education*, 18, σσ.725-735. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουλίου 2014 από <http://edethnography.gwriting.qc.cuny.edu/files/2011/10/Brint-and-Karabel.pdf>.
- Brown, P.** (2003) «The opportunity trap: Education and employment in a global economy», *European Educational Research Journal*, 2 (1), σσ. 141–79. Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2014 από [https://www.essr.net/~jafundo/mestrado\\_material\\_itgjkhnld/SP/Escola%20e%20Exclus%C3%A3o\\_Desigualdades/Brown\\_opportunity\\_trap.pdf](https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Escola%20e%20Exclus%C3%A3o_Desigualdades/Brown_opportunity_trap.pdf).
- Collins, J.** (2009) «Social Reproduction in Classrooms and Schools», *Annual Review of Anthropology*, 38, σσ.33-48.
- Crosnoe, R.** (2001) «Academic Orientation and Parental Involvement in Education during High School», *Sociology of Education*, 74 (3), σσ.210-231.
- Darby, G.** (2001) *The Young Entrepreneurs*, London: RSA Onians Fellowship. Ανακτήθηκε στις 11 Σεπτεμβρίου 2014 από

<http://www.lifelessordinary.com/emails/images/Entrepreneurialism/The-Young-Entrepreneurs.pdf>.

**Dewey, J.** (2008) *Democracy and Education*. Ανακτήθηκε στις 16 Αυγούστου 2014 από <http://www.studenthandouts.com/Texts/dewey1.pdf>.

**DiMaggio, P., Hargittai, E., Russell Numan, W. και Robinson, J. P.** (2001) «Social Implications of the Internet», *Annual Review of Sociology*, 27, σσ. 307-336. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2014 από [http://www.wrneuman.com/works/2001\\_socialimplication.pdf](http://www.wrneuman.com/works/2001_socialimplication.pdf).

**Eisner, W. E.** (1991) *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

**Faguer, J.-P.** (1968) «A propos de L'amour de l'art de P. Bourdieu et A. Darbel», *Revue française de sociologie*, 9, σσ. 413-417. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2014 από [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1968\\_num\\_9\\_3\\_1414](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1968_num_9_3_1414).

**Fitz, J., Taylor, C., Pugsley, L., Madden, L., Stephens, N., Lewis, J. και Smith, M.** (2005) «Attitudes Towards Participation in Higher Education in Wales 2005»: Report for the Independent Study into the Devolution of the Student Support System and Tuition Fee Regime. Rees Report.

**Hatcher, R.** (1998) «Class Differentiation in Education: Rational Choices?», *British Journal of Sociology of Education*, 19 (1), σσ.5–24.

**Hutchings, M.** (2003) «Information, advice and cultural discourses of higher education», στο Archer, L., Hutchings, M. και Ross. A. *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusions*, London: RoutledgeFalmer, σσ.97-118.

**Karen, D.** (2002) «Changes in access to higher education in the United States 1980-1992», *Sociology of Education*, 75, σσ. 191-210. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουλίου 2014 από [https://www.ntpu.edu.tw/social/upload/P\\_420100307132431.pdf](https://www.ntpu.edu.tw/social/upload/P_420100307132431.pdf).

**Kayser, B.** *The Mediterranean Regional Project, Greece, Education for Economic and Social Development*, OECD.

**Kvale, S.** (2007) *Doing Interviews*, London: Sage Publications, σσ.5-20. Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2014 από



[http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=x7lXd08rD7lC&oi=fnd&pg=PR5&dq=kvale+interviews&ots=VzDrjsiNXV&sig=LWc4MbrZAJQoi7GXLhyE-yLhpmw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=kvale%20interviews&f=false](http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=x7lXd08rD7lC&oi=fnd&pg=PR5&dq=kvale+interviews&ots=VzDrjsiNXV&sig=LWc4MbrZAJQoi7GXLhyE-yLhpmw&redir_esc=y#v=onepage&q=kvale%20interviews&f=false).

