

Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση:

Οι εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση

Τσικαλάκη Ιωάννα - Κλάδη-Κοκκίνου Μαρία

Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η μελέτη αυτή επιδιώκει να ερευνήσει αν η οικονομική κρίση επηρεάζει τις εκπαιδευτικές αποφάσεις των τελειόφοιτων μαθητών του λυκείου που σχετίζονται με τη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αν επιδρά στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Συγκεκριμένα το λύκειο μέσα από μια σειρά διαδικασιών επιλογής αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες τις οποίες επιτείνει η οικονομική κρίση. Επιβεβαιώνεται ότι η επίδοση των μαθητών σχετίζεται με την κοινωνική τους προέλευση και αποτελεί το κριτήριο με βάση το οποίο λαμβάνονται όλες οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Στη διαδικασία αυτή η οικονομική κρίση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθορίζοντας τα όρια λήψης των αποφάσεων.

Λέξεις Κλειδιά

Υφεση, κοινωνικές ανισότητες, τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση από την σύσταση του ελληνικού κράτους συνδέθηκε με την κοινωνική κινητικότητα και τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραμάτισε στην κοινωνική διαστρωμάτωση η δημοσιούπαλληλία. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση¹ αποτελούσε πάντα μια πολύ σημαντική διαδικασία, στο βαθμό που το πανεπιστημιακό πτυχίο θεωρήθηκε ως το μέσον για την πρόσβαση σε επαγγέλματα υψηλού κύρους και το διαβατήριο για την κοινωνική ανέλιξη του ατόμου, αν και στην πράξη η αξιοποίησή του εξαρτάται από τη δυνατότητα πολιτικής διαμεσολάβησης, που διαθέτει η κάθε κοινωνική ομάδα (Πετμεζίδου - Τσουλουβή 1987). Ο λόγος αυτός δικαιολογεί την υψηλή ζήτηση της εισαγωγής στα πανεπιστήμια και το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης αφενός και αφετέρου το ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τα ζητήματα που συνδέονται με την πρόσβαση στην τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Εξ άλλου, η ευρεία χρήση των νέων τεχνολογιών στην παραγωγική διαδικασία, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η συζήτηση για την «κοινωνία της γνώσης», προσανατόλισαν την Ευρωπαϊκή Ένωση σε νεοφιλελεύθερες πολιτικές που κατέστησαν κεντρικό ζητούμενο τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας με την προετοιμασία εργατικού δυναμικού υψηλής ειδίκευσης (Bell 1973) και την ταυτόχρονη εκτόπιση από την εργασία των λιγότερο εξειδικευμένων εργαζομένων αυξάνοντας δραματικά την ανεργία. Αυτό οδήγησε σε πιέσεις μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος με σημείο αιχμής την επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη διεύρυνση της συμμετοχής σ' αυτήν (Σιάνου - Κύργιου 2005).

¹ Με τον όρο τριτοβάθμια εκπαίδευση εννοούμε τα πανεπιστήμια, πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΕΙ) και τα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΤΕΙ) σύμφωνα με το Ν. 2916/2001. Εναλλακτικά χρησιμοποιούμε και τον όρο ανώτατη εκπαίδευση με την ίδια έννοια.

Η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε τροχιά οξείας κρίσης οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής. Η κρίση που εκδηλώθηκε με τη μορφή συσσωρευμένου δημόσιου χρέους αντιμετωπίζεται με αυστηρή δημοσιονομική πειθαρχία. Τα πρωτοφανή μέτρα λιτότητας που επέβαλαν τα μνημόνια ανέτρεψαν τις μέχρι σήμερα κοινωνικές κατακτήσεις, περιόρισαν σημαντικά το κοινωνικό κράτος, απορρύθμισαν τις εργασιακές σχέσεις, αποδόμησαν τα εργασιακά δικαιώματα και προκάλεσαν τη φτωχοποίηση της κοινωνίας. Η αύξηση της ανεργίας στο 27,3% και η αδιάκριτη οριζόντια φορολόγηση οδήγησε ένα μεγάλο κομμάτι της κοινωνίας κάτω από το όριο της φτώχειας (Κάτσικα και Καρακίτσιου και Φιλίνη και Πετραλιά 2014). Είναι προφανές ότι οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν σημαντικά τόσο τις ατομικές επιλογές όσο και τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και διευρύνουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Η εργασία αυτή έχει στόχο να διαπιστώσει αν η οικονομική κρίση επηρεάζει τις εκπαιδευτικές αποφάσεις των τελειόφοιτων μαθητών λυκείου, με ποιες μορφές εκδηλώνεται η επίδραση αυτή και κατά πόσο συμβάλλει στη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες και οικονομική κρίση

Οι αλλαγές που επέφερε η νεωτερικότητα στις παραγωγικές δυνάμεις και σχέσεις κατέστησαν τον εκπαιδευτικό μηχανισμό το βασικό θεσμό της σύγχρονης κοινωνίας. Από τη μια η βιομηχανική ανάπτυξη που απαιτούσε ειδικευμένο εργατικό δυναμικό προσανατόλισε στη μαζική εκπαίδευση, παραμερίζοντας τη μαθητεία και από την άλλη, η επικράτηση της αστικής τάξης που συνοδεύτηκε από μεταβολές στο θεσμό της

οικογένειας, επιδίωξε την προστασία της παιδικής ηλικίας με τη θεσμοποίηση του σχολείου. Πολλές λειτουργίες που ασκούνταν από παραδοσιακούς θεσμούς μεταφέρθηκαν στον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να καταστεί σημαντικός μηχανισμός ένταξης και ενσωμάτωσης των ατόμων.

Σύμφωνα με το Durkheim με τον όρο εκπαίδευση εννοείται η «ενέργεια που ασκούν οι γενιές των ωρίμων πάνω σ' αυτές που δεν είναι ακόμα έτοιμες για την κοινωνική ζωή. Σκοπεύει να εγείρει και να αναπτύξει στο παιδί έναν αριθμό φυσικών, διανοητικών και ηθικών καταστάσεων, που απαιτούν απ' αυτό και η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το συγκεκριμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο προορίζεται να ζήσει (...) Η κοινωνία με τη γέννηση παραλαμβάνει ένα βιολογικό, ένα ατομικό όν, που πάνω του επενδύει ένα άλλο, το κοινωνικό όν, τέτοιο που να τη διαιώνίζει». (Durkheim 1973:51-55, 28).

Για τον Parsons οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν είναι τίποτα άλλο παρά οι διαφορές φυσικών χαρισμάτων, που μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης η εκπαίδευση έχει στόχο να τις αμβλύνει. Ο εκπαιδευτικός θεσμός, με την επιλογή των ικανότερων και την κοινωνικοποίηση, επιτυγχάνει τη νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων και την κοινωνική συνοχή, στο βαθμό που τα άτομα αποδέχονται ως «δίκαιο να δίνονται διαφορετικές ανταμοιβές για διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας, εφόσον έχει υπάρξει ίση πρόσβαση στις ευκαιρίες(...)» (Parsons 1971:445)².

Ο κοινωνικός μετασχηματισμός που σημειώθηκε τον 20^ο αιώνα - λόγω της συνεχούς εισαγωγής τεχνολογίας, της κινητικότητας κεφαλαίου και εργασίας και των μεταβολών στη δομή απασχόλησης, στους επαγγελματικούς ρόλους και στην κοινωνική

² Ισότητα των ευκαιριών είναι «η απουσία προνομίων και κοινωνικών μειονεκτημάτων (...) Ανισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι η διαφορά πιθανοτήτων που έχουν τα παιδιά των διαφόρων κοινωνικών κατηγοριών στην πρόσβαση στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τα πιο υψηλά» (Boudon 1973).

διαστρωμάτωση - προκάλεσε εντονότερο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με το ρόλο του θεσμού της εκπαίδευσης στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα.

Υπήρξαν μελέτες που υποστήριζαν ότι στις σύγχρονες κοινωνίες η εκπαίδευση αποτελεί μέσο κοινωνικής κινητικότητας, (Glass 1954), εφόσον μέσω της αξιοκρατίας επιτρέπει την αξιοποίηση των «ταλέντων», που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Αρκεί να γίνεται «εκσυγχρονισμός» του θεσμού, δηλαδή να θεσμοθετούνται συνεχώς μεταρρυθμιστικά μέτρα για τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, που θα επιτρέψουν την αξιοποίηση των ατομικών ικανοτήτων με στόχο την αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων. (Bell 1991) Παρόμοια θέση διατυπώθηκε από τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», που εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως παραγωγική επένδυση, εφόσον οι γνώσεις και εξειδικεύσεις που αποκτώνται αυξάνουν την παραγωγική ικανότητα των εργαζομένων και το ρυθμό οικονομικής ανάπτυξης, αλλά προϋποθέτει την επίτευξη «ίσων ευκαιριών» (που εννοούνται ως οικονομικές δυνατότητες) για να μη χάνονται «ταλέντα». (Sheultz 1972:50).

Στην προσπάθεια ερμηνείας της εκπαιδευτικής ανισότητας η έρευνα στράφηκε και στο εσωτερικό της σχολικής τάξης, στην αλληλεπίδραση δασκάλου - μαθητή και διατυπώθηκαν πολλές θεωρίες, όπως η θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Rosenthal et Jacobson 1972). Σύμφωνα μ' αυτήν η άνιση σχολική επίδοση οφείλεται εν πολλοίς στην ενθάρρυνση ή απογοήτευση, που προκαλεί στο μαθητή η κρίση του δασκάλου, που τον χαρακτηρίζει με την «ετικέτα» του «ικανού» ή «ανίκανου», στην οποία με τον καιρό προσαρμόζεται.

Από όποια, πάντως, σκοπιά κι αν ερμηνεύεται είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική ανισότητα δε δημιουργείται σε κοινωνικό κενό. Στις σύγχρονες κοινωνίες η κοινωνική σχετίζεται άμεσα με την εκπαιδευτική ανισότητα, καθώς η τελευταία καθορίζει την

εκπαιδευτική πορεία του ατόμου και την κοινωνική του ένταξη. Η εκπαιδευτική ανισότητα ουσιαστικά ενσωματώνει την άνιση κοινωνική αφετηρία των ατόμων, την άνιση πρόσβαση και «οικειοποίηση» της γνώσης που παρέχεται στην τυπική εκπαίδευση και εν τέλει τα διαφορετικά εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Στο βαθμό που τα εκπαιδευτικά προσόντα αποτελούν το διαβατήριο για την επαγγελματική σταδιοδρομία, η οποία καθορίζει το ύψος του εισοδήματος, το κύρος και το γόητρο που αποκτά το άτομο, οι εκπαιδευτικοί τίτλοι ανάγονται σε τελικά κριτήρια κοινωνικής ιεράρχησης. Η εκπαιδευτική ανισότητα, επομένως, είναι απόρροια των κοινωνικών ανισοτήτων που προϋπάρχουν και συμβάλλει στην αναπαραγωγή τους.

Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν αρκετές έρευνες τις δεκαετίες του 1960 και 1970, (Coleman et Campbell et Hobson et McPartland et Mood et Weinfeld et York 1966; Jensen 1969; Jencks et Smith et Acland et Bane et Cohen et Gintis et Heyns et Michelson 1972). Κάποιες επηρεασμένες από τη μαρξιστική θεωρία υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί τόσο στο συμβολικό, όσο και στο «υλικό» επίπεδο διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις νομιμοποίησης και αποδοχής των σχέσεων κυριαρχίας, που υπάρχουν στην κοινωνία (Carnoy 1974; Bowles et Gintis 1976). Άλλες, υιοθέτησαν την άποψη ότι αποφασιστικής σημασίας για τη δημιουργία και συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων είναι η *υλική* διαίρεση του σχολείου σε δύο τύπους εκπαίδευσης αντιτιθέμενους (γενική, τεχνική), γιατί σχετίζεται άμεσα με τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και την ταξική διαίρεση. (Baudelot et Establet, 1971).

