

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»



Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και ισότητα:
*«Εμπειρική έρευνα σε γονείς μαθητών που φοιτούν σε δημόσια
και ιδιωτικά Λύκεια»*

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ελένη Σιάνου - Κύργιου

Φοιτήτρια: Παρασκευή Παπαζαχοπούλου

AM:137

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2020

Αφιερώνεται στην οικογένειά μου & στο σύζυγό μου

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Ελένη Σιάνου-Κύργιου για την καθοδήγηση και βοήθεια που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Περιεχόμενα

Κατάλογος πινάκων	6
Περίληψη	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
Κεφάλαιο 1. Θεωρίες για την ισότητα στην εκπαίδευση	13
1.1 Φονξιοναλιστική Θεωρία	13
1.2 Μαρξιστική Θεωρία.....	16
1.3 Η Θεωρία του Bourdieu.....	17
1.4 Η Θεωρία του Weber	19
Κεφάλαιο 2. Ανισότητα κατά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	21
2.1 Παράγοντες.....	21
Κοινωνικοί παράγοντες	21
2.2 Νομοθετικά πλαίσια και διαδικασίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική αναδρομή μέχρι σήμερα	25
Κεφάλαιο 3. Ανασκόπηση Ερευνών	35
3.1 Διεθνής Έρευνα	35
3.2 Έρευνα στην Ελλάδα	37
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	41
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας	41
4.1 Η ταυτότητα της εμπειρικής έρευνας	41
4.2 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο.....	43
4.2.1 Αποσαφήνιση εννοιών	43
4.2.2 Η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο	44
4.3 Οργάνωση και υλοποίηση της έρευνας	46
4.3.1 Καθορισμός του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων.....	47

4.3.2 Δημιουργία του οδηγού συνέντευξης	48
4.3.3 Επιλογή του δείγματος.....	49
4.3.4 Προγραμματισμός και διεξαγωγή των συνεντεύξεων	52
4.3.5 Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων	53
4.4 Η ανάλυση περιεχομένου.....	54
4.4.1 Η επιλογή της ανάλυσης περιεχομένου ως ερευνητικό εργαλείο.....	54
4.4.2 Κατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμηση δεδομένων	55
Κεφάλαιο 5. Ευρήματα της έρευνας.....	63
5.1 Το προφίλ των ερωτώμενων	63
5.2 Επιλογή σχολείου και οικογένεια	63
5.2.1 Κριτήρια επιλογής σχετικά με τους καθηγητές	63
5.2.2 Κριτήρια επιλογής σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας	66
5.2.3 Κριτήρια επιλογής σχετικά με την απόδοση του σχολείου	68
5.2.4 Κριτήρια επιλογής σχετικά με προσωπικά χαρακτηριστικά.....	70
5.2.5 Άτομο που πήρε την απόφαση.....	72
5.2.6 Πηγές συλλογής πληροφοριών για την επιλογή σχολείου.....	74
5.3 Είδος σχολείου και πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση.....	76
5.3.1 Διαφορές τρόπου λειτουργίας ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου	76
5.3.2 Διαφορές καθηγητών ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου.....	79
5.3.3 Διαφορές οικογενειών ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου	82
5.3.4 Διαφορές μαθητών ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου	84
5.4 Επιλογή φροντιστηρίου ή ιδιαίτερων	87
5.4.1 Αιτίες πρόσθετης υποστήριξης	87
5.4.2 Κριτήρια επιλογής μεταξύ φροντιστηρίου και ιδιαίτερων	89
5.4.3 Μειονεκτήματα πρόσθετης υποστήριξης.....	91
5.4.4 Επιπτώσεις της μη ύπαρξης πρόσθετης υποστήριξης.....	92
5.5 Σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	95

5.5.1 Στόχοι γονέα για το παιδί.....	95
5.5.2 Αρνητικά συστήματος πρόσβασης	95
5.5.3 Θετικά συστήματος πρόσβασης.....	98
5.5.4. Μαθητές που ευνοεί το σύστημα πρόσβασης.....	99
5.5.5 Προτάσεις για βελτίωση του συστήματος	100
Κεφάλαιο 6.....	105
Συμπεράσματα.....	105
Βιβλιογραφία	116
Παράρτημα	127

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Το δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων	52
Πίνακας 2: Κατηγορίες ανάλυσης για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα	57
Πίνακας 3: Κατηγορίες ανάλυσης για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.....	59
Πίνακας 4: Κατηγορίες ανάλυσης για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα	60
Πίνακας 5: Κατηγορίες ανάλυσης για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.....	62

Περίληψη

Η ανισότητα στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Ενώ έχουν αναπτυχθεί θεωρίες για την ισότητα στην εκπαίδευση, υφίστανται παράγοντες οι οποίοι προωθούν την ανισότητα, όπως είναι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των υποψηφίων και των οικογενειών τους, οι φιλοδοξίες τους, η γονική συμμετοχή, το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της χώρας, το μορφωτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των γονέων. Ανά τα έτη και με τις αλλαγές των κυβερνήσεων έχουν τεθεί σε ισχύ νομοθετικά πλαίσια και διαδικασίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες αποσκοπούν στην προώθηση της ισότητας.

Ωστόσο, οι ανισότητες εμμένουν παρά τις εν λόγω προσπάθειες και το σύστημα τις αναπαράγει, παραμένοντας αδύναμο ως προς την εξάλειψη τους. Επιπροσθέτως, καθώς το σύστημα έχει αποφέρει την προσκόλληση του Λυκείου στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η γνώση έχει αντικατασταθεί από την επιτυχία στις εξετάσεις, ως κύριος στόχος του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την άνοδο της πρόσθετης στήριξης των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, τα οποία με τη σειρά τους, σε συνδυασμό με τα ιδιωτικά σχολεία, έχουν αποφέρει την απαξίωση του δημόσιου σχολείου και την ολική επικέντρωση στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια ως πρωταρχικό στόχο. Όλα τα παραπάνω συντελούν στην ανάδυση των ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιείται πρωτογενής ποιοτική έρευνα με χρήση συνεντεύξεων σε 16 γονείς, μαθητών της ΄Γ Λυκείου οι οποίοι διαμένουν στην Πόλη των Ιωαννίνων, με σκοπό να αναπληρωθεί το ερευνητικό κενό που υφίσταται στην Ελλάδα επί του θέματος τα τελευταία έτη. Επιπροσθέτως, διερευνάται ο ρόλος των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στην ανισότητα αυτή. Τα κυριότερα ευρήματα έδειξαν ότι οι ερωτώμενοι της έρευνας αντιλαμβάνονται ότι ισχύει η κοινωνική ανισότητα και ευνοούνται όσοι έχουν την οικονομική δυνατότητα πρόσθετης στήριξης ή ιδιωτικού σχολείου. Επίσης, γίνεται εμφανής η αδυναμία του δημόσιου σχολείου να υποστηρίξει τον στόχο που έχει θέσει πλέον η εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνική ανισότητα, πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, φροντιστήρια, ιδιαίτερα μαθήματα, ιδιωτικό και δημόσιο σχολείο

Abstract

Inequality in access to higher education has been the subject of study by many researchers, both in Greece and abroad. While theories of equality in education have been developed, there are factors that promote inequality, such as the social and economic background of candidates and their families, their ambitions, parental involvement, gender, the socio-economic situation of the country, the educational and professional background of parents. Legislative frameworks and procedures for access to higher education aimed at promoting equality have come into force over the years and with changes in government.

However, inequalities persist despite these efforts and the system reproduces them, remaining weak in eliminating them. In addition, as the system has brought the Lyceum's attachment to access to higher education, knowledge has been replaced by passing exams, as the main goal of the school. This has resulted in an increase in additional support for tutoring and tutoring, which in turn, in conjunction with private schools, have led to the devaluation of the public school and the overall focus on access to higher education as a primary goal. All of the above contribute to the emergence of inequalities in higher education.

In this context, a primary quality survey is conducted using interviews with 16 parents, students of the High School who live in the City of Ioannina, in order to fill the research gap that exists in Greece on the subject in recent years. In addition, the role of tuition and special courses in this inequality is explored. The main findings show that respondents to the survey realize that social inequality applies and favor those who can afford additional support or a private school. Also, the inability of the public school to support the goal set by education has become apparent.

Keywords: *Social inequality, access to higher education, coaching schools, private lessons, private and public school*

Εισαγωγή

Η θεσμοθετημένη εκπαίδευση είναι προγραμματισμένη καθώς επίσης και μεθοδευμένη εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας πολιτιστικά αγαθά και γνώσεις. Σε κάθε σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση καθιστά το μέσο της πολιτείας, με το οποίο αποπειράται να μεταγγίσει γνώσεις και δεξιότητες στις νέες γενιές, να κοινωνικοποιηθούν τα παιδιά και οι έφηβοι και να εισέλθουν στην παραγωγική διαδικασία. Ακόμη, καθιστά το συνδετικό κρίκο μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος (Ξωχέλης, 2007).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως η θεσμοθέτησή της με τη μορφή που έχει η εκπαίδευση σήμερα στην Ευρώπη χρονολογείται στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Με αυτή καθιερώθηκε η υποχρεωτική φοίτηση όλων των νέων και τέθηκε συγκεκριμένο όριο ηλικίας και χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με τον Ξωχέλη (2007) κάθε πολίτης έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, ενώ η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να του την παρέχει. Αργότερα και πιο συγκεκριμένα, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, πραγματοποιείται η μετάβαση από το παλιό σχολείο στο νέο και υλοποιούνται αλλαγές τόσο στην εσωτερική λειτουργία του όσο και στο περιεχόμενο της μάθησης και της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών. Ο Παπανούτσος (1965) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση καλλιεργεί το ανθρώπινο μυαλό και τα συναισθήματα, ενώ παράλληλα ενισχύει και τη βούληση, συντελώντας στον καθημερινό αγώνα των ανθρώπων.

Οι ανισότητες κατά την πρόσβαση στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για αρκετούς ερευνητές. Σε σχετική έρευνα της Σιάνου – Κύργιου (2006) διαπιστώθηκε πως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα, το οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο είναι βασικοί παράγοντες στην επιλογή των σπουδών των μαθητών και κατ' επέκταση της επαγγελματικής πορείας του ατόμου. Σύμφωνα με τους Παναγιωτόπουλο & Θάνο (2008), το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, παρόλο που έγιναν προσπάθειες για εκδημοκρατισμό της ανώτατης εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, ο Bourdieu (2002) μελετώντας τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, τονίζει πως κρίνεται αναγκαίο να διερευνώνται όλες οι μεταβολές τόσο εντός όσο και εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, που μπορούν να συμβάλλουν στην αύξηση του αριθμού των φοιτητών.

Στην Ελλάδα, η ανώτατη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται για τον αναπαραγωγικό ρόλο που διαδραματίζει μέσω της εσωτερικής ιεράρχησης των σχολών, που μπορεί να χαρακτηριστεί και ως κοινωνική ιεράρχηση. Για να καταστεί πιο κατανοητό αυτό, αξίζει ν' αναφερθεί, πως στις προνομιούχες σχολές εισέρχονται ως επί των πλείστων άτομα, που οι γονείς τους ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Ενώ, τα άτομα που οι γονείς τους ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν σημαντικά λιγότερες πιθανότητες εισαγωγής σε προνομιούχες σχολές. Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως στις σχολές που δεν είναι προνομιούχες και δεν οδηγούν σε κερδοφόρα επαγγέλματα, εισάγονται κυρίως άτομα που οι γονείς τους ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Θάνος, 2010).

Παρόλα αυτά, στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στην πρόσβαση ως προς το σύνολο του πληθυσμού, και κυρίως εστιάζουν στο εσωτερικό της ανώτατης εκπαίδευσης και ειδικότερα σε σχέση με την εσωτερική ιεράρχηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Πλέον, στις σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δε φοιτούν μόνο άτομα που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, αλλά φοιτούν άτομα διαφορετικών κοινωνικών τάξεων (Θάνος, 2012). Πλέον, θα μπορούσε να πει κανείς, πως το ενδιαφέρον των ερευνητών σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο την πρόσβαση σε αυτήν, καθώς φοιτούν σε σχολές ανώτατης εκπαίδευσης άτομα που προέρχονται από κάθε κοινωνική τάξη. Το ενδιαφέρον των ερευνών επικεντρώνεται στις σχολές όπου φοιτούν άτομα της κάθε κοινωνικής τάξης (Θάνος, 2010).

Αυτή η στροφή του ενδιαφέροντος των ερευνητών αποτέλεσε αφορμή για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, η οποία αποσκοπεί να στρέψει το ενδιαφέρον της στην ανισότητα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων που διέπουν το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η εν λόγω έρευνα θα συμβάλει στη συμπλήρωση του ερευνητικού κενού που παρατηρείται στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια, σχετικά με συγκεκριμένο αντικείμενο και θα εμπλουτίσει με νέα ερευνητικά δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις γονέων από διάφορες κοινωνικές ομάδες, με παιδιά που είναι μαθητές στη Γ Λυκείου σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία. Επιπροσθέτως, το γεγονός πως η παραπαιδεία των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων διαδραματίζει

σημαντικό ρόλο στην πρόσβαση, σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση η οποία ενδεχομένως επηρέασε την δυνατότητα παροχής αυτών και το γεγονός πως η οικονομική κατάσταση διακρίνει τις κοινωνικές τάξεις, αποφασίστηκε να διερευνηθεί και ο ρόλος τους στην παρούσα έρευνα. Τόπος διεξαγωγής της έρευνας είναι η πόλη την Ιωαννίνων, επομένως αυτός είναι και ο τόπος διαμονής των γονέων της έρευνας και κατά συνέπεια ο τόπος έδρας των σχολείων των μαθητών.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλουν στην ανισότητα αναφορικά με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται και τη βιώνουν οι γονείς, από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, μαθητών που φοιτούν σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία.

Ως συνέχεια του προσδιορισμού του σκοπού της έρευνας, αυτός διατυπώνεται με τη μορφή κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος και επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν μέσω της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι το παρακάτω:

Κύριο ερευνητικό ερώτημα

Ποιοι παράγοντες και με ποιο τρόπο συντελούν στην ανισότητα στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες γονέων μαθητών της Γ Λυκείου, ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων;

Προκειμένου να απαντηθεί στην πληρότητα του το κύριο ερευνητικό ερώτημα, είναι απαραίτητο να καθοριστούν επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν στο πλαίσιο της έρευνας. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

1. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επιλογή σχολείου και την κοινωνική τάξη των γονέων;
2. Ποιες οι αντιλήψεις των γονέων για την επίδραση που έχει το είδος του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) ως προς την πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση;
3. Οι γονείς επιλέγουν για τα παιδιά τους τα ιδιαίτερα μαθήματα ή τα φροντιστήρια ως μέσο υποστήριξης;

4. Ποιες οι αντιλήψεις των γονέων για τον τρόπο που γίνεται η εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Όσον αφορά τη δομή της μελέτης, αυτή διακρίνεται σε 6 κεφάλαια.

Το **πρώτο κεφάλαιο** πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μελέτης της βιβλιογραφίας και αφορά τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την ισότητα στην εκπαίδευση.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο**, με τη μέθοδο της μελέτης της βιβλιογραφίας, διερευνάται η ανισότητα κατά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, μελετώνται οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται, όπως επίσης και τα νομοθετικά πλαίσια και οι διαδικασίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που έχουν θεσπιστεί έως σήμερα.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** πραγματοποιείται ανασκόπηση ερευνών σε διεθνές και εγχώριο πλαίσιο, σχετικά με το εν λόγω αντικείμενο, με σκοπό την εύρεση ερευνητικών δεδομένων τα οποία θα συγκριθούν με τα πρωτογενή δεδομένα της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Το **τέταρτο κεφάλαιο** αφορά τη μεθοδολογία της πρωτογενούς ποιοτικής έρευνας, η οποία πραγματοποιείται σε δείγμα 16 γονέων με μαθητές σε Γ Λυκείου, σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, στην πόλη των Ιωαννίνων. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι οι προσωπικές συνεντεύξεις και η ανάλυση περιεχομένου, με σκοπό τη διαμόρφωση κατηγοριών ανάλυσης και κατηγοριοποίησης των δεδομένων σε αυτές, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα δεδομένα ανά κατηγορία ανάλυσης και αυτές ανά ερευνητικό ερώτημα, σε συνδυασμό με παρατηρήσεις της ερευνήτριας και αυτούσια αποσπάσματα από τα σχόλια των ερωτώμενων στις συνεντεύξεις.

Το **έκτο** και τελευταίο **κεφάλαιο** περιλαμβάνει τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, όπως επίσης και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα διερευνήσουν περαιτέρω το υπό μελέτη αντικείμενο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1. Θεωρίες για την ισότητα στην εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το ζήτημα της ισότητας στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει το έναυσμα για την ανάπτυξη πολλών γνωστών κοινωνιολογικών θεωριών, όπως είναι Φονξιοναλιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη συνέχεια, η άσκηση επαγγέλματος, να γίνεται μόνο από τους καλύτερους μαθητές, οι οποίοι όμως θα διαγωνίζονται με απόλυτα ίσους όρους. Σύμφωνα, με τη Μαρξιστική θεωρία, το σύστημα πρόσβασης διακατέχεται από ανισότητα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, ενώ στη θεωρία του Bourdieu, τα παιδιά ανώτερων κοινωνικών τάξεων έχουν πλεονέκτημα στην εκπαίδευση. Η θεωρία του Weber υποστηρίζει ότι από το σύστημα εκπαίδευσης επωφελούνται άτομα ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Φαίνεται, έτσι, από τις θεωρίες αυτές ότι η εκπαίδευση διέπεται από ανισότητα μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Οι εν λόγω θεωρίες προσεγγίζουν το ζήτημα της ισότητας υπό διαφορετικά πρίσματα. Σε κάθε περίπτωση όμως κοινό παρονομαστή αποτελεί η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία, ως ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλεπίδρασης και επιρροής. Ωστόσο, ο ανθρώπινος παράγοντας εντός των υφιστάμενων κοινωνικών δεδομένων είναι ο κύριος δέκτης και αυτός που αντιλαμβάνεται και βιώνει την εκπαίδευση με βάση την επιρροή της από την κοινωνία, στο πλαίσιο των θεωριών. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που ενισχύουν την ανισότητα στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι κοινωνικοί, όπως η τάξη, το επάγγελμα των γονέων του μαθητή και το φύλο. Χαρακτηριστικά που, παρά το γεγονός ότι οι εξετάσεις διεξάγονται επί ίσους όρους, επηρεάζουν τα αποτελέσματα των εξετάσεων προς όφελος των ανώτερων κοινωνικών τάξεων.

1.1 Φονξιοναλιστική Θεωρία

Η ισότητα στη φονξιοναλιστική θεωρία επιτυγχάνεται μέσω της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και της υιοθέτησης αξιών στο πλαίσιο της, ενώ στη μαρξιστική θεωρία η κυρίαρχη ιδεολογία και η λειτουργία της κοινωνικής επιλογής αποτελούν ενιαία λειτουργία της εκπαίδευσης εν μέσω καπιταλισμού. Η θεωρία του Bourdieu αναφέρεται στην επιρροή των παιδιών από τα τρία διαφορετικά επίπεδα

(ενσωματωμένο, σε αντικείμενα και σε θεσμικό πλαίσιο). Καθίσταται σαφές πως το ζήτημα μπορεί να προσεγγιστεί με διαφορετικούς τρόπους και η εκπαίδευση αποτελεί βασικό σημείο, αναφορικά με τις κοινωνικές ανισότητες, η αντιμετώπιση και η μετρίαση των οποίων μπορεί να επέλθει έχοντας κατά νου τις εν λόγω θεωρίες. Η ισότητα στην εκπαίδευση, εξαρτάται από την εκάστοτε κοινωνία, καθώς στο δικό της πλαίσιο υφίσταται η εκπαίδευση και από αυτήν επηρεάζεται και κατά συνέπεια, από τους ανθρώπους που ζουν σε αυτή, τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τον γενικότερο τρόπο ζωής τους. Προκειμένου να διαπιστωθούν ποιες είναι αυτές και η σχέση τους με την εκπαίδευση, είναι απαραίτητη η συνεχής έρευνα σχετικά με το εν λόγω αντικείμενο.

Ο φονξιοναλισμός, διερευνά τις λειτουργίες που επιτελούν οι κοινωνικοί θεσμοί και τις διαδικασίες που υλοποιούνται με σκοπό την επιβίωση των εν λόγω θεσμών. Η φονξιοναλιστική Θεωρία αντιμετωπίζει την κοινωνία ως ένα δομικό σύστημα, που λειτουργεί με ισορροπία. Το σύστημα αυτό διακονίζεται λόγω της συναίνεσης των περισσότερων ατόμων που την συνθέτουν, υιοθετώντας τις αξίες και τα πρότυπά της (Φραγκουδάκη, 1985). Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, πως το κοινωνικό γίνεσθαι μεταβάλλεται συνεχώς σημειώνοντας βελτίωση.

Κύρια θέση σε τούτη τη Θεωρία έχουν διάφορες έννοιες, όπως «ισορροπία», «ανομία», «κοινωνική παθολογία», «κοινωνική υγεία». Στην περίπτωση που η λειτουργία της εκάστοτε κοινωνίας καθίσταται ομαλή είτε μη ομαλή και η πλειοψηφία των μελών της προσαρμόζεται ή αντιμετωπίζει προβλήματα προσαρμογής, ο φονξιοναλισμός κατατάσσει το θεσμό της εκπαίδευσης ως τον βασικότερο παράγοντα, που οδηγεί στην κοινωνική ισορροπία και κατά συνέπεια αποτελεί το βασικότερο μέσο κοινωνικοποίησής τους.

Πατέρας της εν λόγω θεωρίας είναι ο Parsons (1959), ο οποίος εστιάζει στη σημασία που έχει η αποδοχή των ηθικών αξιών τόσο στη σχολική επιτυχία όσο και στην κοινωνική επιτυχία, αλλά και στην αποτυχία. Μάλιστα, ο ίδιος θεωρεί πως είναι φυσικό, να επιλέγονται από το σχολείο οι καλύτεροι μαθητές, ώστε να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να ασκήσουν ως ενήλικες ένα επάγγελμα, το οποίο θα τους κατατάξει στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Ωστόσο, τονίζει πως η εν λόγω επιλογή πρέπει να γίνεται με δίκαιο τρόπο, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Έτσι λοιπόν, το σχολείο επιβραβεύει εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι εκτός από τις καλές

επιδόσεις τους, διακρίνονται και για την προσαρμογή στις ηθικές αξίες της κοινωνίας. Η προσαρμογή, η οποία συμβάλλει στη κοινωνική επιτυχία των ατόμων επηρεάζεται κατά κύριο λόγο τόσο από την οικογένεια και τους συνομηλίκους όσο και από το σχολείο.

Ο Λάμνιαν (2001), αναφέρει πως υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και του πολιτισμού αλλά και της οικονομίας μιας κοινωνίας, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα όργανα των βιολογικών οργανισμών.

Στο πλαίσιο της φονξιοναλιστικής θεωρίας αναφέρεται, πως η κοινωνία αναθέτει στην εκπαίδευση δύο ύψιστης σημασίας λειτουργίες, ήτοι την κοινωνικοποίηση και την επιλογή. Επιπλέον, τονίζεται ότι η εκπαίδευση προάγει την ιδεολογία της ισότητας ευκαιριών καθώς επίσης και της επιτυχίας (Blackledge & Hunt, 2004).

Βάσει της φονξιοναλιστικής θεωρίας, η σύγχρονη θεσμοθετημένη εκπαίδευση ανοίγει το δρόμο για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και συνεπώς στην ισότητα ευκαιριών. Σύμφωνα με τη Σιάνου – Κύργιου (2006), η εν λόγω θεωρία εστιάζει στη διευρυμένη συμμετοχή των ατόμων σε σχολές ανώτατης εκπαίδευσης προωθώντας με αυτό τον τρόπο την ισότητα. Ειδικότερα, τούτο οδηγεί στη μαζική εισαγωγή ατόμων στην ανώτατη εκπαίδευση, η οποία με αυτό τον τρόπο παύει να καθίσταται κλειστή και να εξυπηρετεί μόνο τα συμφέροντα των προνομιούχων κοινωνικών ομάδων.

Συνεπώς, καταργούνται οι περιορισμοί και έχουν πλέον την ευκαιρία να φοιτήσουν στην ανώτατη εκπαίδευση άτομα από κάθε κοινωνική τάξη, με βασική προϋπόθεση να διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες. Με τον τρόπο αυτό, αυξάνονται σημαντικά οι ευκαιρίες των ατόμων να ασκήσουν κάποιο προνομιούχο επάγγελμα και να ανελιχθούν κοινωνικά. Τέλος, τόσο η διεύρυνση της φοίτησης στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και η πρόσληψη ανθρώπινου δυναμικού βάσει των ικανοτήτων τους, συμβάλλουν στην ίση κατανομή ευκαιριών, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τον Parsons, όπως αναφέρεται από την Φραγκουδάκη (1985:252) «[...] για όλη την περίοδο από την είσοδο στην πρώτη τάξη του δημοτικού ως την είσοδο στην αγορά εργασίας ή το γάμο, η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως το σημαντικότερο μέσο κοινωνικοποίησης». Συνεπώς, η εκπαίδευση, είναι δυνατόν ν' αναφερθεί ως μια λειτουργία που προάγει την ανάπτυξη της συναίνεσης καθώς επίσης και των

ικανοτήτων οι οποίες κρίνονται αναγκαίες ώστε να ασκήσουν τα άτομα τους ρόλους τους σε μελλοντικό χρόνο.

Βάσει της εν λόγω θεωρίας, το κυριότερο αντικείμενο μάθησης καθίσταται η παροχή αξιών όπως επίσης και κανόνων για να επιτευχθεί η κοινωνική ισορροπία. Αναφορικά με τις αξίες των σύγχρονων κοινωνιών σε αυτές υπάγονται η επιτυχία αλλά και η ισότητα ευκαιριών. Στο βαθμό που η εκπαίδευση συμβάλλει στην εσωτερίκευση των εν λόγω αξιών από τους εκπαιδευόμενους, καλύπτει και την λειτουργική αναγκαιότητα της διαχείρισης της ένταξης, που σχετίζονται με τις ανισότητες. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως στο πλαίσιο του φονξιοναλισμού, οι ανισότητες δεν έχουν αρνητική χροιά, καθώς λειτουργούν ως κίνητρα κατά την ανάληψη ρόλων (Λάσκος, 2006).

1.2 Μαρξιστική Θεωρία

Η μαρξιστική Θεωρία είναι μια σοσιαλιστική, οικονομική κατασκευή που παρουσιάζεται από τους Karl Marx και Friedrich Engels το 1867. Η Θεωρία τους βασίζεται στην κριτική της πολιτικής-οικονομίας που είναι ενσωματωμένη στις κοινωνικές σχέσεις του καπιταλισμού, της παραγωγής και της ταξικότητας. Αυτές οι αντιλήψεις τοποθετούνται στο προσκήνιο με διάφορα δόγματα και αρχές, όπως ο ιστορικός-υλισμός. Η Μαρξιστική Θεωρία θεωρείται ανθεκτική, αφού αναγνωρίζει πολλές διαφορετικές επιπτώσεις και περιορισμούς που ευθύνονται για την αδικία και την ανισότητα στη ζωή των ανθρώπων. Παρόλο που ο Μαρξ δεν έχει ρητή θεωρία σχετικά με την εκπαίδευση (Kazemi, 2014), η ιδέα του για την πολιτική-οικονομία συνδέεται με τον νεοφιλελευθερισμό, ο οποίος με τη σειρά του συνδέεται με το εκπαιδευτικό σύστημα (Jo, 2005).

Σύμφωνα με τη Μαρξιστική Θεωρία, ακόμη και στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης λειτουργούν τα συμφέροντα της εξουσίας, οδηγώντας στις συγκρούσεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και κατά συνέπεια διαταράσσεται η κοινωνική ισορροπία. Εντούτοις, αυτές οι συγκρούσεις είναι δυνατόν να οδηγήσουν στην κοινωνική πρόοδο (Μάγκα, 2015).

Ανάλογο ρόλο διαδραματίζει και ο θεσμός της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η εκπαίδευση ελέγχεται από την επικρατούσα οικονομική δομή και πιο συγκεκριμένα από τον καπιταλισμό. Ενώ, παρόλο που φαίνεται να οδηγεί σε ενοποίηση, σε πρακτικό επίπεδο διαιρεί. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί, πως ορισμένοι από τους κυριότερους

εκπροσώπους αυτής της θεωρίας είναι ο Dahrendorf, ο Coser, ο Collins, και ο Althusser (Μάγκα, 2015).

Σύμφωνα με τους Κάτσικα & Καββαδία (1998: 19) «τόσο η λειτουργία εγχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας, όσο και η λειτουργία της κοινωνικής επιλογής, με άλλα λόγια της επαγγελματικής διάκρισης της εργατικής δύναμης, συνιστούν μια ενιαία λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια της καπιταλιστικής κοινωνίας».

Έχει αναφερθεί, πως η διπλή λειτουργία της εκπαίδευσης αφορά την παροχή απαραίτητων γνώσεων οι οποίες συμβάλλουν στην επιλεκτική τοποθέτηση του εκπαιδευόμενου στην κατάλληλη θέση εργασίας στο μέλλον. Ακόμη, αφορά στη διάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας από τους εκπαιδευόμενους. Στην δεύτερη περίπτωση γίνεται λόγος για τον ιδεολογικό και κατανομητικό ρόλο που έχει το σχολείο (Λάσκος, 2006).

1.3 Η Θεωρία του Bourdieu

Η Θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής του Pierre Bourdieu προσφέρει μια εξήγηση σχετικά με το λόγο που ορισμένα παιδιά είναι πιο επιτυχημένα στο εκπαιδευτικό σύστημα συγκριτικά με άλλα. Ο Bourdieu ισχυρίστηκε, ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο που είναι εξοικειωμένο με τους κυρίαρχους πολιτιστικούς κώδικες σε μια κοινωνία, είναι καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Επιπλέον, τα παιδιά με υψηλά επίπεδα κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (SES) έχουν κατά μέσο όρο μεγαλύτερο πολιτιστικό κεφάλαιο από αυτά που προέρχονται από χαμηλό επίπεδο SES και διαθέτουν συγκριτικό πλεονέκτημα στο εκπαιδευτικό σύστημα που τους βοηθά να αναπαράγουν την προνομιούχα κοινωνική τους θέση (Jæger & Møllegaard, 2017).

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το πολιτιστικό κεφάλαιο υπάρχει σε τρία επίπεδα: 1) ενσωματωμένο (π.χ. στη γλώσσα, τους τρόπους κ.α.), 2) σε αντικείμενα (π.χ. πολιτιστικά αγαθά, βιβλία και έργα τέχνης) και 3) σε θεσμικό επίπεδο (π.χ. εκπαιδευτικά προσόντα) (Bourdieu & Passeron, 1990). Είναι αξιοσημείωτο, πως μπορεί να προωθήσει την κοινωνική αναπαραγωγή και στα τρία επίπεδα. Οι γονείς μεταδίδουν το πολιτιστικό τους κεφάλαιο στα παιδιά, είτε εκδηλώνοντας εν αγνοία τους το αντικειμενοποιημένο και ενσωματωμένο πολιτιστικό κεφάλαιο στο σπίτι είτε επενδύοντας ενεργά στη μετάδοση του πολιτιστικού τους κεφαλαίου στα παιδιά (Jæger και Breen, 2016). Με την πάροδο του χρόνου, τα παιδιά ενημερώνονται για το

πολιτιστικό κεφάλαιο των γονέων, το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προικοδοτήσεων και των συμπεριφορών τους. Τα παιδιά μπορούν, επίσης, να αποκτήσουν πολιτιστικό κεφάλαιο έξω από την οικογένεια, για παράδειγμα μέσω των ομάδων συνομηλίκων ή μέσω του σχολείου (Kisida et al., 2014).

Μάλιστα, τα παιδιά εκμεταλλεύονται το πολιτιστικό τους κεφάλαιο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Bourdieu υποστήριξε, ότι το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι πολύτιμο στο πεδίο της εκπαίδευσης, διότι αποδίδει θετικές ιδιότητες. Για να καταστεί πιο κατανοητό αυτό, αξίζει να αναφερθούν ως παράδειγμα τα παιδιά που διαθέτουν πολιτιστικό κεφάλαιο και είναι εξοικειωμένα με τους άτυπους κώδικες και τα συστήματα αξιοποίησής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ, τα παιδιά που δεν διαθέτουν πολιτιστικό κεφάλαιο, είναι σε θέση να παρουσιάσουν μια φαινομενικά "έμφυτη" εντύπωση ακαδημαϊκής λαμπρότητας. Η εντύπωση αυτή επιβραβεύεται από τους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα μέσω υψηλότερων βαθμών. Έτσι, σύμφωνα με τον Bourdieu, το πολιτιστικό κεφάλαιο δεν έχει καμία εγγενή αξία και χρειάζεται τη συμβολή του δασκάλου για να μετατραπεί σε κάτι χρήσιμο (Jæger & Møllegaard, 2017).

Τα παιδιά διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να μετατρέψουν το πολιτιστικό κεφάλαιο σε εκπαιδευτική επιτυχία. Ειδικότερα, τα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλον χαμηλού SES ωφελούνται λιγότερο από το πολιτιστικό τους κεφάλαιο σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από περιβάλλον υψηλού SES, διότι τείνουν να βρίσκονται σε περιβάλλοντα σχολικής εκπαίδευσης, που είναι λιγότερο διατεθειμένα να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν το πολιτιστικό κεφάλαιο. Για παράδειγμα, τα παιδιά υψηλού SES μπορεί να βρίσκονται σε σχολικά περιβάλλοντα στα οποία το στυλ διδασκαλίας, το πρόγραμμα σπουδών και η οργάνωση του σχολείου είναι ιδιαίτερα κατάλληλα για τη μετατροπή του πολιτιστικού κεφαλαίου σε εκπαιδευτική επιτυχία. Αυτή η ισορροπία της αναπαραγωγικής καλλιέργειας, η οποία συμφωνεί με τη θεωρία της πολιτιστικής αναπαραγωγής του Bourdieu, υποδηλώνει ότι οι επιστροφές στο πολιτιστικό κεφάλαιο είναι μεγαλύτερες για παιδιά υψηλού επιπέδου SES από ό, τι για παιδιά χαμηλού SES. Σε μια εναλλακτική επεξήγηση, η DiMaggio (1982) πρότεινε ότι οι επιστροφές στο πολιτιστικό κεφάλαιο είναι υψηλότερες για τα παιδιά χαμηλού SES από ό, τι για τα υψηλά SES, διότι τα παιδιά με χαμηλό SES αντιμετωπίζουν μικρότερο ανταγωνισμό για να αποδώσουν πολιτιστικό κεφάλαιο στα σχολικά περιβάλλοντα που ζουν (Andersen και Jæger, 2015).

1.4 Η Θεωρία του Weber

Σύμφωνα με την εν λόγω Θεωρία υφίστανται δύο είδη λογικής, δηλαδή η τυπική λογική και οι αυθύπαρκτες λογικές. Αναφορικά με την τυπική λογική είναι η ακραία έκφραση του ορθού λόγου και μένει ανεπηρέαστη από αξίες. Επιπροσθέτως, επικεντρώνεται στον υπολογισμό των μέσων που μπορεί να οδηγήσουν την επιτυχία οικονομικών στόχων. Να σημειωθεί, πως η συγκεκριμένη λογική διαμορφώθηκε κατά την εδραίωση του καπιταλισμού. Σχετικά με τις αυθύπαρκτες λογικές, εκφράζουν την αξία των κοινωνικών σκοπών, ενώ συνδέονται άμεσα με την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών, όπως είναι οι αξίες, οι στόχοι και οι πεποιθήσεις (Λάμνιας, 2001).

Είναι μείζονος σημασίας να τονιστεί, πως τα άτομα σκέφτονται καθώς επίσης και αξιολογούν τις συμπεριφορές τους. Έπειτα, δρουν βάσει του νοήματος των γεγονότων που συμβαίνουν στο περιβάλλον τους. Ειδικότερα, το εκάστοτε άτομο δρα σύμφωνα με τις επιθυμίες, τους στόχους και τα συμφέροντά του. Ακόμη, ερμηνεύει τα συμβάντα, διαμορφώνοντας την κοινωνική του πραγματικότητα. Ωστόσο, λαμβάνει υπόψη, πως από παρόμοιες επιθυμίες αλλά και συμφέροντα διέπονται και άλλα άτομα. Έτσι λοιπόν, αυτά περιορίζονται, δομώντας από κοινού την πραγματικότητα. Είναι αξιοσημείωτο, πως οποιαδήποτε αλλαγή συμβαίνει στην εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην ανάλυση των δράσεων του ατόμου αλλά και στους περιορισμούς που υπάρχουν λόγω ευρύτερης εκπαιδευτικής δομής (Λάμνιας, 2001).

Ο Weber έχει ασχοληθεί με την ερμηνεία των κοινωνικών ανισοτήτων, αξιοποιώντας ως κύριο εργαλείο την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο ίδιος υποστήριξε, πως η διεύρυνση της συμμετοχής δεν αποτελεί αποτέλεσμα της ανάγκης για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Όμως, είναι αποτέλεσμα της σύγκρουσης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και της επιθυμίας των ανώτερων κοινωνικών τάξεων να αναπτύξουν τον ανταγωνισμό έτσι ώστε να διασφαλίσουν τα προνόμια της πρόσβασης τόσο στην ανώτατη εκπαίδευση όσο και στην αγορά εργασίας. Επιπροσθέτως, σχετίζεται με τον αριθμό των πτυχίων, γεγονός που ενισχύει την επιθυμία όλων των κοινωνικών στρωμάτων για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, που θα τους βοηθήσει να διασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο (Σιάνου-Κύργιου, 2006).

Σύμφωνα με τον Collins (2009), ο οποίος είναι ένας από τους κύριους υποστηρικτές της Θεωρίας του Weber που αποδέχεται την Μαρξιστική Θεωρία σε ότι αφορά στο ρόλο που διαδραματίζει ο οικονομικός παράγοντας στην ανάπτυξη συγκρούσεων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, θεωρεί ως βασική αιτία σύγκρουσης την εξουσία, το φύλο, τη μόρφωση του ατόμου, τη φυλή καθώς επίσης και τη θρησκεία. Ο ίδιος εστιάζει στην εκπαίδευση θεωρώντας τη σαν ένα περιβάλλον όπου εκδηλώνονται ταξικές συγκρούσεις. Η εκπαίδευση συνιστά σημαντικό όργανο της ταξικής κυριαρχίας, όμως παράλληλα είναι και μια περιοχή αγώνων που αποσκοπούν στην ισότητα. Ακόμη, στα πλαίσια αυτής, ενισχύεται η διαφορετική ταξική δομή σε ότι αφορά στην προετοιμασία των παιδιών και των εφήβων για τους μελλοντικούς τους στόχους.

Βάσει των υποστηρικτών της Θεωρίας αυτής, η συμβατική γνώση η οποία παρέχεται από την τριτοβάθμια εκπαίδευση νομιμοποιεί διάφορες πρακτικές που ενισχύουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, που υποστηρίζονται από τ' ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Η αύξηση του αριθμού των ατόμων που εισάγονται στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συνεπάγεται πλήθος πτυχίων, γεγονός που περιορίζει την αξία τους στην αγορά εργασίας, ενισχύοντας τον ανταγωνισμό. Μάλιστα, από αυτήν την κατάσταση ωφελούνται μόνον τα άτομα που κατέχουν προσόντα και πτυχία υψηλού επιπέδου τα οποία αποκτώνται μέσω της φοίτησής τους σε επίλεκτα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συνεπώς, πρόκειται για άτομα που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα κατά κύριο λόγο, αναπαράγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον πλούτο. Να σημειωθεί, πως οι προσπάθειες των ατόμων που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, αν αναλογιστεί κανείς πως η πρόσβαση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που παρέχουν ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα και οδηγούν σε ικανοποιητικά αμειβόμενα επαγγέλματα συνιστά προνόμιο των υψηλών κοινωνικών τάξεων, που επηρεάζουν καθοριστικά την αγορά εργασίας (Μάγκα, 2015).

Κεφάλαιο 2. Ανισότητα κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση

2.1 Παράγοντες

Κοινωνικοί παράγοντες

Σε αυτό το σημείο είναι μείζονος σημασίας ν' αναφερθούμε στο *numerus clausus*, που αναφέρεται στον περιορισμένο αριθμό φοιτητών που είναι δυνατόν να γίνουν δεκτοί σε ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτός ο προκαθορισμένος αριθμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο μετασχηματισμό των κοινωνικών ανισοτήτων στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, συντελεί στην κοινωνική αναπαραγωγή καθώς λειτουργεί ως ένας περιοριστικός παράγοντας σε σχέση με την πρόσβαση των ατόμων, που οι γονείς τους ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Θάνος, 2012).

