

## Ερευνητικό Πρόγραμμα

«Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της – μία Συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση»

“Access to Higher Education.

A study of the social, educational and institutional dimensions of demand for and supply of higher education in Greece.

Problems and policies in comparative-historical and empirical perspective.”

**ΔΡΑΣΗ 1 - Η ανθρωπογεωγραφία των προτιμήσεων των υποψηφίων για την ανώτατη εκπαίδευση και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν**

**ΔΡΑΣΗ 2 - Διερεύνηση της κοινωνικής κατανομής της ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση**

## ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αθήνα 2015

«ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της – μια Συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση»

MIS: 375728

**Επιστημονικός Υπεύθυνος:** Ομοτ. Καθηγητής Δημήτριος Ματθαίου

**Ερευνητική Ομάδα Υπεύθυνη για τις Δράσεις 1 και 2:** Ε.Ο. ΕΚΠΑ 3

**Συντονιστής:** Γεωργία Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Ομ. Καθηγήτρια

**Μέλη ΚΕΟ**

Γεωργία Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών  
Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**Μέλη ΟΕΣ**

Γεώργιος Φραγκούλης, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών  
Μαρία Ντελίκου, Ερευνήτρια IEA Research Institute in Greece  
Χριστίνα Πολυδωρίδη, Ερευνήτρια IEA Research Institute in Greece  
Δημήτριος Μπουλαμάτσης, Στατιστικολόγος, συνεργάτης IEA Research Institute in Greece  
Ξένια Κωνσταντοπούλου – Τσιμπουκτσόγλου, Φιλολόγος, συνεργάτης IEA Research Institute in Greece

**ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ  
ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ  
ΚΕΝΤΡΟ ΙΕΑ ΤΕΑΠΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ  
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

**2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΜΕΡΟΣ 1

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

ΜΕΡΟΣ 2

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΓΕΛ.

ΜΕΡΟΣ 3'

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΕΠΑΛ.

ΜΕΡΟΣ 4

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΓΕΛ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΕΠΑΛ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Εισαγωγή αυτή περιγράφει τις διεργασίες σε σχέση και με τα περιεχόμενα της ερευνητικής έκθεσης και αποσαφηνίζει τις εργασίες κατά τη διάρκεια αυτού του τμήματος του ερευνητικού έργου και της μελέτης μας. Περιλαμβάνει αναφορά-καταγραφή της θεωρητικής αφετηρίας και προσέγγισης ως απόσταγμα της συνολικής θεωρητικής δουλειάς σε μια ερευνητική πορεία 40 ετών και, κυρίως, ως οικείωση της δόκιμης διεθνούς θεωρίας με τρόπο που αναδεικνύει και συνδράμει στην έρευνα φαινομένων και πρακτικών της ελληνικής εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει, παράλληλα, καταγραφή των προβλημάτων που ανέκυψαν από αλλαγές στο διάστημα μετά την οριστικοποίηση και έγκριση του ερευνητικού έργου και την περίοδο της διεξαγωγής του. Κατά συνέπεια εκ των πραγμάτων περιλαμβάνει και απολογισμό του έργου (βλ. 2 παρακάτω).

Σημειώνω εδώ τη σημαντική διάσταση της συχνής αλλαγής των θεσμικών προβλέψεων και πρακτικών που διέπουν τις εισαγωγικές εξετάσεις. Έχω έλθει συχνά αντιμέτωπη με το γεγονός αυτό εξαιτίας της συστηματικής ενασχόλησής μου με το θέμα και, κυρίως, λόγω του ειδικού ρόλου που έχουν οι εξετάσεις αυτές στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία. Το αντιμετώπισα τόσο στην έρευνα που διεξήγαγα τα έτη 1980-85 (επικεφαλής μεγάλης ερευνητικής ομάδας, βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985<sup>α</sup>) όσο και σε επόμενες μελέτες, μέχρι και την πλέον πρόσφατη, την παρούσα (βλ. παρακάτω).

### 1. Έρευνα με συλλογή εμπειρικών δεδομένων από το πεδίο

Οι αλλαγές στις εξετάσεις, που δρομολογήθηκαν και έγιναν πρακτικές στην πορεία της έρευνας, εκ των πραγμάτων έφεραν αναστάτωση στο ερευνητικό σχέδιο, έτσι ώστε η προσαρμογή και αναδιάρθρωσή του να είναι αναγκαία για να μπορέσουμε να ολοκληρώσουμε με επιτυχία τις υποχρεώσεις και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα που υπηρετούμε (βλ. Παραρτήματα 1-5 για τα ερευνητικά εργαλεία).

Συγκεκριμένα, λόγω των αλλαγών στις εξετάσεις και, κυρίως, λόγω της απόλυτα εσφαλμένης αντίληψης που επικρατεί στα σχολεία (αλλά και στο Υπουργείο) για το τι συνιστά προσωπικά δεδομένα, η εμπειρική έρευνα που προβλεπόταν στην πρόταση

ερευνητικού προγράμματος έγινε αναγκαστικά περισσότερες εμπειρικές έρευνες πεδίου, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να ανταποκριθούμε στις συμβατικές και στις ουσιαστικές υποχρεώσεις του ερευνητικού έργου.

Οι λόγοι για τις παραπάνω αλλαγές είναι δύο, και αναδύθηκαν μετά την ολοκλήρωση των διεργασιών της πρότασης ερευνητικού έργου:

(α) Άλλαξε ο τρόπος συμπλήρωσης της υποψηφιότητας σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ για την εκ μέρους των αποφοίτων Λυκείου-υποψηφίων δήλωση των Τμημάτων στα οποία ζητούν να εισαχθούν. Αντί της συμπλήρωσης της υποψηφιότητας στο σχολείο, αυτή τώρα γίνεται ηλεκτρονικά σε οποιονδήποτε Η/Υ, συνδεδεμένο στο διαδίκτυο. Αυτό δεν επιτρέπει να βρεθούν οι απόφοιτοι Λυκείου-υποψήφιοι στα σχολεία τους τη στιγμή της δήλωσης υποψηφιότητας με βάση τον αριθμό μητρώου.

(β) Υπάρχει μια διάχυτη λανθασμένη αντίληψη για το τι συνιστά προσωπικά δεδομένα σε σχέση με τις εισαγωγικές εξετάσεις. Έτσι, η συμπλήρωση του ΑΜ και η πρόσβαση της ΟΕΕ σε βαθμούς μέσω αυτού θεωρήθηκε παραβίαση προσωπικών δεδομένων από πολλούς μαθητές αλλά, δυστυχώς, και εκπαιδευτικούς. Το λάθος εδώ είναι προφανές, γιατί τα δεδομένα αυτά αναρτώνται-δημοσιοποιούνται σε κάθε Λύκειο μετά τα αποτελέσματα των εξετάσεων. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα μερικοί υποψήφιοι να αρνούνται να συμπληρώσουν τον ΑΜ, πράγμα που (α) φάνηκε στον πιλότο του 2012, (β) μας δηλώθηκε από εκπαιδευτικούς του Λυκείου (στις τάξεις των οποίων έγινε η έρευνα), και (γ) μας δηλώθηκε και από αρμόδιους του Υπουργείου. Έτσι στο αρχείο που μας έδωσε το Υπουργείο το Δεκέμβριο του 2012 δεν υπάρχει ο ΑΜ.. Αυτό αποτέλεσε σημαντικότατο πρόβλημα για την έρευνα, γιατί από το αρχείο αυτό και με βάση τον ΑΜ θα αντλούσαμε σειρά εμπειρικών δεδομένων που θα τα συνδυάζαμε με τα δεδομένα της δικής μας εμπειρικής έρευνας. Η στάση αυτή των αρμοδίων και των μαθητών-υποψηφίων δεν επιτρέπουν οι επεξεργασίες αυτές να γίνουν. Σημειώνω ότι οι ατεκμηριώτες αυτές αντιλήψεις συνιστούν τουλάχιστον επικίνδυνη εξέλιξη για τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες πεδίου, και μπορεί να οδηγήσουν σε ολισθηρές καταστάσεις, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Για παράδειγμα, στην Ισπανία όπου τέτοιες αντιλήψεις επεκράτησαν πριν μερικά χρόνια, οδήγησαν

στην αδυναμία διεξαγωγής ερευνητικών έργων με θέμα τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση.

Αποτέλεσμα των ανωτέρω, στη δική μας περίπτωση ήταν η ανάγκη για περισσότερες δειγματοληψίες-εμπειρικές έρευνες πεδίου, προκειμένου να προσεγγίσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της έρευνας. Κατά συνέπεια, άλλαξαν από τον Μάιο του 2012 οι ανάγκες για παροχή ερευνητικού έργου και συναφούς υποστήριξης από τα μέλη της ΟΕΕ γιατί απλούστατα, από τις πράξεις (και παραλήψεις) των αρμοδίων αυξήθηκε το πρακτικό ερευνητικό έργο και κατανάγκη αυξήθηκε το αντίστοιχο έργο των συνεργατών.

## 2. Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα εν τέλει σχεδιάστηκε ως 4 διακριτές έρευνες, δηλαδή τρεις επιπλέον από την προβλεπόμενη, εκ των οποίων πραγματοποιήθηκαν οι τρεις πρώτες, ως εξής:

*2.α πιλοτική εμπειρική έρευνα σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, νεοεισερχόμενοι φοιτητές 2012*

*2.β εμπειρική έρευνα σε μαθητές Λυκείων, υποψηφίους στις εξετάσεις 2013, όταν δήλωσαν την υποψηφιότητα τους το Φεβρουάριο του 2013*

*2.γ εμπειρική έρευνα σε μαθητές Λυκείων, υποψηφίους στις εξετάσεις 2013, μετά τις εξετάσεις και όταν δήλωναν τις προτιμήσεις τους τον Ιούλιο του 2013*

*2.δ εμπειρική έρευνα σε νεοεισαχθέντες φοιτητές σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ κατά την εγγραφή τους στο ίδρυμα το Σεπτέμβριο-Οκτώβριο του 2014 (Δυστυχώς η έρευνα αυτή θα μπορούσε να γίνει το έτος 2013, αλλά οι συνθήκες που επικρατούσαν στα ΑΕΙ της χώρας σχετικά με τις εγγραφές των νεοεισαγομένων φοιτητών ήσαν απόλυτα απαγορευτικές).*

Είναι αυτονόητο ότι με τον τρόπο αυτό πολλαπλασιάστηκε το έργο σχεδόν όλων των συντελεστών της έρευνας και απαιτήθηκε και συνδρομή νέων μελών προκειμένου να ολοκληρωθεί το έργο.

Ενδεικτικά αναφέρω κάποιες από τις συνέπειες:

- σχεδιασμός 4 ερευνητικών εργαλείων αντί του προβλεπόμενου ενός,

- σχεδιασμός 3 δειγμάτων από 3 διαφορετικούς πληθυσμούς αντί από έναν,
- κατασκευή και δοκιμή 3 προγραμμάτων εισαγωγής δεδομένων στον Η/Υ αντί του προβλεπόμενου ενός,
- κωδικογράφηση δεδομένων από περίπου 5.000 ερωτηματολόγια αντί των προβλεπομένων 2.500
- εισαγωγή στον Η/Υ δεδομένων από περίπου 5.000 ερωτηματολόγια αντί των προβλεπομένων 2.500
- ανάλυση 3 αρχείων στατιστικών εμπειρικών δεδομένων αντί του προβλεπομένου ενός
- συγγραφή περισσότερων ερευνητικών εκθέσεων αντί της προβλεπομένης μιας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι εργασίες που τελικά πραγματοποιήθηκαν, για την ολοκλήρωση της έρευνας

#### 2.α. πιλοτική εμπειρική έρευνα σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, νεοεισερχόμενοι φοιτητές 2012

2.α.1 εννοιολογικές επεξεργασίες των παραμέτρων που εκφράζουν τα ζητούμενα της έρευνας (ερευνητικά ερωτήματα) για τους επιτυχόντες (από τους υποψηφίους των εισαγωγικών εξετάσεων) που προσέρχονται να εγγραφούν σε Τμήματα ΑΙΕ και ΑΤΕΙ όπου τους κατέταξαν τα μόρια που συγκέντρωσαν : θεωρητική και βιβλιογραφική επεξεργασία, επεξεργασία εννοιών, επεξεργασία ερευνητικών αντικειμένων Ιούνιος-Σεπτέμβριος 2012.

2.α.2 κατασκευή ερευνητικού εργαλείου, πληθυσμός και δείγμα πλότου και σχεδιασμός της πιλοτικής έρευνας στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2012.

2.α.3 επικοινωνία με Γραμματείες ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, προετοιμασία αποστολής και αποστολή ερευνητικού υλικού (λεπτομερείς οδηγίες και ερωτηματολόγια), παρακολούθηση διεξαγωγής της έρευνας πεδίου με διαρκή επικοινωνία με όλα τα ιδρύματα, διεξαγωγή της έρευνας πεδίου Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2012.

2.α.4 επικοινωνία με Γραμματείες ΑΕΙ και ΑΤΕΙ και παραλαβή ερευνητικού υλικού από ΑΕΙ και ΤΕΙ, προετοιμασία και οριστικοποίηση σχεδίου κωδικογράφησης εμπειρικών δεδομένων και προετοιμασία και οριστικοποίηση σχεδίου εισαγωγής των



εμπειρικών δεδομένων σε εξειδικευμένο πρόγραμμα Η/Υ που έγινε για το σκοπό αυτό, δοκιμή του εξειδικευμένου προγράμματος, διόρθωση και οριστικοποίησή του Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2012.

2.α.5 κωδικογράφηση και εισαγωγή των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας στον Η/Υ Δεκέμβριος 2012-Φεβρουάριος 2013.

2.α.6 σχέδιο ανάλυσης δεδομένων της εμπειρικής έρευνας για τους νεοεισερχόμενους φοιτητές, ανάλυση δεδομένων, συσχετίσεις ποικίλων ειδών, προσπάθεια ανάδειξης αιτίων για τα φαινόμενα που μελετώνται και έχουν κατατεθεί ως ερευνητικά ερωτήματα .

2.β εμπειρική έρευνα σε μαθητές Λυκείων, υποψηφίους στις εξετάσεις 2013, όταν δήλωσαν την υποψήφιοτά τους το Φεβρουάριο του 2013

2.β.1 εννοιολογικές επεξεργασίες των παραμέτρων που εκφράζουν τα ζητούμενα της έρευνας (ερευνητικά ερωτήματα) για τους μαθητές υποψηφίους που έχουν δηλώσει ότι θα συμμετάσχουν στις εξετάσεις για εισαγωγή σε Τμήματα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ: θεωρητική και βιβλιογραφική επεξεργασία, επεξεργασία εννοιών, επεξεργασία ερευνητικών αντικειμένων Δεκέμβριος 2012 - Ιανουάριος 2013.

2.β.2 κατασκευή ερευνητικού εργαλείου για μαθητές Λυκείου που είχαν δηλώσει ότι θα συμμετάσχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις, επικοινωνία και συνεργασία με Υπουργείο και αρμοδίους για την οριστικοποίηση του καταλόγου σχολείων της επικράτειας, τον αριθμό μαθητών στην Γ Λυκείου, τον αριθμό τμημάτων, διευθύνσεις κ.λπ., ορισμός πληθυσμού της έρευνας, μελέτη δείγματος και σχεδιασμός της έρευνας πεδίου στα Λύκεια της χώρας Δεκέμβριος 2012 - Ιανουάριος 2013.

2.β.3 επικοινωνία με Διευθυντές Λυκείων, προετοιμασία αποστολής και αποστολή ερευνητικού υλικού (λεπτομερείς οδηγίες και ερωτηματολόγια), παρακολούθηση διεξαγωγής της έρευνας πεδίου με διαρκή επικοινωνία με όλα τα Λύκεια, διεξαγωγή της έρευνας πεδίου Ιανουάριος - Φεβρουάριος 2013.

2.β.4 επικοινωνία με Διευθυντές Λυκείων και παραλαβή ερευνητικού υλικού από τα Λύκεια της χώρας, προετοιμασία και οριστικοποίηση σχεδίου κωδικογράφησης εμπειρικών δεδομένων μαθητών Λυκείου που είχαν δηλώσει ότι θα συμμετάσχουν

στις εισαγωγικές εξετάσεις και προετοιμασία και οριστικοποίηση σχεδίου εισαγωγής των εμπειρικών δεδομένων σε εξειδικευμένο πρόγραμμα Η/Υ που έγινε για το σκοπό αυτό, δοκιμή του εξειδικευμένου προγράμματος, διόρθωση και οριστικοποίησή του, Φεβρουάριος – Μάρτιος 2013.

2.β.5 κωδικογράφηση και εισαγωγή των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας μαθητών Λυκείου (που έχουν δηλώσει ότι θα συμμετάσχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις) στον Η/Υ, Απρίλιος 2013 -Αύγουστος 2013.

2.β.6 σχέδιο ανάλυσης δεδομένων της εμπειρικής έρευνας για τους μαθητές Λυκείου που είχαν δηλώσει ότι θα συμμετάσχουν στις εξετάσεις για εισαγωγή σε Τμήματα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, ανάλυση δεδομένων, συσχετίσεις ποικίλων ειδών, προσπάθεια ανάδειξης αιτιών για τα φαινόμενα που μελετήθηκαν.

2.β.7 ερευνητική έκθεση β με βάση το 2.β.1 και το 2.β.6.

2.γ εμπειρική έρευνα σε μαθητές Λυκείων, υποψηφίους στις εξετάσεις 2013, μετά τις εξετάσεις και όταν δήλωναν τις προτιμήσεις τους τον Ιούλιο του 2013

2.γ.1 εννοιολογικές επεξεργασίες των παραμέτρων που εκφράζουν τα ζητούμενα της έρευνας (ερευνητικά ερωτήματα) για τους μαθητές Λυκείου-υποψηφίους που είχαν ήδη ολοκληρώσει τις εισαγωγικές εξετάσεις και επρόκειτο να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους σε Τμήματα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ: θεωρητική και βιβλιογραφική επεξεργασία, επεξεργασία εννοιών, επεξεργασία ερευνητικών αντικειμένων, Απρίλιος - Μάιος 2013.

2.γ.2 κατασκευή ερευνητικού εργαλείου για μαθητές Λυκείου που είχαν ολοκληρώσει τις εισαγωγικές εξετάσεις, επικοινωνία και συνεργασία με Υπουργείο και αρμοδίους για την επιβεβαίωση του καταλόγου σχολείων της επικράτειας, τον αριθμό μαθητών στην Γ Λυκείου, τον αριθμό τμημάτων, διευθύνσεις κ.λπ. ορισμός πληθυσμού της έρευνας, μελέτη δείγματος και σχεδιασμός της έρευνας πεδίου στα Λύκεια της χώρας, Απρίλιος – Ιούνιος 2013.

2.γ.3 επικοινωνία με Διευθυντές Λυκείων, προετοιμασία αποστολής ερευνητικού υλικού (λεπτομερείς οδηγίες και ερωτηματολόγια), παρακολούθηση διεξαγωγής της

έρευνας πεδίου με διαρκή επικοινωνία με όλα τα Λύκεια, διεξαγωγή της έρευνας πεδίου, Μάιος - Ιούλιος 2013.

2.γ.4 επικοινωνία με Διευθυντές Λυκείων και παραλαβή ερευνητικού υλικού από τα Λύκεια της χώρας, προετοιμασία και οριστικοποίηση σχεδίου κωδικογράφησης εμπειρικών δεδομένων μαθητών Λυκείου που είχαν ήδη ολοκληρώσει τις εισαγωγικές εξετάσεις και επρόκειτο (τον Ιούλιο του 2013) να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους σε Τμήματα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ και προετοιμασία και οριστικοποίηση σχεδίου εισαγωγής των εμπειρικών δεδομένων σε εξειδικευμένο πρόγραμμα Η/Υ που έγινε για το σκοπό αυτό, δοκιμή του εξειδικευμένου προγράμματος, διόρθωση και οριστικοποίησή του, Ιούλιος - Αύγουστος 2013.

2.γ.5 κωδικογράφηση και εισαγωγή των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας μαθητών Λυκείου, που είχαν ήδη ολοκληρώσει τις εισαγωγικές εξετάσεις και επρόκειτο (τον Ιούλιο του 2013) να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους σε Τμήματα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ στον Η/Υ, Σεπτέμβριος 2013 – Μάρτιος 2014.

2.γ.6 σχέδιο ανάλυσης δεδομένων της εμπειρικής έρευνας για τους υποψηφίους-μαθητές Λυκείου που είχαν ήδη ολοκληρώσει τις εισαγωγικές εξετάσεις και επρόκειτο (τον Ιούλιο του 2013) να δηλώσουν τις προτιμήσεις τους σε Τμήματα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, ανάλυση δεδομένων, συσχετίσεις ποικίλων ειδών, προσπάθεια ανάδειξης αιτίων για τα φαινόμενα που μελετήθηκαν (Φεβρουάριος – Μάρτιος 2014).

2.γ.7 ερευνητική έκθεση γ με βάση το 2.γ.1 και το 2.γ.6.

2.δ *εμπειρική έρευνα σε νεοεισαχθέντες φοιτητές σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ κατά την εγγραφή τους στο ίδρυμα το Σεπτέμβριο-Οκτώβριο του 2014*

Σημειώνω ότι αυτή η εμπειρική έρευνα ήταν ανέφικτο να πραγματοποιηθεί λόγω της παρατεταμένης εκκρήθμου κατάστασης στα πανεπιστήμια από τον Οκτώβριο μέχρι και το Δεκέμβριο. Τα μόνα βήματα που υλοποιήθηκαν ήταν τα 2.δ.1, 2.δ.2 και το πρώτο μέρος από το 2.δ.3.

2.δ.1 εννοιολογικές επεξεργασίες των παραμέτρων που εκφράζουν τα ζητούμενα της έρευνας (ερευνητικά ερωτήματα) για τους επιτυχόντες (από τους υποψηφίους των εισαγωγικών εξετάσεων) που προσέρχονται να εγγραφούν σε Τμήματα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ

όπου τους κατέταξαν τα μόρια που συγκέντρωσαν : θεωρητική και βιβλιογραφική επεξεργασία, επεξεργασία εννοιών, επεξεργασία ερευνητικών αντικειμένων Ιούνιος-Σεπτέμβριος 2014.

2.δ.2 κατασκευή ερευνητικού εργαλείου, πληθυσμός Τμημάτων ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, δείγμα 140 Τμημάτων από όλα τα ιδρύματα της χώρας και Τμήματα αντικατάστασης και σχεδιασμός της έρευνας στους νεοεισερχόμενους φοιτητές στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2014.

2.δ.3 επικοινωνία με Γραμματείες των Τμημάτων ΑΕΙ και ΑΤΕΙ του δείγματος, προετοιμασία αποστολής. και αποστολή ερευνητικού υλικού (λεπτομερείς οδηγίες και ερωτηματολόγια), παρακολούθηση διεξαγωγής της έρευνας πεδίου με διαρκή επικοινωνία με τις Γραμματείες όλων των Τμημάτων του δείγματος, διεξαγωγή της έρευνας πεδίου Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2014.

2.δ.4 επικοινωνία με Γραμματείες των Τμημάτων ΑΕΙ και ΑΤΕΙ του δείγματος και παραλαβή ερευνητικού υλικού από ΑΕΙ και ΤΕΙ, προετοιμασία και οριστικοποίηση σχεδίου κωδικογράφησης εμπειρικών δεδομένων και προετοιμασία και οριστικοποίηση σχεδίου εισαγωγής των εμπειρικών δεδομένων σε εξειδικευμένο πρόγραμμα Η/Υ που έγινε για το σκοπό αυτό, δοκιμή του εξειδικευμένου προγράμματος, διόρθωση και οριστικοποίησή του.

2.δ.5 κωδικογράφηση και εισαγωγή των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας νεοεισερχομένων φοιτητών στον Η/Υ .

2.δ.6 σχέδιο ανάλυσης δεδομένων της εμπειρικής έρευνας για τους νεοεισερχόμενους φοιτητές, ανάλυση δεδομένων, συσχετίσεις ποικίλων ειδών, προσπάθεια ανάδειξης αιτίων για τα φαινόμενα που μελετώνται και έχουν κατατεθεί ως ερευνητικά ερωτήματα (εκτίμηση: Απρίλιος – Ιούνιος 2015).

2.δ.7 ερευνητική έκθεση δ με βάση το 2.δ.1 και το 2.δ.6 (Ιούλιος - Οκτώβριος 2015).

### 3. Συνολική έρευνα Νοέμβριος 2014 – Δεκέμβριος 2015

3.1 Ανατροφοδότηση στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και εξειδίκευσή τους με βάση τα πορίσματα στις εργασίες α, β, γ, δ παραπάνω.

3.2 Επεξεργασία εξειδικευμένων ερευνητικών ερωτημάτων.

- 3.3 Διατύπωση τελικών συνολικών συμπερασμάτων.
- 3.4 Συνεργασία για τελική διαμόρφωση αποτελεσμάτων της έρευνας.
- 3.5 Συγγραφή τελικής ερευνητικής έκθεσης.
- 3.6 Συγκρότηση και τακτοποίηση ηλεκτρονικών και φυσικών αρχείων της έρευνας.
- 3.7 Προετοιμασία παράδοσης αρχείων, εκθέσεων και φακέλων της έρευνας.

Όπως ήδη ανέφερα, η παρούσα ερευνητική έκθεση αφορά το μέρος του ερευνητικού προγράμματος που διεξήχθη από την Ομάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας. Εστιάζει σε έρευνες πεδίου και καταγράφει τα αποτελέσματα εκείνα που αφορούν τους υποψηφίους του 2013 σε δυο χρονικές στιγμές: Η πρώτη είναι ο Φεβρουάριος του ίδιου έτους, κατά την περίοδο που οι μαθητές της Γ' Λυκείου δήλωσαν ότι θα συμμετέχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Η δεύτερη είναι το τέλος του Ιουνίου, όταν οι υποψήφιοι πλέον μαθητές είχαν ήδη συμμετάσχει στις εξετάσεις και εξετάζονταν στο τελευταίο μάθημα του Λυκείου.

Σημειώνεται ότι το κείμενο αυτό αφορά στο σύνολο των ερευνητικών αποτελεσμάτων, και στηρίζεται κατά κύριο λόγο στα αποτελέσματα της πληρέστερης έρευνας πεδίου του Ιουνίου. Ο αναγνώστης χρειάζεται να έχει υπόψη ότι, για την αποφυγή άσκοπων επαναλήψεων και πιθανής σύγχυσης, από την έρευνα πεδίου του Φεβρουαρίου παρουσιάζονται μόνο τυχόν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα. Ο λόγος για την επιλογή αυτή είναι το γεγονός ότι τα ευρήματα εν γένει δεν διαφοροποιούνται και αναφέρονται στα ερευνητικά ερωτήματα του προγράμματος τα οποία έχει αναλάβει η Ομάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Είναι χαρακτηριστικό ότι, τη στιγμή που γράφονται οι τελευταίες γραμμές αυτής της ερευνητικής έκθεσης, η νέα κυβέρνηση (Ιανουάριος 2015) έχει μόλις εξαγγείλει αλλαγή στις εισαγωγικές εξετάσεις, και μάλιστα πριν από την κατάθεση του προγράμματός της και την ψήφο εμπιστοσύνης στη Βουλή. Το γεγονός αυτό δείχνει για μια ακόμα φορά τη σημασία των εξετάσεων για την ελληνική κοινωνία και κατά συνέπεια την πολιτική ζωή. Το βασικό κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο σχεδιάζονται, αποφασίζονται και ανακοινώνονται οι εκάστοτε αλλαγές στις εισαγωγικές εξετάσεις (δεκάδες από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, την αρχή της μεταπολίτευσης) αναδεικνύει σημαντικές κοινωνικές εντάσεις, ίσως τις

σημαντικότερες και συχνότερες, με εξαίρεση τα ζητήματα της πρόσφατης οικονομικής κρίσης. Τα ζητήματα είναι πολλά και πολλαπλά και άπτονται πλείστων κοινωνικών πρακτικών, κοινωνικών δρώντων και τεκταινομένων στην καθημερινή ζωή (δες για παράδειγμα Ματθαίου 2012, για την πρόσφατη/σύγχρονη καταγραφή των ζητημάτων αυτών). Με κορυφαίο ίσως το γεγονός ότι οι εξετάσεις αυτές συνιστούν το θεσμικά καθιερωμένο κριτήριο για φοίτηση στην επιθυμητή τριτοβάθμια εκπαίδευση, και την κύρια τυπικά ισχύουσα πρακτική αποτίμησης της (εκάστοτε σημαντικής) επίδοσης των μαθητών στη μαθητική τους πορεία (δες για παράδειγμα, μεταξύ άλλων, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995α, 1995, 1992, 1987α 1985α, 1984, Polydorides 1978, Kontogiannopoulou-Polydorides et al 2009).

Το ερευνητικό ερώτημα που διερευνήθηκε σε όλες τις φάσεις της παρούσας έρευνας αφορά στην ανθρωπογεωγραφία των προτιμήσεων των υποψηφίων για την ανώτατη εκπαίδευση και στους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Βασικός στόχος είναι η αποτύπωση των κριτηρίων των υποψηφίων φοιτητών-τριών βάσει των οποίων αξιολογείται το τμήμα/ίδρυμα/επιστημονικό πεδίο και ενδεχομένως οδηγεί στη συγκρότηση ιεραρχήσεων των ειδικοτήτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ερευνήθηκε ο τρόπος που οι υποψήφιοι αξιολογούν και ιεραρχούν α) την ποιότητα σπουδών των τμημάτων/ιδρυμάτων/επιστημονικών πεδίων, β) την ταχύτητα επαγγελματικής αποκατάστασης, τη σχέση δηλαδή του τμήματος (ιδρύματος, επιστημονικού πεδίου) με την αγορά εργασίας, γ) τη σημασία παραγόντων που σχετίζονται με την οικονομική δυνατότητα της οικογένειας να παρέχει τα μέσα έναρξης και συνέχισης των σπουδών, όπως για παράδειγμα τη γεωγραφική εγγύτητα του τόπου κατοικίας με το τμήμα/ίδρυμα. Παράλληλα, ερευνήθηκε η κοινωνική κατανομή της ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, όπως έχει μελετηθεί σε προηγούμενες εργασίες.

Σημειώνω ότι δεν αποτέλεσε αντικείμενο των ερευνητικών ερωτημάτων η συσχέτιση της επίδοσης με τις επιλογές και τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων. Συμπεριλάβαμε εν τούτοις στις μεταβλητές της έρευνας και στο ερωτηματολόγιο την επίδοση που εκτιμούν ότι θα επιτύχουν οι υποψήφιοι επειδή βοηθάει σημαντικά στην κατανόηση του αντικειμένου της έρευνας. Η επίδοση αυτή (επίδοση που οι υποψήφιοι φοιτητές/τριες εκτιμούν ότι θα επιτύχουν) στις εξετάσεις είναι άμεση συνέπεια του

ότι η έρευνα πεδίου έγινε αναγκαστικά κατά τη διάρκεια της εξέτασης του τελευταίου μαθήματος και όχι μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων.

Αυτό είναι συνέπεια μιας σειράς αλλαγών στις διαδικασίες των εξετάσεων στις οποίες ήδη αναφέρθηκα παραπάνω, η σημαντικότερη των οποίων για την έρευνα πεδίου αυτής της ερευνητικής δραστηριότητας ήταν το γεγονός ότι δόθηκε στους μαθητές/τριες-υποψηφίου/ες η δυνατότητα να συμπληρώνουν το μηχανογραφικό δελτίο ηλεκτρονικά και, μάλιστα, από οποιοδήποτε υπολογιστή. Η δυνατότητα αυτή, άκρως εκσυγχρονιστική και πρακτικά πολύ χρήσιμη για τους εμπλεκόμενους, έχει δυσχερείς επιπτώσεις στις προσπάθειες διεξαγωγής έρευνας πεδίου, για τον απλούστατο λόγο ότι δεν επιτρέπει-διασφαλίζει την προσέλευση των μαθητών στο σχολείο τους μετά τις εισαγωγικές εξετάσεις και τις εξετάσεις στα μαθήματα του λυκείου. Επομένως δεν είναι δυνατόν να «βρεθούν» όλοι/ες οι μαθητές/τριες ταυτόχρονα οπουδήποτε και δεν είναι ταυτόχρονα προσβάσιμοι/ες από ερευνητές, μετά την εξέταση του τελευταίου εξεταζόμενου μαθήματος του λυκείου. Αυτή λοιπόν την τελευταία χρονική στιγμή της ταυτόχρονης παρουσίας των μαθητών/τριών στο σχολείο επιλέξαμε ως τη χρονική στιγμή κατά την οποία διεξήχθη η έρευνα πεδίου.

Επιπλέον, η ομολογουμένως στενή (έως και ενδεχομένως πολύ υπερβολική) ερμηνεία του Υπουργείου στα ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων δεν μας επέτρεψε την εκ των υστέρων ζεύξη του αρχείου των δεδομένων της έρευνας με το αρχείο των βαθμών των εξετάσεων που το ίδιο δημιουργεί και διαθέτει. Το Υπουργείο παρέδωσε στην υπεύθυνη της έρευνας το αρχείο χωρίς τους κωδικούς των μαθητών/τριών, πράγμα που έκανε αδύνατο τον συνδυασμό των δύο αρχείων ( του Υπουργείου και της έρευνας πεδίου) με χρήσιμα για τις ανάγκες αυτής της έρευνας δεδομένα.

Το γεγονός ότι είχαμε διεξάγει πρόδρομη έρευνα για τη μελέτη και οριστικοποίηση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου και πρακτικών διεργασιών της έρευνας πεδίου μας οδήγησε στις αντίστοιχες διαπιστώσεις και στο να (α) διεξάγουμε δύο έρευνες πεδίου αντί της μιας που προβλεπόταν στην αρχική μας πρόταση και στην ανάθεση ερευνητικού έργου και (β) στο να συμπεριλάβουμε ερώτηση για την εκτίμηση της επίδοσης στα μαθήματα των εξετάσεων.

.Σε σύγκριση που κάναμε μεταξύ της κατανομής της επίδοσης που εκτιμούν ότι θα επιτύχουν οι υποψήφιοι και αυτής που τελικά προέκυψε, το συμπέρασμα είναι ότι υπάρχει μια μετατόπιση προς μεγαλύτερο βαθμό, με εξαίρεση τους αριστούχους.

Η διεξαγωγή του ερευνητικού έργου αυτή καθεαυτή είχε επίσης δυσκολίες λόγω της δύσκολης περιόδου για την Ελληνική κοινωνία την οποία διανύουμε. Τα μέλη της ομάδας δεν ήταν προφανώς προστατευμένα από τις ποικίλες αναστατώσεις και αλλαγές προσωπικών και οικογενειακών στρατηγικών που αναπόφευκτα καθόρισαν τη ζωή τους λόγω της κρίσης. Το πρώτο και θετικό που συνέβη είναι ότι ο συνάδελφος και επί σειρά ετών Πρόεδρος της Επιτροπής των Εξετάσεων Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών Γιώργος Δάσιος ανέλαβε Πρόεδρος της Ανεξάρτητης Αρχής Διεξαγωγής των εισαγωγικών εξετάσεων. Έτσι δεν ήταν εφικτό να συνεχίσουμε τη συνεργασία στην έρευνα μετά την πρώτη περίοδο, αν και παρακολούθησε την όλη εξέλιξή της. Το κενό κάλυψε αναλαμβάνοντας πρόσθετο έργο κατά κύριο λόγο η υπογράφουσα επιστημονική υπεύθυνος και επικεφαλής της ερευνητικής ομάδας Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, και οι κ.κ. Δ. Μπουλαμάτσης και Γ. Φραγκούλης. Πρόσφατα δεν κατέστη δυνατόν να συνεχίσουν τη συνεργασία μας μέχρι του τέλους του ερευνητικού έργου η κ. Γ. Παπαδιαμαντάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια και η κ. Χριστίνα Πολυδωρίδη-Στουφή, ΙΔΑΧ και οι δύο για σοβαρούς λόγους, που ήταν απόρροια της κρίσης. Το έργο τους ανέλαβαν πρόσφατα οι προηγούμενοι τρεις για την πρώτη και η κ. Ξ. Κωνσταντοπούλου για τη δεύτερη. Έτσι με τις παρατηρήσεις-επισημάνσεις αυτές παραθέτω τα μέλη της ερευνητικής ομάδας του έργου.

Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Ομοτιμη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών, Επιστημονική Υπεύθυνη της ερευνητικής ομάδας

Γιώργος Δάσιος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Δημήτρης Μπουλαμάτσης, Στατιστικός, Ειδικός Επιστημονικός Σύμβουλος

Γιούλη Παπαδιαμαντάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Γιώργος Φραγκούλης, έμπειρος Ερευνητής

Χριστίνα Πολυδωρίδη-Στουφή, ΙΔΑΧ, ερευνητική υποστήριξη,



Ξένια Κωνσταντοπούλου, Συνταξιούχος Εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ερευνητική υποστήριξη.

Κατά τη συγγραφή της τελικής ερευνητικής έκθεσης που κατέθεσα στα μέσα Φεβρουαρίου στον Επιστημονικό Υπεύθυνο του έργου Δ. Ματθαίου, αντάλλαξα απόψεις με μικρό αριθμό συναδέλφων μου που ερευνούν σε επιμέρους όψεις της παρούσας ερευνητικής θεματικής. Αυτή η ανταλλαγή απόψεων υπήρξε όπως συνήθως γόνιμη, με ιδιαίτερα ενδιαφέρονσα και εποικοδομητική την ανταλλαγή απόψεων με τον συνάδελφο Δ. Γουβιά μόνιμο Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου του Αιγαίου, τον οποίο και ευχαριστώ.

Απρίλιος 2015

Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη  
Υπεύθυνη της Ερευνητικής Ομάδας

## **ΜΕΡΟΣ 1.**

### **ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ.**

Η παρούσα ερευνητική έκθεση αφορά το μέρος του ερευνητικού προγράμματος που διεξήχθη από την Ομάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας και εστιάζει σε έρευνες πεδίου που αφορούν τους υποψηφίους του 2013 σε δυο χρονικές στιγμές: Η πρώτη είναι ο Φεβρουάριος του ίδιου έτους, κατά την περίοδο που οι μαθητές της Γ' Λυκείου δήλωσαν ότι θα συμμετέχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Η δεύτερη είναι το τέλος του Ιουνίου, όταν οι υποψήφιοι πλέον μαθητές είχαν ήδη συμμετάσχει στις εξετάσεις και εξετάζονταν στο τελευταίο μάθημα του Λυκείου.

Σημειώνεται ότι το κείμενο αυτό αφορά στο σύνολο των ερευνητικών αποτελεσμάτων, και βασίζεται στα αποτελέσματα της πληρέστερης έρευνας πεδίου του Ιουνίου. Ο αναγνώστης χρειάζεται να έχει υπόψη ότι για την αποφυγή άσκοπων επαναλήψεων και πιθανής σύγχυσης, από την έρευνα πεδίου του Φεβρουαρίου παρουσιάζονται μόνο τυχόν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα, αφού τα ευρήματα εν γένει δεν διαφοροποιούνται και αναφέρονται στα ερευνητικά ερωτήματα του προγράμματος τα οποία έχει αναλάβει η Ομάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας.

#### **1.1. ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.**

Είναι χαρακτηριστικό ότι, τη στιγμή που γράφονται οι τελευταίες γραμμές αυτής της ερευνητικής έκθεσης, η νέα κυβέρνηση (Ιανουάριος 2015) έχει μόλις εξαγγείλει αλλαγή στις εισαγωγικές εξετάσεις, και μάλιστα πριν από την κατάθεση του προγράμματός της και την ψήφο εμπιστοσύνης στη Βουλή. Το βασικό κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο σχεδιάζονται, αποφασίζονται και ανακοινώνονται οι εκάστοτε αλλαγές στις εισαγωγικές εξετάσεις (δεκάδες από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, στην αρχή της μεταπολίτευσης) αναδεικνύει σημαντικές κοινωνικές εντάσεις, ίσως τις σημαντικότερες και συχνότερες, με εξαίρεση τα ζητήματα της πρόσφατης κρίσης. Τα ζητήματα είναι πολλά και πολλαπλά και άπτονται πλείστων κοινωνικών πρακτικών, κοινωνικών δρώντων και τεκταινομένων στην καθημερινή ζωή (για την πρόσφατη/σύγχρονη καταγραφή των ζητημάτων αυτών δεξ Ματθαίου 2012). Με κορυφαίο ίσως το γεγονός ότι οι εξετάσεις αυτές συνιστούν το θεσμικά

καθιερωμένο κριτήριο για φοίτηση στην επιθυμητή τριτοβάθμια εκπαίδευση, και την κύρια τυπικά ισχύουσα πρακτική αποτίμησης της (εκάστοτε σημαντικής) επίδοσης των μαθητών στη μαθητική τους πορεία (βλ. μεταξύ άλλων Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995α, 1995, 1992, 1987α, 1985α, 1984; Polydorides 1978; Kontogiannopoulou-Polydorides, Delikou and Polydorides 2009a).

Το ερευνητικό ερώτημα που επιχειρείται να διερευνηθεί σε όλες τις φάσεις της παρούσας έρευνας αφορά στην ανθρωπογεωγραφία των προτιμήσεων των υποψηφίων για την ανώτατη εκπαίδευση και στους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Διερευνώνται οι κοινωνικές ιεραρχήσεις των ιδρυμάτων και των επιστημονικών πεδίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως προκύπτουν από τις εκάστοτε προτιμήσεις των υποψηφίων φοιτητών-τριών και τους παράγοντες με τους οποίους έχουν συνάφεια. Βασικός στόχος της έρευνας είναι η αποτύπωση των κριτηρίων των υποψηφίων φοιτητών-τριών βάσει των οποίων αξιολογείται το τμήμα/ίδρυμα/επιστημονικό πεδίο και ενδεχομένως οδηγεί στη συγκρότηση ιεραρχήσεων των ειδικοτήτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στόχος είναι να διερευνηθούν για παράδειγμα ο τρόπος που οι υποψήφιοι αξιολογούν και ιεραρχούν α) την ποιότητα σπουδών των τμημάτων/ιδρυμάτων/επιστημονικών πεδίων, β) την ταχύτητα επαγγελματικής αποκατάστασης, τη σχέση δηλαδή του τμήματος (ιδρύματος, επιστημονικού πεδίου) με την αγορά εργασίας, γ) τη σημασία παραγόντων που σχετίζονται με την οικονομική άνεση της οικογένειας να παρέχει τα μέσα έναρξης και συνέχισης των σπουδών σε κάποιο ίδρυμα ή τμήμα, όπως για παράδειγμα τη γεωγραφική εγγύτητα του τόπου κατοικίας των υποψηφίων φοιτητών-τριών με το τμήμα/ίδρυμα. Παράλληλα, διερευνάται η κοινωνική κατανομή της ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση και το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, όπως έχει μελετηθεί και σε προηγούμενες εργασίες (ενδεικτικά Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών και Σταμέλος 2000; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2007; Kontogiannopoulou-Polydorides 2009b) και εκφράζεται μέσα από τις μεταβλητές του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων, τον αριθμό βιβλίων στο σπίτι και τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι. Μελετάται σε συσχέτιση με τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως εκφράζεται (για τους σκοπούς αυτής της έρευνας) από τα κριτήρια των υποψηφίων και τις προτιμήσεις τους για φοίτηση σε συγκεκριμένα τμήματα/ιδρύματα.

Αυτού του είδους η στόχευση (δηλαδή στη σχέση *προτιμήσεων* με άλλους *ατομικούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες*) αναδεικνύει τη σχέση *υποκειμενικών & αντικειμενικών* παραγόντων μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δηλαδή τις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, (κατά κάποιο τρόπο δηλαδή ανιχνεύει την κατάσταση στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης και της λιτότητας που στην Ελλάδα δεν έχει γίνει ακόμη –τουλάχιστον όχι σε εθνικό επίπεδο και σε αντιπροσωπευτικό δείγμα).

Τις τελευταίες δεκαετίες είναι πλέον αδιαμφισβήτητο ότι η ελληνική κοινωνία προσβλέπει με πολλές προσδοκίες στην εκπαίδευση των νέων ανθρώπων και προσδίδει ιδιαίτερη σημασία στη φοίτηση στο πανεπιστήμιο. Αυτό, που παλιότερα αποτελούσε απλά συλλογική πεποίθηση, έχει πλέον τεκμηριωθεί μέσα από (α) σημαντικές ιστορικές κοινωνιολογικές έρευνες της δεκαετίας του 1970 (Τσουκαλάς 1977/1992) και πραγματολογικές κοινωνιολογικές έρευνες ήδη από τη τέλος της δεκαετίας του 1970 (Λαμπίρη-Δημάκη 1974 και την αρχή της δεκαετίας του 1980 (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995α, 1995β, 1996).

Βέβαια με την πάροδο των ετών και την τρέχουσα *ιδιάζουσα* για τη χώρα συγκυρία είναι πιθανόν αυτά που για σειρά δεκαετιών ανιχνεύονται ως συστηματικά σταθερή κατάσταση ως προς τη ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση να έχουν διαφοροποιηθεί. Βέβαια κάτι τέτοιο αποτελεί πραγματολογικό ερώτημα που χρειάζεται μελέτη. Όμως τα τελευταία χρόνια, έχουμε κάποια αποτύπωση διαφοροποίησης αλλά και σταθερών πρακτικών που συνεχίζονται στα πλαίσια της στρατηγικής της οικογένειας και των υποψηφίων για την ανώτατη εκπαίδευση.

Η παρούσα ερευνητική δραστηριότητα πιθανόν αναδεικνύει κάποιες διαφοροποιήσεις, αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι έρευνες πεδίου πραγματοποιήθηκαν στο πρώτο μισό του 2013. Η χρονική στιγμή είναι σαφώς μέσα στο διάστημα που η χώρα ήταν «μέσα στο μνημόνιο». Παρόλα αυτά θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί για το τί ακριβώς σημαίνει αυτό για τους γονείς και τους υποψηφίους αφού ο σχεδιασμός, η επένδυση (μόχθου και χρημάτων) και η προετοιμασία για τις εξετάσεις αυτές άρχισε πολλά χρόνια πριν. Δεν θα επεκταθούμε στο σημείο αυτό γιατί οι αλλαγές πρακτικών εξαιτίας του «μνημονίου» δεν αποτελούν αντικείμενο της μελέτης μας, πολύ περισσότερο δε δεν αποτελούν

αντικείμενο του σχεδιασμού της, αφού η ολοκληρωμένη πρόταση για την έρευνα και το σχέδιο που εγκρίθηκε ετοιμάστηκε το 2009, τότε που η κοινωνία και οι πανεπιστημιακοί επεξεργάζονταν προτάσεις μάλλον ανυποψίαστοι.

Η έρευνα αυτή, λοιπόν, το θεωρητικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται και το πραγματολογικό υλικό που την τεκμηριώνει, ακολουθεί τη σειρά σχετικών μελετών που έχουν γίνει στη χώρα αρχίζοντας από το έργο του Τσουκαλά (1977/1992) και της Λαμπίρη-Δημάκη (1974), και στη συνέχεια σε περισσότερο εξειδικευμένες και εστιασμένες όπως η εκτεταμένη έρευνα για τις εισαγωγικές εξετάσεις της Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1985α) που ολοκληρώθηκε σε πέντε τόμους που κατατέθηκαν στην τότε ΓΓΕΤ και στο τότε ΥΠΕΠΘ και περίληψή της δημοσιεύθηκε στη δεκαετία του 1990 σε δύο τόμους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β και 1996).

Έκτοτε ακολούθησαν αρκετές έρευνες και μελέτες με διαφορετική κάθε φορά έμφαση. Στην έκθεση αυτή, που έχει στόχο πρωτογενή υλικά έρευνας πεδίου και ουδόλως έχει στόχο τη βιβλιογραφική καταγραφή, συνοπτικά μόνο θα αναφερθούμε στο θεωρητικό και κοινωνικό πλαίσιο γιατί πιστεύουμε ότι επανειλημμένα παρουσιάζεται σε παρελθούσες εργασίες, με αναφορές μόνο εκεί όπου είναι αναγκαίες. Παρόλα αυτά τονίζουμε και εδώ τον προβληματισμό για τις ανισότητες που δημιουργούνται από την πρακτική εφαρμογή των πολιτικών για τις εξετάσεις (όπως για παράδειγμα στα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1978, 1983β, 1987β, 1988, 1989, 1995α, 1995β) τα ερωτήματα τα σχετικά με τον αναπαραγωγικό ρόλο των εξετάσεων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1983α, 1984, 1990, 1995α, 1995β), τις ποικίλες ιεραρχήσεις που αυτές συνεπάγονται (Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη 1983α, 1992, 1985, 1992, 1995β; Kontogiannopoulou-Polydorides 1984, 1985a, 1985b, το ρόλο τους στη διαμόρφωση των υποψηφίων και των μετέπειτα φοιτητών ως κοινωνικών υποκειμένων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2012).

Η σημασία της οικογένειας έχει αναδειχθεί σε πολλές έρευνες όπως φαίνεται στη βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Gouvias 1998a, 1998b; Gouvias, Katsis & Limakopoulou 2012; Γουβιάς 2010; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995α, 1995β, 1996; Κυρίδης 1997; Σιάνου-Κύργιου 2006; Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides 2011. Στο διεθνή χώρο, βλ. και Duru-Bellat, Kieffer, and Reimer 2008; Croxford and Raffé 2014; Reay et al

2005; Green and Vryonides 2005; Reimer and Pollack 2010; Konstantinofsky 2012). Αν και η επίδραση της κοινωνικο-οικονομικής θέσης της ελληνικής οικογένειας –και ιδιαίτερα, του επαγγέλματος γονέων— στην επίδοση στο λύκειο, αλλά και τις πιθανότητες «επιβίωσης» μέσα από τα διάφορα στάδια της σχολικής επιλογής και πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει μειωθεί τελευταία, ακόμα παραμένει σημαντική, κυρίως στην αξιολόγηση μέσα στο σχολείο, αλλά και αναφορικά με το κύρος των σχολών της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται μια νέα ιεράρχηση των επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας, και διαφαίνεται πως μια αλλαγή στην ιεραρχημένη δόμηση των επαγγελμάτων ακολουθείται και από μια παρόμοια αλλαγή στην κοινωνικο-οικονομική και πολιτιστική προέλευση των φοιτητών στις αντίστοιχες ειδικότητες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1984, 1995; Gouvias, Katsis and Limakoroulou 2012; Σιάνου-Κύργιου 2006, Sianou-Kyrgiou and Tsiplakides 2011).

Οι παραπάνω κοινωνικοί και ατομικοί παράγοντες, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σχετίζονται με την ύπαρξη του περιοριστικού (*numerus clausus*) συστήματος πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, εν αντιθέσει με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (βλ. και West at al 2001; The Admit Project Team 2002) παρόλα τα βήματα που έχουν γίνει –από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 μέχρι σήμερα— όσο αφορά στο άνοιγμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ολοένα και ευρύτερα στρώματα (Σιάνου-Κύργιου 2006). Η πρόσβαση στα διάφορα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει αλλάξει σε σημαντικό βαθμό τα τελευταία χρόνια, κυρίως στο ποσοτικό κομμάτι της, δηλαδή στην αύξηση των θέσεων σε πανεπιστήμια και ΤΕΙ. Από το 1998 μέχρι το 2006, ιδρύθηκαν ενενήντα (90) νέα τμήματα ανώτατης εκπαίδευσης μέσα σε 8 έτη, δηλαδή είχαμε μια αύξηση της τάξης του 24%, ή 11 τμήματα ανά έτος (ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ, 2008). Ως αποτέλεσμα, η Ελλάδα έχει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής της ηλικιακής ομάδας από 18 έως 39 (βλ. ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ, 2005, Σιάνου-Κυργίου 2006, ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ 2013, σ. 134-135), αν και η πρόβλεψη του ΥΠΕΠΘ (1998 & 2000) ότι η προσφορά θέσεων για τα συμβατικά προγράμματα σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά το 2004 θα μπορέσει να καλύψει πλήρως τη ζήτηση, δεν επαληθεύθηκε (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ 2014, σ. 67-71).

Όπως έδειξαν και παλαιότερες μελέτες (Γουβιάς 2010; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985α, 1995β), η πρόσβαση στα (σημερινά) ΑΤΕΙ παρουσίασε μια εξισωτική πορεία, αφού επέτρεψε σε έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό μαθητών/τριών από τα λιγότερο προνομιούχα στρώματα, να εισέλθουν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στα πανεπιστημιακά όμως τμήματα, και ιδιαίτερα σε εκείνα που συνδέονται με επαγγέλματα που απολαμβάνουν *υψηλό κύρος* στην ελληνική κοινωνία, (αυστηρά ελεγχόμενες διαδικασίες απονομής άδειας εξάσκησης επαγγέλματος, ύπαρξη επιστημονικών-επαγγελματικών ενώσεων με υψηλό βαθμό πολιτικής επιρροής κλπ.), οι βάσεις εξακολουθούν να είναι υψηλές και οι εισαγωγή δύσκολη. Στα παραπάνω περιλαμβάνονται: α) οι Ιατρικές Σχολές, οι οποίες παρουσιάζουν τις υψηλότερες βάσεις σε οποιαδήποτε μορφή εξετάσεων πανελλαδικού χαρακτήρα (βλ. και σχετικά Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1983γ) β) οι Πολυτεχνικές Σχολές οι βάσεις των οποίων, αν και δεν είναι το ίδιο υψηλές με τις προηγούμενες, διατηρούνται σε υψηλά σχετικά επίπεδα, με μικρές μόνο αυξομειώσεις, γ) οι Νομικές Σχολές, και δ) οι Σχολές και Τμήματα που αντιστοιχούν σε σύγχρονους κλάδους του χρηματοπιστωτικού συστήματος (βλ. τις *Στατιστικές Εκπαίδευσης* της ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ –νυν ΕΛΣΤΑΤ-- για διάφορα έτη). Από την άλλη, όπως είχε διαπιστωθεί και παλιότερα (Gouviás 1998a, 1998b; Γουβιάς 2010) για τα τμήματα των λεγόμενων ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών, οι βάσεις εισαγωγής είναι γενικά χαμηλές, ενώ παράλληλα έχει δραστικά αυξηθεί ο αριθμός εισακτέων τους, χωρίς να υπάρχει αντίστοιχη αύξηση της χρηματοδότησης για υποδομή.

Η παρούσα έρευνα –χωρίς αυτό να αποτελεί απαραίτητα πρωταρχική ερευνητική υπόθεση— ανιχνεύει –ανάμεσα στα άλλα-- αυτό που είχε περιγράψει ο Bourdieu (1984, 1993, 1998) ως την εσωτερίκευση (υποκειμενική διάσταση) των ευρύτερων κοινωνικο-οικονομικών δομών (αντικειμενική διάσταση). Με άλλα λόγια, προσπαθούμε να δούμε αν υπάρχουν ενδείξεις ότι το (ιεραρχημένο) εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας συνδέεται με ενδεχόμενα συγκαλυμμένη διαδικασία αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, μέσα από μια ανταλλαγή των διαφορετικών –ή διαφοροποιημένων— ειδών έξεων και πολιτιστικού κεφαλαίου, μέσω της οποίας οι πιο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν τη νομιμοποίηση της εξουσίας τους.

## **1.2. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ, ΔΕΙΓΜΑ, ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ.**

### **Πληθυσμός της έρευνας.**

Ο πληθυσμός της έρευνας και η δειγματοληψία στις δύο έρευνες πεδίου είναι ακριβώς οι ίδιες. Ο λόγος για την ίδια μέθοδο δειγματοληψίας είναι προφανής: τόσο η δειγματοληψία του Φεβρουαρίου όσο και η δειγματοληψία του Ιουνίου γίνονται με βάση το σύνολο των λυκείων της χώρας που υπόκεινται στους ίδιους κανόνες, όπως τους έθεσε η Ομάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από τους μαθητές που φοιτούν στην τελευταία τάξη του Λυκείου των Γενικών Λυκείων (ΓΕΛ) και Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) της χώρας, συμπεριλαμβανομένων των αστικών και αγροτικών περιοχών της Ηπειρωτικής και Νησιωτικής Ελλάδας.

### **2.2 Δειγματοληπτικό πλαίσιο.**

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο βασίστηκε στα ακόλουθα αρχεία:

α) **Αρχείο σχολείων ΓΕΛ** της χώρας του έτους 2012 σε μορφή excel, όπου υπήρχαν διαθέσιμες οι ακόλουθες πληροφορίες ανά εγγραφή:

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ,

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ,

ΚΩ.ΥΠ.,

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ,

ΠΛΗΘΟΣ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ,

ΠΛΗΘΟΣ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ,

ΣΥΝΟΛΟ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ,

ΠΛΗΘΟΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΑΓΟΡΙΩΝ,

ΠΛΗΘΟΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ,

ΣΥΝΟΛΟ ΕΝΕΡΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ [Αρχείο ΓΕΛ: Σύνολο εγγραφών: 1.060 σχολεία].



β) **Αρχείο σχολείων ΕΠΑΛ** της χώρας του έτους 2012 σε μορφή excel, όπου υπήρχαν διαθέσιμες οι ακόλουθες πληροφορίες ανά εγγραφή:

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ,

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ,

ΚΩ.ΥΠ.,

ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ,

ΠΛΗΘΟΣ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ,

ΠΛΗΘΟΣ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ,

ΣΥΝΟΛΟ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ,

ΠΛΗΘΟΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΑΓΟΡΙΩΝ,

ΠΛΗΘΟΣ ΕΝΕΡΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ-ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ, ΣΥΝΟΛΟ ΕΝΕΡΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ [Αρχείο ΕΠΑΛ: Σύνολο εγγραφών: 382 σχολεία].

Μετά από κάθε δειγματοληψία στα λύκεια τα αρχεία ΓΕΛ και ΕΠΑΛ ενώθηκαν, μελετήθηκαν και επεξεργάστηκαν ώστε να γίνουν κατάλληλα για χρήση ως δειγματοληπτικά πλαίσια. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας, οι περιπτώσεις εγγραφών όπου δεν υπήρχαν ενεργοί μαθητές κρίθηκαν ως ακατάλληλες για τις ανάγκες της έρευνας και απομακρύνθηκαν. Μετά την επεξεργασία, το συνολικό αρχείο συμπεριλάμβανε 1.419 εγγραφές σε επίπεδο σχολείων (1.056 ΓΕΛ, 74% και 363 ΕΠΑΛ, 26%) στα οποία υπήρχαν ενεργοί 285.595 συνολικά μαθητές σε όλες τις τάξεις του Λυκείου. Το τελικό αυτό Αρχείο Λυκείων αποτέλεσε το δειγματοληπτικό πλαίσιο για την επιλογή (του δείγματος Λυκείων) και στη συνέχεια του δείγματος των μαθητών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω:

- 78% του συνόλου των μαθητών Λυκείου είναι μαθητές ΓΕΛ (223.300 μαθητές)
- 22% του συνόλου των μαθητών Λυκείου είναι μαθητές ΕΠΑΛ (62.295 μαθητές)

### **2.3. Μεθοδολογία Δειγματοληψίας για την επιλογή σχολείων.**

Η μεθοδολογία δειγματοληψίας για την επιλογή σχολείων που εφαρμόστηκε ήταν η pps (proportional to size sampling) δειγματοληψία. Ειδικότερα, τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα επιλέχθηκαν με τυχαιοποιημένη δειγματοληψία με πιθανότητα επιλογής αναλογική του μεγέθους (Probability Proportional to Size) του κάθε σχολείου (με κριτήριο μεγέθους τον αριθμό του συνόλου των μαθητών του κάθε σχολείου). Τα βήματα της δειγματοληψίας ήταν τα ακόλουθα:

#### **Βήμα 1: Προσδιορισμός μεγέθους δείγματος μαθητών ανά σχολείο.**

Σε κάθε σχολείο η επιλογή του δείγματος μαθητών έγινε από την τελευταία τάξη του Λυκείου με τυχαιοποιημένη επιλογή ενός τμήματος μαθητών, όπου φοιτούσαν οι απόφοιτοι-υποψήφιοι το τελευταίο εξάμηνο. Ειδικότερα, έγινε η επιλογή του πρώτου τμήματος (δηλαδή τμήμα Γ1) κάθε τάξης Λυκείου (ή του μόνου τμήματος σε σχολεία με ένα μόνο τμήμα), στο οποίο οι απόφοιτοι-υποψήφιοι φοιτούσαν το τελευταίο εξάμηνο. Με τον τρόπο αυτό η επιλογή είναι τυχαιοποιημένη καθώς η κατανομή των μαθητών σε τμήματα των Λυκείων γίνεται με αλφαβητικό τρόπο και άρα, στην παραπάνω επιλογή, δεν υπεισέρχεται οποιαδήποτε μορφή μεροληψίας.

#### **Βήμα 2: Προσδιορισμός μεγέθους δείγματος σχολείων.**

Με δεδομένο ότι το συνολικό επιθυμητό μέγεθος των μαθητών του δείγματος είναι 1.000 μαθητές και με βάση την υπόθεση ότι το μέσο μέγεθος τμήματος κινείται σε πάνω από 10 μαθητές (αλλά λαμβάνοντας επίσης υπόψη την πιθανή διαρροή συμμετοχής στην έρευνα λόγω εισαγωγικών εξετάσεων), το συνολικό δείγμα σχολείων που επελέγησαν είναι 100 σχολεία. Το δείγμα των 100 σχολείων εκπροσωπεί περίπου το 7% των Λυκείων της χώρας.

#### **Βήμα 3: Επιλογή σχολείων.**

Για την επιλογή των σχολείων στο δείγμα ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

1. Το αρχείο Λυκείων ταξινομήθηκε με βάση τον τύπο του σχολείου (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ) και στη συνέχεια με τις αναλυτικές γεωγραφικές μεταβλητές της περιφέρειας και της διεύθυνσης

2. Υπολογίστηκε ο αθροιστικός συνολικός σχολικός πληθυσμός ως ξεχωριστή μεταβλητή
3. Υπολογίστηκε το Sampling Interval (SI), διαιρώντας το συνολικό πληθυσμό των σχολείων με τον αριθμό των σχολείων που επρόκειτο να επιλεγούν
4. Προσδιορίστηκε τυχαία ένας αριθμός μεταξύ του 1 και του SI, ο οποίος αποτέλεσε την τυχαία αφετηρία (Random Start, RS)
5. Υπολογίστηκαν οι αριθμοί  $RS+iSI$  για  $i=0, \dots, 99$ , για τα σχολεία αντίστοιχα
6. Κάθε ένας από αυτούς τους αριθμούς αντιστοιχεί σε ένα από τα 100 σχολεία που επιλέγηκαν.

#### **Βήμα 4: Έλεγχος δείγματος ως προς τύπο σχολείων και γεωγραφία.**

Οι κατανομές των επιλεγέντων σχολείων συγκριτικά με την πληθυσμιακή κατανομή τύπου σχολείου και περιφέρειας παρουσιάζονται στους πίνακες που ακολουθούν και είναι αντιπροσωπευτικές του πληθυσμού έρευνας.

#### **Πίνακας 1. Κατανομή πληθυσμού μαθητών Λυκείου και δείγματος μαθητών ανά τύπο Λυκείου.**

| <b>ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b> | <b>ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ (%)</b> | <b>ΔΕΙΓΜΑ (%)</b> |
|-----------------------|----------------------|-------------------|
| <b>ΓΕΛ</b>            | 78%                  | 79%               |
| <b>ΕΠΑΛ</b>           | 22%                  | 21%               |

#### **Πίνακας 2. Κατανομή πληθυσμού μαθητών Λυκείου και δείγματος μαθητών ανά Γεωγραφική Περιφέρεια.**

| <b>ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ</b>                                      | <b>ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ (%)</b> | <b>ΔΕΙΓΜΑ (%)</b> |
|--|----------------------|-------------------|
| <b>ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ<br/>ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ<br/>ΘΡΑΚΗΣ</b> <b>ΚΑΙ</b> | 5%                   | 5%                |
| <b>ΑΤΤΙΚΗΣ</b>   | 33%                  | 38%               |

|                               |     |     |
|-------------------------------|-----|-----|
| <b>ΒΟΡΕΙΟΥ/ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ</b> | 5%  | 2%  |
| <b>ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ</b>        | 6%  | 4%  |
| <b>ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ</b>     | 3%  | 4%  |
| <b>ΗΠΕΙΡΟΥ</b>                | 3%  | 4%  |
| <b>ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ</b>              | 7%  | 7%  |
| <b>ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ</b>           | 2%  | 2%  |
| <b>ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ</b>   | 18% | 18% |
| <b>ΚΡΗΤΗΣ</b>                 | 7%  | 5%  |
| <b>ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ</b>           | 5%  | 6%  |
| <b>ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ</b>        | 5%  | 5%  |

**Πίνακας 3. Συνδυαστική κατανομή πληθυσμού μαθητών Λυκείου και δείγματος μαθητών ανά Τύπο Λυκείου και Περιφέρεια.**

| <b>ΤΥΠΟΣ/ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ</b>       | <b>ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ (%)</b> | <b>ΔΕΙΓΜΑ (%)</b> |
|-------------------------------|----------------------|-------------------|
| <b>ΓΕΛ/ΑΤΤΙΚΗΣ</b>            | 27%                  | 30%               |
| <b>ΓΕΛ/ΚΕΝΤΡ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ</b>  | 14%                  | 14%               |
| <b>ΓΕΛ/ΑΝ-ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ</b> | 6%                   | 7%                |
| <b>ΓΕΛ/ΗΠΕΙΡ. ΕΛΛΑΔΑΣ</b>     | 21%                  | 22%               |
| <b>ΓΕΛ/ΝΗΣΩΝ</b>              | 10%                  | 6%                |
| <b>ΕΠΑΛ/ΑΤΤΙΚΗΣ</b>           | 6%                   | 8%                |
| <b>ΕΠΑΛ/ΚΕΝΤΡ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ</b> | 4%                   | 3%                |
| <b>ΕΠΑΛ/ΛΟΙΠΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ</b>    | 11%                  | 10%               |

Ο συνολικός αριθμός των υποψηφίων φοιτητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα που διεξήχθη τον Ιούνιο του 2013 ήταν 1420 μαθητές/τριες που φοιτούσαν την περίοδο της έρευνας στα ΓΕΛ και 382 μαθητές/τριες που φοιτούσαν στα ΕΠΑΛ.

### **1.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.**

Η ανάληψη της ερευνητικής αυτής εργασίας έγινε με την πρόθεση ανάλυσης των δεδομένων με απλές σχετικά στατιστικές επεξεργασίες οι οποίες δεν περιλαμβάνουν τις διαφορών τύπων παλινδρομήσεις για τους παρακάτω λόγους. Ο πρώτος είναι ο χαρακτήρας του ερευνητικού προγράμματος και οι πόροι του στο σύνολό του. Ο δεύτερος είναι ότι οι αναλύσεις αυτές δεν φαίνεται να αποδεικνύουν τα υπό μελέτη ζητήματα. Ίσως τα αναδεικνύουν με τρόπους αντίστοιχους με αυτούς που επιτυγχάνουν απλούστερες στατιστικές τεχνικές. Η άποψή μας που έχει διαμορφωθεί σε βάθος χρόνου είναι ότι αυτό έχει να κάνει κυρίως με (α) την πολυδιάστατη διαγραφόμενη σχέση, κυρίως με την προηγούμενη επίδοση, που αδυνατίζει κυριολεκτικά τις άλλες παραμέτρους (δες και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β; Gounias, Katsis and Limakoroulou 2012), (β) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, στρατηγικές της ελληνικής οικογένειας για την εκπαίδευση και τον προσανατολισμό της προσπάθειας/μόχθου των νέων από πολύ μικρή ηλικία (δες για παράδειγμα , και (γ) την κατάτμηση της σχολικής γνώσης σε δέσμες ή ειδικεύσεις φοίτησης στο λύκειο και την αδυναμία ικανής ποσοτικής σύγκρισης της επίδοσης λόγω της μη στάθμισης των επιδόσεων τόσο στο σχολείο όσο και στις εξετάσεις. Υπάρχει και ένας τρίτος λόγος που έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι μαθηματικά προωθημένες και πολύπλοκες στατιστικές αναλύσεις δεν αξιοποιούνται επαρκώς από το επιστημονικό δυναμικό της χώρας (για λόγους πολύπλοκους και σε κάποιες περιπτώσεις θεμιτούς), κάτι που δεν είναι επιθυμητό από τους ερευνητές της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Η ανίχνευση των προτιμήσεων φοίτησης των μαθητών της Γ Λυκείου και υποψηφίων σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ δεν μπορεί παρά να εμπεριέχει και ανίχνευση της επίδοσης, ζήτημα που εντάχθηκε εξ αρχής στο σχεδιασμό της έρευνας. Εξ αρχής επίσης ετέθη η

ανίχνευση των παραγόντων με τους οποίους έχει συνάφεια η όλη διαδικασία επίδοσης και επιλογής της σειράς των προτιμήσεων. Το γεγονός ότι στην έρευνα αυτή δεν αποτελεί στόχο η θεωρητική αναζήτηση μέσα από τη βιβλιογραφία δεν αναιρεί τη σημαντικότερη θέση της στην ερευνητική πρακτική που ακολουθήθηκε. Το θεωρητικό υπόβαθρο που έχει τύχει εκτεταμένης και σε βάθος θεωρητικής αναζήτησης σε προηγούμενες έρευνες μας και οι θεωρητικές κατασκευές που αναπτύχθηκαν για να εδράσουν τη θεωρία και το ελληνικό πλαίσιο σε κοινό θεωρητικό σχήμα χρησιμοποιείται και σε αυτή την έρευνα (δες για παράδειγμα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985β, 1987α, 1995β).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας προεκτείνουμε τα μέχρι σήμερα χρησιμοποιούμενα στις εργασίες μας θεωρητικά σχήματα σε εκδοχή που θεωρούμε ότι αναδεικνύει καλύτερα τα ζητούμενα. Ανιχνεύουμε δηλαδή τα ζητούμενα μέσα από το θεωρητικό σχήμα που μας παρέχει η θεωρία του Bourdieu (2001) για τα τρία είδη κεφαλαίου και οι διερευνήσεις για την ιεράρχηση της γνώσης και των ειδικοτήτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να επισημάνουμε την ιεράρχηση των τμημάτων που τις παρέχουν.

Κρίναμε ότι τα τρία είδη κεφαλαίου παρέχουν περισσότερο περιεκτική κάλυψη των ζητουμένων της εργασίας αυτής. Στις μέχρι τώρα πλείστες εργασίες είχαμε κυρίως στηριχτεί στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου (δες καταγραφή στο Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2007). Στην έρευνα των εισαγωγικών εξετάσεων στην αρχή της δεκαετίας του 1980 (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985β), και εκτός της θεώρησης του Bourdieu (που άλλωστε δεν είχε διατυπωθεί συγκροτημένα) είχαμε συμπεριλάβει καταγραφή και ανίχνευση του οικονομικού κεφαλαίου. Το κοινωνικό κεφάλαιο, που ελάχιστα έχει μελετηθεί στην Ελλάδα και παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες και χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες (βλ. και Lymberaki and Paraskevoopoulos 2002), δεν αποτελούσε συστηματικά μέρος του ερμηνευτικού και ερευνητικού πλαισίου μας. Όμως, η μελέτη στοιχείων του και μάλιστα σε διαπολιτισμική βάση μας παρέχει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε το χαρακτήρα της ιδιαιτερότητας που εμφανίζεται στην ελληνική περίπτωση (βλ. Kontogiannopoulou-Polydorides 2002; Kontogiannopoulou-Polydorides et al 2002; Kontogiannopoulou-Polydorides et al 2003; Kontogiannopoulou-Polydorides and Andritsopoulou 2004).

Η εμπειρία της έρευνας των εξετάσεων στην αρχή της δεκαετίας του 1980, που την έχουμε χαρακτηρίσει ως τη χρυσή εποχή των ερευνών πεδίου στην Ελλάδα, μας έδειξε ότι η απόπειρα καταγραφής οικονομικών δεδομένων της οικογένειας ενέχει πολλαπλές διακινδυνεύσεις. Σημειώνουμε ότι ο χαρακτηρισμός χρυσή εποχή δεν αντανακλά τη συχνότητα, το ενδιαφέρον και την επάρκεια των ερευνών πεδίου, αλλά την επιθυμία και την προθυμία που χαρακτήριζε τα υποκείμενα της έρευνας (συγκεκριμένα τους μαθητές και τους υποψηφίους των εξετάσεων) να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους απευθύνουμε. Και αυτό μπορούμε να το πούμε με μεγάλη βεβαιότητα αφού από το τέλος της δεκαετίας του 1970 μέχρι σήμερα η εκ μέρους μας διεξαγωγή ερευνών πεδίου σε δείγματα 1.500-3.500 μαθητών ανέρχεται σε μία ανά τριετία.