Σημαντικά ερμηνευτικά εργαλεία προσέφερε η θεωρία της πολιτισμικής μεταβίβασης που αποτυπώνεται στο έργο των Bourdieu, Passeron και Bernstein και υποστηρίζει ότι το σχολείο μετατρέπεται σε μηχανισμό νομιμοποίησης των κοινωνικών και πολιτιστικών ανισοτήτων, που μεταβιβάζονται από την οικογένεια, εφόσον τις

εμφανίζει μέσω της ιδεολογίας του φυσικού χαρίσματος ως έμφυτες διαφορές ικανοτήτων μεταξύ των ατόμων. Οι Bourdieu και Passeron χρησιμοποιούν έννοιες όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο³ και το habitus⁴ με τις οποίες ερμηνεύουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές κάθε κοινωνικής τάξης υποστηρίζοντας ότι οι ανώτερες τάξεις κληροδοτούν στα παιδιά τους γνώσεις και δεξιότητες, εξοικείωση με έργα τέχνης αλλά και θετική διάθεση απέναντι στο σχολείο και υψηλές προσδοκίες. Το σχολείο, αν και δε διδάσκει αυτές τις ιδιότητες, τις επιβραβεύει εκλαμβάνοντάς τις ως φυσικά χαρίσματα, καθώς έχουν αποκτηθεί μέσα από μια μακρόχρονη επαφή.

Ο Bernstein, επίσης, μέσα από μια πιο στενή οπτική χρησιμοποιεί την έννοια του «κώδικα»⁵ επικοινωνίας, με τον οποίο ερμηνεύει τις μορφές κοινωνικού ελέγχου που ασκούνται στο πλαίσιο της οικογένειας και αυτών που εγγράφονται στη σχολική γνώση.

Επίσης, η έννοια των ταυτοτήτων⁶ (Δραγώνα και Σκούρτου και Φραγκουδάκη 2001) χρησιμοποιήθηκε για την ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στο βαθμό που το κάθε άτομο χαρακτηρίζεται από πολλαπλές υπαγωγές σε διαφορετικές ομάδες (εθνικές, θρησκευτικές, φυλετικές, ταξικές κλπ), που υπόκεινται σε ιεράρχηση, η αναγνώριση των ταυτοτήτων από το σχολείο επιτρέπει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην ταύτιση

³ Τον όρο πολιτισμικό κεφάλαιο εννοεί ο Bourdieu σε αντικειμενικοποιημένη κατάσταση ως υλικά αγαθά π.χ. πίνακες, μνημεία, γραπτά κ.τ.λ., σε ενσωματωμένη κατάσταση ως έξι που αποκτήθηκε μέσα από μακροχρόνια διαδικασία εγχάραξης και σε θεσμοποιημένη κατάσταση π.χ. σχολικός τίτλος που προσδίδει στον κάτοχό του μίαν αναγνώριση ανάλογη του θεσμού που τον απένειμε. (Μπουρντιέ 1999:92).

⁴ Πρόκειται για σύνολο από ασυνείδητες και σταθερές διαθέσεις, το οποίο διαμορφώθηκε μέσα από επαναλαμβανόμενες και συγκλίνουσες κυρώσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. (Κόκκος 2003:196).

⁵ Πρόκειται για ρυθμιστικές αρχές που προσλαμβάνονται από το υποκείμενο σιωπηρά και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδησή του και ως «πολιτισμικά προσδιορισμένοι μηχανισμοί τοποθέτησης», είναι αυτοί που τοποθετούν άνισα τα υποκείμενα μέσα στις κοινωνικές σχέσεις. (Bernstein 1991:162).

⁶ «Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας». Μια διάσταση της ταυτότητας ικανοποιεί την ανάγκη του ατόμου να ανήκει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, μια κουλτούρα και η ανάγκη αυτή είναι εμφανής στην εθνική, εθνοτική, πολιτισμική ταυτότητα. (Δραγώνα 2007:18, 23)

με τους ομοίους και τη διαφοροποίηση, τη διατήρηση της ιδιαιτερότητας, διαδικασία που συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής αυτοεκτίμησης, η οποία ευνοεί τη μάθηση (Δραγώνα 2007).

Στην Ελλάδα έχουν δει το φως της δημοσιότητας πολλές μελέτες που ερευνούν τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση με βάση τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας του μαθητή, τον τόπο γέννησης και κατοικίας του, ενώ κάποιες σχετίζουν την επίδοση με την περιοχή που εδράζει το σχολείο (ενδεικτικά, Λαμπίρη - Δημάκη 1974; Τσουκαλάς 1975; Παπακωνσταντίνου 1981; Κασσωτάκης 1981; Τζάνη 1983; Δανασσής - Αφεντάκης 1988; Δεληγιάννη 1994; Κυρίδης 1997; Μυλωνάς 1999; Σιάνου - Κύργιου 2006; Θάνος 2010).

Όλες οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική προέλευση του μαθητή καθορίζει την εκπαιδευτική του πορεία, χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι αποτελεί το μοναδικό παράγοντα που ευθύνεται για τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Μια σειρά άλλων ανισοτήτων, που προέρχονται από το εξωτερικό οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, περιβάλλον, εντείνουν την ανισότητα στην εκπαίδευση όπως το μοντέλο χρηματοδότησης, η περιφερειακή άνιση κατανομή των κονδυλίων, ο γραφειοκρατικός έλεγχος, η τοπική κοινωνία και κουλτούρα κλπ. (Πετράκος και Ψυχάρης 2004; Βεργίδης και Γκλαβάς και Κουτούζης και Φωτόπουλος 2012)

Τα πορίσματα των ερευνών οδήγησαν στην άσκηση πολιτικών, κυρίως μετά τη δεκαετία του 1980, που περιέλαβαν αντισταθμιστικά μέτρα για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αν και τα μέτρα αυτά είχαν θετικά αποτελέσματα (πέτυχαν τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού, τη διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και γενικά την άνοδο του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού), οι εκπαιδευτικές ανισότητες όχι μόνο παρέμειναν αλλά

εμφανίστηκαν με νέες μορφές, σε άλλα επίπεδα (Ασκούνη 2007), καθώς η «ίση» αντιμετώπιση αναπαράγει ή και διευρύνει την ανισότητα. (Βεργίδης και άλλοι 2012).

Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης⁷ έγιναν αφορμή για πολιτικές που εφαρμόζονται από τη δεκαετία του 1990 και κατατείνουν στη μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση⁸, τη διαμόρφωση ενός πιο μαζικού, διαφοροποιημένου και με πολλαπλές επιλογές εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να παράγει ευέλικτο εργατικό δυναμικό. Μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης οι παρεμβάσεις επιδιώκουν την ποιοτική αναβάθμιση και ενίσχυση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, την εμπορευματοποίηση της γνώσης, την επικράτηση του ατομικισμού. Το άτομο λειτουργεί ως μονάδα με βάση το προσωπικό του συμφέρον και αντιμετωπίζει την εκπαίδευση βασικά ως οικονομική επένδυση που στοχεύει σε ατομικά επιτεύγματα, τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ανταγωνιστικού ατομικισμού. Η ελεύθερη επιλογή των ατόμων ανάγεται σε έννοια κλειδί, αλλά οξύνει τις ανισότητες και τις διακρίσεις, γιατί παραβλέπει την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στην ατομική επιλογή. Επιπλέον, ως ατομικό αγαθό η εκπαίδευση καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες, που εξυπηρετούν τα προσωπικά συμφέροντα και γι' αυτό πρέπει να χρηματοδοτούνται από το άτομο. Έτσι, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων προκαθορίζει τις ευκαιρίες στην εκπαίδευση, την αγορά εργασίας και στη ζωή (Σιάνου - Κύργιου 1998^a).

⁷ Σε Οικονομική κρίση θεωρούμε ότι βρίσκεται μια οικονομία όταν χαρακτηρίζεται από διαρκή και αισθητή μείωση της οικονομικής της δραστηριότητας δηλαδή όλων των μακροοικονομικών μεγεθών όπως εθνικό προϊόν, απασχόληση, τιμές, επενδύσεις κλπ. Είναι επαναλαμβανόμενο φαινόμενο στην καπιταλιστική οικονομία (Κουφάρης 2010).

⁸ Έρευνα του ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ αποκαλύπτει ότι οι δαπάνες για την εκπαίδευση από το 2009-2014 μειώθηκαν κατά 32,22%, ενώ το 2012 - 2014 οι δαπάνες για την Ανώτατη εκπαίδευση μειώθηκαν κατά 25% (Σκλάβος 2014:39).

Εν κατακλείδι, οι πολιτικές που κυριαρχούν σήμερα σηματοδοτούν μια μετατόπιση από τη φιλελεύθερη ιδεολογία της «ισότητας ευκαιριών», που νομιμοποιούσε τις κοινωνικές ανισότητες (Charlot 1992) στη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία του ανταγωνιστικού ατομικισμού, που διευρύνει την αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης (Σιάνου - Κύργιου 1998).

Στην Ελλάδα η διεύρυνση της συμμετοχής τα τελευταία σαράντα χρόνια μαζικοποίησε την ανώτατη εκπαίδευση και έδωσε περισσότερες ευκαιρίες σε μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα να διαβούν το κατώφλι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και πάλι η εκπροσώπηση των κοινωνικών τάξεων παραμένει άνιση. Ταυτόχρονα, το πτυχίο έχασε το κύρος και την αξία του ως μέσον κοινωνικής ανόδου λόγω της πληθώρας των αποφοίτων, που αντικατέστησαν τους αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδίως στον δημόσιο τομέα, της ανταγωνιστικότητας που ώθησε στην συσσώρευση προσόντων από τους αποφοίτους, αλλά και της δημιουργίας τμημάτων χωρίς αντίκρισμα στην αγορά εργασίας. Η εθνική ιδιαιτερότητα της λήψης πολιτικών αποφάσεων που βασίζονται στις συγκυριακές και με κομματικά κριτήρια επιλογές (Πεσμαζόγλου 1989) εξακολουθεί να χαρακτηρίζει το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχει, λοιπόν, ιδιαίτερη σημασία η κατανομή των υποψηφίων σε εκπαιδευτικό ίδρυμα και σχολή που παρέχει δυνατότητες κοινωνικής ανόδου.

Μέσα από τις διαδικασίες της μετάβασης οι υποψήφιοι οδηγούνται σε διαφορετικές διαδρομές ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, σε ιδρύματα, σχολές, τμήματα, αντικείμενα σπουδών, που συνδέονται με αξίες και προνόμια, τα οποία απορρέουν από τον τίτλο σπουδών. Ακολούθως, αυτοί που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα με κριτήριο τη χαμηλή τους επίδοση «επιλέγουν» σπουδές που οδηγούν σε χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας (Σιάνου - Κύργιου 2005) ή σε ετεροαπασχόληση.

Συνεπώς, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι κοινωνικές ανισότητες εμφανίζονται τόσο στο επίπεδο της πρόσβασης όσο και στο επίπεδο της κατανομής σε σχολές και οξύνονται όσο ο ανταγωνισμός στη ζήτηση για τις «καλές» σχολές αυξάνεται και όσο το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον επιδεινώνεται.

Στο πλαίσιο αυτό, η σημερινή κοινωνικοοικονομική κρίση και η ύφεση που την συνοδεύει έπληξε ολόκληρη την κοινωνία και φτωχοποίησε ένα πολύ μεγάλο τμήμα της, που αδυνατεί πλέον να ανταποκριθεί στις υψηλές ιδιωτικές δαπάνες εξωσχολικής φροντιστηριακής ενίσχυσης των μαθητών. Σε έρευνα της Pulse RC σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2012 βρέθηκε ότι το 39% των μαθητών λυκείου που προέρχονται από οικογένειες με οικονομικές δυσκολίες δεν έχει εξωσχολική στήριξη έναντι του 24% αυτών που προέρχονται από οικογένειες με μέτρια οικονομική κατάσταση (Σκλάβος 2014).