Ο ρόλος των εισαγωγικών εξετάσεων είναι καθοριστικός στην πρόσβαση των ατόμων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και θα μπορούσε να πει κανείς, πως μέσω αυτών νομιμοποιείται η κοινωνική αναπαραγωγή. Μάλιστα, αν και θεωρείται πως παρέχονται ίσες ευκαιρίες μέσω της διεξαγωγής των εισαγωγικών εξετάσεων, πρέπει να τονιστεί πως η απόδοση των υποψηφίων επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την κοινωνική τους προέλευση (Θάνος, 2012).

Όπως προαναφέρθηκε, η ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα υψηλή και η πρόσβαση σε αυτήν πραγματοποιείται μέσω με ενός κεντρικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας αποφασίζει για τον αριθμό των θέσεων που θα διατεθούν σε κάθε τμήμα του εκάστοτε ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τον αριθμό των αποφοίτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλύπτονται αυτές οι θέσεις, έπειτα από τη διεξαγωγή των γενικών εξετάσεων. Είναι γενικά αποδεκτό, ότι το συγκεκριμένο σύστημα εξετάσεων έχει στρεβλώσει ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία, έχει μειώσει σταδιακά τον εκπαιδευτικό ρόλο του Λυκείου, ενθάρρυνε την απομνημόνευση αντί της καινοτόμου σκέψης και είναι αρκετά αναποτελεσματικό στην ταξινόμηση των φοιτητών σύμφωνα με τις ικανότητές τους.

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, λιγότερο από το 20% των υποψηφίων εισήλθε στα πανεπιστήμια και λιγότερο από το 20% εισήχθησαν στα Τ.Ε.Ι. επιλογής τους. Τα

τελευταία χρόνια, ο αριθμός των προσφερόμενων θέσεων αυξήθηκε σημαντικά, κυρίως στα νεοσύστατα πανεπιστήμια και ιδιαίτερα στα Ινστιτούτα Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Μάλιστα, σήμερα η ζήτηση για θέσεις σε πανεπιστημιακές σχολές, όπως η ιατρική και η μηχανική υπερβαίνει την προσφορά. Παρόλο που είναι γενικά αναγνωρισμένο ότι ορισμένα Τ.Ε.Ι. προσφέρουν δεξιότητες που αποτιμώνται ιδιαίτερα στην αγοράς εργασίας, η αντίληψη του κοινού είναι ότι τα μαθήματα που προσφέρονται από αυτά είναι κατώτερης ποιότητας σε σύγκριση με τα μαθήματα που προσφέρονται από τις σχολές Α.Ε.Ι. (Tsakloglou & Cholezas, 2005).

Το θέμα της άνισης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές (Psacharopoulos and Papas, 1987; Psacharopoulos and Tassoulas, 2004). Τα συμπεράσματά των περισσότερων ερευνών είναι παρόμοια. Ειδικότερα, τα παιδιά με γονείς που έχουν υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα αλλά και επαγγελματικά επιτεύγματα, είναι πολύ πιθανότερο να επιτύχουν στις εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με νέους που οι γονείς τους ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Στις μέρες μας και δεδομένης της κατάστασης που επικρατεί λόγω της οικονομικής ύφεσης, έχει εκφραστεί η άποψη πως έχει περιοριστεί η συμβολή της ανώτατης εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή (Εμβλωτής & Θάνος, 2012; Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Στα πλαίσια της έρευνας των Χρυσάκη και Σούλη (2001) μελετήθηκαν οι ευκαιρίες πρόσβασης των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το επάγγελμα των γονιών τους και πιο συγκεκριμένα του πατέρα. Από τα αποτελέσματα, φάνηκε συσχέτιση. Αναλυτικότερα η έρευνα έδειξε, πως όταν ο πατέρας δεν ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα, τότε ενισχύονται σημαντικά οι πιθανότητες να φοιτήσει ο νέος σε τμήμα ΑΕΙ και στο Πολυτεχνείο. Αντιθέτως, αυτές οι πιθανότητες μειώνονται αρκετά, στην περίπτωση που πατέρας του υποψηφίου ασκεί χειρωνακτική εργασία.

Για τον ίδιο σκοπό, εκπόνησε έρευνα και ο Γούβιας (2002), καταλήγοντας στο συμπέρασμα, πως όταν ο πατέρας του νέου ασκεί διευθυντικό επάγγελμα είτε εργάζεται σε επιστημονικό κλάδο, ενισχύονται αρκετά οι πιθανότητές του να εισαχθεί σε σχολές ΑΕΙ, που απαιτούν υψηλό βαθμό, όπως είναι η Ιατρική. Ενώ, στην περίπτωση που οι γονείς του υποψηφίου ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, τότε μειώνονται αρκετά οι πιθανότητες φοίτησής του σε τμήματα ΑΕΙ.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί, πως η επιλογή των σπουδών των μαθητών γίνεται πρώιμα, όταν καλούνται να επιλέξουν κατεύθυνση στο Λύκειο. Συσχετίζοντας το κοινωνικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των γονέων με την επιλογή σπουδών των μαθητών, διαπιστώθηκε από την Σιάνου – Κύργιου (2006) πως η θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο επιλέγεται κατά κύριο λόγο από μαθητές, των οποίων ο πατέρας ανήκει σε χαμηλή κοινωνική καθώς επίσης και επαγγελματική κατηγορία.

Επιπλέον, η ίδια έρευνα έχει δείξει, πως και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή της κατεύθυνσης. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών (46,4%) που επιλέγουν τη θεωρητική κατεύθυνση ανήκουν σε οικογένειες, όπου ο πατέρας τους είναι απόφοιτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (40,4%). Από την άλλη πλευρά, η θετική κατεύθυνση επιλέγεται κυρίως, από τους μαθητές που ο πατέρας τους είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος (46,4%) ή κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (44,7%). Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στην περίπτωση της τεχνολογικής κατεύθυνσης.

Στην εν λόγω έρευνα, διαπιστώθηκε ότι και το εισόδημα των γονέων είναι σημαντικός παράγοντας για την επιλογή της κατεύθυνσης. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση που οι γονείς έχουν υψηλό εισόδημα, οι μαθητές επιλέγουν κυρίως την τεχνολογική και τη θετική κατεύθυνση, ενώ στην περίπτωση χαμηλού εισοδήματος επιλέγουν την θεωρητική κατεύθυνση.

Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και στην επιλογή του επιστημονικού πεδίου σπουδών από τους υποψήφιους για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, μεγάλο ποσοστό υποψηφίων, των οποίων οι γονείς ανήκουν σε υψηλές κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες επιλέγουν τις τεχνολογικές επιστήμες, τα τμήματα μηχανικών καθώς επίσης και άλλα προνομιούχα επαγγέλματα (Σιάνου – Κύργιου, 2006).

Επιπροσθέτως, η επιλογή του εκπαιδευτικού ιδρύματος έχει συσχετιστεί με το επάγγελμα και το κοινωνικό επίπεδο του πατέρα. Πιο συγκεκριμένα, η Σιάνου – Κύργιου (2006) στην σχετική έρευνά της διαπίστωσε, πως οι υποψήφιοι, των οποίων ο πατέρας ανήκει σε υψηλά κοινωνικά και επαγγελματικά επίπεδα δεν επιλέγουν τεχνολογικά ιδρύματα, αλλά προτιμούν τα πολυτεχνεία και τα ανώτατα ιδρύματα σε

μεγάλα αστικά κέντρα, τα ιδρύματα που έχουν καλή φήμη και σχολές που έχουν υψηλή βάση εισαγωγής, όπως είναι η Νομική και η Ιατρική.

Η εκπαιδευτική θεωρία και η έρευνα εστιάζουν κυρίως στις ανισότητες που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη (Jacobs, 1996). Το φύλο αναφέρεται συχνά ως παραλλαγή στο κεντρικό θέμα των ανισοτήτων που σχετίζεται με την κοινωνική τάξη. Κάποιοι μελετητές που επικεντρώνονται στο φύλο συχνά αντιμετωπίζουν όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης ως εργασία εις βάρος των γυναικών. Αντίθετα, μια άλλη άποψη αναφέρει, ότι η εκπαίδευση αποτελεί συχνά ένα σχετικά πλεονεκτικό πλαίσιο για την κοινωνική ζωή των γυναικών και ότι η ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση είναι πιο έντονη σε ορισμένες χώρες σε σχέση με κάποιες άλλες και έτσι δεν αποτελεί καθολικό φαινόμενο.

Σύμφωνα με τον Skelton et al (2006), σε όλους τους τομείς της ζωής συμπεριλαμβανομένης της πολιτικής και των επιχειρήσεων, οι άνδρες κατέχουν ηγετικές θέσεις. Επιπλέον, οι άνδρες παραμένουν οι κυριότεροι κάτοχοι οικονομικής και πολιτικής εξουσίας. Αυτό είναι επακόλουθο της πρόσβασης στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση των γυναικών.

Ο ίδιος τονίζει, πως η εκπαίδευση έχει κεντρικό ρόλο στη διαίωση των ανισοτήτων, υπό την έννοια της πρόσβασης των γυναικών στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση και την πρόσβασή τους σε ορισμένα προγράμματα σπουδών. Καθίσταται αξιοσημείωτο, πως η εκπαίδευση είναι το κλειδί για τις γυναίκες, ώστε να ανελιχθούν κοινωνικά. Πολλές γυναίκες προσπάθησαν να είναι ίσες με τους άνδρες και το βασικό στοιχείο που μπορεί να βοηθήσει σε αυτό είναι ν' αλλάξει η προκατειλημμένη άποψη του κόσμου μέσω της εκπαίδευσης. Οι γυναίκες με γνώση είναι αξιοσέβαστες, έχουν τη δύναμη να κερδίζουν το ενδιαφέρον των ανθρώπων και να τις αντιμετωπίζουν ισότιμα. Οι γυναίκες είναι σχετικά νέες στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς έγιναν δεκτές σε αυτήν πριν από περίπου έναν αιώνα, ενώ οι άνδρες είχαν πρόσβαση σ' αυτήν για περισσότερα από 800 χρόνια στην Ευρώπη και 200 χρόνια στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Skelton, et al., 2006).

Υπάρχουν τρεις μεγάλες φάσεις της ιστορίας που σχετίζονται με το φύλο και την πρόσβαση την τρίτοβάθμια εκπαίδευση:

- 1840-1920: Στα πλαίσια αυτής της περιόδου, οι γυναίκες αγωνίστηκαν για βασικά πολιτικά δικαιώματα, όπως η ψήφιση και η ιδιοκτησία.

- 1920-1970: Το δεύτερο κύμα του φεμινισμού επικεντρώθηκε σε θέματα παντρεμένων γυναικών, μητέρων και των παιδιών τους.
- 1970-2000: Το τρίτο κύμα φεμινισμού επικεντρώθηκε σε ζητήματα πρόσβασης στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.

Σε ότι αφορά στην Ελλάδα, παρατηρείται εμπειρικό έλλειμμα στη σχέση μεταξύ του παράγοντα «φύλο» και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και η επιλογή του κλάδου σπουδών είναι ύψιστης σημασίας για την κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική πορεία των γυναικών.

Σύμφωνα με τη Σιάνου – Κύργιου (2007), το φύλο επιδρά και στην επιλογή της σχολής όπου θα φοιτήσει ο υποψήφιος. Σε έρευνα που εκπόνησε ή ίδια, συμπέρανε πως περισσότερα αγόρια επιλέγουν σχολές όπως είναι το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ενώ, τα κορίτσια επιλέγουν ως επί των πλείστων το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών καθώς επίσης και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για τη διεκπεραίωση των σπουδών τους. Αυτό αποδίδεται στην επιθυμία τους να εργαστούν στη δημόσια εκπαίδευση για να αποκομίσουν τα οφέλη που τους παρέχει σε ότι αφορά στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα έδειξαν, πως είναι σχεδόν διπλάσιος ο αριθμός των αγοριών που δηλώνουν σχολή Πληροφορικής σε σχέση με τα κορίτσια (16,5% και 9,8% αντίστοιχα). Ακόμη, η έρευνα έδειξε πως είναι δεκαπλάσιος ο αριθμός των αγοριών που επιλέγουν σπουδές σε Τμήματα Μηχανικών (12,2% έναντι 1,8%). Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια επιλέγουν τις θεωρητικές επιστήμες, όπως τα Τμήματα Φιλοσοφικής, Νομικής και Πολιτικών Επιστημών.

2.2 Νομοθετικά πλαίσια και διαδικασίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική αναδρομή μέχρι σήμερα

Στην Ελλάδα η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω της διεξαγωγής εξετάσεων, όπου συμμετέχουν οι υποψήφιοι και με αυτό τον τρόπο γίνεται η επιλογή τους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κυρίδης (1997: 43) για τις εξετάσεις αυτές «είναι το μέσο μετάβασης από τη μαζική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην επιλεκτική τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη ... συνακόλουθη κοινωνική πίεση για ατομική ευημερία ...». Ο ίδιος συμπληρώνει, πως καθιστούν την σημαντικότερη στιγμή «... του

συνόλου των μέσων που χρησιμοποιεί μια κοινωνία για να εξασφαλίσει τη συμμόρφωση προς τους κανόνες και τα κανονιστικά πρότυπα που ισχύουν στους κόλπους της μια δεδομένη στιγμή ...» (Κυρίδης, 1997: 51-53).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί, πως το σύστημα μέσω του οποίου προάγονται οι μαθητές από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνει διαφορετικές ονομασίες, που ορίζονται από την κάθε κυβέρνηση (Θεοδωρίδου, 2018). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, το σύστημα των εν λόγω εξετάσεων επηρεάζεται από εύρος οικονομικών αλλά και πολιτικών συμφερόντων, αναδεικνύοντας την επικρατούσα κατάσταση στη χώρα και τις αλλαγές που υλοποιήθηκαν (Φράγκος, 1986).

Η αποτυχία των νέων να εισαχθούν σε κάποια σχολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί στην πραγματικότητα κοινωνική αποτυχία. Μάλιστα, το *numerus clausus* αντιτίθεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος, όπου τονίζεται πως όλοι οι πολίτες της χώρας έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Έτσι λοιπόν, όταν τίθεται ένας συγκεκριμένος αριθμός εισακτέων στην ανώτατη εκπαίδευση, αυτομάτως, οι πιο «αδύναμοι» χάνουν το δικαίωμα στη μόρφωση.

Βασικός σταθμός στην ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπήρξε η μεταρρύθμιση του 1929, που είχε ως βάση της τα νομοσχέδια 4397/1929 και 4373/1929. Η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση περιέχει την μικτή φοίτηση του δημοτικού, τα έξι αναγκαστικά έτη φοίτησης στο δημοτικό, τα έξι έτη της φοίτησης στο γυμνάσιο, χρησιμοποιεί την δημοτική γλώσσα στα δημοτικά και ιδρύει Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές. Ο στόχος αυτής της μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση είναι η εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με την αστική κοινωνία, η οποία βρίσκεται σε περίοδο διαμόρφωσης και με την είσοδο τους στην αγορά εργασίας. Αξιοσημείωτη είναι η έλλειψη αναφορών ηθικής, εθνικής και θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών (Μπουζάκης, 2011). Η μέση εκπαίδευση αποσκοπεί στην προπαρασκευή της επιστήμης και στην, απαραίτητη για την κοινωνική ζωή, γενική μόρφωση των νέων.

Η μεταρρύθμιση που έλαβε χώρα το 1929 περιέχει την ανώτατη εκπαίδευση και αποσκοπεί στην εθνική ανύψωση. Οι μεταρρυθμιστές θέτουν σαν μέτρα τον κλειστό αριθμό των εξετάσεων και την καθιέρωση των εισιτηρίων αυτών. Οι εξετάσεις εισιτηρίων για την είσοδο σε κάποια ανώτατη σχολή έλαβαν χώρα, αρχικά, κατά το

ακαδημαϊκό έτος 1926 – 1927. Έως τότε, αυτοί που αποφοιτούσαν από τα γυμνάσια μπορούσαν να συνεχίσουν να σπουδάζουν εισερχόμενοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δίχως εξετάσεις. Την βασικότερη αιτία που καθιέρωσε τις εξετάσεις αποτέλεσε η ξαφνική πληθυσμιακή αύξηση που συνέβη στην Ελλάδα λόγω της μικρασιατικής καταστροφής. Σημειώθηκε μεγάλη και απότομη αύξηση απόφοιτων γυμνασίων με συνέπεια την ύπαρξη πολλών περισσότερων υποψηφίων στις σχολές ανώτερης εκπαίδευσης σε σχέση με τον αριθμό που αυτές μπορούσαν να δεχτούν. Η αύξηση των μαθητών των σχολείων, δίχως την ύπαρξη των ανάλογων υποδομών και η έλλειψη των κατάλληλων μέτρων, απέφερε την παροχή του τίτλου σπουδών της μέσης εκπαίδευσης σε μεγάλο μέρος μαθητών που δεν ανταποκρίνεται στις επιδόσεις τους (Θεοδωρίδου, 2018).

Όπως προαναφέρθηκε, το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην χώρα μας καθορίζεται άμεσα από την αρχή του «numerus clausus» (Κλάδης, 2010). Ειδικότερα, ήδη από το 1964, όταν ξεκίνησαν οι διαδικασίες με σκοπό την επιλογή των εισακτέων στα ακαδημαϊκά ιδρύματα από το Υπουργείο Παιδείας έως σήμερα βρίσκεται σε ισχύ ένα «συγκεντρωτικό σύστημα» αναφορικά με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι οι οποίοι διαθέτουν απολυτήριο Λυκείου συμμετέχουν σε εθνικές εξετάσεις, όπου εξετάζονται σε μαθήματα που διδάχθηκαν στην Τρίτη τάξη του Λυκείου. Μάλιστα, ανάλογα με τα μαθήματα στα οποία εξετάζονται στοχεύουν και στις αντίστοιχες πανεπιστημιακές σχολές (Γκαρά, 2017).

Να σημειωθεί, πως η επιλογή των εισακτέων λαμβάνει χώρα σε εθνικό επίπεδο και οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταβολή αποφασίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο νόμιμα προχωρά στην υλοποίησή τους. Μάλιστα, υπάρχουν επιτροπές οι οποίες διερευνούν το πρόβλημα και καταθέτουν τις προτάσεις τους στην πολιτική ηγεσία με σκοπό να εξαλειφθούν τα δυσλειτουργικά φαινόμενα (Μάρκου, 2010 ; Γκαρά, 2017). Στην ελληνική εκπαίδευση έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες μεταρρυθμίσεων οι οποίες είτε ακυρώθηκαν είτε εφαρμόστηκαν μερικώς (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009). Εντούτοις, ο Κασσωτάκης (2010) τονίζει πως η ανάπτυξη και λειτουργία ενός ικανοποιητικού συστήματος πρόσβασης στο πανεπιστήμιο δεν επετεύχθη σε πρακτικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Κλάδη (2014), τόσο η διάρκεια όσο και ο βαθύς επηρεασμός του συστήματος καθιστούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά μιας μεταρρύθμισης, γεγονός που υποδηλώνει πως μια μεταρρύθμιση καταξιώνεται μετέπειτα. Όμως, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων από το 1974 και έπειτα, οι μεταρρυθμίσεις δεν είχαν διάρκεια, αλλά ούτε και επηρέασαν το σύστημα εισαγωγής σε βάθος. Οι εν λόγω μεταβολές φαίνεται να συνδέονται με την ισχυρή κυριαρχία του πολιτικού στην εκπαίδευση (Μπουζάκης, 2012).

Σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών, που ο αριθμός των φοιτητών οι οποίοι εισάγονται σε ακαδημαϊκά ιδρύματα καθίσταται περιορισμένος συγκριτικά με τον αριθμό υποψηφίων, ισχύει ένα σύστημα αξιολόγησης προκειμένου να γίνει η επιλογή εκείνων, οι οποίοι θεωρούνται καταλληλότεροι. Βέβαια, τα κριτήρια εισαγωγής δεν είναι κοινά για όλες τις χώρες και διαμορφώνονται βάσει διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995).

Έως το 1963 η μετάβαση από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιούνταν μέσω εξετάσεων που διοργανώνονταν από το κάθε Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Έναν χρόνο αργότερα και πιο συγκεκριμένα το 1964, άρχισαν να διενεργούνται αλλαγές σε ότι αφορά στην διαδικασία επιλογής των υποψηφίων, προκειμένου να εφαρμόζεται ένα πιο αντικειμενικό σύστημα επιλογής των υποψηφίων (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009).

Οι εξαγγελίες των εκάστοτε αρμοδίων για το σχετικό ζήτημα περιστράφηκαν κυρίως γύρω από τους εξής άξονες: το αδιάβλητο και δίκαιο της διαδικασίας επιλογής, τον καθορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων, την προς εξέταση ύλη, τη μορφή των θεμάτων, τον τρόπο αξιολόγησης, τη συμμετοχή ή όχι του απολυτηρίου του Λυκείου στη βαθμολογία των εξετάσεων, τον προσδιορισμό του αριθμού των εισακτέων, την αποδέσμευση του τρόπου εισαγωγής στις Σχολές από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τον περιορισμό της παραπαιδείας, τη λεκτική καταδίκη του τρόπου εκμάθησης μέσα από την απομνημόνευση (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009).

Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2005), έπειτα από κάθε μη επιτυχημένη μεταρρύθμιση, παρατηρούνται τα εξής:

- Το Λύκειο καθίσταται δέσμιο των εθνικών εξετάσεων.
- Η γενική παιδεία απαξιώνεται σε μεγάλο βαθμό.

- Η παραπαιδεία ενισχύεται, έχοντας διάφορες συνέπειες τόσο στο σχολικό σύστημα όσο και στις οικογένειες των παιδιών.
- Τα ακαδημαϊκά ιδρύματα διαμαρτύρονται για την ανεπαρκή γνωστική υποδομή των φοιτητών και για την καταστρατήγηση του δικαιώματος να επιλέγουν τα ίδια τους φοιτητές.

Ακολούθως, παρουσιάζεται το νομοθετικό πλαίσιο της μετάβασης από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν από το 1964 μέχρι σήμερα στην Ελλάδα.

➤ **Εισαγωγικές εξετάσεις - 1964**

Το εν λόγω έτος έλαβαν χώρα για πρώτη φορά εισαγωγικές εξετάσεις από το Υπουργείο Παιδείας με σκοπό τη μετάβαση στα Πανεπιστήμια της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, το 1965 βάσει του Ν.4379/1964 ορίστηκε το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο ως αναγκαία προϋπόθεση για να γίνει η μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών και εξεταστέας ύλης, κοινών για όλους τους υποψηφίους προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότητα. Επιπροσθέτως, για την απόκτηση του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου καθορίστηκε ως αναγκαία η προσμέτρηση της επίδοσης του υποψηφίου στο Λύκειο όπως επίσης και η ύπαρξη βαθμολογικής βάσης (Αγγελάκος, 2015).

Να σημειωθεί, πως κατ' αυτό τον τρόπο πιστοποιούνταν η αποφοίτηση του μαθητή από το Λύκειο. Εντούτοις, ο απόφοιτος δεν είχε δικαίωμα φοίτησης στα Πανεπιστήμια της χώρας, καθώς η πρόσβαση μπορούσε να καταστεί εφικτή με την απόκτηση του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου, έπειτα από συμμετοχή σε εξετάσεις. Βέβαια το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο αν και είχε αρκετά πλεονεκτήματα, δεν κατάφερε να εξαλείψει την παραπαιδεία γεγονός που συνέβαλε στην επικράτηση κοινωνικών ανισοτήτων (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009).

Μερικά χρόνια αργότερα μέσω του Α.Ν.40/1967 καταργήθηκε το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο και καθορίστηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις ως κριτήριο μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έπειτα, βάσει του Ν.237/1969, τέθηκε σε εφαρμογή ένας διαφορετικός τρόπος μετάβασης στο Πανεπιστήμιο μέσω Γενικών Εισιτηρίων Εξετάσεων οι οποίες πραγματοποιούνταν ανά κύκλους σπουδών και όχι ανά σχολή. Αναφορικά με τους απόφοιτους του Γυμνασίου μπορούσαν να εισαχθούν σε τεχνικές

σχολές χωρίς να δώσουν εξετάσεις. Εναλλακτικά, μπορούσαν να δώσουν εξετάσεις για να φοιτήσουν στο Γενικό Λύκειο ή στο Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο.

Καθίσταται αξιοσημείωτο, πως οι προαναφερθέντες τύποι Λυκείου ήταν ισότιμοι. Μάλιστα μέσω της φοίτησης στον τεχνικό-επαγγελματικό τομέα το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αποσκοπούσε στην αντιμετώπιση του μεγάλου αριθμού μαθητών στα Γυμνάσια και φοιτητών στα Πανεπιστήμια σχολές (Ζαγκλαρά, 2014). Αν και η κυβέρνηση είχε ορίσει σαν μια από τις κύριες προτεραιότητες την λειτουργία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης με σκοπό τόσο τον εκσυγχρονισμό της χώρας όσο και την ενίσχυση της παραγωγικότητας της, δεν αναπτύχθηκε στον επιθυμητό βαθμό (Θάνος, 2012).

➤ Πανελλήνιες εξετάσεις - 1980

Μέσω του Ν.1035/1980 καθώς επίσης και του Π.Δ.298/1980 έκανε την εμφάνισή του ένα διαφορετικό εξεταστικό σύστημα, το οποίο ονομάστηκε «Πανελλήνιες Εξετάσεις» και η διάρκειά του δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλη. Ειδικότερα, ήταν μια δοκιμασία η οποία καθίσταντο ενσωματωμένη στο συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συμμετοχή σε αυτές είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές, τόσο για εκείνους που στόχευαν στη μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και για εκείνους που δεν επιθυμούσαν κάτι τέτοιο. Το εν λόγω εξεταστικό σύστημα περιόριζε σημαντικά τον ψυχολογικό παράγοντα αποτυχίας όσο και τον παράγοντα της τύχης, δεδομένου ότι βασίστηκε σε πολλές δοκιμασίες που λάμβαναν χώρα στη Β' και τη Γ' Λυκείου (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995). Το εν λόγω σύστημα ίσχυσε για δύο έτη, διότι θεωρήθηκε πολύπλοκο και συνάμα απορρυθμιστικό για τις σπουδές στο Λύκειο, αποτελώντας παράγοντα άγχους για τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Επίσης, θεωρήθηκε ενισχυτής της παραπαιδείας (Ζαγκλαρά, 2014).

➤ Γενικές εξετάσεις - 1983

Το χρονικό διάστημα από το 1983 έως το 1999 μέσω του Ν.1351/1983 τέθηκαν σε ισχύ οι Γενικές Εξετάσεις, αποκαλούμενες και ως Δέσμες. Αναλυτικότερα, καθιερώθηκε ένα σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια του οποίου υπήρχαν ομάδες μαθημάτων, οι δέσμες που οδηγούσαν τους υποψηφίους σε συγκριμένες πανεπιστημιακές σχολές. Το συγκεκριμένο σύστημα εξετάσεων εφαρμόστηκε για αρκετά χρόνια (Αγγελάκος, 2015).

Μάλιστα, το 1988, σύμφωνα με το Ν.1771/1988, οι εξετάσεις απέκτησαν τον οριστικό τους χαρακτήρα. Ειδικότερα, λειτουργούσαν αποκλειστικά ως εισιτήριες για την ανώτατη εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, η εδραίωση των Γενικών Εξετάσεων σχετίστηκε άμεσα τόσο με τα Πολυκλαδικά όσο και τα Τεχνοεπαγγελματικά Λύκεια, προκειμένου να περιοριστούν τα έξοδα της οικογένειας του υποψηφίου προς την παραπαιδεία. Εντούτοις, ο εν λόγω θεσμός δέχθηκε αρνητική κριτική αναφορικά με την έλλειψη παιδαγωγικής σκοπιμότητας και οι υποστηρικτές αυτής της άποψης ανέφεραν πως αυτό το σύστημα καθιστούσε επίσημη αναγνώριση της αναγκαιότητας να παρακολουθούν οι υποψήφιοι μαθήματα στα ιδιωτικά φροντιστήρια (Ζαγκλαρά, 2014). Δια μέσου του συγκεκριμένου συστήματος εξετάσεων, το Λύκειο εξακολουθούσε να λειτουργεί σαν προπαρασκευαστική βαθμίδα για τους υποψηφίους οι οποίοι προσπαθούσαν να μεταβούν σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κυρίδης, 1997).

➤ **Εισαγωγικές εξετάσεις από το 1996 και έπειτα**

Αναφορικά με την πολιτική η οποία εφαρμόστηκε έπειτα από το έτος 1996, πρέπει να σημειωθεί πως εστίαζε στο άνοιγμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην κοινωνία και στη διεύρυνση της πρόσβασης σε αυτήν. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη πολιτική αποσκοπούσε στην μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού (Κλάδης, 2010).

Μάλιστα, το έτος 1996 παρουσιάστηκε η οριστική πρόταση αναφορικά με το Εθνικό Απολυτήριο η οποία θα εφαρμοζόταν από τη σχολική χρονιά 1996- 1997. Κυριότεροι στόχοι της πρότασης σε σχέση με το Εθνικό Απολυτήριο καθίσταντο η ενίσχυση της γενικής παιδείας καθώς επίσης και του μορφωτικού και συνάμα εκπαιδευτικού ρόλου του σχολείου. Επιπλέον, αποσκοπούσε στη διασφάλιση ενός ορθολογικού συστήματος για την επιλογή του αντικειμένου σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητές (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009).

Ωστόσο, το συγκεκριμένο σχέδιο οδήγησε σε αντιδράσεις και συνεπώς σε αναστολή της εφαρμογής του, καθότι δεν ήταν σαφείς οι προβλέψεις του σχετικά με τη διεύρυνση της πρόσβασης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, ενισχύοντας την παραπαιδεία λόγω του ανταγωνισμού μεταξύ των υποψηφίων για την διασφάλιση μιας θέσης στα ακαδημαϊκά ιδρύματα (Κασσωτάκης & Παπαγγελή- Βουλιουρή, 2009).

➤ **Νόμος 2525/1997**

Μέσω του συγκεκριμένου Νόμου θεσμοθετήθηκε και τέθηκε σε εφαρμογή το 2000 ένα νέο σύστημα για την πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Στα πλαίσια αυτού τονιζόταν η αναγκαιότητα της αναμόρφωσης του Ενιαίου Λυκείου και γενικότερα ολόκληρου του συστήματος μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βαθμίδα. Ενώ, ο γενικός στόχος του καθίσταντο η ενίσχυση του κύρους όχι μόνο του μορφωτικού αλλά και εκπαιδευτικού χαρακτήρα του Απολυτηρίου του Λυκείου, προκειμένου να είναι ισάξιο με άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Έτσι, αναπτύχθηκε νέα πρόταση για το Εθνικό Απολυτήριο για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, εφαρμόστηκε το 2000 σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση βάσει της επίδοσης του μαθητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο Λύκειο (Λίτινας, 2006). Μάλιστα, η ισότιμη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούσε προτεραιότητα. Τούτο θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της εξάλειψης του συστήματος αποστήθισης και ενίσχυσης της κριτικής σκέψης με απώτερο στόχο την κατάργηση των εξετάσεων και συνεπώς της ελεύθερης πρόσβασης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Γουβιάς, 2010).

Το προαναφερθέν σύστημα προκάλεσε αντιδράσεις τόσο στο πολιτικό προσκήνιο όσο και στον Τύπο, καθότι υποστηρίχθηκε πως δεν είναι δυνατόν να περιοριστεί η παραπαιδεία μέσω αυτού του συστήματος, δεδομένου ότι οι μαθητές θα εξετάζονταν καθ' όλη τη σχολική τους δραστηριότητα. Λόγω αυτού του αρνητικού κλίματος, το οποίο επικρατούσε για τις πανελλαδικές εξετάσεις στη Β' και τη Γ' Λυκείου έγιναν αλλαγές (Αγγελάκος, 2015).

➤ **Εισαγωγικές εξετάσεις από το 2000 μέχρι σήμερα**

Το χρονικό διάστημα που έπεται και ειδικότερα από το 2005 μέχρι το 2012 η μεταβολή του συστήματος για την πρόσβαση από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένα μεγάλο πρόβλημα, αποκτώντας τόσο διακομματική όσο και εθνική διάσταση δια μέσω εθνικού διαλόγου. Το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας αποτελούσε τον βασικότερο φορέα οργάνωσης αλλά και διεξαγωγής του διαλόγου. Κατά το εν λόγω διάστημα, του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας πραγματοποιεί αλλαγές προκειμένου να αποδεσμευθεί το Λύκειο από τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ανώτατα ιδρύματα, μέσω τη μείωσης των εξεταζόμενων μαθημάτων. Εντούτοις, δεν κατατέθηκε συγκροτημένη πρόταση για το εν λόγω ζήτημα (Αγγελάκος, 2015).

Το Υπουργείο Παιδείας ανέπτυξε προτάσεις το 2012 αναφορικά με ένα νέο σύστημα μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο παρουσιάστηκε ως «δίκαιο» καθώς επίσης και «έγκυρο», προκειμένου να εξαλειφθεί η παραπαιδεία. Η συγκεκριμένη πρόταση προέβλεπε ένα αυτόνομο Λύκειο και συνάμα ένα ισχυρό Εθνικό Απολυτήριο. Ακόμη, το σχέδιο αυτό περιλάμβανε τόσο ενδοσχολικές όσο και εισαγωγικές εξετάσεις, αλλά και ευκολότερη εισαγωγή σε τμήματα ανώτατης εκπαίδευσης τα οποία είχαν περιορισμένη ζήτηση. Παράλληλα, προβλεπόταν η διεξαγωγή εισαγωγικών με μικρό αριθμό εξεταζόμενων μαθημάτων. Να σημειωθεί, πως η υλοποίηση των εισαγωγικών εξετάσεων θα πραγματοποιούνταν από έναν Ανεξάρτητο Εθνικό Οργανισμό Εξετάσεων ο οποίος θα ρύθμιζε οτιδήποτε σχετικό επί του θέματος. Εντούτοις, η προαναφερθείσα μεταρρύθμιση δεν προχώρησε εξαιτίας της εκδήλωσης από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και από την πλευρά των πολιτικών κομμάτων, που υποστήριζαν πως αυτό το σύστημα θα ενισχύσει την παραπαιδεία και τους εξεταστικούς φραγμούς (Υπουργείο Παιδείας, 2012).

Εν συνεχεία, από το 2013 μέχρι το 2015, μέσω του Ν. 4186/2013 αναπτύχθηκε το Νέο Λύκειο, όπου εφαρμόστηκε σταδιακά από το έτος 2013 στην Α΄ Λυκείου έως το 2015 στη Γ΄ Λυκείου και συνεπώς στις εξετάσεις για τη μετάβαση στο πανεπιστήμιο. Ο συγκεκριμένος Νόμος δέχθηκε πολλές τροποποιήσεις με αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί πλήρως. Το «Νέο Λύκειο» αποσκοπούσε στην αποδέσμευση μεταξύ του Απολυτηρίου και των πανελλαδικών εξετάσεων, την μείωση των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων, στην αξιοποίηση τράπεζας θεμάτων καθώς επίσης και στον περιορισμό στην επιλογή σχολών για τους υποψηφίους. Βάσει του εν λόγω Νόμου καθίσταται σαφές πως επιδιώκεται η παρέμβαση ενός εξωτερικού Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων και η επαναφορά της βάσης του 10 για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Αγγελάκος,2015).

Μετάπειτα βάσει του Ν.4327/2015 αναπτύχθηκε ένα νέο σύστημα εξετάσεων με σκοπό να εφαρμοστεί στις πανελλαδικές εξετάσεις του επόμενου σχολικού έτους, ήτοι του 2016. Όπως αναφέρεται από τον Εθνικό Οργανισμό Εξετάσεων (2015) ο προαναφερθέν Νόμος εμφανίστηκε σαν τροποποίηση του Νέου Λυκείου όπως οριζόταν από τον Ν.4186/2013. Όμως, στην πραγματικότητα αφορούσε σε ένα άρδην διαφορετικό σύστημα πρόσβασης, το οποίο φαινόταν να παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με το παλαιότερο σύστημα των Δεσμών. Επίσης, στα πλαίσια αυτού του Νόμου καταργήθηκαν τόσο η Τράπεζα Θεμάτων όσο και οι πανελλαδικού τύπου εξετάσεις για

τις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου. Ενώ, για την Γ' Λυκείου προβλεπόταν η διεύρυνση των επιστημονικών πεδίων, προκειμένου να αυξηθούν οι πιθανότητες φοίτησης των υποψηφίων κοντά στην περιοχή της μόνιμης κατοικίας τους.

Ειδικότερα, το νέο σύστημα διέπονταν από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Οι εξετάσεις καθίσταντο αποκλειστικά εισαγωγικές.
- Το Λύκειο αποδεσμευόταν από την μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση.
- Οι υποψήφιοι είχαν περισσότερες επιλογές τμημάτων.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί, πως λόγω του γεγονότος αλλαγής της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας της χώρας ούτε το ανωτέρω εξεταστικό σύστημα πρόλαβε να δοκιμαστεί επαρκώς. Μάλιστα, ο νέος Υπουργός Παιδείας αναφέρθηκε σε εξάντληση της δυναμικής του ήδη εφαρμοζόμενου συστήματος των εισαγωγικών για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα λόγω της υποβάθμισης του σχολείου και συνάμα της ενίσχυσης της παράλληλης εκπαίδευσης, γεγονός που πλήττει οικονομικά της οικογένειες των υποψηφίων. Κύριος σκοπός του νέου τρόπου εισαγωγής στα πανεπιστήμια θα ήταν να καταστεί λιγότερο δαπανηρή αλλά και ψυχοφθόρα η διαδικασία (Γκαρά, 2017).

Στα πλαίσια αυτού του νέου συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα ανώτατα ιδρύματα προβλέπονταν ως αρμόδια για την προκήρυξη των θέσεων των εισακτέων σε αυτά. Ενώ, η επιλογή θα γινόταν βάσει διαφόρων κριτηρίων, όπως η γλωσσομάθεια, η συνέντευξη, το portfolio, οι επιδόσεις σε αγωνίσματα ή ακόμη και σε εργαστηριακά μαθήματα. Όμως, το σχέδιο αυτό δεν πρόλαβε να εφαρμοστεί εξαιτίας της αλλαγής στην ηγεσία του αρμόδιου Υπουργείου της χώρας (Γκαρά, 2017).

Κεφάλαιο 3. Ανασκόπηση Ερευνών

3.1 Διεθνής Έρευνα

Πρόσφατη μελέτη που έλαβε χώρα στην Ιαπωνία κατέληξε στο συμπέρασμα, πως η κοινωνική προέλευση επηρεάζει ιδιαίτερα τις εκπαιδευτικές αποφάσεις, κυρίως σε ότι αφορά στη μετάβαση από το ένα εκπαιδευτικό επίπεδο στο ανώτερο του. Μάλιστα, ο έντονος ανταγωνισμός στην απόκτηση πρόσβασης στο επόμενο επίπεδο φοίτησης εντείνει τον αντίκτυπο των εκπαιδευτικών αποφάσεων στις μελλοντικές σταδιοδρομίες των σπουδαστών. Επιπρόσθετα το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των γονέων, σε συνδυασμό με την σχολική επίδοση των νέων, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επιρροής (Entrich, 2015).

Η Edelman (2013) υλοποίησε έρευνα στα πλαίσια της οποίας μελέτησε το φαινόμενο της γονικής συμμετοχής αναφορικά με τη μετάβαση των νέων στην ανώτατη εκπαίδευση. Στην μελέτη συμμετείχαν έξι πρωτοετείς φοιτητές του *Midwestern University στην Αμερική* και αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, όπου περιλαμβάνονταν ερωτήσεις σχετικά με τη σχέση του σπουδαστή με τους γονείς του καθώς επίσης και ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στη μετάβαση του φοιτητή από το λύκειο στο πανεπιστήμιο. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι η γονική συμμετοχή μπορεί να επηρεάσει τη μετάβαση ενός μαθητή από την δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε μια άλλη έρευνα που εκπονήθηκε στην Τσεχική Δημοκρατία εξετάζεται η άνιση πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που προκαλείται από την απουσία / παρουσία ενός τοπικού πανεπιστημίου. Στα πλαίσια της εμπειρικής ανάλυσης της έρευνας εξετάστηκε αν τα άτομα που κατοικούν σε κοντινή απόσταση από ένα πανεπιστήμιο είναι πιο πιθανό να απευθυνθούν σε οποιοδήποτε πανεπιστήμιο και διερευνώνται οι βασικοί καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση εφαρμογής. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων της περιοχής σε ότι αφορά την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο και όχι η καθαυτή παρουσία ενός πανεπιστημίου (Guzi & Franta, 2008).