Επιστρέφοντας στο παρόν θεωρητικό πλαίσιο, είναι φανερό ότι η ανίχνευση στοιχείων του οικονομικού, του πολιτισμικού και του κοινωνικού κεφαλαίου των υποψηφίων δίνει ενδεχομένως βάθος στην έρευνα, και πάντως συμβάλλει στο να διευρύνει με νέο τρόπο τις αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες. Σημειώνουμε με τις κατάλληλες επιφυλάξεις ότι η ανίχνευση του οικονομικού κεφαλαίου, που δεν θεωρούμε ότι είναι εφικτή στην περίπτωση αυτής της έρευνας, υποκαθίσταται από τη φοίτηση σε φροντιστήριο και σε ιδιαίτερα μαθήματα για λόγους που είναι προφανείς. Σημειώνουμε επίσης ότι θεωρούμε δόκιμη την υποκατάσταση αυτή γιατί αυτός είναι ο στόχος των οικονομικών πόρων που κινητοποιούν οι υποψήφιοι και οι οικογένειές τους για να επιτύχουν τον τελικό σκοπό τους που είναι η επιτυχία στην ανώτατη εκπαίδευση. Η ανίχνευση του πολιτισμικού κεφαλαίου γίνεται, όπως ήδη αναφέραμε και όπως θα δούμε στη συνέχεια, με τους τρόπους που έχουμε κατά καιρούς επεξεργαστεί.

Το δυσκολότερο εγχείρημα είναι η ανίχνευση στοιχείων κοινωνικού κεφαλαίου. Γιατί, πέρα από τις διαπιστωμένες ελλείψεις σχετικών ερευνητικών πρωτοβουλιών, οι δικές μας έρευνες έχουν καταδείξει ότι στο επιστημονικό αυτό ζήτημα αναδύονται ιδιαιτερότητες ή, ας πούμε, διαφοροποιήσεις που έχουν πολιτισμική βάση και επιτείνουν την όποια χρήση των διαθέσιμων ερευνητικών εργαλείων θεωρίας και πρακτικής. Η λύση που επιλέξαμε είναι να προχωρήσουμε με την προσοχή που απαιτείται και στη μελέτη του πολιτισμικού κεφαλαίου. Προχωρήσαμε δηλαδή στην ανίχνευση μεταβλητών που διαγράφουν ζητήματα κοινωνικού κεφαλαίου για το θέμα

μας διατηρώντας στις επεξεργασίες και στις αναλύσεις των μεταβλητών αυτών μεμονωμένα, χωρίς δηλαδή την κατασκευή μιας σύνθετης μεταβλητής που θα την ονομάζαμε κοινωνικό κεφάλαιο. Αυτή η προσέγγιση, πάγια θεμιτή στις περιπτώσεις που δεν έχουν προηγηθεί αντίστοιχες έρευνες, αναδεικνύεται δόκιμη και στις περιπτώσεις ιδιαιτερότητας στο πολιτισμικό πλαίσιο και στις πρακτικές (δες κυρίως Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005).

#### **1.4 ΚΥΡΙΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η επιλογή-προτιμήσεις στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί κεντρική θεματική στην κοινωνιολογική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών, ιδιαίτερα μετά την θεαματική αύξηση της φοίτησης τις δεκαετίες 1960 και 1970 κυρίως. Οι έρευνες και μελέτες, που σε αρκετούς αριθμούς έχουν γίνει στη χώρα, δείχνουν συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τις επιλογές για φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση. Παράλληλα, δείχνουν συστηματική προτίμηση των νέων σε ειδικότητες και τμήματα που έχουν υψηλό γόητρο και κύρος και που άλλοτε συνοδεύεται από σημαντική πιθανότητα απασχόλησης και καλής αμοιβής και άλλοτε όχι. Οι διαφαινόμενες αλλαγές τα τελευταία χρόνια που συνοδεύουν την ανεργία των αποφοίτων πανεπιστημίου ίσως να μην ανατρέπουν τις τάσεις αυτές, είναι όμως υπαρκτές και αποτελούν το διαγραφόμενο πλαίσιο για την έρευνα αυτή.

Σημειώνεται ότι το κείμενο αυτό αφορά στη θεωρητική προσέγγιση που έχουν οι ερευνητές, καθώς και στις εμπειρικές μεθοδολογικές προεκτάσεις των θεωρητικών επιλογών τους. Με την έννοια αυτή, οι μελετώμενες μεταβλητές έχουν τις ίδιες βασικές συντεταγμένες που ακολουθούνται σε διαφορετικές έρευνες του ίδιου αντικειμένου και η Ομάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας έχει ακολουθήσει σε ποικίλες έρευνες (δες για παράδειγμα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985α, 1987α, 2007) .

##### **1.4.1. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ.**

Η διάκριση των υποψηφίων μαθητών/τριών του δείγματος σε κοινωνικές κατηγορίες έγινε βάσει καθιερωμένων μεταβλητών στο χώρο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας, του επαγγέλματος δηλαδή και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων των



υποψηφίων. Στην Ελλάδα, λόγω κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών, η επιστημονική έρευνα για το ρόλο της εκπαίδευσης στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων άρχισε αργά σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές (κυρίως) δυτικές χώρες και τις Η.Π.Α (Ηλιού 1990, σ. 59). Τέτοιες πρώιμες έρευνες με βάση την κοινωνική καταγωγή των μαθητών και φοιτητών, αν και διαφορετικής προσέγγισης, ήταν των Λαμπίρη-Δημάκη (1974) και Τσουκαλά (1977).

Όπως πρώτα είχε αναδείξει ο Bourdieu, τα οικονομικά εμπόδια δεν επαρκούν για να εξηγήσουν τη διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών (Bourdieu 1977, 1996). Κάποια από τα χαρακτηριστικά που ο Bourdieu χρησιμοποίησε στις έρευνες του ως έκφραση του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας και του μαθητή, δεν απέδωσαν στο ελληνικό πλαίσιο τις αναμενόμενες διαφοροποιήσεις στη μαθητική επιτυχία. Παρόλο που έγιναν φιλότιμες προσπάθειες στο παρελθόν να καταγραφούν και διερευνηθούν οι διαστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Psacharopoulos and Papas 1987; Gouvias 1998a, 1998b; Gouvias, Katsis and Limakoroulou 2012; Vryonides 2007; Vryonides and Gouvias 2012; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών και Σταμέλος 2000; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2007), δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχουν στον ελληνικό ερευνητικό χώρο επαρκή και επικαιροποιημένα στοιχεία για το βαθμό που το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών *συσχετίζεται* με τις επιλογές τους για ανώτατες σπουδές, ή *επηρεάζει* (αν υποθέσουμε πως επηρεάζει) τις πιθανότητες πρόσβασής τους στα ΑΕΙ της χώρας. Επίσης, λείπουν οι επισταμένες και σε βάθος διερευνήσεις για τις *κατευθύνσεις* προς τις οποίες καθορίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο τις παραπάνω επιλογές των υποψηφίων για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως επίσης και το ποιες νέες διαφοροποιήσεις και διαχωρισμοί (κύρους ή/και επαγγελματικών προοπτικών) δημιουργούνται ανάμεσα στα διάφορα τμήματα των ΑΕΙ (άρα επιστημονικές περιοχές & γνωστικά πεδία), σε μια εποχή δραστηκής μείωσης της δημόσιας χρηματοδότησης, της μάλλον αυξανόμενης της σημασίας της αγοράς εργασίας για τους αποφοίτους, και του διαρκώς αυξανόμενου ρόλου την ιδιωτικής δαπάνης και της αγοράς διαφόρων τομέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έτσι, στην εργασία αυτή ανιχνεύεται ποιες εκφάνσεις του ενσωματωμένου, του αντικειμενοποιημένου και του θεσμοποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και των οικογενειών τους (για τις έννοιες αυτές, βλ. Bourdieu 2001, αλλά

και Bourdieu 1991) οδηγούν στην απόκτηση προνομίων ως προς τη σχολική επιτυχία στο ελληνικό πλαίσιο. Ως δείκτες του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι και ο αριθμός βιβλίων που έχουν στο σπίτι, μεταβλητές που έχουμε δει σε έρευνες ότι σχετίζονται τόσο με την επίδοση των μαθητών, όσο και με τη συγκρότηση των αντιλήψεων τους (βλ. ενδ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005β, 2007).

Σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας των υποψηφίων χρησιμοποιήθηκε ως βάση η στατιστική ταξινόμηση των επαγγελμάτων (ΣΤΕΠ-92), όπως είχε αναπτυχθεί στο πλαίσιο της τότε Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (πλέον Ελληνική Στατιστική Αρχή, ΕΛΣΤΑΤ) με στόχο την εναρμόνιση της με τη Διεθνή Τυποποιημένη Ταξινόμηση των Επαγγελμάτων (ISCO-98), με κάποιες προσαρμογές που αντικατοπτρίζουν πληρέστερα την κοινωνική διαστρωμάτωση. Η κοινωνική κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων βασίζεται επίσης σε προγενέστερες έρευνες και δεν υποδηλώνει ταξική τοποθέτηση των υποκειμένων (βλ. ενδ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β).

Έτσι, με βάση τα παραπάνω στην πρώτη κοινωνική κατηγορία, την ανώτερη δηλαδή, εντάχθηκαν οι κωδικοί του ΣΤΕΠ με αριθμό 11 (μέλη των βουλευομένων σωμάτων, ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα), 12 (διευθύνοντες και ανώτερα στελέχη μεγάλων δημόσιων και ιδιωτικών επιχειρήσεων και οργανισμών) και οι κωδικοί 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 που αφορούν σε όσους ασκούν τα λεγόμενα επιστημονικά επαγγέλματα, κατόχους ως επί το πλείστον πτυχίου ΑΕΙ. Εδώ δημιουργήθηκε μία επιπλέον κατηγορία, η 29, που αφορά σε καθηγητές πανεπιστημίων ΑΕΙ, προκειμένου να υπάρχει διάκριση από την κατηγορία 24 που αφορά στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η κατηγορία 27 που αφορά κυρίως σε όσους ασκούν επιστημονικά και καλλιτεχνικά επαγγέλματα διακρίθηκε σε δύο κατηγορίες, την 27 και τη νεοσυσταθείσα κατηγορία 28. Στην κατηγορία 28 συμπεριλήφθηκαν όλα τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα. Ο βασικός λόγος για αυτό είναι ότι πολλά από τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα δεν απαιτούν κατοχή πτυχίου ΑΕΙ και στην ερευνητική πράξη διαπιστώσαμε ότι πράγματι σε αρκετές περιπτώσεις τέτοια επαγγέλματα δεν

συνοδεύονταν πολλές φορές από κατοχή πτυχίου, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών. Η κατηγορία 28 μετακινήθηκε στη δεύτερη κοινωνική κατηγορία και αφορά πλέον σε καλλιτεχνικά επαγγέλματα χωρίς την κατοχή πτυχίου ΑΕΙ. Στη δεύτερη κοινωνική κατηγορία εντάχθηκαν επίσης οι κωδικοί 31 (τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών της φυσικής και της μηχανικής και ασκούντες συναφή επαγγέλματα), 32 (Τεχνολόγοι και τεχνικοί βοηθοί των επιστημών βιολογίας και υγείας), 33 (βοηθητικό διδακτικό προσωπικό), 34 (ειδικευμένοι επί των πωλήσεων, χρηματιστές, κτηματομεσίτες, απασχολούμενοι στην εξυπηρέτηση επιχειρήσεων εν γένει και ασκούντες συναφή επαγγέλματα). Πρόκειται για επαγγέλματα που στις πλείστες περιπτώσεις απαιτούν πτυχίου ΑΤΕΙ ή αφορούν σε διάφορες οικονομικές και εμπορικές δραστηριότητες.

Στην τρίτη κοινωνική κατηγορία (δηλαδή τη μεσαία) εντάχθηκαν οι διευθύνοντες επιχειρηματίες και προϊστάμενοι μικρών δημόσιων ή ιδιωτικών επιχειρήσεων με απασχόληση μέχρι εννέα άτομα (κατηγορία 13 της ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ). Ουσιαστικά, εδώ εντάσσονται οι ιδιοκτήτες των μικρών ή και μεγαλύτερων συνοικιακών μαγαζιών που παραδοσιακά αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία των επιχειρήσεων στο ελληνικό κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο και που έχουν ίσως πληγεί περισσότερο στην τρέχουσα οικονομική συγκυρία. Όπως έχουν δείξει μερικές έρευνες (λίγες δυστυχώς στον ελληνικό χώρο) στο πρόσφατο παρελθόν, η επαγγελματική αυτή ομάδα (αυτούς που η ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ/ΕΛΣΤΑΤ χαρακτηρίζει *αυτο-απασχολούμενοι έμποροι - υπάλληλοι εμπορίου & συναφή - αυτο-απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών*) παρουσιάζει αρνητικές τάσεις αντιπροσώπευσης [των παιδιών τους δηλαδή] στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και να εντάσσονται μάλλον σε τμήματα χαμηλού ακαδημαϊκού κύρους και επαγγελματικών προοπτικών (Γουβιάς 2010). Επιπλέον, στην ίδια κοινωνική κατηγορία εντάσσονται η πολυπληθής ομάδα των υπαλλήλων γραφείου και εξυπηρέτησης πολιτών (κατηγορίες 41 και 42 της ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ), οι απασχολούμενοι στην παροχή προσωπικών υπηρεσιών, υπηρεσιών προστασίας και οι πωλητές (Κωδικοί 51, 52 και 53 της ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ), καθώς και τα κατώτερα στελέχη των ενόπλων δυνάμεων (κωδικός 01 της ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ).

Στην τέταρτη κοινωνική κατηγορία εντάχθηκαν όσοι ασκούν γεωργικές, κτηνοτροφικές και αλιευτικές δραστηριότητες, καθώς και οι δασοκόμοι (βλ. λεπτομερώς κατηγορίες 61 έως και 67 της ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ). Επίσης, στην ίδια

κατηγορία κοινωνική κατηγορία εντάχθηκαν και οι ειδικευμένοι τεχνίτες και οι ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα (βλ. λεπτομερώς κατηγορίες 71-78 της ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ), καθώς και οι χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού (βλ. λεπτομερώς κατηγορίες 81-88 της ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ). Προφανώς αυτές οι ομάδες δεν έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά, λαμβάνοντας κυρίως υπόψη την ευρύτερη διάκριση μεταξύ τεχνικών και γεωργών. Ειδικά στις σημερινές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες ωστόσο, δεν παύουν να αποτελούν ομάδες πληθυσμού που μοιράζονται το χαρακτηριστικό του χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, αλλά και της οικονομικής ανέχειας στις πλείστες περιπτώσεις. Και αυτή η κατηγορία παρουσιάζει αρνητικές τάσεις αντιπροσώπευσης [των παιδιών τους δηλαδή] στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αφού εισάγονται –κυρίως- σε τμήματα χαμηλού ακαδημαϊκού κύρους και επαγγελματικών προοπτικών (βλ. και Γουβιάς 2010; Σιάνου-Κύργιου 2006; Σιάνου-Κύργιου 2008; Σιάνου and Τσιπλακίδες 2011).

Στην πέμπτη και κατώτερη κοινωνική κατηγορία εντάχθηκαν κυρίως επαγγέλματα όπως ανειδίκευτοι εργάτες και αγρότες, πλανόδιοι πωλητές και μικροεπαγγελματίες (βλ. λεπτομερώς κατηγορίες 91-93 της ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ).

Στις περιπτώσεις που οι μαθητές/τριες του δείγματος δεν απάντησαν στις σχετικές ερωτήσεις για τα επαγγέλματα των γονέων τους, ή οι απαντήσεις τους ήταν ασαφείς (για παράδειγμα ελεύθερος επαγγελματίας, άνεργος, συνταξιούχος), χρησιμοποιήθηκε ο κωδικός 99-9 που σημαίνει ότι το επάγγελμα δεν είναι γνωστό. Στις περιπτώσεις που οι μαθητές προσδιόρισαν τι επαγγέλλονταν οι συνταξιούχοι κηδεμόνες τους ή τι επάγγελμα ασκούσαν πριν μείνουν άνεργοι, αναγράφεται κανονικά ο κωδικός του επαγγέλματος. Ο ίδιος κωδικός χρησιμοποιήθηκε και για τις μη εργαζόμενες μητέρες.

Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών που επίσης έχει αναδειχθεί ως σημαντικό κριτήριο διαφοροποίησης της επίδοσης, αλλά και γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδρομής των μαθητών/τριών (βλ. ενδ. για τον ελληνικό χώρο Gouviás, Katsis and Limakopoulou 2012; Vryonides 2007; Vryonides and Gouviás 2012; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005β, 2007. Επίσης, για το διεθνή χώρο βλ. Kao and Rutherford 2007; Wildhagen 2009; Bodovski 2010; Flere et al. 2010), χρησιμοποιήθηκε η ακόλουθη κλίμακα:

1<sup>η</sup> (ανώτερη) Κατηγορία: Πτυχιούχος ΑΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό.

2<sup>η</sup> Κατηγορία: Πτυχιούχος ΤΕΙ

3<sup>η</sup> Κατηγορία: Απολυτήριο Λυκείου.

4<sup>η</sup> Κατηγορία: Απολυτήριο Γυμνασίου.

5<sup>η</sup> (κατώτερη) Κατηγορία: Δεν τελείωσε το γυμνάσιο, τελείωσε/δεν τελείωσε το δημοτικό.

#### **1.4.2. ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΑΕΙ/ΑΤΕΙ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΚΥΡΟΣ**

Η επιλογή-προτιμήσεις στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί κεντρική θεματική στην κοινωνιολογική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών, ιδιαίτερα μετά τη θεαματική αύξηση της φοίτησης τις δεκαετίες 1960 και 1970 κυρίως. Οι πρώτες σχετικές έρευνες δείχνουν συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τις επιλογές για φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση (Λαμπίρη- Δημάκη 1974, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995α, 1995β). Σε σχετικά πρόσφατη εργασία για παράδειγμα όπου εξετάζονται επιλογές φοιτητών από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα και ίδιο επίπεδο επίδοσης φαίνεται ότι ακόμα και αν η υψηλή επίδοση παρέχει στο φοιτητή ευρεία γκάμα επιλογών, η επιλογή στην ανώτατη εκπαίδευση για τους φοιτητές της αστικής και της εργατικής τάξης αποτελεί διαφορετική εμπειρία (Sianou-kyrgiou and Tsiplakides 2011).

Η ιεράρχηση των πανεπιστημιακών τμημάτων (από αυτά με υψηλότερο γόητρο και κύρος σε αυτά με χαμηλότερο γόητρο και κύρος) είναι ευρέως αντιληπτή από τους υποψήφιους και τις οικογένειές τους, από τον τύπο που συστηματικά ασχολείται με τις εισαγωγικές εξετάσεις, από τους κοινωνικούς επιστήμονες και στην Ελλάδα που ερευνούν τα σχετικά φαινόμενα, και από τους θεωρητικούς που επεξεργάζονται θεωρητικά σχήματα για τη διερεύνηση και την κατανόηση των συναφών ζητημάτων. Η σχέση εξουσίας και γνώσης και η ιεράρχηση των τμημάτων και των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης που ασχολούνται με συγκεκριμένη γνώση του θεσμικού γνωστικού αντικειμένου τους, αντίστοιχη με την ιεράρχηση της απασχόλησης στον καταμερισμό της εργασίας των επιστημόνων που θεραπεύουν τη γνώση αυτή (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1983α, 1995β), έχει αναπτυχθεί, συζητηθεί και αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό. Και ενώ η παραδοσιακή αντίληψη για την ανώτατη

εκπαίδευση έτεινε καταρχήν προς την έκφραση συμβολικής πρακτικής που προσέδινε κοινωνικό γόητρο και κύρος στους αποφοίτους (Benincasa 1998), σε αρκετές περιπτώσεις η κοινωνική εμπειρία ήταν διαφορετική (δες για παράδειγμα τη διαφοροποιημένη κοινωνική προέλευση και στρωμάτωση φοιτητών της ιατρικής και φοιτητών του πολυτεχνείου (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1983α, 1995α). Εξάλλου είναι γνωστό ότι ιστορικά, αλλά και πρόσφατα το πανεπιστημιακό δίπλωμα έδινε τη δυνατότητα και στήριζε αφενός μεν τη μετατόπιση αγροτικών πληθυσμών στα αστικά κέντρα και αφετέρου την ένταξη των υποκειμένων στα πολυπόθητα επαγγέλματα γραφείου, όπως είχαν δείξει οι πρώτες συστηματικές και ποικίλης μεθοδολογίας έρευνες (Τσουκαλάς 1977/1992; Λαμπίρη-Δημάκη 1974; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1988, 1995α). Αντίστοιχες διερευνήσεις διαφαίνονται και σε πιο πρόσφατες μελέτες (για παράδειγμα Gounias 1998α, 1998β).

Αυτή η καταρχήν αδιαμφισβήτητη ιεράρχηση της δυνατότητας προνομιακής ένταξης στον καταμερισμό της εργασίας αποφοίτων από διαφορετικές σχολές (ειδικότητες ή τμήματα υψηλότερου ή όχι κύρους, όπως για παράδειγμα η Νομική) ανατροφοδοτούσε με αισιόδοξη προοπτική τα κοινωνικά υποκείμενα (γονείς και μαθητές) ώστε να συσχετίζουν εντελώς ρεαλιστικά την έκφραση της συμβολικής πρακτικής κύρους 'φοίτηση στο πανεπιστήμιο' με απτά υλικά αποτελέσματα.

Φαίνεται όμως ότι οι επιλογές και οι σχετικές με την εκπαίδευση πρακτικές μαθητών/υποψηφίων και οικογενειών δεν ήσαν ανεξάρτητες ή διαφορετικές από τα μηνύματα που ανάγλυφα αναδύονται και υλοποιούνται στα πλαίσια των εκάστοτε εκπαιδευτικών πολιτικών. Για παράδειγμα η λογική της εκπαιδευτικής πολιτικής ίδρυσης των ΚΑΤΕΕ και της ένταξής τους στο ιεραρχημένο σύστημα μεταλυκειακής εκπαίδευσης έχει τεκμηριωθεί τόσο θεωρητικά όσο και πραγματολογικά (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β). Το ίδιο ισχύει για τα μετέπειτα ΤΕΙ και μένει να δούμε τι συμβαίνει με τα σημερινά ΑΤΕΙ.

Εδώ αξιολογούμε τα αποτελέσματα αυτών των μελετών για την πρακτική ταξινόμηση για τους σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας ως προς το κύρος των Τμημάτων που αυτή τη στιγμή υλοποιούν την ανώτατη εκπαίδευση στη χώρα.

Σημειώνεται το αυτονόητο ότι, επειδή η παρούσα εμπειρική έρευνα αφορά στους απόφοιτους-υποψήφιους, ο κατάλογος των τμημάτων είναι περισσότερο λεπτομερής.

Κατά τα άλλα, προφανώς, η λογική της ταξινόμησης για την ιεράρχηση παραμένει και εδράζεται σε ότι το πραγματολογικό υλικό, οι έρευνες, οι μελέτες και η εμπειρία μας δείχνουν.

Η ιεράρχηση των ειδικοτήτων της ανώτατης εκπαίδευσης που παρέχεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο τμήματος και της ειδίκευσης που παρέχει το τμήμα αυτό και όχι σε επίπεδο ιδρύματος, καθώς ενυπάρχουν μεγάλες διαφορές κύρους ανάμεσα σε τμήματα του ίδιου ιδρύματος. Κριτήριο για την ιεράρχηση αυτή αποτέλεσαν τα ερευνητικά δεδομένα από τις λίγες σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο ελληνικό πλαίσιο, σε συνδυασμό με τη ζήτηση που παρουσιάζουν συγκεκριμένες ειδικότητες, όπως εκφράζεται μέσω των βάσεων εισαγωγής στις πανελλαδικές εξετάσεις. Έτσι, σημαντικά κριτήρια για τη ζήτηση συγκεκριμένων σχολών, τμημάτων και επιστημονικών πεδίων αποτελούν οι παραδοσιακές ιεραρχήσεις κυρίως σε σχέση με το κύρος που προσδίδουν στους αποφοίτους τους ή/και τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης που προσφέρουν. Λαμβάνεται υπόψη ότι τα ΑΤΕΙ, παρά την πρόσφατη θεσμική αναβάθμιση τους, εξακολουθούν να έχουν περιορισμένη απήχηση στην ελληνική κοινωνία και χαμηλότερο κύρος σε σχέση με τα ΑΕΙ, λόγω, μεταξύ άλλων, του τεχνικού και επαγγελματικού προσανατολισμού τους, της χαμηλής χρηματοδότησής τους και των περιορισμένων υποδομών τους (βλ. Kontogiannopoulou-Polydorides, Stamelos and Papadiamantaki 2004, 2005, βλ. και ευρύτερα Luijten-Lub et al 2004).

Πρέπει βέβαια να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη ότι τα δεδομένα στην αγορά εργασίας, καθώς και στη δημοσιονομική κατάσταση του κράτους που στο ελληνικό πλαίσιο αποτελεί το μεγαλύτερο εργοδότη, αλλάζουν συνεχώς και συχνά με ραγδαίους ρυθμούς, όπως συμβαίνει σήμερα. Παράλληλα, η συνεχώς αυξανόμενη κινητικότητα προς άλλες χώρες, κυρίως ευρωπαϊκές, καθώς και προς τις ΗΠΑ, έχει ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση της αγοράς εργασίας και τη δημιουργία νέων αναγκών σε ένα πολύ ευρύτερο από το εθνικό, επίπεδο. Οι νέες ή αυξημένες ανάγκες για εργαζόμενους σε συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία, ο κορεσμός άλλων, καθώς και η ελκυστικότητα της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας αγοράς εργασίας δημιουργούν νέα δεδομένα στη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, πιθανώς ανάλογα και με το διεθνοποιημένο ή μη χαρακτήρα των ελληνικών ιδρυμάτων που σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι διαφέρει

σημαντικά ανά περίπτωση (βλ. Kontogiannopoulou-Polydorides and Papadiamantaki 2000; Kontogiannopoulou-Polydorides, Stamelos and Papadiamantaki 2004, 2005).

Έτσι, τα κριτήρια της φήμης των Τμημάτων, η ιεράρχηση μεταξύ ΑΕΙ και ΑΤΕΙ και οι δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης που προσφέρουν τόσο στην εθνική, όσο και στην παγκόσμια αγορά εργασίας, αποτελούν πιθανώς σημαντικά κριτήρια για τη συγκρότηση των επιλογών των υποψήφιων φοιτητών-τριών. Σημαντικός παράγοντας βέβαια αποτελεί και ο οικονομικός, κατά πόσο δηλαδή οι υποψήφιοι έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν το κόστος της φοίτησης (Teranishi and Briscoe 2006, σ. 596). Λαμβάνοντας υπόψη ότι στην περίπτωση της Ελλάδας, η φοίτηση σε προπτυχιακό επίπεδο δεν συνεπάγεται την καταβολή διδάκτρων, στην παρούσα έρευνα ο οικονομικός παράγοντας προσεγγίζεται μέσω της εγγύτητας του τόπου κατοικίας των φοιτητών με το Τμήμα επιλογής, κατά πόσο ουσιαστικά η φοίτηση σε ένα Τμήμα προϋποθέτει τη μετακίνηση από την οικογενειακή εστία. Η μεταβλητή αυτή επιλέχθηκε μέσα από μια σειρά μεταβλητών (όπως για παράδειγμα αν παρέχονται υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας στο Πανεπιστήμιο επιλογής) κυρίως ως προς τη σίτιση και τη στέγαση, βλ. και Παπακωνσταντίνου 2003, 2012) ως ενδεικτική του οικονομικού παράγοντα, ειδικά μέσα στις συνθήκες της σφοδρής οικονομικής κρίσης που πλήττει την ελληνική κοινωνία. Σημειώνεται ότι η εργασία των υποψηφίων, που θα αποτελούσε σημαντική ένδειξη της οικονομικής δυνατότητας της οικογένειας, δεν χρησιμοποιήθηκε λόγω της περιορισμένης της έκτασης στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό (είναι φανερό ότι είναι μικρότερη από ότι στο φοιτητικό πληθυσμό βλ. Μπουρίκος και Σωτηρόπουλος 2012) και του ότι υποδηλώνει/αποκρύπτει την εκπαιδευτική και επαγγελματική ένταξη των γονέων, μεταβλητές που ήδη λαμβάνονται υπόψη (βλ και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985β). Σημαντική μεταβλητή που σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές επιλογές των υποψηφίων φοιτητών είναι και η κοινωνικο-πολιτισμική τους προέλευση που συχνά, αλλά όχι πάντα σχετίζεται και με την οικονομική τους κατάσταση.

Επιπλέον, όπως βλέπουμε και στο κεφάλαιο για το ρόλο των κοινωνικών δικτύων και του κοινωνικού κεφαλαίου, η πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με την ανώτατη εκπαίδευση και το εύρος και η ποιότητα των πληροφοριών αυτών είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες, επίσης συχνά όχι ανεξάρτητοι με τους παράγοντες που



προαναφέρθηκαν για τη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών επιλογών (σχετικά με τους παραπάνω παράγοντες, βλ. ενδ. Teranishi & Briscoe 2006, σ. 596).

Στο πλαίσιο της σημερινής ευμετάβλητης κατάστασης όπου οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες διαφοροποιούνται πολύ ταχύτερα από το παρελθόν, επηρεάζοντας εν μέρει και τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ιεράρχηση των ειδικοτήτων που προσφέρει η ανώτατη εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε και με βάση την αξιολόγηση του κύρους τους τη χρονική περίοδο της έρευνας από τρία μέλη ΔΕΠ ή/και εξειδικευμένους ερευνητές στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σε καθένα από τους τρεις κριτές δόθηκε μια λίστα με τα τμήματα που θα επιθυμούσαν να φοιτήσουν οι υποψήφιοι φοιτητές αν υπήρχε δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια της έρευνας. Ύστερα, ζητήθηκε από τους κριτές να κατατάξουν τα τμήματα σε πέντε ιεραρχικές κατηγορίες κύρους, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια. Στις περιπτώσεις που η ιεράρχηση των τμημάτων από τους κριτές ήταν κοινή, διατηρήθηκε η αξιολόγηση τους. Για τις περιπτώσεις των τμημάτων που υπήρξε διαφωνία έστω και ενός κριτή, πραγματοποιήθηκε συνάντηση και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας από τους κριτές, ώστε να υπάρξει μια τελική αξιολόγηση.

Με βάση την παραπάνω διαδικασία, πραγματοποιήθηκε η ακόλουθη κατηγοριοποίηση των τμημάτων:

α) **Ειδικεύσεις Υψηλού Κύρους.** Περιλαμβάνονται τμήματα νομικών, ιατρικών και οικονομικών ειδικεύσεων, καθώς και ειδικεύσεις των πολυτεχνικών σχολών. Ειδικότερα: Τμήματα Νομικής, Στρατολογικό-Στρατ. Νομ. Συμβ. (ΣΣΑΣ) Ιατρικής, Ιατρικής (ΣΣΑΣ), Οδοντιατρικής, Οδοντιατρικής ΣΣΑΣ, Μηχανολογικών Μηχανικών, Αρχιτεκτονικής, Τοπογράφων Μηχανικών, Εφαρμοσμένων Μαθηματικών, Πολιτικών Μηχανικών, Μηχανολόγων Μηχανικών, Ναυπηγών Μηχανικών, Ηλεκτρολόγων Μηχανικών, Μηχανικών Ορυκτών Πόρων, Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Μηχανικών Περιβάλλοντος, Οικονομικών Επιστημών, Οικονομικό ΣΣΑΣ, Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής, Ναυτιλιακών Σπουδών.

β) **Ειδικεύσεις Μεσαίου Κύρους – ανώτερες.** Περιλαμβάνονται τμήματα ΑΕΙ από όλα τα επιστημονικά πεδία. Ειδικότερα: Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής

Εκπαίδευσης, Προσχολικής Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής, Τμήματα Φιλολογίας, Ιστορίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας, ΦΠΨ, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, Ψυχολογίας, Ψυχολογίας ΣΣΑΣ, Μαθηματικών, Στατιστικής, Χημείας, Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ), Φυσικής, Κτηνιατρικής, Φαρμακευτικής, Βιολογίας, Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας, Επιστήμης Διαιτολογίας και Διατροφής, Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων και Συστημάτων, Πληροφορικής, Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Ψηφιακών Συστημάτων, Βιολογικών Εφαρμογών και Τεχνολογιών, Βιοτεχνολογίας, Γεωπονίας, Χρηματοοικονομικής & Τραπεζικής Διοίκησης, Δημόσιας Διοίκησης, Επιστήμης Φυτικής Παραγωγής (ΑΕΙ), Αγροτικής Ανάπτυξης, Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας, Διοίκησης Επιχειρήσεων, Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Marketing και Επικοινωνίας, Ευελπίδων, Ικάρων, Αξιοματικών Νοσηλευτικής, Ναυτικών Δοκίμων.

γ) **Ειδικεύσεις Μεσαίου Κύρους - κατώτερες:** Περιλαμβάνονται τμήματα ΑΕΙ από όλα τα επιστημονικά πεδία. Ειδικότερα: Τμήματα Ξένων Φιλολογιών, Ξένων Γλωσσών Μετάφρασης και Διερμηνείας, Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Κοινωνιολογίας, Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, Βαλκανικών και Σλαβικών Σπουδών, Τουρκικών Σπουδών, Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Επικοινωνίας Μέσω και Πολιτισμού, Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Μεσογειακών Σπουδών, Ιστορίας & Εθνολογίας, Θεατρικών Σπουδών, Κινηματογράφου, Καλών Τεχνών, Μουσικών Σπουδών, Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης, Θεολογίας, Ιερατικών Σπουδών, Κοινωνικής Θεολογίας, Κοινωνικής Διοίκησης, Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνικής Πολιτικής, Επιστήμες Περιβάλλοντος, Γεωλογίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Επιστημών της Θάλασσας, Γεωγραφία, Νοσηλευτικής, Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Αξιοματικών Ελληνικής Αστυνομίας, Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών Στρατού, Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών Ναυτικού, Υπαξιωματικών Διοίκησης Αεροπορίας, Αστυφυλάκων, Τεχνικών Υπαξιωματικών Αεροπορίας, Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού.

δ) **Ειδικεύσεις Κατώτερου κύρους - ανώτερες:** Περιλαμβάνονται τμήματα ΑΤΕΙ από όλα τα επιστημονικά πεδία. Ειδικότερα: Τμήματα Φυσικοθεραπείας,

Λογοθεραπείας, Εργοθεραπείας, Μαιευτικής, Ιατρικών Εργαστηρίων, Αισθητικής, Οδοντικής Τεχνολογίας, Νοσηλευτικής, Επισκεπτών Υγείας, Οπτικής-Οπτομετρίας, Δημόσιας Υγιεινής, Προσχολικής Αγωγής, Βρεφονηπιοκομίας, Κοινωνικής Εργασίας, Διατροφής και Διαιτολογίας, Ραδιολογίας-Ακτινολογίας, Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής, Οχημάτων, Εφαρμογών Πληροφορικής στην Οικονομία και στη Διοίκηση, Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής, Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, Ενεργειακής Τεχνολογίας, Αυτοματισμού, Έργων Υποδομής, Επιχειρηματικού Σχεδιασμού και Πληροφορικών Συστημάτων, Πληροφορικής, Δομικών Έργων, Ιατρικών Οργάνων, Πληροφορικής και Τεχνολογίας Υπολογιστών, Ηλεκτρονικών Υπολογιστικών Συστημάτων, ΑΣΠΑΙΤΕ, Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Βιομηχανικής Πληροφορικής, Τεχνολογίας Αεροσκαφών, Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Εφαρμοσμένης Πληροφορικής και Πολυμέσων, Κλωστοϋφαντουργίας, Τεχνολογίας Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Πληροφορικής και ΜΜΕ, Τεχνολογίας Τροφίμων, Οινολογίας και Τεχνολογίας Ποτών, Εμπορίας και Ποιοτικού Ελέγχου Προϊόντων, Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Διακόσμησης και Σχεδιασμού Αντικειμένων, Σχεδιασμού και Τεχνολογίας Ξύλου και Επίπλου, Φωτογραφίας και Οπτικοακουστικών Τεχνών, Γραφιστικής, Συντήρησης Αρχαιοτήτων και Έργων Τέχνης, Διαχείρισης Εκκλησιαστικών Κειμηλίων, Λογιστικής, Χρηματοοικονομικών Εφαρμογών, Χρηματοοικονομικής και Ασφαλιστικής, Χρηματοοικονομικής και Ελεγκτικής, Διοίκησης Μονάδων Υγείας και Πρόνοιας, Διοίκησης Επιχειρήσεων, Αγροτικής Ανάπτυξης και Διοίκησης Αγροτικών Επιχειρήσεων, Βιβλιοθηκονομίας.