Όπως έχει διαπιστωθεί (Σιάνου - Κύργιου 2005), ο εξαιρετικά ανταγωνιστικός χαρακτήρας της διαδικασίας πρόσβασης εξωθεί στη μαζική προσφυγή στην εξωσχολική φροντιστηριακή προετοιμασία που μεσολαβεί και ενισχύει τον παράγοντα της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των μαθητών. Σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό οι υποψήφιοι που προετοιμάζονται για τις λεγόμενες «καλές» σχολές (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνικές) από πολύ νωρίς προσφεύγουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (φροντιστήρια, ιδιαίτερα κατ' οίκον μαθήματα) για να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις αναγκαίες για την επιτυχία τους (Χρυσάκης και Σαρρής και Σούλης 2002). Είναι, όμως, προφανές ότι σήμερα αρκετά παιδιά με γονείς άνεργους, κακοπληρωμένους ή υπερχρεωμένους δε μπορούν να διεκδικήσουν μια θέση σε τέτοια σχολή, στο βαθμό που αφενός η προετοιμασία τους είναι περιορισμένη, αφετέρου αδυνατούν να φοιτήσουν σε σχολή που βρίσκεται μακριά από τον τόπο κατοικίας, αφού οι γονείς δε μπορούν να στηρίξουν

μακροχρόνιες σπουδές λόγω του υψηλού κόστους ζωής. Εξαναγκάζονται, λοιπόν, σε επιλογή άλλης σχολής έστω κι αν δεν ήταν στις αρχικές τους προτιμήσεις, ενώ υπάρχουν και υποψήφιοι που δεν καταφέρνουν να εισαχθούν σε κάποια σχολή, εφόσον στο μηχανογραφικό τους δηλώνουν προτίμηση μόνο για αυτές που βρίσκονται κοντά στον τόπο κατοικίας.

Παράλληλα, η μείωση των δαπανών στο δημόσιο τομέα που προκάλεσε συγχωνεύσεις τμημάτων και σχολών στα πανεπιστήμια και στα ΤΕΙ και περικοπή των προσλήψεων σε όλους τους κλάδους και ιδίως στην εκπαίδευση, είχε ως συνέπεια την υπερπροσφορά σε κάποιες ειδικότητες. Αυτό επέδρασε στις προτιμήσεις των υποψηφίων και εκφράστηκε με αυξομείωση των βάσεων στις διάφορες σχολές π.χ. παιδαγωγικά τμήματα.

Υπάρχει, όμως, και ένα ποσοστό χαμηλόβαθμων μαθητών λυκείου, από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, που δεν επιδιώκει την είσοδο. Οι μαθητές που ακολουθούν το γενικό λύκειο προέρχονται στην πλειονότητά τους από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα, έχουν υψηλότερες επιδόσεις και στοχεύουν στην προετοιμασία τους για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο αποπεμπτικός και επιλεκτικός χαρακτήρας του λυκείου εντάθηκε με τη «μεταρρύθμιση Αρσένη», που ταύτιζε την αποφοίτηση από το λύκειο με τη διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εξανάγκαζε, λοιπόν, αδύναμους μαθητές προερχόμενους από χαμηλά κοινωνικά στρώματα ή να ακολουθήσουν την τεχνική εκπαίδευση ή να φοιτήσουν στο λύκειο και να συμμετέχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις που διεξάγονται με αυστηρή τυπική διαδικασία, μόνο για να αποκτήσουν το απολυτήριο λυκείου, εφόσον ο βαθμός πρόσβασης δεν τους επέτρεπε την εισαγωγή σε σχολή της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από το σχολικό έτος 2010-2011 οι τελειόφοιτοι μαθητές *«προκειμένου να αποκτήσουν το απολυτήριο Γενικού*

Λυκείου χωρίς να συμμετάσχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις του έτους αποφοίτησής τους μπορούν (..), να εξετάζονται γραπτώς σε επίπεδο σχολικής μονάδας σε όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα της τελευταίας τάξης του Γενικού Λυκείου σε θέματα που ορίζονται από τον οικείο Σύλλογο Διδασκόντων.»⁹ Μετά την αποδέσμευση του απολυτηρίου από τη διαδικασία πρόσβασης, η απόκτησή του έγινε ευκολότερη. Ωστόσο, η ανταλλακτική αξία του στην αγορά εργασίας είναι μικρή. Για μια θέση που αντιστοιχεί σε απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αμείβεται με αποδοχές αποφοίτου υποχρεωτικής εκπαίδευσης, απαιτούνται αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα (μεταπτυχιακός τίτλος) και γλωσσομάθεια (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ 2013:17), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα πελατειακά δίκτυα ανήκουν στο παρελθόν.

Να προσθέσουμε στα παραπάνω ότι με αφορμή τα προγράμματα λιτότητας της περιόδου που διανύουμε και τους περιορισμούς στις προσλήψεις του δημόσιου τομέα, οι απόφοιτοι λυκείου αποκλείονται από θέσεις που παρείχαν ασφάλεια, καλύτερες αποδοχές και κοινωνικό κύρος, με αποτέλεσμα τα παιδιά που προέρχονται από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα να καταφεύγουν σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) με αβέβαιη επαγγελματική πορεία.

Υπόθεση

Η οικονομική κρίση επηρεάζει τις εκπαιδευτικές αποφάσεις των τελειόφοιτων μαθητών λυκείου και επιτείνει τις κοινωνικές ανισότητες.

⁹ Παρ. 12 του άρθρου 59 του Ν. 3966, ΦΕΚ118Α'/24-5-2011, όπως τροποποιεί το Ν. 2909/2001, ΦΕΚ 90^Α.

Μεθοδολογία

Στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει τα εμπόδια που θέτει η οικονομική κρίση στους τελειόφοιτους μαθητές του γενικού λυκείου κατά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο στάδιο λήψης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων με συνέπεια τη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με συμπλήρωση ερωτηματολογίων τα οποία διανεμήθηκαν από τις ερευνήτριες σε όλους τους τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες τεσσάρων λυκείων της Αθήνας, ένα από κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνονται μαθητές που προέρχονται από όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Τα σχολεία επελέγησαν τυχαία. Ως κριτήριο για τον έλεγχο της κοινωνικής διαστρωμάτωσης ανά σχολείο χρησιμοποιήσαμε τη διάκριση των επαγγελμάτων, τα οποία αρχικά κατηγοροποιήθηκαν σύμφωνα με τις κατηγορίες της ΕΛΣΤΑΤ (Ε.Σ.Υ.Ε. 1995) θεωρώντας ότι αποδίδει σχηματικά την κοινωνική διάρθρωση και στην συνέχεια κατανεμήθηκαν σε χειρωνακτικά και μη, προκειμένου να διευκολυνθούμε στον έλεγχο κάποιων σημαντικών παραμέτρων (όπως επίπεδο εκπαίδευσης, περιοχή που εδράζει το σχολείο κλπ). Στα χειρωνακτικά περιλαμβάνονται οι στατιστικές κατηγορίες 6, 7, 8 και 9 ενώ στα μη χειρωνακτικά οι 0, 1, 2, 3, 4 και 5. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα ευρήματα που αφορούν στην επιτυχία των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις προέρχονται από τυχαίο δείγμα 50 μαθητών, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στο αίτημα επικοινωνίας και ερωτήθηκαν τηλεφωνικά τον Σεπτέμβριο ως προς επιτυχία τους ή μη, την σχολή που πέτυχαν και την σειρά στην οποία είχαν θέσει αυτή την σχολή στο μηχανογραφικό. Συνεπώς σε ό,τι αφορά τα στοιχεία αυτά μόνο ενδείξεις μας παρέχουν ως προς τα ζητούμενα στοιχεία.

Η έρευνα διεξήχθη το Μάρτιο του 2014 μετά την οριστικοποίηση της απόφασης των τελειοφοίτων που πραγματοποιήθηκε με την συμπλήρωση των μηχανογραφικών δελτίων δήλωσης συμμετοχής στις πανελλήνιες εξετάσεις. Συμπληρώθηκαν 257 ερωτηματολόγια εκ των οποίων τα 252 έγκυρα.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα δημογραφικά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών

Από τους 252 μαθητές που απάντησαν οι 24 (9,6%) είναι αλλοδαποί, 110 αγόρια και 141 κορίτσια. Οι μαθητές προέρχονται από όλες τις κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες εκτός από τον πρωτογενή τομέα παραγωγής (αγρότες, αλιείς, κτηνοτρόφοι) αφού η έρευνα περιορίστηκε σε αστική περιοχή. Τη μεγαλύτερη κατηγορία αποτελούν μαθητές που έχουν πατέρες οι οποίοι ασκούν επιστημονικά - καλλιτεχνικά επαγγέλματα (22%), ακολουθούν τεχνίτες και συναφή τεχνικά επαγγέλματα (21,5%), διοικητικά - διευθυντικά στελέχη (14,3%). Αντίθετα τα μικρότερα ποσοστά ανιχνεύονται στους μαθητές με πατέρες στις ένοπλες δυνάμεις (3,1%) και ανειδίκευτους εργάτες (3,6%). Το 70,4% των πατέρων έχει πλήρη απασχόληση, το 11,1% μερική απασχόληση και 7,4% είναι άνεργοι. Το 31,52% είναι μισθωτοί σε ιδιωτική επιχείρηση, το 27,9% μισθωτοί στο δημόσιο, το 17,6% έχει δική του επιχείρηση, το 12,6% είναι αυτοαπασχολούμενοι και το 10,4% είναι ημερομίσθιοι.

Επίσης, στη μεγαλύτερη ομάδα εντάσσονται οι μαθητές με μητέρες που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά επαγγέλματα (29,7%), οικοκυρές (21,5%), παροχής υπηρεσιών (14,2%). Τα χαμηλότερα ποσοστά των μητέρων κατατάσσονται στις

κατηγορίες ένοπλες δυνάμεις (0,5%), διοικητικά και διευθυντικά στελέχη 4,1%. Το 51,7% έχει πλήρη απασχόληση, το 11,2% μερική, και το 7,4% είναι άνεργες. Το 39,1% είναι μισθωτές σε ιδιωτικές επιχειρήσεις, το 33,9% στο δημόσιο, το 11,5% είναι ημερομίσθιες, το 8,6% έχει επιχείρηση και το 6,9% είναι αυτοαπασχολούμενες.

Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης, οι περισσότεροι μαθητές (38,1%) έχουν πατέρα απόφοιτο τριτοβάθμιας (ΑΕΙ 17,6%, ΤΕΙ 12,1%, κάτοχο μεταπτυχιακού τίτλου 8,4%), το 35,6% απόφοιτο λυκείου, ενώ το 15% των πατέρων έχουν μέχρι υποχρεωτική εκπαίδευση και το 11,3% είναι απόφοιτοι τεχνικής σχολής. Το 44,4% από τις μητέρες των μαθητών είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ 25,3%, ΤΕΙ 12%, έχει μεταπτυχιακό τίτλο 7,1%), το 40,2% απόφοιτες λυκείου, ενώ το 9,6% είναι υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το 5,8% απόφοιτες τεχνικής σχολής. Είναι, λοιπόν, εμφανές ότι στο Λύκειο φοιτούν παιδιά από τα πιο εκπαιδευμένα κοινωνικά στρώματα.

Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετίζεται με το επάγγελμα που ασκούν με βάση τη διάκριση σε χειρωνακτικά και μη ($p < 0,001$). Έτσι, καθώς προχωρούμε από την υποχρεωτική εκπαίδευση προς την τριτοβάθμια μειώνονται τα ποσοστά των πατέρων και των μητέρων που ασχολούνται με χειρωνακτικά επαγγέλματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι από το 74,2% και 50% αντίστοιχα των αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης που καταγράφονται στα χειρωνακτικά επαγγέλματα, το ποσοστό κατεβαίνει στο 8% και 4,3% αντίστοιχα για τους αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την άποψη των μαθητών μόνο το ένα τρίτο (35,1%) θεωρεί ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του είναι «καλή» και «πολύ καλή», ενώ οι μισοί (56,2%) ότι είναι «μέτρια» και το (8,8%) «κακή» και «πολύ κακή». Από τον στατιστικό

έλεγχο της σχέσης με το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων προέκυψε σημαντική διαφορά μόνο με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας ($p<0,05$). Γενικά, υπάρχει μια βαθμιαία άνοδος της οικονομικής κατάστασης καθώς ανεβαίνουμε τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Από το 9,1% των μητέρων υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που εντάσσονται στην κατηγορία «πολύ καλή» και «καλή» φτάνουμε στο 41,1% αυτών με τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τις μητέρες υποχρεωτικής εκπαίδευσης το 22,7% ανήκει στην κατηγορία «κακή» και «πολύ κακή» οικονομική κατάσταση έναντι του 10,3% των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την οικονομική κατάσταση της οικογένειας έχει η κατάσταση απασχόλησης των γονέων ($p<0,001$). Από τους μαθητές που οι πατέρες τους έχουν πλήρη απασχόληση ή είναι συνταξιούχοι το 41,9% θεωρεί «Πολύ καλή» και «καλή» την οικογενειακή οικονομική κατάσταση, έναντι του 13,7% όσων οι πατέρες έχουν μερική απασχόληση, είναι άνεργοι ή δε ζουν, σε αντίθεση με το 4,7% και 23,5% των αντίστοιχων κατηγοριών που τη θεωρούν «κακή» και «πολύ κακή». Το αντίστοιχο συμβαίνει και με την κατάσταση απασχόλησης των μητέρων, αν και υπάρχει επιφύλαξη για την κατηγορία αυτή επειδή οι αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του 5 είναι 22,2% (Πίνακας 1).

Τέλος, η εθνικότητα επιδρά στην οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μαθητών ($p<0,05$). Από τους Έλληνες το 37,2% χαρακτηρίζει την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του «πολύ καλή» και «καλή», ενώ από τους αλλοδαπούς το 16,7%. Αντίθετα, το 20,8% των αλλοδαπών τη θεωρεί «κακή» και «πολύ κακή» έναντι του 7,1% των Ελλήνων.

Η εθνικότητα επιδρά, επίσης, στο επάγγελμα των γονέων και στο επίπεδο εκπαίδευσης μόνο της μητέρας. Με κριτήριο το διαχωρισμό των επαγγελμάτων σε χειρωνακτικά και μη ($p < 0,001$) πάνω από τα τρία τέταρτα των πατέρων των αλλοδαπών μαθητών (77,8%) ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα, έναντι του ενός τετάρτου (24,3%) των Ελλήνων αντίστοιχα.

Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης ($p < 0,05$) το 7,8% των Ελληνίδων μητέρων έχουν μέχρι υποχρεωτική εκπαίδευση, έναντι του τριπλάσιου (21,7%) των αλλοδαπών και το 46,5% είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι 21,7% αντίστοιχα.

Με βάση τα χαρακτηριστικά που αναδείξαμε ως τώρα θα επιχειρήσουμε να δούμε την κοινωνική διαστρωμάτωση με κριτήριο την περιοχή που εδράζει το κάθε σχολείο, που συμμετείχε στην έρευνα. Από την σύγκριση με κριτήριο τη διάκριση των επαγγελμάτων σε χειρωνακτικά και μη προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά με το επάγγελμα του πατέρα ($p < 0,001$). Περισσότερους πατέρες με χειρωνακτικά επαγγέλματα έχει το 20^ο ΓΕΛ Αθήνας (59%) και ακολουθεί το 7^ο ΓΕΛ Ιλίου (35,1%) ενώ στα μη χειρωνακτικά το 4^ο ΓΕΛ Ηρακλείου (89,8%) και το 2^ο ΓΕΛ Υμηττού (82%).

Επίσης, διαφοροποιούνται με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($p < 0,01$). Από τους μαθητές του 20^{ου} ΓΕΛ Αθηνών το 27,5% των πατέρων έχουν μέχρι υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ το 20% είναι απόφοιτοι ΤΕΙ, ΑΕΙ και κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, από το 7^ο ΓΕΛ Ιλίου το 23,4% και 35,1% αντίστοιχα, από το 2^ο ΓΕΛ Υμηττού το 7,1% και το 37,5% αντίστοιχα και από το 4^ο ΓΕΛ Ηρακλείου 4,5% και το 53% αντίστοιχα (Πίνακας 2).

Όπως είχαμε προβλέψει και για την επιλογή του δείγματος στο σχολείο του Ηρακλείου Αττικής φοιτούν μαθητές που έχουν γονείς σε ψηλότερα κοινωνικά στρώματα,

ακολουθούν οι μαθητές του σχολείου του Υμηττού, έπειτα του Ιλίου και τέλος οι μαθητές από το κέντρο της Αθήνας, που συγκεντρώνει και το μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών (38,6% του μαθητικού του δυναμικού) και ακολουθούν τα σχολεία του Ιλίου (4,9%), Ηρακλείου (2,9%), και τελευταίο του Υμηττού (1,8%). Η σημαντικότητα της σχέσης σχολείου – εθνικότητας είναι ($p < 0,001$).

Η λήψη των εκπαιδευτικών – επαγγελματικών αποφάσεων

Η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών στο λύκειο

Η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών (Θεωρητική, Θετική, Τεχνολογική) γίνεται στη Β΄ Τάξη του Λυκείου. Δίνεται έτσι η ευκαιρία στους μαθητές να κάνουν ορθότερες επιλογές με κριτήρια τις γενικές γνώσεις που απέκτησαν στην Α΄ Τάξη και τα ενδιαφέροντά τους. Θεωρητικά, όμως, έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν κατεύθυνση και στην Γ΄ Λυκείου, αν βεβαιωθούν ότι η αρχική τους επιλογή δεν ικανοποιεί τους στόχους τους και βεβαίως, αν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της εξειδίκευσης σε μια ύλη, την οποία δε διδάχθηκαν στη Β΄ Τάξη. Πρακτικά αυτό μπορεί να γίνει μόνο από μαθητές που επέλεξαν Θετική ή Τεχνολογική κατεύθυνση, στο βαθμό που στη Β΄ Τάξη τα βασικά μαθήματα Μαθηματικά και Φυσική είναι κοινά.

Η κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά κατεύθυνση ήταν: Θεωρητική 98 μαθητές (39%), Θετική 45 (17,9%) και Τεχνολογική 108 (43%). Στην επιλογή κατεύθυνσης σημαντικό ρόλο παίζει η επίδοση των μαθητών στα βασικά μαθήματα. Από τον συσχετισμό της κατεύθυνσης με τις επιδόσεις των μαθητών σε ένα βασικό μάθημα κατεύθυνσης που ήταν στο ερωτηματολόγιο τα Αρχαία ελληνικά για τη

Θεωρητική και τα Μαθηματικά για τις άλλες δύο κατευθύνσεις προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,001$). Στη Θετική το 80% των μαθητών έχει βαθμολογίες στο μάθημα κατεύθυνσης από 17-20, έναντι του 75% και του 57,3% των μαθητών της Θεωρητικής και Τεχνολογικής αντίστοιχα. Αντίθετα στην κατώτερη κλίμακα 10-13 τα ποσοστά ανά κατεύθυνση είναι 2,2% Θετική, 5,2% Θεωρητική και 18,4% Τεχνολογική. Η θετική είναι η κατεύθυνση που επιλέγουν οι πιο καλοί μαθητές και αποκλειστικά πρέπει να επιλεγεί από όσους ενδιαφέρονται για τις επιστήμες υγείας (ιατρική, βιολογία κλπ). Όλοι οι άλλοι που δεν επιλέγουν Θεωρητική, μπορούν δυνητικά να φοιτήσουν στην Τεχνολογική ή να την επιλέξουν στην τελευταία τάξη του Λυκείου, αντί για τη Θετική, επειδή τα μαθήματα της θεωρούνται από τους μαθητές ευκολότερα και μπορούν, επομένως, να τους δώσουν καλύτερη βαθμολογία στις πανελλήνιες εξετάσεις.

Άλλος παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών είναι το φύλο ($p < 0,001$). Τα μισά κορίτσια (51,1%) επιλέγουν θεωρητική κατεύθυνση το 26,2% τεχνολογική και το 22,7% θετική. Από τα αγόρια τα δύο τρίτα 63,6% επιλέγουν τεχνολογική, το 24,5% θεωρητική και το 11,8% θετική. Παρατηρούμε δηλαδή ότι τα στερεότυπα του φύλου εξακολουθούν να αναπαράγονται.

Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η πιο σημαντική απόφαση για τους μαθητές λυκείου είναι αν θα συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε ένα πρώτο στάδιο η απόφαση αυτή λαμβάνεται όταν τελειώνουν το Γυμνάσιο και πρέπει να επιλέξουν σε ποιο τύπο σχολείου θα εγγραφούν στην συνέχεια. Το λύκειο έχει βασικό του στόχο την προετοιμασία των μαθητών του για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές λυκείου

που φτάνουν στην τελευταία τάξη καλούνται να επιβεβαιώσουν την αρχική τους επιλογή μετά από τη διαδρομή που προηγήθηκε. Η συμμετοχή ή μη των μαθητών τυπικά γίνεται με δήλωσή τους, που κατατίθεται το μήνα Φεβρουάριο στο σχολείο τους και τους δεσμεύει υποχρεωτικά ότι θα συμμετέχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις. Η κατανομή τους στα διάφορα επιστημονικά πεδία, σχολές και τμήματα γίνεται ανάλογα με το Γενικό Βαθμό Πρόσβασης που επιτυγχάνουν στις εξετάσεις αυτές. Αυτό το κριτήριο χρησιμοποιήσαμε για την κατηγοριοποίηση των σχολών που δήλωσαν οι μαθητές ως φιλοδοξίες, προσδοκίες, επιτυχία.

Οι τελειόφοιτοι μαθητές των λυκείων, που ερευνήσαμε, στην πλειονότητά τους στοχεύουν στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχει όμως ένα ποσοστό 10,7% που απέκτησαν απολυτήριο με ενδοσχολικές εξετάσεις. Αυτοί δε συμμετέχουν στη διαδικασία πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Πάνω από τους μισούς (53,8%) αναφέρουν ως λόγους μη συμμετοχής ότι δε θα καταφέρουν να επιτύχουν σε καμιά σχολή ή στη σχολή που προτιμούν, το 15,4% ότι δεν το ενδιαφέρουν οι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και το 7,7% ότι δεν έχει την οικονομική δυνατότητα προετοιμασίας. Όποιος, όμως, και να είναι ο λόγος σίγουρα δεν είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής των μαθητών, όπως προκύπτει από τη διασταύρωση της μεταβλητής αυτής με εκείνη που ζητούσε από τους μαθητές να δηλώσουν τι θα σπούδαζαν, αν δεν υπήρχε κανένα απολύτως εμπόδιο (οικονομικό ή επίδοσης) ($p < 0,05$). Μόνο το 15,8% αυτών που δεν συμμετέχουν, επέλεξε σχολές εκτός πανελληνίων εξετάσεων (Πίνακας 3). Στην ερώτηση, αν θα συνεχίσουν σπουδές, τα δύο τρίτα περίπου αυτών (65,2%) απάντησαν ότι θα συνεχίσουν σε ιδιωτικά ΙΕΚ, το 17,4% σε δημόσιο ΙΕΚ και το ίδιο ποσοστό στο εξωτερικό.