Στη Σκωτία, όπου οι φοιτητές που κατάγονται από πλούσιο υπόβαθρο είναι τέσσερεις φορές πιο πιθανό από ό, τι οι φοιτητές με χαμηλότερο εισόδημα να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο, η μείωση του χάσματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει

καταστεί βασική προτεραιότητα της κυβερνητικής πολιτικής. Οι Sosu et al. (2018) διερευνούν σε σχετική μελέτη τους, τις συνέργειες και τις εντάσεις στις σύγχρονες πολιτικές της Σκωτίας, που αποσκοπούν στη διεύρυνση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα στοιχεία για την ανάλυση προήλθαν από 35 επίσημα έγγραφα της Σκωτίας για τη διεύρυνση της πρόσβασης στο πανεπιστήμιο που δημοσιεύτηκαν από το 2011 έως το 2016. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι προσπάθειες διεύρυνσης της πρόσβασης στη Σκωτία υποστηρίζονται από νομοθετικά μέσα, αυξημένες δαπάνες για προστατευόμενους τόπους, προγράμματα προσέλκυσης και δωρεάν δίδακτρα.

Ο Mukoro (2013) υλοποίησε μελέτη με σκοπό να εξετάσει την ανισότητα των φύλων στη Νιγηρία και πως αυτή επηρεάζει την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως παρόλο που έχει σημειωθεί αύξηση του αριθμού των γυναικών στο πανεπιστήμιο, οι άνδρες που φοιτούν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξακολουθούν να είναι περισσότεροι σε σχέση με τις γυναίκες. Επίσης, παρατηρείται ότι οι γυναίκες επιλέγουν σχολές που σχετίζονται με τις φιλελεύθερες τέχνες, την εκπαίδευση και τη νοσηλευτική, ενώ αποφεύγουν επιστήμες όπως η ιατρική, που οδηγούν σε επαγγέλματα τα οποία εξασφαλίζουν υψηλότερο κοινωνικό και οικονομικό status.

Οι D  tourbe & Goastellec (2018) εξετάζουν την επίτευξη της ισότητας των προσφύγων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία και τη Γερμανία. Αξιολογώντας τον αυξανόμενο αριθμό προσφύγων και την αυξανόμενη ζήτηση για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται αύξηση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση από τις λιγότερο ευνοημένες ομάδες. Ωστόσο, αν και δεν έχει επιτευχθεί πλήρως η ισότητα, δίνεται η δυνατότητα στις ομάδες αυτές να έχουν πρόσβαση σε φόρουμ και εξουσίες που φέρουν αμέσως μεμονωμένα οφέλη και ενίσχυση του αγώνα προς την ισότητα.

Οι Parajanadze & Karanadze (2016) υλοποίησαν έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν το θέμα της ισότητας σε ότι αφορά στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες στη Γεωργία. Η έρευνα περιλαμβάνει ανασκόπηση των νόμων της χώρας, συμπεριλαμβανομένου του νόμου της Γεωργίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως δεν υπάρχει ισότητα των ατόμων με

ειδικές ανάγκες για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, καθώς οι επιχορηγήσεις και τα ειδικά προγράμματα που διατίθενται είναι περιορισμένα.

Στα πλαίσια έρευνας που διεξήχθη στην Ιταλία το χρονικό διάστημα 2000-2012 επιχειρήθηκε η ανάλυση του ρόλου της κοινωνικής προέλευσης στην πρόσβαση στο πανεπιστήμιο. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά τις εκπαιδευτικές επιλογές, τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τη σχολική σταδιοδρομία και την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά το επόμενο έτος θα είχαν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν, ότι η ανισότητα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση τείνει να αυξάνεται όσο εμμένει η οικονομική κρίση (Vergolini, 2016).

Ενώ, ο Kromydas (2017) εκπόνησε βιβλιογραφική ανασκόπηση και κατέληξε στο συμπέρασμα πως η τριτοβάθμια εκπαίδευση καθιστά ένα ιδιαίτερα ακριβό προϊόν και παρόλο που οι πολιτικές των χωρών κατευθύνονται προς τον ανοικτό χαρακτήρα, μόνο όσοι έχουν την οικονομική δυνατότητα μπορούν να μεταβούν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να ολοκληρώσουν της σπουδές τους.

Τέλος, μια ακόμη έρευνα εξετάζει την κοινωνική επιλεκτικότητα στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Γαλλία και τη Γερμανία την περίοδο από το 1980 έως το 2000. Τα αποτελέσματα δείχνουν, ότι η πρόσβαση σε διαφορετικά ιδρύματα χαρακτηρίζεται από έντονο κοινωνικό χαρακτήρα και στις δύο χώρες. Ενώ, δεν υπάρχουν ενδείξεις για ουσιαστικές αλλαγές στην ανισότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε κάθε χώρα ούτε τις τελευταίες δεκαετίες (Duru-Bellat et al., 2008).

3.2 Έρευνα στην Ελλάδα

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Θάνος (2012), εξετάστηκε ο ρόλος του επαγγέλματος που ασκεί ο πατέρας ως κύριος παράγοντας για την πρόσβαση του ατόμου σε κάποια σχολή ανώτατης εκπαίδευσης. Τ' αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, πως τα άτομα που οι γονείς τους ασκούν κάποιο επάγγελμα που τους κατατάσσει στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να φοιτήσουν στο

πανεπιστήμιο. Ειδικότερα, στα πλαίσια της εν λόγω έρευνας διαπιστώθηκε, πως αν ο πατέρας εργάζεται ως υπάλληλος γραφείου ή σε κάποιον επιστημονικό κλάδο, τότε ενισχύονται οι πιθανότητες πρόσβασης των νέων σε σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στον αντίποδα βρίσκεται η περίπτωση των νέων που οι γονείς τους είναι αγρότες ή ανειδίκευτοι εργάτες. Στην ίδια έρευνα, εξετάζεται και ο ρόλος του φύλου στην πρόσβαση του ατόμου στην ανώτατη εκπαίδευση. Τ' αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι η πρόσβαση των γυναικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει ενισχυθεί τα τελευταία χρόνια.

Επιπροσθέτως, μια ακόμη έρευνα του Θάνου (2012) διερευνά το ρόλο του επαγγέλματος του πατέρα σε συνάρτηση με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν, πως αν ο πατέρας εργάζεται ως διευθυντικό στέλεχος, αυξάνονται αρκετά οι πιθανότητες εισαγωγής των παιδιών σε αντίστοιχες σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να υπάρχει κοινωνική αναπαραγωγή.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από άλλη έρευνα, όπου διαπιστώθηκε πως στην περίπτωση που ο πατέρας ασκεί επάγγελμα γραφείου ή όταν ασκεί ελεύθερο-επιστημονικό επάγγελμα, αυξάνονται οι πιθανότητες πρόσβασης των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ενώ, αν ο πατέρας ασκεί γεωργικό είτε τεχνικό επάγγελμα, τότε παρατηρείται σημαντική μείωση των πιθανοτήτων πρόσβασης σε πανεπιστημιακές σχολές (Θάνος, 2010).

Ακόμη, η Σιάνου - Κύργιου (2007) εκπόνησε μελέτη προκειμένου να διαπιστωθεί, αν σχετίζεται το φύλο με την πρόσβαση σε συγκεκριμένες σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως υφίσταται άμεση συσχέτιση μεταξύ φύλου και επιλογής σπουδών. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε συντήρηση των ανισοτήτων, καθώς τα κορίτσια δεν επωφελούνται εξίσου με τα αγόρια από τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διότι επιλέγουν κλάδους μέσω των οποίων συντηρείται η μειονεκτική τους θέση στα πλαίσια της αγοράς εργασίας.

Επίσης, σύμφωνα με μια ακόμη έρευνα το σύστημα εισαγωγής των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αύξηση των φροντιστηριακών μαθημάτων που υπάγονται στην ιδιωτική εκπαίδευση, έχει συμβάλει στην ανάπτυξη ενός συστήματος πρόσβασης στο πανεπιστήμιο που δεν προάγει την ισότητα των κοινωνικών και οικονομικών τάξεων. Ειδικότερα, στις εισαγωγικές εξετάσεις επιτυγχάνουν κατά κύριο

λόγο τα παιδιά που έχουν την οικονομική δυνατότητα να λάβουν εξωσχολική στήριξη (Sianou- Kyrgiou, 2008).

Σε έρευνά της η Στρούμπη (2013) εξέτασε τις απόψεις των κωφών καθώς επίσης και των βαρήκοων φοιτητών, αναφορικά με την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν 19 φοιτητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως υπάρχει ισότητα στην Ελλάδα ως προς την πρόσβαση, καθώς μπορούν να μη λάβουν μέρος στις πανελλήνιες εξετάσεις και η εισαγωγή τους γίνεται με βάση άλλα κριτήρια. Ωστόσο, αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, όπως παραδείγματος χάριν η παρακολούθηση των μαθημάτων.

Ο Θάνος (2015) πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν στην Ελλάδα κατά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στα κοινωνικά χαρακτηριστικά που έχουν οι σπουδαστές των Σχολών Επιστημών Αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως σε αυτές τις σχολές εισάγονται κατά κύριο λόγο νέοι, οι οποίοι προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, οδηγώντας σε κοινωνική αναπαραγωγή.

Οι Τσικαλάκη & Κλάδη-Κόκκινου (2016) εκπόνησαν μελέτη προκειμένου να εξετάσουν αν η οικονομική κρίση καθιστά σημαντικό παράγοντα των εκπαιδευτικών αποφάσεων κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, εξέτασαν αν η οικονομική κρίση προάγει την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα όπου συμμετείχαν 252 μαθητές που συμπλήρωσαν το μηχανογραφικό τους. Τα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης έδειξαν, πως το λύκειο μέσω των διαδικασιών που ακολουθεί στην επιλογή των σπουδών αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, ενώ οι ανισότητες αυτές ενισχύονται εν καιρώ οικονομικής κρίσης. Ακόμη, στο πλαίσιο της μελέτης επιβεβαιώθηκε πως η επίδοση των μαθητών είναι άμεσα συνυφασμένη με την κοινωνική τους προέλευση και είναι κριτήριο για την επιλογή εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιλογής.

Ο Κασσωτάκης (2015) διεξήγαγε έρευνα με την αξιοποίηση της ημιδομημένης συνέντευξης και της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, προκειμένου να εξετάσει τις απόψεις που έχουν τα μέλη που απαρτίζουν το Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό των ΑΕΙ αλλά και το Διδακτικό Προσωπικό των Τ.Ε.Ι. της χώρας αναφορικά με το σύστημα επιλογής των φοιτητών σε αυτά. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 63 άτομα και τα αποτελέσματα έδειξαν πως επικρατεί αρνητική αντίληψη αναφορικά με το σύστημα

επιλογής των υποψηφίων φοιτητών, καθώς φαίνεται να προάγει όσους έχουν περισσότερα οικονομικά μέσα.

Σε μια άλλη έρευνα που διεξήχθη από τον Παπακωνσταντίνου (2015) καταγράφηκε το ιδιωτικό κόστος που έχουν οι εισαγωγικές εξετάσεις στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της εν λόγω μελέτης αξιοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 2.235 πρωτοετείς φοιτητές από 7 Πανεπιστήμια της Ελλάδας και τα αποτελέσματα έδειξαν, πως καθοριστικό ρόλο κατά την προετοιμασία των υποψηφίων διαδραματίζει ο κοινωνικοοικονομικός παράγοντας της οικογένειας και πιο συγκεκριμένα το οικογενειακό εισόδημα και το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Η ταυτότητα της εμπειρικής έρευνας

Το είδος της έρευνας το οποίο επιλέχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι η ποιοτική έρευνα. Σκοπός μιας ποιοτικής έρευνας δεν είναι η αναζήτηση των αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στα κοινωνικά φαινόμενα. Μια ποιοτική έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει να περιγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει μη μετρήσιμες διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς. Έτσι, μπορούν να αποκαλυφθούν οι ιδιαιτερότητες των υπό μελέτη ατόμων, οι οποίες μπορεί να βρίσκονται σε αντιλήψεις, πεποιθήσεις και ιδέες, εστιάζοντας το γιατί και το πώς. Δηλαδή, η ποιοτική έρευνα εξηγεί και αναλύει τις αιτίες για τις οποίες συμβαίνει κάποιο φαινόμενο. Πρόκειται για ερμηνευτικές και διερευνητικές μεθόδους που στο σύνολο τους περιγράφουν, αποκωδικοποιούν, ερμηνεύουν και δίνουν νόημα σε κάποιο φαινόμενο. Το υπό μελέτη αντικείμενο της ποιοτικής έρευνας μπορεί να είναι μόνο ένα άτομο, μια ορισμένη ομάδα ατόμων ή κοινωνική ομάδα, όπως επίσης και συγκεκριμένες κατηγορίες πληθυσμών περιοχών (Cohen & Manion, 1994; Ζαφειρόπουλος, 2015).

Μια ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από ευελιξία, διότι δεν υφίσταται κάποιο ερευνητικό σχέδιο το οποίο ακολουθείται αυστηρά από τον ερευνητή και τον δεσμεύει. Ωστόσο, αυτό δεν συνεπάγεται την απουσία ενός ερευνητικού οδηγού που θα περιλαμβάνει το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, το θεωρητικό υπόβαθρο, το δείγμα και τη δειγματοληψία, και τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Όσον αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, αυτά παρουσιάζονται συνοπτικά ακολούθως (Cohen & Manion, 1994; Ζαφειρόπουλος, 2015):

- Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας δεν χρησιμοποιούνται αριθμητικές μετρήσεις για την μελέτη των αντικειμένων που πραγματεύονται, αλλά χρησιμοποιούνται ποιοτικές μέθοδοι με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και εύρεση των αιτιών που προκαλούν τα υπό μελέτη φαινόμενα.

- Ο σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι να ερμηνεύσει και όχι να αποδείξει την ύπαρξη ενός φαινομένου. Έτσι, κατά την ερμηνεία του φαινομένου αυτού λαμβάνονται υπόψη πολλοί δευτερεύοντες παράγοντες επιρροής.
- Η ποιοτική έρευνα δεν πραγματοποιείται σε μεγάλα δείγματα. Αντίθετα, μελετά μικρά σύνολα παρατηρούμενων ή ερωτώμενων υποκειμένων, με σκοπό την καταγραφή των απόψεων και των στάσεων του και την διερεύνηση των αιτιών που τις υιοθετούν. Ωστόσο, η ύπαρξη μικρού δείγματος αποφέρει την αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων.
- Για την διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας δεν αποτελεί προϋπόθεση η σχέση αιτίας – αποτελέσματος, καθώς αυτή θα προκύψει από τα αποτελέσματα της. Απασχολείται κυρίως με ζητήματα που προκύπτουν από την ανάλυση του προφορικού ή γραπτού λόγου, ενώ το δείγμα της έρευνας δεν αντιμετωπίζεται ως σύνολο υποκειμένων αλλά ως άτομα που εκφέρουν απόψεις ή στάσεις.
- Η ποιοτική έρευνα έχει υποκειμενικό χαρακτήρα. Έτσι, ο ερευνητής εκφράζει την προσωπική του ερμηνεία για τα υπό μελέτη φαινόμενα, σύμφωνα με την συμμετοχή του σε αυτά, με την οποία τα επηρεάζει ή τον επηρεάζουν.
- Σε μια ποιοτική έρευνα μπορεί να αναλυθεί και να κατανοηθεί η αιτία σε φαινόμενα τα οποία υπόκεινται σε αλλαγή καταστάσεων. Δηλαδή, μπορεί να διεξαχθεί σε βάθος χρόνου και όχι απαραίτητα σε μία μόνο χρονική στιγμή και έτσι μπορεί να ανιχνεύσει τις αιτίες των αλλαγών σε αυτό το διάστημα.
- Η ποιοτική έρευνα διεξάγεται εντός του φυσικού χώρου των υπό μελέτη φαινομένων, με σκοπό την καταγραφή των προβλημάτων, των ιδιαιτεροτήτων και των συνθηκών. Έτσι, τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι ενδεικτικά της πραγματικότητας.
- Κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα απαιτείται η άμεση συμμετοχή των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε αυτή, όπως επίσης και ο αναστοχασμός του ερευνητή αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για το υπό μελέτη αντικείμενο.
- Κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων μπορεί να υπάρξει αλλαγή των ερευνητικών ερωτημάτων, προκειμένου να ερευνηθούν πτυχές του φαινομένου οι οποίες είχαν αγνοηθεί στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας. Δηλαδή, η ποιοτική έρευνα έχει ευέλικτο και τροποποιήσιμο χαρακτήρα.

- Ο ερευνητής είναι δεκτικός από τις αλλαγές των καταστάσεων και αναθεωρεί ή επεκτείνει τις ιδέες του, έως ότου ολοκληρώσει την συλλογή δεδομένων.
- Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας είναι αμφισβητούμενες, λόγω του υποκειμενικού χαρακτήρα της, της άμεσης εμπλοκής του ερευνητή και της δυσκολίας επανάληψης της.
- Τα κύρια ερευνητικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας αποτελούν η παρατήρηση, η βιογραφική ανάλυση, η ανάλυση περιεχομένου και οι συνεντεύξεις.

Τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας της παρούσας είναι η συνέντευξη και η ανάλυση περιεχομένου.

4.2 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο

4.2.1 Αποσαφήνιση εννοιών

Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει πως η συνέντευξη είναι ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων αλλά και τεχνική έρευνας, η οποία διεξάγεται με βάση μια καθορισμένη διαδικασία. Αποτελεί ίσως το πιο χρησιμοποιούμενο ερευνητικό εργαλείο στις ποιοτικές έρευνες, λόγω του ευέλικτου χαρακτήρα της, της αμεσότητας και της αίσθησης εξοικείωσης που προσφέρει στους συμμετέχοντες, αλλά και λόγω του χαμηλού της κόστους (Βάμβουκας, 2006; Δημητρόπουλος, 2001; Ζαφειρόπουλος, 2015).

Η συνέντευξη αποτελεί τη διαδικασία διεξαγωγής συζήτησης ανάμεσα σε δύο άτομα, τα οποία είναι ο συνεντευκτής, δηλαδή ο ερευνητής και ο ερωτώμενος. Ο συνεντευκτής αποτελεί την έναρξη της συνέντευξης, η οποία έχει συγκεκριμένο και σταθερό σκοπό την συλλογή δεδομένων, τα οποία είναι πληροφορίες αντιλήψεις ή στάσεις σχετικές με το υπό μελέτη αντικείμενο. Η συνέντευξη εξελίσσεται συστηματικά και συνιστά μια προφορική διαδικασία, στην οποία υφίσταται αλληλεπίδραση των δύο συμμετεχόντων. Ακόμα, στην συνέντευξη υφίσταται περισσότερο βάθος στα δεδομένα που συλλέγονται, συγκριτικά με άλλα εργαλεία έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2015; Cohen & Manion, 1994).

Η συνέντευξη χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα γνωρίσματα (Βάμβουκας, 2006; Cohen & Manion, 1996; Φίλιας, 2001; Ζαφειρόπουλος, 2015):

- Συμμετέχουν δύο άτομα, τα οποία είναι ο συνεντευκτής και ο ερωτώμενος.
- Υφίσταται προφορική αλληλεπίδραση και επικοινωνία.
- Διεξάγεται με συγκεκριμένο και σταθερό σκοπό, καθορισμένο από τον ερευνητή.
- Διερευνά αντιλήψεις και στάσεις των ερωτώμενων αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης.
- Η συνέντευξη περιλαμβάνει τον συνεντευκτή, τον ερωτώμενο, το θέμα της συζήτησης, το πλαίσιο και το κλίμα στο οποίο διεξάγεται, ως κυριότερους παράγοντες.
- Ο συνεντευκτής προσπαθεί συστηματικά να συλλέξει δεδομένα που σχετίζονται με τον καθορισμένο σκοπό της έρευνας, από τους ερωτώμενους.

4.2.2 Η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο, έναντι άλλων ερευνητικών εργαλείων (Φίλιας, 2001; Ζαφειρόπουλος, 2015):

- Είναι ευέλικτη και δυναμική και άρα, ο οδηγός συνέντευξης μπορεί να αναθεωρηθεί άσχετα από το πόσο έχει δομηθεί.
- Στη δομημένη συνέντευξη κάποιες ερωτήσεις μπορούν να επαναληφθούν ή να διατυπωθούν εκ νέου, αν δεν γίνουν κατανοητές από τον ερωτώμενο. Ακόμα, κάποιες ερωτήσεις μπορούν να παραβλεφθούν αν κρίνει ο ερευνητής ότι δεν χρειάζεται να υποβληθούν σε κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο, όπως επίσης μπορεί και να αλλάξει το είδος του από ερωτώμενο σε ερωτώμενο.
- Στην ημιδομημένη συνέντευξη όπου οι ερωτήσεις δεν είναι απόλυτα καθορισμένες, ο ερευνητής έχει το πλεονέκτημα της ευελιξίας με την έννοια ότι μπορεί να αναθεωρήσει τις ερωτήσεις, ως προς το περιεχόμενο τους, ανάλογα τον ερωτώμενο. Δηλαδή, ο συνεντευκτής έχει την δυνατότητα να πει ό,τι επιθυμεί όμως μόνο για το σχετικό περιεχόμενο, καθώς ο θεματικός άξονας της συνέντευξης έχει ήδη συγκροτηθεί.
- Υπάρχει η δυνατότητα κατεύθυνσης της συζήτησης από τον ερευνητή, σύμφωνα με τον σκοπό, όπως επίσης και η δυνατότητα άμεσης παρέμβασης για διευκρινίσεις στις απαντήσεις που δεν δόθηκαν με επάρκεια και σαφήνεια.

- Ο ερωτώμενος έχει την δυνατότητα να ζητήσει διευκρινίσεις αν δεν κατανοήσει την ερώτηση.
- Υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση, καθώς η συνέντευξη διεξάγεται μέσω αλληλεπίδρασης των δύο συμμετεχόντων. Με αυτό τον τρόπο, μπορούν να συλλεχθούν σημαντικά δεδομένα, μετά από κάποια εύστοχη παρέμβαση.
- Ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να παρατηρήσει την μη προφορική συμπεριφορά του ερωτώμενου, καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Στη μη προφορική συμπεριφορά υπάγεται οποιαδήποτε αυθόρμητη λεκτική, λεκτική ή όχι, αντίδραση, την οποία δεν μπορεί να αλλάξει ο ερωτώμενος.
- Λόγω της άμεσης επικοινωνίας, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να συνθέσει μια πληρέστερη άποψη για τον ερωτώμενο, καθώς παρατηρούνται οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις του. Έτσι μπορεί να μελετηθεί κάποια συμπεριφορά η οποία δεν προβλέφθηκε.
- Ο ερευνητής προκαθορίζει την σειρά με την οποία θα πραγματοποιηθούν οι ερωτήσεις στη δομημένη συνέντευξη. Ενώ, στην ημιδομημένη συνέντευξη έχει προκαθοριστεί η σειρά συζήτησης των θεματικών ενοτήτων.
- Οι απαντήσεις είναι προϊόν των απόψεων του ερωτώμενου, δίχως την επιρροή κάποιου εξωτερικού παράγοντα.
- Υπάρχει δυνατότητα πλήρους καταγραφής των συνθηκών συνέντευξης από τον ερευνητή, όπως χρόνος και τόπος.
- Καθώς ο ακριβής χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης είναι γνωστός από τον ερευνητή, αυτός μπορεί να λάβει υπόψη του κάποιο συμβάν το οποίο παρενέβη κατά τη διάρκεια της έρευνας και μπορεί να επηρέασε τις αντιλήψεις των ερωτώμενων.
- Η προσωπική επαφή, η αμεσότητα και η δυνατότητα διευκρινίσεων για τον σκοπό διεξαγωγής της συνέντευξης και της σημασίας της συμμετοχής του ερωτώμενου στην έρευνα, καθιστούν πιο πιθανή την δεκτικότητα και την συμμετοχή του.

Από τα παραπάνω, κρίθηκε σαφές πως η συνέντευξη αποτελεί το καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για το σκοπό της έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, το είδος συνέντευξης που επιλέχθηκε είναι η **ημιδομημένη συνέντευξη**, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με προσχεδιασμένο οδηγό ερωτήσεων και θεματικών ενοτήτων, δίχως να είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί

αυστηρή σειρά στην τελική τους διατύπωση και διάταξη. Έτσι, οι ερωτήσεις μπορούν να διατυπώνονται με διαφορετικό τρόπο και να περιλαμβάνουν διευκρινίσεις όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο, ενώ μπορούν ακόμα ορισμένες ερωτήσεις να παραβλεφθούν τελείως ή να αντικατασταθούν. Ο ερωτώμενος έχει ελευθερία διατύπωσης των απαντήσεων του και ο ερευνητής παρεμβάλλεται μόνο όπου κρίνεται απαραίτητο.

4.3 Οργάνωση και υλοποίηση της έρευνας

Σύμφωνα με όσα έχουν προαναφερθεί, η ποιοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη, απαιτεί τη δημιουργία ενός ερευνητικού σχεδίου το οποίο εναρμονίζεται με το σκοπό της έρευνας.

Εισαγωγικές σημειώσεις

Στο πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκαν προσωπικές συνεντεύξεις σε δείγμα που αποτελούνταν από γονείς μαθητών της Γ Λυκείου και κατοικούν στην πόλη των Ιωαννίνων. Οι συνεντεύξεις, οι οποίες έλαβαν χώρα από τα μέσα Ιανουαρίου 2020 έως τις αρχές Φεβρουαρίου 2020, ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν προκειμένου να διαμορφωθούν σε γραπτή μορφή κειμένου για την υλοποίηση του επόμενου βήματος της έρευνας που ήταν η ανάλυση περιεχομένου. Κατά τη διαδικασία αυτή αφαιρέθηκαν τα αδόμητα δεδομένα από τα κείμενα των συνεντεύξεων και τα υπόλοιπα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν με τη βοήθεια δεικτών σε ξεχωριστές κατηγορίες ανάλυσης. Οι κατηγορίες ανάλυσης διαμορφώθηκαν και διακρίθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και που η απάντησή τους αποτελεί σκοπό της έρευνας. Το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής φαίνεται στους πίνακες που δημιουργήθηκαν και παρατίθενται στο επόμενο κεφάλαιο, αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούν, τις κατηγορίες ανάλυσης που περιέχουν και τα δεδομένα που περιλήφθηκαν σε κάθε μία από αυτές.

Το επόμενο βήμα είναι να αναλυθούν τα δεδομένα αυτά, παρατηρώντας τα αποτελέσματα και τα γραπτά κείμενα των συνεντεύξεων, προκειμένου να εξαχθούν κατάλληλα συμπεράσματα και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Για την εν λόγω παρουσίαση των ευρημάτων γίνεται χρήση τόσο των δεδομένων και των κατηγοριών ανάλυσης, όσο και παρατηρήσεις της ερευνήτριας και ακριβή αποσπάσματα από χαρακτηριστικές απαντήσεις των ερωτώμενων, που δόθηκαν κατά

τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, προκειμένου αυτή να καταστεί όσο πιο πλήρης, περιγραφική και επαρκής. Τα ευρήματα παρουσιάζονται ανά ερευνητικό ερώτημα και κατηγορία ανάλυσης, για να είναι κατανοητό και να υπάρχει σαφήνεια στο κείμενο, ξεκινώντας, από το προφίλ των ερωτώμενων.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα βήματα που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια οργάνωσης και υλοποίησης της έρευνας.

4.3.1 Καθορισμός του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων

Το πρώτο βήμα ήταν να προσδιοριστούν οι θεματικές ενότητες, βάσει των οποίων θα διαμορφωθεί ο σκοπός της έρευνας και θα διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα πραγματεύεται την ισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες όσον αφορά την πρόσβαση από τη δευτεροβάθμια στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως επίσης και το ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο σε αυτή τη μετάβαση, ανάλογα με το αν είναι ιδιωτικό ή δημόσιο. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις και τις αντιλήψεις γονέων από διάφορες κοινωνικές ομάδες, με παιδιά που είναι μαθητές στην Γ Λυκείου σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία. Επιπροσθέτως, το γεγονός πως η παραπαιδεία των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόσβαση, σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση η οποία ενδεχομένως επηρέασε την δυνατότητα παροχής αυτών και το γεγονός πως η οικονομική κατάσταση διακρίνει τις κοινωνικές τάξεις, αποφασίστηκε να διερευνηθεί και ο ρόλος τους στην παρούσα έρευνα. Τόπος διεξαγωγής της έρευνας είναι η πόλη την Ιωαννίνων, επομένως αυτός είναι και ο τόπος διαμονής των γονέων της έρευνας και κατά συνέπεια ο τόπος έδρας των σχολείων των μαθητών.

Με βάση τα παραπάνω, **σκοπός** της έρευνας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλουν στην ανισότητα αναφορικά με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται και τη βιώνουν οι γονείς, από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, μαθητών που φοιτούν σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία.

Ως συνέχεια του προσδιορισμού του σκοπού της έρευνας, αυτός διατυπώνεται με τη μορφή κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος και επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν μέσω της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι το παρακάτω:

Κύριο ερευνητικό ερώτημα

Ποιοι παράγοντες και με ποιο τρόπο συνδράμουν στην ανισότητα στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες γονέων μαθητών της Γ Λυκείου, ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων;

Προκειμένου να απαντηθεί στην πληρότητα του το κύριο ερευνητικό ερώτημα, είναι απαραίτητο να καθοριστούν επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν στο πλαίσιο της έρευνας. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

1. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επιλογή σχολείου και την κοινωνική τάξη των γονέων;
2. Ποιες οι αντιλήψεις των γονέων για την επίδραση που έχει το είδος του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) ως προς την πρόσβαση στη ανώτατη εκπαίδευση;
3. Οι γονείς επιλέγουν για τα παιδιά τους τα ιδιαίτερα μαθήματα ή τα φροντιστήρια ως μέσο υποστήριξης;
4. Ποιες οι αντιλήψεις των γονέων για τον τρόπο που γίνεται η εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

4.3.2 Δημιουργία του οδηγού συνέντευξης

Ο οδηγός της συνέντευξης περιλαμβάνει τις βασικές θεματικές ενότητες γύρω από τις οποίες θα κινηθούν οι συνεντεύξεις, όπως επίσης και τις ερωτήσεις οι οποίες πρόκειται να υποβληθούν στους ερωτώμενους. Οι ερωτήσεις αναγράφονται στον οδηγό με συγκεκριμένη σειρά, ωστόσο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, αυτή η σειρά δεν είναι απαραίτητο να τηρηθεί με αυστηρότητα. Αντίθετα, όπου κρίνεται απαραίτητο μπορεί να αλλάξει η σειρά με την οποία θα υποβληθούν οι ερωτήσεις, να παραβλεφθούν κάποιες ερωτήσεις, να αναδιατυπωθούν ή ακόμα και να προστεθούν νέες ερωτήσεις προκειμένου να αντληθούν σημαντικές πληροφορίες.

Η διατύπωση των ερωτήσεων είναι μεγάλης σημασίας για την άντληση των κατάλληλων πληροφοριών. Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στο πλαίσιο των συνεντεύξεων της παρούσας εργασίας είναι ανοιχτού τύπου και έγινε προσπάθεια ώστε

η διατύπωση τους να είναι απλή, σύντομη, σαφής και κατανοητή, όπως επίσης και συναισθηματικά ουδέτερη. Με αυτό τον τρόπο δύναται να αντληθεί κάθε πληροφορία που αφορά την ειλικρινή άποψη, αντίληψη, αντίδραση του ερωτώμενου, μέσω και της δυνατότητας της ελεύθερης έκφρασης και αντίδρασης του.

Με βάση τα παραπάνω και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, δημιουργήθηκε ο οδηγός της συνέντευξης, ο οποίος αποτελείται από 5 μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, τα οποία είναι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των μελών της οικογένειας, το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, η σημερινή ή τελευταία δουλειά του ερωτώμενου και του/της συζύγου και το μορφωτικό τους επίπεδο. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το σχολείο στο οποίο φοιτά ο μαθητής της Γ Λυκείου, τον τρόπο με τον οποίο έγινε η επιλογή του και τη συμβολή της οικογένειας στην επιλογή αυτή. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις διαφορές μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου και την επιρροή τους καθενός στην πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το τέταρτο μέρος περιέχει ερωτήσεις σχετικά με την επιλογή της πρόσθετης υποστήριξης των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων. Το πέμπτο και τελευταίο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο οδηγός συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

4.3.3 Επιλογή του δείγματος

Σε μια ποιοτική έρευνα το δείγμα είναι μικρό, αντίθετα με τις έρευνες στις οποίες συμπεριλαμβάνεται διαμοιρασμός ερωτηματολογίων και η καταλληλότερη μέθοδος εξεύρεσης ερωτώμενων αποτελεί αυτή της χιονοστιβάδας (Ζαφειρόπουλος, 2015; Robson, 2007). Στη μέθοδο της χιονοστιβάδας, ο ερευνητής επιλέγει γνωστά άτομα του κύκλου του, τα οποία πληρούν τα κριτήρια που έχει καθορίσει, για να συμμετάσχουν στη συνέντευξη. Έπειτα, εκείνοι με τη σειρά τους προτείνουν νέους ερωτώμενους και η εν λόγω διαδικασία συνεχίζεται έως ότου πραγματοποιηθεί ο επιθυμητός αριθμός συνεντεύξεων.

Έτσι, το δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο α) της χιονοστιβάδας και β) κριτηρίων. Τα κριτήρια που λήφθηκαν υπόψη κατά την επιλογή των ερωτώμενων ήταν τα δύο ακόλουθα: 1) Να έχουν παιδιά που είναι μαθητές της Γ

Λυκείου, καθώς αυτά αποτελούν το αντικείμενο της έρευνας και β) να κατοικούν στα Ιωάννινα, καθώς τόπος διαμονής της ερευνήτριας είναι τα Ιωάννινα και αυτό το κριτήριο ενισχύει την ευκολία του δείγματος. Έτσι, το δείγμα επιλέχθηκε με βάση την ευκολία και την καταλληλότητα του. Όσον αφορά τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, η ερευνήτρια απευθύνθηκε αρχικά σε συγγενείς που πληρούν τα πιο πάνω κριτήρια, οι οποίοι με τη σειρά τους πρότειναν νέους ερωτώμενους.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί πως υπήρχαν δύο δυσκολίες κατά την εξεύρεση των ερωτώμενων. Η πρώτη ήταν πως, λόγω του ότι έγινε προσπάθεια να βρεθούν γονείς με παιδιά που φοιτούν τόσο σε δημόσια όσο και σε ιδιωτικά σχολεία προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν από άτομα και των δύο κατηγοριών, παρουσιάστηκε δυσκολία στην εξεύρεση γονέων με παιδιά σε ιδιωτικό σχολείο. Η δεύτερη δυσκολία ήταν πως πολλοί γονείς, όταν πληροφορούνταν ότι η συνέντευξη αποτελεί μια διαδικασία που ίσως χρειαστεί κάποιο χρόνο για τη διεξαγωγή τους, δυσανασχετούσαν. Παρατηρήθηκε πως η αντίδραση αυτή σημειώθηκε κυρίως σε γονείς με παιδιά που φοιτούν σε δημόσιο σχολείο.

Στο σύνολο τους, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 16 ερωτώμενους, οι οποίοι αποτέλεσαν και το τελικό δείγμα της έρευνας. Από τους 16 ερωτώμενους, οι 3 ήταν άνδρες και οι 13 γυναίκες. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, υπήρχαν 13 έγγαμοι/ες, 2 διαζευγμένοι/ες και 1 χήρα. Όσον αφορά τον αριθμό των μελών της οικογένειας, οι 9 είχαν οικογένεια με 4 μέλη, οι 4 είχαν οικογένεια με 3, 1 είχε με 5 μέλη, 1 με 6 μέλη και 1 ερωτώμενος είχε οικογένεια με 2 μέλη. Όσον αφορά το εισόδημα, οι 6 ερωτώμενοι δήλωσαν περίπου 3000, οι 3 δήλωσαν περίπου 2.500, οι 5 δήλωσαν 1000-1600 και οι υπόλοιποι 2 κάτω από 1000. Σχετικά με το επάγγελμα, αναφέρθηκαν 17 δημόσιοι υπάλληλοι, 5 ιδιωτικοί υπάλληλοι, 5 ελεύθεροι επαγγελματίες και 2 συνταξιούχοι. Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο, υπήρχαν 8 κάτοχοι μεταπτυχιακού, 17 απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΙΕΚ και 4 απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων φαίνεται στον Πίνακα 1.

A/A	Φύλο	Οικογενειακή κατάσταση	Μέλη οικογένειας	Οικογενειακό μηνιαίο εισόδημα (€)	Επάγγελμα – επάγγελμα συζύγου	Εκπαίδευση – εκπαίδευσης συζύγου
-----	------	------------------------	------------------	-----------------------------------	-------------------------------	----------------------------------

1	Γυναίκα	Έγγαμη	4	3.000	Δημόσιος υπάλληλος – Ελεύθερος επαγγελματίας	Μεταπτυχιακό - ΑΕΙ
2	Γυναίκα	Έγγαμη	4	1.600	Ιδιωτικοί υπάλληλοι	ΙΕΚ -Λύκειο
3	Γυναίκα	Έγγαμη	4	2.500	Δημόσιος υπάλληλος – συνταξιούχος	Λύκειο - ΑΕΙ
4	Γυναίκα	Έγγαμη	4	2.500	Δημόσιος υπάλληλος – συνταξιούχος	ΑΕΙ - Μεταπτυχιακό
5	Γυναίκα	Έγγαμη	3	1.000	Δημόσιος υπάλληλος – Ελεύθερος επαγγελματίας	ΤΕΙ
6	Γυναίκα	Έγγαμη	4	2.500	Δημόσιοι υπάλληλοι	ΑΕΙ - Μεταπτυχιακό
7	Γυναίκα	Έγγαμη	3	3.000	Δημόσιοι υπάλληλοι	Μεταπτυχιακό - ΑΕΙ
8	Γυναίκα	Έγγαμη	4	3.000	Δημόσιος υπάλληλος – Ιδιωτικός υπάλληλος	Μεταπτυχιακό - ΑΕΙ
9	Γυναίκα	Έγγαμη	6	3.000	Δημόσιοι υπάλληλοι	ΑΕΙ
10	Άνδρας	Έγγαμος	4	1.000	Δημόσιος υπάλληλος – Ελεύθερος επαγγελματίας	ΤΕΙ
11	Άνδρας	Έγγαμος	4	3.000	Δημόσιοι υπάλληλοι	ΑΕΙ

12	Γυναίκα	Έγγαμη	4	1.200	Ιδιωτικός υπάλληλος – Ελεύθερος επαγγελματίας	ΙΕΚ
13	Άνδρας	Διαζευγμένος	3	700	Ιδιωτικός υπάλληλος	Γυμνάσιο
14	Γυναίκα	Διαζευγμένη	5	750	Δημόσιος υπάλληλος	Λύκειο
15	Γυναίκα	Χήρα	2	1.000	Δημόσιος υπάλληλος	Μεταπτυχιακό
16	Γυναίκα	Έγγαμη	3	3.000	Δημόσιος υπάλληλος – Ελεύθερος επαγγελματίας	Μεταπτυχιακό - Μεταπτυχιακό

Πίνακας 1: Το δημογραφικό προφίλ των ερωτώμενων

4.3.4 Προγραμματισμός και διεξαγωγή των συνεντεύξεων

Αφού ορίστηκαν και βρέθηκαν οι ερωτώμενοι οι οποίοι θα αποτελέσουν το τελικό δείγμα της έρευνας, το επόμενο βήμα ήταν ο προγραμματισμός και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων ορίστηκε να πραγματοποιηθεί το συντομότερο δυνατό μετά την ολοκλήρωση του οδηγού συνέντευξης και να διαρκέσει το λιγότερο δυνατό χρονικό διάστημα η όλη διαδικασία, προκειμένου να εξοικονομηθεί χρόνος για την ανάλυση τους. Έτσι, η περίοδος στην οποία διήρκησαν οι συνεντεύξεις ήταν από τα μέσα Ιανουαρίου 2020 έως τις αρχές του Φεβρουαρίου 2020.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν σχετικά με το σκοπό της έρευνας, όπως επίσης και με το γεγονός ότι δεν θα γνωστοποιηθεί κανένα προσωπικό τους στοιχείο το οποίο αποκαλύπτει την ταυτότητα τους, πέρα από τις απαντήσεις τους, οι οποίες θα αναλυθούν ανώνυμα και αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τους επισημάνθηκε η σημασία της συμμετοχής τους για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας. Πριν από την έναρξη της διαδικασίας, ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό που πραγματοποιούνται οι συνεντεύξεις, αλλά και τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο θα εκτυλίσσεται η διαδικασία.

Όσον αφορά τον τόπο της διεξαγωγής, αφού υπήρχε συνεννόηση με τους ερωτώμενους σχετικά με τον καθορισμένο χρόνο, οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στα σπίτια τους ή σε καφετέριες με ήσυχο περιβάλλον, σε σημεία που εξυπηρετούσαν την ευκολία πρόσβασης των ερωτώμενων. Η διαδικασία όλων των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε δίχως την εμφάνιση προβλημάτων. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν σε μαγνητόφωνο της ερευνήτριας, με σκοπό την μετέπειτα ανάλυση τους.