- Parsons, T.** (1959) «The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society», *Harvard Education Review*, 29, σσ. 297-318. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2014 από <https://www.scribd.com/doc/96038950/Parsons-Talcott-The-School-Class-as-a-Social-System-Some-of-Its-Functions-in-American-Society-Harvard-Educational-Review-29-Pp-297-318-1959>.
- Peil, M.** (1973) «The Influence of Formal Education on Occupational choice», *La Revue canadienne des Études africaines/The Canadian Journal of African Studies*, 7(2), σσ.199-214.
- Pugsley, L.** (1998) «Throwing your brains at it: Higher education, markets and choice», *International Studies in Sociology of Education*, 8 (1), σσ.71-90. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου 2014 από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0962021980020018>.
- Ragin, C.C.** (1994) *Constructing Social Research*, London: Pine Forge Press. Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου 2014 από <http://uwhonors2010.virtualknowledgestudio.nl/wpcontent/uploads/reading/Ragin.pdf>.
- Reay, D., Davies, J., David, M. και Ball, S.J.** (2001) «Choice of degree or degrees of choice? Class, “race”, and the higher education choice progress», *Sociology*, 35 (4), σσ.855-874.
- Roberts, K.** (1981) «The sociology of work entry and occupational choice», στο Watts, A.G., Syper, D.E και Kidd, J.M, *Career Development in Britain*, Cambridge: Hobsons.
- Sianou-Kyrgiou, E.** (2008) «Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in national exams», *International Studies in Sociology of Education*, 18 (3–4), σσ.173–183.
- (2010) «Stratification in Higher Education, Choice and Social Inequalities in Greece», *Higher Education Quarterly*, 64 (1), σσ. 22–40.

- Sianou-Kyrgiou, E. και Tsiplakides, I.** (2009) «Choice and social class of medical school students in Greece», *British Journal of Sociology of Education*, 30 (6), σσ. 727–740.
- (2011) «Similar performance, but different choices: social class and access to higher education in Greece», *Studies in Higher Education*, 36, 1, σσ. 89-102.
- Schultz, Th.** (1961) «Investment in Human Capital», *American Economic Review*, 51 (1), σσ.1-17. Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου 2014 από <http://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wpcontent/uploads/2012/04/schultz61.pdf>.
- Tsagala, E. και Kordaki, M.** (2009) «Computer Science and Engineering Students Addressing Critical Issues for Gender Differences in Computing: a Case Study», *Themes in Science and Technology Education*, 1(2), pp.91-118
- Tuckman, B. W.** (1972) *Conducting educational research*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Witte, J. C. και Mannon, S. E.** (2010) *The Internet and Social Inequalities*, New York: Routledge.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Οδηγός συνέντευξης

#### A. Ατομικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Αγόρι  Κορίτσι

Από πόσα μέλη αποτελείται η οικογένειά σου;

Πόσα ευρώ το μήνα είναι το εισόδημα της οικογένειάς σας;

Ποια είναι η δουλειά που κάνουν σήμερα ή έκαναν τελευταία οι γονείς σας;

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας σας;

(Απόφοιτος Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, Πτυχιούχος ΑΕΙ, ΤΕΙ, Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών)

Πού γεννήθηκες; Πού κατοικείς; (πόλη, κωμόπολη, χωριό)

Σε ποιο σχολείο πήγες;

Τι μαθητής/τρια ήσουν; (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο)

Ποια μαθήματα σου άρεσαν; Γιατί;

Ήθελες να σπουδάσεις; Γιατί; Τι σου άρεσε να σπουδάσεις; Γιατί;

Έδωσες πανελλήνιες εξετάσεις. Τι βαθμούς περίμενες; Τι βαθμούς πήρες; (Μέσος όρος) Σου ανέτρεψαν τα σχέδια; Διαφορετικά, τι θα έκανες;

Ποιες ήταν οι 3 πρώτες σου επιλογές; Σε ποια σχολή πέρασες;

Πώς κατέληξες στις επιλογές αυτές;

(επάγγελμα με κύρος και απολαβές, πίεση γονιών, να φύγω από το σπίτι, φοιτητική ζωή, επιλογή φίλων)

## **B. Οικογένεια και πληροφόρηση για τις επιλογές σπουδών των μαθητών**

α) Συζητούσατε με τους γονείς σου για τη σχολή / σχολές που θα ήθελες να φοιτήσεις; Σε ποιο βαθμό;

Με ποιον συζητούσες περισσότερο, με τον πατέρα ή μητέρα και γιατί;

Ποιος σε επηρέασε περισσότερο;

β) Από πότε γίνονταν αυτές οι συζητήσεις (χρόνος);

Τι σε συμβούλευε (επιχειρήματα) ο καθένας για τη σχολή που θα επιλέξεις (οικονομικά της οικογένειας, να ακολουθήσεις το όνειρό σου, μια σταθερή δουλειά, να συνεχίσεις το επάγγελμά τους, κύρος στην κοινωνία, η μόρφωση);