Ποια είναι τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών της κάθε κατηγορίας;

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($p < 0,01$) της συμμετοχής των μαθητών με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών συμμετέχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις. Από το 77,8% και 73,9% συμμετοχής των παιδιών με πατέρα και μητέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης φτάνουμε στο 95,7% και 95,3% αντίστοιχα με πατέρα και μητέρα απόφοιτο ανώτατης εκπαίδευσης (Πίνακας 4). Επομένως, παίζει ρόλο στην απόφαση για πρόσβαση ή μη το αν τα παιδιά προέρχονται από οικογένεια που διαθέτει υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο.

Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει την απόφαση των μαθητών για συμμετοχή στις εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ($p < 0,05$). Το 27,3% αυτών που χαρακτηρίζουν την οικονομική κατάσταση της οικογένειας «κακή» και «πολύ κακή», έναντι του 11,3% αυτών που τη θεωρούν μέτρια και μόνο 5,7% των μαθητών που τη θεωρούν «καλή» και «πολύ καλή», δεν συμμετέχει στις εξετάσεις.

Στην ερώτηση αν η οικονομική κρίση επηρεάζει τις εκπαιδευτικές τους αποφάσεις 154 μαθητές σχεδόν τα δύο τρίτα (63,4%) απάντησαν θετικά. Από την σύγκριση της μεταβλητής αυτής με την συμμετοχή ή μη των μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ($p < 0,5$). Το 42,3% των μη συμμετεχόντων, που είναι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, ανήκει σε εκείνους που δήλωσαν ότι επηρεάζει τις αποφάσεις τους η οικονομική κρίση. Αλλά και από αυτούς που συμμετέχουν στις εξετάσεις, τα δύο τρίτα (65,6%) απαντούν ότι επηρεάζονται στις αποφάσεις τους από

την οικονομική κρίση. Η επίδραση που ασκεί η οικονομική κρίση σ' αυτούς που συμμετέχουν στην πρόσβαση αφορά προφανώς άλλες αποφάσεις που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά τους σχέδια όπως η προτίμηση σχολών, η απόσταση της κατοικίας κλπ., πράγμα που ελέγχουμε παρακάτω.

Οι μαθητές που δε συμμετέχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις είναι στην πλειονότητα αδύναμοι. Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ της συμμετοχής ή μη στις εξετάσεις και της βαθμολογίας που είχαν στα Αρχαία Ελληνικά ή Μαθηματικά αναλόγως κατεύθυνσης το α' τετράμηνο (76% μη συμμετεχόντων είχαν από 16 και κάτω έναντι 26,5% των συμμετεχόντων ($p < 0,001$) παρά το ότι οι προφορικοί βαθμοί της Γ' Λυκείου είναι γενικά πιο υψηλοί από το προσδοκώμενο γραπτό αποτέλεσμα των πανελλήνιων. Ενδεικτικά, στο σύνολο των μαθητών του δείγματος το υψηλότερο ποσοστό στην εικοσάβαθμη κλίμακα (38,5%) συγκέντρωναν οι μαθητές που είχαν βαθμολογίες στα μαθήματα που αναφέρονται παραπάνω 19-20 με αμέσως επόμενο (29,9%) από 17-18. Το 21,3% είχε από 14-16 και το 10,2% από 10-13.

Σημαντικότερο, ωστόσο, εύρημα αξιολογούμε ότι είναι η συσχέτιση του επαγγέλματος του πατέρα ($p < 0,001$) και της μητέρας ($p < 0,01$) - τόσο με την κατηγοριοποίηση της ΕΛΣΤΑΤ όσο και σε χειρωνακτικά και μη επαγγέλματα - με τη βαθμολογία. Οι μισοί μαθητές με πατέρα και μητέρα που ασκούν χειρωνακτικό επάγγελμα (49,2% και 50% αντίστοιχα) έχουν βαθμολογία από 10-16 στο μάθημα κατεύθυνσης έναντι του ενός τετάρτου (22,3% και 23,8% αντίστοιχα) των μαθητών που οι γονείς ασκούν μη χειρωνακτικό επάγγελμα. Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει και με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας ($p < 0,001$). Το τριπλάσιο περίπου (63,6% και 75%) των μαθητών με πατέρα και μητέρα απόφοιτους υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει βαθμολογία από 10-16 έναντι του 21,7% και 24,3% αντίστοιχα αυτών

που ο πατέρας και η μητέρα τους είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιβεβαιώνεται συνεπώς, το συμπέρασμα και άλλων ερευνών ότι η σχολική επίδοση και η εκπαιδευτική πορεία των μαθητών εξαρτάται από την κοινωνική τους προέλευση.

Αν, λοιπόν, η επίδοση παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή θα πρέπει να δούμε ποιοι άλλοι παράγοντες την επηρεάζουν. Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις βαθμολογίες των μαθητών και το σχολείο που φοιτούσαν ($p < 0,001$, Πίνακας 5). Με βάση τα ευρήματά μας, το σχολείο επηρεάζει την επίδοση του μαθητή. Βαθμολογίες από 17 και πάνω έχει μόνο το 27,5% των μαθητών του 20^{ου} ΓΕΛ Αθηνών, έναντι του 73,5% του 4^{ου} ΓΕΛ Ηρακλείου, του 80% του 7^{ου} ΓΕΛ Ιλίου και του 75% του 2^{ου} ΓΕΛ Υμηττού. Επίσης, οι Μ.Ο. βαθμολογίας ήταν: 20^ο ΓΕΛ Αθήνας 14,5, 4^ο ΓΕΛ Ν. Ηρακλείου 17,43, 2^ο ΓΕΛ Υμηττού 17,64, 7^ο ΓΕΛ Ιλίου 18. Από την σύγκριση των Μ.Ο. προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση του 20^{ου} ΓΕΛ Αθηνών με όλα τα άλλα σχολεία (ANOVA, $df=3,240$, $F=21,271$, $p < 0,05$, Πίνακας 6). Το 20^ο ΓΕΛ που έχει το μικρότερο Μ.Ο. βαθμολογίας σε σχέση με όλα τα άλλα, είναι το σχολείο του κέντρου που συγκεντρώνει μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, ιδιαίτερα μετανάστες, όπως δείξαμε παραπάνω. Μπορεί συνεπώς να εξηγηθεί η μεγάλη διαφορά της μέσης βαθμολογίας από τα άλλα σχολεία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει έρευνα που βρήκε ότι υψηλό μέσο όρο επίδοσης είχαν οι μαθητές των βορείων και ανατολικών προαστίων της Αθήνας, ενώ, χαμηλότερο είχαν οι μαθητές των δυτικών προαστίων (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη και Σολομών και Σταμέλος, 2000:54-55).

Η εθνικότητα είναι ένας ακόμα παράγοντας που σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο ($p < 0,01$). Το μισό (57,1%) των αλλοδαπών μαθητών είχαν

βαθμολογίες στο μάθημα κατεύθυνσης από 10-16 σε αντίθεση με το 28,8% των Ελλήνων.

Επίσης, την επίδοση των μαθητών επηρεάζει το φύλο ($p < 0,05$). Τα κορίτσια είχαν καλύτερες βαθμολογίες (19-20) στο μάθημα κατεύθυνσης (45,9%) έναντι (29,6%) των αγοριών. Αντίστροφα μόνο το 25,1% των κοριτσιών είχε βαθμολογίες από 10-16 έναντι του 38,9% των αγοριών.

Η βαθμολογία των μαθητών διαφοροποιείται, τέλος, ανάλογα με την κατεύθυνση που έχουν επιλέξει ($p < 0,001$). Από τους μαθητές της Θετικής κατεύθυνσης το 80% έχει βαθμολογίες 17-20, από αυτούς της Θεωρητικής το 75% και από την Τεχνολογική το μικρότερο (57,3%).

Η επιλογή της σχολής προτίμησης: Οι φιλοδοξίες, οι προσδοκίες των μαθητών, η επιτυχία στις εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Για να ελέγξουμε ποιες ήταν οι φιλοδοξίες των μαθητών δώσαμε την ερώτηση «αν δεν υπήρχε κανένα εμπόδιο τι θα ήθελες να σπουδάσεις;» με τη διευκρίνιση ότι ως εμπόδια εννοούμε οικονομικές δυσκολίες και χαμηλή επίδοση. Η ερώτηση απευθυνόταν σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων αυτών που επρόκειτο να πάρουν μόνο απολυτήριο με ενδοσχολικές εξετάσεις. Από τους 218 μαθητές που απάντησαν, το 64,3% δήλωσε σχολές που η βαθμολογική τους βάση με αναφορά το Γενικό Βαθμό Πρόσβασης (Γ.Β.Π.) στις εξετάσεις του 2014 ήταν από 16,1 και πάνω, το 28,4% από 16 και κάτω και το 7,3% επιθυμούσε σχολές που η πρόσβασή τους δε γίνεται με πανελλήνιες εξετάσεις π.χ. σχολές χορού, δραματικές κλπ.

Όταν ρωτήθηκαν οι μαθητές που θα συμμετείχαν στις εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν θα δήλωναν πρώτη στο μηχανογραφικό τη σχολή που προτιμούσαν, το 27,8%, απάντησε, πως δε θα τη δήλωνε. Ως πρώτο λόγο ανέφεραν ότι δεν είχαν τις απαιτούμενες ικανότητες (42,6%), ότι δεν προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση το 30,9%, ότι διαφωνούν οι γονείς το 18,2% και ότι δεν έχει την οικονομική δυνατότητα το 9,1%.

Ωστόσο, για τα δύο τρίτα των μαθητών, με βάση τη θετική απάντησή τους, θεωρούνταν εφικτή η επιτυχία στη σχολή που επιθυμούσαν. Από την συσχέτιση της φιλοδοξίας τους με την προσδοκία προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,001$). Έτσι, σχεδόν το σύνολο (92,8%) των μαθητών που επιθυμούσε σπουδές σε σχολή με βαθμολογική βάση από 16,1 – 20 Γ.Β.Π. και το 85,2% των μαθητών που φιλοδοξούσε να επιτύχει σε σχολή με βάση μέχρι 16 προσδοκούσε ότι θα μπορούσε να την επιτύχει. Λόγω της μικρής απόστασης μεταξύ φιλοδοξίας και προσδοκίας ελέγξαμε τη σχέση με την προφορική βαθμολογία των μαθητών στο μάθημα κατεύθυνσης.

Οι φιλοδοξίες των μαθητών και οι προσδοκίες σχετίζονται με τη βαθμολογία τους ($p < 0,001$). Από τους μαθητές που φιλοδοξούν να περάσουν σε σχολές με βαθμολογική βάση από 16,1 και πάνω το 78,7% έχει βαθμολογίες 17 - 20 έναντι του 21,3% αυτών που έχουν βαθμολογία από 10-16 (Πίνακας 7). Αξίζει, όμως, να παρατηρήσουμε ότι από αυτούς που επιθυμούν σπουδές σε σχολές εκτός πανελληνίων εξετάσεων όπως χορού, θεάτρου κλπ., το 93,8% των μαθητών έχουν βαθμό στο μάθημα κατεύθυνσης από 17-20. Σε ό,τι αφορά στις προσδοκίες, όσο η βαθμολογία είναι υψηλότερη τόσο και η προσδοκία για σχολή με υψηλότερη βαθμολογική βάση μεγαλύτερη (Πίνακας 7). Είναι ενδεικτικό ότι πάνω από τα τέσσερα πέμπτα (82,2%) των μαθητών που

προσδοκούν ότι θα εισαχθούν σε σχολές με βαθμολογική βάση 16,1 - 20 έχουν βαθμολογίες από 17-20.

Επειδή το δείγμα που αφορούσε τους επιτυχόντες είναι πολύ περιορισμένο, δε μας επιτρέπει να οδηγηθούμε σε αξιόπιστα αποτελέσματα ως προς τη διασταύρωση με τις φιλοδοξίες και τη βαθμολογία των μαθητών.