4.3.5 Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων

Αφού ολοκληρώθηκαν με επιτυχία όλες οι συνεντεύξεις, το επόμενο βήμα ήταν να απομαγνητοφωνηθούν και να αποδοθούν σε γραπτή μορφή κειμένων. Με αυτό τον τρόπο θα είναι πιο εύκολη η ανάλυση των συνεντεύξεων και ο εντοπισμός όλων των σημείων τα οποία κρίνονται σημαντικά για την ανάλυση τους. Έτσι, για όλους τους ερωτώμενους δημιουργήθηκε διαφορετικό έγγραφο το οποίο αποτύπωνε τη συνέντευξη με πλήρη ακρίβεια τον προφορικό λόγο τους, όπως επίσης και τα αυθόρμητα φωνητικά επιφωνήματα ή τις παύσεις τους. Με αυτό τον τρόπο, τα κείμενα αποτέλεσαν πιο πιστή αναπαράσταση του προφορικού λόγου, δίνοντας τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να παρατηρήσει και να αναλύσει το προσωπικό στυλ ομιλίας του κάθε ερωτώμενου, τις λεκτικές και τις μη λεκτικές αντιδράσεις τους, προκειμένου να ληφθεί υπόψη η πλήρης και ακριβής εικόνα των ερωτώμενων στα γραπτά κείμενα και κατά τη διάρκεια της ανάλυσης. Τα γραπτά κείμενα αποτυπώθηκαν σε μορφή διαλόγου, όπου κάθε φορά που άλλαζε ο συνομιλητής, άλλαζε και η σειρά του εγγράφου. Ενώ, πριν από κάθε πρόταση ή προτάσεις του συνεντευκτή υπήρχε η λέξη Ερευνήτρια και πριν από κάθε πρόταση ή προτάσεις του ερωτώμενου, υπήρχε η λέξη Γονέας, ώστε να κρίνεται σαφές και πιο κατανοητό, σε ποιον ανήκουν τα λεγόμενα καθ' όλη την έκταση του κειμένου. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αποδείχθηκε μια διαδικασία η οποία απαιτούσε αρκετό χρόνο και το διάστημα που διήρκεσε ανήλθε στις 3 εβδομάδες.

4.4 Η ανάλυση περιεχομένου

4.4.1 Η επιλογή της ανάλυσης περιεχομένου ως ερευνητικό εργαλείο

Αφού ολοκληρώθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις, το επόμενο βήμα ήταν η ποιοτική ανάλυση των γραπτών κειμένων στα οποία ήταν πλέον αποτυπωμένες. Η ποιοτική ανάλυση είναι μια ενδεδειγμένη και λεπτομερής επεξεργασία των κειμένων και των δεδομένων που περιέχονται σε αυτά. Στην εν λόγω διαδικασία, προσδιορίζονται κατηγορίες ανάλυσης, σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες που ορίζει ο εκάστοτε ερευνητής, στις οποίες ταξινομούνται τα δεδομένα των κειμένων. Με αυτό τον τρόπο καθίσταται δυνατός ο πληρέστερος εντοπισμός των δεδομένων και η περισσότερη κατανόηση της ανάλυσης, με συνέπεια την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων σχετικά με το μελετώμενο αντικείμενο (Merriam, 2002). Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο επιλέχθηκε για την ανάλυση των κειμένων των συνεντεύξεων είναι η ανάλυση περιεχομένου, λόγω της ευελιξίας του, καθώς κρίθηκε το καταλληλότερο για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας,

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος αντικειμενικής και συστηματικής ανάλυσης γραπτού και προφορικού λόγου και περιεχομένου το οποίο είναι διαθέσιμο από άλλα μέσα, τα οποία μπορεί να είναι εφημερίδες, γραπτά κείμενα, ηχογραφήσεις, πολιτικές ομιλίες, κείμενα εξετάσεων, απαντήσεις από ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, κείμενα ποιοτικών ερευνών και υλικό από το διαδίκτυο. Με την ανάλυση περιεχομένου γίνεται η καταμέτρηση δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με το ποια δεδομένα αναφέρονται και σε ποιο βαθμό. Η εν λόγω τεχνική έχει σκοπό να καταγράφει, να συνοψίζει και να περιγράφει λέξεις, φράσεις και νοήματα που περιέχονται στο υπό μελέτη κείμενο με σκοπό την περιγραφή και την ανακάλυψη των μηνυμάτων και των νοημάτων που αυτό περιέχει, εξάγοντας έτσι τα κατάλληλα συμπεράσματα. Πρόκειται για μία μέθοδο που χρησιμοποιείται κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες και καθιστά μία τεχνική ανάγνωσης και παρατήρησης κειμένων. Σύμφωνα με τους Borg & Gall (1989), η ανάλυση περιεχομένου στοχεύει α) στην παραγωγή περιγραφικής πληροφορίας, β) στον έλεγχο και την επαλήθευση ευρημάτων άλλων ποιοτικών ερευνών, ώστε να ελεγχθεί και να επαληθευτεί η επανάληψη και η ορθότητα των συμπερασμάτων τους και γ) στον έλεγχο υποθέσεων, τον εντοπισμό συσχετίσεων και τον έλεγχο εφαρμογής θεωριών (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Ο κύριος στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι να μειώσει τα αδόμητα δεδομένα και να εξάγει μόνο τις πληροφορίες που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αφού εξαχθούν, τα δεδομένα αυτά ταξινομούνται στις αντίστοιχες κατηγορίες ανάλυσης. Η ταξινόμηση αυτή αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ανάλυσης περιεχομένου και προϋποθέτει την προσεκτική και σχολαστική μελέτη και παρατήρηση των κειμένων. Η διαδικασία αυτή δεν είναι τυποποιημένη, αλλά ο κάθε ερευνητής μπορεί να την προσαρμόσει σύμφωνα με τις ανάγκες και τους στόχους της έρευνας. Έτσι, φαίνεται πως ο ορισμός των κατηγοριών ανάλυσης και η κατηγοριοποίηση των δεδομένων σε αυτές αποτελούν τα δύο κύρια χαρακτηριστικά της ανάλυσης περιεχομένου. Αξίζει να αναφερθεί πως τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση περιεχομένου συχνά χρησιμοποιούνται σε ποσοτικές αναλύσεις οι οποίες έχουν σκοπό τη γενίκευση των εξαγόμενων συμπερασμάτων, χρησιμοποιώντας ποσοστά και συχνότητες. Η γενίκευση οφείλεται στο μεγάλο δείγμα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις ποσοτικές έρευνες, αντίθετα με το μικρό των ποιοτικών (Weber, 1990; Bos & Tarnai, 1999; Ζαφειρόπουλος, 2015).

Στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε προσεκτική μελέτη και παρατήρηση των κειμένων των συνεντεύξεων με σκοπό τον εντοπισμό των δεδομένων. Δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες κατηγορίες ανάλυσης, έχοντας ως γνώμονα τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και ακολούθησε η κατάλληλη κατηγοριοποίηση των δεδομένων σε αυτές.

4.4.2 Κατηγορίες ανάλυσης και ταξινόμηση δεδομένων

Το πρώτο βασικό βήμα για την ανάλυση περιεχομένου είναι ο προσδιορισμός των κατηγοριών ανάλυσης, οι οποίες καθορίζουν την ποιότητα της έρευνας. Οι κατηγορίες ανάλυσης είναι έννοιες στις οποίες ταξινομούνται λέξεις και φράσεις που έχουν σχετική σημασία με το υπό μελέτη αντικείμενο και πρόκειται για τα στοιχεία στα οποία αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Πρέπει να χαρακτηρίζονται από περιεκτικότητα, σαφήνεια και ακρίβεια και να προσδιορίζονται σύμφωνα με τις ανάγκες, το σκοπό και το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν σχετίζονται με τις κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν. Δεν μπορεί να υπάρχει απόλυτα αντικειμενική ερμηνεία αυτών και πολλές αναλύσεις περιεχομένου μπορούν να καταλήξουν σε διαφορετικά νοήματα και συμπεράσματα (Ζαφειρόπουλος, 2015; Weber, 1990).

Σύμφωνα με τον Weber (1990) κάθε κατηγορία ανάλυσης πρέπει να είναι α) εξαντλητική, δηλαδή να μπορεί να συμπεριλάβει όλες τις πληροφορίες που αφορούν ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, β) ανεξάρτητη, δηλαδή η ταξινόμηση ενός δεδομένου σε αυτή να μην επηρεάζει την οργάνωση των δεδομένων στις υπόλοιπες και γ) να αποκλείει τις άλλες, δηλαδή ένα δεδομένο να μην μπορεί να ταξινομηθεί σε καμία άλλη κατηγορία ανάλυσης.

Προκειμένου να τηρηθούν οι τρεις αυτές προϋποθέσεις, γίνεται χρήση ειδικών δεικτών για κάθε κατηγορία ανάλυσης. Ο ρόλος τους είναι να συμβάλουν στον επαρκή και σαφή προσδιορισμό του νοήματος των κατηγοριών ανάλυσης. Καθορίζονται από τον εκάστοτε ερευνητή με μεγάλη προσοχή, διότι αυτοί είναι που υποδηλώνουν τα αποσπάσματα του κειμένου που πρέπει να ταξινομηθούν στην κατάλληλη κατηγορία ανάλυσης, όπως φαίνεται και από το όνομα τους. (Βάμβουκας, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, δημιουργήθηκαν οι κατηγορίες ανάλυσης με τη χρήση ειδικών δεικτών, με σκοπό την ανάλυση των κειμένων των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας. Οι κατηγορίες ανάλυσης, οι δείκτες και η ταξινόμηση των δεδομένων φαίνεται στους παρακάτω πίνακες, όπου κάθε ένας από αυτούς αφορά ένα ξεχωριστό επιμέρους ερευνητικό ερώτημα από αυτά που τέθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Ο πρώτος πίνακας με τις κατηγορίες ανάλυσης και τα δεδομένα αφορά την επιλογή σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό) . Ο δεύτερος πίνακας με τις κατηγορίες ανάλυσης και τα δεδομένα που δημιουργήθηκε, αφορούσε τις αντιλήψεις των γονέων για την επίδραση του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) , όσον αφορά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Ο επόμενος πίνακας που δημιουργήθηκε αφορούσε την επιλογή πρόσθετης υποστήριξης των μαθητών για να επιτύχουν τους στόχους τους και ο τελευταίος πίνακας που δημιουργήθηκε αφορούσε το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με τις απόψεις των γονέων για το υπάρχον σύστημα εισαγωγής και προτάσεις για βελτίωση του συστήματος εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση.

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επιλογή σχολείου και την κοινωνική τάξη των γονέων;

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

1	Κριτήρια επιλογής σχετικά με τους καθηγητές
Δείκτες	Τρόπος διδασκαλίας
	Ποιότητα καθηγητών
	Συμπεριφορά καθηγητών
	Ηλικία
2	Κριτήρια επιλογής σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας
Δείκτες	Οργάνωση χρόνου
	Ύλη
	Παροχές
	Κόστος
3	Κριτήρια επιλογής σχετικά με την απόδοση του σχολείου
Δείκτες	Άλλοι μαθητές
	Σχέσεις με διευθυντή
	Ποσοστό επιτυχίας
	Ανάγκη για φροντιστήριο
	Χρόνος μελέτης στο σπίτι
4	Κριτήρια επιλογής σχετικά με προσωπικά χαρακτηριστικά
Δείκτες	Πεποιθήσεις
	Εμπειρίες
	Περιοχή
	Οικονομική κατάσταση
5	Άτομο που πήρε την απόφαση
Δείκτες	Μαθητής
	Γονέας
	Συλλογική απόφαση
6	Πηγές συλλογής πληροφοριών
Δείκτες	Άλλοι γονείς
	Εκπαιδευτικοί
	Άλλοι μαθητές
	Διαδίκτυο
	Διοίκηση σχολείου

Πίνακας 2: Κατηγορίες ανάλυσης για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Ποιες οι αντιλήψεις των γονέων για την επίδραση που έχει το είδος του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) ως προς την πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Διαφορές σε δημόσιο και ιδιωτικό
Δείκτες	Εστίαση στις εξετάσεις
	Παράβλεψη μαθημάτων
	Αριθμός διδακτικών ωρών
	Αυστηρότητα απουσιών
	Υψηλή / χαμηλή βαθμολογία
	Προσοχή στο μαθητή
	Πρόγραμμα
	Αριθμός μαθητών ανά τμήμα
	Ανάγκη για φροντιστήριο
2	Διαφορές καθηγητών σε δημόσιο και ιδιωτικό
Δείκτες	Εμπειρία
	Παιδαγωγική κατάρτιση
	Ελευθερία διδασκαλίας
	Έλεγχος και αξιολόγηση
	Επιμόρφωση
	Ενδιαφέρον για το σχολείο
	Νοοτροπία
3	Διαφορές οικογενειών σε δημόσιο και ιδιωτικό
Δείκτες	Οικονομικό επίπεδο
	Μορφωτικό επίπεδο
	Κοινωνικό επίπεδο
	Καύχηση
	Φιλοδοξία
	Αριθμός μελών οικογένειας
4	Διαφορές μαθητών σε δημόσιο και ιδιωτικό
	Άγχος
	Παραβατικότητα

Δείκτες	Συνειδητοποίηση
	Καταγωγή
	Επιδόσεις
	Προσπάθεια

Πίνακας 3: Κατηγορίες ανάλυσης για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Οι γονείς επιλέγουν για τα παιδιά τους τα ιδιαίτερα μαθήματα ή τα φροντιστήρια ως μέσο υποστήριξης;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Αιτίες πρόσθετης υποστήριξης
Δείκτες	Αδυναμία σε συγκεκριμένα μαθήματα
	Φοίτηση σε δημόσιο σχολείο
	Ανασφάλεια γονέα
	Ανασφάλεια μαθητή
	Οργάνωση χρόνου μελέτης
	Δεν είναι επιμελής και μελετηρός μαθητής
	Εμπιστοσύνη ή μη στο δημόσιο
	Αδυναμία πληρωμής ιδιωτικού σχολείου
2	Επιλογή φροντιστηρίου ή ιδιαίτερων
Δείκτες	Γονέας εκπαιδευτικός
	Οικονομικές αιτίες
	Βαθμός αδυναμίας συγκεκριμένου μαθήματος
	Επιδόσεις στο άλλο μέσο
	Καθηγητές
	Εξατομίκευση ή συλλογικότητα
	Ανταγωνιστικότητα
	Παραμονή στο σπίτι
3	Αρνητικά πρόσθετης υποστήριξης
Δείκτες	Οικονομικά έξοδα
	Μειωμένος ελεύθερος χρόνος
	Αποπροσανατολισμός
	Επιπρόσθετη κούραση

4	Θετικά πρόσθετης υποστήριξης
Δείκτες	Επικέντρωση σε συγκεκριμένα μαθήματα
	Εξάσκηση και επανάληψη
	Κάλυψη κενών
	Δεν χάνονται ώρες
	Συνεχής έλεγχος επίδοσης
	Οργάνωση
	Μικρός αριθμός τμημάτων
	Ποιότητα μαθήματος
5	Επιπτώσεις μη ύπαρξης τους
Δείκτες	Ποσοστό εισαγωγής
	Βαθμός εισαγωγής
	Προσοχή μαθητών στο σχολείο
	Απόδοση
	Ισότητα εξετάσεων
	Προσπάθεια καθηγητών
	Ποιότητα σχολείου

Πίνακας 4: Κατηγορίες ανάλυσης για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

Ποιες οι αντιλήψεις των γονέων για τον τρόπο που γίνεται η εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;	
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	
1	Στόχοι γονέα για το παιδί
Δείκτες	Υγεία
	Ευτυχία
	Επίτευξη προσωπικών του στόχων
	Πρόσβαση στην τριτοβάθμια
	Επαγγελματική αποκατάσταση
	Ασφάλεια
	Ενασχόληση με ότι επιθυμεί
2	Αρνητικά συστήματος εισαγωγής
	Δέσμευση σε συγκεκριμένη κατεύθυνση
	Στασιμότητα

Δείκτες	Αποστήθιση
	Συνεχείς αλλαγές
	Ψυχοφθόρο
	Μεγάλη ύλη
	Κακή αξιολόγηση γραπτών
	Τύχη στιγμής στις εξετάσεις
	Κακογραμμένα βιβλία
3	Θετικά συστήματος εισαγωγής
Δείκτες	Πολλές γνώσεις
	Ανταγωνιστικότητα
	Αδιάβλητο
	Μαθαίνει πειθαρχία
	Αξιοκρατικό
	Δοκιμασμένο πολλά χρόνια
	Ανάγκη ύπαρξης συστήματος αξιολόγησης
4	Χαρακτηριστικά μαθητών που ευνοεί το σύστημα πρόσβασης
Δείκτες	Οικονομική κατάσταση
	Περιοχή διαμονής
	Είδος σχολείου (ιδιωτικό - δημόσιο)
	Ύπαρξη πρόσθετης υποστήριξης
5	Προτάσεις για βελτίωση
Δείκτες	Κατάργηση συστήματος
	Υιοθέτηση συστημάτων άλλων χωρών
	Αξιολόγηση συνολικής πορείας μαθητή
	Ετήσια αξιολόγηση εκπαιδευτικών
	Εισαγωγή με εξετάσεις στα πανεπιστήμια
	Ύπαρξη βάσης του 10
	Αξιολόγηση από εξωτερικούς παράγοντες
	Μείωση αριθμού εισακτέων
	Εισαγωγή με βάση βαθμό απολυτηρίου
	Κλιμάκωση δυσκολίας ανάλογα με επίπεδο μαθητών
	Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής

	Βελτίωση βιβλίων
	Τάξεις με λίγα άτομα
	Προσθήκη προαιρετικού έτους προετοιμασίας εξετάσεων
	Παροχή επιλογών και εκτός τριτοβάθμιας

Πίνακας 5: Κατηγορίες ανάλυσης για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Κεφάλαιο 5. Ευρήματα της έρευνας

5.1 Το προφίλ των ερωτώμενων

Κατά τη διαδικασία εξεύρεσης ερωτώμενων, έγινε προσπάθεια να περιλαμβάνονται στο δείγμα τόσο γονείς με μαθητές σε δημόσιο όσο και γονείς με μαθητές σε ιδιωτικό σχολείο. Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από 16 άτομα. Οι ερωτώμενοι που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κυρίως γυναίκες και ειδικότερα 13, ενώ οι άνδρες ήταν 3. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, υπήρχαν 13 έγγαμοι και 2 διαζευγμένοι, εκ των οποίων 1 άνδρας και 1 γυναίκα, όπως επίσης και μία χήρα. Οι 9 ερωτώμενοι ανήκαν σε οικογένεια με 4 μέλη, οι 4 ανήκαν σε οικογένεια με 3 μέλη, και από ένα άτομο ανήκε σε οικογένεια με 6, 5 και 2 μέλη. Μάλιστα, τα περισσότερα μέλη ανήκαν σε έγγαμη γυναίκα και τα λιγότερα σε χήρα. Όσον αφορά το οικογενειακό μηνιαίο εισόδημα, υπήρχαν 6 ερωτώμενοι με εισόδημα περίπου 3000€, 3 ερωτώμενοι με εισόδημα περίπου 2500€, 5 ερωτώμενοι με εισόδημα που κυμαίνεται από 1000€ έως 1600€ και τέλος, δύο ερωτώμενοι με εισόδημα μικρότερο των 1000€. Σχετικά με το επάγγελμα των ερωτώμενων, σημειώθηκαν 13 δημόσιοι υπάλληλοι και 3 ιδιωτικοί υπάλληλοι, ενώ αναφορικά με το επάγγελμα των συζύγων, αναφέρθηκαν 4 δημόσιοι υπάλληλοι, 2 ιδιωτικοί υπάλληλοι, 5 ελεύθεροι επαγγελματίες και 2 συνταξιούχοι. Τέλος, σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, υπήρχαν 5 κάτοχοι μεταπτυχιακού, 4 απόφοιτοι ΑΕΙ, 2 απόφοιτοι ΤΕΙ, 2 απόφοιτοι ΙΕΚ, 2 απόφοιτοι Λυκείου και 1 απόφοιτος Γυμνασίου. Σχετικά με τους συζύγους των ερωτώμενων, υπήρχαν 3 κάτοχοι μεταπτυχιακού, 6 απόφοιτοι ΑΕΙ, 2 απόφοιτοι ΤΕΙ, 1 απόφοιτος ΙΕΚ και 1 απόφοιτος Λυκείου.

5.2 Επιλογή σχολείου και οικογένεια

5.2.1 Κριτήρια επιλογής σχετικά με τους καθηγητές

Η πρώτη κατηγορία ανάλυσης περιλάμβανε όλα τα δεδομένα που αφορούν τα κριτήρια με τα οποία οι ερωτώμενοι αποφάσισαν αν τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, τα οποία αφορούν τους καθηγητές. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι από τους ερωτώμενους της έρευνας, οι 7 επέλεξαν το ιδιωτικό σχολείο για τα παιδιά τους, ενώ οι υπόλοιποι 9 το δημόσιο.

Αρχικά, αναφέρθηκε η ποιότητα του μαθήματος που κάνουν οι καθηγητές, ως κριτήριο επιλογής σχολείου, κυρίως από τους γονείς που επέλεξαν ιδιωτικό σχολείο. Αναφέρθηκε πως οι καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων κάνουν πιο ποιοτικό μάθημα και ενδιαφέρονται περισσότερο για να υπάρχει καλύτερο αποτέλεσμα από τους μαθητές. Κάποιοι ερωτώμενοι εξέφρασαν την άποψη ότι στα ιδιωτικά σχολεία οι καθηγητές προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό, διότι πρόκειται για επιχειρήσεις οι οποίες αποσκοπούν στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα προκειμένου να έχουν περισσότερους πελάτες και άρα περισσότερο κέρδος. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται πως το χρήμα είναι ο βασικός παράγοντας της ποιοτικότερης εκπαίδευσης των παιδιών τους. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του 16^{ου} ερωτώμενου σχετικά με την ποιότητα των μαθητών:

16^{ος} ερωτώμενος (μητέρα-ιδιωτικό): *«Είχαμε ακούσει γι αυτό το σχολείο ότι οι περισσότεροι διδάσκοντες είναι και μέτοχοι στην επιχείρηση. Άρα σημαίνει ότι νοιάζονται πολύ περισσότερο για το αποτέλεσμα για την δουλειά που θα γίνεται κλπ. Δεν είναι διδάσκοντες οι οποίοι θα αλλάζουν κάθε λίγο και λιγάκι και γενικά είχαμε ακούσει ότι αν και δεν είναι το οικονομικότερο είναι αυτό που κάνει την καλύτερη δουλειά. Εγώ ήθελα να γίνεται δουλειά εκεί πέρα.»*

Εκτός από την ποιότητα του μαθήματος, κριτήριο που αναφέρθηκε είναι και η συμπεριφορά των καθηγητών προς τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν ο σεβασμός και η αυστηρότητα τους, αλλά και αν είναι «καλοί» καθηγητές. Ακόμα αναφέρθηκε και η ηλικία των εκπαιδευτικών ως κριτήριο, καθώς αρκετοί γονείς θεωρούν πως οι «ηλικιωμένοι» καθηγητές ή εκείνοι που οδεύουν προς τη συνταξιοδότηση δεν ασχολούνται τόσο με τους μαθητές όσο οι νεότεροι σε ηλικία.

Από την παρατήρηση των συνεντεύξεων, φαίνεται πως όσοι επέλεξαν το ιδιωτικό σχολείο εστίαζαν αρκετά στην ποιοτική δουλειά των καθηγητών, ενώ όσοι επέλεξαν το δημόσιο δεν ήταν τόσο διεξοδικοί. Παρόλο που αναφέρθηκε η αυστηρότητα και στις δύο κατηγορίες, ο σεβασμός ήταν στοιχείο συμπεριφοράς που αναζητήθηκε από τους γονείς που επέλεξαν το ιδιωτικό. Η μόνη περίπτωση στην οποία γονέας δημοσίου εστίασε κάπου που δεν εστίασαν οι άλλοι, ήταν η ηλικία.

Αξίζει να αναφερθεί η απάντηση του 5^{ου} ερωτώμενου, ο οποίος λέει αναφέρει χαρακτηριστικά μία αρνητική συνέπεια των καθηγητών του δημόσιων σχολείων στο παιδί του:

5^{ος} ερωτώμενος (μητέρα-ιδιωτικό) : *«Εντάξει και οι καθηγητές στο ιδιωτικό αναγκάζονται τις ώρες που είναι εκεί να δουλεύουν. Εδώ είχαμε και κάποια θέματα, όχι τώρα στην Τρίτη λυκείου για να μην λέω αυτό. Στην β λυκείου, όπου άφησαν στα παιδιά μας τεράστια κενά, γιατί δεν έκαναν την δουλεία τους... Στο ιδιωτικό αναγκάζονται τις ώρες που είναι εκεί θα δουλεύουνε, δεν θα μούνε σε μια τάξη και θα κοιτάνε το ταβάνι.»*

1^{ος} ερωτώμενος (μητέρα –ιδιωτικό) : *«Οι καθηγητές (του δημοσίου), η πλειοψηφία, όχι όλοι σαφώς, εμ... έχουν την εξής νοοτροπία: Δεν κάθονται να διδάξουν την ύλη. Επειδή, θεωρούν ότι όλα τα παιδιά πηγαίνουν φροντιστήρια θα την μάθουν εκεί. Επίσης, είναι παρά πολύ ανεκτικοί με τις απουσίες των παιδιών. «Παιδιά μπορείτε να φύγετε να πάτε να διαβάσετε για τα φροντιστήρια σας». Απαξιώνουν οι ίδιοι καθηγητές το σχολείο.»*

Η ύπαρξη ικανών καθηγητών αναφέρεται ως κριτήριο επιλογής σχολείου από τους Θεριανό & Φωτόπουλο (2014), ενισχύοντας την άποψη των ερωτώμενων της παρούσας έρευνας αναφορικά τόσο με την ποιότητα όσο και με την συμπεριφορά και τον τρόπο διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας, αναφέρουν ότι αποτελούν πόλο έλξης σχολεία με εκπαιδευτικούς που υιοθετούν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Ο Ball (1997) αναφέρει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως κριτήριο επιλογής σχολείου, χαρακτηριστικό που στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκε στην «ποιότητά» τους, καθώς αναφέρθηκε και η κατάρτιση και τα πτυχία που κατέχουν, κατά τις συνεντεύξεις. Επίσης, αναφέρει ως κριτήριο και τη μέθοδο διδασκαλίας, συμφωνώντας με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Οι Alegre & Benito (2012) αναφέρουν πως οι γονείς επιλέγουν το σχολείο του παιδιού τους λαμβάνοντας υπόψη τους εκπαιδευτικούς και πιο συγκεκριμένα, αναφέροντας τους ως αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης. Ενώ, οι McHenry-Srober (2016) αναφέρουν και την εθελοντική ενισχυτική διδασκαλία από ορισμένους καθηγητές ως κριτήριο που αυξάνει την πιθανότητα επιλογής του σχολείου.

Έτσι, από την βιβλιογραφία καθίσταται σαφές πως τα χαρακτηριστικά των καθηγητών επηρεάζουν την επιλογή του σχολείου, τα οποία συνήθως είναι η μέθοδος διδασκαλίας και η ποιότητα-ικανότητα των καθηγητών. Περαιτέρω έρευνα επί του θέματος θα μπορούσε να βρει περισσότερα χαρακτηριστικά των καθηγητών που επηρεάζουν την επιλογή του σχολείου στο οποίο διδάσκουν, από τους γονείς.

5.2.2 Κριτήρια επιλογής σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας

Μια κατηγορία κριτηρίων που αναφέρθηκαν αφορούσαν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Αρχικά, ένα σημείο στο οποίο εστίασαν αρκετά οι ερωτώμενοι που επέλεξαν τα ιδιωτικά σχολεία, ήταν η οργάνωση χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως στα ιδιωτικά σχολεία δεν χάνεται τόσος πολύς χρόνος μαθήματος, λόγω καταλήψεων, συμβουλίων κλπ. και έτσι δεν δημιουργούνται κενά στα μαθήματα και στους μαθητές. Ακόμα, σχετικά με το χρόνο του σχολείου, αναφέρθηκε ότι περιέχει ενισχυτική διδασκαλία και το πρόγραμμα επικεντρώνεται κυρίως στα μαθήματα των πανελλαδικών, τα οποία έχουν περισσότερη σημασία στη Γ Λυκείου, δίχως να δαπανάται χρόνος σε μαθήματα τα οποία δεν είναι τόσο μεγάλης σημασίας στη συγκεκριμένη τάξη, όπως τα θρησκευτικά. Όλα αυτά τα στοιχεία λήφθηκαν υπόψη ως κριτήρια όσον αφορά την οργάνωση του χρόνου και το πρόγραμμα, από τους καθηγητές που επέλεξαν το ιδιωτικό. Μια αναφορά κακού χρόνου στο δημόσιο, που επηρέασε την επιλογή προς το ιδιωτικό είναι η ακόλουθη:

8^{ος} ερωτώμενος(μητέρα – ιδιωτικό) : *«Αλλά δεν έμεινα καθόλου ευχαριστημένη, γιατί έχανε μαθήματα, είχαν πολλά κενά, εε δεν προλάβαινε μετά το παιδί να πάει μετά στα ιδιαίτερα του και τελικά αποφασίσαμε να πάει λύκειο, έστω και λόγω των πανελληνίων αργότερα σε ιδιωτικό.»*

Επίσης, αναφέρθηκε η ύλη η οποία διδάσκεται και θα μπορούσε να συμπληρώνει την οργάνωση του χρόνου εν μέρει, όσον αφορά τα μαθήματα στα οποία εστιάζει το σχολείο. Αποτελεί μια πτυχή που απασχόλησε τους γονείς των ιδιωτικών σχολείων και αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, διότι σε όλα τα δημόσια η ύλη είναι ίδια. Το κριτήριο του κόστους αναφέρθηκε από τους γονείς με παιδιά σε ιδιωτικό σχολείο και αποτελεί επίσης λογικό γεγονός, καθώς τα δημόσια σχολεία είναι δωρεάν. Τέλος, ένα κριτήριο που αναφέρθηκε είναι οι επιπρόσθετες παροχές, οι οποίες περιλαμβάνουν σχολικούς ψυχολόγους και διάφορα επιπρόσθετα προγράμματα, όπως προγράμματα που ασχολούνται με το περιβάλλον και την υγεία, όπως επίσης και διάφορες δραστηριότητες. Η πτυχή αυτή αναφέρθηκε μόνο από όσους επέλεξαν ιδιωτικό σχολείο.

4^{ος} ερωτώμενος (μητέρα –δημόσιο) : *«Θεωρώ, σίγουρα ότι στα ιδιωτικά ίσως κάνουν μεγαλύτερη προσπάθεια η οποία είναι πιο εστιασμένη στις πανελλαδικές. Δηλαδή, Είναι το μάθημα πιο φροντιστηριακό ενδεχομένως. Εε όπως για παράδειγμα σε κάποια*

ιδιωτικά εγώ έχω ακούσει ότι κάποια μαθήματα δεν γίνονται καν. Δηλαδή. Κάνουν περισσότερες ώρες μαθηματικών, φυσικής ή χημείας, δηλαδή μαθήματα που εξετάζονται πανελλαδικά δεν κάνουν θρησκευτικά.»

Ακόμα, αναφέρθηκε η επικοινωνία και η ενημέρωση των δημόσιων σχολείων σε σχέση με των ιδιωτικών, με το ζήτημα ότι τα ιδιωτικά επιδιώκουν περισσότερο την καλή επικοινωνία και την ενημέρωση των γονέων.

1^{ος} ερωτώμενος (μητέρα-ιδιωτικό): *«Στο δημόσιο δεν θα σε ενημερώσει κάποιος για το που βρίσκεται το παιδί σου, ενώ στο ιδιωτικό όταν τυχαίνει να μην πάει ο γιος μου με καλούν. Μέχρι 9 η ώρα με έχουν καλέσει. «Που είναι ο γιος σας δεν έχει έρθει.»»*

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως ο τρόπος λειτουργίας αποτελεί στο σύνολο του κριτήριο επιλογής κυρίως για όσους επιλέγουν ιδιωτικό σχολείο. Σε αυτό περιλαμβάνονται στοιχεία που συγκρίνονται με τα δημόσια σχολεία, όπως η διαχείριση χρόνου, αλλά και στοιχεία που αφορούν σύγκριση μεταξύ των ιδιωτικών, όπως η τιμή. Δεδομένου ότι η λειτουργία των δημόσιων σχολείων δεν σημειώνει διαφορές, τα αποτελέσματα αυτά δεν αποτελούν καμία έκπληξη.

Η έρευνα των Sosu et al. (2018) υποστηρίζει τα αποτελέσματα της παρούσας, καθώς βρέθηκε πως το οικονομικό κόστος αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιλογής. Ειδικότερα, στην έρευνα τους βρέθηκε ότι τα δωρεάν δίδακτρα αποτελούν αιτίες προσέλκυσης. Ο Vergolini (2016) και οι Τσικαλάκη & Κλάδη-Κόκκινου (2016) ενισχύουν αυτή την άποψη αναφέροντας στα ευρήματα τους την παρουσία της οικονομικής κρίσης ως παράγοντα που αυξάνει την ανισότητα στην ανώτατη εκπαίδευση. Ενώ, ο Κασσωτάκης (2015), ο Παπακωνσταντίνου (2015), ο Θάνος (2015) και ο Kromydas (2017), αναφέρουν πως όσοι βρίσκονται σε οικονομικά καλύτερη θέση έχουν περισσότερες δυνατότητες πρόσβασης. Έτσι, καθίσταται φανερή η σχέση μεταξύ κόστους σχολείου και πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Edelman (2013) προσθέτουν στα παραπάνω τη γονική συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου, ως παράγοντα επιρροής. Ο Ball (1997) αναφέρει την ύπαρξη εξωσχολικών δραστηριοτήτων ως κριτήριο επιλογής από τους γονείς. Ενώ, οι Θεριανός & Φωτόπουλος (2014) αναφέρονται στις παροχές τεχνολογικού εξοπλισμού, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεγάλων αυλών ως κριτήρια επιλογής σχολείου. Επίσης, στο πλαίσιο της οργάνωσης χρόνου, οι McHenry-Srober (2016) αναφέρουν την ενισχυτική διδασκαλία ως παράγοντα θετικής επιρροής στην επιλογή του σχολείου.

5.2.3 Κριτήρια επιλογής σχετικά με την απόδοση του σχολείου

Μια κατηγορία επιλογής ήταν σχετικά με την απόδοση του σχολείου. Ένα στοιχείο της κατηγορίας αυτής, που αναφέρθηκε και από τις δύο κατηγορίες ερωτώμενων, ήταν το σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα οι σχέσεις με τον διευθυντή και με τους μαθητές. Ειδικότερα, αυτό το οποίο ήθελαν να αποφύγουν οι ερωτώμενοι ήταν ένα σχολείο με κακό κλίμα και παιδιά με άσχημη συμπεριφορά. Το κλίμα αυτό θα βοηθούσε την ομαλή φοίτηση, όπως αναφέρεται στην περίπτωση που επιλέχθηκε το ΕΠΑΛ. Επίσης, πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει ο ερωτώμενος 2:

2^{ος} ερωτώμενος (μητέρα- δημόσιο): «...ήταν ένα σχολείο, θα το πω εντός εισαγωγικών «ήσυχο». Δηλαδή, χωρίς να έχει ακουστεί για θέματα παραβατικότητας κάποιων μαθητών κτλ.»

Επίσης, ένα πολύ βασικό που αναφέρθηκε πολύ πιο λεπτομερώς από τους ερωτώμενους που επέλεξαν το ιδιωτικό, είναι η επιτυχία στις εξετάσεις. Ειδικότερα, από τα λεγόμενα τους γίνεται φανερό ότι αποτελεί πρωταρχικό τους στόχο και είναι πολύ πιο πιθανή η επιτυχία αυτή, διότι τα ιδιωτικά σχολεία λειτουργούν σαν επιχείρηση και έτσι η επιτυχία αποτελεί παράγοντα αύξησης του κέρδους τους.

5^{ος} ερωτώμενος (μητέρα –δημόσιο) : «...υπάρχει αυτή η σχέση αποτελέσματος και χρημάτων. Εμ φαίνεται να είναι πιο επιχειρηματική η προσπάθεια κατά την γνώμη μου και επειδή ήθελα μια πιο προσεγμένη προσέγγιση, επέλεξα το ιδιωτικό σχολείο.»

Ακόμα ένας κριτήριο που αναφέρθηκε από γονείς που επέλεξαν το ιδιωτικό Λύκειο είναι πως έτσι δεν αναγκάζονται να παρακολουθούν τα παιδιά μαθήματα σε φροντιστήρια, μειώνοντας τον ελεύθερο απογευματινό τους χρόνο. Έτσι, η επιλογή έγινε με το σκεπτικό ότι και στις δύο περιπτώσεις δαπανώνται χρήματα, αλλά στο ιδιωτικό μένει ο ελεύθερος χρόνος και μάλιστα, τα αποτελέσματα θα είναι καλύτερα στο ιδιωτικό σχολείο παρά στο φροντιστήριο.

10^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – ιδιωτικό): «Λοιπόν, πρώτον έγινε γιατί θεωρώ ότι πλέον τα δημόσια σχολεία θέλουνε οπωσδήποτε φροντιστήριο όποτε προκειμένου να δίνεις λεφτά σε ένα φροντιστήριο και να είναι κλεισμένα και το απόγευμα τα παιδιά ξανά με τέτοια μαθήματα άστα να πάνε να δίνουν το πρωί και να μην έχουν άλλο θέμα να ασχοληθούν.»

Σε αυτό το πλαίσιο, οι ερωτώμενοι αναζήτησαν πληροφορίες σχετικά με το αν τα υπόλοιπα παιδιά του εκάστοτε σχολείου πηγαίνουν φροντιστήριο. Η απουσία του αντίστοιχου ενδιαφέροντος από τους γονείς που επέλεξαν το δημόσιο σχολείο, ενισχύει την άποψη που εξέφρασε ο 10^{ος} ερωτώμενος, ότι δηλαδή οι μαθητές των δημοσίων θα πάνε οπωσδήποτε φροντιστήριο. Το τελευταίο κριτήριο που αφορά την απόδοση ήταν αυτό της μελέτης στο σπίτι, το οποίο αναφέρθηκε επίσης από ερωτώμενο με παιδί σε ιδιωτικό και πιο συγκεκριμένα, από τον 8^ο ερωτώμενο. Φαίνεται, δηλαδή, ότι ο όγκος μελέτης για το σπίτι σε συνδυασμό με την ανάγκη για φροντιστήριο θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα μεγαλύτερο σύνολο που αφορά τον ελεύθερο χρόνο τις μη σχολικές ώρες. Ωστόσο, το φροντιστήριο σχετίζεται και με άλλους παράγοντες, οι οποίοι δεν επιτρέπουν αυτό τον συνδυασμό.

Ενώ, το σύνολο των λειτουργιών του ιδιωτικού σχολείου αναφέρθηκε ότι αυξάνει την απόδοση, με τη συμβολή παραγόντων όπως η οργάνωση του χρόνου.

13^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – ιδιωτικό): *«Πιστεύω στο ιδιωτικό έχει καλύτερες αποδόσεις, διότι όπως είπα και προηγουμένως λειτουργεί σύμφωνα με ένα πρόγραμμα το οποίο τηρείται κατά γράμμα και έτσι οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν απόκλιση από αυτό που κάθονται και διαβάζουν.»*

Φαίνεται από τα παραπάνω ότι η απόδοση του σχολείου όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών, την ανάγκη για φροντιστήριο και τον όγκο μελέτης για το σπίτι αφορούν κυρίως τους γονείς που επέλεξαν το ιδιωτικό σχολείο. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στην περίπτωση του δημοσίου, δεν εξαρτώνται από το σχολείο αυτό καθ' αυτό και έτσι δεν αποτελούν πτυχές που ερευνούν οι γονείς που έχουν επιλέξει το δημόσιο, ούτε αποτελούν κριτήρια υπέρ αυτών των σχολείων. Τα κριτήρια που φαίνεται ότι αφορούν όμως και αυτή την κατηγορία, είναι αυτά του σχολικού κλίματος, της συμπεριφοράς και τις σχέσεις των παιδιών και ο διευθυντής.

Το ποσοστό επιτυχίας, το οποίο βρέθηκε να αποτελεί παράγοντα επιρροής στην παρούσα έρευνα, μπορεί να εντοπιστεί σε πολλές άλλες έρευνες. Ειδικότερα, οι Ball (1997), Green & Vryonides (2005) αναφέρουν την ακαδημαϊκή επιτυχία ως κριτήριο επιλογής και στην απόδοση άλλων μαθητών. Οι Alegre & Benito (2012) αναφέρουν τον διευθυντή ως στοιχείο που λαμβάνουν υπόψη τους οι γονείς κατά την επιλογή σχολείου, όπως επίσης και οι Θεριανός & Φωτόπουλος (2014), σύμφωνα με τους οποίους η εμπειρία και η καλή επικοινωνία με τους διευθυντές, η διατήρηση καλού

κλίματος και η συνεργασία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς, είναι τα στοιχεία που καθορίζουν την επιλογή του σχολείου με βάση αυτούς. Επίσης, κριτήριο αποτελεί ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σχολείων, καθώς σύμφωνα με τον Van Zanten (2004), ορισμένοι γονείς επιλέγουν σχολεία με μεικτή κοινωνική και εθνική σύσταση, ενώ ορισμένοι επιλέγουν σχολεία τα οποία δεν έχουν μεικτή σύσταση μαθητών.