ε) **Ειδικεύσεις Κατώτερου κύρους - κατώτερες:** Περιλαμβάνονται τμήματα ΑΤΕΙ από όλα τα επιστημονικά πεδία. Ειδικότερα: Τμήματα Τεχνολογίας Αλιείας-Υδατοκαλλιέργειών, Τεχνολόγων Γεωπόνων, Δασοπονίας και Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος, Γεωτεχνολογίας και Περιβάλλοντος, Τουριστικών Επιχειρήσεων, Τουριστικών Επαγγελμαμάτων, Εμπορίας και Διαφήμισης, Εφαρμογή Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και στο Εμπόριο, Δημοσίων Σχέσεων και Επικοινωνίας.

Η ομαδοποίηση των τμημάτων, που πραγματοποιήθηκε βάσει των πεδίων του μηχανογραφικού δελτίου για το σκοπό της επεξεργασίας των δεδομένων, παρουσιάζεται στο Παράρτημα 6.

### **1.4.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ, ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ**

Η θεωρητική στήριξη στο κοινωνικό κεφάλαιο (και όχι σε λειτουργικής αφετηρίας επισήμανση χρήσιμων, με αφετηρία κοινής λογικής, μεταβλητών) έχει συνάφεια με την έμφαση στη στήριξη σε θεωρητικά σχήματα του Bourdieu γενικότερα λόγω και της περιεκτικής θεωρητικής αναφοράς και (επαν)επεξεργασίας που αυτά έχουν υποστεί Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το κοινωνικό κεφάλαιο στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο είναι δύσκολο να μελετηθεί, να επισημανθεί και να αναδειχθεί, παρόλο που τα τελευταία χρόνια ανιχνεύεται όλο και περισσότερο. Η συμμετοχή σε δίκτυα είναι υπαρκτή και τεκμηριώνεται σε πρόσφατες σχετικά διατριβές και μελέτες που έχουν ολοκληρωθεί ή είναι σε εξέλιξη (όπως για παράδειγμα Panayotopoulou 1999).

Παρόλα αυτά η μέχρι σήμερα τεκμηρίωση της ύπαρξης κοινωνικών δικτύων είναι περιορισμένη, αφορά εξειδικευμένα κοινωνικά πεδία, όπως ελίτ σχολεία και αποφοίτους, δίκτυα διανοομένων που ιστορικά επιχείρησαν την ανύψωση του πνευματικού επιπέδου του λαού μέσω της διάδοσης των βιβλίων και της βελτίωσης της εκπαίδευσης, τους Ολυμπιακούς Αγώνες, φιλανθρωπία κ.λπ. Είναι φανερό ότι ο περιορισμένος χαρακτήρας και η αναφορά των δικτύων αυτών σε μικρά τμήματα του πληθυσμού δεν εξυπηρετούν και μάλλον αναδεικνύουν τα ζητήματα που επισημαίνονται για το σύνολο της κοινωνίας, ότι δηλαδή ο χαρακτήρας του κοινωνικού κεφαλαίου παραμένει στα πλαίσια της οικογένειας (ενδεχομένως και των κομμάτων κυρίως, αλλά αυτό δεν μας αφορά εδώ) όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται (Lymberaki and Paraskevopoulos 2002).

Πρόσφατα, και κατά τη διάρκεια της μεγάλης αυτής κρίσης που βιώνουμε, παρακολουθούμε βέβαια εκτεταμένες δραστηριότητες κοινωνικής δικτύωσης για την αντιμετώπιση της κρίσης και των επιπτώσεών της, δραστηριότητες οι οποίες εμπλέκουν μεγάλα τμήματα της κοινωνίας με μοναδικούς θα λέγαμε τρόπους. Αυτό όσο ενδιαφέρον και εκτεταμένο και αν είναι κοινωνικά και ερευνητικά, δεν αποτελεί μέρος του κοινωνικού κεφαλαίου που εμπλέκεται στην παρούσα έρευνα γιατί αποτελείται από πρακτικές και φαινόμενα που έπονται των υπό μελέτη ζητημάτων. Τα όποια χαρακτηριστικά κοινωνικού κεφαλαίου παρατηρούνται ως πλαίσιο και

υποστηρικτικές πρακτικές και πόροι που οι υποψήφιοι κινητοποιούν για να πραγματοποιήσουν το στόχο της εισαγωγής τους στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν αναδυθεί πριν από την κρίση και την τρέχουσα ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου.

Οι δικές μας μελέτες εστιασμένες σε σημαντικές παραμέτρους των αντιλήψεων και των παραδοχών ελλήνων μαθητών για το ρόλο του πολίτη αναδεικνύουν ιδιαιτερότητες όχι μόνο στο θεμελιώδες ζήτημα της εμπιστοσύνης και της εμπιστοσύνης στους θεσμούς ειδικότερα, αλλά διαφοροποίηση σε βασικές έννοιες όπως η δημοκρατία και η πολιτική συμμετοχή (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005, Κεφάλαιο 2). Το πιο σημαντικό και ενδιαφέρον είναι ότι οι διαφοροποιήσεις των Ελλήνων μαθητών παρατηρούνται τόσο αναφορικά με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο όσο και σε σχέση με μαθητές άλλων χωρών, είτε μεσογειακών, είτε πλουσιότερων δυτικών χωρών (στο ίδιο). Επιπλέον, και παρά το γεγονός ότι οι μαθητές δίνουν έμφαση στα κοινωνικά κινήματα, αυτό δεν φαίνεται να αναδεικνύει δικτύσεις κοινωνικού κεφαλαίου, αλλά αντίθετα συμβαδίζει με μια άνευ προηγουμένου έμφαση στις λειτουργίες και στη σημασία του κράτους (Torney-Purta, Schwille and Amadeo 1999). Το δίπολο αυτό, γνωστό στις μελέτες πολιτικής και κοινωνικής επιστήμης στην Ελλάδα, είναι το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται κάθε ένδειξη κοινωνικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση γενικότερα και στις εισαγωγικές εξετάσεις ειδικότερα, καθώς και κάθε ερευνητικό εγχείρημα στα ζητήματα αυτά.

Η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου και της ανάλυσης κοινωνικών δικτύων αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση των επιλογών του ερωτηματολογίου σχετικά με τις πηγές από όπου οι υποψήφιοι φοιτητές αντλούν συμβουλές για τη συγκρότηση των ακαδημαϊκών τους επιλογών.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η προσέγγιση ενός κοινωνικού δικτύου αφορά καταρχήν στην περιγραφή της κοινωνικής δομής μεταξύ ατόμων, ομάδων και οργανισμών και περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους διασυνδέονται μεταξύ τους στη βάση οικογενειακών, φιλικών, κοινωνικών ή επαγγελματικών σχέσεων, οικονομικών ανταλλαγών και πολλών άλλων σχέσεων. Η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων με τη χρήση τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών τεχνικών, προϋποθέτει την κατανόηση των τρόπων και των μηχανισμών που συγκροτούνται και αναπτύσσονται αυτά τα δίκτυα, καθώς και των σκοπών που εξυπηρετούν (βλ και Thilagam 2010). Τα δίκτυα

δεν υποστηρίζονται και δεν αναπτύσσονται μόνο στη βάση οικονομικών στόχων ή απόκτησης εξουσίας. Καταρχήν απαιτούν συνθήκες εμπιστοσύνης και την ύπαρξη κοινών συμφερόντων και στόχων και δεσμούς επικοινωνίας που βασίζονται στις αρχές της εθελοντικής συμμετοχής και της ανταλλαγής (Bienzle et al 2007, σ. 6). Η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων βέβαια και η κατανόηση της δομής και της λειτουργίας τους είναι εξαιρετικά δύσκολη, καθώς πλέον τα δίκτυα, ως ένα είδος ανθρώπινου υπεροργανισμού όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι Christakis και Fowler (2009, σ. 3), μεγαλώνουν συνεχώς και εξελίσσονται αποτελώντας συγχρόνως ένα πεδίο ροής διαφόρων πραγμάτων, αντιλήψεων κ.ά.

Τα ατομικά δίκτυα αποτελούν μια απάντηση στην πρόκληση της πολυπλοκότητας των αναγκών των ατόμων και πολλές φορές δρουν αντισταθμιστικά ως προς τις θεσμικές αδυναμίες (Bienzle et al 2007, σ. 6). Όσον αφορά στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, τα ατομικά και οικογενειακά δίκτυα των υποψηφίων είναι εξαιρετικά σημαντικά, καθώς αντισταθμίζουν συγχρόνως την έλλειψη ακαδημαϊκού και επαγγελματικού προσανατολισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στο ελληνικό πλαίσιο συνήθως καταλαμβάνει υποβαθμισμένη θέση τόσο σε επίπεδο Αναλυτικού Προγράμματος, όσο και σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής στις σχολικές μονάδες και διδάσκεται από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν σχετική ειδικότητα. Ως αποτέλεσμα, η συλλογή πληροφοριών για τις δυνατότητες και τον προσανατολισμό των Τμημάτων ΑΕΙ και ΑΤΕΙ της χώρας επαφίεται στα ίδια τα άτομα, στους υποψηφίους φοιτητές δηλαδή και στο άμεσο περιβάλλον τους, ειδικότερα τους γονείς τους που, όπως αναδύεται στην παράδοση των πρακτικών της ελληνικής οικογένειας (και όχι μόνο) καλούνται να χαράξουν την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους στρατηγική (βλ. και (Vryonides 2007; Vryonides & Gouviyas 2012; Bodovski 2010).

Η σημασία του ατομικού δικτύου των υποψηφίων φοιτητών αναδεικνύεται ακόμα περισσότερο στη χάραξη μιας ακαδημαϊκής και επαγγελματικής στρατηγικής μέσα από οδούς που δεν είναι ευρέως γνωστές, αλλά θα μπορούσαν να προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες στα άτομα. Το ζήτημα δηλαδή δεν έγκειται τόσο στις, εν πολλοίς γνωστές, προοπτικές που προσφέρουν παραδοσιακά Τμήματα υψηλού κύρους, όπως της Ιατρικής, της Νομικής, ή τα Πολυτεχνικά Τμήματα, αλλά στην πληροφόρηση που μπορεί να αντλήσει ο υποψήφιος για τη συνολική χάραξη μιας

ακαδημαϊκής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας μέσα από το σύνολο των δυνατοτήτων που προσφέρει το ελληνικό, αλλά και το διεθνές σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων των κοινωνικών δικτύων, υποστηρίζεται ότι δεν απαιτούνται ισχυροί δεσμοί μεταξύ των ατόμων, προκειμένου να επιχειρήσουν να αντλήσουν οφέλη. Ακόμα και οι χαλαροί δεσμοί πολλές φορές είναι επαρκείς για τη διασφάλιση συνεχούς ροής πληροφοριών και τη διεύρυνση των οριζόντων (βλ. και Bienzle et al 2007, σ. 8). Οι επαφές που μπορεί να έχουν οι υποψήφιοι φοιτητές όχι μόνο με το άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά και με το ευρύτερο οικογενειακό, φιλικό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και με τους καθηγητές του σχολείου ή/και των φροντιστηρίων, ενδεχομένως έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών ακαδημαϊκών και επαγγελματικών επιλογών τους. Όπως υποστηρίζουν οι Christakis και Fowler (2009, σ. 4), οι διασυνδέσεις μεταξύ των ατόμων έχουν μεγάλη σημασία και η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων μπορεί να ανιχνεύσει πολλές πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας.

Ο παράγοντας της κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης των ατόμων, των υποψηφίων δηλαδή φοιτητών εδώ, είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη συγκρότηση των κοινωνικών δικτύων, ή ακριβέστερα, στα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτύων και των διαπροσωπικών δεσμών που συγκροτούνται. Υποστηρίζεται ότι οι κοινωνικοί δεσμοί είναι συνηθέστεροι ανάμεσα σε άτομα που βρίσκονται εγγύτερα στον κοινωνικό χώρο, από ότι ανάμεσα σε άτομα που καταλαμβάνουν απομακρυσμένες θέσεις στον κοινωνικό χώρο (Blau, όπως παρατίθεται στο: Bourgeois and Friedkin 2001, σ. 247). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το είδος και το εύρος των πληροφοριών που μπορεί να συλλέξει το άτομο εξαρτάται κατ' επέκταση και από τα κοινωνικο-πολιτισμικά του χαρακτηριστικά. Ο παράγοντας αυτός είναι πολύ σημαντικός για τα ζητήματα που μας απασχολούν στην έρευνα, καθώς η γνώση των εκπαιδευτικών ζητημάτων συνδέεται άμεσα με το πολιτισμικό κεφάλαιο των ατόμων, των υποψηφίων δηλαδή φοιτητών και των γονέων τους, όπως έχουν αναδείξει οι θεωρίες της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής. Είναι επομένως πιθανό ότι οι διαπροσωπικοί και κοινωνικοί δεσμοί που έχουν οι υποψήφιοι φοιτητές κατώτερης κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, σύμφωνα με τα κριτήρια κοινωνικής διαστρωμάτωσης που έχουν οριστεί στην έρευνα αυτή, να μην τους εξασφαλίζουν

πάντα το εύρος και την ποιότητα της πληροφόρησης που είναι αναγκαία για τη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών τους επιλογών. Όπως αναλύουν οι Christakis και Fowler (2009, σ. 6), όταν η οικογένεια και οι φίλοι ενός ατόμου έχουν υψηλό βαθμό δικτύωσης, τότε αυξάνεται και το επίπεδο δικτύωσης του ίδιου του ατόμου. Η θέση μάλιστα που έχει ένα άτομο σε ένα κοινωνικό δίκτυο καθορίζεται όχι μόνο από τον αριθμό των, υψηλά δικτυωμένων, φίλων που έχει το ίδιο το άτομο, αλλά και από τον αριθμό των φίλων που έχει ο καθένας από αυτούς και στους οποίους δυνητικά έχει πρόσβαση.

Σε σχετική έρευνα η εθνοτική καταγωγή των μαθητών φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όσον αφορά στα δίκτυα που οι μαθητές έχουν πρόσβαση (και κατ' επέκταση και στα δίκτυα που δεν έχουν), πώς αυτά τα δίκτυα διαμορφώνουν την αντίληψη τους ως προς τον κόσμο της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και πώς γίνονται αντιληπτοί οι ίδιοι οι μαθητές από τους ανθρώπους που εμπλέκονται σε αυτά τα δίκτυα (Teranishi and Briscoe 2006, σ. 593, βλ. και Bedolla 2007, σ. 10). Συνολικά, η τάση δημιουργίας κοινωνικών δικτύων μεταξύ ατόμων που φέρουν παρόμοια κοινωνικο-πολιτισμικά ή άλλα χαρακτηριστικά περιορίζει τον κοινωνικό κόσμο των ατόμων και επηρεάζει το είδος των πληροφοριών που λαμβάνουν και ευρύτερα τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους (Mc Pherson et al 2001).

Τα δίκτυα στα οποία έχουν πρόσβαση άτομα διαφορετικής κοινωνικο-πολιτισμικής και εθνοτικής προέλευσης αναδεικνύουν το ζήτημα του κοινωνικού κεφαλαίου, έννοια που συνδέεται και προσεγγίζεται ακριβώς μέσω της ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων. Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου (σε αντίθεση με το υλικό ή ανθρώπινο κεφάλαιο) δεν είναι απτή, καθώς ενυπάρχει στις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη και «συσσώρευση» κοινωνικού κεφαλαίου είναι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στα άτομα ή σε ομάδες, οργανώσεις κλπ. Μια σημαντική όψη του κοινωνικού κεφαλαίου αφορά στη δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες που διαχέονται μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, ενώ τα κοινωνικά κανονιστικά πρότυπα στα οποία είναι εκτεθειμένα τα άτομα διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο ως προς τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού κεφαλαίου που συσσωρεύουν (Coleman 2000, σ. 23-26). Στην έρευνα εδώ, η έμφαση δεν δίδεται στο κοινωνικό κεφάλαιο ως μέσο ανάπτυξης της κοινωνικής εμπιστοσύνης και ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεγγύης για την επίτευξη κοινών



σκοπών κατά την κλασική προσέγγιση του Putnam (1993), αλλά ακριβώς στις δυνατότητες που προσφέρει στα άτομα για την πρόσβαση σε πληροφορίες και τις νέες προοπτικές που δύνανται να τους ανοίξει και αντίστοιχα στους περιορισμούς που θέτει ανάλογα με το πλαίσιο που αυτά εντάσσονται. Τη σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου στο επίπεδο της οικογένειας, αλλά και εκτός της οικογένειας και της σχέσης του με τη σχολική επίδοση των μαθητών αναδεικνύει και ο Coleman (2000, σ. 30-36), όπως και ο Bourdieu (2001). Ειδικά ο ρόλος του στενού και ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς και των φίλων των μαθητών-υποψηφίων φοιτητών αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές τους επιλογές, όπως αναδεικνύεται από σχετικές έρευνες (βλ. Teranishi and Briscoe 2006, σ. 599).

Το διαδίκτυο αποτελεί επίσης μια πολύ σημαντική πηγή πληροφόρησης για τους υποψήφιους φοιτητές, η σημασία του οποίου συνεχώς αυξάνεται. Η ταχύτατη εξάπλωση της πρόσβασης στο διαδίκτυο, που διευκολύνεται και από πολιτικές μείωσης του κόστους ή/και ελεύθερης πρόσβασης στις σχολικές μονάδες των δυτικών τουλάχιστον χωρών προσθέτουμε, και η συγκρότηση κοινωνικών δικτύων μέσα από τις πλατφόρμες δικτύωσης, δημιουργούν πλέον ένα νέο περιβάλλον. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ότι παρά τη ραγδαία αυτή ανάπτυξη του διαδικτύου, η κοινωνική όψη παραμένει στη ρίζα κάθε ανθρώπινης συμπεριφοράς και δραστηριότητας (Simoes and Magedanz 2010, σ. 427). Αντλώντας από το επιχείρημα αυτό, υποστηρίζουμε ακριβώς ότι η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, ακόμα και αν είναι πλέον εφικτή για το σύνολο των υποψηφίων φοιτητών, αποτελεί μεν μια σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών, αλλά όχι πανάκεια για τη διαμόρφωση των κατάλληλων για το κάθε άτομο ακαδημαϊκών και επαγγελματικών επιλογών που εξακολουθούν να εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον ανθρώπινο παράγοντα.

Στη βάση της παραπάνω προσέγγισης, συγκροτήθηκε η σχετική μεταβλητή σχετικά με την άντληση συμβουλών από τους υποψήφιους φοιτητές για τις ακαδημαϊκές τους επιλογές. Συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, καλούνται να προσδιορίσουν αν και σε ποιο βαθμό άντλησαν συμβουλές από την οικογένεια τους, από το ευρύτερο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον, από τους καθηγητές του σχολείου, από τους καθηγητές του φροντιστηρίου (για όσους λαμβάνουν εξωσχολική βοήθεια), από το διαδίκτυο, ή αν διαμόρφωσαν μόνοι τους τις ακαδημαϊκές τους επιλογές χωρίς να αντλήσουν συμβουλές από πουθενά. Προφανώς

βέβαια σε μια ποσοτική έρευνα τέτοιας έκτασης, δεν είναι εφικτό να προσεγγιστεί η ποιοτική διάσταση αυτής της μεταβλητής. Σε κάθε περίπτωση, οι επιλογές της μεταβλητής συσχετίζονται με τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων, καθώς και με άλλες μεταβλητές της έρευνας, όπως αναλύεται λεπτομερώς στο 2ο Μέρος της Έκθεσης. Στη λογική του κοινωνικού, αλλά και του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας των υποψηφίων, εξετάζεται επίσης σε άλλη ερώτηση του ερωτηματολογίου αν υπάρχουν άλλα παιδιά στην οικογένεια τους που φοιτούν στην ανώτατη εκπαίδευση.

Παράλληλα, ο ρόλος και η σημασία της οικογένειας για την υποστήριξη των μαθητών έχει αναδειχθεί και τεκμηριωθεί σε πολλές επιστημονικές ή άλλου τύπου αναζητήσεις και καταγραφές. Ο τύπος, έντυπος και ηλεκτρονικός έχει ήδη από τη δεκαετία του 1970 εστιάζει στο ρόλο και κυρίως στις δαπάνες της οικογένειας για τις σπουδές της νέας γενιάς στα πλαίσια της δωρεάν, λεγόμενης, παιδείας. Η καταγραφή των συναφών ζητημάτων παίρνει ιδιάζοντα και πολύ έντονο χαρακτήρα κάθε χρόνο, αρχίζοντας λίγο πριν τη διεξαγωγή των εξετάσεων, το Μάιο μέχρι και μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων και την εγγραφή των νέων φοιτητών τον Οκτώβριο.

Πέραν αυτής της έντονης ενασχόλησης, οι ανησυχίες των ειδικών και οι σχετικές έρευνες και μελέτες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985β, 1995β), έχουν αναδείξει το ρόλο του σχολείου (του λυκείου ειδικότερα) όπως διαγράφεται από τη σχέση του με το φροντιστήριο και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Οι δραστηριότητες αυτές της «παραπαιδείας» όπως συνήθως χαρακτηρίζονται, χαρακτηρισμό τον οποίο έχουμε δημόσια απορρίψει για εύλογους λόγους, αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της παρέμβασης του ιδιωτικού και της οικογένειας στη δομή και τη λειτουργία της εκπαίδευσης και των εισαγωγικών εξετάσεων. Πέρα από την προφανή κινητοποίηση του οικονομικού κεφαλαίου ως στρατηγικής της οικογένειας για τη στήριξη και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων των παιδιών της, ανιχνεύεται η κινητοποίηση κοινωνικού κεφαλαίου για την κατάλληλη δικτύωση που θα διασφαλίσει την πρόσβαση στα καταλληλότερα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Η κινητοποίηση της οικογένειας, του θεσμού του σχολείου και των διαθέσιμων κοινωνικών δικτύων για τη στήριξη του στόχου της επιτυχίας στις εξετάσεις αποτελεί

στην έρευνα αυτή την καταγραφή τυχόν κινητοποίησης κοινωνικού κεφαλαίου ή, μάλλον, τη μορφή που παίρνει η κινητοποίηση αυτή. Έτσι καταγράφουμε τις τυχόν σχέσεις της διαμόρφωσης των προτιμήσεων των υποψηφίων με την οικογένεια, τους θεσμικούς σημαντικούς άλλους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και τους μη θεσμικούς σημαντικούς άλλους οι οποίοι εντάσσονται στη στρατηγική της οικογένειας. Αυτοί είναι προφανώς οι εκπαιδευτικοί του φροντιστηρίου, αλλά και η κοινότητα γνωστών που αποτελεί επίσης κοινότητα σημαντικών άλλων τοπικά ή όχι (δες και Benincasa 1998) . Στα πλαίσια αυτά παύει να έχει σημασία η ειδικότητα ή ο βαθμός της εκπαιδευτικής σχέσης των εκπαιδευτικών με την καθημερινότητα του μαθητή. Σημασία έχει ο θεσμικός ή οικογενειακός χαρακτήρας του κινητοποιούμενου κοινωνικού κεφαλαίου.

#### **1.4.4 ΕΙΔΟΣ ΟΙΚΙΣΜΟΥ**

Το είδος οικισμού στο οποίο βρίσκεται το λύκειο ή/και στο οποίο κατοικούν οι υποψήφιοι φοιτητές/τριες αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό γεωγραφικής προέλευσης που σε προηγούμενη έρευνα έχει αναδειχθεί ως κοινωνικο-χωρική μεταβλητή. Επιπλέον έχει αναδειχθεί ως χρησιμότερη των πλέον τυπικών γεωγραφικών διαφοροποιήσεων όπως για παράδειγμα το γεωγραφικό διαμέρισμα και ο νομός, ή η απλή διαφοροποίηση σε πρωτεύουσα, αστικές και αγροτικές περιοχές.

Η μελέτη για τη διαφοροποίηση των οικισμών της χώρας για τους σκοπούς έρευνας για τις εισαγωγικές εξετάσεις έγινε στην αρχή της δεκαετίας του 1980 για την αντίστοιχη έρευνα. Ως αποτέλεσμα, οι οικισμοί ταξινομήθηκαν ως προς το συνολικό πληθυσμό μαθητών της Γ Λυκείου (των εγγεγραμμένων στα αντίστοιχα σχολεία). Επιπλέον η μητροπολιτική Αθήνα διαφοροποιήθηκε με βάση κοινωνικο-χωρική διαίρεσή της σε κέντρο, Β και Α προάστια, δυτικά προάστια. Στη συνέχεια, η μελέτη ανέδειξε ότι ήταν εκ των ουκ άνευ η περαιτέρω διαφοροποίηση των σχολείων των Β και Α προαστίων σε δημόσια και ιδιωτικά, προσθέτοντας έτσι μια ακόμα διάσταση στην κοινωνικο-χωρική μεταβλητή, διάσταση που είναι σαφώς κοινωνική αν και το όνομα εκφράζει το δημόσιο ή ιδιωτικό θεσμικό χαρακτήρα των σχολείων.

Τα είδη των οικισμών στην έρευνα πεδίου (και, στη συνέχεια, στην ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται στο σχεδιασμό της έρευνας πεδίου της παρούσας έκθεσης.

#### **1.4.5 ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ**

Σημειώνουμε ότι δεν αποτελεί αντικείμενο των ερευνητικών ερωτημάτων η συσχέτιση της επίδοσης με τις επιλογές και τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων. Συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο την επίδοση που εκτιμούν ότι θα επιτύχουν οι υποψήφιοι επειδή βοηθάει σημαντικά στην κατανόηση του αντικειμένου της έρευνας. Η επίδοση αυτή (επίδοση που οι υποψήφιοι φοιτητές/τριες εκτιμούν ότι θα επιτύχουν) στις εξετάσεις είναι άμεση συνέπεια του ότι η έρευνα πεδίου έγινε αναγκαστικά κατά τη διάρκεια της εξέτασης του τελευταίου μαθήματος και όχι μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων.

Αυτό είναι συνέπεια μιας σειράς αλλαγών στις διαδικασίες η σημαντικότερη των οποίων για την έρευνα πεδίου αυτής της ερευνητικής δραστηριότητας ήταν το γεγονός ότι δόθηκε στους μαθητές/τριες που θα ήσαν υποψήφιοι/ες η δυνατότητα να συμπληρώνουν το μηχανογραφικό δελτίο ηλεκτρονικά και, μάλιστα, από οποιοδήποτε υπολογιστή. Η δυνατότητα αυτή, άκρως εκσυγχρονιστική και πρακτικά πολύ χρήσιμη για τους εμπλεκόμενους, έχει δυσχερείς επιπτώσεις στις προσπάθειες διεξαγωγής έρευνας πεδίου, για τον απλούστατο λόγο ότι δεν επιτρέπει-διασφαλίζει την προσέλευση των μαθητών στο σχολείο τους μετά τις εισαγωγικές εξετάσεις και τις εξετάσεις στα μαθήματα του λυκείου. Επομένως δεν είναι δυνατόν να «βρεθούν» όλοι/ες ταυτόχρονα οπουδήποτε και δεν είναι ταυτόχρονα προσβάσιμοι/ες από ερευνητές, μετά την εξέταση του τελευταίου εξεταζόμενου μαθήματος του λυκείου, χρονική στιγμή κατά την οποία διεξήχθη η παρούσα έρευνα πεδίου.

Επιπλέον, η ομολογουμένως στενή (έως και ενδεχομένως πολύ υπερβολική) ερμηνεία του Υπουργείου στα ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων δεν μας επέτρεψε την εκ των υστέρων ζεύξη του αρχείου των δεδομένων της έρευνας με το αρχείο των βαθμών των εξετάσεων που το ίδιο δημιουργεί και διαθέτει. Μας το παρέδωσε χωρίς τους κωδικούς των μαθητών/τριών, πράγμα που έκανε αδύνατον τον συνδυασμό των δύο αρχείων με τα χρήσιμα για τις ανάγκες αυτής της έρευνας δεδομένα.

Το γεγονός ότι είχαμε διεξάγει πρόδρομη έρευνα για τη μελέτη και οριστικοποίηση περιεχομένου ερωτηματολογίου και πρακτικών διεργασιών της έρευνας πεδίου μας οδήγησε στις αντίστοιχες διαπιστώσεις και στο να συμπεριλάβουμε ερώτηση για την εκτίμηση της επίδοσης στα μαθήματα των εξετάσεων.

.Σε σύγκριση που κάναμε μεταξύ της κατανομής της επίδοσης που εκτιμούν ότι θα επιτύχουν οι υποψήφιοι και αυτής που τελικά προέκυψε είναι ότι υπάρχει μια μετατόπιση προς μεγαλύτερο βαθμό, με εξαίρεση τους αριστούχους.

## ΜΕΡΟΣ 2΄

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΓΕΛ.

#### 2.1 Τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων φοιτητών/τριών του δείγματος

Τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων παρουσιάζονται σε λεπτομερείς κατανομές συχνοτήτων των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας γιατί αποτελούν το πρώτο στάδιο αναγνώρισης των υποκειμένων της εμπειρικής έρευνας και των πρακτικών τους. Στον **Πίνακα 2.1**, όπου παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο, φαίνεται ότι τα κορίτσια αποτελούν, όπως αναμενόταν με βάση την κατανομή του φύλου στην προηγούμενη εμπειρική έρευνα (του Φεβρουαρίου 2013), την πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας (59% περίπου, έναντι 41% περίπου). Το μεγαλύτερο ποσοστό των υποψηφίων του δείγματος, 72% περίπου, δεν έχουν αδέρφια που φοιτούν σε κάποιο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ (βλ. **Πίνακα 2.2**). Στον **Πίνακα 2.3**, βλέπουμε ότι το 30% περίπου των υποψηφίων του δείγματος απαντούν ότι είχαν άριστη επίδοση στον απολυτήριο τίτλο της Α΄ λυκείου, ενώ ποσοστό 36% περίπου αναφέρουν ότι είχαν πολύ καλή επίδοση. Παρόμοια είναι τα ποσοστά και στη Β΄ λυκείου (βλ. **Πίνακα 2.4**) Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη συνέχειας στη μαθητική επίδοση, πράγμα που έχει διαπιστωθεί και σε παρελθούσης εποχής έρευνες πανελλαδικής εμβέλειας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985α). Συντριπτικό είναι και πάλι το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν είτε φροντιστήριο, είτε ιδιαίτερα μαθήματα, είτε και τα δύο, καθώς ανέρχεται στο 88% περίπου των υποψηφίων (βλ. **Πίνακα 2.5**). Φαίνεται έτσι ότι, παρά τη συνεχιζόμενη οικονομική κρίση, η ισχύς του συστήματος παραπαιδείας παραμένει και οι γονείς των μαθητών εξακολουθούν να επενδύουν σημαντικούς πόρους σε αυτό, προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες πρόσβασης των παιδιών τους στο σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης (βλ. ενδ. ΚΑΝΕΠΙ-ΓΣΕΕ 2009, σ. 305-316, επίσης Tsakloglou and Cholezas 2005; Koutsambelas and Tsakloglou 2012). Ή, όπως αναγνωρίζεται εναλλακτικά από την Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995β,) με δεδομένο ότι ο μεγαλύτερος βαθμός ενδεικτικού Γ΄ Γυμνασίου συνεπάγεται περισσότερο φροντιστήριο στη Β΄ και Γ΄ Λυκείου, οι μαθητές με μεγαλύτερη βαθμολογία και ενδεχομένως επίδοση στις εξετάσεις κάνουν

περισσότερο φροντιστήριο προκειμένου να διασφαλίσουν την επιτυχία τους στο τμήμα της προτίμησής τους.

Το ποσοστό των υποψηφίων που λαμβάνουν εξωσχολική βοήθεια είναι υψηλότερο σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό σε παλαιότερες έρευνες (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β, σ. 185; Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 120-121). Ιδιαίτερα προκαλεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι το 2013, εν μέσω της κρίσης, δηλώνεται σε μεγαλύτερη έκταση η εξωσχολική βοήθεια από ότι στα πρόσφατα δεδομένα από την προ κρίσης δεκαετία του 2000. Σημειώνουμε ότι τα δεδομένα αυτά δεν δείχνουν πολύ μικρότερη συμμετοχή από εκείνη που δηλώνουν οι επιτυχόντες σε δυο πανεπιστήμια της χώρας (Παπακωνσταντίνου 2012), παρόλο που είναι γνωστό ότι οι επιτυχόντες (και μάλιστα εκείνοι που φοιτούν σε ελίτ πανεπιστήμια ή/και σχολές) κάνουν περισσότερο φροντιστήριο και περισσότερα ιδιαίτερα μαθήματα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985α).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων μεταβλητών που σχετίζονται με τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων, που πιθανώς σχετίζονται με (την επίδοση και) τη συγκρότηση των προτιμήσεων τους ως προς την εισαγωγή σε τμήματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Έτσι, στον **Πίνακα 2.6** παρουσιάζεται η κατανομή των υποψηφίων ανάλογα με το είδος και του μέγεθος του οικισμού που διαμένουν. Στον **Πίνακα 2.7** φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των υποψηφίων μιλούν στο σπίτι πάντα ελληνικά. Φαίνεται εδώ ότι είτε οι υποψήφιοι διαφορετικής εθνικής-πολιτισμικής προέλευσης χρησιμοποιούν πλέον αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα, ή ότι η αποκλειστική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι αναγκαία συνθήκη, ώστε να φτάσουν στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στον **Πίνακα 2.8** φαίνεται ότι οι μισοί περίπου υποψήφιοι του δείγματος έχουν πρόσβαση στην οικία τους σε περισσότερα από 100 βιβλία, ενώ αντίθετα ένα σημαντικό ποσοστό, περίπου 17%, έχει λιγότερα από 25 βιβλία. Και εδώ είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να επισημάνει κανείς ότι τα βιβλία έχουν αυξηθεί σημαντικά στην ελληνική οικογένεια τα πρόσφατα χρόνια (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985α). Στον **Πίνακα 2.9** φαίνεται ότι για ένα σημαντικό ποσοστό των υποψηφίων, (περισσότερο από το ένα τρίτο του δείγματος) η μητέρα εντάσσεται στην ανώτερη κατηγορία εκπαίδευσης, την πρώτη, καθώς είναι κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ ή και μεταπτυχιακού/διδακτορικού. Παρόμοιο είναι το ποσοστό των υποψηφίων που έχει

μητέρα απόφοιτο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (τρίτη κατηγορία), ενώ πολύ μικρά είναι τα ποσοστά των υποψηφίων των οποίων η μητέρα έχει φοιτήσει μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αντίστοιχη περίπου είναι η εικόνα σε σχέση και με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (βλ. **Πίνακα 2.10**).

Αυτό συμβαδίζει με ευρήματα παλιότερων ερευνών ή πρόσφατων επίσημων δεδομένων, τα οποία πιστοποιούν το γεγονός ότι η Ελλάδα έχει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής της ηλικιακής ομάδας από 18 έως 22 στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και συγκρίσιμα με άλλες ανεπτυγμένες χώρες (Ε.Ε. & ΟΟΣΑ) ποσοστά κατόχων πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ενήλικο πληθυσμό (ενδ. Γουβιάς 2010; Σιάνου-Κύργιου 2006; Koutsambelas and Tsakloglou 2012; Tsakloglou and Cholezas 2005; ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ 2014).

Παρατηρούμε ότι (**Πίνακας 2.11**), για το 24% περίπου των υποψηφίων του δείγματος, ο πατέρας εντάσσεται στην ανώτερη κοινωνική κατηγορία, την πρώτη, ασκεί δηλαδή επιστημονικό/ελεύθερο επάγγελμα. Οι περισσότεροι μαθητές, περίπου το 38%, έχουν πατέρα που εντάσσεται στη μεσαία κοινωνική ομάδα, ενώ για το 27% ο πατέρας ασκεί κάποιο αγροτικό ή τεχνικό επάγγελμα και εντάσσεται στην τέταρτη κοινωνική κατηγορία. Το ποσοστό των μαθητών με πατέρα ανειδίκευτο είναι μικρό, περίπου 3%. Αντίστοιχα, στον **Πίνακα 2.12** φαίνεται ότι οι υποψήφιοι με μητέρα που ασκεί επιστημονικό/ελεύθερο επάγγελμα αποτελούν το 33% του δείγματος, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των υποψηφίων συγκεντρώνεται στη μεσαία κοινωνική κατηγορία, αποτελώντας περίπου το 43%. Αντίθετα, πολύ μικρότερο (σε σχέση με τα επαγγέλματα των αντρών) είναι το ποσοστό των υποψηφίων με μητέρα που ασκεί αγροτικό ή τεχνικό επάγγελμα, περίπου 4%, ενώ τέλος η μητέρα του 6% περίπου των υποψηφίων ασκεί ανειδίκευτη εργασία.