Η κατεύθυνση σπουδών σχετίζεται με τις φιλοδοξίες ($p < 0,01$), αλλά όχι και με τις προσδοκίες. Πάνω από τα τρία τέταρτα των μαθητών της θετικής κατεύθυνσης (82,9%) επιθυμούν σχολές με βαθμολογική βάση από 16,1 και πάνω σε αντιδιαστολή με το 59,4% της Τεχνολογικής και το 58% της Θεωρητικής. Επίσης, από την τελευταία κατεύθυνση το 12,3% επιθυμεί σχολές εκτός πανελληνίων εξετάσεων ενώ από την Τεχνολογική μόνο το 3,1%. Κανένας τέλος, από τη Θετική δεν επιθυμεί σχολή που έχει βάση μέχρι 13.

Τέλος, το φύλο επηρεάζει τις φιλοδοξίες των μαθητών ($p < 0,05$). Τα κορίτσια αναπτύσσουν υψηλότερες φιλοδοξίες, αφού το 66,4% επιθυμεί σχολές με βαθμολογική βάση από 16,1 και πάνω έναντι του 59,1% των αγοριών.

Ποιοι, όμως, είναι οι ειδικότεροι παράγοντες που προσανατολίζουν την προτίμηση των μαθητών σε συγκεκριμένη σχολή και την τελική απόφαση για φοίτηση σ' αυτήν; Εκτός της βαθμολογίας, της κατεύθυνσης σπουδών και του φύλου, κριτήριο της επιλογής σπουδών για τους μαθητές είναι το είδος του ανωτάτου εκπαιδευτικού ιδρύματος. Τα τρία τέταρτα περίπου (72,3%) επέλεξαν σχολή πανεπιστημιακή ως πρώτη προτίμηση. Τα ΤΕΙ αποτελούν αναγκαστική επιλογή για τους περισσότερους, όταν δε μπορούν να επιτύχουν κάτι που να ικανοποιεί τις προτεραιότητες που έχουν θέσει.

Οι μαθητές θεωρούν ως πιο σημαντικούς παράγοντες για την επιλογή σχολής το να τους αρέσει (163, το 73,1%), τη δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης (78, το

35%), την απόσταση από τον τόπο κατοικίας (36, το 16,1%). Ωστόσο, η οικονομική κρίση, όπως αναφέραμε παραπάνω επηρεάζει τις τελικές τους επιλογές. Από αυτούς που δηλώνουν ότι επηρεάζονται από την οικονομική κρίση, το 66,4% εκτιμά ότι τους επιβάλλει αναγκαστικές επιλογές στις σπουδές και οικονομικούς περιορισμούς, ενώ το 33,6% ότι επηρεάζει την απόφαση επιλογής σχολής λόγω απόστασης από τον τόπο κατοικίας. Σε ερώτηση αν θα δηλώσουν στο μηχανογραφικό πρώτη τη σχολή που επιθυμούν, εφόσον αυτή βρίσκεται μακριά, τα δύο τρίτα των μαθητών (145, το 68,1%) απάντησαν ότι δε θα τη δηλώσουν. Από τη διασταύρωση της μεταβλητής αυτής με εκείνη που προτείνει ως πιο σημαντικό παράγοντα επιλογής σχολής την απόσταση από τον τόπο κατοικίας, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,01$). Από αυτούς τους μαθητές που δε θεωρούν ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας επιλογής της σχολής είναι ότι βρίσκεται κοντά το 64,4% απαντά ότι αν η σχολή βρίσκεται μακριά από τον τόπο κατοικίας δε θα τη δηλώσει πρώτη στο μηχανογραφικό.

Επίσης, 106 μαθητές (43,4%) απάντησαν ότι δε θα σπούδαζαν κάτι που τους αρέσει, αλλά δεν προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση. Μάλιστα, είναι ενδιαφέρον ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που θεωρούν ως πιο σημαντικό παράγοντα επιλογής της σχολής ότι τους αρέσει και αυτών που δηλώνουν ότι θα σπούδαζαν κάτι που τους αρέσει ακόμα κι αν δεν προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση ($p<0,001$). Το 60% αυτών που δήλωσαν ότι δε θα σπούδαζαν κάτι που τους αρέσει αλλά δεν προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση θεωρούν ότι πιο σημαντικός παράγοντας για την επιλογή της σχολής είναι να σου αρέσει. Ακόμα, το 47,4% από αυτούς που δηλώνουν ότι δε θα σπούδαζαν κάτι που τους αρέσει αλλά δεν προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση ανήκει σ' αυτούς που δε θεωρούν πιο

σημαντικό παράγοντα για την επιλογή της σχολής ότι προσφέρει επαγγελματική αποκατάσταση ($p < 0,001$).

Σε άλλη ερώτηση αν θα επιδιώξουν την επόμενη χρονιά την επιτυχία τους στην σχολή που επιθυμούν, στην περίπτωση που η σχολή που θα επιτύχουν δε βρίσκεται στις πρώτες επιλογές, το 73,6% απάντησε αρνητικά. Είναι χαρακτηριστικό ότι μικρό μόνο ποσοστό των επιτυχόντων καταφέρνει να επιτύχει στην πρώτη του επιλογή, παρά το ότι η συμπλήρωση του μηχανογραφικού γίνεται μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας και οι μαθητές συνήθως αναπροσαρμόζουν τις επιλογές τους με κριτήριο την βαθμολογία τους¹⁰. Από τους μαθητές του δείγματος που γνωρίζουμε ότι πέτυχαν στις εξετάσεις το 23,8% πέτυχε στην πρώτη προτίμηση, το 19% στη δεύτερη και τρίτη προτίμηση και οι υπόλοιποι από τέταρτη και πάνω.

Εξάλλου, οι μισοί σχεδόν μαθητές (44,7%) δεν είναι διατεθειμένοι να συμμετάσχουν στις πανελλήνιες εξετάσεις πρόσβασης για μια επόμενη φορά σε περίπτωση που αποτύχουν την πρώτη, πράγμα που εξηγεί και το γιατί αποδέχονται την επιτυχία τους σε σχολή άσχετη προς τον αρχικό τους στόχο. Τα δύο τρίτα των 78 μαθητών που απάντησαν (71,6%) δικαιολογούν την στάση τους από το γεγονός ότι πρόκειται για ψυχοφθόρα διαδικασία, το ένα πέμπτο (21,6%) επικαλούνται οικονομική στενότητα και χάσιμο χρόνου, ενώ το 6,8% προτιμά να κάνει άλλες σπουδές.

¹⁰ Αξίζει να σημειωθεί ότι τη χρονιά που έγινε η έρευνα το θεσμικό πλαίσιο επέτρεπε μετεγγραφές σε μεγάλη κλίμακα πράγμα που έκανε πολλούς υποψηφίους να δηλώσουν σχολές της προτίμησής τους σε ιδρύματα και άλλων πόλεων πλην της Αθήνας με την ελπίδα ότι θα επιτύχουν τη μετεγγραφή. Η διαδικασία αυτή δημιούργησε βέβαια μεγάλη αναστάτωση στη λειτουργία των ιδρυμάτων τόσο του κέντρου όσο και των περιφερειακών, αλλά έδωσε τη δυνατότητα σε περισσότερους υποψηφίους να επιτύχουν σε σχολή της προτίμησής τους.

Η εξωσχολική βοήθεια των μαθητών

Ο θεσμός του φροντιστηρίου καλά κρατεί στην Ελλάδα της κρίσης. Οι μαθητές του δείγματος στην πλειονότητά τους (224 το 91,1%) παρακολουθούν φροντιστήριο. Το 81,5% παρακολουθεί ιδιωτικό φροντιστήριο, το 30,3% κάνει ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι, το 5,4% παρακολουθεί κοινωνικό φροντιστήριο και το 5% έχει βοήθεια από καθηγητές χωρίς αμοιβή. Όμως, η παροχή ή μη εξωσχολικής βοήθειας διαφοροποιείται σημαντικά με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα, την εθνικότητα ($p < 0,05$) και τη βαθμολογία του μαθητή στο μάθημα κατεύθυνσης ($p < 0,001$). Το 95,5% των μαθητών με πατέρες που ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα έχουν εξωσχολική βοήθεια, έναντι του 87,3% των μαθητών με πατέρες που ασκούν χειρωνακτικά. Επίσης, εξωσχολική βοήθεια έχει το 92,8% των Ελλήνων έναντι του 78,3% των αλλοδαπών. Να σημειώσουμε, όμως, ότι ως προς το επάγγελμα πατέρα και την εθνικότητα οι αναμενόμενες συχνότητες οι μικρότερες του 5 είναι 25%. Τέλος, όσο η βαθμολογία κατεβαίνει τόσο περισσότεροι μαθητές δεν έχουν εξωσχολική βοήθεια. Το 80% αυτών που δεν έχουν εξωσχολική βοήθεια έχει βαθμολογία μέχρι 16 στο μάθημα κατεύθυνσης.

Από τους μαθητές που έχουν εξωσχολική βοήθεια το υψηλότερο ποσοστό 40,5% ξεκίνησε από τη Β' Λυκείου, το 25,1% από την Α', το 15% από τη Γ' Λυκείου, το 15% από το Γυμνάσιο και το 4,4% από το δημοτικό.

Συμπεράσματα

Η ένταξη της Ελλάδας σε ένα διεθνές απόλυτα ανταγωνιστικό περιβάλλον επιβάλλει τον εξοπλισμό των ατόμων με προσόντα, τα οποία αποκτώνται με συνέχιση των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση επισημαίνει τη σχέση

μεταξύ κοινωνικού αποκλεισμού, χαμηλής εκπαίδευσης και μακρόχρονης ανεργίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994). Θεωρεί ότι στο βαθμό που η κατοχή θεμελιωδών γνώσεων αποτελεί όλο και περισσότερο βασικό κριτήριο κοινωνικής ιεράρχησης, οι κοινωνικές διακρίσεις τείνουν να υφίστανται *«μεταξύ εκείνων που γνωρίζουν και εκείνων που δε γνωρίζουν»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1996:7).

Η Ελλάδα διανύει μια περίοδο βαθιάς, παρατεταμένης ύφεσης με χαρακτηριστικά την κατάρρευση της οικονομίας και την κοινωνική αποδιοργάνωση. Η ανεργία, η μερική απασχόληση, η απλήρωτη εργασία δημιουργούν συνθήκες μεσαίωνα για τους εργαζόμενους. Στις συνθήκες αυτές οι τελειόφοιτοι μαθητές των λυκείων καλούνται να πάρουν σημαντικές αποφάσεις για τη ζωή τους, που λαμβάνονται στο πλαίσιο μιας οικογενειακής στρατηγικής, η οποία συναρτάται με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Την οικονομική ανάπτυξη, την επαγγελματική δομή, το οικογενειακό κοινωνικό στάτους.

Από την παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήσαμε προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα.

1. Η οικονομική κρίση επηρεάζει όλες τις εκπαιδευτικές αποφάσεις των μαθητών, τη συμμετοχή τους ή μη στη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις προσδοκίες, τους στόχους τους και αναπροσανατολίζει τις τελικές επιλογές τους επιβάλλοντας ως κριτήρια όχι τα ενδιαφέροντά τους, αλλά το κατά πόσο οι σπουδές τους μπορούν να τους εξασφαλίσουν επαγγελματική αποκατάσταση άμεση. Γι' αυτό και παρατηρείται ζήτηση σε συγκεκριμένες σχολές όπως στρατιωτικές που παρέχουν άμεσα αμοιβές, αλλά η περικοπή των προσλήψεων προσανατόλισε τους υποψηφίους σε άλλες επιλογές.

Εξάλλου, η μείωση των εισοδημάτων την περίοδο αυτή έκανε δυσβάσταχτη την υποχρέωση της οικογένειας να αναλάβει το πρόσθετα έξοδα συντήρησης του φοιτητή μακριά από τον τόπο κατοικίας του. Έτσι, ο υποψήφιος περιορίζει τις επιλογές του σε σχολές του τόπου κατοικίας του χαμηλώνοντας τις προσδοκίες του, ακόμα και αν οι σπουδές δεν έχουν ενδιαφέρον γι' αυτόν ή δεν του εξασφαλίζουν καλές επαγγελματικές προοπτικές.