5.2.4 Κριτήρια επιλογής σχετικά με προσωπικά χαρακτηριστικά

Η επόμενη κατηγορία κριτηρίων η οποία σχηματίζεται σύμφωνα με τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αφορά τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά.

Ένα από τα αναφερόμενα κριτήρια για την επιλογή σχολείου είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, λαμβάνοντας υπόψη ότι το δημόσιο σχολείο είναι δωρεάν ενώ το ιδιωτικό απαιτεί πληρωμή. Έτσι, φαίνεται πως υπάρχουν γονείς που έχουν παιδιά σε δημόσιο σχολείο, οι οποίοι αν είχαν την οικονομική δυνατότητα θα επέλεγαν το ιδιωτικό σχολείο. Ακόμα, καταγράφηκε η απάντηση γονέα ο οποίος έχει επιλέξει το δημόσιο, ότι δεν ήταν το κατάλληλο σχολείο, καθώς επρόκειτο για ένα δημόσιο σχολείο. Ωστόσο, σε καμία περίπτωση αυτό δεν αποτελούσε το κυριότερο κριτήριο ή αυτό που αναφέρθηκε πρώτο από τους ερωτώμενους.

Οι ερωτώμενοι οι οποίοι έχουν επιλέξει δημόσια σχολεία, έχουν αναφέρει ως ένα από τα βασικότερα κριτήρια την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Έτσι, προτίμησαν σχολεία τα οποία βρίσκονται κοντά στο σπίτι τους με σκοπό την εύκολη και γρήγορη μετακίνηση του μαθητή. Μάλιστα, αυτό δεν αναφέρθηκε από κανένα γονέα που επέλεξε ιδιωτικό. Η απάντηση που δίνει ο 12^{ος} ερωτώμενος δείχνει την λιτή άποψη σχετικά με άλλα χαρακτηριστικά του σχολείου στη λέξη «καλό», ενώ ξεχωρίζει το κριτήριο του να είναι κοντά στο σπίτι του.

12^{ος} ερωτώμενος (μητέρα - δημόσιο): *«Εε είναι κοντά στην γειτονιά και είναι ένα κάλο σχολείο. Το είχα ψάξει.»*

Ένας ακόμα λόγος επιλογής δημόσιου σχολείου που αναφέρθηκε ήταν οι προσωπικές πεποιθήσεις. Στην περίπτωση του 4^{ου} ερωτώμενου, όπου ο σύζυγός του είναι εκπαιδευτικός σε δημόσιο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση και οι δύο αυτοί

παράγοντες συνέβαλαν στην απόφαση, λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη και τον οικονομικό παράγοντα:

4^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Για πολλούς λόγους! Πρώτος, είναι γιατί είμαστε υπέρ της δημόσιας εκπαίδευσης. Γιατί, ο σύζυγος ήταν καθηγητής στην δημόσια εκπαίδευση οπότε... Όχι στο σχολείο αυτό, σε άλλο σχολείο. Ε, και εισοδηματικά μπορούμε να το δούμε. Δηλαδή, δεν είχαμε τα απαραίτητα για να μπορέσουμε να πάμε...»*

Τέλος, οι προσωπικές εμπειρίες των ερωτώμενων αποτελούν ένα κριτήριο που σχετίζεται με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Οι προσωπικές εμπειρίες έχουν επηρεάσει είτε θετικά την επιλογή σε δημόσιο, όπου προηγούμενα παιδιά του ίδιου γονέα είχαν φοιτήσει ή φοιτούν ακόμα σε δημόσιο Λύκειο, στο ίδιο ή σε διαφορετικό, είτε αρνητικά. Δηλαδή, η εμπειρία που βίωσαν από το δημόσιο σχολείο τους απογοήτευσε και αποφάσισαν να απευθυνθούν σε ιδιωτικό σχολείο.

Από προηγούμενη εμπειρία του ερωτώμενου 16 σε δημόσιο σχολείο, φαίνεται η απογοήτευση από τους παραπάνω παράγοντες και η απόφαση να επιλεγεί το ιδιωτικό Λύκειο για τη συνέχεια της μαθητικής πορείας του παιδιού:

16^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Απλώς ήταν απογοητευτική η κατάσταση στο λύκειο από άποψη χαμένων ωρών, από άποψη σεβασμού καθηγητών, από άποψη δουλειάς καθηγητών. Εκτός από κάποιες εξαιρέσεις γενικά το επίπεδο δεν ήτανε καθόλου καλό».*

Από τα παραπάνω καθίσταται φανερό πως με διαφορετικά κριτήρια επέλεξαν σχολείο οι γονείς με παιδιά σε ιδιωτικό και με διαφορετικά οι γονείς με παιδιά σε δημόσιο σχολείο. Οι γονείς με παιδιά σε ιδιωτικό έλαβαν υπόψη τους μία σειρά παραγόντων που αφορούν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση του παιδιού, ενώ γίνεται φανερή η δυσαρέσκεια και η απογοήτευση από τα δημόσια σχολεία. Ενώ, οι γονείς με παιδιά σε δημόσια επέλεξαν σχολείο με βάση την περιοχή που αυτό εδρεύει και με βάση τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και επαγγέλματα. Σε κάθε περίπτωση, βασική προϋπόθεση φαίνεται πως αποτελεί η οικονομική κατάσταση, στην οποία αναφέρθηκαν κυρίως οι γονείς με παιδιά σε δημόσιο σχολείο, ως παράγοντα που δεν τους επέτρεψε το ιδιωτικό, ενώ οι υπόλοιποι δεν αναφέρθηκαν καθόλου σε αυτό. Θα έλεγε κανείς ότι είτε πρόκειται για έναν αυτονόητο παράγοντα είτε για κάτι το οποίο δεν είναι τόσο μεγάλης σημασίας για τους ερωτώμενους.

Αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχει η περίπτωση μεταστροφής άποψης μετά την εξέταση των κριτηρίων, η οποία κατέληξε στην απόφαση του ιδιωτικού.

1^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Εγώ προσωπικά ήμουν εντελώς αντίθετη με το ιδιωτικό σχολείο. Αλλά αφού λάβαμε υπόψη όλα τα θετικά για το παιδί αποφασίσαμε να πάει σε ιδιωτικό. Πρώθυμος δεν ήταν ούτε ο σύζυγος για το ιδιωτικό. Άλλα, οι συγκύριες έτσι όπως διαμορφωθήκαν για το παιδί. Είδαμε, ότι ευνοείται η κατάσταση αν πάει σε ιδιωτικό.»*

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι Κασσωτάκης (2015), Vergolini (2016), Τσικαλάκη & Κλάδη-Κόκκινου (2016), Kromydas (2017) και οι Sosu et al. (2018), αποδεικνύουν την επίδραση της οικονομικής οικογενειακής κατάστασης στην επιλογή του σχολείου. Ακόμα, σύμφωνα με τους Green & Vryonides (2005), ορισμένοι γονείς αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές συναναστροφές ως το κυριότερο κριτήριο επιλογής, ως παράγοντες επιτυχίας των παιδιών, αντίθετα με ορισμένους που θεωρούν την ακαδημαϊκή επιτυχία σημαντικότερη. Στην ίδια έρευνα, αναφέρονται ως παράγοντες επιρροής το εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των γονέων. Επίσης, σύμφωνα με τον Reinoso (2008) οι γονείς επιλέγουν σχολεία τα οποία υιοθετούν ίδιες αξίες και αντιλήψεις με τους ίδιους. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι γονείς από χαμηλότερο κοινωνικό υπόβαθρο επιλέγουν σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, με σκοπό το παιδί τους να αξιοποιήσει τις εν λόγω κοινωνικές συναναστροφές για να χτίσει κατάλληλες βάσεις. Ενώ, σύμφωνα με τους Alegre & Benito (2012), η οικογένεια είναι ο κύριος υπαίτιος ανατροφής του παιδιού και έτσι δεν επιλέγουν σχολείο με βάση την υιοθέτηση αξιών, αλλά με βάση την εγγύτητα. Οι Sliwka & Istance (2006) αναφέρουν την τοποθεσία του σχολείου ως κριτήριο, με τους γονείς να επιλέγουν τα σχολεία που βρίσκονται κοντά στο σπίτι τους. Η Van Zantetn (2004) αναφέρει πως η τοποθεσία αποτελεί το σημαντικότερο κριτήριο επιλογής σχολείου για τους μεσοαστούς, οι οποίοι θεωρούν ότι τα καλά σχολεία είναι όσα βρίσκονται σε κάποια μεσοαστική περιοχή και τα κακά σχολεία όσα βρίσκονται σε περιοχές χαμηλότερης κοινωνικής τάξης.

5.2.5 Άτομο που πήρε την απόφαση

Όσον αφορά το άτομο που πήρε την τελική απόφαση για την επιλογή του σχολείου, ήταν ο ίδιος ο μαθητής, οι γονείς ή επρόκειτο για συλλογική απόφαση.

Στην περίπτωση που αποφάσισε ο μαθητής το σχολείο στο οποίο θα πάει, αφορούσε κυρίως τους μαθητές των δημόσιων σχολείων. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι γονείς συμφώνησαν και ακολούθησαν την επιθυμία του παιδιού, αναφέροντας ωστόσο και την συμφωνία με τα κριτήρια τους.

4^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Όποτε αποφάσισε να πάει εκεί και αυτό ήταν κοντά στην περιοχή μας.»*

Οι περιπτώσεις στις οποίες αποφάσισαν οι γονείς, αφορούσαν κυρίως την επιλογή ιδιωτικών σχολείων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητές είτε συμφώνησαν είτε διαφώνησαν αρχικά, ωστόσο δεν αναφέρθηκε κάποια περίπτωση στην οποία να επικράτησε η άποψη του παιδιού που διαφώνησε. Έτσι, γίνεται φανερό πως η απόφαση ήταν ξεκάθαρα στο χέρι του γονέα, παρά το γεγονός πως αυτή αναφέρθηκε ως ιδέα και πρόταση η οποία τελικά βρήκε σύμφωνα τα παιδιά. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός πως έπρεπε να αναφέρει το παιδί επιχειρήματα τα οποία θα έπειθαν τον ερωτώμενο να πάρει άλλη απόφαση.

5^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Η ιδέα και η πρόταση ήταν δική μου. Εε τα παιδιά μου... ο γιος μου ήταν θετικός, η κόρη μου είχε αντίδραση, είχε τις ενστάσεις της. Στην τελική απόφαση και ο σύζυγος μου ήταν σύμφωνος μαζί μου, όποτε φάνηκε σαν μειοψηφία η άποψη της και μάλιστα δεν είχε και δυνατά επιχειρήματα. Δηλαδή, το θέμα των παρεών ή των συμμαθητών έμενα δεν μου ακούστηκε ικανό επιχείρημα να με πείσει γι αυτό».*

Σε κάποιες περιπτώσεις συλλογικής απόφασης που επιλέχθηκε το ιδιωτικό, μπορεί να παρατηρηθεί πως στην πραγματικότητα η απόφαση ήταν του γονέα. Η διαφορά έγκειται είτε στο γεγονός πως αυτό έβρισκε σύμφωνη την άποψη του παιδιού είτε δεν του έδινε τη δυνατότητα να επιλέξει το ίδιο. Δηλαδή, δεν αναφέρθηκε καμία περίπτωση στην οποία ο γονέας να επιθυμεί το ιδιωτικό σχολείο, αλλά τελικά να επιλέγει το δημόσιο λόγω της επιθυμίας του παιδιού.

Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές και οι γονείς συμφωνούσαν ομόφωνα, όπως στην πολύ ένθερμη συμφωνία σε αυτή την απόφαση, λόγω της άσχημης κατάστασης που επικρατούσε στο δημόσιο σχολείο.

16^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Ήταν συλλογική. Δεν πήγαινε άλλο εμ εντάξει η μικρή πάθαινε πανικούς και κλπ.»*

Ενώ, από την απάντηση που έδωσε ο 3^{ος} ερωτώμενος καθίσταται σαφές ότι στις περιπτώσεις δημόσιων σχολείων, η περιοχή διαμονής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή:

3^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Σε αυτό το δήμο ανήκαμε από το γυμνάσιο πήγε λύκειο εκεί. Ήτανε δεδομένο ότι θα πάει εκεί.»*

Από τα παραπάνω μπορεί να παρατηρηθεί πως υπάρχει κάποια διαφορά μεταξύ της επιλογής δημόσιου ή ιδιωτικού σχολείου, καθώς στην πρώτη περίπτωση η απόφαση βρίσκεται κυρίως στα χέρια των γονέων, ενώ στη δεύτερη, των παιδιών. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως σε καμία περίπτωση δεν επιλέχθηκε δημόσιο ενώ το παιδί προτιμούσε ιδιωτικό.

5.2.6 Πηγές συλλογής πληροφοριών για την επιλογή σχολείου

Οι ερωτώμενοι ρωτήθηκαν σχετικά με το αν συλλέγουν πληροφορίες πριν από την επιλογή του σχολείου και αν το κάνουν, από ποιες πηγές συλλέγουν τις πληροφορίες αυτές.

Η άποψη άλλων γονέων εισακούστηκε τόσο στην περίπτωση των ιδιωτικών όσο και στην περίπτωση των δημόσιων σχολείων. Η εν λόγω πηγή αναφέρεται ως η πρώτη από την οποία αντλήθηκαν πληροφορίες πολλές φορές και άρα την καθιστά είτε από τις πιο έμπιστες είτε από τις πιο εύκολα προσβάσιμες. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του 5^{ου} ερωτώμενου, σχετικά με την άντληση πληροφοριών από άλλους γονείς:

5^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό) : *«Ε κάνοντας την ερευνα αγοράς στην επιλογή ιδιωτικού σχολείου μιας και στην πόλη μας υπάρχουν ήδη τρία. Οποσδήποτε έπρεπε να ακούσω την γνώμη ανθρώπων οι οποίοι έχουν χρησιμοποιήσει υπηρεσίες των συγκεκριμένων ιδρυμάτων. Άρα, λοιπόν, αξιολόγησα την εμπειρία τους, την προσωπική. Μιας και εκείνοι δεν θα είχαν κάτι να κερδίσουν από την δική μου συμμετοχή ή όχι στο ίδρυμα, στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που εκείνοι ακολουθούν αλλά εγώ θα μπορούσα να αξιοποιήσω το κριτήριο τους με βάση τις δικές μου ανάγκες.»* Ο ίδιος ερωτώμενος στη συνέχεια αναφέρεται σε επόμενο στάδιο όπου απευθύνεται για πληροφορίες στη διοίκηση των σχολείων: *«Άκουσα και την επίσημη άποψη των ιδρυμάτων από την πλευρά τους. Αξιολόγησα αρκετά την άποψη τους και τις θέσεις τους».*

Στην περίπτωση του 7^{ου} ερωτώμενου γίνεται άλλη μια αναφορά σε εκτεταμένη έρευνα, σχετικά με τις πληροφορίες που θα καθορίσουν την επιλογή του σχολείου.

7^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Η αλήθεια είναι ότι κάναμε μια έρευνα αγοράς όσον αφορά το σχολείο. Ρωτήσαμε και άλλους γονείς, ρωτήσαμε και εκπαιδευτικούς, ρωτήσαμε εμ κάναμε και μια έρευνα για τα κοντινά σχολεία που βρίσκονταν κοντά στο σπίτι».*

Στην περίπτωση των γονέων στα δημόσια σχολεία, με μοναδική εξαίρεση μια περίπτωση που αφορούσε ΕΠΑΛ, η έρευνα δεν φαίνεται να ήταν τόσο εκτεταμένη και περιοριζόταν περισσότερο στους άλλους γονείς, δίχως πολλές λεπτομέρειες. Ίσως, σε αυτό παίζει ρόλο πως στα δημόσια γίνεται επιλογή σχολείου με άλλα κριτήρια, ενώ στα ιδιωτικά, όπως ανέφερε ο 5^{ος} ερωτώμενος, πρόκειται για έρευνα αγοράς.

Στην περίπτωση του 4^{ου} ερωτώμενου, γίνεται φανερή η μικρή έρευνα, της οποίας η έκταση ωστόσο επηρεάζεται από την πόλη, ενώ οι πληροφορίες συλλέχθηκαν μετά από χρόνιες συζητήσεις με καθηγητές και όχι από νέα αποκλειστική έρευνα.

4^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Νομίζω τα Γιάννενα είναι ένα κλειστό περιβάλλον. Οποτε λίγο πολύ και επειδή ο σύζυγος ήταν στην εκπαίδευση πολλά χρόνια είχαμε άποψη για τα σχολεία της περιοχής. Οποτε στην ουσία δεν ρώτησα ακριβώς είχαμε την εικόνα που συζητάμε με άλλους γονείς.»*

Η άποψη άλλων μαθητών αναφέρθηκε μόνο στην περίπτωση του δημόσιου σχολείου, σε συνδυασμό με άλλες πηγές και κριτήρια. Ενώ, η συλλογή πληροφοριών από εκπαιδευτικούς αφορούσε την επιλογή μεταξύ δημόσιων σχολείων και δεν αναφέρθηκε στις περιπτώσεις που επιλέχθηκε το ιδιωτικό. Το διαδίκτυο αναφέρθηκε ως πηγή πληροφόρησης στην περίπτωση επιλογής δημόσιου ΕΠΑΛ, ωστόσο η επιλογή αναφέρεται κυρίως στο ΕΠΑΛ έναντι του ΓΕΛ και όχι στο δημόσιο έναντι του ιδιωτικού σχολείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις, είτε θα ήταν ήδη ευχαριστημένα από αυτά τα σχολεία είτε δυσαρεστημένοι και θα οδηγούνταν στο ιδιωτικό.

Γενικά, παρατηρήθηκε όποτε επιλέχθηκε το ιδιωτικό σχολείο, στις περισσότερες περιπτώσεις η επιλογή έγινε μετά από έρευνα η οποία αφορούσε πολλές και διαφορετικές πηγές. Όπου επιλέχθηκε το δημόσιο, η έρευνα δεν λάμβανε τόσο μεγάλη έκταση. Στην περίπτωση του ΕΠΑΛ, επίσης έλαβε χώρα έρευνα με μεγάλη έκταση και πολλές πηγές. Έτσι, μπορεί να περιοριστεί ακόμα περισσότερο η παρατήρηση πως τις

μικρότερης κλίμακας έρευνες τις κάνουν οι γονείς που αποφασίζουν το δημόσιο γενικό Λύκειο.

Όπως μπορεί να γίνει φανερό μελετώντας τη βιβλιογραφία, σε όλες τις έρευνες που έχουν αναφέρονται στο παρόν κεφάλαιο, οι γονείς είναι εκείνοι που επιλέγουν τελικά το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσει ο μαθητής. Όσον αφορά τις πηγές πληροφόρησης, οι Alegre & Benito (2012) αναφέρουν ως πηγές πληροφόρησης εκπαιδευτικούς, διευθυντές και άλλους γονείς. Ενώ, σύμφωνα με τους Byrne & De Tona (2012), οι αλλοδαποί γονείς, καθώς δεν έχουν πρόσβαση σε πολλές πηγές πληροφόρησης, αξιοποιούν ως μόνη πηγή άλλα μέλη της οικογένειας. Οι Rosey-Maddox et al. (2016) αναφέρουν πως οι μεσοαστοί γονείς συλλέγουν και εξετάζουν πληροφορίες από γονείς άλλων παιδιών, παρόμοιας εθνικότητας και τάξεως. Τέλος, οι Gewirtz et al. (1995) αναφέρουν πως οι αποσυνδεδεμένοι από το σχολείο γονείς καταλήγουν να επιλέγουν τα τοπικά σχολεία.

5.3 Είδος σχολείου και πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση

5.3.1 Διαφορές τρόπου λειτουργίας ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου

Ο δεύτερος πίνακας με τις κατηγορίες ανάλυσης και τα δεδομένα που δημιουργήθηκε, αφορούσε τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την επίδραση που έχει στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το είδος του σχολείου, μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου. Η πρώτη κατηγορία ανάλυσης που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο αυτού του ερωτήματος σχετιζόταν με τις διαφορές στον τρόπο λειτουργίας των δύο αυτών ειδών σχολείου.

Μια διαφορά μεταξύ των δύο ειδών σχολείων που επισήμαναν αρκετά οι ερωτώμενοι, είναι ότι τα ιδιωτικά σχολεία επικεντρώνονται περισσότερο στις εξετάσεις, οι οποίες είναι και το ποιο ουσιώδες ζήτημα της Γ Λυκείου, από ότι τα δημόσια. Έτσι, τα μαθήματα των εξετάσεων βρίσκονται στο επίκεντρο της διδασκαλίας ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα παραβλέπονται. Έτσι, θεωρείται ότι γίνεται ποιοτικότερη δουλειά σε αυτά, με την έννοια ότι υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας και πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο παρακάτω ερωτώμενος θεωρεί μειονέκτημα το χαρακτηριστικό αυτό, άποψη που την ενστερνίζονται αρκετοί από τους υπόλοιπους ερωτώμενους.

13^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – δημόσιο): *«Θεωρώ ότι το δημόσιο έχει αρκετά μειονεκτήματα στο γεγονός ότι, εε... η προετοιμασία για τις πανελλήνιες είναι ελλιπής και θα μπορούσαν να κάνουν, εε... πολύ καλύτερη προετοιμασία σε σχέση με αυτό το τυπικό που κάνουν τώρα.»*

Επίσης, αναφέρθηκε η άποψη ότι στο ιδιωτικό υπάρχει βοήθεια των μαθητών στους βαθμούς τους. Ότι δηλαδή μπαίνουν πιο εύκολα καλοί βαθμοί και αυτό αποτελεί μια αιτία που οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία, προκειμένου να πάρουν καλούς βαθμούς δίχως ιδιαίτερη προσπάθεια. Επίσης, υφίσταται διαφορετική πολιτική απουσιών. Σε αυτό το κομμάτι, ιδιαίτερα, αναφέρθηκε από κάποιους περισσότερη χαλαρότητα στο δημόσιο και από κάποιους άλλους περισσότερη χαλαρότητα στο ιδιωτικό σχολείο.

Ο αριθμός των διδακτικών ωρών αποτελεί μία πτυχή η οποία αναφέρθηκε από το δείγμα της έρευνας. Ειδικότερα, αναφέρθηκε ότι στα ιδιωτικά σχολεία είναι περισσότερες οι διδακτικές ώρες, είτε με μεσημεριανά είτε με απογευματινά μαθήματα. Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο του προγράμματος δεν χάνονται διδακτικές ώρες για οποιοδήποτε λόγο.

16^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Καταρχήν στο ιδιωτικό δεν χάνονται ώρες. Ενώ στο δημόσιο σχολείο χάνονται απίστευτες ώρες. Μα θα είναι με απεργίες, μα θα είναι με καταλήψεις, μα θα είναι με σεμινάρια με συναντήσεις με τους σχολικούς σύμβουλους με γιορτές το ένα το άλλο χάνονται παρά πολλές ώρες. Αντίθετα, αυτές τις ώρες τις εκμεταλλεύονται στο ιδιωτικό σχολείο και κάνουν μάθημα κατεύθυνσης. Αυτό για το οποίο έχει κατηγορηθεί πολλές φορές το ιδιωτικό σχολείο είναι ας πούμε έχουν κάποιο μάθημα θρησκευτικά και εκμεταλλεύονται εκείνη την ώρα και κάνουν για παράδειγμα φυσική. Εντάξει έμενα δεν με νοιάζει να κάνει θρησκευτικά στην Τρίτη λυκείου το παιδί, επειδή δεν θέλει να τα χαλάσει η πολιτεία με την εκκλησία. Έμενα με νοιάζει να γίνεται προετοιμασία για τις πανελλήνιες γιατί καλώς ή κακώς η Τρίτη λυκείου αυτό το στόχο έχει.»*

Επίσης, ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη ή τμήμα είναι μια διαφορά ανάμεσα στα δύο είδη σχολείου. Στα ιδιωτικά υπάρχουν ολιγομελή τμήματα και έτσι ο καθηγητής έχει το πλεονέκτημα να διαχειριστεί πιο εύκολα τους μαθητές, να εστιάσει στον καθένα ξεχωριστά ή να διατηρήσει την τάξη μέσα στην αίθουσα. Αυτόματα αυτό έχει θετικό αποτέλεσμα και στους μαθητές, καθώς λαμβάνουν περισσότερη ατομική προσοχή από

τον καθηγητή αλλά και δεν δυσκολεύεται η διδασκαλία λόγω της συμπεριφοράς πολλών ανεξέλεγκτων μαθητών.

Ακόμα μία από τις διαφορές που αναφέρθηκαν είναι ότι οι μαθητές που φοιτούν σε δημόσιο σχολείο αναγκάζονται να παρακολουθούν φροντιστήριο, σε αντίθεση με τα παιδιά των ιδιωτικών, παρά το γεγονός ότι, από άποψη χρημάτων, πληρώνουν τα δίδακτρα σε αυτές τις περιπτώσεις. Όπως ανέφερε ο 3^{ος} ερωτώμενος, η διαφορά αυτή δεν επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης

3^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Η μόνη διάφορα είναι ότι εκεί δεν πληρώνουν φροντιστήρια, αλλά τα πληρώνουν στα δίδακτρα έτσι και αλλιώς. Εμείς αναγκαζόμαστε να πληρώνουμε φροντιστήρια, αλλά δεν νομίζω ότι κάνουν καλύτερη δουλειά στα ιδιωτικά, άλλο τι πλασάρουν προς τα έξω».*

Ενώ, ο ερωτώμενος 11 πιστεύει ότι είναι δεδομένη η παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων από μαθητές δημοσίου.

11^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – ιδιωτικό): *«Όμως, το πιο σημαντικό είναι ότι στο δημόσιο σχολείο έχει περάσει πλέον εντελώς η άποψη ότι είναι απλά βοηθητικό και ότι η μάθηση και η προετοιμασία για τις πανελλήνιες γίνεται στα φροντιστήρια.»*

Ο 8^{ος} ερωτώμενος συνοψίζει στο σχόλιο του την επικέντρωση στις εξετάσεις, την ανάγκη για φροντιστήριο και την πολιτική απουσιών:

8^{ος} ερωτώμενος (μητέρα –ιδιωτικό) : *«Στο δημόσιο δεν προετοιμάζουν τα παιδιά καθόλου. Ενώ, στο ιδιωτικό προετοιμάζονται, μάλιστα και από μικρότερη τάξη, δεν περιμένουν την τελευταία χρόνια για να προετοιμαστούν. Έτσι, προετοιμάζονται και πολύ νωρίτερα και προλαβαίνει και να εμπεδώσει και την ύλη. Στο σχολείο δεν κάνουν καθόλου δουλειά. Υπάρχει μια συνεννόηση «ξέρεις κάτι παιδί μου, εσύ κάνεις φροντιστήρια/ιδιαίτερα γι αυτό κάτσε διάβασε θα σου χαρίσω και μια απουσία που λέει ο λόγος άμα δεν έρθεις στο σχολείο καμία μέρα».*

Μια περιεκτική απάντηση σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, δόθηκε και από τον 6^ο ερωτώμενο:

6^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Τα ιδιωτικά σχολεία επικεντρώνονται περισσότερο στα μαθήματα των πανελλαδικών, δεν σπαταλούνε χρόνο σε άλλα μαθήματα. Δηλαδή, μπαίνουν σε αυτό τον στόχο από την πρώτη λυκείου. Εμ δεν*

είναι τόσο αυστηρές οι απουσίες. Βοηθάνε παρά πολύ τα παιδιά ώστε να πετύχουν τον στόχο των πανελλαδικών χωρίς να έχουν άλλα πράγματα στο μυαλό.»

5.3.2 Διαφορές καθηγητών ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου

Η επόμενη κατηγορία ανάλυσης σχετικά με τις διαφορές δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου, διαμορφώθηκε και επικεντρώθηκε στις διαφορές που σημειώνονται στους καθηγητές.

Το ενδιαφέρον που δείχνουν οι καθηγητές για το μαθητή αποτελεί μία από τις διαφορές μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου που έχουν εντοπίσει κάποιοι ερωτώμενοι. Ειδικότερα, στα ιδιωτικά σχολεία φαίνεται πως οι καθηγητές ασχολούνται περισσότερο με το παιδί, ενώ στα δημόσια σχολεία είναι μικρός ο αντίστοιχος αριθμός καθηγητών. Ο 14^{ος} ερωτώμενος, ο οποίος μετάνιωσε την επιλογή του να στείλει το παιδί του σε δημόσιο σχολείο, αναφέρει πως, πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές μεγαλύτερης ηλικίας αφιερώνουν ακόμα λιγότερο χρόνο:

14^{ος} ερωτώμενος (μητέρα –δημόσιο) : *«...θα μπορούσε το παιδί να έχει περισσότερη... οι καθηγητές να ασχολούνται περισσότερο με αυτό από ότι γίνεται στα δημόσια σχολεία.... Οι καθηγητές στα ιδιωτικά σχολεία ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά από ότι στα δημόσια. Είναι λίγοι οι καθηγητές στο δημόσιο σχολείο που θα ασχοληθούν με το παιδί. Οι περισσότεροι είναι πριν την σύνταξη δεν ασχολούνται καθόλου – νεαροί σε ηλικία δεν υπάρχουν πολλοί ίσως αυτοί που είναι τριανταπεντάρηδες, σαράντα, σαράντα πέντε ασχολούνται λίγο περισσότερο. Αυτοί που είναι για να φτάσουν στην σύνταξη δεν ασχολούνται καν με τα παιδιά.»*

Ο έλεγχος και η αξιολόγηση αποτελούν ένα σημείο διαφοράς το οποίο αναφέρθηκε από το δείγμα, αν και οι απόψεις είναι αντικρουόμενες. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι καθηγητές του ιδιωτικού σχολείου δεν υφίστανται κάποιο έλεγχο και έτσι μπορούν να εξασκούν με όποιο τρόπο επιθυμούν το επάγγελμά τους.

6^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Είναι ανεξέλεγκτα. Τα ιδιωτικά δεν τα ελέγχει κανένας πως λειτουργούν. Αν τηρούν τις παρουσίες, αν κάνουν τα θρησκευτικά την ιστορία και αν κάνουν μόνο τα τέσσερα μαθήματα που θα δώσει το παιδί στις πανελλαδικές και τίποτα άλλο. Κάνουν τριάντα ώρες την εβδομάδα μόνο τα μαθήματα των πανελλαδικών.»*

Ενώ, υπάρχει και η άποψη ότι οι καθηγητές υπάγονται σε αυστηρό έλεγχο από τους ιδιοκτήτες των σχολείων σχετικά με το αν κάνουν σωστά τη δουλειά τους. Και έτσι, θέλοντας και μη, αυτό συμβαίνει. Σύμφωνα με αυτή την άποψη οι καθηγητές του δημοσίου δεν δέχονται έλεγχο.

9^{ος} ερωτώμενος (μητέρα –δημόσιο): *«Στο δημόσιο θα πρέπει ο καθηγητής να θέλει να κάνει σωστά τη δουλειά του μπορεί και να μην κάνει και τίποτα. Ενώ στο ιδιωτικό θα πρέπει να κάνει καλά την δουλειά του γιατί μετά δεν θα έχει δουλειά.»*

11^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – ιδιωτικό) : *«Σε γενικές γραμμές έχει να κάνει με τον άνθρωπο και σίγουρα αν θέλει από μόνος του να είναι καλός θα είναι καλός ότι σχολείο και αν είναι. Αλλά επειδή αυτό είναι σε έναν ιδανικό κόσμο η επίβλεψη, η επιτήρηση να το πω, η αξιολόγηση των καθηγητών είναι καλύτερη σε ένα ιδιωτικό σχολείο με αποτέλεσμα να είναι καλύτερη και η εργασία που προσφέρουνε. Να δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε αυτό που κάνουν για τον πολύ απλό λόγο ότι είναι μια ιδιωτική επιχείρηση που έχει υπαλλήλους, τους οποίους τους πληρώνει για να κάνουν ένα έργο και αυτό ελέγχεται. Ενώ στο δημόσιο σχολείο αυτός ο έλεγχος εμπίπτει εντελώς στην καλή διάθεση και θέληση του καθηγητή και σε τίποτα άλλο.»*

Ακόμα, αναφέρθηκε ότι οι καθηγητές του δημοσίου σχολείου έχουν μεγαλύτερη ελευθερία διδασκαλίας. Δηλαδή, δεν περιορίζονται στους ελέγχους που περιορίζονται αυτοί των ιδιωτικών και έτσι μπορούν να παρέχουν γνώση με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, να αξιοποιήσουν τα προσωπικά τους χαρίσματα και να μην ακολουθούν αυστηρά την οδηγία.

Ένα χαρακτηριστικό που διακρίνει τους καθηγητές των δύο ειδών σχολείου, σύμφωνα με τους ερωτώμενους της έρευνας, είναι η επιμόρφωση τους. Ειδικότερα, αναφέρθηκε πως οι καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων είναι άτομα με περισσότερη εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει διότι, ως επιχειρηματίες, οι ιδιοκτήτες των ιδιωτικών σχολείων ζητούν πιστοποιήσεις και πλούσια βιογραφικά πριν την πρόσληψη προκειμένου να εξασφαλιστεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, κάτι που δεν υφίσταται στα δημόσια σχολεία.

8^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Στο ιδιωτικό, ο άλλος, επειδή είναι ιδιωτική επιχείρηση, θα ζητήσει βιογραφικά, πιστοποιήσεις, πτυχία και μεταπτυχιακά. Στο δημόσιο σχολείο, μέχρι στιγμής τουλάχιστον, δεν έχει αλλάξει κάτι σε αυτό, ας πούμε είναι ένα βασικό πτυχίο και μόνο. Δεν έχουν οι άνθρωποι ούτε επιμορφώσεις, ούτε*

μεταπτυχιακά, ούτε διδακτορικά, ούτε τίποτα κατά μια τέτοια. Έχουν μείνει σε αυτά τα παλιά τα ίδια και ίδια. Στο ιδιωτικό είναι νέοι άνθρωποι επιμορφωμένοι, εκπαιδευμένοι καμία σχέση με το δημόσιο.»

Επίσης, αναφέρθηκε η άποψη ότι οι καθηγητές των ιδιωτικών έχουν περισσότερες γνώσεις και είναι πιο καταρτισμένοι στον τομέα των παιδιών. Επίσης, η εμπειρία είναι ακόμα ένα στοιχείο το οποίο αναφέρθηκε ότι διακρίνει τους καθηγητές των δύο αυτών κατηγοριών σχολείου.

Το ενδιαφέρον των καθηγητών για το σχολείο είναι μια διαφορά που αναφέρεται η οποία μπορεί να αποτελεί συνέπεια κάποιων από τα παραπάνω στοιχεία. Δηλαδή, είτε ο έλεγχος είτε ο μισθός ή ακόμα και το γεγονός ότι είναι ιδιοκτήτες του σχολείου, τους κάνει να ενδιαφέρονται περισσότερο για αυτό από ότι ενδιαφέρονται οι δημόσιοι για το σχολείο που εκείνοι εργάζονται.

16^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Ναι είναι πιο ταγμένοι του ιδιωτικού σχολείου είτε επειδή είναι μισθωτοί και ελέγχονται είτε επειδή είναι οι ίδιοι ιδιοκτήτες του σχολείου και πάλι ελέγχονται από τους πελάτες τους. Στο δημόσιο σχολείο δεν υπάρχει κανένας έλεγχος. Οι εκπαιδευτικοί κατά καιρούς έχουν αντιδράσεις σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης χωρίς ωστόσο να αντιπροτείνουν και κάτι άλλο. Δηλαδή είναι ο μόνος φορέας στον οποίο δεν γίνεται αξιολόγηση. Δεν μπορείς να έχεις παιδιά και να μην αξιολογείς αυτόν που τα προσέχει τόσες ώρες την ημέρα.»*

Με την λέξη νοοτροπία εννοείται η άποψη που θεωρεί ότι οι καθηγητές των δημοσίων θεωρούνται ως δημόσιοι υπάλληλοι και δεν προσπαθούν να παρέχουν διδασκαλία, ενώ οι καθηγητές των δημοσίων πραγματοποιούν το παιδαγωγικό έργο τους.

Στο σχόλιο του 2^{ου} ερωτώμενου φαίνεται η άποψη για την απαξίωση των καθηγητών των δημοσίων σχετικά με τη σπουδαιότητα του ρόλου τους.

2^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Οι ίδιοι οι καθηγητές των δημοσίων ιδρυμάτων έχουν απαξιώσει τον ρόλο τους. Εγώ νομίζω από εκεί ξεκινάει όλο το θέμα. Θεωρούν από πριν τα παιδιά προετοιμάζονται εε στα φροντιστήρια ή στα ιδιαίτερα μαθήματα. Και μάλιστα ίσως και ανταγωνίζονται και εκείνα. Δηλαδή, αυτή την εντύπωση μου έχουν δώσει τόσα χρόνια σε αυτά.»* Συνεχίζει παρακάτω: *«Οι καθηγητές των δημοσίων σχολείων στο σύνολο τους ή να μην πω στο σύνολο τους, να πω στην πλειοψηφία τους αντιμετωπίζουν την θέση τους ως εκείνη όχι του παιδαγωγού και του εκπαιδευτικού, αλλά*

ως εκείνη του δημόσιου υπάλληλου που κάνεις δεν μπορεί να τον κουνήσει από την θέση του. Άρα είναι αδιάφορο το αποτέλεσμα της δουλειάς που προσφέρουν. Λίγοι είναι εκείνοι που χαίρονται την δουλειά τους και που τους βλέπεις να χαίρονται να προσφέρουν ή να μαθαίνουν από εκείνους τα παιδιά. Εεε, φαίνεται ότι για αυτόν ακριβώς τον λόγο και τα παιδιά από την πλευρά τους απαξιώνουν. Δεν είναι τυχαία αυτή η αμφίδρομη έτσι δυσaréσκεια.»

Από την άλλη, ειπώθηκε η άποψη ότι ισχύει το αντίθετο. Ότι δηλαδή οι καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων δεν είναι πραγματικοί παιδαγωγοί γιατί απλά εκπαιδεύουν τους μαθητές για τις εξετάσεις και δεν τους παρέχουν πραγματική και ουσιαστική μάθηση.

5.3.3 Διαφορές οικογενειών ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου

Η επόμενη κατηγορία ανάλυσης αφορούσε τις διαφορές που εντοπίζονται στις οικογένειες των μαθητών του ιδιωτικού και του δημόσιου σχολείου.

Μία από τις διαφορές που σημειώθηκαν από τα λεγόμενα των ερωτώμενων είναι το οικονομικό επίπεδο των οικογενειών αυτών. Ειδικότερα, οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι, κυρίως, οι οικογένειες που προτιμούν το ιδιωτικό σχολείο, το κάνουν γιατί πρωτίστως έχουν την οικονομική δυνατότητα. Οι οικογένειες με παιδιά στο δημόσιο δεν προτιμούν το ιδιωτικό γιατί δεν έχουν την οικονομική άνεση.

Ακόμα αναφέρθηκε πως οι γονείς που επιλέγουν το ιδιωτικό σχολείο ανήκουν σε υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Αυτό θα μπορούσε να σχετίζεται και μην καλύτερη οικονομική τους κατάσταση ή από τους στόχους που έχουν θέσει για τα παιδιά τους, καθώς αναφέρθηκε ότι πρόκειται επίσης και για πιο φιλόδοξες οικογένειες. Οι φιλοδοξίες αυτές μπορεί να αφορούν καλύτερους βαθμούς, πρόσβαση σε υψηλές σχολές ή ποιοτικότερη εκπαίδευση.

15^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Πιστεύω ότι τα ιδιωτικά σχολεία απευθύνονται σίγουρα στις ανώτερες να το πω έτσι τάξεις και στους πιο καλούς μαθητές: 1) Γιατί θέλουν να έχουν κάποιες μεγαλύτερες επιτυχίες και 2) Γιατί η κατώτερη τάξη δεν έχει τα λεφτά για ένα βιοτικό σχολείο.»*

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό που διακρίνει τις οικογένειες είναι αυτό της έπαρσης, το οποίο αναφέρθηκε τόσο για αυτές των ιδιωτικών όσο και για αυτές των δημοσίων. Η

έπαρση αυτή πολλές φορές φαίνεται ότι αναδύεται λόγω της οικονομικής ευχέρειας των οικογενειών αυτών.

10^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – ιδιωτικό): *«Υπάρχει μια μερίδα μαθητών και γονέων στο δημόσιο και στο ιδιωτικό οι οποίοι ας πούμε ότι θέλουν να ξεχωρίσουν, ότι ίσως λόγω οικονομικής επιφάνειας και άνεσης που έχουνε. Θέλουνε να δείξουνε ότι εμείς είμαστε κάτι παραπάνω ενδεχομένως. Εε βέβαια δεν αποκλείεται να υπάρχουν στο δημόσιο ίδιοι άνθρωποι με τις ίδιες οικονομικές ανέσεις, απλώς δεν υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση και δεν μαζεύονται σε παρέες.»*

Ενώ, η έπαρση αυτή μπορεί να προέρχεται και από το γεγονός ότι θεωρούν ότι το σχολείο τους είναι ανώτερο από τα υπόλοιπα και έτσι έχει την ευκαιρία το παιδί να λάβει πολύ καλύτερη εκπαίδευση από τα υπόλοιπα παιδιά.