Οι παραπάνω κατανομές συχνότητων επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία των απαντήσεων των υποψηφίων, καθώς τα ποσοστά είναι παρόμοια σε σχέση με εκείνα της εμπειρικής έρευνας του Φεβρουαρίου. Οι μικρές διαφοροποιήσεις των ποσοστών ερμηνεύονται από την ελάχιστη μεταβολή του αριθμού των υποψηφίων που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα του Ιουνίου. Σημειώνουμε ότι οι παραπάνω κατανομές είναι διαφοροποιημένες από προηγούμενες έρευνες λόγω της αλλαγής της κατανομής της απασχόλησης στο σύνολο των εργαζομένων της χώρας με τις μεγάλες



μετακινήσεις εργαζομένων από την πρωτογενή και τη δευτερογενή παραγωγή στον τριτογενή τομέα (δες για παράδειγμα Παπακωνσταντίνου 2003).

## 2.2 Κριτήρια και επιλογές των υποψηφίων

Όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής τμήματος φοίτησης των υποψηφίων, στον **Πίνακα 2.13**, βλέπουμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων, περίπου το 82%, συμφωνεί στη σημασία του κριτηρίου της φήμης του τμήματος (βλ. και Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 151, 163). Το ίδιο περίπου ποσοστό συμφωνίας εμφανίζεται και στο «πραγματιστικό» κριτήριο των μορίων που θα συγκεντρώσουν οι υποψήφιοι στις εισαγωγικές εξετάσεις (**βλ. Πίνακα 2.16**), ενώ υψηλά ποσοστά συμφωνίας, περίπου 77%, εμφανίζονται στο κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης (**βλ. Πίνακα 2.15**) (βλ. και Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 165). Το κριτήριο της γεωγραφικής εγγύτητας του τμήματος με την οικογενειακή κατοικία των υποψηφίων συγκεντρώνει σχετικά χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας, περίπου 60%, (**βλ. Πίνακα 2.14**), λίγο υψηλότερα σε σχέση με την εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου (56%), ζήτημα στο οποίο θα επανέλθουμε και στη συνέχεια. Προς το παρόν περιοριζόμαστε να διατυπώσουμε την εκτίμηση ότι η διαφορά μπορεί να είναι ενδεικτική της ρεαλιστικότερης προσέγγισης στο ζήτημα αυτό όταν οι μαθητές είναι πλέον υποψήφιοι. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται και εδώ η σταθερότητα των κριτηρίων των υποψηφίων για την επιλογή τμήματος φοίτησης σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, τρεις περίπου μήνες δηλαδή πριν τη διεξαγωγή των εισαγωγικών εξετάσεων (Φεβρουάριος) και αμέσως πριν τη δήλωση προτιμήσεων μετά τη διεξαγωγή των εισαγωγικών εξετάσεων (τέλος Ιουνίου). Σημειώνεται ότι φαίνεται καταρχήν ότι μεγάλο ποσοστό των υποψηφίων συνυπολογίζει πλέον πολλά κριτήρια στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών επιλογών σε ένα κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον σαφώς πιο ρευστό και πολύπλοκο σε σχέση με αυτό του παρελθόντος, που αποτρέπει πλέον μονοδιάστατες επιλογές. Σε άλλη έρευνα, με μη αντιπροσωπευτικό δείγμα που περιλάμβανε υποψηφίους από τις περιοχές της Αθήνας και των Ιωαννίνων, φαίνεται ότι δεν υπάρχουν αντίστοιχα υψηλά ποσοστά συμφωνίας με τα κριτήρια επιλογής τμημάτων που χρησιμοποιούνται (Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 159-164).

Επίσης, βλέπουμε στον **Πίνακα 2.17**, όπως και στην εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου, ότι η μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων, το 81%, συμφωνούν ότι συμβουλευόμαστε την οικογένεια τους για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές τους επιλογές. Ακολουθεί η άντληση συμβουλών από τους καθηγητές φροντιστηρίου για το 72% περίπου των υποψηφίων του δείγματος (**βλ. Πίνακα 2.19**), φανερώνοντας την επιρροή που εξακολουθεί να ασκεί το σύστημα παραπαιδείας στο ελληνικό πλαίσιο, σε σύγκριση με το χαμηλότερο ποσοστό των μαθητών, 61% περίπου, που συμφωνεί στην άντληση συμβουλών από τους εκπαιδευτικούς του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (**βλ. Πίνακα 2.18**). Οι μισοί περίπου υποψήφιοι του δείγματος αντλούν συμβουλές και από το ευρύτερο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον (**βλ. Πίνακα 2.20**), ενώ σε ποσοστό 44% περίπου χρησιμοποιούν το διαδίκτυο (**βλ. Πίνακα 2.21**). Εδώ δηλαδή αναδεικνύεται η προτεραιότητα κινητοποίησης κοινωνικών πόρων (κοινωνικού κεφαλαίου) και το είδος των κοινωνικών πόρων τους οποίους οι υποψήφιοι θεωρούν ότι μπορούν να κινητοποιήσουν προκειμένου να υποστηρίξουν τη διαδικασία διαμόρφωσης απόφασης για την επίτευξη των εκπαιδευτικών (και μελλοντικών επαγγελματικών στόχων τους. Τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας σε επίπεδο Ιδρύματος (Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 156) δείχνουν επίσης ότι σήμερα οι υποψήφιοι συνολικά προσπαθούν να κινητοποιήσουν το κοινωνικό τους δίκτυο και να αξιοποιήσουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο, όπως αναλύθηκαν αυτές οι έννοιες στο 1ο Μέρος αυτής της έκθεσης και να αντλήσουν συμβουλές από όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές, προκειμένου να διαμορφώσουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους επιλογές. Είναι εδώ φανερό η πρωταρχική σημασία του οικογενειακού περιγύρου ως κοινωνικού κεφαλαίου από το οποίο οι υποψήφιοι αντλούν πληροφορίες και κριτήρια υποστηρικτικά των επιλογών τους και της διαμόρφωσης της στρατηγικής τους για φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιβεβαιώνεται λοιπόν και στην παρούσα έρευνα η σημασία της οικογένειας, πράγμα που έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές τόσο για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές των νέων (Benincasa 1998) όσο και ως σημαντικότερης πηγής κοινωνικού κεφαλαίου (Lyberaki and Paraskevopoulos 2002).

Η εκπαιδευτική διαδικασία και, κυρίως, η διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων έχουν (υποθέτουμε) κατάληξη στη διαμόρφωση των προτιμήσεων των υποψηφίων για φοίτηση στην τριτοβάθμια και εξάσκηση αντίστοιχου επαγγέλματος, ένα ζήτημα

δύσκολο και πολύπλοκο το οποίο προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε. Το θέμα έχει πάντα απασχολήσει τους μελετητές και από διαφορετικές θεωρητικές οπτικές (δες για παράδειγμα Κασσωτάκης 2012; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2012). Με δεδομένη τη θεωρητική πολυπλοκότητα που παρουσιάζει (και στην οποία επανερχόμαστε στη συνέχεια) επιχειρούμε καταρχήν να το καταγράψουμε.

Αναζητώντας τώρα την καταγραφή των προτιμήσεων των υποψηφίων, στον **Πίνακα 2.22** παρατηρούμε τον αριθμό των υποψηφίων στο δείγμα που συμπλήρωσαν τα πιθανά τμήματα πρώτης, δεύτερης και τρίτης επιλογής. Στον **Πίνακα 2.23** παρουσιάζονται οι απαντήσεις των υποψηφίων για τις πρώτες προτιμήσεις τμημάτων. Υψηλό ποσοστό πρώτων προτιμήσεων μεταξύ των υποψηφίων παρουσιάζουν παραδοσιακά τμήματα υψηλού κύρους, όπως τα τμήματα πολυτεχνείων και πολυτεχνικών σχολών (8,5% των υποψηφίων), η Νομική (6,8%), τα τμήματα οικονομικών επιστημών (5,8%), η ιατρική (4,8%), τα πανεπιστημιακά τμήματα πληροφορικής (3,2%). Στη δεύτερη θέση ωστόσο (μετά τα τμήματα πολυτεχνικών σχολών) ως προς το ποσοστά πρώτης προτίμησης μεταξύ των υποψηφίων βρίσκονται τα παιδαγωγικά τμήματα (8,4%), ενώ στην τέταρτη θέση (μετά τη Νομική) βρίσκονται τα φιλολογικά τμήματα. Τα τμήματα αυτά συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά πρώτης προτίμησης μεταξύ των αποφοίτων της θεωρητικής κατεύθυνσης, παρά τις γνωστές δυσκολίες πλέον ως προς τη γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση. Υψηλό ποσοστό πρώτων προτιμήσεων συγκέντρωσε το ΤΕΦΑΑ (5,2%). Το ίδιο ισχύει για τμήματα πολιτικής επιστήμης (όπως τα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Επιστημών, Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης και άλλα, βλ. κατηγορία 14) με ποσοστό 4,7% των υποψηφίων, καθώς και τμήματα ψυχολογίας (3,7%), και βιολογίας (2,8%).

Η προοπτικής της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης συνδέεται πιθανώς με την επιλογή της σχολής Ευελπίδων ως πρώτης επιλογής από το 3,6% των υποψηφίων. Ανάμεσα στα ΑΤΕΙ, ξεχωρίζουν τα τμήματα που προσφέρουν καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, όπως τα τεχνολογικά τμήματα (βλ. στο 1ο Μέρος τα τμήματα της κατηγορίας 70) με ποσοστό 3,5%, μαιευτικής, αισθητικής, νοσηλευτικής και άλλα (βλ. τα τμήματα της κατηγορίας 61) με ποσοστό 3% και φυσικοθεραπείας, εργοθεραπείας και λογοθεραπείας με ποσοστό 2,4%.

Στον **Πίνακα 2.24** παρουσιάζονται οι απαντήσεις των υποψηφίων για την πιθανή δεύτερη προτίμηση τμημάτων κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου. Συγκρίνοντας τις επιλογές δεύτερης προτίμησης σε σχέση με τις επιλογές πρώτης προτίμησης, παρατηρείται ότι τα ποσοστά των προτιμήσεων δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις, αναδεικνύοντας ουσιαστικά μια ανακύκλωση των βασικών προτιμήσεων των υποψηφίων, σε άμεση συνάρτηση προφανώς και με τα μόρια που θα συγκεντρώσουν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Έτσι, τα τμήματα πολυτεχνείων και πολυτεχνικών σχολών συγκεντρώνουν υψηλό ποσοστό δεύτερης προτίμησης (9,4% των υποψηφίων), τα παιδαγωγικά παρόμοιο ποσοστό με αυτά της πρώτης επιλογής (8,1%), ενώ τα φιλολογικά τμήματα εμφανίζουν μια άνοδο ως δεύτερη προτίμηση (8%). Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι οι υποψήφιοι που επιλέγουν τα τμήματα φιλολογίας ως δεύτερη επιλογή είναι ίσοι σε απόλυτους αριθμούς σε σχέση με αυτούς που τα επέλεξαν ως πρώτη επιλογή. Το ποσοστό ωστόσο εμφανίζεται αυξημένο, καθώς ο αριθμός των υποψηφίων που συμπλήρωσαν τμήματα δεύτερης επιλογής είναι μικρότερος από τον αριθμό των υποψηφίων που συμπλήρωσαν τμήματα πρώτης επιλογής. Αυτό το δεδομένο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως προς τις επιλογές σε όλα τα τμήματα. Τα τμήματα οικονομικών επιστημών και πληροφορικής συγκεντρώνουν επίσης υψηλό ποσοστό δεύτερης προτίμησης (4,9% και 3,4% αντίστοιχα) και δεν παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση από το ποσοστό των υποψηφίων που τα επέλεξαν ως πρώτη επιλογή. Το ίδιο συμβαίνει και με τμήματα που αποτελούν βασικές επιλογές του θεωρητικού πεδίου, όπως τα τμήματα πολιτικών επιστημών (όπως Διεθνών και Ευρωπαϊκών Επιστημών, Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης και άλλα, βλ. τα τμήματα της κατηγορίας 14) με ποσοστό 5,1% των υποψηφίων, καθώς και τα τμήματα ψυχολογίας (4,1%). Η ιατρική αντίθετα εμφανίζει πτώση 1,7% του ποσοστού δεύτερης προτίμησης σε σχέση με το ποσοστό πρώτης προτίμησης (3,1% ως δεύτερη προτίμηση). Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόμοια εικόνα με την ιατρική εμφανίζει και το ΤΕΦΑΑ, που συγκεντρώνει αρκετά χαμηλότερο ποσοστό ως δεύτερη προτίμηση (3,5%). Σημαντικό ποσοστό ως δεύτερη προτίμηση συγκεντρώνουν τα ίδια τμήματα ΑΤΕΙ που συγκέντρωσαν υψηλό ποσοστό πρώτης προτίμησης (τεχνολογικά, φυσικοθεραπείας/εργοθεραπείας/λογοθεραπείας, μαιευτικής, αισθητικής, νοσηλευτικής και άλλα), ενδεικτικό του ότι αποτελούν πρωταρχικές επιλογές σημαντικού μέρους των υποψηφίων.

Η Τρίτη επιλογή των υποψηφίων παρουσιάζεται στον **Πίνακα 2.25**. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι ακόμα μικρότερος αριθμός υποψηφίων συμπλήρωσε και τις τρεις πιθανές προτιμήσεις σε σύγκριση με όσους συμπλήρωσαν την πρώτη και όσους συμπλήρωσαν την πρώτη και τη δεύτερη προτίμηση. Σημειώνεται ότι όλα τα τμήματα, που επιλέχθηκαν από μεγάλα ποσοστά υποψηφίων ως πρώτη και δεύτερη προτίμηση, εμφανίζονται να διατηρούν υψηλά ποσοστά και ως τρίτη επιλογή. Παρατηρείται ότι παραδοσιακά τμήματα υψηλού κύρους, όπως η νομική και η ιατρική, παρουσιάζουν πτώση των ποσοστών τους από την πρώτη ως την τρίτη προτίμηση. Φαίνεται έτσι ότι τα τμήματα αυτά αποτελούν βασική προτίμηση για σημαντικό αριθμό υποψηφίων και επιλέγονται από μικρότερο αριθμό υποψηφίων ως δεύτερη, και πολύ περισσότερο, ως τρίτη προτίμηση (βλ. και Γουβιάς 2010; Gounias, 1998a, 1998b; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985α; Σιάνου-Κύργιου 2006, 2010). Αντίθετα, δεν παρατηρείται το ίδιο με τα πολυτεχνικά τμήματα, μάλλον επειδή στην κατηγορία 40 (βλ. 1ο Μέρος εδώ) έχουν κωδικοποιηθεί πολλά πολυτεχνικά τμήματα, κάτι που δεν επιτρέπει την ανάδειξη διαφοροποιήσεων μεταξύ τους. Τα τμήματα ΑΤΕΙ, που αναφέρθηκαν ότι έχουν μεγάλα ποσοστά πρώτης και δεύτερης προτίμησης, διατηρούν επίσης υψηλά ποσοστά και ως τρίτη προτίμηση, ενδεικτικό του ότι σε κάθε περίπτωση συγκαταλέγονται πλέον στις βασικές προτιμήσεις των υποψηφίων. Πρέπει επίσης να σημειωθεί εδώ ότι τα τμήματα πολιτικών επιστημών της κατηγορίας 14 (όπως Διεθνών και Ευρωπαϊκών Επιστημών, Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης) παρουσιάζουν αρκετά αυξημένα ποσοστά ως τρίτη προτίμηση, ενώ παρουσιάζουν συγχρόνως αυξημένα ποσοστά και ως δεύτερη προτίμηση (σε σχέση με όσους την επέλεξαν ως πιθανή πρώτη). Είναι σαφές ότι τα τμήματα αυτά αποτελούν πρωταρχικές επιλογές των υποψηφίων της θεωρητικής κατεύθυνσης, με ένα μεγάλο ποσοστό να επιλέγει ωστόσο ως πρώτες προτιμήσεις κυρίως τα τμήματα νομικής, καθώς και τα παιδαγωγικά τμήματα και τα τμήματα φιλολογίας.

Η γεωγραφική κατανομή των προτιμήσεων των υποψηφίων (**Πίνακας 2.26**) δείχνει ότι, για τη μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων (77% συνολικά), οι πρώτες προτιμήσεις αφορούν σε τμήματα που βρίσκονται στο Νομό της Αττικής (49% περίπου) και της Θεσσαλονίκης (28% περίπου). Ακολουθούν σε ποσοστά πρώτων προτιμήσεων ο Νομός Αχαΐας (5% σχεδόν των υποψηφίων) και ο Νομός Ιωαννίνων

με ποσοστό 3,5% περίπου των υποψηφίων, ενώ συνολικά οι τέσσερις Νομοί της Κρήτης συγκεντρώνουν περίπου 4,2%. Ως προς τη δεύτερη προτίμηση βλέπουμε (στον **Πίνακα 2.27**) ότι τα ποσοστά του Νομού Αττικής μειώνονται αρκετά, περίπου στο 37%, ενδεικτικό πιθανώς του ότι οι υποψήφιοι επιλέγουν ως δεύτερη προτίμηση τμήμα συγγενές με αυτό της πρώτης προτίμησης τους, που βρίσκεται σε διαφορετικό Νομό, και όχι διαφορετικό τμήμα στον ίδιο Νομό. Ο Νομός Θεσσαλονίκης διατηρεί τα ποσοστά του και ως νομός δεύτερης προτίμησης (27% περίπου). Μεγάλη αύξηση παρουσιάζουν οι Νομοί Ιωαννίνων (7,4%) και Ροδόπης (3,4%) που διπλασιάζουν τα ποσοστά τους ως νομοί δεύτερης προτίμησης. Μεγάλη αύξηση παρουσιάζει επίσης ο Νομός Αχαΐας (7,6%), και λιγότερο τα τμήματα των τεσσάρων Νομών της Κρήτης (5,8%). Στον **Πίνακα 2.28** βλέπουμε ότι ο Νομός Αττικής διατηρείται ως τρίτη επιλογή από το 37% περίπου, ενώ μειώνονται οι υποψήφιοι που δηλώνουν το Νομό Θεσσαλονίκης περίπου στο 21,5%. Περαιτέρω αύξηση παρουσιάζουν τα ποσοστά των υποψηφίων που δηλώνουν τους τέσσερις Νομούς της Κρήτης (περίπου 6,7%) και Ροδόπης (5%).

Σε περίπτωση που οι υποψήφιοι συγκεντρώσουν υψηλότερη βαθμολογία από αυτή που αναμένουν, βλέπουμε (στον **Πίνακα 2.29**) ότι τα τμήματα του Νομού Αττικής θα αποτελούσαν την 1<sup>η</sup> επιλογή για ακόμα περισσότερους υποψήφιους του δείγματος (54% περίπου) σε σχέση με όσους τα ανέφεραν ως πρώτη επιλογή με βάση τα μόρια που αναμένουν να συγκεντρώσουν. Τα τμήματα του Νομού Θεσσαλονίκης διατηρούνται σταθερά, αφού τα αναφέρουν 30% των υποψηφίων περίπου. Στην αντίθετη περίπτωση, στις περιπτώσεις που οι υποψήφιοι συγκεντρώσουν μικρότερη βαθμολογία από αυτή που αναμένουν (βλ. **Πίνακα 2.30**), τα ποσοστά που θα επέλεγαν τμήματα του Νομού Αττικής μειώνονται αρκετά, στο 34%, όπως και τα ποσοστά του Νομού Θεσσαλονίκης, στο 19% περίπου. Φαίνεται εδώ ότι οι υποψήφιοι μάλλον προτιμούν συγγενή τμήματα σε διαφορετικό Νομό από ότι διαφορετικά τμήματα στον ίδιο Νομό, ενδεικτικό της μεγαλύτερης σημασίας της ειδικότητας από τη γεωγραφική θέση. Στην περίπτωση της χαμηλότερης βαθμολογίας από την αναμενόμενη, οι επιλογές των υποψηφίων διασπείρονται, με τα τμήματα του Νομού Κρήτης να διατηρούν υψηλά ποσοστά, περίπου στο 7,3%.

Στους **Πίνακες 2.31-2.172** παρουσιάζονται αναλυτικά η γεωγραφική κατανομή της πρώτης, δεύτερης και τρίτης προτίμησης των υποψηφίων ανά τμήμα. Στους **Πίνακες**

**2.173-2.175** παρουσιάζονται τα ποσοστά της πρώτης, δεύτερης και τρίτης προτίμησης των υποψηφίων, ανάλογα με το κύρος των τμημάτων. Σημαντικό είναι εδώ ότι σε ποσοστά από 84-87% περίπου, οι υποψήφιοι επιλέγουν στις τρεις πρώτες προτιμήσεις τους τμήματα ΑΕΙ, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό επιλέγει τμήματα ΑΤΕΙ. Επισημαίνεται εδώ ότι τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνολικό επίπεδο δεν είναι συγκρίσιμα με αποτελέσματα άλλων ερευνών (βλ. Σιάνου-Κύργιου 2006), καθώς η μεθοδολογία διάκρισης των Τμημάτων δεν είναι κοινή. Επιβεβαιώνεται ωστόσο καταρχήν η ακαδημαϊκή ιεράρχηση μεταξύ ΑΕΙ και ΑΤΕΙ (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985; Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 152, καθώς και Kontogiannopoulou-Polydorides, Stamelos and Papadiamantaki 2004, 2005), αν και ένα ποσοστό υποψηφίων επιλέγουν σταθερά Τμήματα ΑΤΕΙ που προσφέρουν πλέον επαγγελματικές διεξόδους μέσα στο νέο διαμορφούμενο περιβάλλον σήμερα.

Όπως μπορούμε να δούμε στους λεπτομερείς πίνακες των προτιμήσεων των υποψηφίων (**Πίνακες 2.31-2.172**), οι βασικές επιλογές όσων υποψηφίων επέλεξαν ως πρώτη, δεύτερη ή τρίτη προτίμηση τμήματα ΑΤΕΙ, αφορούν κυρίως στα τμήματα της κατηγορίας 60, 61 και 70 (ενδεικτικά Φυσικοθεραπείας, Εργοθεραπείας, Λογοθεραπείας, μαιευτικής, αισθητικής, νοσηλευτικής, τεχνολογικά και άλλα, βλ Μέρος 1 αυτής της έκθεσης).

Στον **Πίνακα 2.176** παρουσιάζεται ο αριθμός των υποψηφίων που συμπλήρωσαν πιθανές επιλογές προτίμησης σε περίπτωση που συγκέντρωναν υψηλότερα ή χαμηλότερα μόρια στις εισαγωγικές εξετάσεις από αυτά που ανέμεναν. Στον **Πίνακα 2.177**, βλέπουμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά επιλογής σε περίπτωση υψηλότερης βαθμολογίας συγκεντρώνουν τμήματα παραδοσιακά υψηλού κύρους, όπως της Νομικής (10% περίπου των υποψηφίων), τα πολυτεχνικά (11% περίπου των υποψηφίων), της ιατρικής (6,2%) και τα οικονομικά (5,4%). Υψηλά ποσοστά συγκεντρώνουν επίσης τα τμήματα ψυχολογίας (5,7%), τα παιδαγωγικά (5,9%) και τα φιλολογικά (5,2%), καθώς και η Ευελπίδων (4,9%). Χαρακτηριστικό της πρωτοκαθεδρίας των τμημάτων της Νομικής και της Ιατρικής ανάμεσα στους υποψηφίους με, πιθανές, υψηλές βαθμολογίες είναι, όπως βλέπουμε στον **Πίνακα 2.178**, τα αντίστοιχα χαμηλά ποσοστά σε περίπτωση που οι υποψήφιοι συγκεντρώσουν λιγότερα μόρια από τα αναμενόμενα (2,4% και 1,7% αντίστοιχα).

Στους **2.179-2.276** παρουσιάζονται λεπτομερώς η γεωγραφική κατανομή της προτίμησης των μαθητών σε περίπτωση που συγκεντρώσουν υψηλότερη ή χαμηλότερη βαθμολογία από την αναμενόμενη στις εισαγωγικές εξετάσεις. Στον **Πίνακα 2.277**, φαίνεται ότι μόλις 39 υποψήφιοι θα ξαναδώσουν εισαγωγικές εξετάσεις σε περίπτωση που συγκεντρώσουν χαμηλότερη βαθμολογία από την αναμενόμενη, αναδεικνύοντας σε κάθε περίπτωση την επιθυμία κάθε υποψηφίου να μπει οπωσδήποτε σε κάποιο τμήμα. Στον **Πίνακα 2.278**, ένας μικρός αριθμός υποψηφίων, μόλις 15, απαντούν ότι θα επιλέξουν πανεπιστήμιο του εξωτερικού σε περίπτωση χαμηλότερης βαθμολογίας. Τέσσερις υποψήφιοι απαντούν ότι θα ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονέων τους ή θα εκπληρώσουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις (**Πίνακας 2.279**), ενώ άλλοι τέσσερις υποψήφιοι δηλώνουν την πρόθεση τους να σπουδάσουν σε οποιοδήποτε τμήμα επιτύχουν (**Πίνακας 2.280**). Τέλος, 16 υποψήφιοι απαντούν ότι επιλέξουν κάποια ιδιωτική σχολή ή δημόσιο/ιδιωτικό ΠΕΚ (**Πίνακας 2.281**). Συνολικά, οι υποψήφιοι που δηλώνουν ότι θα ακολουθήσουν κάποια άλλη διαδρομή σε περίπτωση που δεν επιτύχουν τη βαθμολογία που αναμένουν στις εισαγωγικές εξετάσεις, είναι ένας πολύ μικρός αριθμός που αφορά περίπου στο 3% των υποψηφίων του δείγματος.

### **2.3. Συσχετίσεις της επίδοσης.**

Η σημασία της επίδοσης ως μεγέθους που ενδεχομένως συσχετίζεται, αν όχι αποφασιστικά τουλάχιστον διαμεσολαβητικά, με τις προτιμήσεις των υποψηφίων για φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι αυταπόδεικτη. Το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εν πολλοίς εντάσσεται κάθε πραγματολογική έρευνα βάζει τις κατευθύνσεις για τον όποιο ρόλο της επίδοσης στο σχήμα με βάση το οποίο πραγματοποιείται κάθε ερευνητική προσέγγιση και πρακτική. Και, βέβαια, το σημαντικό ερώτημα εδώ είναι: έχει η επίδοση ρυθμιστικό ρόλο για τις προτιμήσεις των υποψηφίων και τελικές επιλογές φοίτησης; Ή μήπως αποτελεί απλά νομιμοποιητικό παράγοντα σε μια διαδικασία αναπαραγωγής που εδράζεται διαδοχικά σε προηγούμενες επιδόσεις και μάλλον στο κάθε μορφής κεφάλαιο (οικονομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό κατά Bourdieu) με αφετηρίες στην προέλευση των μαθητών και των υποψηφίων;

#### **2.3.1 επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και επίδοση στη Β΄ Λυκείου.**



Η σχέση της επίδοσης στις εξετάσεις με την επίδοση κατά τη φοίτηση στο Γυμνάσιο και, κυρίως, στο Λύκειο έχει επισημανθεί και τεκμηριωθεί σε πολλές προηγούμενες έρευνες. Επισημαίνουμε ενδεικτικά ότι αυτό έχει φανεί σε παλιότερη έρευνα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β) όσο και σε πρόσφατη (Gounias, Katsis and Limakoroulou 2012).

Στον **Πίνακα 2.282** συγκρίνεται η επίδοση των μαθητών στο ενδεικτικό της Β΄ Λυκείου και η επίδοση που εκτιμούν ότι θα επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις.. Είναι σαφές ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό συνέχεια ανάμεσα στην επίδοση στο Λύκειο και στην επίδοση στις εξετάσεις, καθώς όσο χαμηλότερη είναι η πρώτη, αντίστοιχα χαμηλή είναι και δεύτερη. Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές επιβεβαιώνεται με το T-test.

### **2.3.2 Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και Φύλο.**

Παρατηρούμε (**Πίνακας 2.283**) ότι τα κορίτσια του δείγματος που συμπλήρωσαν τη σχετική ερώτηση για την επίδοση είναι περίπου 200 περισσότερα από τα αγόρια και υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές. Η επίδοση που τα κορίτσια θεωρούν ότι θα επιτύχουν είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερη από αυτήν των αγοριών.

Σημειώνεται ότι στον ελληνικό χώρο έχουν καταγραφεί σημαντικές επιδράσεις του φύλου στη σχολική επίδοση και κυρίως στην αναγνωστική ικανότητα-κατανόηση κειμένου (*reading literacy*) αλλά όχι στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (*mathematical/science literacy*) όπως έχει φανεί για την Ελλάδα στις έρευνες της IEA (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2007; Κοντογιαννοπούλου, Σολομών και Σταμέλος 2000; Kontogiannopoulou-Polydorides 1996). Ειδικότερα για την έρευνα του PISA, για την Ελλάδα η παραπάνω διαφορά ήταν από τις υψηλότερες μεταξύ όλων των χωρών (OECD 2007, 2010).

### **2.3.3. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και παρακολούθηση εξωσχολικών μαθημάτων.**

Όπως παρουσιάζεται στον **Πίνακα 2.284**, η επίδοση που οι υποψήφιοι φοιτητές εκτιμούν ότι θα επιτύχουν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίων/ιδιαιτέρων μαθημάτων. Η πλειοψηφία των υποψηφίων λαμβάνει εξωσχολική βοήθεια, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι ένας σημαντικός αριθμός παρακολουθεί συγχρόνως φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β, και πρόσφατα Koutsambelas and Tsakloglou 2012; Sianou-Kyrgiou 2008). Όσοι δεν λαμβάνουν καμία εξωσχολική βοήθεια δηλώνουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους. Επαναφέρουμε και εδώ ωστόσο το ερώτημα, όπως και στην εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου, κατά πόσο αυτή η διαφορά ανάμεσα στους υποψηφίους που λαμβάνουν κάποιας μορφής εξωσχολικής βοήθειας και σε αυτούς που δεν λαμβάνουν καμία εξωσχολική στήριξη, οφείλεται στην στήριξη καθεαυτή, ή αντανακλά κοινωνικο-οικονομικές διαφορές. Σε παλαιότερη έρευνα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β, σ. 184), φαίνεται ότι η μη φοίτηση σε φροντιστηριακά μαθήματα συμμετέχει αρνητικά στη συγκρότηση της επίδοσης, όταν οφείλεται σε λόγους που δεν εκφράζουν την εκπαιδευτική στρατηγική των κοινωνικών υποκειμένων, αλλά μάλλον την κοινωνική τους ένταξη κάτι που επιβεβαιώνεται σε πρόσφατες έρευνες (Gounias, Katsis and Limakopoulou 2012; Λιμακοπούλου 2009; Sianou-Kyrgiou 2008).

#### **2.3.4. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και αδέρφια που φοιτούν σε ΑΕΙ/ΑΤΕΙ.**

Στον **Πίνακα 2.285** βλέπουμε μια διαφοροποίηση σε σχέση με τα αποτελέσματα της πρώτης εμπειρικής έρευνας. Έτσι, οι υποψήφιοι που έχουν αδέρφια που φοιτούν σε ΑΕΙ/ΑΤΕΙ παρουσιάζονται να εκτιμούν ότι θα έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τους υποψηφίους που δεν έχουν αδέρφια που φοιτούν σε ΑΕΙ/ΑΤΕΙ. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η διαφορά επίδοσης είναι σχετικά μικρή, ενώ και η εμφάνιση στατιστικά σημαντικής διαφοράς είναι οριακή. Υπενθυμίζεται εδώ ότι υπάρχουν διαπιστώσεις ότι ο ρόλος του στενού και ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιλογές (βλ. Teranishi and Briscoe 2006, σ. 599). Παράλληλα στο

ελληνικό πλαίσιο, φαίνεται ότι σε προηγούμενες δεκαετίες η ύπαρξη νεώτερων αδελφών έδινε πρωτοκαθεδρία στον πρωτότοκο ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές της οικογένειας, χωρίς ιδιαίτερες διαφορές στην επίδοση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985α).

### **2.3.5. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και επάγγελμα πατέρα.**

Στον **Πίνακα 2.286** φαίνεται ότι η κοινωνική ένταξη των υποψηφίων στα ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, όπως εκφράζεται μέσα από το επάγγελμα του πατέρα, έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την επίδοση που εκτιμούν ότι θα επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Οι υποψήφιοι της ανώτερης κοινωνικής ομάδας δηλώνουν επίδοση που αγγίζει το 16 κατά μέσο όρο, σε αντίθεση με τους μαθητές της δεύτερης και τρίτης κοινωνικής ομάδας που παρουσιάζουν ως μέσο όρο το 14,5 και (πολύ περισσότερο) με τους υποψήφιους των δύο χαμηλότερων κοινωνικών ομάδων που βρίσκεται στο 13,5 κατά μέσο όρο (ή και 13 για το μικρό αριθμό μαθητών με πατέρα που ασκεί ανειδίκευτη εργασία) (βλ. και Γουβιάς 2010; Gouvias 1998a, 1998b; Gouvias, Katsis and Limakoroulou 2012; Ψαχαρόπουλος και Καζαμιάς 1985; Psacharopoulos and Papas 1987, Sianou-Kyrgiou 2008; Sianou-Kyrgiou and Tsiplakides 2011; Ψαχαρόπουλος 2002α, 2002β, 2003). Σημειώνονται εδώ ότι και τα αποτελέσματα παλαιότερης έρευνας στο σύνολο της χώρας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β, σ. 169, 228) δείχνουν ακριβώς ότι το επάγγελμα τόσο του πατέρα, όσο και της μητέρας, συμμετέχει στη συγκρότηση της επίδοσης με βάση την οποία οι υποψήφιοι ιεραρχούνται σε επιτυχόντες και αποτυχόντες.

### **2.3.6. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και επάγγελμα μητέρας.**

Στον **Πίνακα 2.287** φαίνεται ότι η κοινωνική ένταξη των υποψηφίων στα ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, όπως εκφράζεται εδώ μέσα από το επάγγελμα της μητέρας, έχει επίσης στατιστικά σημαντική σχέση με την επίδοση που εκτιμούν ότι θα επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Η διαφορά σε σχέση με τη μεταβλητή του επαγγέλματος του πατέρα είναι ότι ο αριθμός των μητέρων που εντάσσεται στην τέταρτη κοινωνική ομάδα και ασχολούνται με κτηνοτροφικές/αλιευτικές δραστηριότητες, με ειδικευμένες τεχνικές εργασίες ή το χειρισμό μηχανημάτων είναι αρκετά μικρότερος από τον αντίστοιχο

αριθμό των ανδρών και η επίδοση των παιδιών τους είναι παρόμοια με της δεύτερης και τρίτης κοινωνικής ομάδας. Αντίθετα, και εδώ οι υποψήφιοι με μητέρα της ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας εκτιμούν επίδοση 15,8 κατά μέσο όρο, πολύ μεγαλύτερη των υποψηφίων με μητέρα που ασχολείται σε ανειδίκευτη εργασία.

### **2.3.7. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και εκπαίδευση μητέρας/πατέρα.**

Στον **Πίνακα 2.288** φαίνεται (και εδώ) ότι η κοινωνική ένταξη των υποψηφίων στα ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, όπως εκφράζεται από το επίπεδο εκπαίδευση της μητέρας, έχει επίσης στατιστικά σημαντική σχέση με την επίδοση που εκτιμούν ότι θα έχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Εδώ παρουσιάζεται για πρώτη φορά ο μέσος όρος της επίδοσης να βρίσκεται κάτω του 13 (περίπου 12,7) και αφορά στους υποψηφίους με μητέρες στο κατώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο (απολυτήριο ή μη δημοτικού), ενώ σημαντική διαφορά εμφανίζονται να έχουν οι υποψήφιοι με μητέρες στο δεύτερο εκπαιδευτικό επίπεδο, πτυχίο ΑΤΕΙ δηλαδή, σε σχέση με τα κατώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα. Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα των υποψηφίων (**Πίνακας 2.289**), τα αποτελέσματα δεν διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Με βάση και τα δύο αυτά κριτήρια, οι υποψήφιοι με πατέρα ή μητέρα κάτοχο πτυχίου ΑΕΙ ή και μεταπτυχιακού τίτλου, δηλώνουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους (βλ ενδ. και Gouvias 1998b; Gouvias, Katsis and Limakopoulou 2012; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2007; Γουβιάς 2010). Μια διαφορά που μπορεί να επισημανθεί ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές, είναι ότι στην περίπτωση του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα, δεν εμφανίζεται κάποιου τύπου συνέχεια στη σχέση επίδοσης και επιπέδου εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι με πατέρα του χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου δηλώνουν επίδοση υψηλότερη σε σχέση με τους υποψηφίους με πατέρα του 4<sup>ου</sup> εκπαιδευτικού επιπέδου (κατόχους απολυτηρίου γυμνασίου). Η διαφορά αυτή είναι βέβαια είναι στατιστικά μη σημαντική, καθώς κυμαίνεται μόλις στο 0,15. Σημειώνεται και εδώ ότι ο ρόλος του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων των υποψηφίων και ιδιαίτερα της μητέρας, έχει ανιχνευθεί και σε άλλη έρευνα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β, σ. 172, 228), δείχνοντας ότι παρά τον εξισωτικό λόγο που αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες και την αύξηση των προσφερόμενων θέσεων στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ της χώρας, οι κοινωνικοί παράγοντες εξακολουθούν να είναι σημαντικοί στη συγκρότηση της επίδοσης.