2. Η έρευνα επιβεβαίωσε για άλλη μια φορά την κοινωνική αναπαραγωγή που πραγματοποιείται μέσα από το σχολείο. Η επίδοση των μαθητών συναρτάται με τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και καθορίζει όλες τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους. Την επιλογή κατεύθυνσης, τη δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και την κατανομή τους σε σχολές διαφορετικού κύρους. Οι τελειόφοιτοι μαθητές του γενικού λυκείου στην πλειονότητά τους συμμετέχουν στη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ακόμα κι αν σήμερα λόγω της οικονομικής δυσπραγίας δυσκολεύονται στην προετοιμασία. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό μαθητών από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα με χαμηλές επιδόσεις, που κάτω από την πίεση της οικονομικής κρίσης αδυνατεί να στηρίξει οικονομικά την προετοιμασία για την εισαγωγή και τις μακροχρόνιες σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χάνει την ελπίδα για βελτίωσης της θέσης του λόγω της ανεργίας των αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης και αποφασίζει να μη συμμετάσχει στη δοκιμασία πρόσβασης. Αυτοί περιορίζονται να συνεχίσουν με κατάρτιση που ελπίζουν ότι θα τους επιτρέψει να αναζητήσουν εργασία.

Από τα δεδομένα μας επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων η οικονομική κρίση διαδραματίζει πολύ σημαντικό

ρόλο διευρύνοντας τις σε δύο κατευθύνσεις. Πρώτον, καθιστά την επαγγελματική αποκατάσταση περισσότερο επιτακτική ανάγκη, με συνέπεια την αύξηση της ανταγωνιστικότητας σε σχολές που τα πτυχία τους παρέχουν περισσότερες διεξόδους (Ιατρική, Νομική, Πολυτεχνικές σχολές), έτσι ώστε να αποκλείονται υποψήφιοι από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, που δεν έχουν τη δυνατότητα εξωσχολικής υποστήριξης, οι οποίοι διοχετεύονται σε σχολές χαμηλότερες στην ακαδημαϊκή ιεραρχία¹¹. Παρά το ότι η εξωσχολική υποστήριξη στο βαθμό που έχει ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι γενικευμένη ακόμα και στην περίοδο της οικονομικής κρίσης, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν - με μια σχετική επιφύλαξη λόγω του μικρού δείγματος - ότι συνδέεται με την κοινωνική προέλευση. Υπάρχουν παιδιά που καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια στηριζόμενα στη βοήθεια που κάποιοι εκπαιδευτικοί τους προσφέρουν άμισθα ή παρακολουθώντας τα λεγόμενα «κοινωνικά» φροντιστήρια που κάποιοι δήμοι έχουν ιδρύσει. Πώς να αναμετρηθούν με τους μαθητές που έχουν σταθερή στήριξη στο σπίτι τους από την αρχή του λυκείου προσαρμοσμένη στις δικές τους ανάγκες;

Δεύτερο, εξαναγκάζει τους υποψήφιους από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε αυτοαποκλεισμό, αν δεν επιτύχουν σε σχολή που βρίσκεται στον τόπο διαμονής τους, πράγμα που είναι πολύ πιθανόν. Για τις οικογένειες των παιδιών με άνεργους ή κακοπληρωμένους γονείς είναι κατόρθωμα η φοίτησή τους ακόμα και στον τόπο διαμονής τους από τη στιγμή που τα κρατά έξω από την αγορά εργασίας.

¹¹ Μαλούτας, Θωμάς. 2006, «Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. 119:175-209. Αναφέρεται σε κοινωνική επιλεκτικότητα των νομικών και ιατρικών σπουδών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baudelot, Christian and Establet, Roger. 1971. *L' Ecole Capitalist en France*. Paris. Maspero.

Bell, Daniel. 1973. *The coming of post – industrial society*. Harmondsworth. Penguin.

Bell, Daniel. 1991. “Αξιοκρατία και ισότητα” σσ. 621-697, στο Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση, τ. II, επιμέλεια Κελπανίδης, Μιχάλης. Θεσσαλονίκη. Αφοι Κυριακίδη.

Bernstein, Basil. 1971. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, vol. I. London. Routledge & Kegan Paul.

Bernstein Basil. 1991. Κώδικες, Τρόπες και Διαδικασία Πολιτισμικής Αναπαραγωγής: Ένα Μοντέλο, στο Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, Bernstein Basil, μετάφραση Σολομών Ιωσήφ. Αθήνα. Αλεξάνδρεια.

Blackledge, David and Hunt, Barry. 1995. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μετ. Δεληγιάννη, Μαρία. Αθήνα. Έκφραση.

Boudon, Raymond. 1973. *Le inegalitee des chances La mobilite sociale dans les societies industrielles*. Paris. Armand Colin

Bourdieu, Pierre. 1973. “Cultural Reproduction and Social Reproduction” pp. 257-271 in *Knowledge, Education and Cultural Change*. Papers in the sociology of education, editor Brown, Richard. London. Tavistock publications.

Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean Claude. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London and Beverly Hills. Sage Publications.

- Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean Claude. 1996. Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα, εισαγωγή και μετάφραση Παναγιωτόπουλος Νίκος. Αθήνα. Καρδαμίτσας.
- Bowles, Samuel and Gintis, Herbert. 1976. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life. New York. Basic Books.
- Carnoy, Martin. 1974. Education as cultural imperialism. New York. D. McKay.
- Charlot, Bernard. 1992. Το Σχολείο αλλάζει, Κρίση του Σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί, μετάφραση Μποναφάτου, Ελένη και Παπαγεωργίου Νώντας. Αθήνα. Προτάσεις.
- Coleman, James S. and Campbell, Ernest Q. and Hobson C J and McPartland, J and Mood A M and Weinfeld F D and York R L. 1966. Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Durkheim, Emile. 1973. Education et Sociologie. Paris. PUF.
- Glass, D.V. 1954. Social Mobility in Britain. London, Routledge and Kegan Paul.
- Jencks, Christopher and Smith, Marshall and Acland, Henry and Bane, Mary Jo and Cohen, David and Gintis, Herbert and Heyns, Barbara and Michelson, Stephan. 1972. Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America. New York, Basic Books.
- Jensen, Arthur - Robert. 1969. "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?". *Harvard Educational Review*. 39 (1) :1-123.

- Parsons, Talcott. 1971. *The system of modern societies*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Rosenthal, Robert and and Jacobson, Lenore. 1972. *Pygmalion in the Classroom*. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Shultz, Theodore 1972. Η οικονομική αξία της εκπαίδευσεως, μετ. Κοντσουμάρη, Γ. Φ. Αθήνα. Παπαζήσης.
- Ανδρέου, Ανδρέας. 1993. “Η ΤΕΕ και το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης”. *Δημόσιος Τομέας*. 92:35.
- Ασκούνη, Νέλλη. 2007. Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βεργίδης, Δημήτρης, επιμ. 2003. *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δημήτρης και Γκλαβάς, Σωτήρης και Κουτούζης, Μανώλης και Φωτόπουλος, Νίκος. 2012. *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Όψεις και βασικά μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή*, επιμέλεια Μουζέλης, Νίκος. Αθήνα. ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ.
- Γουβιάς, Διονύσης. 2010, “Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004): Ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της «μεταρρύθμισης Αρσένη»”. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. 132-133, Β-Γ:99-146.

Δανασής - Αφεντάκης, Αντώνης. 1988. Οι εξωσχολικοί παράγοντες και η σχολική επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης. Αθήνα. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.

Δεληγιάννη, Μαρία. 1994, Μορφωτικό Επίπεδο Γονιών και Σχολική Επίδοση Παιδιών. Ελεύθερο Βήμα. 3:37-40.

Δραγώνα, Θάλεια και Σκούρτου, Ελένη και Φραγκουδάκη, Άννα. 2001. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμ. Α'. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Θάνος, Θεόδωρος. 2010. Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων. Η πρόσβαση των κοινωνικοεπαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση (1956-1998). Αθήνα. Νήσος.

Τα βασικά μεγέθη της Εκπαίδευσης, η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση 2012-2013". 2013. Αθήνα, Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε.

Κασσωτάκης, Μιχάλης. 1981. Η επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και τον τόπο έδρας του σχολείου. Αθήνα, Ε.Μ.Π.

Κατσίκας, Δημήτρης και Καρακίτσιος, Αλέξανδρος και Φιλινής, Κυριάκος και Πετραλιάς, Αθανάσιος. 2014. *Έκθεση για το κοινωνικό προφίλ της Ελλάδας, σε σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανισότητα πριν και μετά από την εκδήλωση της κρίσης*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 22 Οκτωβρίου 2015

<http://crisisobs.gr/2015/01/ekthesi-gia-to-kinoniko-profil-tis-elladas-se-schesi-me-ti->

[ftochia-ton-kinoniko-apoklismo-ke-tin-anisotita-prin-ke-meta-apo-tin-ekdilosi-tis-krisis/](#)).

Κόκκος, Αντώνης. 2003. Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμφυχωτή, στο Εκπαίδευση ενηλίκων, Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών, Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός, 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας 27-30 Νοεμβρίου 1996. 1998, επιμέλεια Βεργίδης, Δημήτρης. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γίτσα και Σολομών, Ιωσήφ και Σταμέλος, Γιώργος. 2000. Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Κουφάρης, Γιώργος. 2010, «Η παγκόσμια οικονομική κρίση και οι χρηματιστηριακές αγορές». Περιοδικό Χρήμα. Ιανουάριος – Φεβρουάριος 2010.

Κυρίδης, Αργύρης. 1997. Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985). Αθήνα. Gutenberg.

Λαμπίρη - Δημάκη, Ιωάννα. 1974. Προς μίαν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας, τ. Ι, Ανωτάτη Παιδεία, Ευκαιρίες και Εμπόδια. Αθήνα. ΕΚΚΕ.

Λευκό Βιβλίο: Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική. 1994. Βρυξέλλες. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης. 1996. Λουξεμβούργο. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

- Μαλούτας, Θωμάς. 2006, «Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. 119:175-209.
- Μονιούκας, Φώτης. 2011, «Εκπαιδευτικές Προτιμήσεις των Αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η Περίπτωση του Πανεπιστημίου Πατρών». *Academia*. V. 1, N. 1, A. Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου 2015 (<http://xantho.lis.upatras.gr/pasitheo/index.php/academia/article/view/83/178>).
- Μπαλής, Νίκος. 2009. Κοινωνικές ανισότητες – Σχολικά αποτυχία, Η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη στο Ελληνικό Σχολείο. Πάτρα. Ανακτήθηκε 7 Οκτωβρίου 2015. (<http://nemertes.lis.upatras.gr/>).
- Μπουρντιέ, Πιέρ. 1999. Κείμενα Κοινωνιολογίας, επιμέλεια Παναγιωτόπουλος Νίκος. Αθήνα. Στάχυ.
- Μυλωνάς, Θόδωρος. 1995. Κοινωνική αναπαραγωγή στο Σχολείο, Θεωρία και Εμπειρία. Αθήνα. Αρμός.
- Μυλωνάς, Θόδωρος. 1999. Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη. Αθήνα. Gutenberg.
- Νόμος 2916, ΦΕΚ 114^Α/11-6-2001 Διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα αυτής.