12^{ος} ερωτώμενος (μητέρα - δημόσιο): *«Έχει τύχει να είναι σε παρέα από παιδιά που πήγαιναν σε ιδιωτικό και τα δικά μου σε δημόσιο και έχω ακούσει από παιδιά να λένε ότι πάνε στο καλύτερο σχολείο των Ιωαννίνων.»*

Ενδιαφέρον αποτελεί η άποψη του 5^{ου} ερωτώμενου, στην οποία θα μπορούσε να διακρίνει κάποιος κάποια έπαρση, παρόλο που γίνεται προσπάθεια για το αντίθετο:

5^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Καταρχήν, στο ιδιωτικό σχολείο πια φοιτούν παιδιά τα οποία δεν έχουν απαραίτητα και μόνο οικονομική ευχέρεια από την οικογένεια τους αλλά σίγουρα η πλειοψηφία τους έχουν αυτή την οικονομική ευχέρεια. Όποτε τα παιδιά τα οποία για κάποιους λόγους ή με «αιματηρές» θυσίες των γονέων τους μπορούν να μπου σε αυτά τα ιδρύματα και να παρακολουθήσουν τα μαθήματα επί πληρωμής εμ θα έλεγε κάνεις ότι οι γονείς τους κάνουν μια επένδυση πως να το πω.. κοινωνικό κεφαλαίο. Δηλαδή, απευθύνονται σε ανθρώπους που ανήκουν αναγκαστικά σε ανώτερη κοινωνική τάξη. Θα το πω και αυτό σαν μητέρα αποτέλεσε και ένας λόγος που επεξεργάστηκε το μυαλό μου εε για να αποφασίσω το ιδιωτικό σχολείο. Δεν απαξιώνω τους ανθρώπους που δεν έχουν οικονομική ευχέρεια σε καμία περίπτωση και εγώ παιδί μιας οικογένειας εργατών υπήρξα και βεβαίως σπούδασα και είχα δυνατότητες και το μυαλό μου χρησιμοποίησα και επιβίωσα. Ούτε αποκλείστηκα κοινωνικά πότε. Όμως, δεν μπορώ να μην αναγνωρίσω την ευκαιρία που δίνω αυτή την στιγμή στα παιδιά μου με ένα ανώτερο κοινωνικό επίπεδο χωρίς να αισθάνονται κομπλεξικά ή κατώτεροι.»*

Ενώ ο δέκατος έκτος ερωτώμενος αναιρεί την κοινή άποψη της οικονομικής κατάστασης και επικεντρώνεται στην έπαρση την οποία συνάντησε σε δημόσιο σχολείο.

16^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Αντίθετα με αυτό που άκουγα παλιά ότι είναι ελιτιστικά τα ιδιωτικά σχολεία, κάτι που ισχύει ίσως για την Αθήνα που τα δίδακτρα είναι διπλάσια και τριπλάσια από ότι είναι στα Γιάννενα. Δεν είναι οι «οικογένειες»... είναι μεσαίες οικογένειες κυρίως που πηγαίνουν εκεί τα παιδιά τους και τα πηγαίνουν για συγκεκριμένο λόγο, γιατί θέλουν να έχουν την καλύτερη δυνατή προετοιμασία. Κάτι που δεν το περίμενα, νόμιζα ότι δηλαδή πραγματικά θα ήταν οι «οικογένειες»... θα ήταν οικογένειες εντάξει κάποιας άλφα οικονομικής επιφάνειας με όλο το ύφος ίσως το τουπέ και τον τσαμπουκά... όχι δεν μου έχει τύχει κάτι τέτοιο. Ίσα, ίσα που στο (όνομα σχολείου) είναι ελιτιστικό σχολείο από τα δημόσια είχαμε και εκεί «κρούσματα» παιδιών από πάμπλουτες οικογένειες που είχαν όλο το τουπέ.»*

Από την παραπάνω απάντηση φαίνεται ότι η έπαρση είναι απόρροια της οικονομικής ευχέρειας, σύμφωνα με τον ερωτώμενο, η οποία δεν συναντάται στα ιδιωτικά, στα οποία η φιλοδοξία είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό των οικογενειών, το οποίο επηρέασε και την επιλογή τους.

Τέλος, αναφέρθηκε και ο αριθμός των μελών της οικογένειας ως χαρακτηριστικό των οικογενειών. Ειδικότερα, οικογένειες με πολλά μέλη επιλέγουν περισσότερο τα δημόσια, καθώς τα περισσότερα παιδιά στο ιδιωτικό αυξάνουν τις οικονομικές απαιτήσεις. Και αυτό το δεδομένο δείχνει πως η οικονομική κατάσταση αποτελεί σημαντική προϋπόθεση.

5.3.4 Διαφορές μαθητών ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου

Η τελευταία κατηγορία ανάλυσης που προέκυψε από αυτό το ερευνητικό ερώτημα, είναι οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των παιδιών των ιδιωτικών δημόσιων σχολείων.

Ένα χαρακτηριστικό που ανέφεραν οι ερωτώμενοι ότι διακρίνει τους μαθητές είναι το άγχος. Ειδικότερα, αναφέρθηκε πως οι μαθητές που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία έχουν περισσότερο άγχος επειδή αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους παρέχουν ένα συγκεκριμένο ποσό για την επιτυχία τους και αυτό τους επιβαρύνει κατά τη διάρκεια

του σχολικού έτους. Το άγχος ωστόσο αναφέρθηκε και ως χαρακτηριστικό των παιδιών του δημοσίου, ως παράγοντας που προκύπτει από τις πολλές ώρες μαθήματος σε συνδυασμό με το φροντιστήριο. Αναφέρθηκε, μάλιστα και μια περίπτωση μαθητή που πάθαινε κρίσεις πανικού, λόγω του πιεσμένου χρόνου διότι πίστευε ότι δεν θα προλάβει να παρακολουθήσει. Ενώ, σε περίπτωση μαθητή ιδιωτικού σχολείου αναφέρθηκε ότι η μετάβαση από το δημόσιο σε αυτό απέφερε χαρά και χαλάρωση στο παιδί.

Ακόμα ένα χαρακτηριστικό που αναφέρθηκε είναι αυτό της παραβατικής συμπεριφοράς. Το εν λόγω γνώρισμα αποδόθηκε κυρίως στους μαθητές των δημοσίων σχολείων και κυρίως από γονείς με παιδιά σε ιδιωτικά σχολεία. Το δικαιολόγησαν αυτό στο γεγονός πως στο ιδιωτικό βρίσκονται μόνο όσοι έχουν ως στόχο την επιτυχία, ενώ στο δημόσιο φοιτούν όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβάνοντας εκείνους που βρίσκονται εκεί αναγκαστικά για την απόκτηση απολυτηρίου. Ακόμα, αναφέρθηκε πως αυτό οφείλεται και στο χαμηλό κοινωνικό επίπεδο που κυριαρχεί σε αυτά τα σχολεία.

Μια πολύ χαρακτηριστική απάντηση προέρχεται από τον 8^ο ερωτώμενο, στην οποία εντάσσεται το bullying και το χαμηλό επίπεδο στην παραβατικότητα, αλλά και η διαφορετική καταγωγή. Πιο συγκεκριμένα, η ποικιλία διαφορετικών καταγωγών:

8^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Δηλαδή είδαμε ότι το δημόσιο σχολείο, επειδή ο άλλος δεν έχει την οικονομική δυνατότητα να πάει το παιδί του σε ιδιωτικό, μπορείς να βρεις και παιδιά μεταναστών και παιδιά προσφύγων και παιδιά με κανένα επίπεδο. Όχι ότι θέλω να θίξω τους άλλους ανθρώπους, έτσι; Άλλα στο ιδιωτικό είναι μια άλλη κατηγορία ανθρώπων.»* Και προσθέτει αργότερα: *«Κοίταξε, οι γονείς που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα, όσο και να δανειστείς όσο και να ζητήσεις βοήθεια, είναι τα δίδακτρα υψηλά. Το οποίο σημαίνει ότι τα παιδιά στο δημόσιο σχολείο, εντάξει, όχι όλα, αλλά η πλειοψηφία και ειδικά τα τελευταία χρόνια είναι από ομάδες χαμηλά οικονομικά και κοινωνικά θα έλεγα. Παιδιά, που ασκούν μπουλινγκ, παιδιά που είναι παραβατικά, δεν ενδιαφέρονται τέλος πάντων. Ο μαθητής είναι δαχτυλοδουχτούμενος εγώ αυτό, δεν το ήθελα αυτό για το παιδί μου.»*

Η προσπάθεια αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που χρησιμοποιήθηκε και για τις δύο κατηγορίες μαθητών. Όσον αφορά την κατηγορία των παιδιών που φοιτούν σε δημόσια σχολεία, αναφέρθηκε ότι πρέπει να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια γιατί δεν ισχύει αυτό που συμβαίνει στα ιδιωτικά, ότι δηλαδή οι καθηγητές βάζουν καλούς βαθμούς και σε μέτριους μαθητές. Ενώ, από την άλλη πλευρά, ακούστηκε η άποψη ότι

τα παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια γιατί έχουν θέσει υψηλούς στόχους και είναι προσηλωμένα σε αυτούς. Επίσης, πρόκειται για πιο συνειδητοποιημένα άτομα και δεν πηγαίνουν στο σχολείο δίχως να ξέρουν το γιατί, αλλά έχουν ήδη θέσει τους στόχους τους. Έτσι, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων έχουν περισσότερη όρεξη και διάθεση για διάβασμα και επιτυχία στις εξετάσεις και φυσικά, για πρόσβαση σε κάποια σχολή.

11^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – ιδιωτικό): *«Το κύριο χαρακτηριστικό είναι, στα παιδιά που πάνε συνήθως σε ένα ιδιωτικό σχολείο, πως έχουν την διάθεση και την όρεξη να προσπαθήσουν να πετύχουν σε επίπεδο εξετάσεων - το να περάσουν σε κάποια καλή σχολή. Κυρίως αυτή είναι η διάφορα όσον αφορά τους μαθητές. Τώρα από εκεί και πέρα σας είπα ότι στο δημόσιο σχολείο μπορεί να πάνε και μαθητές οι οποίοι απλά θέλουν να τελειώσουν ένα λύκειο.»*

Μία σημαντική διαφορά είναι αυτή που αφορά τις επιδόσεις, όπου ακούστηκαν επίσης διαφορούμενες απόψεις. Όσον αφορά τους μαθητές των ιδιωτικών, αναφέρθηκε ότι αυτά απευθύνονται σε καλούς μαθητές. Ακόμα, η επιτυχία είναι πιο σίγουρη σε αυτούς τους μαθητές, καθώς η συνολική δουλειά των σχολείων αποφέρει καλύτερες επιδόσεις. Επιπροσθέτως, μόνο ένας καλός μαθητής θα επιλέξει το ιδιωτικό σχολείο, καθώς επιθυμεί την εξέλιξη του. Από την άλλη πλευρά, αναφέρθηκε ότι αυτά τα σχολεία απευθύνονται κυρίως σε μέτριους μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να έχουν καλύτερες επιδόσεις και έτσι καταφεύγουν στα ιδιωτικά σχολεία για να λάβουν πλασματικά καλύτερες επιδόσεις. Υπό αυτή την άποψη, οι μαθητές των δημοσίων είναι καλύτεροι μαθητές. Ωστόσο, επικρατούσε αρκετά η άποψη ότι οι αποδόσεις εξαρτώνται κυρίως από το μαθητή:

3^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Ένας άριστος μαθητής θα προσπαθήσει και στο δημόσιο σχολείο μπορεί να μην φτάσει το 20/20. Θα φτάσει όμως το 19/20. Σε ένα ιδιωτικό σχολείο πάλι ο άριστος μπορεί να μην φτάσει ούτε αυτός το 20/20 είναι και θέμα στιγμής και τύχης εγώ πιστεύω! Ένας άσχετος μαθητής στο θεό να τον πας είκοσι (20) δεν θα φτάσει. Άμα δεν προσπαθεί και ο μαθητής!»*

Σύμφωνα με τον Ball (1997), οι μεσοαστοί γονείς θεωρούν ότι τα ιδιωτικά σχολεία έχουν πιο καλύτερες εγκαταστάσεις και περισσότερες παροχές από τα δημόσια και αυτό τα καθιστά πολύ καλύτερα. Ενώ, αρκετοί γονείς θεωρούν ότι τα ιδιωτικά είναι πιο ανταγωνιστικά και επομένως ασκούν περισσότερη πίεση στα παιδιά, οδηγώντας

τους να επιλέγουν τα δημόσια. Σύμφωνα με τους Jacott & Rico (2006) τα ιδιωτικά σχολεία δημόσιας χρηματοδότησης υπερτερούν των δημοσίων και οι Ισπανοί μετεγγράφουν τα παιδιά τους σε αυτά, διότι ο αυξανόμενος αριθμός αλλοδαπών μαθητών αυξάνει τις δαπάνες των δημοσίων σχολείων με συνέπεια να μειώνεται το ακαδημαϊκό επίπεδο. Οι Θεριανός & Φωτόπουλος (2014) αναφέρουν ότι οι Έλληνες γονείς προτιμούν κυρίως τα ιδιωτικά σχολεία, δίνοντας μεγάλη έμφαση στις εγκαταστάσεις, την πειθαρχία, τον εξοπλισμό, τη φήμη, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, σύμφωνα με τους Beremenyi & Carrasco (2017) τα ιδιωτικά σχολεία αποφέρουν καλύτερο έλεγχο κοινωνικού κεφαλαίου, τόσο στους ίδιους όσο και στα παιδιά και για αυτό τα προτιμούν.

5.4 Επιλογή φροντιστηρίου ή ιδιαίτερων

5.4.1 Αιτίες πρόσθετης υποστήριξης

Ο επόμενος πίνακας που δημιουργήθηκε αφορούσε την επιλογή πρόσθετης υποστήριξης των μαθητών της Γ Λυκείου, δηλαδή φροντιστηρίων ή ιδιαίτερων. Η πρώτη κατηγορία ανάλυσης που προέκυψε στο πλαίσιο του εν λόγω ερευνητικού ερωτήματος αφορούσε τις αιτίες για τις οποίες πάρθηκε η απόφαση να λάβουν οι μαθητές πρόσθετη υποστήριξη.

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ότι οι γονείς του δείγματος παρείχαν πρόσθετη υποστήριξη στα παιδιά τους, είτε ήταν φροντιστήριο είτε ιδιαίτερα. Ακόμα, ως αιτία πρόσθετης υποστήριξης αναφέρθηκε η ανεπαρκής διδασκαλία του δημόσιου σχολείου. Η ανεπάρκεια αυτή οφείλεται στα στοιχεία που αναφέρθηκαν στην ανάλυση δεδομένων προηγούμενων κατηγοριών ανάλυσης, με πιο έντονο το γεγονός ότι οι καθηγητές δεν καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια γιατί θεωρούν ότι οι μαθητές έχουν ήδη τις γνώσεις από την πρόσθετη υποστήριξη. Έτσι, αναγκάζονται στην ουσία να καταφύγουν σε αυτά. Σε αυτό το σημείο συνδυάζεται ως αιτία το γεγονός ότι οι γονείς δεν διαθέτουν την οικονομική ευχέρεια να πληρώσουν τα δίδακτρα των ιδιωτικών σχολείων, τα οποία είναι ακριβότερα από αυτά των φροντιστηρίων. Έτσι, καταφεύγουν στη λιγότερο ακριβή λύση.

3^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Είναι το σύστημα εκπαίδευσης. Σου είπα και πριν ο καθηγητής κάνει πως δουλεύει τα παιδιά το καταλαβαίνουνε – τα παιδιά πάνε στο*

φροντιστήριο όποτε ο καθηγητής βολεύεται και σου λέει εντάξει θα τα μάθουν από εκεί. Και απλά πάνε σε ένα καταναγκαστικό έργο τα παιδιά να στο πω έτσι!»

12^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Θεωρώ ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχουν γιατί πλέον τα οικονομικά είναι σε δύσκολη κατάσταση για όλους μας. Θεωρώ ότι στο σχολείο θα έπρεπε, το κάνουν στο γυμνάσιο που πάει η κόρη μου κάνουν στο τέλος του σχολείου κάποιο φροντιστήριο και όλα αυτά. Αλλά δεν την βόλευαν οι ώρες γιατί κάνει και διάφορες δραστηριότητες και δεν την βόλευαν οι ώρες και επιλέξαμε να κάνει στο σπίτι τα ιδιαίτερα. Δηλαδή, την πρώτη χρόνια που πήγαινε σχολείο έκανε στο σχολείο δηλαδή τέλειωνε και πήγανε στα μαθήματα τα επιπλέον».*

Ωστόσο, υπάρχουν και οι περιπτώσεις που μαθητές ιδιωτικών σχολείων λαμβάνουν επίσης πρόσθετη υποστήριξη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, όπως και στην περίπτωση του δημόσιου σχολείου, ότι τα παιδιά είναι αδύναμα σε συγκεκριμένα μαθήματα. Έτσι, οι γονείς στέλνουν τα παιδιά σε πρόσθετη υποστήριξη η οποία θα επικεντρώνεται σε αυτά τα μαθήματα, προκειμένου να ενισχυθεί η απόδοση τους και η πρόσθετη υποστήριξη περιορίζεται μόνο στα συγκεκριμένα μαθήματα. Ακόμα, η πρόσθετη υποστήριξη μπορεί να οργανώσει καλύτερα το χρόνο μελέτης των μαθητών ώστε αυτά να διαβάζουν συστηματικά με σκοπό την καλύτερη δυνατή απόδοση. Το τελευταίο μάλιστα αναφέρθηκε από γονέα με παιδί σε ιδιωτικό σχολείο.

8^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Ήθελα να είναι οργανωμένη στο διάβασμα της και τα πιο πολλά είναι ιδιαίτερα που κάνουμε ούτως ώστε να μην χρειάζεται να φύγει από την σπίτι και να χάνουμε χρόνο κτλ. Να είναι έτσι οργανωμένη.»* Και συνεχίζει αργότερα: *«Ε εντάξει, άλλο το σχολείο το πρωινό, ας είναι και ιδιωτικό, που της προσφέρει παρά πολλά, αλλά νομίζω το απόγευμα θα καθίσει λίγο και θα τα βάλει στην άκρη. Ενώ ένα φροντιστήριο ή ιδιαίτερο θα την βοηθήσουν περισσότερο να εμβαθύνει, εε... στην ύλη γι' αυτό εγώ της έδωσα και ιδιαίτερα και τα απογεύματα.»*

Ως αιτία που απευθύνονται σε πρόσθετη υποστήριξη, οι γονείς ανέφεραν την ανασφάλεια, τόσο τη δική τους όσο και του παιδιού. Η ανασφάλεια αυτή έγκειται στον μεγάλο ανταγωνισμό που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στις εξετάσεις και στο γεγονός πως, αφού όλοι έχουν πρόσθετη υποστήριξη, αναγκάζονται να έχουν και αυτοί προκειμένου να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στον ανταγωνισμό. Από την άλλη πλευρά, αναφέρθηκε η αιτία στην οποία ο μαθητής χρειαζόταν την πρόσθετη υποστήριξη γιατί δεν ήταν ιδιαίτερα επιμελής και μελετηρός. Έτσι, η πρόσθετη

υποστήριξη θα μπορούσε να αντιμετωπίσει αυτά τα εμπόδια, με την έννοια ότι κάποιος άλλος θα κατεύθυνε το παιδί να μελετήσει. Στην εν λόγω περίπτωση η πρόσθετη υποστήριξη ήταν επιθυμία κυρίως του μαθητή, σύμφωνα με τον ερωτώμενο.

1^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό) : *«Ένιωθε (ο μαθητής) αδύναμος γιατί δεν διαβάζει. Δεν φταίει το σχολείο. Δεν είναι από τα παιδιά που θα καθίσουν να μελετήσουν. Θέλει να του τα λένε οι άλλοι – να του τα εξηγούν χωρίς να κοπιάζει αυτός. (Το ιδιαίτερο) τον κατευθύνει να και τον αναγκάζει κάποιος να διαβάσει! Πράγμα που γίνεται και στο ιδιωτικό σχολείο και εκεί τον αναγκάζουν αλλά θέλει και μετά... Το σχολείο έχει ενισχυτική διδασκαλία, αλλά ο γιος μου δεν την επιλεγεί. Που είναι μέσα στο πακέτο της πληρωμής, αλλά ο γιος μου θέλει επιπλέον... Γι' αυτό, είχα έρθει σε σύγκρουση με τον γιο μου, γιατί δεν υπήρχε λόγος να πηγαίνουμε σε ιδιωτικό σχολείο και να κάνουμε και φροντιστήρια και ιδιαίτερα.»*

Υπήρχαν και οι περιπτώσεις που οι γονείς ανέφεραν την πρόσθετη υποστήριξη ακόμα και στην περίπτωση που τα παιδιά τους δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθήματα. Σε αυτή την περίπτωση, η ενίσχυση ήταν η αιτία της πρόσθετης υποστήριξης, μέσω της επανάληψης και της εξάσκησης, όπως και της κάλυψης κενών που πιθανώς να υπήρχαν από το σχολείο. Επιπροσθέτως, στην πρόσθετη υποστήριξη υπάρχει η δυνατότητα συνεχούς ελέγχου επίδοσης, ώστε να γνωρίζουν οι μαθητές και οι γονείς την πορεία του, ενώ στο σχολείο αυτό γίνεται κυρίως την περίοδο της παράδοσης των βαθμών και τα τεστ είναι λιγότερα και πιο αραιά μεταξύ τους. Τέλος, στην πρόσθετη υποστήριξη δεν υπάρχει ο μεγάλος αριθμός μαθητών που υπάρχει στο σχολείο, καθιστώντας έτσι την διδασκαλία πιο ομαλή και προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών.

5.4.2 Κριτήρια επιλογής μεταξύ φροντιστηρίου και ιδιαίτερων

Η επόμενη κατηγορία ανάλυσης αφορούσε τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία οι γονείς επιλέγουν φροντιστήριο αντί για ιδιαίτερα μαθήματα και το αντίστροφο. Αρχικά, ως κριτήριο αναφέρθηκε ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα. Έτσι, στα μαθήματα που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη επιλέγονται τα ιδιαίτερα, ενώ στα μαθήματα που δεν τους δυσκολεύουν τόσο επιλέγεται το φροντιστήριο. Το γεγονός ότι τα ιδιαίτερα επιλέγονται σε αυτή την περίπτωση οφείλεται σε άλλο κριτήριο, το οποίο είναι η εξατομίκευση που παρέχουν

τα ιδιαίτερα. Η εξατομίκευση αυτή παρέχει την ενασχόληση του καθηγητή μόνο με ένα άτομο που συνεπάγεται ότι όλος ο χρόνος θα είναι αφιερωμένος σε αυτό και η διδασκαλία θα είναι προσαρμοσμένη πλήρως στις αδυναμίες του.

4^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Η κόρη μου είναι στην θετική κατεύθυνση. Όποτε θα μπορέσει να κάνει κάτι περισσότερο εε επιπλέον του σχολείου. Εε τώρα το ιδιαίτερο είναι πολύ πιο εξατομικευμένο. Εστίαση πάντα στις ανάγκες του παιδιού του ίδιου και επίσης τα φροντιστήρια είναι και ένας επιπλέον τρόπος να ελέγξεις την επίδοση με την έννοια ότι βάζουν συνέχεια διαγωνίσματα και ούτος καθεξής. Όποτε έχεις ένα τρόπο να δεις πως είναι στο γενικότερο σύνολο πως πηγαίνει με όλο αυτό.»*

Ως κριτήριο αναφέρθηκε και η ανταγωνιστικότητα που υπάρχει στο φροντιστήριο, λόγω της συμμετοχής και άλλων παιδιών. Αναφέρθηκε η άποψη ότι η ανταγωνιστικότητα θα ωθήσει ένα παιδί να προσπαθήσει περισσότερο και να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα, όπως επίσης αναφέρθηκε και η άποψη ότι η ανταγωνιστικότητα αυτή είναι κάτι που δυσχεραίνει την εκπαίδευση του παιδιού. Έτσι, αποτελεί κριτήριο το ποιο μπορεί να οδηγήσει είτε στη μία επιλογή είτε στην άλλη.

Επίσης, οι γονείς επιλέγουν φροντιστήρια ή ιδιαίτερα ανάλογα με τους καθηγητές. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγουν εκείνο στο οποίο γνωρίζουν από άλλα άτομα ότι υπάρχουν οι καλύτεροι καθηγητές. Επίσης, παίρνουν την απόφαση τους και σύμφωνα με τις επιδόσεις. Δηλαδή, αν δοκιμάσουν και παρατηρήσουν ότι ο μαθητής αποφέρει καλύτερες επιδόσεις στο ίδιο μάθημα, τότε προτιμούν να απευθυνθούν εκεί από όπου προέρχονται οι καλύτερες επιδόσεις. Ακόμα, οι οικονομικές αιτίες αποτελούν επίσης κριτήριο επιλογής, καθώς πολλοί γονείς επιλέγουν τη φθηνότερη επιλογή.

3^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Το παιδί και μόνο γιατί πήγε σε ένα/δυο... δεν μπορούσε να συνεννοηθεί με τους καθηγητές τέλος πάντων. Ευτυχώς, έχεις αυτή την δυνατότητα, να πας στα φροντιστήρια να κάνεις ένα/δυο μαθήματα και επέλεξε το παιδί που θα πάει... Στο φροντιστήριο έχουν και ένα ανταγωνισμό και εδώ στο φροντιστήριο που πάει υπάρχει. Δηλαδή, κάθε τμήμα είναι ολιγομελή δεν είναι 15 παιδιά και δεν ξέρει τι γίνεται. Όμως, είναι τρία /τέσσερα παιδιά και μεταξύ τους υπάρχει και ανταγωνισμός και ανταλλαγή απόψεων για ένα θέμα, για μια άσκηση κτλ. Είναι διαφορετικά από το να είναι μόνο του το παιδί.»*

Ακόμα, αναφέρθηκε μία περίπτωση στην οποία ο μαθητής έκανε ιδιαίτερα μαθήματα επειδή ο πατέρας του ήταν εκπαιδευτικός και είχε τη δυνατότητα να του τα παρέχει ο

ίδιος. Επομένως, λαμβάνεται υπόψη ως κριτήριο το ενδεχόμενο στο οποίο ο μαθητής έχει γονέα εκπαιδευτικό. Τέλος, ένα κριτήριο σύμφωνα με το οποίο έγινε η επιλογή των ιδιαίτερων μαθημάτων ήταν η διαμονή στο σπίτι, να μην αναγκάζεται δηλαδή το παιδί να φύγει από αυτό για να παρακολουθήσει το μάθημα.

14^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Υπάρχουν παιδιά βεβαία, τα δικά μου τα παιδιά, που ήθελαν να πάνε φροντιστήριο, που να είναι σε οργανωμένο φροντιστήριο και είχα και το γιο μου που έδωσε πριν από δυο χρόνια που δεν ήθελε καν φροντιστήριο, ήθελε μόνο ιδιαίτερο. Δεν μπορούσε τον ανταγωνισμό ήθελε να είναι μόνο αυτός.»* Συνεχίζει παρακάτω: *«Εγώ νομίζω πρέπει να ακούσεις τα παιδιά. Όπως είπα και το γιο μου τον έστειλα φροντιστήριο δυο εβδομάδες, μου είπε «αν θες να πετάξεις τα λεφτά σου πετάξετε εγώ εκεί μέσα δεν κάθομαι.»»*

Χαρακτηριστική είναι η αναφορά από τον 16^ο ερωτώμενο, η οποία αξίζει να αναφερθεί παρακάτω.

16^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Λοιπόν, καταρχήν στο ιδιαίτερο κάνουμε εξατομικευμένη διδασκαλία δεν το συζητάμε πιάνεις το παιδί από την αρχή και τους διορθώνεις προσωπικά το τι λάθη μπορεί να έχει τι κενά μπορεί να έχει κτλ. Το φροντιστήριο αφήνει πίσω, οι ώρες του φροντιστηρίου είναι αποκλειστικά πάλι στο συγκεκριμένο μάθημα στο συγκεκριμένο σκοπό. Εε δεν χάνονται μαθήματα είναι θεωρώ ότι είναι και οι ίδιοι οι μαθητές εντάξει σου λέει εκεί πέρα πάω για ένα συγκεκριμένο σκοπό και επικεντρώνονται σε αυτό. Αλλά θεωρώ επειδή δεν μπορώ πλέον να δεχτώ αυτό που ακούω από τους εκπαιδευτικούς για όλα φταίνε οι κακομαθημένοι γονείς με τα κακομαθημένα παιδιά από την στιγμή και εγώ πριν τριάντα χρόνια στην Τρίτη λυκείου είχα καθηγητές δεν πήγαινα φροντιστήριο θεωρούμε ότι τα ξέρετε όλα από το φροντιστήριο δεν θα κάνουμε μάθημα λύστε μόνο αυτά τα άγνωστα τα κείμενα. Τότε ποιος είναι ο κακομαθημένος γονέας που επέβαλε μια τέτοια λογική πριν τριάντα χρόνια σε κεντρικό σχολείο των Ιωαννίνων.»*

5.4.3 Μειονεκτήματα πρόσθετης υποστήριξης

Η τρίτη κατηγορία ανάλυσης αυτού του ερευνητικού ερωτήματος αφορούσε τα μειονεκτήματα της πρόσθετης υποστήριξης ή αλλιώς, τις αιτίες για τις οποίες αυτή δεν επιλέγεται από τους γονείς.

Αρχικά, αναφέρθηκε πως η πρόσθετη υποστήριξη θα απέφερε περισσότερα οικονομικά έξοδα, τα οποία δεν μπορούσαν ή δεν είχαν τη διάθεση να διαθέσουν. Σε μερικές περιπτώσεις, αυτός είναι και ο λόγος που επιλέχθηκε το ιδιωτικό σχολείο. Επιπλέον, ο μειωμένος ελεύθερος χρόνος και η επιπρόσθετη κούραση των παιδιών αποτελούν αιτίες για τις οποίες ορισμένοι γονείς δεν επιλέγουν την επιπρόσθετη υποστήριξη. Αυτό δείχνει την αντίθεση τους με τις απόψεις άλλων ερωτώμενων, οι οποίοι αδιαφορούν για αυτό το κριτήριο και θέτουν ως προτεραιότητα το συστηματικό διάβασμα και την εξάσκηση καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας. Έτσι, γίνεται φανερό πως τα κριτήρια διαφέρουν πολλοί σχετικά με την εν λόγω επιλογή.

Ακόμα, ως μειονέκτημα παρουσιάστηκε και ο αποπροσανατολισμός που θα δημιουργούνταν στους μαθητές, λόγω των διαφορετικών καθηγητών και προσεγγίσεων στα ίδια μαθήματα, ο οποίος εν τέλει αποφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα από τα επιθυμητά.

Αξιοσημείωτο είναι το παρακάτω σχόλιο:

10^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – ιδιωτικό) : *«Οι αιτίες που αποφέρουν την ύπαρξη τους είναι καθαρά οικονομικές. Είναι η αγάπη που έχουμε όλοι μας για το χρήμα. Δεν θα έπρεπε να υπάρχουν, για μένα κανονικά τα σχολεία πρέπει να δουλεύουν πολύ περισσότερο, να μην υπάρχει η ανάγκη ούτε για ιδιωτικά σχολεία ούτε για φροντιστήρια ούτε για ιδιαίτερα...»*

5.4.4 Επιπτώσεις της μη ύπαρξης πρόσθετης υποστήριξης

Η τελευταία κατηγορία ανάλυσης αυτού του ερευνητικού ερωτήματος ήταν οι επιπτώσεις που θα υπήρχαν στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αν δεν υπήρχε η πρόσθετη υποστήριξη.

Ένα από τα κύρια αντικείμενα συζήτησης σχετικά με αυτό ήταν το ποσοστό εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απόψεις που ακούστηκαν θεωρούν ότι το ποσοστό αυτό θα μειωνόταν σε αυτή την περίπτωση ή ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εισακτέων θα αποτελούνταν από μαθητές ιδιωτικών σχολείων. Αυτά θα αποτελούσαν συνέπεια της αποκλειστικής εκπαίδευσης των δημόσιων σχολείων, αναφορικά με τους μαθητές που φοιτούν σε αυτά, διότι δίχως την πρόσθετη εκπαίδευση δεν θα υπήρχε καθόλου ουσιαστική εκπαίδευση. Επίσης, ακούστηκε η άποψη ότι το ποσοστό θα ήταν

το ίδιο, καθώς τον ίδιο αριθμό εισακτέων θα δέχονταν οι σχολές. Σε αυτή την περίπτωση αυτό που θα άλλαζε θα ήταν ο βαθμός εισαγωγής, ο οποίος θα ήταν μικρότερος. Συνεπώς μικρότερη θα ήταν και η απόδοση των μαθητών στις εξετάσεις.

13^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – δημόσιο): *«Σίγουρα θα υπήρχε μειωμένο ποσοστό πρόσβασης, διότι δεν θα είχαν τις βάσεις ούτως ώστε για να μπορέσουν να δώσουν εξετάσεις για να περάσουν σε κάποια σχολή.»*

15^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Μπορεί στην αρχή να ήταν μειωμένο αλλά μετά πιστεύω ότι θα είχε προσαρμοστεί και το δημόσιο γυμνάσιο & λύκειο στις απαιτήσεις και θα έκαναν όλα μια χαρά.»*

16^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Τα ποσοστά είναι ποσοστά. Εφόσον δεν υπάρχει κάποια βάση ο αριθμός των εισακτέων είναι πάντα ο ίδιος. Δηλαδή, εφόσον μια σχολή δέχεται 200 άτομα χωρίς βάσεις θα τα έπαιρνε είτε αυτά γράψουν 18 είτε αυτά γράψουν 8. Δηλαδή δεν έχει νόημα για μένα αυτή η ερώτηση, αλλά από την στιγμή που πάνε φροντιστήριο οι μισοί, πάνε φροντιστήριο θα πάν αναγκαστικά και οι άλλοι μισοί για να γίνουν ανταγωνιστικοί.»*

Ωστόσο, η απουσία πρόσθετης υποστήριξης, σύμφωνα με έναν ερωτώμενο, θα απέφερε ανταγωνισμό στις εξετάσεις επί ίσους όρους. Δηλαδή, δεν θα ήταν ευνοημένοι εκείνοι που λάμβαναν πρόσθετη υποστήριξη και θα είχαν περισσότερες πιθανότητες και εκείνοι που δεν είχαν την δυνατότητα ή δεν την επέλεξαν για οποιονδήποτε λόγο.

Ακόμα, θα βελτιωνόταν το δημόσιο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές θα έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον και προσοχή, όπως επίσης και οι μαθητές. Έτσι, θα σταματούσε ο φαύλος κύκλος που υπάρχει σήμερα στη δημόσια εκπαίδευση, στον οποίο οι μαθητές και οι οικογένειες απαξιούν την δουλειά των καθηγητών των δημοσίων και οι καθηγητές με τη σειρά τους απαξιούν τους μαθητές, με την έννοια ότι αδιαφορούν στο σχολείο και δίνουν έμφαση στο φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα. Αντίθετα, η κοινή τους προσπάθεια θα είχε ως αποτέλεσμα την ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του δημόσιου σχολείου, καθώς από αυτό θα εξαρτάται η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

1^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Πιστεύω ότι όλα τα παιδιά θα εστίαζαν περισσότερο στο σχολείο. Τώρα, έχει απαξιωθεί το σχολείο είναι ένας φαύλος κύκλος. Από την μια, το απαξιώνουν οι μαθητές. Από την άλλη, οι καθηγητές.»*

Ακολουθεί σχόλιο του 8^{ου} ερωτώμενου.

8^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Σίγουρα θα υπήρχε διαφορά! Γιατί ένας μαθητής που δουλεύει και το πρωί και το απόγευμα, σίγουρα διαφέρει από έναν που είναι το πρωί στο σχολείο και καθόλου το απόγευμα. Αλλά θεωρώ ότι και να μην πήγαινε ασ πούμε το ιδιωτικό θα την κάλυπτε μέχρι έναν βαθμό βεβαία. Όχι 100%, αλλά θα την κάλυπτε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό νομίζω.»*

12^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Πιστεύω ότι θα το έβλεπαν και διαφορετικά γιατί κάποια παιδιά που κάνουν φροντιστήρια και μέσα στο άγχος αν δεν πετύχουν στις εξετάσεις έχουν χρεωθεί οι γονείς παρά πολλά χρήματα παίζει και έναν ρόλο αυτό ότι πρέπει να πετύχω γιατί έχω πληρώσει τόσα. Το έχουν μέσα στο μυαλό τους τα παιδιά.»*

Οι αιτίες που οι γονείς και μαθητές στρέφονται στην πρόσθετη υποστήριξη, αναζητώντας τις εξίσου στη διαθέσιμη βιβλιογραφία, είναι η αυξημένη πίεση και επιβάρυνση των μαθητών, η επιθυμία τους για κοινωνικότητα και ο περιορισμένος χρόνος των γονέων (Bray, 2011), η καλύτερη προετοιμασία για τις εξετάσεις και οι υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών (Heyneman, 2011; Καμαριανός και συν., 2019), ο ανταγωνισμός που δημιουργείται λόγω της ύπαρξής της (Ireson & Rushforth, 2004), η έλλειψη εμπιστοσύνης στο δημόσιο και η αντίληψη για τη χαμηλή του ποιότητα (Baker et al., 2001; Δήμου, 1999), η υπερβολική εστίαση του Λυκείου στις τελικές εξετάσεις και ο μεγάλος αριθμός ανταγωνιστών (Πολυχρονάκη, 2004; Σιάνου – Κύργιου, 2005). Καθίσταται σαφές πως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν είναι πολύ διαφορετικά από αυτά άλλων ερευνών και καλύπτουν τις ίδιες πτυχές. Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων, έχουν αναφερθεί ο μεγάλος αριθμός ωρών του, η ομοιογένεια των τμημάτων, η προσαρμογή του προγράμματος (Γκιτζίρης, 2012) και η εξατομίκευση των δεύτερων (Bray, 2011), η αμεσότητα με τον καθηγητή, η μειωμένη τους ανταγωνιστικότητα (Σ.Ι.Φ.Α., 2008). Οι μαθητές αναφέρουν έλλειψη ελεύθερου χρόνου και επιπρόσθετη κούραση λόγω της πρόσθετης υποστήριξης, την οποία ωστόσο κρίνουν απαραίτητη λόγω των ελλείψεων του δημόσιου σχολείου και του υφιστάμενου συστήματος πρόσβασης (Λέλα & Καλεράντε, 2015).

5.5 Σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

5.5.1 Στόχοι γονέα για το παιδί

Ο επόμενος πίνακας που δημιουργήθηκε αφορούσε το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα το οποίο σχετιζόταν με τις αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό έγιναν ερωτήσεις σχετικά με τους στόχους που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους προκειμένου να παρατηρηθεί πως αυτοί οι στόχοι επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Έτσι, δημιουργήθηκε η αντίστοιχη κατηγορία ανάλυσης, στην οποία παρατηρείται πως οι στόχοι των γονέων περιλαμβάνουν την υγεία και την ευτυχία των παιδιών τους, όπως επίσης και να ακολουθήσουν αυτά, την πορεία που τα ίδια επιθυμούν. Ακόμα, αναφέρθηκε η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η καλύτερη δυνατή πορεία με πτυχίο και κάποια μεταπτυχιακά, όπως επίσης και μια καλή επαγγελματική αποκατάσταση. Όσον αφορά το τελευταίο μάλιστα, υποστηρίχθηκε και η άποψη ότι το καλύτερο θα ήταν να φύγει το παιδί στο εξωτερικό. Από τις απαντήσεις έγινε αντιληπτό ότι η ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού αποτελεί αρκετά βασικό στόχο του γονέα, η οποία αναφέρθηκε τόσο με κλάδους όσο και με επίπεδο σπουδών. Έτσι, φαίνεται πως το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια αποτελεί ένα αντικείμενο το οποίο απασχολεί τους γονείς των μαθητών της Γ Λυκείου.

10^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – ιδιωτικό): «Ο στόχος είναι να πετύχουν τα παιδιά αυτό που αγαπάνε. Εε δεν τα κατευθύνουμε ποτέ να πάνε σε κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση και σε κάποια συγκεκριμένη σχολή. Θεωρούμε ότι και εγώ και η σύζυγος μου ότι θα πρέπει να κάνουν όσο το δυνατόν ένα επάγγελμα το οποίο τους ευχαριστεί. Το πιο βασικό από όλα αν κάνεις μια δουλεία η οποία δεν σε ευχαριστεί δεν θα είσαι ευτυχισμένος ακόμα και αν βγάζεις λεφτά. Όποτε θέλω αν τα καταφέρουν να περάσουν εκεί που έχουν αξιώσεις, εε, να σπουδάσουν κάπου και από εκεί και πέρα είναι δικιά τους επιλογή πως θέλουν, πως θέλουν να ακολουθούσουν το μέλλον τους. Αν θέλουν να είναι στην Ελλάδα αν θέλουν να είναι στο εξωτερικό αν θέλουν να προχωρήσουν παραπάνω στις σπουδές ή παρακάτω. Είναι στο χέρι τους.»