### **2.3.8. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και είδος οικισμού.**

Στον **Πίνακα 2.290** βλέπουμε ότι η επίδοση που δηλώνουν οι υποψήφιοι ανεξάρτητα του είδους και του μεγέθους του οικισμού που διαμένουν κυμαίνεται περίπου στο 14,5. Ωστόσο, η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ερμηνεύεται κυρίως από την πολύ υψηλή επίδοση που δηλώνουν οι υποψήφιοι που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία που υπερβαίνει το 16 κατά μέσο όρο (16,2). Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί εδώ ότι αυτό δεν αναδεικνύει απαραίτητα την άμεση σύνδεση μεταξύ φοίτησης σε ιδιωτικό σχολείο και υψηλής επίδοσης, αλλά πιθανώς να αναδεικνύει τη συνάφεια της φοίτησης σε ιδιωτικό σχολείο με το επάγγελμα και την εκπαίδευση των γονέων (βλ. και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β, σ. 176). Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι ο μόνος μέσος όρος επίδοσης κάτω του 14 δηλώνεται από υποψηφίους που διαμένουν στα δυτικά προάστια της Αθήνας, οι οποίοι παραδοσιακά έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση.

### **2.3.9. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και κριτήρια προτίμησης τμημάτων.**

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επίδοση που δηλώνουν οι υποψήφιοι και στο κριτήριο της φήμης του τμήματος (**Πίνακας 2.291**) για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους προτιμήσεων. Όσοι συμφωνούν πολύ δηλώνουν την υψηλότερη επίδοση. Στον **Πίνακα 2.292** βλέπουμε ότι επίσης εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην και στο κριτήριο επιλογής τμήματος φοίτησης με βάση την εγγύτητα με την περιοχή κατοικίας των υποψηφίων. Εδώ φαίνεται ότι οι υποψήφιοι που δηλώνουν υψηλότερη επίδοση δεν θεωρούν το κριτήριο αυτό ως πρωταρχικό στη συγκρότηση των επιλογών τους.

Στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζεται επίσης και με τη μεταβλητή του ρεαλιστικού κριτηρίου των μορίων που θα συγκεντρώσουν οι υποψήφιοι στις εισαγωγικές εξετάσεις (**Πίνακας 294**). Ενδιαφέρον έχει εδώ ότι οι μαθητές που δηλώνουν υψηλότερη εκτιμώμενη επίδοση διαφωνούν πολύ στο κριτήριο αυτό, και φαίνεται ότι είναι αποφασισμένοι να ακολουθήσουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές προοπτικές που προτιμούν, ακόμα και αν χρειαστεί να μετακινηθούν από την οικογενειακή εστία. Αντίθετα, με το κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης (**Πίνακας 2.293**), δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση. Η

μεγάλη πλειοψηφία πάντως των υποψηφίων συμφωνεί στη σημασία της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης για την επιλογή τμήματος φοίτησης.

### **2.3.10. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και ποιους συμβουλεύονται.**

Στον **Πίνακα 2.295** φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επίδοση που δηλώνουν οι υποψήφιοι και στην άντληση συμβουλών από την οικογένεια για επιλογή τμήματος φοίτησης. Οι περισσότεροι υποψήφιοι συμφωνούν ότι συμβουλεύονται την οικογένεια τους για τις εκπαιδευτικές επιλογές τους και οι υποψήφιοι αυτοί δηλώνουν υψηλότερη επίδοση σε σχέση με όσους διαφωνούν και, ιδιαίτερα, με όσους διαφωνούν πολύ. Στον **Πίνακα 2.296** βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επίδοση και στη λήψη συμβουλών από τους καθηγητές του σχολείου. Οι υποψήφιοι που εκτιμούν υψηλότερη επίδοση φαίνεται ότι συμφωνούν ότι αντλούν συμβουλές από τους καθηγητές του σχολείου σε σχέση με τους υποψηφίους που δηλώνουν χαμηλότερη επίδοση. Στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζεται επίσης και ως προς την άντληση συμβουλών από τους καθηγητές του φροντιστηρίου (**Πίνακας 2.297**). Η σημαντικότερη διαφορά εδώ αναδεικνύεται ως προς τους υποψηφίους που διαφωνούν πολύ ότι αντλούν συμβουλές από καθηγητές φροντιστηρίου και που δηλώνουν τη χαμηλότερη επίδοση. Είναι πιθανόν μέρος των μαθητών αυτών να μην παρακολουθεί φροντιστηριακά μαθήματα ή να παρακολουθεί χωρίς να εκτιμά ότι μπορεί να στηριχθεί στις πληροφορίες που θα λάβει ή, ακόμα, να μην αποτελεί μέρος του μαθητικού δυναμικού που αντλεί πληροφορίες από κάθε δυνατή πηγή για να συγκροτήσει τις ακαδημαϊκές επιλογές του. Αντίθετα, δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην επίδοση των υποψηφίων και στην άντληση συμβουλών από συγγενείς και γνωστούς/φίλους (**Πίνακας 2.298**), ή στην άντληση συμβουλών από το διαδίκτυο (**Πίνακας 2.299**).

### **2.3.11. Συσχέτιση σχολικής επίδοσης με τις μεταβλητές**

Στους **Πίνακες 2.300-2.316** παρουσιάζονται οι ίδιες μεταβλητές (δηλαδή το φύλο των μαθητών, η παρακολούθηση ή μη εξωσχολικών μαθημάτων, η ύπαρξη αδελφών σε ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, το κύρος του επαγγέλματος και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το είδος του οικισμού που διαμένουν οι μαθητές, τα κριτήρια προτίμησης τμημάτων και οι πηγές άντλησης συμβουλών για τις εκπαιδευτικές επιλογές) σε σχέση με την

σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποψηφίων, επίδοση τους στη Β΄ λυκείου. Η επίδοση εδώ αντιμετωπίζεται επίσης ως ποσοτική μεταβλητή. Οι συσχετίσεις αυτές με την επίδοση των μαθητών στη Β΄ λυκείου έχουν ανιχνευθεί και για τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας του Φεβρουαρίου. Στόχος εδώ δεν είναι η λεπτομερής παρουσίαση της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τις παραπάνω μεταβλητές, αλλά μόνο να εξεταστούν τυχόν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα αποτελέσματα των συσχετίσεων με την επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Έτσι, οι συσχετίσεις της σχολικής επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το φύλο τους (**Πίνακας 2.300**), την παρακολούθηση ή μη εξωσχολικών μαθημάτων (**Πίνακας 2.301**) και την ύπαρξη ή μη αδελφών σε ΑΕΙ/ΑΤΕΙ (**Πίνακας 2.302**), δίνουν παρόμοια αποτελέσματα με τις συσχετίσεις της επίδοσης που δηλώνουν για τις εξετάσεις. Όσον αφορά στο επάγγελμα του πατέρα (**Πίνακας 2.303**), εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση, όπως και με την εκτιμώμενη στις εισαγωγικές εξετάσεις, σε συμφωνία και με παλιότερες έρευνες στον ελληνικό χώρο (βλ. και Γουβιάς 2010; Gounias 1998a, 1998b; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β; Psacharopoulos and Papas 1987; Sianou-Kyrgiou 2008; Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides 2011, Ψαχαρόπουλος, 2002α, 2002β, 2003). Η διαφορά έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι στην περίπτωση των εξετάσεων, η διαφορά της ανώτερης κοινωνικής ομάδας σε σχέση με τις υπόλοιπες είναι πολύ μεγαλύτερη από ότι στην περίπτωση της σχολικής επίδοσης. Φαίνεται πιθανό οι κοινωνικές ιεραρχήσεις να αναδεικνύονται πιο ισχυρές στα κρίσιμα σταυροδρόμια της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας των ατόμων, όπου ρυθμίζεται σε σημαντικό βαθμό η κοινωνική κατανομή της εργασίας (Gounias 1998a, 1998b; Gounias, Katsis and Limakoroulou 2012; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β, 2005). Παρόμοια είναι η εικόνα και όσον αφορά στο επάγγελμα της μητέρας (**Πίνακας 2.304**). Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις εμφανίζονται επίσης και ανάμεσα στη σχολική επίδοση των μαθητών και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας (**Πίνακας 2.305**) και πατέρα (**Πίνακας 2.306**). Και σε αυτήν την περίπτωση η επίδοση αναφέρεται στις εισαγωγικές εξετάσεις αναδεικνύει ισχυρότερη κοινωνική συγκρότηση. Όσον αφορά στη συσχέτιση σχολικής επίδοσης και του είδους του οικισμού που διαμένουν οι μαθητές (**Πίνακας 2.307**), αναδεικνύει και αυτή στατιστική σημαντικότητα. Οι διαφορές ωστόσο με τη σχολική επίδοση είναι ότι οι μαθητές της δυτικής Αθήνας

εμφανίζονται να έχουν υψηλότερη επίδοση Β' Λυκείου σε σχέση με τις άλλες περιοχές της Αθήνας, ενώ και η διαφορά επίδοσης των ιδιωτικών σχολείων με τα δημόσια εμφανίζεται μειωμένη.

Όσον αφορά στα κριτήρια προτίμησης τμημάτων, στον **Πίνακα 2.308** βλέπουμε ότι υπάρχει και εδώ στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στο κριτήριο της φήμης του τμήματος για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών επιλογών και όσοι συμφωνούν πολύ δηλώνουν την υψηλότερη επίδοση. Στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζεται και με το κριτήριο της γεωγραφικής εγγύτητας (**Πίνακας 2.309**), ωστόσο η ανάλυση του πίνακα δεν δείχνει μια σαφή κατεύθυνση πέραν της αριθμητικής υπεροχής όσων συμφωνούν στη σημασία του κριτηρίου αυτού. Από την άλλη, δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σχολικής επίδοσης και γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης (**Πίνακας 2.310**) ή αριθμού μορίων στις εισαγωγικές εξετάσεις (**Πίνακας 2.311**). Η πλειοψηφία ωστόσο των υποψηφίων συμφωνούν στη σημασία των κριτηρίων αυτών. Όσον αφορά στο ποιους θα συμβουλευτούν οι μαθητές για τις εκπαιδευτικές επιλογές τους (**Πίνακες 2.312-2.316**), τα αποτελέσματα των συσχετίσεων με τη σχολική επίδοση συμβαδίζουν με αυτά των συσχετίσεων με την επίδοση στις εξετάσεις.

### **2.3.12. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και προτιμήσεις τμημάτων.**

Στον **Πίνακα 2.317** παρουσιάζονται λεπτομερώς οι πρώτες προτιμήσεις των υποψηφίων και η επίδοση που εκτιμούν ότι θα επιτύχουν. Εδώ φαίνεται ότι οι υποψήφιοι που δηλώνουν υψηλότερη επίδοση επιλέγουν ως τμήματα πρώτης προτίμησης τα παραδοσιακά τμήματα υψηλού κύρους, κυρίως τη Νομική και την Ιατρική, ενώ ακολουθούν ως πρώτες προτιμήσεις υποψηφίων (με υψηλή επίδοση) τα τμήματα φαρμακευτικής, τα πολυτεχνικά τμήματα και τα τμήματα ψυχολογίας. Στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων, η επιλογή πρώτης προτίμησης τμήματος ΑΤΕΙ συνδέεται με σχετικά χαμηλή επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις. Φαίνεται έτσι εδώ ότι η πλειοψηφία των τμημάτων ΑΤΕΙ, πλην λίγων περιπτώσεων που έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια (κυρίως κάποια τμήματα του πεδίου της υγείας και λιγότερο της τεχνολογίας), δεν αποτελούν πρωταρχικές επιλογές υποψηφίων με υψηλές επιδόσεις λόγω του παραδοσιακά υποβαθμισμένου ρόλου τους στο ελληνικό πλαίσιο στο ελληνικό πλαίσιο (βλ. Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 152;



Kontogiannopoulou-Polydorides, Stamelos and Papadiamantaki 2004, 2005; Σιάνου-Κύργιου 2010; Sianou-Kyrgiou and Tsiplakides 2011). Στους **Πίνακες 2.318** και **2.319** παρουσιάζονται οι προτιμήσεις των υποψηφίων σε περίπτωση που συγκεντρώσουν υψηλότερη και χαμηλότερη αντίστοιχα βαθμολογία από αυτήν που εκτιμούν ότι θα έχουν. Στον **Πίνακα 2.320** αναδεικνύεται με εξαιρετική σαφήνεια ότι τα παραδοσιακά τμήματα υψηλού κύρους αποτελούν τις πρωταρχικές επιλογές των υποψηφίων με τον υψηλότερο εκτιμώμενο μέσο όρο επίδοσης. Μια δεύτερη σαφώς διακριτή ομάδα αφορά σε τμήματα ΑΕΙ που συγκεντρώνουν την πρώτη προτίμηση υποψηφίων με τουλάχιστον 1,5 μονάδα χαμηλότερο μέσο όρο επίδοσης από την πρώτη ομάδα, ενώ μια τρίτη εξίσου διακριτή ομάδα αφορά στην επιλογή τμημάτων ΑΤΕΙ ως πρώτη προτίμηση με μέσο όρο επίδοσης χαμηλότερο του 12.

#### **2.4. Επάγγελμα γονέων και ποιους συμβουλεύονται.**

Στον **Πίνακα 2.321** φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικής ένταξης, τείνουν να συμβουλεύονται την οικογένεια τους για τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Αυτό δείχνει μεν τη μεγάλη σημασία που εξακολουθούν να έχουν στο ελληνικό πλαίσιο οι «σημαντικοί άλλοι» (έννοια από τον Mead στο: Taylor 2004), αλλά οι συγκεκριμένοι εντάσσονται στην οικογένεια ως περιβάλλον κινητοποίησης κοινωνικού κεφαλαίου (δες Lyberaki and Paraskevoopoulos 2002) και άντλησης πόρων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (βλ. Μέρος 1 της έκθεσης αυτής). Στον **Πίνακα 2.322** βλέπουμε ότι δεν αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στο κύρος του επαγγέλματος των γονέων και την άντληση συμβουλών από τους καθηγητές του σχολείου. Σε σχέση με τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας του Φεβρουαρίου φαίνεται ότι περισσότεροι υποψήφιοι ανώτερης κοινωνικής προέλευσης τείνουν να συμβουλεύονται και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αντλώντας πληροφορίες από κάθε δυνατή πηγή και αξιοποιώντας το σύνολο του διαθέσιμου κοινωνικού δικτύου και αξιοποιώντας το κοινωνικό κεφάλαιο που διαθέτουν, όπως αναλύθηκε στο 1ο Μέρος. Παραμένει ωστόσο το γεγονός ότι το ένα τρίτο περίπου των υποψηφίων ανεξαρτήτως κοινωνικής ένταξης εξακολουθεί να μην απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς του επίσημου σχολείου. Παρόμοια ποσοστά συμφωνίας/διαφωνίας από όλες τις κοινωνικές ομάδες αναδεικνύονται και ως προς την άντληση συμβουλών από τους εκπαιδευτικούς των φροντιστηρίων (**Πίνακας 2.323**). Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις δεν

αναδεικνύονται με τη μεταβλητή της άντλησης συμβουλών από συγγενείς/γνωστούς (**Πίνακας 2.324**), όπως και με τη μεταβλητή του διαδικτύου (**Πίνακας 2.325**). Συνολικά παρατηρείται ότι, μετά τη συμμετοχή τους στις εισαγωγικές εξετάσεις, οι υποψήφιοι ανεξαρτήτως της κοινωνικής τους ένταξης σε μεγάλο βαθμό, αναζητούν πληροφορίες από κάθε δυνατή πηγή, και επιχειρούν να αξιοποιήσουν τους διαθέσιμους πόρους, ενδεχομένως τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία έχουν καλύτερη πρόσβαση, σε τελευταία ανάλυση το κοινωνικό κεφάλαιο που ενδεχομένως διαθέτουν.

Η εικόνα δεν διαφοροποιείται με τη χρησιμοποίηση του κριτηρίου του επαγγέλματος της μητέρας για την κοινωνική ένταξη των υποψηφίων. Και εδώ η πλειοψηφία των υποψηφίων συμβουλεύεται την οικογένεια (**Πίνακας 2.326**), ενώ κοινωνική διαφοροποίηση δεν εμφανίζεται ούτε ως προς τις μεταβλητές της άντλησης συμβουλών από τους καθηγητές του σχολείου (**Πίνακας 2.327**) και του φροντιστηρίου (**Πίνακας 2.328**). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και ως προς τη άντληση συμβουλών από συγγενείς/γνωστούς (**Πίνακας 2.329**) και το διαδίκτυο (**Πίνακας 2.330**).

## **2.5. Επάγγελμα γονέων και κριτήρια επιλογής τμημάτων.**

Στον **Πίνακα 2.331** φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων από όλες τις κοινωνικές κατηγορίες θεωρεί το κριτήριο της φήμης του τμήματος ως σημαντικό, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα, χωρίς όμως εδώ να εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Φαίνεται έτσι ότι το κριτήριο της φήμης του Τμήματος αποτελεί πλέον ένα σημαντικό κριτήριο για μεγάλο μέρος των υποψηφίων και όχι μόνο για τους υποψηφίους από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (βλ. Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 163). Σε αντίθεση με την εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση με το κριτήριο της εγγύτητας του τμήματος με τον τόπο κατοικίας των υποψηφίων (**Πίνακας 2.332**). Οι περισσότεροι υποψήφιοι κατώτερης κοινωνικής ένταξης που, πιθανώς έχουν πληγεί περισσότερο από την οικονομική κρίση, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο κριτήριο αυτό, όταν πλέον έρχονται αντιμέτωποι με τη «στιγμή» της τελικής απόφασης της επιλογής τμήματος. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και ως προς το κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης (**Πίνακας 2.333**). Αντίθετα,

δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το κριτήριο των μορίων που θα συγκεντρώσουν οι υποψήφιοι (**Πίνακας 2.334**).

Με βάση τα συνολικά αποτελέσματα, είναι σαφές ότι ιδιαίτερα οι υποψήφιοι χαμηλότερης κοινωνικής ένταξης λίγο πριν την κρίσιμη στιγμή της εκδήλωσης προτίμησης για φοίτηση σε ΑΕΙ/ΑΤΕΙ λαμβάνουν υπόψη τους (δεδομένων των οικονομικών συνθηκών) πιο πραγματιστικά κριτήρια, όπως να μην απομακρυνθούν από την οικογενειακή εστία και να βρουν γρήγορα απασχόληση μετά το πέρας των σπουδών τους. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και σε άλλη έρευνα (Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 163), όπου επιβεβαιώνεται ότι οι επιλογές των προερχομένων από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα περιορίζονται από οικονομικούς παράγοντες, όπως είναι η εγγύτητα του Τμήματος επιλογής με την οικογενειακή κατοικία και η ανάγκη γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης.

Τα αποτελέσματα, αν εξεταστεί ως κριτήριο κοινωνικής ένταξης των υποψηφίων το επάγγελμα της μητέρας, είναι παρόμοια. Η πλειοψηφία των υποψηφίων θεωρεί το κριτήριο της φήμης του τμήματος ως σημαντικό, χωρίς να αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (**Πίνακας 2.335**). Το ίδιο συμβαίνει και με τη μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων αναφορικά με το πραγματιστικό κριτήριο των μορίων που θα συγκεντρώσουν στις εισαγωγικές εξετάσεις (**Πίνακας 2.338**). Οι μεταβλητές της εγγύτητας του τμήματος με την οικογενειακή εστία (**Πίνακας 2.336**) και της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης (**Πίνακας 2.337**) εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές καθώς περισσότεροι υποψήφιοι κατώτερης κοινωνικής ένταξης συμφωνούν με τη σημασία των κριτηρίων αυτών.

## **2.6. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας και ποιους συμβουλεύονται.**

Στον **Πίνακα 2.339** βλέπουμε ότι εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική ένταξη των υποψηφίων με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και της άντλησης συμβουλών από την οικογένεια. Φαίνεται εδώ ότι αρκετά λιγότεροι μαθητές χαμηλότερης κοινωνικής ένταξης συμφωνούν στην άντληση συμβουλών από την οικογένεια, κάτι που είχε εντοπιστεί και στην εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου, χωρίς να οδηγήσει στην εμφάνιση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο που

κατεξοχήν εδράζεται στην οικογένεια στο ελληνικό πλαίσιο, εμφανίζεται εδώ αποδυναμωμένο για αυτούς που μάλλον το χρειάζονται περισσότερο

Με καμιά από τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, όπως συνέβη και με τη χρησιμοποίηση του κριτηρίου του επαγγέλματος των γονέων για την κοινωνική ένταξη των υποψηφίων (**Πίνακες 2.340-343**). Συνολικά, φαίνεται και εδώ ότι πολλοί υποψήφιοι ανεξαρτήτως κοινωνικής ένταξης προσπαθούν να αντλήσουν πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές τους επιλογές από κάθε δυνατή πηγή.

### **2.7. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας με κριτήρια επιλογής τμήματος.**

Στον **Πίνακα 2.344** φαίνεται ότι, όπως και στην εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου,, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της κοινωνικής ένταξης των υποψηφίων με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας και της επιλογής τμήματος φοίτησης βάσει της φήμης του. Εδώ φαίνεται ότι περισσότεροι υποψήφιοι χαμηλότερης κοινωνικής ένταξης δεν θα επιλέξουν τμήμα φοίτησης με βάση αυτό το κριτήριο. Ισχυρή στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζεται και με το κριτήριο της εγγύτητας του τμήματος με τον τόπο κατοικίας των υποψηφίων (**Πίνακας 2.345**). Όπως αναδείχθηκε και με το κριτήριο του επαγγέλματος των γονέων των υποψηφίων ως κριτηρίου της κοινωνικής τους ένταξης, περισσότεροι υποψήφιοι κατώτερης κοινωνικής προέλευσης που πιθανώς έχουν πληγεί περισσότερο από την οικονομική κρίση, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο κριτήριο αυτό, όπως και στο κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης (**Πίνακας 2.346**) (βλ και Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 163). Επιπλέον, δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το κριτήριο των μορίων που θα συγκεντρώσουν οι υποψήφιοι, παρόλο που στη σημασία του συμφωνεί η μεγάλη πλειοψηφία τους (**Πίνακας 2.347**).

### **2.8. Φύλο με ποιους συμβουλευονται.**

Στον **Πίνακα 2.348** εμφανίζεται οριακά στατιστικά σημαντική σχέση, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα, ανάμεσα στο φύλο των υποψηφίων και τη λήψη συμβουλών από την οικογένεια, καθώς φαίνεται ότι περισσότερα κορίτσια συμβουλευονται την οικογένεια τους, αν και τα ποσοστά των αγοριών είναι επίσης πολύ υψηλά. Αντίθετα, δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και την άντληση

συμβουλών από τους καθηγητές του σχολείου (**Πίνακας 2.349**), όπως στην πρώτη εμπειρική έρευνα, καθώς τα αγόρια σε σχεδόν ίδια πλέον ποσοστά με τα κορίτσια απευθύνονται στους καθηγητές του σχολείου. Παραμένει ωστόσο η στατιστικά σημαντική σχέση με τη μεταβλητή της άντλησης συμβουλών από τους καθηγητές των φροντιστηρίων, καθώς περισσότερα κορίτσια απευθύνονται σε αυτούς τους καθηγητές (**Πίνακας 2.350**). Φαίνεται δηλαδή ότι τα κορίτσια αξιοποιούν ενδεχομένως επιτυχώς ή χρειάζονται να αξιοποιούν το κοινωνικό δίκτυο της οικογένειας και εκείνο των φροντιστηρίων προκειμένου να τα κινητοποιήσουν και να αποκτήσουν πρόσβαση σε χρήσιμες γνώμες και απόψεις για να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους κατά την απόφαση επιλογής τμήματος. Τέλος, στους **Πίνακες 2.351** και **2.352** φαίνεται ότι οι επιλογές της άντλησης συμβουλών από συγγενείς/γνωστούς και το διαδίκτυο αντίστοιχα, δεν σχετίζονται με το φύλο των μαθητών.

## **2.9. Φύλο και κριτήρια επιλογής τμήματος.**

Στον **Πίνακα 2.353** φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο των υποψηφίων και της επιλογής τμήματος βάσει της φήμης του, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων συμφωνεί ανεξαρτήτως φύλου με το κριτήριο αυτό. Αντίθετα με την πρώτη εμπειρική έρευνα, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση με το κριτήριο της εγγύτητας του τμήματος με τον τόπο διαμονής των υποψηφίων (**Πίνακας 2.354**), καθώς περισσότερα κορίτσια διαφωνούν με το κριτήριο αυτό, αν και η διαφορά με τα αγόρια δεν είναι μεγάλη. Το κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης εμφανίζει επίσης οριακή συσχέτιση με το φύλο των υποψηφίων (**Πίνακας 2.355**), καθώς περισσότερα κορίτσια συμφωνούν με το κριτήριο αυτό, χωρίς όμως και πάλι οι διαφορές να είναι μεγάλες από τα αγόρια. Ισχυρή στατιστική συσχέτιση εμφανίζεται με την τελευταία μεταβλητή, περισσότερα κορίτσια δηλαδή υιοθετούν το πραγματιστικό κριτήριο των μορίων που θα συγκεντρώσουν για την επιλογή τμήματος φοίτησης (**Πίνακας 2.356**).

## **2.10. Γλώσσα που μιλούν στο σπίτι και ποιους συμβουλευούνται.**

Στους **Πίνακες 2.357-2.361** παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις πηγές άντλησης συμβουλών και στη συχνότητα που μιλούν ελληνικά οι υποψήφιοι στο σπίτι. Καθώς τα ποσοστά των υποψηφίων που συμμετέχουν στην έρευνα και μιλούν

ελληνικά στο σπίτι είναι συντριπτικά σε σχέση με όσους μιλούν μερικές φορές ή ποτέ, τα αποτελέσματα δεν έχουν μεγάλη ερμηνευτική αξία. Σημειώνεται ότι δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Το μόνο που μπορεί να σημειωθεί ίσως αφορά στην άντληση συμβουλών από καθηγητές του φροντιστηρίου, στους οποίους φαίνεται ότι έχουν πρόσβαση περισσότεροι υποψήφιοι που μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι (**Πίνακας 2.359**). Θα έλεγε κανείς ότι είναι πιθανόν η προσπάθεια κινητοποίησης των δικτύων και του κοινωνικού κεφαλαίου ειδικότερα φαίνεται να αναδεικνύεται στις περιπτώσεις που τα ελληνικά είναι κυρίαρχη γλώσσα στο σπίτι. Ωστόσο το ελάχιστο δείγμα υποψηφίων που δεν μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς δεν εμφανίζεται ούτε στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

### **2.11. Γλώσσα που μιλούν στο σπίτι και κριτήρια επιλογής τμήματος.**

Οι ίδιοι περιορισμοί του δείγματος των υποψηφίων που δεν μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι ισχύουν και στις (δυνάμει) συσχετίσεις με τα κριτήρια επιλογής τμήματος (**Πίνακες 2.362-2.365**). Σημειώνεται μόνο ότι στον **Πίνακα 2.362** εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη γλώσσα που μιλούν οι υποψήφιοι στο σπίτι και στο κριτήριο της φήμης του τμήματος με το οποίο συμφωνούν περισσότεροι υποψήφιοι που μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι.

Τέλος για τα κριτήρια της γεωγραφικής εγγύτητας του τμήματος με τον τόπο διαμονής των υποψηφίων, της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης και των μορίων που θα συγκεντρώσουν στις εισαγωγικές εξετάσεις δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές σχέσεις.

### **2.12. Είδος οικισμού που διαμένουν οι υποψήφιοι και ποιους συμβουλευονται.**

Στους **Πίνακες 2.366-2.370** παρουσιάζονται οι πηγές άντλησης συμβουλών για τις εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων σε σχέση με τον οικισμό που διαμένουν. Καταρχήν, το κριτήριο του οικισμού που διαμένουν δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές, εκτός από τη μεταβλητή της άντλησης συμβουλών από τους καθηγητές των φροντιστηρίων (**Πίνακας 2.368**). Η διαφοροποίηση που διαγράφεται στο θέμα αυτό είναι ότι περισσότεροι υποψήφιοι από τις πόλεις (πολύ μεγάλες, μεγάλες και μικρές)

απευθύνονται για άντληση συμβουλών στους καθηγητές φροντιστηρίου, ενώ οι λιγότεροι υποψήφιοι προέρχονται από τα ιδιωτικά σχολεία. Τα δίκτυα του φροντιστηρίου φαίνεται να αποτελούν εκδοχή κοινωνικού κεφαλαίου την οποία τείνουν να αξιολογούν οι υποψήφιοι-κάτοικοι των πόλεων (όχι πρωτεύουσας και συμπρωτεύουσας).

Όσον αφορά στην άντληση συμβουλών από την οικογένεια (**Πίνακας 2.366**), επιβεβαιώνεται η σημασία της για τη μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων, με τα χαμηλότερα ποσοστά διαφωνίας να εμφανίζονται στη Θεσσαλονίκη, στις αγροτικές περιοχές και στις μεγάλες και μικρές πόλεις. Σημειώνεται ότι γεωγραφικές ιδιαιτερότητες που τοποθετούν τη Θεσσαλονίκη μαζί με τις ανωτέρω οικιστικές περιοχές για διάφορα ζητήματα των εξετάσεων διαπιστώθηκαν σε προηγούμενη έρευνα στην οποία επιχειρήθηκε μια καταρχήν ερμηνεία και επισημάνθηκε η ανάγκη εξειδικευμένης διερεύνησης του ζητήματος από επόμενες έρευνες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985α).

Οι συμβουλές από καθηγητές του σχολείου (**Πίνακας 2.367**) δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις όπως οι άλλες μεταβλητές (εκτός των καθηγητών φροντιστηρίου). Εδώ μπορεί να επισημανθεί το πολύ υψηλό ποσοστό των υποψηφίων, σχεδόν 70% από τη Δυτική Αθήνα που συμφωνεί στην άντληση συμβουλών από τους καθηγητές του σχολείου. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τη διαφοροποίηση της κινητοποίησης των πόρων κοινωνικού κεφαλαίου (βλ. 1<sup>ο</sup> Μέρος) σύμφωνα με γεωγραφικά κριτήρια, που όμως, όπως έχει τονιστεί και αλλού (βλ. και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β,) υποδεικνύουν κοινωνική διαφοροποίηση. Η σχέση τους με το κοινωνικό κεφάλαιο, θεωρητικά αποδεκτή, αναδεικνύει ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες εκδοχές και διαφοροποιήσεις στον ελληνικό χώρο που χρειάζεται να μελετηθούν.

### **2.13. Είδος οικισμού που διαμένουν και κριτήρια επιλογής τμήματος.**

Στον **Πίνακα 2.371** βλέπουμε ότι οι περισσότεροι υποψήφιοι συμφωνούν στη σημασία του κριτηρίου της φήμης του τμήματος για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους επιλογών και δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Μπορεί ωστόσο να επισημανθεί ότι η μόνη περίπτωση που το ποσοστό των υποψηφίων που συμφωνούν με το κριτήριο της φήμης του τμήματος δεν υπερβαίνει

το 80% περίπου, αφορά εκ νέου τους υποψηφίους από τη Δυτική Αθήνα. Στον **Πίνακα 2.372** βλέπουμε ότι εμφανίζεται ισχυρή στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το κριτήριο της γεωγραφικής εγγύτητας του τμήματος με τον τόπο διαμονής των υποψηφίων. Εδώ βλέπουμε ότι υποψήφιοι από μεγάλες και μικρές πόλεις και αγροτικές περιοχές εκφράζουν χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας με το κριτήριο αυτό, πιθανώς λόγω του σχεδόν αναγκαστικού χαρακτήρα της μετακίνησης τους προκειμένου να φοιτήσουν στην ανώτατη εκπαίδευση. Χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας εκφράζουν και οι υποψήφιοι των ιδιωτικών σχολείων, ενδεχομένως εδώ γιατί υπάρχει η δυνατότητα, αλλά και η έξη να μην καθορίζονται οι εκπαιδευτικές τους επιλογές από τοπικούς περιορισμούς. Μπορεί επίσης να επισημανθεί εδώ ότι οι υποψήφιοι από τη Θεσσαλονίκη εκφράζουν μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας σε σχέση με τους υποψηφίους της Αθήνας, δείχνοντας μια ισχυρότερη επιθυμία να παραμείνουν στον τόπο διαμονής τους. Όσον αφορά στο κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης (**Πίνακας 2.373**), εμφανίζεται επίσης στατιστικά σημαντική σχέση, καθώς οι υποψήφιοι από τις πολύ μεγάλες πόλεις, τις μικρές πόλεις και τις αγροτικές περιοχές που συμφωνούν με το κριτήριο αυτό υπερβαίνουν το 80%. Το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνία εδώ εμφανίζεται στους υποψηφίους από τα ιδιωτικά σχολεία που είναι χαμηλότερο του 70% γεγονός που εκφράζει κοινωνική διαφοροποίηση, αφού η μεταβλητή ιδιωτικά σχολεία διαφοροποιεί κοινωνικά με εσωτερική ιεράρχηση τους υποψηφίους από τα ΒΑ προάστια..

#### **2.14. Επάγγελμα γονέων και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στους **Πίνακες 2.375** και **2.376** φαίνεται ότι υπάρχει ισχυρή στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική ένταξη των υποψηφίων, όπως εκφράζεται από το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας αντίστοιχα και του κύρους του τμήματος πρώτης επιλογής. Είναι χαρακτηριστικό εδώ ότι όσον αφορά στο επάγγελμα του πατέρα, όσο η κοινωνική ένταξη βαίνει από την κατώτερη προς την ανώτερη (με εξαίρεση την κατώτερη κοινωνική ομάδα όπου περιλαμβάνονται μόλις πέντε άτομα), και με αυτή αυξάνονται και τα ποσοστά των υποψηφίων που επιδιώκουν τη φοίτηση τους σε ένα τμήμα υψηλού κύρους. Πολύ μεγάλη είναι η διαφορά του ποσοστού των υποψηφίων με μητέρα από την ανώτερη κοινωνική κατηγορία που επιλέγουν τμήμα υψηλού κύρους ως πρώτη επιλογή σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους. Αναδεικνύεται έτσι η ισχυρή κοινωνική συγκρότηση των προτιμήσεων των



υποψηφίων που σε μεγάλο βαθμό συμβαδίζει με τις υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 161) που δείχνουν ότι οι προερχόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα με τις υψηλότερες επιδόσεις επιλέγουν συχνότερα τα τμήματα που οδηγούν στα παραδοσιακά επαγγέλματα κύρους, όπως της Ιατρικής, της Νομικής ή των Μηχανικών του Πολυτεχνείου. Ιστορικά, έχει αναδειχθεί ο ρόλος της εσωτερικής διαφοροποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης στη διατήρηση της κοινωνικής δομής, καθώς τα ανώτερα κοινωνικές ομάδες εκπροσωπούνται με μεγαλύτερα ποσοστά στις λεγόμενες προνομιούχες σχολές (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985α; Θάνος 2008).

### **2.15. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζεται ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ως κριτήριο κοινωνικής ένταξης των μαθητών που χρησιμοποιείται σε αυτήν την έρευνα και στο κύρος του τμήματος πρώτης επιλογής. (Πίνακας 2.377). Αναδεικνύεται και εδώ η μεγάλη διαφορά του ποσοστού των υποψηφίων με μητέρα από το ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο που επιλέγουν τμήμα υψηλού κύρους ως πρώτη επιλογή σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους.