- Νόμος 3966, ΦΕΚ118Α'/24-5-2011. *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.*
- Πεσμαζόγλου, Στέφανος. 1989. *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης.* Αθήνα. Θεμέλιο.
- Πετμεζίδου - Τσουλουβή Μαρία. 1987. *Κοινωνικές Τάξεις και Μηχανισμοί Κοινωνικής Αναπαραγωγής.* Αθήνα. Εξάντας.
- Σιάνου, Ελένη. 1998. «Κοινωνικές Ανισότητες και Εκπαίδευση: Από το Φορμαλισμό των «Ίσων Ευκαιριών» στον Ανταγωνιστικό Ατομικισμό της Ελεύθερης Αγοράς», στο *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας 27-30 Νοεμβρίου 1996. Αθήνα. Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα.
- Σιάνου, Ελένη. 1998^α, «Δημόσια Εκπαίδευση, ελεύθερη αγορά και ανασυγκρότηση». Πρακτικά Συνεδρίου *Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική.* Αθήνα. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Σιάνου - Κύργιου Ελένη. 2005. *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004).* Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Σκλάβος, Δημήτρης. 2014. *Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε 7-10-2015
(<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8296>).
- Στατιστική Ταξινόμηση Επαγγελματιών, ΣΤΕΠ – 92.* Αθήνα. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος.

Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης. 1981, Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. *Ο Πολίτης*. 44:46-51.

Πετράκος, Γεώργιος και Ψυχάρης, Ιωάννης, (επιμέλεια) 2004. Περιφερειακή Ανάπτυξη στην Αθήνα. Αθήνα. Κριτική.

Σταμέλος, Γιώργος και Βασιλόπουλος, Ανδρέας. 2004. Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις την ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Τζάνη, Μαρία. 1983. Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος. 1975. Εξάρτηση και αναπαραγωγή, Ο Κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, (1830-1922). Αθήνα. Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Άννα. 1985. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα. Παπαζήσης.

Χρυσάκης, Μανώλης και Σαρρής, Μάρκος και Σούλης, Σωτήρης. 2002, «Ανισότητες πρόσβασης στα Τμήματα Ιατρικής των ελληνικών ΑΕΙ, Κοινωνικές και διαπανεπιστημιακές διαφοροποιήσεις». *Κοινωνιολογία της Υγείας*. σ.σ. 590-597.

Παραρτήματα

Πίνακας 1. Κατανομή μαθητών ανάλογα με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και με την κατάσταση απασχόλησης του πατέρα και της μητέρας

Ποια είναι η κατάσταση απασχόλησης του πατέρα σου;		Πώς θα χαρακτηρίζεις την Οικονομική κατάσταση της οικογένειάς σου;			Σύνολο	Ποια είναι η κατάσταση απασχόλησης της μητέρας σου;		Πώς θα χαρακτηρίζεις την Οικονομική κατάσταση της οικογένειάς σου;			Σύνολο
		Πολύ καλή - Καλή	Μέτρια	Κακή - Πολύ κακή				Πολύ καλή - Καλή	Μέτρια	Κακή - Πολύ κακή	
Πλήρης απασχόληση Συνταξιούχος	f	80	102	9	191	Πλήρης απασχόληση, Συνταξιούχος	f	60	75	5	140
	%	41,9	53,4	4,7	100		%	42,9	53,6	3,6	100
Μερική απασχόληση Άνεργος, Δε ζει	f	7	32	12	51	Μερική απασχόληση, Άνεργος, Δε ζει	f	8	31	10	49
	%	13,7	62,7	23,5	100		%	16,3	63,3	20,4	100
						Οικιακά	f	17	29	6	52
							%	32,7	55,8	11,5	100
Σύνολο	f	87	134	21	242	Σύνολο	f	85	135	21	241
	%	36	55,4	8,7	100		%	35,3	56	8,7	100
P < 0,001, df = 2						P < 0,001, df = 4					

Πίνακας 2. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με την περιοχή που εδράζει το σχολείο και το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του πατέρα

Σχολεία	Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα;				Σύνολο	Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα;		Σύνολο	
	Απόφοιτος Δημοτικού, Μερικές τάξεις / Απόφοιτος Γυμνασίου	Απόφ/τος ΤΕΣ/ ΕΠΑΣ	Απόφ/τος Εξαταξίου Γυμνασίου / Λυκείου	Απόφ/τος ΤΕΙ / ΑΕΙ, Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου		Μη χειρωνακτικά επαγγέλματα	Χειρωνακτικά επαγγέλματα		
20 ^ο ΓΕΛ Αθηνών	f	11	6	15	8	40	16	23	39
	%	27,5	15	37,5	20	100	41	59	100
4 ^ο ΓΕΛ Ηρακλείου	f	3	7	21	35	66	53	6	59
	%	4,5	10,6	31,8	53	100	89,8	10,2	100
7 ^ο ΓΕΛ Ιλίου	f	18	6	26	27	77	50	27	77
	%	23,4	7,8	33,8	35,1	100	64,9	35,1	100
2 ^ο ΓΕΛ Υμηττού	f	4	8	23	21	56	41	9	50
	%	7,1	14,3	41,1	37,5	100	82	18	100
Σύνολο	f	36	27	85	91	239	160	65	225
	%	15,1	11,3	35,6	38,1	100	71,1	28,9	100
P<0,01, df=9						P<0,001, df=3			

Πίνακας 3. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τις φιλοδοξίες τους και την απόφασή τους για συμμετοχή στις πανελλήνιες εξετάσεις πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

<i>Αν δεν υπήρχε κανένα εμπόδιο τι θα ήθελες να σπουδάσεις;</i>		<i>Θα λάβεις μέρος στις πανελλήνιες εξετάσεις πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;</i>		Σύνολο
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Σχολές με Γ.Β.Π.* 16,1-20	f	131	7	138
	%	65,8	36,8	63,3
Σχολές με Γ.Β.Π.* 0-16	f	55	9	64
	%	27,6	47,4	29,4
Σχολές εκτός Πανελληνίων εξετάσεων	f	13	3	16
	%	6,5	15,8	7,3
Σύνολο	f	199	19	218
	%	100	100	100
p<0,05, df=2				

*Γ.Β.Π.: Γενικός Βαθμός Πρόσβασης

Πίνακας 4. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της και την συμμετοχή στις εξετάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα;		Θα λάβεις μέρος στις πανελλήνιες εξετάσεις πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;		Σύνολο	Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας;	Θα λάβεις μέρος στις πανελλήνιες εξετάσεις πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;		Σύνολο	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ			ΝΑΙ	ΟΧΙ		
Δημοτικό/ Μερικές τάξεις δημοτικού, Απόφοιτος Γυμνασίου	f	28	8	36	Δημοτικό/ Μερικές τάξεις δημοτικού, Απόφοιτος Γυμνασίου	17	6	23	
	%	77,8	22,2	100		73,9	26,1	100	
Απόφοιτος εξαταξίου Γυμνασίου – Λυκείου, ΤΕΣ/ΕΠΑΣ	f	101	10	111	Απόφοιτος εξαταξίου Γυμνασίου – Λυκείου, ΤΕΣ/ΕΠΑΣ	101	11	112	
	%	91	9	100		90,2	9,8	100	
Απόφοιτος ΤΕΙ, ΑΕΙ, Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	f	88	4	92	Απόφοιτος ΤΕΙ, ΑΕΙ, Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	101	5	106	
	%	95,7	4,3	100		95,3	4,7	100	
Σύνολο	f	217	22	239	Σύνολο	219	22	241	
	%	90,8	9,2	100		90,9	9,1	100	
P < 0,01, df = 2					P < 0,01, df = 2				

Πίνακας 5. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με το σχολείο που φοιτούσαν και τη βαθμολογία στα Αρχαία Ελληνικά ή Μαθηματικά ανάλογα με την κατεύθυνση

Σχολεία που φοιτούν οι μαθητές		Βαθμολογία μαθητών στα Αρχαία Ελληνικά / Μαθηματικά ανάλογα με την κατεύθυνση				Σύνολο
		10 - 13	14 - 16	17 - 18	19 - 20	
20 ^ο ΓΕΛ Αθηνών	f	14	15	8	3	40
	%	35	37,5	20	7,5	100
4 ^ο ΓΕΛ Ν. Ηρακλείου	f	4	14	26	24	68
	%	5,9	20,6	38,2	35,3	100
7 ^ο ΓΕΛ Ιλίου	f	2	14	27	37	80
	%	2,5	17,5	33,8	46,2	100
2 ^ο ΓΕΛ Υμηττού	f	5	9	12	30	56
	%	8,9	16,1	21,4	53,6	100
Σύνολο	f	25	52	73	94	244
	%	10,2	21,3	29,9	38,5	100

P < 0,001, df = 9

Πίνακας 6. Σύγκριση των Μέσων Όρων των βαθμολογιών των μαθητών στα Αρχαία Ελληνικά ή Μαθηματικά (ανάλογα με την κατεύθυνση) με κριτήριο το σχολείο που φοιτούν

ANOVA

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΒΑΘΜΟΣ Α΄ ΤΕΤΡΑΜΗΝΟΥ ΣΕ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ / ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ;

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	357,211	3	119,070	21,271	,000
Within Groups	1343,489	240	5,598		
Total	1700,701	243			

Robust Tests of Equality of Means

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΒΑΘΜΟΣ Α΄ ΤΕΤΡΑΜΗΝΟΥ ΣΕ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ / ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ;

	Statistic ^a	df1	df2	Sig.
Brown-Forsythe	19,296	3	167,147	,000

a. Asymptotically F distributed.

Multiple Comparisons

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΒΑΘΜΟΣ Α' ΤΕΤΡΑΜΗΝΟΥ ΣΕ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ /
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ;

(I) ΣΧΟΛΕΙΑ	(J) ΣΧΟΛΕΙΑ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
20 ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ	4 ΓΕΛ	-2,926*	,544	,000	-4,40	-1,46
	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ					
	7 ΓΕΛ ΙΛΙΟΥ	-3,500*	,503	,000	-4,87	-2,13
4 ΓΕΛ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	2 ΓΕΛ	-3,143*	,571	,000	-4,68	-1,60
	ΥΜΗΤΤΟΥ					
	20 ΓΕΛ	2,926*	,544	,000	1,46	4,40
7 ΓΕΛ ΙΛΙΟΥ	ΑΘΗΝΩΝ					
	7 ΓΕΛ ΙΛΙΟΥ	-,574	,358	,503	-1,53	,38
	2 ΓΕΛ	-,216	,449	,997	-1,42	,98
2 ΓΕΛ ΥΜΗΤΤΟΥ	ΥΜΗΤΤΟΥ					
	20 ΓΕΛ	3,500*	,503	,000	2,13	4,87
	ΑΘΗΝΩΝ					
2 ΓΕΛ ΥΜΗΤΤΟΥ	4 ΓΕΛ	,574	,358	,503	-,38	1,53
	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ					
	2 ΓΕΛ	,357	,398	,936	-,71	1,43
2 ΓΕΛ ΥΜΗΤΤΟΥ	ΥΜΗΤΤΟΥ					
	20 ΓΕΛ	3,143*	,571	,000	1,60	4,68
	ΑΘΗΝΩΝ					
2 ΓΕΛ ΥΜΗΤΤΟΥ	4 ΓΕΛ	,216	,449	,997	-,98	1,42
	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ					
	7 ΓΕΛ ΙΛΙΟΥ	-,357	,398	,936	-1,43	,71

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 7. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με τη βαθμολογία στα Αρχαία Ελληνικά / Μαθηματικά (ανάλογα με την κατεύθυνση) και τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες τους

Βαθμολογία μαθητών στα Αρχαία Ελληνικά / Μαθηματικά ανάλογα με την κατεύθυνση		Φιλοδοξίες μαθητών για συνέχιση σπουδών			Σύνολο	Προσδοκίες μαθητών για συνέχιση σπουδών		Σύνολο
		Σχολές με Γ.Β.Π. 16,1-20	Σχολές με Γ.Β.Π. 0-16	Σχολές εκτός Πανελλήνιων εξετάσεων		Σχολές με Γ.Β.Π. 16,1-20	Σχολές με Γ.Β.Π. 0-16	
Βαθμολογία 10-16	f	29	36	1	66	24	28	52
	%	21,3	59	6,2	31	17,8	50,9	27,4
Βαθμολογία 17-20	f	107	25	15	147	111	27	138
	%	78,7	41	93,8	69	82,2	49,1	72,6
Σύνολο	f	136	61	16	213	135	55	190
	%	100	100	100	100	100	100	100
P < 0,001, df = 2						P < 0,001, df = 1		