5.5.2 Αρνητικά συστήματος πρόσβασης

Η επόμενη κατηγορία ανάλυσης αφορούσε τα αρνητικά χαρακτηριστικά του συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αρχικά, αναφέρθηκε ότι είναι ένα ψυχοφθόρο σύστημα, το οποίο έχει σοβαρές άσχημες επιπτώσεις στην ψυχολογία τόσο του μαθητή όσο και της οικογένειας του. Αναφέρθηκαν περιπτώσεις κρίσεων πανικού και λιποθυμιών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους της Γ Λυκείου, που προήλθαν από την μεγάλη πίεση που ασκούνταν στον μαθητή. Ακόμα, η επίπτωση αυτή στην ψυχολογία αφορά η μεγάλη έκταση που έχουν πάρει οι εξετάσεις ώστε να θεωρούν τα παιδιά ότι από αυτές κρίνεται η ζωή τους.

12^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Θα ήθελα να είναι τα παιδιά μας πιο χαλαρά. Αυτή η πίεση που τους ασκούμε. Όλοι οι γονείς το κάνουν αυτό πιστεύω, όλοι. Δηλαδή, να κάνεις αυτό, να κάνεις εκείνο, τα παιδιά μας είναι παρά πολύ πιεσμένα και γι αυτό τρέχουμε οι περισσότεροι γονείς. Τα παιδιά υποστηρίζονται από παιδοψυχολόγους. Δηλαδή, ένα πράγμα πολύ περίεργο για την ηλικία τους και όλο αυτό. Υπάρχουν παρά πολλά παιδιά που υποστηρίζονται από παιδοψυχολόγους για τις εξετάσεις.»*

16^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Για παράδειγμα το αδιάβλητο υπάρχει σε χίλια δυο συστήματα. Ίσως αυτό θα μπορούσε να είναι το μόνο θετικό αλλά υπάρχουν χίλια άλλα συστήματα που θα μπορούσαν να είχαν υιοθετηθεί. Δεν χρειάζεται να ανακαλύψουμε το νέο κόσμο πάλι εμείς, αλλά είναι απαράδεκτος τρόπος, δηλαδή είναι μια διαδικασία η οποία καταστρέφει τις οικογένειες, καταστρέφει την ψυχολογία το παιδιών, τους πατάει κάτω και δεν μπορούν μετά πραγματικά να συνέλθουν από αυτή την δοκιμασία τα παιδιά.»*

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο θεωρείται αρνητικό του συστήματος εισαγωγής είναι η πορεία αυτού. Ωστόσο, αυτή αποτελεί αντικείμενο διαφορούμενο, καθώς ειπώθηκε ότι είναι αρνητικό διότι είναι στάσιμο τόσο πολλά χρόνια δίχως να εξελιχθεί. Ενώ, από την άλλη, ειπώθηκε ότι στα χρόνια που πέρασαν έγιναν πολλές συνεχείς αλλαγές σε αυτό οι οποίες μπερδεύουν και αποπροσανατολίζουν τον μαθητή και έτσι καθίσταται ασαφές και ακατανόητο.

16^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Είναι απαράδεκτο, είναι ακριβώς το ίδιο που είχα εγώ πριν τριάντα χρόνια. Αυτό σημαίνει ότι είναι απαράδεκτα δεν πρόκειται για κάτι επιτυχημένο το οποίο ήταν τόσο επιτυχημένο που το υιοθέτησαν ξανά.»*

Μερικοί ερωτώμενοι επικεντρώθηκαν στις εξετάσεις, τις οποίες σχολίασαν ότι δεν αντικατοπτρίζουν επαρκώς την δυνατότητα του παιδιού για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς πρόκειται για λίγες ώρες που κρίνουν πολύ σημαντικά πράγματα και μέσα σε αυτές τις λίγες ώρες μπορούν να επηρεάσουν πολλοί παράγοντες

έναν, κατά τα άλλα, άριστο μαθητή, όπως το άγχος ή η τύχη. Ακόμα, αναφέρθηκε ότι τα γραπτά δεν λαμβάνουν καλή αξιολόγηση με το επιχείρημα ότι διαφορετικά βαθμολογούν οι καθηγητές μεταξύ τους. Δηλαδή, η διαφορά αυτή αποδεικνύει ότι δεν υπάρχει αντικειμενικότητα στα γραπτά, αλλά ο μαθητής εξαρτάται από την κρίση του βαθμολογητή ο οποίος μπορεί να κρίνει με κριτήρια υποκειμενικά ή με διαφορετική οπτική.

1^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό) : *«Για ποιο λόγο θα πρέπει μόνο οι βαθμοί που θα γράψει τέσσερις συγκεκριμένες μέρες να καθορίσουν το αν θα μπει ή όχι στο πανεπιστήμιο; Και αν την μια αυτή μέρα από τις τέσσερις ο μαθητής δεν είναι καλά και δεν μπορέσει να αποδώσει όπως απέδιδε όλες τις προηγούμενες χρονιές; Θα έπρεπε να είναι λίγο πιο συνολικό, πιο ευρύ. Εε, μπορεί να ακούγεται λίγο περίεργο, αλλά θεωρώ ότι δεν μπορεί να καθοριστεί το μέλλον ενός παιδιού 18 χρόνων από τέσσερα τρίωρα.»*

10^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – δημόσιο): *«Το τρέχον έμενα μου θυμίζει αυτό που έδωσα και εγώ όταν ήμουν με τις δέσμες που ήταν τότε. Εε εντάζει είναι λίγο κακό να κρίνεσαι από ένα δύο/τρίωρο στις εξετάσεις από συγκεκριμένα μαθήματα κάτι το οποίο ενδεχομένως να μην είσαι καλά εκείνη την στιγμή και να αποτύχεις.»*

Ακόμα, έγινε αναφορά στην εκπαιδευτική λειτουργία που υπάρχει στην Γ Λυκείου και γενικότερα σε όλες τις τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως η αποστήθιση αποτελεί αρνητικό στοιχείο του συστήματος, καθώς δεν παρέχει ουσιαστικά γνώσεις αλλά μόνο την πρόσβαση, η οποία απαιτεί αυτήν ως δεξιότητα, καθώς η χρήση της είναι υπερβολική στην εξέταση. Ακόμα, έγινε λόγος για υπερβολικά μεγάλη ύλη η οποία δεν είναι δυνατόν να καλυφθεί επαρκώς σε ένα σχολικό έτος, δημιουργώντας έτσι κενά και αναγκάζοντας τους μαθητές να στραφούν στην πρόσθετη υποστήριξη. Επιπροσθέτως, αναφέρθηκε και η κακή ποιότητα των βιβλίων, τα οποία δεν διευκολύνουν τους μαθητές. Αντίθετα, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες τους μπερδεύουν και τους δυσκολεύουν περισσότερο, ενώ υφίστανται ευκολότερες μέθοδοι να διδαχθούν την ύλη.

1^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Πολύ έντονο το ύφος της παραγαλίας. Εε, τα παιδιά επειδή βραβεύονται – βραβεύονται εννοώ βαθμολογικά – ανάλογα με το αν μπορούν να παραγαλίσουν. Θεωρούν ότι αυτό είναι κουραστικό και για τα ίδια και δεν τους μένουν οι γνώσεις και βλέπουμε ότι παιδιά ρωτώνται για πολύ γενικές γνώσεις και δεν μπορούν να απαντήσουν.»*

Τέλος, ένα αρνητικό που ειπώθηκε είναι η τάση του συστήματος να δεσμεύει τους μαθητές σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση την οποία θα πρέπει να ακολουθήσουν μετά την επιλογή αυτή. Μάλιστα, με τις συνεχείς αλλαγές που λαμβάνουν χώρα, οι μαθητές αποκλείουν με τις επιλογές τους κλάδους δίχως να το επιθυμούν και να το γνωρίζουν.

8^{ος} ερωτώμενος (μητέρα- ιδιωτικό): *«Το παιδί παίρνει μια κατεύθυνση συγκεκριμένη. Διαβάζει μόνο αυτά τα μαθήματα άρα είναι μονομερώς εκπαιδευμένο και τελικά περνάει σε μια σχολή η οποία μπορεί να έχει εντελώς αλλά αντικείμενα από αυτά τα οποία διάβαζε τρία χρόνια στο σχολείο. Να μην έχει καμία σχέση και τελικά να μην την μπορέσει να την τελειώσει κιόλας.»*

5.5.3 Θετικά συστήματος πρόσβασης

Η επόμενη κατηγορία ανάλυσης αφορούσε τα θετικά στοιχεία του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένα θετικό στοιχείο το οποίο αναφέρθηκε έντονα είναι πως το σύστημα πρόσβασης είναι αδιάβλητο. Μάλιστα, κάποιοι ερωτώμενοι υποστήριξαν ότι αυτό είναι και το μόνο θετικό στοιχείο. Ένα θετικό στοιχείο που αναφέρθηκε από τους ερωτώμενους ήταν και η αξιοκρατία που το διακατέχει, με την έννοια ότι οι μαθητές ανταγωνίζονται επί ίσους όρους και περνούν εκείνοι που αξίζουν να περάσουν στις σχολές. Η ανταγωνιστικότητα συγκαταλέγεται επίσης στα θετικά στοιχεία που ανέφεραν οι ερωτώμενοι, υποστηρίζοντας ότι είναι θετικό το γεγονός πως οι μαθητές συναντούν ανταγωνισμό, τόσο για να τους δώσει ώθηση να προσπαθήσουν περισσότερο όσο και για να τους προετοιμάσει για την κατάσταση που επικρατεί κυρίως στους περισσότερους τομείς της μετέπειτα ζωής.

Επιπροσθέτως, ερωτώμενος δήλωσε ότι το εν λόγω σύστημα μαθαίνει την πειθαρχία στα παιδιά και αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι με κάποιο τρόπο πρέπει να τη διδαχθούν, καθώς η πειθαρχία αποτελεί στοιχείο σημαντικό για τη μετέπειτα ζωή. Επίσης, πολλοί υποστήριξαν ότι, παρά τις δυσκολίες του, αποτελεί ένα σύστημα το οποίο παρέχει πολλές γνώσεις στους μαθητές και σε μικρή ηλικία. Ακόμα, αναφέρθηκε πως είναι καλό διότι αποτελεί ένα σύστημα που έχει δοκιμαστεί για πολλά χρόνια ενώ είναι απαραίτητη η ύπαρξη του, γιατί γενικά πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης.

8^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Εμ το μόνο θετικό είναι ότι υποτίθεται κρατάς λίγο πειθαρχημένα τα παιδιά στο δημόσιο λύκειο. Σου λέει εξαρτάται λίγο και από αυτόν ας πάω να παρακολουθήσω να πάρω κάνα βαθμό. Εε δεν βλέπω κανέναν άλλο θετικό.»*

5.5.4. Μαθητές που ευνοεί το σύστημα πρόσβασης

Η επόμενη κατηγορία ανάλυσης διαμορφώθηκε σύμφωνα με τα δεδομένα που ανακτήθηκαν από την ερώτηση που αφορούσε αν ευνοούνται ομάδες μαθητών από το υφιστάμενο σύστημα πρόσβασης και αν ναι, ποιες είναι αυτές.

Παρά το γεγονός πως ακούστηκε η άποψη ότι οι όροι είναι ίσοι για όλους, αναφέρθηκαν από κάποιους ερωτώμενους, πως κάποιες κατηγορίες μαθητών είναι ευνοημένες από το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, αναφέρθηκε το είδος του σχολείου, όσον αφορά αν είναι ιδιωτικό ή δημόσιο, με την έννοια ότι οι μαθητές του ιδιωτικού είναι πιο ευνοημένοι λόγω των ποιοτικότερων μαθημάτων. Επίσης, αναφέρθηκε και η πρόσθετη υποστήριξη και οι μαθητές οι οποίοι την χρησιμοποιούν ως ευνοημένοι, διότι έχουν την ευκαιρία να εξασκούνται και να κάνουν επανάληψη ή καλύπτουν τα κενά της ύλης με την καθοδήγηση καθηγητή. Η οικονομική κατάσταση επίσης αναφέρθηκε και πιο συγκεκριμένα, οι ευκατάστατοι μαθητές ευνοούνταν, καθώς έχουν την δυνατότητα των δύο παραπάνω στοιχείων, δηλαδή της πρόσθετης υποστήριξης και της δυνατότητας εγγραφής σε ιδιωτικό σχολείο. Αποτελεί, με λίγα λόγια, μια προϋπόθεση για να ενταχθούν οι μαθητές στις ευνοούμενες ομάδες.

Τέλος, ως ευνοημένοι θεωρούνται και οι μαθητές που διαμένουν σε αστικά κέντρα, συγκριτικά με εκείνους που μένουν σε επαρχιακές περιοχές ή έξω από μεγάλες πόλεις. Αυτό συμβαίνει διότι εκείνοι που κατοικούν στα αστικά κέντρα πιθανώς θα φοιτήσουν και σε σχολεία που επίσης βρίσκονται στα κέντρα, στα οποία εργάζονται καθηγητές που είναι πιο έμπειροι, πιο καλοί στο έργο τους και πιο αποδοτικοί. Ενώ, στις απομακρυσμένες περιοχές στέλνονται κυρίως καθηγητές που μόλις διορίστηκαν και συνεπώς δίχως την εμπειρία που κατέχει ένας καθηγητής που εξασκεί το επάγγελμα περισσότερα χρόνια.

3^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Είναι όταν ένα παιδί είναι σε ένα απομακρυσμένο νησί. Δεν έχει καθηγητές καν στο σχολείο ή κάποιους λίγους. Δεν υπάρχουν φροντιστήρια. Δεν υπάρχουν ιδιαίτερα και παλεύει μόνο του ή αναγκάζονται*

οι γονείς τους, γιατί ξέρω τέτοια παιδιά, να τα στείλουν στην Αθήνα. Δεν είναι ανισότητες;»

Χαρακτηριστική αναφορά από τον 10^ο ερωτώμενο, ο οποίος υποστηρίζει ότι το υφιστάμενο σύστημα προωθεί την ανισότητα.

10^{ος} ερωτώμενος (πατέρας – ιδιωτικό): *«Είναι αίτια ανισοτήτων αυτό το σύστημα γιατί αυτός που έχει τα χρήματα να βοηθηθεί παραπάνω ενδεχομένως να πάει καλύτερα από αυτόν που δεν θα μπορέσει να το κάνει.»*

1^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Πάντα έχει να κάνει με την οικονομική ευημερία μιας οικογένειας. Αν ένας γονιός έχει. Είναι συνδυασμός των χρημάτων που μπορεί να διαθέσει μια οικογένεια για το παιδί και από την άλλη κατά πόσο το παιδί έχει διάθεση να κουραστεί και να κοπιάσει για να μπορέσει να περάσει πανελλήνιες.»*

5.5.5 Προτάσεις για βελτίωση του συστήματος

Η τελευταία κατηγορία ανάλυσης αφορά τις προτάσεις των ερωτώμενων για βελτίωση του υφιστάμενου συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μία από τις προτάσεις που ακούστηκαν ήταν η πλήρης κατάργηση του συστήματος, λόγω των αρνητικών χαρακτηριστικών. Προς εναλλακτική αυτού ακούστηκε η περίπτωση της υιοθέτησης συστημάτων πρόσβασης από άλλες χώρες, αφού πρώτα παρατηρηθούν αυτά στις χώρες οι οποίες βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο στο συγκεκριμένο τομέα.

Όσον αφορά πιο συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες επικεντρώνονταν σε ιδέες των ερωτώμενων, ειπώθηκε ότι θα ήταν καλύτερο να μην γίνεται η πρόσβαση στην τριτοβάθμια μόνο σύμφωνα με τα αποτελέσματα των εξετάσεων, καθώς πρόκειται για μια στιγμιαία αξιολόγηση η οποία πολλές φορές δεν αντιπροσωπεύει τις ικανότητες του φοιτητή. Αντίθετα, πολλοί ερωτώμενοι δήλωσαν ότι θα έπρεπε να αξιολογείται η συνολική πορεία του μαθητή, η οποία αφορά όχι μόνο την Γ Λυκείου, αλλά όλες τις τάξεις. Ακόμα και του Γυμνασίου. Αυτή η αξιολόγηση θα συνυπολογίζει τις τελικές εξετάσεις, αλλά και τις εξετάσεις και τα τεστ όλων των τάξεων, όπως και τους βαθμούς. Ενώ, πολλοί ανέφεραν ότι θα ήταν καλύτερο ο βαθμός του απολυτηρίου να ήταν το μόνο κριτήριο, δίχως να υφίστανται καθόλου εξετάσεις πρόσβασης.

Οι ερωτώμενοι ανέφεραν επίσης ότι θα ήταν καλύτερο να μην συνδέεται σε τόσο μεγάλο βαθμό το Λύκειο με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια. Σε αυτό το πλαίσιο, οι

σχολές θα εισάγουν άτομα σύμφωνα με εξετάσεις οι οποίες θα δίνονται σε αυτές, με τα θέματα που επιλέγονται από εκεί, δίχως πανελλήνιες εξετάσεις, με βασική προϋπόθεση την κατοχή απολυτηρίου Λυκείου. Μια πρόταση που ακούστηκε ήταν η ύπαρξη ενός προαιρετικού έτους, μετά την Γ Λυκείου και την παραλαβή του απολυτηρίου, το οποίο θα απευθύνεται σε όσους επιθυμούν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια και όχι αναγκαστικά σε όλους τους μαθητές, όπως συμβαίνει τώρα. Με αυτό τον τρόπο, η Γ Λυκείου δεν θα είχε πρωταρχικό στόχο τις εξετάσεις, αλλά την ουσιαστική εκπαίδευση. Ακόμα, θα έπρεπε το Λύκειο να παρέχει και άλλες επιλογές στους μαθητές, εκτός από αυτή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σχετικά με τους εισακτέους έγινε η πρόταση να μειωθεί ο αριθμός αυτός. Έτσι, οι σχολές θα έχουν όσους μαθητές μπορούν να υποστηρίξουν οι υποδομές τους με συνέπεια την ομαλότερη λειτουργία τους. Ακόμα, δεν υπάρχουν τόσο πολλοί απόφοιτοι στην αγορά εργασίας, καθώς το αποτέλεσμα όλων αυτών των πτυχιούχων θα είναι να μείνουν άνεργοι, ενώ θα μπορούσαν να επιλέξουν και άλλες πορείες καριέρας οι οποίες να ήταν πιο κατάλληλες για κάποιους. Στο ίδιο πλαίσιο προτάθηκε να υπάρχει η βάση του 10, με σκοπό να εισάγονται στην τριτοβάθμια μόνο όσοι μπορούν να αντεπεξέλθουν σε αυτή, δίχως να δημιουργούνται φοιτητές οι οποίοι σπουδάζουν για πολλά χρόνια και δεν μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολές τους.

Σχετικά με τις εξετάσεις αυτές καθ' αυτές, προτάθηκε να λαμβάνουν χώρα με τη μορφή πολλαπλής επιλογής και όχι με τη μορφή κειμένου, με εξαίρεση την έκθεση. Με αυτό τον τρόπο θα αποφεύγονταν η υποκειμενικότητα και μη τυπικότητα της αξιολόγησης που ισχύει με τον υφιστάμενο τρόπο βαθμολόγησης.

Αναφορικά με την πορεία της Γ Λυκείου, προκειμένου να υπάρχει αντικειμενικότητα στους βαθμούς και αυτοί να μην χαρίζονται από τους καθηγητές ή να μην υπάρχουν άδικα χαμηλές βαθμολογίες, προτάθηκε και η βαθμολόγηση από εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή άτομα, όπως ειδικές επιτροπές που δεν ανήκουν στο συγκεκριμένο σχολείο. Ακόμα, προτάθηκε και η αξιολόγηση των καθηγητών σε ετήσια βάση, σύμφωνα με δικές τους εξετάσεις, προκειμένου να βαθμολογούνται οι ικανότητες τους να διαχειριστούν μια τάξη με την σπουδαιότητα της Γ Λυκείου. Επίσης, θα έπρεπε να υπάρχουν τμήματα με λιγότερα άτομα με σκοπό την ομαλή λειτουργία του μαθήματος και την καλύτερη διαχείριση του καθηγητή και επιπροσθέτως, προτάθηκε η βελτίωση των σχολικών βιβλίων.

Τέλος, μία πρόταση αφορούσε την προσθήκη κλιμακούμενης δυσκολίας, έτσι ώστε να υπάρχουν επίπεδα για τους ικανότερους και για τους μαθητές που δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά, προκειμένου να δίνεται ίση ευκαιρία σε όλους όσον αφορά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω σχόλια.

5^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): «Όχι θα ήθελα να είναι όπως στο εξωτερικό. Δηλαδή, κάθε παιδί να επιλέγει ότι θέλω να πάω σε αυτή την σχολή – να εισάγεται χωρίς εξετάσεις και από εκεί και πέρα αν είναι άξιος να την τελειώσει την σχολή να του δίνουν ένα χρονικό περιθώριο. Δεν θα είχαμε «αιωνίους» φοιτητές, δηλαδή αν μια σχολή είναι τέσσερα χρόνια να τους δίνουν περιθώριο το πολύ έξι χρόνια και από εκεί και πέρα δεν τελειώσεις έχεις φύγει κιόλας. Το θέμα είναι ότι εδώ στην Ελλάδα δεν είναι πότε αδιάβλητα τα πράγματα. Εγώ γνωρίζω το τάδε καθηγητή θα πάω να το πιάσω, δηλαδή λίγο εδώ με προβληματίζει αυτό το σύστημα λόγω Ελλάδας. Το τι δεν θα είμαστε αντικειμενικοί και αδιάβλητοι σε αυτά τα πράγματα.»

15^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): «Εγώ διαφωνώ με τον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γιατί όπως σας είπα βρίσκω παρά πολλά αρνητικά όσον αφορά τους μαθητές, ότι έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας, να το πω έτσι. Πολλά παιδιά παθαίνουν και blackout μετά. Εγώ νομίζω ότι δεν έπρεπε να υπάρχει αυτό το σύστημα, να είναι όπως στην Γερμανία που να μπαίνεις από βαθμό απολυτηρίου, δηλαδή να μετράνε τα τρία χρόνια του λυκείου εδώ γιατί είναι αλλιώς το σύστημα εκεί. Εε και με τις τελικές εξετάσεις που θα γίνονται στο λύκειο. Δεν ξέρω πως θα ήταν αυτό να βγει ένας τελικός βαθμός, έτσι να μπορούν τα παιδιά να μπαίνουν στην τριτοβάθμια, όχι όλο αυτό ο σύστημα εξετάσεων. Εγώ το βρίσκω πολύ ψυχοφθόρο και δεν νομίζω να έχει καμία ουσία. Το μόνο ίσως θετικό είναι ότι είναι πως λέγεται η λέξη στα ελληνικά ότι δεν χωράει μέσο...». Συνεπώς για τη συγκεκριμένη μητέρα έχοντας το παιδί της σε δημόσιο σχολείο το θετικό του συγκεκριμένου συστήματος αφορά την αδιαβλητότητά του αναφορικά με τις εξετάσεις στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές προκειμένου να εισαχθούν στην τριτοβάθμια.

2^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): «Ότι κάθε άνθρωπος όταν αναλαμβάνει μια δουλειά να την κάνει κιόλας. Αυτό τίποτα άλλο. Αν κάθε καθηγητής πήγαινε στην τάξη και ήξερε ότι εγώ θα πάω να κάνω μάθημα είτε σε ιδιωτικό είτε ελέγχεσαι είτε όχι θα ήταν παρά πολύ καλύτερα τα πράγματα και στα δημόσια. Αυτό πιστεύω.»

8^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – ιδιωτικό): *«Να αποδεσμεύεται από το λύκειο εντελώς. Δηλαδή, το παιδί να παίρνει το απολυτήριο και να ακολουθεί άλλη πορεία αυτό που θέλει να κάνει μια τέχνη, μια άλλη σχολή, ένα ΟΑΕΔ τέλος πάντων. Αυτό που μπορεί αντιστοίχως στο πανεπιστήμιο που επιθυμεί να παίρνει την ύλη και να κάθεται να διαβάξει και να δίνει εξετάσεις και να μην είναι μικρότερη η βάση από το δέκα.»*

14^{ος} ερωτώμενος (μητέρα – δημόσιο): *«Καταρχάς, να μειώσουν τους εισακτέους δεν γίνεται αυτό το πράγμα πρέπει να μειωθεί. Κάτι πρέπει να κάνουν που να... τα παιδιά στο εξωτερικό παίρνανε με την βάση της βαθμολογίας τους και τι βγάζουν στο σχολείο τους εε και δίνουν εξετάσεις μέσα στο πανεπιστήμιο. Ας το κάνουν και έτσι να δουν πια παιδιά μπορούν να μπουν στο πανεπιστήμιο, τρελαίνουν τα παιδιά με τις πανελλήνιες με το κάθε χρόνο της εξέτασης και δεν έχουν ένας συγκεκριμένο σύστημα. Θέλεις να σπουδάσεις; Τι θέλεις να σπουδάσει; Αυτό Ιατρική με το βαθμό που έβγαλαν από το λύκειο τους να κάνουν ότι έχουν να κάνουν να μπουν στο πανεπιστήμιο και αν δεν τα καταφέρουν τον πρώτο χρόνο να τους «πετάξεις έξω» να τους σταματήσεις δεν μπορεί να γίνεται αυτό το πράγμα χιλιάδες παιδιά κάθε χρόνο να δίνουν εξετάσεις σε ένα σύστημα. Τι να πρωτοδιαβάσουν τα παιδιά; Τι να πρωτοκάνουν τα παιδιά πρέπει να γίνει η αλλαγή.»*

Οι Λέλα & Καλεράντε (2015) στην έρευνα τους αναφέρουν ότι με το υπάρχον σύστημα δεν υφίστανται περισσότερες γνώσεις αλλά χρηστική γνώση, καθώς στόχο αποτελεί η πρόσβαση και όχι η γνώση αυτή καθ' αυτή. Επίσης, αναφέρεται η έλλειψη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως αρνητικό, όπως επίσης και η απαίτηση για φροντιστήριο λόγω της υπερβολικής εστίασης του σχολείου στις εξετάσεις. Οι μαθητές του δείγματος πρότειναν την ολική αλλαγή του συστήματος, σε ένα ανθρωποκεντρικό το οποίο θα επικεντρώνεται περισσότερο στη χαρά της ζωής και την απόλαυση της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, αναφέρονται απόψεις σχετικά με την αλλαγή του Λυκείου σε προετοιμασία για τις τελικές εξετάσεις και την απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού (Γκότοβος, 2010; Κασσωτάκης, 2010). Επίσης, η προσκόλληση του σχολείου στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια έχει αποφέρει την απαξίωση των μαθημάτων της γενικής παιδείας (Ματθαίου, 2005). Τα παραπάνω έχουν αποφέρει την άνοδο των φροντιστηρίων, τα οποία χαρακτηρίζονται ως αρνητική συνέπεια του συστήματος και των πολλών του αλλαγών από τους ερευνητές (Λέλα & Καλεράντε, 2015; Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009).

Κεφάλαιο 6.

Συμπεράσματα

Στην Ελλάδα γίνονται εδώ και αρκετές δεκαετίες προσπάθειες προκειμένου να καταστεί εφικτή η ίση πρόσβαση των μαθητών στο πανεπιστήμιο. Έτσι, παρατηρείται πως ψηφίζονται συνεχώς νέοι Νόμοι και δημοσιεύονται νέες προτάσεις με σκοπό να επιτευχθεί της ισότητα της πρόσβασης. Όμως, η διάρκεια της εφαρμογής τους δεν είναι επαρκής, καθώς κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση στη χώρα και η ηγεσία στο αρμόδιο Υπουργείο, καταρρίπτονται οι νομοθεσίες και ψηφίζονται νέοι Νόμοι. Καθίσταται σαφές, πως κανένας Νόμος μέχρι τώρα δεν έχει καταφέρει τον απώτερο στόχο του, δηλαδή την ίση πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, μπορεί εύκολα να παρατηρηθεί πως τα συνεχώς νέα συστήματα δεν διαρκούν για αρκετά χρόνια και σύντομα αντικαθίστανται από άλλα. Η αντικατάσταση αυτή αποτελεί ερώτημα αν πρόκειται για εξέλιξη ή για πραγματική και όχι πλασματική αλλαγή, με μικρές λεπτομέρειες οι οποίες όμως διατηρούν το σύστημα αμετάβλητο στην ουσία του. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό, όπως και σχετικά με το αν τα νέα συστήματα θα κατάφερναν να συμβάλουν στο ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση, δεν μπορεί να έρθει καθώς οι συνεχείς αλλαγές δεν επιτρέπουν την πλήρη δράση και επιρροή τους στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της πρωτογενούς ποιοτικής έρευνας, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε 16 γονείς παιδιών της Γ Λυκείου που διαμένουν στα Γιάννενα και ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων. Η ανάλυση περιεχομένου έγινε με τρόπο που βοηθούσε να απαντηθούν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, ταξινομώντας τις κατηγορίες ανάλυσης σε 4 πίνακες, κάθε ένας από τους οποίους αφορούσε διαφορετικό ερευνητικό ερώτημα.

Όσον αφορά το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα**, αυτό διερευνούσε αν υπάρχει σχέση μεταξύ της επιλογής σχολείου και της κοινωνικής τάξης των γονέων. Σε αυτό το πλαίσιο, έγιναν ερωτήσεις που αφορούσαν το σχολείο στο οποίο φοιτά ο γιος/κόρη του γονέα, με ποια κριτήρια πάρθηκε η απόφαση αυτή, ποιου απόφαση ήταν, από ποιους παράγοντες επηρεάστηκε, αν έγινε σχετική έρευνα πριν την απόφαση και πως κρίνουν την απόφασή τους αυτή. Από την ανάλυση των δεδομένων, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Ένα κριτήριο το οποίο λαμβάνουν υπόψη τους κυρίως οι γονείς που επιλέγουν το ιδιωτικό σχολείο, είναι οι καθηγητές. Ειδικότερα, στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην ποιότητα του μαθήματος τους, στη συμπεριφορά τους και την ηλικία τους. Οι καθηγητές που επιλέγουν το δημόσιο σχολείο δεν έχουν αυτό ως βασικό κριτήριο επιλογής.
- Ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου αποτελεί ακόμα ένα στοιχείο το οποίο επηρεάζει την απόφαση επιλογής. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στον τρόπο λειτουργίας είναι η διαχείριση του χρόνου, η ύλη, οι επιπρόσθετες παροχές και η τιμή. Αυτά είναι στοιχεία τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους οι γονείς που επιλέγουν κυρίως ιδιωτικό σχολείο.
- Η απόδοση του σχολείου αποτελεί άλλη μια κατηγορία κριτηρίων επιλογής. Ειδικότερα, το ποσοστό επιτυχίας λαμβάνεται υπόψη κυρίως από εκείνους που επιλέγουν τα ιδιωτικά σχολεία, όπως επίσης και η ανάγκη για φροντιστήριο ή ιδιαίτερα και ο χρόνος που χρειάζεται το παιδί για να μελετήσει στο σπίτι. Ενώ, ο διευθυντής και οι άλλοι μαθητές του σχολείου είναι στοιχεία που απασχολούν κυρίως όσους επιλέγουν δημόσιο σχολείο, δίχως αυτό να συνεπάγεται ότι δεν απασχολούν τους υπόλοιπους.
- Τα προσωπικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά αποτέλεσαν ακόμα μια κατηγορία κριτηρίων. Ειδικότερα, σε αυτές συμπεριλαμβάνονται οι προηγούμενες εμπειρίες των γονέων και οι προσωπικές τους πεποιθήσεις. Ιδιαίτερα η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο αποτελεί κριτήριο για εκείνους που επιλέγουν το ιδιωτικό. Ενώ, η βασική προϋπόθεση και κριτήριο είναι η οικογενειακή κατάσταση της οικογένειας. Έτσι, το ιδιωτικό επιλέγεται κυρίως από τους γονείς που βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση και έχουν την δυνατότητα να το επιλέξουν. Συνεπώς, με βάση αυτό προσαρμόζονται και τα υπόλοιπα κριτήρια επιλογής.
- Όσον αφορά το μέλος της οικογένειας το οποίο πήρε την τελική απόφαση, στις περιπτώσεις των δημοσίων είναι κυρίως απόφαση του μαθητή, ενώ στην περίπτωση του ιδιωτικού απόφαση του γονέα. Ενώ και στις δύο περιπτώσεις αναφέρθηκαν περιπτώσεις συλλογικής απόφασης.
- Όσον αφορά τις πηγές από τις οποίες οι γονείς συνέλλεξαν πληροφορίες για την απόφαση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς που επιλέγουν ιδιωτικό πραγματοποιούν πιο εκτεταμένη έρευνα με περισσότερες και διαφορετικές

πηγές, οι οποίες περιλαμβάνουν διοίκηση σχολείων, εκπαιδευτικούς και άλλους γονείς. Ενώ, οι γονείς των δημοσίων δεν προχωρούν σε τόσο διεξοδική έρευνα. Στη μοναδική περίπτωση του ΕΠΑΛ αναφέρθηκε το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών.

Φαίνεται από τα παραπάνω ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της κοινωνικής τάξης των γονέων και της επιλογής σχολείου. Ειδικότερα, ως βασική προϋπόθεση είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, σύμφωνα με την οποία θα ελεγχθεί αν υπάρχει δυνατότητα για το ιδιωτικό σχολείο. Έπειτα, ανάλογα με αυτό, τα υπόλοιπα κριτήρια επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά των καθηγητών, με τους γονείς που επιλέγουν το ιδιωτικό να πραγματοποιούν πιο ενδελεχή έρευνα και να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την τελική απόφαση. Ειδικότερα, οι γονείς οι οποίοι έχουν την οικονομική κατάσταση, αποσκοπούν να επιλέξουν ένα σχολείο το οποίο να καλύπτει όσο το δυνατόν καλύτερα όλες τις ανάγκες της εκπαίδευσης του παιδιού, από την ποιότητα μαθήματος έως τις συμπεριφορές των καθηγητών. Για αυτό το λόγο πραγματοποιείται μεγαλύτερη έρευνα, συλλέγοντας πληροφορίες από περισσότερες και διαφορετικές πηγές και λαμβάνοντας υπόψη τους περισσότερους παράγοντες. Ενώ, στην περίπτωση των δημοσίων σχολείων, η οποία φαίνεται πως αποτελεί επιλογή κυρίως όσων δεν διαθέτουν την οικονομική δυνατότητα για ιδιωτικό, γίνεται με βάση κυρίως αυτονόητων πραγμάτων, όπως είναι η περιοχή διαμονής. Ακόμα και αν λάβουν υπόψη παράγοντες, όπως είναι οι καθηγητές, σε καμία περίπτωση η επιλογή δεν αποτελεί τόσο σύνθετη και λεπτομερή διαδικασία όσο αυτή της περίπτωσης των ιδιωτικών.

Φαίνεται, με βάση τα παραπάνω, ότι η επιλογή του σχολείου είναι ενδεικτική της κοινωνικής ανισότητας. Ειδικότερα, φαίνεται πως οι οικογένειες με μεγαλύτερη οικονομική ευχέρεια έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν μία επιλογή εκπαίδευσης η οποία σύμφωνα με την άποψη τους, μπορεί να παρέχει στο παιδί τους περισσότερα πράγματα και τη βοήθεια να επιτύχουν περισσότερους στόχους. Ακόμα, έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν μεταξύ καθηγητών, ποιότητας μαθήματος κλπ., καταλήγοντας στην καταλληλότερη επιλογή. Βέβαια, αποτελεί ερώτημα το πόσο συμβάλει στην έκταση της διαδικασίας αυτής ο παράγοντας του χρήματος, καθώς δεν υπάρχει γνώση σχετικά με τη διαφορά που θα υπήρχε, αν για παράδειγμα το κόστος ήταν πολύ μικρότερο αλλά οι δυνατότητες οι ίδιες. Ενώ, στην περίπτωση των δημοσίων σχολείων, η έρευνα είναι πολύ περιορισμένη καθώς οι γονείς χαμηλότερης οικονομικής κατάστασης, δεν έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν το ίδιο είδος εκπαίδευσης με όσους

επιλέγουν το ιδιωτικό. Έτσι, η επιλογή τους είναι περιορισμένη στην υφιστάμενη κατάσταση και επηρεάζεται από παράγοντες, όπως είναι η απόσταση του σχολείου από το σπίτι ή το σχολείο που φοιτά ο/η αδελφός/ή. Η ανισότητα έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουν την ευκαιρία να παρέχουν εκπαίδευση ύστερα από προσωπικά κριτήρια, όπως οι ίδιοι πιστεύουν ότι θα την παρέχουν καλύτερα. Αλλά, σε αντίθεση με την άλλη κατηγορία, δέχονται την παροχή ως έχει, δίχως ευκαιρία άλλης επιλογής.

Σχετικά με το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**, αυτό διερευνούσε τις αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με την επίδραση που έχει το είδος του σχολείου στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την έρευνα προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, οι γονείς πιστεύουν ότι τα ιδιωτικά σχολεία επικεντρώνονται περισσότερο στα μαθήματα των εξετάσεων, έχουν περισσότερες διδακτικές ώρες, δίνουν περισσότερη προσοχή στο μαθητή, έχουν μικρότερο αριθμό μαθητών ανά τμήμα και δεν υπάρχει η ανάγκη για φροντιστήριο σε αυτά. Ενώ, αναφέρθηκε και για τις δύο περιπτώσεις ότι διαφέρουν στην βοήθεια στους τελικούς βαθμούς και στην αυστηρότητα των απουσιών.
- Σχετικά με τις διαφορές που αφορούν τους καθηγητές, αναφέρθηκε πως οι καθηγητές του ιδιωτικού δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το σχολείο και το μαθητή, χαρακτηρίζονται από περισσότερη εμπειρία και επιμόρφωση, είναι καταρτισμένοι στον τομέα των παιδιών. Ενώ, οι καθηγητές των σχολείων έχουν την νοοτροπία των δημοσίων υπαλλήλων και των ιδιωτικών την νοοτροπία του μισθωτού σε επιχείρηση. Ο έλεγχος και η αξιολόγηση, όπως και η ελευθερία διδασκαλίας, αναφέρθηκαν και για τις δύο περιπτώσεις.
- Όσον αφορά τις διαφορές οικογενειών ανάμεσα στα δύο αυτά είδη σχολείου, εκείνες που επιλέγουν το ιδιωτικό είναι υψηλότερου οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου και με περισσότερες φιλοδοξίες. Ενώ, η έπαρση μπορεί να συναντηθεί και στις δύο κατηγορίες, παρά το γεγονός ότι θεωρείται πως συναντάται κυρίως στα ιδιωτικά σχολεία. Επιπροσθέτως, στο δημόσιο σχολείο υπάρχουν περισσότερες οικογένειες με πολλά μέλη.
- Όσον αφορά τη διαφορά των μαθητών, αναφέρθηκε ότι τα χαρακτηριστικά που τους διακρίνουν είναι το άγχος, οι επιδόσεις και η προσπάθεια που καταβάλουν, στοιχεία που αναφέρθηκαν ότι ανήκουν και στις δύο κατηγορίες. Ενώ, τα

δημόσια έχουν παιδιά με πολλές διαφορετικές καταγωγές και παραβατική συμπεριφορά.