γ) Οι γονείς σου και συ ο ίδιος ρωτούσατε για το θέμα αυτό άλλους ; (συγγενείς, φίλους, καθηγητές)

## **Γ. Σχολείο και πληροφόρηση για τις επιλογές σπουδών των μαθητών**

α) Σε βοήθησε σχολείο στην επιλογή σου; Με ποιους τρόπους (π.χ. εκδηλώσεις, συγκεντρώσεις για ενημέρωση προς τους γονείς και τους μαθητές εκ μέρους του συλλόγου καθηγητών, της διεύθυνσης κτλ);

β) Το μάθημα του ΣΕΠ τι ρόλο έπαιξε στην απόφασή σου; Σας ενημέρωσε κάποιος υπεύθυνος του ΣΕΠ; Έκανες επισκέψεις στο γραφείο ΣΕΠ/ΚΕΣΥΠ; (υλικό, επαρκής ενημέρωση)

γ) Υπήρχαν καθηγητές του σχολείου σας με τους οποίους συζητούσες και πήρες πληροφορίες για την επιλογή σπουδών σου; Ποιοι ήταν αυτοί/αυτός; Τι ακριβώς

σας έλεγε στο θέμα αυτό; Εκτιμούσατε την άποψή του; Είχατε το θάρρος να συζητήσετε και πώς το αποκτήσατε από τα συγκεκριμένα πρόσωπα;

Οι καθηγητές του φροντιστηρίου τι ρόλο έπαιξαν στην επιλογή σου;

Το σχολείο, το φροντιστήριο ή και τα δύο συνετέλεσαν στην επιλογή σπουδών σου;  
Γιατί;

#### **Δ. Διαδίκτυο και πληροφόρηση για τις επιλογές σπουδών των μαθητών**

α) Έχεις σύνδεση με το διαδίκτυο; Τι είδους σύνδεση;

Αναζητήσες πληροφορίες σχετικά με την επιλογή των σπουδών σου; (ιδρύματα, προοπτικές

Ποιος σε παρότρυνε να καταφύγεις στο διαδίκτυο για την ενημέρωσή σου;

β) Σε τι είδους ιστοσελίδες; (φροντιστηρίου, google, alfavita,) Πού είναι οι καλύτερες;

Μπήκες στην ιστοσελίδα του τμήματος/Πανεπιστημίου που σε ενδιέφερε;

γ) Υπήρχαν ανταλλαγές απόψεων με τους φίλους σου μέσω διαδικτύου στο θέμα αυτό; (κοινωνικά δίκτυα)

Σε τι βαθμό συζητούσατε με τους φίλους σου το θέμα αυτό και κατά πόσο σε επηρέασαν;

## **Ε. Πανεπιστήμιο και πληροφόρηση για τις επιλογές σπουδών των μαθητών**

α) Από πού άντλησες πληροφορίες για το πανεπιστήμιο που προτίμησες ως α΄ επιλογή;

β) Είχες την ευκαιρία να το επισκεφτείς; Αν ναι, με ποιον τρόπο/πόσο σε επηρέασε;

γ) Μήπως κάποιος από το περιβάλλον σου είχαν σπουδάσει και σε επηρέασαν; Ποια ήταν η άποψή τους;

δ) Η πόλη, η ακαδημαϊκή φήμη, το αντικείμενο σπουδών, οι παροχές και διευκολύνσεις, η καλή φοιτητική ζωή σε επηρέασαν; Από ποιον άντλησες αυτές τις πληροφορίες;

## **ΣΤ. Επιλογή σπουδών και οικονομικός παράγοντας**

α) Στις επιλογές σου έπαιξε ρόλο ο οικονομικός παράγοντας και η κρίση;

Όταν συζητούσε με την οικογένειά σου, έθεταν οι γονείς σου αυτό το θέμα;

Πώς θα καλύψεις τα έξοδά σου; (Πού θα μείνεις;)

Μήπως επέλεξες τη σχολή με βάση τον τόπο κατοικίας σου;

β) Μήπως επέλεξες τη σχολή από επιθυμία διορισμού στο δημόσιο (σταθερή απασχόληση) δική σου ή των γονιών σου;

Μήπως ήθελες να συνεχίσεις το επάγγελμα των γονέων;

Υπάρχει κρίση. Πιστεύεις ότι το πτυχίο έχει αξία; Είναι μια επένδυση για το μέλλον;