### **2.16. Φύλο και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι εδώ η ισχυρή στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο των υποψηφίων και στο κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής. Αναδεικνύεται εδώ μια έμφυλη διάσταση, καθώς περισσότερα αγόρια επιλέγουν ως πρώτη επιλογή τμήμα υψηλού κύρους σε σχέση με τα κορίτσια, γεγονός που ενδεχομένως αντανακλά την πρωτοκαθεδρία των ανδρών σε κάποια επαγγέλματα και συνακόλουθα σε παραδοσιακά τμήματα υψηλού κύρους, κυρίως στα πολυτεχνικά. Πρόκειται πιθανώς για τα αποτελέσματα μιας κοινωνικά συγκροτημένης αντίληψης περί «φυσικής» κλίσης και ικανότητας των αγοριών προς τις θετικές επιστήμες (που απαιτούνται για την εισαγωγή στα περισσότερα τμήματα υψηλού κύρους) και των κοριτσιών στις θεωρητικές επιστήμες που, ενδεχομένως, παίζουν σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση των επιλογών των υποψηφίων (βλ και Γωνίδα-Μπαμνίου και Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 2008, σ. 195-223; ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ 20013, σ. 179, καθώς και Kontogiannopoulou-Polydorides 1985a, 1985b, 1991).

### **2.17. Γλώσσα στο σπίτι και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Το ελάχιστο δείγμα υποψηφίων που δεν μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι αφαιρεί την ερμηνευτική αξία οποιασδήποτε συσχέτισης. Σημειώνεται μόνο εδώ ότι φαίνεται πως η αποκλειστική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι αναγκαία συνθήκη για τους περισσότερους μαθητές, ώστε να φτάσουν στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να επιχειρήσουν την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση.

### **2.18. Είδος οικισμού που διαμένουν και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στον **Πίνακα 2.380** εμφανίζεται στατιστικά σημαντικά συσχέτιση ανάμεσα στο κύρος του τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής και στο είδος του οικισμού που διαμένουν οι υποψήφιοι. Σε αυτόν τον πίνακα μπορεί να επισημανθεί το πολύ μεγάλο ποσοστό των υποψηφίων από ιδιωτικά σχολεία που δηλώνει ως πρώτη προτίμηση τμήμα υψηλού κύρους, ενώ ακολουθούν οι υποψήφιοι από αγροτικές περιοχές, κάτι που πιθανώς αντανακλά την επιθυμία κοινωνικής ανόδου μέσω της εκπαίδευσης. Επισημαίνεται σε μια ακόμα περίπτωση ότι τα χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζουν οι υποψήφιοι από τη Δυτική Αθήνα.

### **2.19. Ποιους συμβουλεύονται και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στους **Πίνακες 2.381-2.385** φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κύρους της πρώτης προτίμησης των υποψηφίων και της πηγής άντλησης συμβουλών για τη συγκρότηση των επιλογών τους.

### **2.20. Κριτήρια επιλογής τμήματος και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στον **Πίνακα 2.386** βλέπουμε ότι αυτοί που συμφώνησαν στη σημασία του κριτηρίου της φήμης του τμήματος και επέλεξαν τμήμα υψηλού κύρους είναι ποσοστιαία περισσότεροι σε σχέση με αυτούς που δεν συμφώνησαν στη σημασία του κριτηρίου αυτού. Αντίθετα, όσοι συμφώνησαν στη σημασία του κριτηρίου της γεωγραφικής εγγύτητας και επέλεξαν τμήμα υψηλού κύρους είναι ποσοστιαία λιγότεροι σε σχέση με αυτούς που δεν συμφώνησαν στη σημασία του κριτηρίου αυτού (**Πίνακας 2.387**). Όσοι συμφώνησαν στη σημασία του κριτηρίου της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης και επέλεξαν τμήμα υψηλού κύρους είναι ποσοστιαία περισσότεροι

σε σχέση με όσους δεν συμφώνησαν στη σημασία του κριτηρίου αυτού (**Πίνακας 2.388**).

### **2.21. Νομός του σχολείου και Νομός του τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στον **Πίνακα 2.390** βλέπουμε ότι για λίγο περισσότερους από τους μισούς υποψηφίους του δείγματος που συμπλήρωσαν το τμήμα 1<sup>ης</sup> επιλογής τους μαζί με την περιοχή που εδράζεται (53,5%), η πρώτη τους επιλογή βρίσκεται εκτός του νομού κατοικίας τους. Αντίθετα, η πρώτη επιλογή τμήματος του υπολοίπου των υποψηφίων (46,5%) βρίσκεται στο νομό διαμονής τους. Φαίνεται έτσι ότι παρά την οικονομική κρίση, οι υποψήφιοι φοιτητές θα επιθυμούσαν ακόμα να σπουδάσουν σε διαφορετικό μέρος από αυτό που βρίσκεται η οικογενειακή εστία ή επιλέγουν αυτό που θέλουν να σπουδάσουν στο ίδρυμα που θέλουν να σπουδάσουν ανεξαρτήτως απομάκρυνσης. Πρέπει βέβαια να τονιστεί ξανά ότι κατά τη χρονική περίοδο της έρευνας οι απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της έρευνας δεν έχουν καμία οικονομική επίπτωση στις οικογένειες τους, εν αντιθέσει με τις επιλογές τους στο μηχανογραφικό δελτίο. Είδαμε επιπλέον στις αντίστοιχες μεταβλητές παραπάνω ότι υπάρχει κοινωνική διαφοροποίηση ανάμεσα στους υποψηφίους που δηλώνουν ότι συμφωνούν ή δεν συμφωνούν με τη σημασία του κριτηρίου της γεωγραφικής εγγύτητας του τμήματος με την οικογενειακή κατοικία.

## ΜΕΡΟΣ 3΄

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΕΠΑΛ.

Η επαγγελματική εκπαίδευση κατέχει παραδοσιακά υποβαθμισμένη θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο (για την εξέλιξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1990 έως σήμερα, βλ. ενδ. Ιακωβίδης 1998, σ. 93-166). Η θέση της επαγγελματικής εκπαίδευσης αντανακλά εν πολλοίς τη διάκριση μεταξύ πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας, βαθιά ριζωμένης στη χώρα και στο κοινωνικό σύνολο. Στο διεθνή χώρο φαίνεται ότι η γενική εκπαίδευση θεωρείται ανώτερη και νομιμοποιείται βάσει των δυνατοτήτων που προσφέρει για την καλλιέργεια του νου και ενός αφαιρετικού τρόπου σκέψης που διευκολύνει την ανεύρεση λύσεων σε διάφορα ζητήματα, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση θεωρείται χαμηλού κύρους και νομιμοποιείται μόνο από τη δυνατότητα τη να προσφέρει πρακτικές λύσεις (Bagnall 2000). Στην Ελλάδα, ίσως ανέκαθεν, αλλά οπωσδήποτε από τη μεταπολίτευση που τέθηκε πιο εμφατικά η πρακτική της ανάπτυξης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, φαίνεται ότι η γενική εκπαίδευση νομιμοποιείται κατεξοχήν ως διάυλος πρόσβασης στην επιθυμητή τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ σταδιακά ενδεχομένως το ίδιο συμβαίνει και με την εκδοχή της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης που τελικά επεκράτησε. Σε παλαιότερες έρευνες έχουν τεθεί τα ζητήματα της χαμηλής επίδοσης των μαθητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της προέλευσης τους από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (βλ. ενδ. Παναγιωτοπούλου 1993, σ. 163-178). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες της μαζικής μετανάστευσης προς την Ελλάδα, η μαθητική σύνθεση των ΕΠΑΛ άλλαξε σημαντικά και απαξιώθηκαν ακόμα περισσότερο, καθώς κατευθύνθηκε εκεί μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών όχι πάντα χαμηλής επίδοσης.

#### 3.1 Τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων φοιτητών/τριών του δείγματος

Αρχικά, θα παρουσιαστούν και για τους υποψηφίους φοιτητές-τριες των ΕΠΑΛ, όπως έγινε και για τους μαθητές των ΓΕΛ, λεπτομερείς κατανομές συχνοτήτων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας της Β΄ εμπειρικής φάσης του Ιουνίου. Στον **Πίνακα 3.1**, όπου παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

των υποκειμένων της έρευνας, αναδύεται μια διαφορετική εικόνα σε σχέση με τα ΓΕΛ, καθώς τα αγόρια εδώ αποτελούν την πλειοψηφία (60% περίπου, έναντι 40% περίπου κοριτσιών), δείχνοντας σαφώς την έμφυλη διάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης που επιβεβαιώνεται και από την πλήρη καταγραφή του μαθητικού δυναμικού των ΕΠΑΛ το 2010 (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ 2013, σ. 39). Μεγαλύτερο είναι επίσης σε σχέση με τα ΓΕΛ και το ποσοστό των μαθητών των ΕΠΑΛ που δεν έχουν αδέρφια που φοιτούν σε κάποιο ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, καθώς κυμαίνεται στο 85% (**Πίνακας 3.2**). Στον **Πίνακα 3.3**, βλέπουμε ότι, σε αντίθεση με τα ΓΕΛ, μόλις το 3% περίπου των υποψηφίων του δείγματος απαντούν ότι είχαν άριστη επίδοση στο ενδεικτικό της Α΄ λυκείου, ενώ ένα ποσοστό 21% περίπου αναφέρουν ότι είχαν πολύ καλή επίδοση. Στο ενδεικτικό της Β΄ Λυκείου παρουσιάζεται μια βελτίωση, σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποψηφίων, καθώς το 7,5 δηλώνουν ότι είχαν άριστη επίδοση, ενώ το 25% περίπου απαντά ότι είχε πολύ καλή επίδοση (**Πίνακας 3.4**). Σημειώνεται πάντως ότι σύμφωνα με τα στοιχεία της ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ το 2010 για το σύνολο των μαθητών ΕΠΑΛ της χώρας που προήχθησαν από την πρώτη στη δεύτερη τάξη και από τη δεύτερη στην τρίτη τάξη, ένα ποσοστό 5,6% προήχθησαν με «άριστα», ενώ μόλις ένα 11% περίπου προήχθησαν με «πολύ καλά». Το μεγαλύτερο δε ποσοστό προήχθησαν με την ένδειξη «μέτρια». Στον **Πίνακα 3.5** φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των υποψηφίων του δείγματος, περίπου το 66%, δεν λαμβάνει καμία εξωσχολική βοήθεια, σε πλήρη αντίθεση με τους υποψηφίους των ΓΕΛ που σε πολύ μεγάλο ποσοστό λαμβάνουν κάποιας μορφής εξωσχολικής βοήθειας. Αναδεικνύεται έτσι η διαφορετική κοινωνικο-πολιτισμική συγκρότηση του μαθητικού πληθυσμού των ΓΕΛ και των ΕΠΑΛ, καθώς στα ΕΠΑΛ ή δεν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα παροχής εξωσχολικής βοήθειας στους υποψηφίους, ή/και αυτή δεν θεωρείται σημαντική. Τα ποσοστά αυτά είναι σε πλήρη αντιστοιχία και με την πρώτη εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου. Η συνάφεια μεταξύ της κοινωνικο-επαγγελματικής κατηγορίας που εντάσσεται ο πατέρας και της προσφυγής ή όχι σε εξωσχολική βοήθεια έχει διαπιστωθεί και σε άλλη έρευνα (βλ. Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 121-122).

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται για τους υποψηφίους των ΕΠΑΛ οι κατανομές συχνοτήτων των μεταβλητών που σχετίζονται με τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και πιθανώς σχετίζονται με την επίδοση και τη συγκρότηση των προτιμήσεων τους ως προς την εισαγωγή σε τμήματα της ανώτατης

εκπαίδευσης. Έτσι, στον **Πίνακα 3.6**, βλέπουμε την κατανομή των υποψηφίων ανάλογα με το είδος και το μέγεθος του οικισμού που διαμένουν. Στον **Πίνακα 3.7** φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των υποψηφίων μιλούν στο σπίτι πάντα ελληνικά. Φαίνεται έτσι ότι και στην περίπτωση των ΕΠΑΛ οι υποψήφιοι διαφορετικής εθνικής-πολιτισμικής προέλευσης χρησιμοποιούν πλέον αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα, ή αλλιώς ότι η αποκλειστική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι αναγκαία συνθήκη, ώστε να φτάσουν στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρέπει πάντως να σημειωθεί εδώ ότι στα ΕΠΑΛ εμφανίζεται ένα ποσοστό του 10% περίπου που δεν μιλάει πάντα ελληνικά στο σπίτι και έχει φθάσει στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε αντίθεση με το πολύ μικρό ποσοστό στα ΓΕΛ. Πιθανώς βέβαια αυτό να οφείλεται και στις ελαστικότερες συνθήκες που επικρατούν στην επαγγελματική εκπαίδευση σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση (βλ. και Παπαδιαμαντάκη και Φραγκούλης 2012). Στον **Πίνακα 3.8** φαίνεται ότι το 33% περίπου των υποψηφίων του δείγματος έχουν πρόσβαση στην οικία τους σε περισσότερα από 100 βιβλία, ενώ αντίθετα ένα πολύ υψηλό ποσοστό, περίπου 39%, αναφέρει ότι υπάρχουν στο σπίτι τους λιγότερα από 25 βιβλία, ποσοστό αντίστοιχο με την εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου.

Στον **Πίνακα 3.9** φαίνεται ότι σύμφωνα με όσα απάντησαν οι υποψήφιοι, περίπου το 23% των μητέρων τους έχει λάβει ανώτερη εκπαίδευση, ενώ λίγο περισσότεροι από τους μισούς υποψηφίους έχουν μητέρες που έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σημειώνεται εδώ ότι και στην πρώτη εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου 2013, τα ποσοστά ήταν παρόμοια και είχε τεθεί το ερώτημα κατά πόσο ένα μέρος των φοιτούντων στα ΕΠΑΛ είχαν σαφή γνώση του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας τους. Οι απαντήσεις πάντως των υποψηφίων στη δεύτερη εμπειρική έρευνα δεν διαφοροποιούνται, κάτι που οπωσδήποτε ενισχύει την πιθανότητα τα αποτελέσματα αυτά να εκφράζουν σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον το πραγματικό εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων τους. Το επίπεδο εκπαίδευσης των πατέρων είναι επίσης πολύ υψηλό και παρόμοιο με αυτό των μητέρων, όπως ήταν και στην πρώτη εμπειρική έρευνα (**Πίνακας 3.10**). (**Πίνακας 10**). Εδώ ισχύουν όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω για τα συγκρίσιμα με άλλες ανεπτυγμένες χώρες (E.E. & ΟΟΣΑ) ποσοστά κατόχων πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ενήλικο

πληθυσμό (ενδ. Γουβιάς 2010; Σιάνου-Κύργιου 2006; Koutsambelas and Tsakloglou 2011; Tsakloglou and Cholezas 2006; ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ 2014).

Στον **Πίνακα 3.11** βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των υποψηφίων που φοιτούν στα ΕΠΑΛ εντάσσονται στη μεσαία ή στην τέταρτη κοινωνική ομάδα με βάση το επάγγελμα του πατέρα. Στις περισσότερες περιπτώσεις δηλαδή, στην περίπτωση της μεσαίας κοινωνικής ομάδας πρόκειται για πατέρες που έχουν μικρά, συνοικιακά μαγαζιά, εργάζονται ως υπάλληλοι γραφείου, ως πωλητές και γενικότερα στον τομέα παροχής προσωπικών υπηρεσιών, ενώ όσον αφορά στην τέταρτη κοινωνική κατηγορία πρόκειται για πατέρες αγρότες ή ειδικευμένους τεχνίτες. Όσον αφορά στο επάγγελμα της μητέρας, στον **Πίνακα 3.12** βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των περιπτώσεων εντάσσονται στη μεσαία κοινωνική κατηγορία, ενώ υπάρχουν πολύ περισσότερες μητέρες σε σχέση με τους πατέρες των μαθητών που εντάσσονται στην κατώτερη κοινωνική κατηγορία των ανειδίκευτων. Η κοινωνική κατανομή του δείγματος των υποψηφίων των ΕΠΑΛ παρουσιάζεται παρόμοια με αυτήν της πρώτης εμπειρικής έρευνας, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία των δεδομένων.

### **3.2 Κριτήρια και επιλογές των υποψηφίων**

Όσον αφορά στα κριτήρια επιλογής τμήματος φοίτησης των υποψηφίων, στον **Πίνακα 3.13** βλέπουμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων, περίπου το 84%, συμφωνεί στη σημασία της φήμης του τμήματος, ενώ μεγάλο ποσοστό συμφωνίας, 78% περίπου, εμφανίζεται και στο ρεαλιστικό κριτήριο των μορίων που θα συγκεντρώσουν οι υποψήφιοι στις εισαγωγικές εξετάσεις (βλ. **Πίνακα 3.16**). Το κριτήριο της γεωγραφικής εγγύτητας του τμήματος με την οικογενειακή κατοικία των υποψηφίων εξακολουθεί, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα να συγκεντρώνει χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας, περίπου στο 67%. Μικρή ποσοστιαία αύξηση παρουσιάζεται στα ποσοστά συμφωνίας με το κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης που βρίσκεται τώρα στο 76% περίπου, έναντι 72% περίπου της πρώτης εμπειρικής έρευνας. Σε κάθε περίπτωση πάντως, φαίνεται και εδώ, όπως και στα ΓΕΛ, η σταθερότητα σε μεγάλο βαθμό των κριτηρίων των υποψηφίων για την επιλογή τμήματος φοίτησης σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Στον **Πίνακα 3.17** φαίνεται ότι για τη μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων, περίπου το 84%, η οικογένεια αποτελεί πηγή άντλησης συμβουλών για τις μελλοντικές

εκπαιδευτικές τους επιλογές. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι το ποσοστό αυτό είναι αυξημένο σε σχέση με την πρώτη εμπειρική έρευνα, όπου το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 77%. Ίσως οι υποψήφιοι, όντας πλέον πιο κοντά στην «κρίσιμη» στιγμή που πρέπει να καταγράψουν επίσημα τις επιλογές τους, στρέφονται σε μεγαλύτερο ποσοστό προς την οικογένεια τους που στο ελληνικό πλαίσιο αποτελεί συχνά και βασική πηγή προέλευσης των πόρων όσων φοιτούν σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ ή και σε άλλες δομές. Το ποσοστό των υποψηφίων που συμφωνούν με την άντληση συμβουλών από τους καθηγητές του σχολείου παραμένει υψηλό, στο 79%, (**Πίνακας 3.18**), ενώ αυξημένο εμφανίζεται το ποσοστό των υποψηφίων (51%) που συμφωνούν με την άντληση συμβουλών από τους καθηγητές φροντιστηρίων, έναντι του ποσοστού της πρώτης εμπειρικής έρευνας που βρισκόταν στο 45% περίπου (**Πίνακας 3.19**). Πρέπει βέβαια να σημειωθεί εδώ ότι την ίδια στιγμή, όπως είδαμε στον **Πίνακα 3.5**, το 65% των υποψηφίων δηλώνει ότι δεν λαμβάνει καμία εξωσχολική βοήθεια, επομένως πιθανώς δεν έχει και, συστηματική τουλάχιστον, πρόσβαση σε καθηγητές φροντιστηρίων και παράδοσης ιδιαίτερων μαθημάτων. Περισσότεροι από τους μισούς υποψηφίους, περίπου το 56%, αντλούν συμβουλές και από το ευρύτερο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον (**Πίνακας 3.20**), ενώ περίπου οι μισοί υποψήφιοι του δείγματος χρησιμοποιούν και το διαδίκτυο (**Πίνακας 3.21**), ποσοστά παρόμοια με αυτά της πρώτης εμπειρικής έρευνας.

Στον **Πίνακα 3.22**, παρουσιάζεται ο αριθμός των μαθητών που συμπλήρωσαν τα πιθανά τμήματα πρώτης, δεύτερης και τρίτης επιλογής. Στον **Πίνακα 3.23** παρουσιάζονται οι πρώτες προτιμήσεις τμημάτων που απάντησαν ότι θα συμπληρώσουν οι υποψήφιοι. Υψηλό ποσοστό πρώτων προτιμήσεων μεταξύ των υποψηφίων παρουσιάζουν τα τεχνολογικά τμήματα (37% περίπου των υποψηφίων) και ακολουθούν σε απόσταση τα Τμήματα του πεδίου Υγείας-Πρόνοιας που συγκεντρώνουν αθροιστικά το 22% περίπου των υποψηφίων, καθώς και σπουδές που οδηγούν σε γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση, δηλαδή οι Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού (15% των υποψηφίων) και η Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών (8,5%). Συνολικά, οι πρώτες προτιμήσεις των υποψηφίων των ΕΠΑΛ αφορούν σε τμήματα που προσφέρουν τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές μεταξύ των ΑΤΕΙ. Συνολικά, επιβεβαιώνεται και εδώ ότι οι υποψήφιοι από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν μεγαλύτερους περιορισμούς που σχετίζονται με την οικονομική τους



κατάσταση για τη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών τους επιλογών (βλ. αντίστοιχα και Σιάνου-Κύργιου 2006 για τους αποφοίτους των ΓΕΛ).

Στον **Πίνακα 3.24** παρουσιάζονται οι απαντήσεις των υποψηφίων σχετικά με τα τμήματα που πιθανώς να αποτελέσουν τις δεύτερες επιλογές τους κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου. Ουσιαστικά, φαίνεται ότι ανακυκλώνονται οι βασικές προτιμήσεις των υποψηφίων των ΕΠΑΛ, καθώς τώρα τα τεχνολογικά τμήματα συγκεντρώνουν το 30% των υποψηφίων, ενώ παρόμοιο είναι το ποσοστό που συγκεντρώνουν πλέον αθροιστικά τα τμήματα του πεδίου Υγείας-Πρόνοιας. Παρόμοια με της πρώτης επιλογής είναι και τα ποσοστά που συγκεντρώνουν οι Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού και η Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών. Στον **Πίνακα 3.25** παρουσιάζονται οι τρίτες πιθανές επιλογές των υποψηφίων, τις οποίες ωστόσο συμπλήρωσε ένας μικρός αριθμός υποψηφίων, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 3.22**, 70 άτομα δηλαδή. Το μεγαλύτερο ποσοστό τρίτης προτίμησης παρουσιάζουν εκ νέου τα τεχνολογικά τμήματα (20 άτομα, 29% περίπου του συνόλου) και ακολουθούν τα τμήματα της κατηγορίας 61 (βλ. Α΄ μέρος), όπως της Μαιευτικής, Αισθητικής, Νοσηλευτικής, Επισκεπτών Υγείας και άλλα (12 άτομα, 29% περίπου του συνόλου), και τα Τμήματα Φυσικοθεραπείας και Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού (6 άτομα, 8% επί του συνόλου έκαστο).

Σε σχέση με τη γεωγραφική κατανομή των προτιμήσεων των υποψηφίων, στον **Πίνακα 3.26** φαίνεται ότι για την πλειοψηφία των υποψηφίων (59% σχεδόν επί του συνόλου), οι πρώτες προτιμήσεις τους αφορούν σε τμήματα που βρίσκονται στο Νομό της Αττικής (43% περίπου) και της Θεσσαλονίκης (16% περίπου), ενώ υψηλά ποσοστά πρώτης προτίμησης συγκεντρώνουν τα ΑΤΕΙ στην Κρήτη (13% περίπου στο σύνολο των Νομών της Κρήτης) και ακολουθούν σε απόσταση τα τμήματα στο Νομό Κοζάνης (περίπου 5%). Οι υπόλοιποι Νομοί έχουν επιλεγθεί από πολύ λίγους υποψήφιους φοιτητές. Όσον αφορά στη δεύτερη και τρίτη προτίμηση, πρέπει στην ερμηνεία των δεδομένων να συνυπολογιστεί το γεγονός ότι απαντά πολύ μικρότερος αριθμός υποψηφίων φοιτητών σε σχέση με όσους συμπλήρωσαν την πρώτη τους επιλογή. Την πρώτη δηλαδή προτίμηση τμήματος μαζί με την περιοχή που εδράζεται συμπλήρωσαν 172 υποψήφιοι, ενώ τη δεύτερη προτίμηση 88 και την τρίτη μόλις 57 άτομα. Ειδικότερα, ως προς τη δεύτερη προτίμηση στον **Πίνακα 3.27** βλέπουμε ότι τα ποσοστά του Νομού Αττικής μειώνονται αρκετά, περίπου στο 32%, όπως και του

Νομού Θεσσαλονίκης με 8% περίπου, ποσοστό βέβαια που αντιπροσωπεύει μόλις 7 άτομα συνολικά. Τα τμήματα της Κρήτης διατηρούν τα ποσοστά τους και ως δεύτερη επιλογή, περίπου 13% δηλαδή στο σύνολο των Νομών, ενώ τη μεγαλύτερη άνοδο την παρουσιάζουν ως δεύτερη επιλογή τα τμήματα στο Νομό Αχαΐας στο 17%, ίσως λόγω του ότι το ΑΤΕΙ Πάτρας αποτελεί μια βασική εναλλακτική για τους υποψηφίους που δεν εισάγονται στο ΑΤΕΙ Αθήνας και Πειραιά. Η ίδια αύξηση των τμημάτων του Νομού Αχαΐας ως δεύτερη επιλογή παρατηρήθηκε και στα ΓΕΛ. Παρόλα αυτά, τα απόλυτα νούμερα είναι μικρά και δεν επιτρέπουν γενικεύσεις. Στον **Πίνακα 3.28** βλέπουμε ότι ως τρίτη επιλογή, τα ποσοστά του Νομού Αττικής διατηρούνται στο 33% περίπου, τα ποσοστά των υποψηφίων που επιλέγουν τμήματα του Νομού Θεσσαλονίκης αυξάνεται στο 10% περίπου, όπως και της Κρήτης στο 16% περίπου, ενώ της Αχαΐας διαμορφώνονται στο 12% περίπου. Καθώς ωστόσο μόλις 58 υποψήφιοι συμπλήρωσαν την τρίτη επιλογή όπως αναφέρθηκε, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα.

Σε περίπτωση που οι υποψήφιοι συγκεντρώσουν υψηλότερη βαθμολογία από αυτή που αναμένουν, βλέπουμε στον **Πίνακα 3.29** ότι τα τμήματα του Νομού Αττικής θα αποτελούσαν την 1<sup>η</sup> τους επιλογή για ακόμα περισσότερους υποψήφιους του δείγματος (54% περίπου) σε σχέση με όσους τα ανέφεραν ως πρώτη επιλογή με βάση τα μόρια που εκτιμούν ότι θα συγκεντρώσουν, ενώ τα ποσοστά του Νομού Θεσσαλονίκης διατηρούνται σταθερά στο 15% περίπου και τα ποσοστά στα ΑΤΕΙ της Κρήτης μειώνονται στο 10% περίπου. Στην αντίθετη περίπτωση που οι υποψήφιοι συγκεντρώσουν χαμηλότερη βαθμολογία από αυτή που αναμένουν (**Πίνακας 3.30**), τα ποσοστά που θα επέλεγαν τμήματα του Νομού Αττικής μειώνονται μόλις στο 14%, όπως και τα ποσοστά του Νομού Θεσσαλονίκης, στο 3% περίπου. Ίσως φαίνεται εδώ όπως και στα ΓΕΛ ότι οι υποψήφιοι προτιμούν συγγενή τμήματα σε διαφορετικό Νομό από ότι διαφορετικά τμήματα στον ίδιο Νομό. Στην περίπτωση της χαμηλότερης βαθμολογίας από την αναμενόμενη, οι επιλογές των υποψηφίων διασπείρονται στους υπόλοιπους Νομούς. Το μεγαλύτερο ποσοστό ωστόσο των υποψηφίων, το 15%, δηλώνει ότι θα δώσει εκ νέου εισαγωγικές εξετάσεις προκειμένου να βελτιώσει τη βαθμολογία του. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι το ποσοστό αυτό είναι πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό των αποφοίτων των ΓΕΛ, πιθανώς λόγω του συστήματος πρόσβασης στα τμήματα ΑΤΕΙ. Ένα ποσοστό

12% περίπου απαντά ότι δεν θα ξαναδώσουν εισαγωγικές εξετάσεις και (οι άρρενες υποψήφιοι) θα εκπληρώσουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις ή/και θα ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονέων τους, ενώ ένα ποσοστό 7% περίπου απαντά ότι θα φοιτήσουν σε οποιοδήποτε τμήμα εισαχθούν και ένα ποσοστό 7,5% ότι θα φοιτήσουν σε κάποιο δημόσιο ή ιδιωτικό ΠΕΚ. Μόλις 3 άτομα απαντούν τέλος ότι σκοπεύουν να φοιτήσουν σε κάποια χώρα του εξωτερικού (βλ. σε λεπτομέρεια και **Πίνακες 3.127-3.131**). Στους **Πίνακες 3.31-3.85** παρουσιάζονται σε λεπτομέρεια η γεωγραφική κατανομή της πρώτης, δεύτερης και τρίτης προτίμησης των υποψηφίων ανά τμήμα.

Στους **Πίνακες 3.86-3.89** παρουσιάζονται τα ποσοστά της πρώτης, δεύτερης και τρίτης προτίμησης των υποψηφίων, ανάλογα με το κύρος των τμημάτων. Εδώ φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των αποφοίτων των ΕΠΑΛ επιλέγουν τμήματα που βρίσκονται στην ανώτερη βαθμίδα κύρους των ΑΤΕΙ, ενώ ένα ποσοστό που κυμαίνεται από 17% έως 27% περίπου επιλέγει τμήματα που βρίσκονται στην κατώτερη βαθμίδα κύρους των ΑΕΙ. Στον **Πίνακα 3.90** παρουσιάζεται ο αριθμός των υποψηφίων που συμπλήρωσαν πιθανές επιλογές προτίμησης σε περίπτωση που συγκεντρώσουν περισσότερα ή λιγότερα μόρια στις εισαγωγικές εξετάσεις από αυτά που αναμένουν. Στον **Πίνακα 3.91**, βλέπουμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά επιλογής σε περίπτωση υψηλότερης βαθμολογίας συγκεντρώνουν τα τεχνολογικά τμήματα (31% περίπου των υποψηφίων), ενώ ακολουθούν δύο επιλογές που προσφέρουν άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, η Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών (19% περίπου) και οι Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού (17% περίπου). Από εκεί και πέρα, οι υπόλοιπες επιλογές συγκεντρώνονται στα τμήματα του πεδίου της υγείας. Στον **Πίνακα 3.92**, φαίνεται ότι οι βασικές επιλογές των υποψηφίων ανακυκλώνονται σε μεγάλο βαθμό, καθώς τα τεχνολογικά τμήματα συγκεντρώνουν πάλι την προτίμηση του 25,5 των υποψηφίων αν επιτύχουν χαμηλότερη βαθμολογία από αυτή που εκτιμούν, όπως και οι Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού (16% περίπου). Αντίθετα, η Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών συγκεντρώνει μόλις το 1,3% των υποψηφίων, δείχνοντας πιθανώς ότι η συγκεκριμένη σχολή που εξασφαλίζει επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά έχει και υψηλή βάση εισαγωγής, αποτελεί συνήθως πρωταρχική επιλογή των υποψηφίων.

Στους **Πίνακες 3.93-3.126** παρουσιάζεται αναλυτικά η γεωγραφική κατανομή της προτίμησης των υποψηφίων σε περίπτωση που συγκεντρώσουν υψηλότερη ή

χαμηλότερη βαθμολογία από αυτήν που αναμένουν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Τέλος, στους **Πίνακες 3.127-3.131**, περιλαμβάνονται αναλυτικά οι εναλλακτικές επιλογές των υποψηφίων, όπως αυτές προσδιορίστηκαν από τους ίδιους και αναλύθηκαν παραπάνω, σε περίπτωση που συγκεντρώσουν χαμηλότερη βαθμολογία από την εκτιμώμενη (βλ. και **Πίνακα 3.30**).

### **3.3. Συσχετίσεις της επίδοσης**

#### **3.3.1 Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και επίδοση στη Β΄ Λυκείου.**

Στον **Πίνακα 3.132** βλέπουμε ότι ο εκτιμώμενος μέσος όρος επίδοσης των υποψηφίων των ΕΠΑΛ στις εισαγωγικές εξετάσεις είναι περίπου 12,5. Στον **Πίνακα 3.133** συσχετίζεται η επίδοση των μαθητών στο ενδεικτικό της Β΄ Λυκείου και η εκτιμώμενη επίδοση τους στις εισαγωγικές εξετάσεις του 2013. Είναι σαφές ότι και εδώ, όπως και στα ΓΕΛ, υπάρχει σε μεγάλο βαθμό συνέχεια ανάμεσα στην πραγματική και στην εκτιμώμενη επίδοση, καθώς όσο χαμηλότερη είναι η πραγματική επίδοση, τόσο χαμηλότερη είναι και εκτιμώμενη επίδοση. Η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές επιβεβαιώνεται και με το T-test.

#### **3.3.2 Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και Φύλο.**

Στον **Πίνακα 3.134** φαίνεται ότι, σε αντίθεση με τα ΓΕΛ, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και στην εκτιμώμενη επίδοση των υποψηφίων στις εισαγωγικές εξετάσεις.

#### **3.3.3. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και παρακολούθηση εξωσχολικών μαθημάτων.**

Όπως παρουσιάζεται στον **Πίνακα 3.135**, η εκτιμώμενη επίδοση των υποψηφίων φοιτητών έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την παρακολούθηση ή μη φροντιστηρίων/ιδιαιτέρων μαθημάτων, όπως συμβαίνει και στα ΓΕΛ. Όσοι δεν λαμβάνουν καμία εξωσχολική βοήθεια παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερη εκτιμώμενη επίδοση σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους. Η διαφορά ωστόσο σε σχέση με τα ΓΕΛ είναι ότι στα ΕΠΑΛ η πλειοψηφία των μαθητών δεν λαμβάνει

εξωσχολική βοήθεια. Το ερώτημα βέβαια παραμένει κατά πόσο αυτή η διαφορά, εκτιμώμενης έστω, επίδοσης ανάμεσα στους υποψηφίους που λαμβάνουν ή όχι εξωσχολική βοήθεια οφείλεται στην στήριξη καθεαυτή, ή αντανακλά κοινωνικο-οικονομικές διαφορές (βλ. και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β, σ. 184; Σιάνου-Κύργιου 2006, σ. 121-122).

#### **3.3.4. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και αδέρφια σε ΑΕΙ/ΑΤΕΙ.**

Στον **Πίνακα 3.136** βλέπουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επίδοση των υποψηφίων που έχουν αδέρφια που φοιτούν σε ΑΕΙ/ΑΤΕΙ και σε όσους δεν έχουν, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου.

#### **3.3.5. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και επάγγελμα πατέρα.**

Στον **Πίνακα 3.137** βλέπουμε ότι υπάρχει μια σημαντική κοινωνική ομογενοποίηση με βάση το επάγγελμα του πατέρα, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων συγκεντρώνονται στην τρίτη και τέταρτη κατηγορία, ενώ ένας πολύ μικρός αριθμός ατόμων εντάσσεται στις ανώτερες κοινωνικές ομάδες, καθώς και στην κατηγορία των ανειδίκευτων. Αυτά τα λίγα άτομα που εντάσσονται στις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες δηλώνουν υψηλότερο μέσο όρο εκτιμώμενης επίδοσης σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους, χωρίς ωστόσο να εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις.

#### **3.3.6. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και επάγγελμα μητέρας.**

Στον **Πίνακα 3.138** παρατηρείται επίσης μια σημαντική κοινωνική ομογενοποίηση του δείγματος των υποψηφίων, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία τους συγκεντρώνεται στη μεσαία κοινωνική ομάδα. Σημειώνεται εδώ ότι αρκετά μικρότερος αριθμός των ατόμων του δείγματος συμπλήρωσε το επάγγελμα της μητέρας σε σχέση με όσους συμπλήρωσαν το επάγγελμα του πατέρα. Οι δέκα μόλις υποψήφιοι που εντάσσονται στην ανώτερη κοινωνική ομάδα με βάση το επάγγελμα της μητέρας παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά στον εκτιμώμενο μέσο όρο επίδοσης τους σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους, καθώς βρίσκεται στο 14,6. Συνολικά, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους υποψηφίους των υπολοίπων κοινωνικών κατηγοριών.