Έτσι, φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, οι οποίες αφορούν τον τρόπο λειτουργίας, τους καθηγητές, της οικογένειας και τους μαθητές αυτών. Η κοινωνική ανισότητα, η οποία αναφέρθηκε στην ανάλυση του προηγούμενου ερευνητικού ερωτήματος, είναι εμφανής και σε αυτή την περίπτωση. Ειδικότερα, φαίνεται από τις απόψεις των ερωτώμενων πως οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων έχουν πλεονεκτήματα όπως καλύτερη αντιμετώπιση και ποιότητα καθηγητών, καλύτερη λειτουργία από το σχολείου, περισσότερη προσοχή, ελεύθερο χρόνο τις απογευματινές ώρες λόγω της μη ανάγκης για φροντιστήριο και καλύτερο σχολικό περιβάλλον. Γενικά, αποτελούν δέκτες καλύτερης εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με τα παιδιά των δημοσίων τα οποία δεν έχουν άλλη επιλογή παρά να προσαρμοστούν στην υφιστάμενη κατάσταση. Γίνεται φανερό πως οι ευκαιρίες στην εκπαίδευση δεν είναι ίσες μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, καθώς αυτοί που έχουν την οικονομική ευχέρεια, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, είναι πολύ πιθανότερο να λάβουν την καλύτερη δυνατή ποιότητα. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς, παρά το γεγονός ότι οι εξετάσεις γίνονται επί ίσους όρους, οι μαθητές των δημοσίων δεν έχουν λάβει την ίδια δυνατή προετοιμασία. Η καταβολή προσπάθειας είναι ένα διαφορούμενο θέμα και αποδίδεται και στις δύο κατηγορίες μαθητών και απαιτεί περαιτέρω έρευνα για γενίκευση των αποτελεσμάτων, όπως επίσης και το άγχος των μαθητών. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως οι οικογένειες οι οποίες επιλέγουν το ιδιωτικό σχολείο, αναφέρθηκε πως έχουν περισσότερες φιλοδοξίες. Αποτελεί άξιο απορίας, έτσι, η σχέση της κοινωνικής τάξης με τις φιλοδοξίες και πως επηρεάζονται μεταξύ τους σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων όπως διατυπώθηκαν στις συνεντεύξεις. Ωστόσο, αν πράγματι υφίσταται, αποτελεί ακόμα ένα στοιχείο ένδειξης της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση, καθώς οι ανώτερες κοινωνικά οικογένειας έχουν τη δυνατότητα αλλά και τα θεμέλια για να έχουν μεγαλύτερες φιλοδοξίες, οι οποίες φαίνεται πως καθορίζονται από παράγοντες οι οποίοι δεν είναι εξίσου ισχυροί στις χαμηλότερες κοινωνικά οικογένειες.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αυτό αφορούσε την επιλογή πρόσθετης υποστήριξης από τους γονείς, η οποία είναι είτε τα φροντιστήρια είτε τα

ιδιαίτερα μαθήματα. Από τα αποτελέσματα προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Όσον αφορά τις αιτίες για τις οποίες λαμβάνεται η απόφαση παροχής πρόσθετης υποστήριξης στα παιδιά, αυτές είναι η αδυναμία τους σε συγκεκριμένα μαθήματα, η ανασφάλεια των μαθητών και των γονέων, η ενίσχυση της μάθησης, ο συνεχής έλεγχος επίδοσης, η αμέλεια, η φοίτηση σε δημόσιο σχολείο και το γεγονός ότι παρέχεται σε φθηνότερα δίδακτρα από τα ιδιωτικά σχολεία.
- Σχετικά με την επιλογή μεταξύ φροντιστηρίου και ιδιαίτερων μαθημάτων, τα κριτήρια που την καθορίζουν είναι οι επιδόσεις του μαθητή, οι καθηγητές, ο βαθμός στον οποίο δυσκολεύεται σε κάποιο μάθημα όπου επιλέγονται τα ιδιαίτερα, η ανταγωνιστικότητα των φροντιστηρίων και η εξατομίκευση των ιδιαίτερων, οι οικονομικές αιτίες με την έννοια ότι επιλέγεται το οικονομικότερο από τα δύο, το γεγονός ότι υπάρχει γονέας εκπαιδευτικός όπου ο ίδιος αναλαμβάνει τα ιδιαίτερα του παιδιού και η διαμονή του παιδιού στο σπίτι.
- Σχετικά με τα αρνητικά στοιχεία της πρόσθετης υποστήριξης, αυτά είναι τα οικονομικά έξοδα, η μειωμένος ελεύθερος χρόνος και η επιπρόσθετη κούραση του παιδιού και ο αποπροσανατολισμός που προέρχεται από τους διαφορετικούς καθηγητές.
- Όσον αφορά τις επιπτώσεις που θα εμφανίζονταν με την απουσία της πρόσθετης υποστήριξης, αυτές θα μπορούσαν να είναι το μειωμένο ποσοστό εισακτέων στην τριτοβάθμια, η πρόσβαση με χαμηλότερους βαθμούς, θα αυξανόταν η προσπάθεια των μαθητών και των καθηγητών στα δημόσια σχολεία, οι περισσότεροι εισακτέοι θα ήταν από ιδιωτικό και σύμφωνα με την τελευταία άποψη, θα διαγωνίζονταν όλοι με ίσους όρους.

Φαίνεται ότι και οι γονείς που επιλέγουν δημόσιο και οι γονείς που επιλέγουν ιδιωτικό προτιμούν πρόσθετη υποστήριξη, αλλά για διαφορετικούς λόγους, μερικοί από τους οποίους σχετίζονται με τη κοινωνική τάξη, όπως είναι η οικονομική κατάσταση. Ακόμα, η επιλογή μεταξύ φροντιστηρίου και ιδιαίτερων δεν καθορίζεται τόσο πολύ από την κοινωνική τάξη των γονέων, αλλά από άλλους παράγοντες. Ενώ, σύμφωνα με κάποιες απόψεις, η απουσία της πρόσθετης υποστήριξης θα ήταν υπέρ των μαθητών

των ιδιωτικών σχολείων και σε άλλες περιπτώσεις υπέρ των ατόμων που δεν έχουν τη δυνατότητα να τα παρακολουθήσουν.

Φαίνεται ότι η ύπαρξη της πρόσθετης υποστήριξης στην εκπαίδευση αποτελεί ένα στοιχείο το οποίο αναγκαίο, λόγω της υφιστάμενης κατάστασης, η οποία προωθεί την ανταγωνιστικότητα αναφορικά με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αρκετά σημαντικός σκοπός είναι αυτή να γίνεται επί ίσους όρους. Το γεγονός ότι η επιλογή πρόσθετης υποστήριξης αποτελεί εναλλακτική επιλογή όσων αδυνατούν να επιλέξουν το ιδιωτικό σχολείο, από την άποψη οικονομικών, αποδεικνύει τόσο την κοινωνική ανισότητα, όσο και την αδυναμία του δημόσιου σχολείου να προετοιμάσει κατάλληλα τα παιδιά για τις εξετάσεις. Έτσι, η πρόσθετη υποστήριξη κρίνεται απαραίτητη ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να ανταπεξέλθουν στον ανταγωνισμό και αποτελούν, όπως φαίνεται, απόρροια ενός δημόσιου σχολείου το οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες που θέτει το ίδιο το σύστημα αλλά ούτε και να ανταγωνιστεί τις δυνατότητες του ιδιωτικού τομέα.

Αναφορικά με το είδος της πρόσθετης υποστήριξης, φαίνεται πως η εν λόγω επιλογή γίνεται με διαφορετικά κριτήρια και προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του μαθητή και της οικογένειας και κάθε φορά άλλα κριτήρια συμβάλουν στην κατάλληλη επιλογή. Ωστόσο, φαίνεται πως τόσο στο σχολείο, όπως και στην πρόσθετη υποστήριξη, κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι η επιτυχία στις εξετάσεις και η πρόσβαση στην τριτοβάθμια, καθώς γύρω από αυτό τον πυρήνα περιστρέφεται κάθε λειτουργία και διαδικασία. Αξίζει, σε αυτό το σημείο να παρατεθεί μια παρατήρηση η οποία έγινε κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, σύμφωνα με την οποία το δημόσιο σχολείο είναι το μόνο που δεν επικεντρώνεται εξ ολοκλήρου στην επιτυχία των εξετάσεων, ή τουλάχιστον γίνεται απόπειρα για αυτό, σε σχέση με την πρόσθετη υποστήριξη και τα ιδιωτικά σχολεία, όπου είναι προσαρμοσμένα πλήρως σε αυτό το σκοπό. Αποτελεί άξιο απορίας ο ρόλος αυτού του χαρακτηριστικού στη διαμόρφωση της υφιστάμενης κατάστασης, έτσι όπως εμφανίζεται στις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Σχετικά με το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα**, αυτό αφορούσε τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αρχικά, διερευνήθηκαν οι στόχοι που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους, προκειμένου να συνδυαστούν με τις αντιλήψεις τους. Πέρα από τα βασικά,

όπως η υγεία, η ευτυχία, η ασφάλεια και η επίτευξη προσωπικών στόχων και επιθυμιών, πολλοί γονείς στόχευαν σε ακαδημαϊκή πορεία με μεταπτυχιακά και επαγγελματική αποκατάσταση.

- Όσον αφορά τα αρνητικά του συστήματος πρόσβασης, ως τέτοια αναφέρθηκαν η χρόνια στασιμότητα του αλλά και οι συνεχείς αλλαγές οι οποίες μπερδεύουν, η δέσμευση των μαθητών σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, η ψυχοφθόρα επίπτωση του, η αποστήθιση, η μεγάλη ύλη και τα κακογραμμένα βιβλία. Ακόμα, το γεγονός ότι η πρόσβαση εξαρτάται από εξετάσεις λίγων ωρών που μπορεί να επηρεάζονται από πολλούς στιγμιαίους παράγοντες και κακή αξιολόγηση από τους βαθμολογητές.
- Σχετικά με τα θετικά στοιχεία του συστήματος πρόσβασης, αυτά αφορούν τις γνώσεις που λαμβάνουν τα παιδιά σε μικρή ηλικία, την ανταγωνιστικότητα και την πειθαρχία που δημιουργούν. Επιπροσθέτως, είναι αδιάβλητο, αξιοκρατικό και δοκιμασμένο για χρόνια είναι στοιχεία που αναφέρθηκαν ως θετικά, όπως επίσης και το γεγονός ότι υπάρχει η ανάγκη για ένα σύστημα αξιολόγησης.
- Όσον αφορά τους μαθητές που ευνοούνται από το υφιστάμενο σύστημα, αυτό εξαρτάται από την οικονομική τους κατάσταση, την περιοχή διαμονής τους, το είδος του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) και την ύπαρξη πρόσθετης υποστήριξης.
- Τέλος, αναφορικά με τις προτάσεις για βελτίωση του συστήματος πρόσβασης, αυτές αφορούσαν κατάργηση του συστήματος και υιοθέτηση συστημάτων άλλων χωρών, αξιολόγηση της συνολικής πορείας του μαθητή, εισαγωγή με εξετάσεις στις σχολές, εισαγωγή με βάση το βαθμό απολυτηρίου και αξιολόγηση από εξωτερικούς παράγοντες. Επιπροσθέτως, λιγότεροι εισακτέοι και κατάργηση της βάσης του 10. Ακόμα αποδέσμευση του Λυκείου από την τριτοβάθμια και προσθήκη προαιρετικού έτους προετοιμασίας για όσους ενδιαφέρονται. Ακόμα, ετήσια αξιολόγηση εκπαιδευτικών, βελτίωση βιβλίων, τάξεις με λιγότερα άτομα. Επίσης, αξιολόγηση γραπτών με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, επίπεδα ανάλογα με τις ικανότητες των παιδιών και παροχή επιλογών εκτός της τριτοβάθμιας από το Λύκειο.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι γονείς έχουν να αναφέρουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία πρόσβασης, με τα αρνητικά να είναι περισσότερα και να αναφέρονται πιο συχνά και διεξοδικά από το δείγμα. Επίσης, πιστεύουν ότι υπάρχουν

κατηγορίες μαθητών που ευνοούνται από το σύστημα πρόσβασης και οι οποίες φαίνεται ότι περιέχουν παιδιά κυρίως ανώτερης κοινωνικής τάξης. Τέλος, οι ερωτώμενοι έκαναν προτάσεις βελτίωσης του συστήματος οι οποίες κάλυπταν πολλές πτυχές αυτού.

Κατά κύριο λόγο το υφιστάμενο σύστημα φαίνεται πως αφήνει αρνητικές απόψεις στους ερωτώμενους της έρευνας, με τα θετικά σημεία να είναι λίγα και συγκεκριμένα, σε σχέση με τα αρνητικά τα οποία είναι πολύ περισσότερα και πιο έντονα. Επιπροσθέτως, αποτελεί ένα σύστημα το οποίο είναι αιτία κοινωνικών ανισοτήτων, παρά το γεγονός ότι προορίζεται για να αντιμετωπίσει το εν λόγω φαινόμενο. Η χρόνια προσκόλληση σε αυτό, οι συνεχείς αλλαγές οι οποίες όμως διατηρούν ίδιο τον πυρήνα του, οι ψυχολογικές επιπτώσεις και ο γενικός τρόπος λειτουργίας των δημόσιων σχολείων, συμβάλουν στη δυσφορία του κόσμου και στην έλευση ιδιωτικών σχολείων και πρόσθετης υποστήριξης, καθιστώντας τα αναγκαία, τα οποία όμως, όπως αναφέρθηκε, αποτελούν στοιχεία κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Οι προτάσεις οι οποίες έγιναν από τους ερωτώμενους σχετικά με βελτίωση του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν κοινό παρονομαστή την ριζική αλλαγή του συστήματος αυτού. Οι περισσότερες εξ αυτών σκόπευαν στην διακοπή της νοοτροπίας που υπάρχει σήμερα και είναι εστιασμένη αποκλειστικά στις εξετάσεις, στη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων και κατάργηση των πανελλαδικών εξετάσεων. Καθίσταται σαφές, από τις απόψεις, ότι είναι επιτακτική η ανάγκη να σταματήσει το Λύκειο να είναι δεσμευμένο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μοναδικό στόχο των μαθητών να αποτελούν οι εξετάσεις. Λαμβάνοντας αυτά υπόψη, η εκπαίδευση θα μπορούσε να αλλάξει χαρακτήρα και να επικεντρώνεται στη μόρφωση αυτή καθ' αυτή, ενώ η πρόσβαση θα γινόταν με άλλους τρόπους, όχι τόσο ανταγωνιστικούς και άμεσα επηρεασμένους από κοινωνικές ανισότητες. Εξετάζοντας τις προτάσεις αυτές, υπάρχει η πιθανότητα διαμόρφωσης ενός νέου συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το οποίο προάγει περισσότερο την ισότητα και δεν είναι σε τόσο μεγάλο βαθμό επιρρεπής στις κοινωνικές ανισότητες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι κατά κύριο λόγο οι γονείς από διάφορες κοινωνικές ομάδες αντιλαμβάνονται και βιώνουν την πρόσβαση την τριτοβάθμια εκπαίδευση με διαφορετικό τρόπο. Οι γονείς ανώτερης κοινωνικής τάξης επικεντρώνονται σε μία σειρά από παράγοντες οι οποίοι αφορούν την καλύτερη δυνατή μάθηση του παιδιού, ενώ οι υπόλοιποι έχουν στις περισσότερες περιπτώσεις την

οικονομική κατάσταση ως προϋπόθεση για κάποιες επιλογές, όπως αυτή του σχολείου. Η οικονομική κατάσταση φαίνεται πως είναι ένα αρχικό κριτήριο το οποίο επηρεάζει τις αντιλήψεις και τα υπόλοιπα κριτήρια των γονέων. Δηλαδή, η περιοχή του σχολείου αναφέρθηκε από ερωτώμενο χαμηλότερης κοινωνικής τάξης, ενώ η φιλοδοξία και το κριτήριο του ποσοστού επιτυχίας αναφέρονται από ερωτώμενο υψηλότερης κοινωνικής τάξης.

Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις οι ερωτώμενοι δήλωσαν ότι δεν ισχύουν πράγματα που συμβαδίζουν με την ευρεία αντίληψη, όπως ότι η έπαρση συναντάται μόνο στα ιδιωτικά σχολεία και ότι οι μαθητές αυτοί προσπαθούν περισσότερο. Ωστόσο, το γεγονός ότι προσπάθησαν να καταρρίψουν τις εν λόγω αντιλήψεις, ίσως αποτελεί απόδειξη ότι αυτές υπάρχουν ή υπήρχαν και στους ίδιους. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν αυτά των ερευνών των Σιάνου – Κύργιου (2006), των Guzi & Franta (2008), της Edelman (2013) και του Entrich (2015), οι οποίες έδειξαν ότι οι φιλοδοξίες των γονέων, το μορφωτικό τους επίπεδο, η σχολική επίδοση των μαθητών και το οικονομικό τους υπόβαθρο συμβάλουν στην ανισότητα της πρόσβασης στην τριτοβάθμια. Όπως επίσης επιβεβαιώνεται και η έρευνας του Brooks (2003), στην οποία φαίνεται πως οι κοινωνικές ταξινομήσεις της οικογένειας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για τις σπουδές, καθώς στις περιπτώσεις υψηλότερων κοινωνικών τάξεων της παρούσας έρευνας πολλές αποφάσεις πάρθηκαν από τους γονείς, αλλά και η έρευνα της Edelman (2013), στην οποία αναφέρεται πως η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει την πρόσβαση στην τριτοβάθμια. Ενώ, οι έρευνες των Κασσωτάκη (2015), Παπακωνσταντίνου (2015), Vergolini (2016) και Kromydas (2017), έδειξαν την άμεση σχέση της πρόσβασης και της οικονομικής κατάστασης, με την ανισότητα να αποτελεί αντίκτυπο αυτών. Ακόμα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Τσικαλάκη & Κλάδη-Κόκκινου (2016), η οποία έδειξε ότι η λειτουργία του Λυκείου αναφορικά με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια προωθεί τις κοινωνικές ανισότητες και πως οι επιδόσεις των μαθητών σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική τους προέλευση. Έτσι, φαίνεται από το σύνολο των ερευνών, πως οι κοινωνικές ανισότητες ευνοούνται από το υπάρχον σύστημα και αυτό έρχεται σε συμφωνία με την παρούσα έρευνα.

Στηριζόμενοι τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα και με βάση τη θεωρία του Bourdieu είναι φανερό, ότι οι γονείς επιλέγουν σχολείο για τα παιδιά τους σύμφωνα με την κοινωνική και οικονομική τους τάξη, ενώ ακόμα και οι πεποιθήσεις

τους όπως και το κοινωνικό περιβάλλον διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην επιλογή αυτή. Συνεπώς, επιλέγοντας ένα «καλό» σχολείο, οι ίδιοι οι γονείς «χτίζουν» το μέλλον των παιδιών τους σύμφωνα με τα δικά τους πρότυπα και τα δικά τους κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο σε συνδυασμό με το κεφάλαιο των ίδιων των παιδιών (υψηλό SES), όπως αντλείται από την οικογένεια και καλλιεργείται στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον θα επιφέρει την απόκτηση - διατήρηση ενός υψηλού πολιτισμικού κεφαλαίου στα ίδια τα παιδιά που θα τα ακολουθήσει στη μετέπειτα πορεία της ζωής τους.

Το υπό μελέτη ερευνητικό αντικείμενο μπορεί να διερευνηθεί περαιτέρω με ενδεχόμενες μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα αποτελέσουν επέκταση της παρούσας και θα εμπλουτίσουν με νέα ερευνητικά δεδομένα την επιστημονική κοινότητα.

Αρχικά, μια ποσοτική έρευνα σε μεγάλο δείγμα γονέων, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα αυτής της εργασίας, θα απέφεραν μία γενίκευση των αποτελεσμάτων. Το δείγμα της ποσοτικής αυτής έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν τόσο κάτοικοι των Ιωαννίνων, όσο και γονείς ολόκληρης της Ελλάδας.

Ακόμα, επιπλέον πρωτογενείς ποιοτικές έρευνες με προσωπικές συνεντεύξεις γονέων θα μπορούσαν να λάβουν χώρα, με σκοπό να προκύψουν ακόμα περισσότερα δομημένα δεδομένα τα οποία θα μπορούσαν να ποσοτικοποιηθούν μελλοντικά. Οι έρευνες αυτές θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν σε δείγμα που θα αποτελείται από περισσότερους γονείς των Ιωαννίνων ή από διαφορετικές περιοχές. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να συγκριθούν και τα αποτελέσματα των διαφορετικών ερευνών.

Τέλος, έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν με διαφορετικό είδος δείγματος, με σκοπό την διαφορετική οπτική του υπό μελέτη αντικειμένου. Το δείγμα αυτών των ερευνών θα μπορούσαν να αποτελέσουν μαθητές της Γ Λυκείου ή άτομα που έχουν ήδη διαγωνιστεί στις εξετάσεις ή ακόμα και εκπαιδευτικούς ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων. Έτσι, το υπό μελέτη αντικείμενο θα διερευνηθεί από διαφορετικό πρίσμα και θα προκύψουν συμπεράσματα σχετικά με τις διαφορετικές απόψεις των ατόμων αυτών με το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Adiya, E. (2010). Gender equity in access to higher Education in Mongolia. Doctor of Philosophy: University of Pittsburgh. Available at: <http://d-scholarship.pitt.edu/8631/1/enkhjargaladiya.pdf> Accessed 20/07/2019

Alegre, M.A. και **Benito, R.** (2012) «The best school for my child?» Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona», *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), σσ. 319-334.

Andersen, I. και **Jaeger, M.** (2015) «Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments». *Social Science Research*, 50, σσ. 177-188. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.11.015>

Arnot, M. (2007) «Education Feminism, Gender Equality and School Reform in Late Twentieth Century England». Doi: 10.1007/978-1-4020-5916-2_22.

Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K. και **Wiseman, A. W.** (2001) «Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), σσ.1-17.

Ball, S.J. (1997) «On the cusp: parents choosing between state and private schools in the UK: action within an economy of symbolic goods», *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), σσ. 1-17.

Beremenyi, B. και **Carrasco, S.** (2017) «Caught in the triangle of mobility: social, residential and pupil mobility» *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), σσ. 32-46.

Bos, W. και **Tarnai, C.** (1999) «Content Analysis in empirical social research», *International journal of educational research*, 31(8), σσ. 659-671.

Bourdieu, P. και **Passeron, J.C.** (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: SAGE.

Bray, M. (2011) The Challenge of Shadow Education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union.

Brooks, R. (2003) «Young people's higher education choices: the role of family and friends», *British Journal of Sociology of Education*, σσ. 1-17.

Byrne, B. και De Tona, C. (2012) « 'Trying to find the extra choices': migrant parents and secondary school choice in Greater Manchester», *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), σσ. 21-39.

Cohen, L. και Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου - Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα: Έκφραση.

Collins, J. (2009) «Social Reproduction in Classrooms and Schools», *Annual Review of Anthropology*, 38 (1), σσ. 192 - 213. Doi: 10.1146/annurev.anthro.37.081407.085242

Détourbe, M.A. και Goastellec, G. (2018) «Revisiting the Issues of Access to Higher Education and Social Stratification through the Case of Refugees: A Comparative Study of Spaces of Opportunity for Refugee Students in Germany and England», *Soc. Sci.*, 7 (186), σσ. 1-20. Doi:10.3390/socsci7100186

Di Maggio, P. (1982) «Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students», *American Sociological Review*, 47 (2), σσ. 189-201. Doi: 10.2307/2094962

Duru-Bellat, M., Kieffer, A. και Reimer, D. (2008), «Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany», *International Journal of Comparative Sociology*, 49(4-5), σσ. 347-368. Doi: <https://doi.org/10.1177/0020715208093081>

Edelman, L. (2013) *The Effects of Parental Involvement on the College Student Transition: A Qualitative Study at a Large Midwestern University*. Thesis Master: University of Nebraska-Lincoln.

Entrich, R. S. (2015) «The Decision for Shadow Education in Japan: Students' Choice or Parents' Pressure? », *Social Science Japan Journal*, 18 (2), σσ. 193-216. Doi: 10.1093/ssjj/jyv012

Evans, C., Rees, G., Taylor, C. και Wright, C. (2017) «Widening Access' to higher education: the reproduction of university hierarchies through policy enactment» *Journal*

of *Education Policy*, 34 (1), σσ. 101-116. Doi:
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1390165>

Gewirtz, S., Ball, S.J. και Bowe, R. (1995) *Markets, Choke and Equity in Education*, Open University Press: Buckingham.

Green, A. και Vryonides, M. (2005), «Ideological tensions in the educational choice practices of modern Greek Cypriot parents: the role of social capital», *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), σσ. 327-342.

Guzi, M. και Franta, M. (2008) *Unequal Access to Higher Education in the Czech Republic: The Role of Spatial Distribution of Universities*, CERGE-EI: Czech Republic.

Heyneman, S. (2011) «Private Tutoring and Social Cohesion», *Peabody Journal of Education*, 86(2), σσ.183-188.

Jaeger, M. & Breen, R. (2016) «A Dynamic Model of Cultural Reproduction», *American Journal of Sociology*, 121 (4), σσ. 1079-1115. Doi:
<https://doi.org/10.1086/684012>

Jacobs, J. A. (1996) «Gender Inequality and Higher Education», *Annual Review of Sociology*, 22, σσ. 153–185.

Jacott, L. και Rico, M. A. (2006) «The Centros Concertados in Spain, Parental Demand and Implications for Equity», *European Journal of Education*, 41(1), σσ. 97-111.

Jo, T.H. (2005) «Neoliberalism as an Asocial Ideology and Strategy in Education», *Forum for Social Economics*, 35 (1), σσ. 37-58.

Kazemi, S. (2014) *Marxist Theory in Education: Pros and Cons*. University of Toronto. Available at:

[https://www.academia.edu/9427696/Marxist Theory in Education Pros and Cons](https://www.academia.edu/9427696/Marxist_Theory_in_Education_Pros_and_Cons)

Accessed 18/06/2019

Kisida, B., Greene, J. και Bowen, D. (2014) «Creating Cultural Consumers: The Dynamics of Cultural Capital Acquisition», *Sociology of Education*, 87 (4), σσ. 281-295.

Kromydas, Th. (2017) «Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state and future potential», *Palgrave Communications*, 3 (1), σσ. 1-12. DOI: 10.1057/s41599-017-0001-8

McHenry-Sorber, E. και Provinzano, K. (2016) «Confronting Rapid Change: Exploring the Practices of Educational Leaders in a Rural Boomtown», *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), σσ. 1-27.

Merriam, S.B. (2002) *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*, San Francisco: Jossey-Bass.

Mukoro, A.S. (2013) «The Phenomenon of Gender Inequality in Access to and Equity in University Education in Nigeria», *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (7), σσ. 129-136

Parsons, T. (1959) «The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society», *Harvard Education Review*, 29, σσ. 297-318

Parjanadze, N. και Kapanadze, I. (2016) «Equity in Access to Higher Education for Special Needs and Socially Deprived Students in Georgia», *Journal of Education in Black Sea Region*, 2 (1), σσ. 55-72.

Psacharopoulos G. και Papas G. (1987) «The transition from school to the university under restricted entry: a Greek tracer study», *Higher Education*, 16 (4), σσ. 481-501.

Psacharopoulos G. και Tassoulas S. (2004) «Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach», *Higher Education* 47 (2), σσ. 241– 252.

Reinoso, A.O. (2008) «Middle-Class Families and School Choice: Freedom versus Equity in the Context of a ‘Local Education Market’», *European Education Research Journal*, 7(2), σσ. 176-194.

Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ. Β. Νταλάκου - Κ. Βασιλικού) Αθήνα: Gutenberg.

Rosey-Maddox, L., Kimelberg, S.M. και Cucchiara, M. (2016) « Seeking a ‘critical mass’: middle-class parents’ collective engagement in city public schooling». *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), σσ. 905-927.

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. Doi: <https://doi.org/10.1080/09620210802492757>

Siwka, A. και Istance, D. (2006) « Choice, Diversity and ‘Exit’ in Schooling — A Mixed Picture», *European Journal of Education*, 41(1), σσ. 41-48.

Sosu, E., Smith, L., Santoro, N. και McKendry, S. (2018) «Addressing socioeconomic inequality in access to university education: an analysis of synergies and tensions in Scottish policy», *Palgrave Communications*, 4 (152), σσ. 1-8.

Tsakoglou, P. και Cholezas, I. (2005) *Education and Inequality in Greece*. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου 2019, από <http://ftp.iza.org/dp1582.pdf>

Weber, R.P. (1990) *Basic Content Analysis*, London: Sage publications.

Van Zanten, A. και Kosunen, S. (2013) «School choice research in five European countries: the circulation of Stephen Ball’s concepts and interpretations», *London Review of Education*, 11(3), σσ. 239-255.

Vergolini, L. (2016). *Social inequalities in higher education participation in a period of educational reforms and economic recession: Evidence from an Italian province*. Trento: Research Institute for the Evaluation of Public Policies.

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος, Κ. (2015) *Δημόσιος λόγος και πολιτικές πρόσβασης στα ΑΕΙ (1964- 2013)*. Ερευνητικό Πρόγραμμα ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ

Βάμβουκας, Μ. (2006), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Blackledge, D. και Hunt, B. (2004) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκιτζίρης, Α. (2012) *Διερεύνηση των αιτίων που στρέφουν τους μαθητές στα φροντιστήρια και της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο αυτών των εκπαιδευτικών οργανισμών.*

Γκαρά, Α. (2017) *Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο λόγο των εκπονητών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.*

Γκότοβος, Α. (2010), *Τα χαρακτηριστικά του Λυκείου και το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μια αποτίμηση της σημερινής κατάστασης στο Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές.* Αθήνα: ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ

Γούβιας, Δ. (2002) «Εξίσωση» ή «προσαρμογή»; Διαχρονικές τάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αγορά εργασίας», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, σσ. 89-114.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*, Αθήνα: Έλλην

Δήμου, Γ. (1999) *Φροντιστηριακή Δραστηριότητα στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.

Εμβαλωτής, Α. και Θάνος, Θ. (2012) Κοινωνική προέλευση, εκπαίδευση και αγορά εργασίας: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στο μετασχηματισμό και τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο Θ. Θάνος (επιμ.) *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010) : Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ζαγκλαρά, Π. (2014) *Κοινωνιοψυχολογικές διαστάσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής: η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.* Διδακτορική διατριβή: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015) *ΠΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ ΜΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, Αθήνα: Κριτική.

Θάνος, Θ. (2010) *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος.

- Θάνος, Θ.** (2012) *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010) : Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ.** (2012) «Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα (2001-2009)», *Κοινωνικές Επιστήμες*, 1, σσ. 125-172.
- Θάνος, Θ.** (2015) *Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 5, pp. 31-59. doi:http://dx.doi.org/10.12681/jret.8675
- Θεοδωρίδου, Ε.** (2018). *Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1964-1980): από το «Ακαδημαϊκό Απολυτήριο» στις Πανελλήνιες Εξετάσεις*. Διπλωματική Εργασία: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Θεριανός, Κ. & Φωτόπουλος, Ν.** (2014). Επιλογή σχολείου και στρατηγικές κοινωνικών τάξεων. Τρίτο Τακτικό Συνέδριο Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας.
- Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. και Χαλκιώτης, Δ.** (2019) Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα: Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης, Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας.
- Κασσωτάκης, Μ. και Παπαγγελή – Βουλιουρή, Δ.** (2009) *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση Ιστορική αναδρομή, προβλήματα, προοπτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ.,** (2010) *Οι μέχρι σήμερα προσπάθειες αναμόρφωσης του Λυκείου και του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Επισήμανση αδυναμιών και λανθασμένων προσεγγίσεων στο Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές*, Αθήνα: ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ.
- Κασσωτάκης, Μ.** (2015) *ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ*, Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ.** (1998) *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg.

Κλάδης, Δ. (2010) *Κοινωνική διάσταση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και διαδικασία της Μπολόνιας στο Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές*, Αθήνα: ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1990) *Οι εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Θεωρητικές βάσεις και εκπαιδευτική πολιτική των συστημάτων επιλογής στον διεθνή χώρο και παράγοντες που προσδιορίζουν την επίδοση και την επιτυχία.*

Διαθέσιμο

στο:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/7505/7235>

Ανακτήθηκε 01/06/2019

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εισαγωγικές εξετάσεις: μέθοδος και κοινωνικά υποκείμενα, ιεράρχηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α. (1997) *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Αθήνα: Gutenberg.

Λάμνιαν, Κ. (2001) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λάσκος, Χ. (2006). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση*. Διδακτορική Διατριβή: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Λέλα, Γ. και Καλεράντε, Ε. (2015) Κοινωνιολογική προσέγγιση των απόψεων μαθητών για το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (2012-2013), *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*.

Μάγκα, Ε. (2015) *Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και ανισότητες: η πληροφόρηση ως παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή σπουδών από τους μαθητές Λυκείων σε αστικές και αγροτικές περιοχές*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Μάρκου, Γ. (2010) *Εκπαιδευτική αλλαγή, εκπαιδευτική έρευνα και αξιολόγηση: προς μια ριζική αναδιάρθρωση του οργανωτικού και διοικητικού πλαισίου της εκπαίδευσης στο*

Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές, Αθήνα: ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ.

Ματθαίου, Δ. (2005) *Το Λύκειο ως πρόδομος του πανεπιστημίου ή οπισθόδομος της γενικής παιδείας; Ζητήματα εκπαιδευτικής αρχιτεκτονικής σε παρατεταμένη εκκρεμότητα*. Συνέδριο «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας & Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης».

Μπουζάκης, Σ. (2011) Μεταρρυθμιστικά επεισόδια στη Γενική και Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση κατά την πρώτη (1910-1920) και τη δεύτερη (1928-1932) Βενιζελική περίοδο. Σε Σήφης Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και Απόψεις Τόμος Β' Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010 (157-182)*, Αθήνα: Gutenberg

Ξωχέλης, Π. (2007) *Εκπαίδευση. Σε Λεξικό της Παιδαγωγικής (701-702)*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξωχέλης, Π. (2007) *Σχολείο. Σε Λεξικό της Παιδαγωγικής (653-655)*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992) Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. Σε Α. Γκότοβος -Γ. Μαυρογιώργος – Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη (197-205)*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2015) *Οικονομική Επιβάρυνση Της Εισαγωγής Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΕΚΠΑ

Παναγιωτόπουλος, Ν. και Θάνος, Θ. (2008) Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση): *Η απομάγευση του κόσμου*, Αθήνα: ΕΚΚΕ-Πολύτροπον.

Παπανούτσος, Ε. (1965) *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, Αθήνα: Ίκαρος.

Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2005) Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004), Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2007) *Επιλογές σπουδών για την Ανώτατη Εκπαίδευση και ανισότητα των φύλων*. Διαθέσιμο στο:

<http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/26689/1/%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CF%82%20%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%91%CE%BD%CF%8E%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B7%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CF%86%CF%8D%CE%BB%CF%89%CE%BD.pdf> Ανακτήθηκε 15/06/2020

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010) *Από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις κοινωνικών ανισοτήτων*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Στρούμπη, Δ. (2013). *Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΤΩΝ ΚΩΦΩΝ ΚΑΙ ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Διπλωματική Εργασία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Τσικαλάκη, Ι. και Κλάδη- Κόκκινου, Μ. (2016), «Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση», *ACADEMIA*, 7, σσ. 35-82.

Υπουργείο Παιδείας (2012) *Η πρόταση για το Νέο Λύκειο Το νέο σύστημα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.

Φύλιας, Β. (2001) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg.

Φράγκος, Χ. (1986) *Επίκαιρα θέματα παιδείας*, Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση.

Χρυσάκης, Μ. και Σούλης, Σ. (2001) «Ανισότητες πρόσβασης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση: μια προσέγγιση στα επίσημα στατιστικά στοιχεία για την περίοδο 1984-1998» *Πανεπιστήμιο*, 3, σσ. 31-65

Νόμοι

Α.Ν. 40/1967 «Περί εισιτηρίων εξετάσεων δια τας Ανωτέρας και Ανωτάτας Σχολάς», ΦΕΚ 104/τ. Α' / 21-06-67.

Ν.237/1969 «Περί εισιτηρίων εξετάσεων δια τας ανωτάτας και ανωτέρας σχολάς», ΦΕΚ 133/ τ. Α' /10-07-1969.

Π.Δ. 298/1980 «Περί των πανελληνίων εξετάσεων λυκείων και ρυθμίσεις θεμάτων τινών των σχολείων μέσης γενικής εκπαίδευσως», ΥΕΚ 82/80 τ.Α'

Ν.1351/1983 «Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 56/Α/26-4-1983.

Ν.1771/1988 «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 71/Α/19-4- 1988.

Ν. 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997.

Ν. 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013).

Ν. 4327/2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», (ΦΕΚ Α 50/14-5-2015)

Παράρτημα

Οδηγός ερωτήσεων συνέντευξης

A. Ατομικά χαρακτηριστικά

Φύλο: Άνδρας – Πατέρας Γυναίκα – Μητέρα:

1. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;
2. Από πόσα μέλη αποτελείται η οικογένειά σας;
3. Πόσα ευρώ το μήνα είναι το εισόδημα της οικογένειάς σας;
4. Ποια είναι η δουλειά που κάνετε σήμερα ή κάνατε τελευταία; Ποια η δουλειά του/της συζύγου;
5. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης σας; Ποιο είναι το επίπεδο μόρφωσης του/της συζύγου;
(Απόφοιτος Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, Πτυχιούχος ΑΕΙ, ΤΕΙ
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών)

B. Οικογένεια και επιλογή σχολείου

1. Το σχολείο που φοιτά η κόρη/γιος σας είναι ιδιωτικό ή δημόσιο; Πως επιλέξατε το συγκεκριμένο σχολείο και γιατί;
2. Η επιλογή σχολείου ήταν μια συλλογική οικογενειακή απόφαση ή όχι; Κυριάρχησε η άποψη κάποιου μέλους της οικογένειας; Αν ναι, ποιου; Για ποιους λόγους; Πήρατε την γνώμη κάποιου άλλου για αυτή την επιλογή; Αν ναι, ήταν γονέας, εκπαιδευτικός ή κάποιος άλλος; Γιατί ζητήσατε τη γνώμη του; Σας επηρέασε στη τελική σας απόφαση και σε ποιο βαθμό; Για ποιους λόγους και με ποια επιχειρήματα; Ήταν η άποψη ενός ή περισσότερων ατόμων;
3. Είχατε συλλέξει γενικά πληροφορίες πριν επιλέξετε το συγκεκριμένο σχολείο; Αν ναι, σχετικά με ποια θέματα; Από πού αντλήθηκαν αυτές οι πληροφορίες; Σε ποιες δώσατε έμφαση και ποιες παραβλέψατε;
4. Πως κρίνετε την επιλογή σας αυτή, τώρα που πλησιάζουν οι εξετάσεις; Θεωρείτε ότι ήταν κατάλληλη ή όχι; Επιβεβαιώθηκαν ή διαψεύστηκαν οι προσδοκίες σας; Το μετανιώσατε ή όχι και για ποιους λόγους; Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να κάνετε καλύτερη επιλογή; Για ποιους λόγους;

Γ. Δημόσιο και ιδιωτικό σχολείο

1. Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε ιδιωτικό και δημόσιο σχολείο, όσον αφορά την ποιότητα της προετοιμασίας για τις πανελλήνιες εξετάσεις; Γιατί;
2. Που πιστεύετε ότι υπερτερεί και που υστερεί το δημόσιο και το ιδιωτικό σχολείο σε σχέση με το άλλο, όσον αφορά την προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις;
3. Θεωρείτε ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους καθηγητές των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων; Αν ναι, ποιες είναι αυτές και γιατί πιστεύετε ότι υπάρχουν;
4. Έχετε παρατηρήσει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών και των οικογενειών τους που φοιτούν σε ιδιωτικό και μαθητών που φοιτούν σε δημόσιο σχολείο; Αν ναι, ποια είναι αυτά; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
5. Θεωρείτε ότι τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία απευθύνονται σε διαφορετικές ομάδες μαθητών; Αν ναι, ποιες είναι αυτές οι ομάδες; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
6. Πιστεύετε ότι υπάρχει διαφορά στις επιδόσεις των εξετάσεων, ανάμεσα στους μαθητές των ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων; Ποιοι πιστεύετε ότι έχουν καλύτερες επιδόσεις; Για ποιους λόγους;

Δ. Επιλογή φροντιστηρίου ή ιδιαίτερων

1. Τι είδους υποστήριξη προσφέρετε στα παιδιά σας (Φροντιστήρια, ιδιαίτερα) και γιατί;
2. Ήταν δική σας επιλογή ή του παιδιού; Ήταν οικογενειακή απόφαση; Υπάρχει κάποιος άλλος παράγοντας που να επηρέασε αυτή την επιλογή;
3. Τι πιστεύετε ότι μπορεί να προσφέρουν περισσότερο τα Φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα; Ποια τα θετικά και ποια τα αρνητικά τους;
4. Πιστεύετε ότι τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα θα έπρεπε να υπάρχουν; Για ποιους λόγους; Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι αιτίες που αποφέρουν την ύπαρξη τους;

5. Πως πιστεύετε ότι θα ήταν η κατάσταση, όσον αφορά τη πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν δεν υπήρχε αυτή η πρόσθετη υποστήριξη; Θα υπήρχε μειωμένο ποσοστό επιτυχίας ή όχι και για ποιους λόγους; Θα υπήρχε διαφορά στα σχολεία και στους μαθητές και αν ναι, ποια θα ήταν αυτή; Για ποιους λόγους;

Ε. Σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

1. Ποιοι είναι οι στόχοι που έχετε για το παιδί σας για τα επόμενα χρόνια (υγεία, επαγγελματική καταξίωση, ολοκλήρωση σπουδών, άλλο); Ποιες οι προσδοκίες για το μέλλον του παιδιού σας;
2. Ποιες οι αντιλήψεις για το σύστημα εισαγωγής στην ΤΕ; Συμφωνείτε με τον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και γιατί;
3. Ποια είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά στοιχεία του συστήματος εισαγωγής;
4. Πιστεύετε ότι το υφιστάμενο σύστημα εισαγωγής ευνοεί κάποιες κοινωνικές τάξεις μαθητών; Είναι αιτία ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών και για ποιους λόγους;
5. Θεωρείτε ότι οι μαθητές έχουν κάποια προτερήματα ανάλογα με το είδος του σχολείου (ιδιωτικό ή δημόσιο) σχετικά με την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
6. Ποιες αλλαγές θα προτείνατε ώστε να βελτιωθεί το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;