### **3.3.7. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και εκπαίδευση μητέρας/πατέρα.**

Στον **Πίνακα 3.139** βλέπουμε ότι και σε αυτήν την περίπτωση δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας των υποψηφίων και της εκτιμώμενης επίδοσης τους στις εισαγωγικές τους εξετάσεις. Εμφανίζεται και σε αυτό το κριτήριο κοινωνικής ένταξης των υποψηφίων υπερσυγκέντρωση στο τρίτο εκπαιδευτικό επίπεδο που αφορά στην κατοχή απολυτήριου τίτλου λυκείου. Η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων, σε αντίθεση με την αντίστοιχη συσχέτιση με τη σχολική επίδοση στην πρώτη εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου 2013, οφείλεται στην παρόμοια εκτιμώμενη επίδοση των υποψηφίων της δεύτερης έως και της πέμπτης κοινωνικής ομάδας. Σημειώνεται πάντως ότι οι υποψήφιοι με μητέρα κάτοχο πτυχίου ΑΕΙ, όχι όμως και ΑΤΕΙ, δηλώνουν πολύ υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους που ξεπερνά το 14. Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα των υποψηφίων (**Πίνακας 3.140**), τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, καθώς εμφανίζεται ισχυρή στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Η διαφορά εδώ έγκειται στο γεγονός ότι οι υποψήφιοι με πατέρα κάτοχο πτυχίου ΑΕΙ, αλλά και ΑΤΕΙ, δηλώνουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση στις εξετάσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους (βλ ενδ. και Gounias 1998b; Gounias, Katsis and Limakopoulou 2012; Γουβιάς 2010). Επισημαίνεται επίσης ότι από το τρίτο εκπαιδευτικό επίπεδο και κάτω εμφανίζεται αντιστρόφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης και στην επίδοση στις εξετάσεις. Όσο χαμηλώνει το εκπαιδευτικό επίπεδο, δηλαδή, τόσο υψηλότερη γίνεται, χωρίς ωστόσο οι διαφορές να είναι μεγάλες.

### **3.3.8. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και είδος οικισμού που διαμένουν**

Στον **Πίνακα 3.141** βλέπουμε ότι δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εκτιμώμενη επίδοση των υποψηφίων και στο είδος του οικισμού που διαμένουν. Υπενθυμίζεται ότι και στην περίπτωση των ΓΕΛ, η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές οφειλόταν κυρίως στον πολύ υψηλό μέσο όρο εκτιμώμενης επίδοσης των υποψηφίων που προέρχονταν από ιδιωτικά σχολεία, που δεν υπάρχουν εδώ. Σημειώνεται πάντως ότι ο χαμηλότερος

μέσος όρος επίδοσης αυτή τη φορά δεν εντοπίζεται στη δυτική Αθήνα, όπως στα ΓΕΛ, αλλά στις μικρές και μεγάλες πόλεις.

### **3.3.9. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και κριτήρια προτίμησης τμημάτων.**

Στον **Πίνακα 3.142** βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των υποψηφίων συμφωνεί στη σημασία του κριτηρίου της φήμης του τμήματος για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους επιλογών, ωστόσο η συμφωνία/μη συμφωνία δεν σχετίζεται με την επίδοση τους. Στον **Πίνακα 3.143** βλέπουμε επίσης ότι η πλειοψηφία των υποψηφίων συμφωνεί στο κριτήριο επιλογής τμήματος φοίτησης με βάση την εγγύτητα με την περιοχή κατοικίας τους, χωρίς πάλι να εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Το ίδιο συμβαίνει και με τα κριτήρια της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης (**Πίνακας 3.144**) και των μορίων που θα συγκεντρώσουν στις εισαγωγικές εξετάσεις (**Πίνακας 3.145**) που επίσης συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά συμφωνίας, χωρίς να εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Τα αποτελέσματα αυτά συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα της πρώτης εμπειρικής έρευνας του Φεβρουαρίου 2013 για τα ΕΠΑΛ, ενώ συγχρόνως διαφοροποιούνται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των υποψηφίων των ΓΕΛ, κυρίως λόγω των μικρότερων διαφοροποιήσεων της εκτιμώμενης επίδοσης των υποψηφίων των ΕΠΑΛ.

### **3.3.10. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και ποιους συμβουλεύονται.**

Στον **Πίνακα 3.146** φαίνεται ότι οι περισσότεροι υποψήφιοι συμφωνούν ότι συμβουλεύονται την οικογένεια τους για τις εκπαιδευτικές τους επιλογές, χωρίς να εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση με την εκτιμώμενη επίδοση τους, σε αντίθεση με τα ΓΕΛ. Η μη εμφάνιση στατιστικά σημαντικής σχέσης, όπως και στην εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου 2013 για τα ΕΠΑΛ, οφείλεται και εδώ στις μικρές διαφοροποιήσεις του μέσου όρου εκτιμώμενης επίδοσης τους. Η ίδια εικόνα εμφανίζεται και ως προς την άντληση συμβουλών από τους καθηγητές του σχολείου, όπου πάλι εμφανίζονται υψηλά ποσοστά συμφωνίας χωρίς στατιστικά σημαντική σχέση με την εκτιμώμενη επίδοση τους, σε αντίθεση με τα ΓΕΛ, αλλά σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της πρώτης εμπειρικής έρευνας για τα ΕΠΑΛ (**Πίνακας 3.147**).

Στατιστικά σημαντική σχέση με την εκτιμώμενη επίδοση δεν εμφανίζεται ούτε ως προς την άντληση συμβουλών από τους καθηγητές του φροντιστηρίου, όπου πρέπει να σημειωθεί ότι, σε αντίθεση με τα ΓΕΛ, λιγότεροι μαθητές απαντούν ότι χρησιμοποιούν αυτή την πηγή άντλησης συμβουλών (**Πίνακας 3.148**). Φαίνεται έτσι και εδώ ότι, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα για τους μαθητές των ΕΠΑΛ, περισσότεροι μαθητές αναζητούν συμβουλές από τους καθηγητές του σχολείου τους σε σχέση με τους καθηγητές των φροντιστηρίων, ενδεχομένως λόγω της αυξημένης δυνατότητας πρόσβασης. Στον **Πίνακα 3.150** βλέπουμε ότι οι υποψήφιοι που αντλούν πληροφορίες από το διαδίκτυο είναι ακριβώς ίσοι σε αριθμό με αυτούς που δεν το χρησιμοποιούν για αυτό το σκοπό, χωρίς να εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση με την εκτιμώμενη επίδοση τους, ενώ στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζεται οριακά με την άντληση συμβουλών από συγγενείς και φίλους, όπου οι υποψήφιοι που διαφωνούν δηλώνουν μεγαλύτερο μέσο όρο εκτιμώμενης επίδοσης στις εισαγωγικές εξετάσεις (**Πίνακας 3.149**).

### **3.3.11. Συσχέτιση σχολικής επίδοσης με τις μεταβλητές**

Στους **Πίνακες 3.151-3.167** παρουσιάζονται οι ίδιες μεταβλητές (δηλαδή το φύλο των μαθητών, η παρακολούθηση ή μη εξωσχολικών μαθημάτων, η ύπαρξη αδελφών σε ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, το κύρος του επαγγέλματος και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το είδος του οικισμού που διαμένουν οι μαθητές, τα κριτήρια προτίμησης τμημάτων και οι πηγές άντλησης συμβουλών για τις εκπαιδευτικές επιλογές) σε σχέση με την «πραγματική», σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, επίδοση τους στη Β΄ λυκείου. Η επίδοση εδώ αντιμετωπίζεται επίσης ως ποσοτική μεταβλητή. Υπενθυμίζεται εδώ, όπως και στα ΓΕΛ, ότι οι συσχετίσεις αυτές με την επίδοση των μαθητών στη Β΄ λυκείου είχαν πραγματοποιηθεί και κατά την εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου. Στόχος και εδώ δεν είναι η λεπτομερής παρουσίαση της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τις παραπάνω μεταβλητές, αλλά η εξέταση τυχόν διαφοροποιήσεων σε σχέση με τα αποτελέσματα των συσχετίσεων με την εκτιμώμενη επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Έτσι, οι συσχετίσεις της σχολικής επίδοσης των μαθητών στη Β΄ Λυκείου με το φύλο τους (**Πίνακας 3.151**), την παρακολούθηση ή μη εξωσχολικών μαθημάτων (**Πίνακας**



**3.152)** και την ύπαρξη ή μη αδελφών σε ΑΕΙ/ΑΤΕΙ (**Πίνακας 153**), δίνουν παρόμοια αποτελέσματα με τις συσχετίσεις της εκτιμώμενης επίδοσης.

Όσον αφορά στις μεταβλητές προσδιορισμού της κοινωνικής ένταξης των υποκειμένων της έρευνας, ως προς το επάγγελμα του πατέρα (**Πίνακας 3.154**) και εδώ τα λίγα άτομα που εντάσσονται στις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες δηλώνουν μεν υψηλότερο μέσο όρο εκτιμώμενης επίδοσης σε σχέση με τους υποψηφίους των χαμηλότερων κοινωνικών ομάδων, χωρίς όμως να εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Στον **Πίνακα 3.155** υπάρχουν επίσης, όπως και με την εκτιμώμενη επίδοση, δέκα μόλις άτομα που εντάσσονται στην ανώτερη κοινωνική ομάδα με βάση το επάγγελμα της μητέρας και παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά στο βαθμό του ενδεικτικού της Β΄ Λυκείου σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους, καθώς αγγίζει το 17 με αποτέλεσμα να εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Και εδώ η μεγάλη πλειοψηφία των ατόμων συγκεντρώνεται στη μεσαία κοινωνική ομάδα με μέσο όρο ενδεικτικού της Β΄ Λυκείου περίπου στο 15. Στον **Πίνακα 156** βλέπουμε και εδώ, όπως και με την εκτιμώμενη επίδοση, ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας των υποψηφίων και του μέσου όρου επίδοσης στο ενδεικτικό της Β΄ Λυκείου. Η περίπτωση αυτή είναι μία από τις ελάχιστες όπου εμφανίζεται διαφορά ανάμεσα στα αποτελέσματα της πρώτης εμπειρικής έρευνας του Φεβρουαρίου 2013 και της δεύτερης εμπειρικής έρευνας του Ιουνίου 2013, καθώς στην πρώτη εμπειρική έρευνα είχε αναδειχθεί στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας και της σχολικής τους επίδοσης. Αντίθετα, όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης τους πατέρα (**Πίνακας 3.157**), εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη σχολική τους επίδοση, όπως και με την εκτιμώμενη στις εισαγωγικές εξετάσεις, καθώς οι υποψήφιοι με πατέρα κάτοχο πτυχίου ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους (βλ. και παλιότερες έρευνες όπως, ενδεικτικά, Γουβιάς 2010; Gounias 1998a, 1998b; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995β; Psacharopoulos & Papas, 1987; Sianou-Kyrgiou 2008; Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides 2011; Ψαχαρόπουλος 2002α, 2002β, 2003).

Στον **Πίνακα 3.158** βλέπουμε ότι δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση των υποψηφίων και στο είδος και μέγεθος του

οικισμού που διαμένουν, όπως συμβαίνει και με την εκτιμώμενη επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις. Στον **Πίνακα 3.159** φαίνεται επίσης, όπως και με την εκτιμώμενη επίδοση ότι η πλειοψηφία των υποψηφίων συμφωνεί στη σημασία του κριτηρίου της φήμης του τμήματος για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους επιλογών, χωρίς η συμφωνία/μη συμφωνία να σχετίζεται με την επίδοση τους. Στον **Πίνακα 3.160** βλέπουμε επίσης ότι η πλειοψηφία των υποψηφίων συμφωνεί στο κριτήριο επιλογής τμήματος φοίτησης με βάση την εγγύτητα με την περιοχή κατοικίας τους, χωρίς να εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, όπως συμβαίνει και με τα κριτήρια της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης (**Πίνακας 3.161**) και των μορίων που θα συγκεντρώσουν στις εισαγωγικές εξετάσεις (**Πίνακας 3.162**) που επίσης συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά συμφωνίας, χωρίς να εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τη σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα αυτά συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας του Φεβρουαρίου για τα ΕΠΑΛ, καθώς και με τις αντίστοιχες συσχετίσεις με την εκτιμώμενη επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις του Ιουνίου.

Όσον αφορά στο ποιους θα συμβουλευτούν οι μαθητές για τις εκπαιδευτικές τους επιλογές (**Πίνακες 3.163-3.167**), τα αποτελέσματα των συσχετίσεων με τη σχολική επίδοση συμβαδίζουν με αυτά των συσχετίσεων με την εκτιμώμενη επίδοση, καθώς και με τα αποτελέσματα της πρώτης εμπειρικής έρευνας του Φεβρουαρίου 2013, αναδεικνύοντας σε μια ακόμα περίπτωση την αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων.

### **3.3.12. Επίδοση στις εισαγωγικές εξετάσεις και προτιμήσεις τμημάτων.**

Στον **Πίνακα 3.168** παρουσιάζεται λεπτομερώς οι πρώτες προτιμήσεις των υποψηφίων και η εκτιμώμενη επίδοση τους. Εδώ φαίνεται ότι στις περιπτώσεις τμημάτων που συγκεντρώνεται ένας ικανός αριθμός υποψηφίων, οι υποψήφιοι με την υψηλότερη εκτιμώμενη επίδοση προτιμούν τα Τμήματα φυσικοθεραπείας/εργοθεραπείας/λογοθεραπείας, τη Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών και τις Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού. Αντίθετα, η πλειοψηφία των υποψηφίων επιλέγει τα τεχνολογικά τμήματα και δηλώνει πολύ χαμηλότερο εκτιμώμενο μέσο όρο επίδοσης, περίπου 12. Συνολικά, οι υποψήφιοι με τον υψηλότερο μέσο όρο εκτιμώμενης επίδοσης επιλέγουν κυρίως τμήματα του πεδίου υγείας. Στους **Πίνακες**

**3.169** και **3.170** παρουσιάζονται οι προτιμήσεις των υποψηφίων σε περίπτωση που συγκεντρώσουν υψηλότερη και χαμηλότερη αντίστοιχα βαθμολογία από αυτήν που εκτιμούν. Σε περίπτωση υψηλότερης βαθμολογίας, φαίνεται κυρίως ότι υπάρχει μια ενίσχυση του αριθμού των υποψηφίων που επιλέγουν τη Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών που προσφέρει άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Τέλος, στον **Πίνακα 3.171** φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτούντων στα ΕΠΑΛ στρέφονται, όπως αναμένεται προς τα ΑΤΕΙ, ελάχιστοι προς τα υψηλότερου κύρους τμήματα ΑΕΙ, ενώ ένα σημαντικό κομμάτι επιδιώκει την εισαγωγή του στις Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού και στη Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών που προσφέρουν άμεση επαγγελματική αποκατάσταση (βλ., για ανάλογα ευρήματα, στα Ιακωβίδης 1998; Kalamatianou, Karmas and Lianos 1988).

#### **3.4. Επάγγελμα γονέων και ποιους συμβουλεύονται.**

Στον **Πίνακα 3.172** φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικής ένταξης, τείνουν να συμβουλεύονται την οικογένεια τους για τις εκπαιδευτικές τους επιλογές, όπως συμβαίνει και με τους μαθητές των ΓΕΛ και σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας του Φεβρουαρίου. Αντίθετα με την πρώτη εμπειρική έρευνα στα ΕΠΑΛ, τώρα δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική ένταξη των υποψηφίων με βάση το επάγγελμα του πατέρα και στη λήψη συμβουλών από καθηγητές του σχολείου (**Πίνακας 3.173**). Στατιστικά σημαντικές σχέσεις δεν εμφανίζονται στο σύνολο των εξεταζόμενων μεταβλητών, δηλαδή την άντληση συμβουλών από φροντιστηριακούς καθηγητές (**Πίνακας 3.174**), από συγγενείς/φίλους (**Πίνακας 3.175**), καθώς την άντληση πληροφοριών από το διαδίκτυο (**Πίνακας 3.176**). Οι υποψήφιοι πάντως των ΕΠΑΛ στη μεσαία και στην τέταρτη κοινωνική κατηγορία με βάση το κύρος του επαγγέλματος του πατέρα, όπου συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, που συμβουλεύονται τους καθηγητές φροντιστηρίου παραμένουν λιγότεροι από αυτούς που συμβουλεύονται τους καθηγητές του σχολείου, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα, πιθανώς λόγω μειωμένης δυνατότητας πρόσβασης σε σχέση με τους υποψήφιους των ΓΕΛ.

Παρόμοια είναι η εικόνα με τη χρησιμοποίηση του κριτηρίου του επαγγέλματος της μητέρας για την κοινωνική ένταξη των υποψηφίων σε σχέση με τις

εξεταζόμενες μεταβλητές (**Πίνακες 3.177-3.181**), καθώς επίσης δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, η οικογένεια και οι καθηγητές του σχολείου εξακολουθούν να αποτελούν βασική επιλογή άντλησης συμβουλών για τους υποψήφιους, και λιγότερο οι καθηγητές φροντιστηρίου και οι συγγενείς/φίλοι, ενώ περισσότεροι από τους μισούς υποψήφιους αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν και το διαδίκτυο για την άντληση πληροφοριών. Τα αποτελέσματα σε μεγάλο βαθμό συμβαδίζουν με αυτά της πρώτης εμπειρικής έρευνας. Μια υπόθεση που μπορεί να διατυπωθεί αλλά χρειάζεται περισσότερη τεκμηρίωση μέσω έρευνας με ποσοτικά αλλά και ποιοτικά χαρακτηριστικά είναι ότι το κοινωνικό δίκτυο των υποψηφίων των ΕΠΑΛ ποσοτικά και πιθανώς και ποιοτικά σε σχέση με το κοινωνικό δίκτυο των υποψηφίων των ΓΕΛ, όπως υποδεικνύει και η σχετική βιβλιογραφία που παρατέθηκε στο 1ο Μέρος της Έκθεσης. Πιθανώς βέβαια εν τέλει ο καθοριστικός παράγοντας να είναι τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων.

#### **2.5. Επάγγελμα γονέων και κριτήρια επιλογής τμημάτων.**

Στους **Πίνακες 3.182-3.185** παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής τμημάτων φοίτησης σε σχέση με το κριτήριο του κύρους του επαγγέλματος του πατέρα των υποψηφίων. Καταρχήν, καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με την κοινωνική ένταξη των υποψηφίων. Το κριτήριο της φήμης παρουσιάζει υψηλά ποσοστά συμφωνίας, όπως και το κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης και των μορίων που θα συγκεντρώσουν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Αντίθετα, παρά τις δύσκολες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας, περίπου τα δύο τρίτα των υποψηφίων, συγκεντρώνει το κριτήριο της εγγύτητας του τμήματος με τον τόπο κατοικίας των μαθητών, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου. Η χρονική εγγύτητα της δεύτερης εμπειρικής έρευνας με την περίοδο που οι υποψήφιοι θα κληθούν να καταγράψουν τις οριστικές τους επιλογές δεν μετέβαλε, τη δεδομένη τουλάχιστον στιγμή της έρευνας, τα ποσοστά συμφωνίας ως προς τη μη απομάκρυνση από την οικογενειακή εστία. Η επιλογή της μεταβλητής του επαγγέλματος της μητέρας για τον προσδιορισμό της κοινωνικής ένταξης των υποψηφίων δεν μεταβάλλει τα αποτελέσματα (**Πίνακες 3.186-3.189**). Επίσης δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση με κανένα από τα κριτήρια επιλογής τμήματος φοίτησης, τα κριτήρια της φήμης του τμήματος, της γρήγορης

επαγγελματικής αποκατάστασης και των μορίων που θα συγκεντρώσουν στις εισαγωγικές εξετάσεις εξακολουθούν να συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά συμφωνίας και το κριτήριο της γεωγραφικής εγγύτητας με τον τόπο κατοικίας των υποψηφίων χαμηλότερα ποσοστά.

### **3.6. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας και ποιους συμβουλεύονται.**

Όπως συμβαίνει σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις και με τις άλλες μεταβλητές που προσδιορίζουν την κοινωνική ένταξη των υποκειμένων, και εδώ καμία πηγή άντλησης συμβουλών για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με την κοινωνική τους ένταξη (**Πίνακες 3.190-3.194**). Επισημαίνεται εδώ ότι αυξημένο εμφανίζεται το ποσοστό με μητέρες απόφοιτους ΑΤΕΙ που συμφωνούν στην άντληση συμβουλών από τους καθηγητές του σχολείου (**Πίνακας 191**) σε σχέση με την πρώτη εμπειρική έρευνα όπου το ποσοστό ήταν χαμηλότερο και είχε οδηγήσει στην εμφάνιση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων. Είναι πιθανό ότι οι υποψήφιοι προσπαθούν τώρα, πιο κοντά πλέον στη χρονική στιγμή συμπλήρωσης του μηχανογραφικού τους δελτίου, να αντλήσουν συμβουλές από περισσότερες πηγές, όπως φαίνεται και από τα αυξημένα ποσοστά που συμφωνούν στην άντληση πληροφοριών από τους φροντιστηριακούς καθηγητές (**Πίνακας 3.192**), αλλά και από το διαδίκτυο (**Πίνακας 3.194**).

### **3.7. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας και κριτήρια επιλογής τμήματος.**

Στους **Πίνακες 3.195-3.198** φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης της μητέρας και των τεσσάρων κριτηρίων επιλογής τμήματος φοίτησης που χρησιμοποιούνται σε αυτή την έρευνα, όπως ακριβώς και στην εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου. Η φήμη του τμήματος, η γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση και ο αριθμός των μορίων που θα συγκεντρώσουν στις εισαγωγικές εξετάσεις συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ των υποψηφίων. Σημειώνονται εδώ τα υψηλότερα ποσοστά που συγκεντρώνει το κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης σε σχέση με την εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου, πιθανώς όπως έχει ήδη αναφερθεί λόγω της χρονικής εγγύτητας πλέον με τη στιγμή της καταγραφής των «πραγματικών» επιλογών στο μηχανογραφικό δελτίο.

### 3.8. Φύλο και ποιους συμβουλευονται.

Στους Πίνακες 3.199-3.203 φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου των υποψηφίων και των μεταβλητών που αφορούν στην άντληση συμβουλών για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές τους επιλογές. Η οικογένεια συγκεντρώνει πάλι πολύ υψηλά ποσοστά συμφωνίας ανάμεσα στους υποψηφίους, όπως και οι καθηγητές του σχολείου. Αντίθετα, το 47% περίπου των αγοριών συμβουλευονται τους καθηγητές των φροντιστηρίων, ενώ το 54% περίπου συμβουλευονται συγγενείς και γνωστούς. Τα αντίστοιχα ποσοστά συμφωνίας των κοριτσιών είναι υψηλότερα, 56,5% για τους καθηγητές φροντιστηρίου και 60% περίπου για τους συγγενείς/γνωστούς, χωρίς ωστόσο να εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, όπως ήδη αναφέρθηκε. Περισσότερα αγόρια φαίνεται να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για την άντληση πληροφοριών σε σχέση με τα κορίτσια.

Τα αποτελέσματα αυτά διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό από τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας του Φεβρουαρίου. Καταρχήν, τα ποσοστά τόσο των αγοριών, όσο και των κοριτσιών που συμφωνούν στη λήψη συμβουλών από την οικογένεια εμφανίζονται αυξημένα στην εμπειρική έρευνα του Ιουνίου. Επιπλέον, τα ποσοστά των αγοριών που συμφωνούν στη λήψη συμβουλών από τους καθηγητές του σχολείου στην εμπειρική έρευνα του Ιουνίου εμφανίζονται αυξημένα και σε συνδυασμό με τη μικρή μείωση του ποσοστού συμφωνίας των κοριτσιών, οδήγησε στη μη εμφάνιση στατιστικά σημαντικών σχέσεων, εν αντιθέσει με την έρευνα του Φεβρουαρίου. Παρόμοια είναι η εικόνα και όσον αφορά στους καθηγητές φροντιστηρίου, καθώς τα αυξημένα ποσοστά συμφωνίας των αγοριών οδήγησαν στη μη εμφάνιση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων, όπως στην εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου. Παραμένει βέβαια το γεγονός ότι και στην έρευνα του Ιουνίου, το ποσοστό συμφωνία των κοριτσιών είναι κατά 10% περίπου υψηλότερο από αυτό των αγοριών, χωρίς όμως πλέον να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Στην περίπτωση της άντλησης συμβουλών από συγγενείς/γνωστούς, τα αποτελέσματα ανατρέπονται πλήρως σε σχέση με την πρώτη εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου. Υπενθυμίζεται ότι στην πρώτη εμπειρική έρευνα, εμφανίστηκε οριακά στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ αυτής της μεταβλητής και του φύλου των υποψηφίων, καθώς το ποσοστό συμφωνίας των αγοριών ήταν περίπου κατά 11% υψηλότερο. Αντίθετα, στην έρευνα του Ιουνίου, το ποσοστό των κοριτσιών παρουσιάζει σημαντική άνοδο και ξεπερνάει

κατά 6% περίπου το ποσοστό των αγοριών (χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση). Συνολικά πάντως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια αναζητούν στην έρευνα του Ιουνίου και ενώπιον της συμπλήρωσης των οριστικών επιλογών τους συμβουλές και πληροφορίες από περισσότερες πηγές σε σχέση με τη χρονικά πιο απομακρυσμένη έρευνα του Φεβρουαρίου και κινητοποιούν το σύνολο του διαθέσιμου κοινωνικού δικτύου.

### **3.9. Φύλο και κριτήρια επιλογής τμήματος.**

Στον **Πίνακα 3.204** φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των μαθητών και στην επιλογή τμήματος φοίτησης βάσει του κύρους του, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων συμφωνεί στο κριτήριο αυτό. Αντίθετα με την πρώτη εμπειρική έρευνα, όπου τα κορίτσια εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό, περίπου 9% να συμφωνούν με το κριτήριο της γεωγραφικής εγγύτητας του τμήματος φοίτησης με την οικογενειακή εστία, στην έρευνα του Ιουνίου το ποσοστό των αγοριών που συμφωνεί με το κριτήριο αυτό είναι περίπου 6% μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών (χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση) (**Πίνακας 3.205**). Το κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης εξακολουθεί να συγκεντρώνει και στη δεύτερη εμπειρική έρευνα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ των κοριτσιών (82,5% έναντι 70% περίπου των αγοριών), χωρίς να εμφανίζεται, οριακά, στατιστικά σημαντική σχέση, όπως στην πρώτη εμπειρική έρευνα (**Πίνακας 3.206**). Τέλος, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα, τα κορίτσια εξακολουθούν να συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας ως προς το πραγματιστικό κριτήριο του αριθμού των μορίων που θα συγκεντρώσουν στις εισαγωγικές εξετάσεις σε σχέση με τα αγόρια και αυτή τη φορά η διαφορά παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα (**Πίνακας 3.207**).

### **3.10. Γλώσσα που μιλούν στο σπίτι και ποιους συμβουλεύονται.**

Στους **Πίνακες 3.208-3.212** παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ της συχνότητας που οι υποψήφιοι μιλούν ελληνικά στο σπίτι και των πηγών άντλησης συμβουλών για την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία. Όπως έχει ήδη τονιστεί πολλάκις, αυτές οι συσχετίσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται κριτικά ως προς την ερμηνευτική τους δύναμη, καθώς το ποσοστό των υποψηφίων του δείγματος που δεν μιλούν πάντα

ελληνικά στο σπίτι είναι πολύ μικρό. Καταρχήν, στον **Πίνακα 3.208** βλέπουμε ότι το ποσοστό των υποψηφίων που δεν μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι και συμφωνούν στην άντληση συμβουλών από την οικογένεια τους εμφανίζεται αυξημένο, με αποτέλεσμα να μην εμφανίζεται πλέον στατιστικά σημαντική συσχέτιση, όπως στην εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου.

Στον **Πίνακα 3.209** βλέπουμε, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου, ότι υπάρχουν υψηλά ποσοστά συμφωνίας ανάμεσα σε όλους τους υποψηφίους ως προς τη λήψη συμβουλών από τους καθηγητές του σχολείου, στους οποίους εν δυνάμει έχουν πρόσβαση όλοι όσοι φοιτούν σε μια σχολική μονάδα, και δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Στον **Πίνακα 3.210** φαίνεται ότι τα ποσοστά των υποψηφίων που δεν μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι και συμβουλευονται καθηγητές φροντιστηρίου εμφανίζεται αρκετά αυξημένο σε σχέση με την εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου, με αποτέλεσμα να μην εμφανίζεται πλέον στατιστικά σημαντική σχέση με αυτή τη μεταβλητή. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί εδώ ότι σε απόλυτους αριθμούς, οι υποψήφιοι που απάντησαν εδώ είναι ελάχιστοι και τα αποτελέσματα έχουν περιορισμένη ερμηνευτική αξία. Το ποσοστό των υποψηφίων που δεν μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι και συμβουλευονται συγγενείς/γνωστούς είναι υψηλότερο από τους υπόλοιπους υποψηφίους, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα, χωρίς όμως και πάλι να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (**Πίνακας 3.211**). Το ποσοστό των υποψηφίων που δεν μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι και αξιοποιούν το διαδίκτυο για την άντληση πληροφοριών, είναι μεγαλύτερο σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική, όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα του Φεβρουαρίου (**Πίνακας 3.212**). Φαίνεται ίσως ξανά ότι ο απρόσωπος χαρακτήρας του διαδικτύου πιθανώς διευκολύνει υποψηφίους που δεν έχουν μεγάλη ευχέρεια στην επικοινωνία.

### **3.11. Γλώσσα που μιλούν στο σπίτι και κριτήρια επιλογής τμήματος.**

Στους **Πίνακες 3.213-3.216** βλέπουμε ότι τα κριτήρια της φήμης του τμήματος και της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά συμφωνίας ανάμεσα στο σύνολο των υποψηφίων, ενώ χαμηλότερα ποσοστά συγκεντρώνει το κριτήριο της γεωγραφικής εγγύτητας του τμήματος με την οικογενειακή κατοικία του μαθητή, όπως και στην εμπειρική έρευνα του



Φεβρουαρίου. Επίσης, όπως και στην πρώτη έρευνα, δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με καμία από τις μεταβλητές αυτές. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική συσχέτιση εμφανίζεται με το κριτήριο των μορίων που θα συγκεντρώσουν οι υποψήφιοι στις εισαγωγικές εξετάσεις, καθώς το ποσοστό συμφωνίας όσων μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι είναι υψηλότερο. Επισημαίνεται βέβαια ξανά ο μικρός αριθμός των υποψηφίων που δεν μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι.

### **3.12. Είδος οικισμού που διαμένουν και ποιους συμβουλεύονται.**

Στους Πίνακες 3.217-3.221 παρουσιάζονται οι πηγές άντλησης συμβουλών για τις εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων σε σχέση με τον οικισμό που διαμένουν. Καταρχήν, όπως και στα ΓΕΛ, το κριτήριο του οικισμού που διαμένουν οι μαθητές δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις περισσότερες εξεταζόμενες μεταβλητές. Εξαιρέση αποτελεί η μεταβλητή της άντλησης συμβουλών από τους καθηγητές των σχολείων, όπου εμφανίζεται οριακά στατιστικά σημαντική σχέση με τον οικισμό που διαμένουν οι μαθητές (Πίνακας 3.218). Μια διαφοροποίηση που φαίνεται είναι ότι περισσότεροι υποψήφιοι από το κέντρο της Αθήνας και του Πειραιά, τη Δυτική Αθήνα και τις μεγάλες πόλεις απευθύνονται για άντληση συμβουλών στους εκπαιδευτικούς του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά στην άντληση συμβουλών από την οικογένεια (Πίνακας 3.217), επιβεβαιώνεται η σημασία της για τη μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων. Όσον αφορά στους καθηγητές του φροντιστηρίου (Πίνακας 3.219), επισημαίνεται ότι ένα ποσοστό μεταξύ 50%-60% περίπου των υποψηφίων από όλους τους οικισμούς συμφωνούν με την άντληση συμβουλών από τους φροντιστηριακούς καθηγητές, ενώ το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας εμφανίζεται στις πολύ μεγάλες πόλεις που μόλις ξεπερνά το 38%.

### **3.13. Είδος οικισμού που διαμένουν και κριτήρια επιλογής τμήματος.**

Στους Πίνακες 3.222-3.225 βλέπουμε ότι, σε αντίθεση με τα ΓΕΛ, δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική σχέση του είδους του οικισμού που διαμένουν οι μαθητές με κάποιο από τα κριτήρια επιλογής τμήματος φοίτησης. Όσον αφορά στη φήμη του τμήματος (Πίνακας 3.222), επισημαίνεται ότι μόνο στην περίπτωση των υποψηφίων της Δυτικής Αθήνας, το ποσοστό συμφωνίας είναι μικρότερο του 80%, όπως ακριβώς συνέβη και με τους υποψηφίους από ΓΕΛ. Σε σχέση με το κριτήριο της γεωγραφικής

εγγύτητας του τμήματος με τον τόπο διαμονής των υποψηφίων (**Πίνακας 3.223**), το χαμηλότερο ποσοστό συμφωνίας αφορά στους υποψηφίους από τα βορειοανατολικά και νότια προάστια της Αθήνας που δεν ξεπερνά το 50%. Ωστόσο, ο συνολικός αριθμός των υποψηφίων από τις περιοχές αυτές είναι ελάχιστος, καθώς δεν ξεπερνά τα 10 άτομα, περιορίζοντας την ερμηνευτική αξία των αποτελεσμάτων. Στατιστικά σημαντική σχέση δεν εμφανίζεται ούτε με το κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης (**Πίνακας 3.224**), επισημαίνεται όμως και εδώ ότι μόνο στις μικρότερες πόλεις το ποσοστό συμφωνίας δεν ξεπερνά το 70%, ίσως λόγω της συχνότερης ύπαρξης δεδομένων επαγγελματικών επιλογών που δεν εξαρτώνται και δεν πρόκειται να μεταβληθούν από τις εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων.

#### **3.14. Επάγγελμα γονέων και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στους **Πίνακες 3.226** και **3.227** δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην κοινωνική ένταξη των υποψηφίων, όπως εκφράζεται από το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας αντίστοιχα και του κύρους του τμήματος πρώτης επιλογής τους, εν αντιθέσει με τα ΓΕΛ. Η μη εμφάνιση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων οφείλεται αφενός στη μεγαλύτερη κοινωνική ομογενοποίηση των υποψηφίων των ΕΠΑΛ σε σχέση με τους υποψηφίους των ΓΕΛ, αφετέρου στη συγκέντρωση των επιλογών της πλειοψηφίας των υποψηφίων των ΕΠΑΛ στα ΑΤΕΙ.

#### **3.15. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στον **Πίνακα 3.228** βλέπουμε και εδώ ότι δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση ούτε με αυτό το κριτήριο κοινωνικής ένταξης των μαθητών, εν αντιθέσει με τα ΓΕΛ, για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω και για το επάγγελμα των γονέων ως κριτηρίου κοινωνικής ένταξης των υποψηφίων.

#### **3.15. Φύλο και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Το φύλο των μαθητών δεν σχετίζεται με το κύρος του τμήματος πρώτης επιλογής (**Πίνακας 3.229**). Επισημαίνεται μόνο ότι το ποσοστό των αγοριών που σημειώνουν ως πρώτη επιλογή τμήμα ΑΕΙ είναι υψηλότερο κατά 7,5% περίπου από το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών, ενώ όσον αφορά στην επιλογή τμήματος ΑΤΕΙ ως πρώτη προτίμηση, η εικόνα είναι αντίθετη. Τονίζεται ξανά ωστόσο ότι δεν αναδεικνύονται

στατιστικά σημαντικές σχέσεις, επομένως δεν μπορούν να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα.

### **3.16. Γλώσσα που μιλούν στο σπίτι και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Το ελάχιστο δείγμα υποψηφίων που δεν μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι, όπως και στα ΓΕΛ, μειώνει την ερμηνευτική αξία των αποτελεσμάτων (**Πίνακας 3.230**). Σημειώνεται μόνο εδώ ότι σε κάθε περίπτωση, δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της γλώσσας στο σπίτι και στο κύρος του τμήματος πρώτης επιλογής των υποψηφίων.

### **3.17. Είδος οικισμού που διαμένουν και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στον **Πίνακα 3.231** επίσης δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του είδους του οικισμού που διαμένουν οι υποψήφιοι με το κύρος του τμήματος πρώτης επιλογής. Επισημαίνεται μόνο ότι υποψήφιοι από τη Δυτική Αθήνα, τις πολύ μεγάλες και τις μικρές πόλεις εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά προτίμησης τμήματος ΑΕΙ σε σχέση με τους υποψήφιους άλλων οικισμών, χωρίς ωστόσο τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευτούν.

### **3.18. Ποιους συμβουλεύονται και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στους **Πίνακες 3.232-3.236** φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κύρους της πρώτης προτίμησης των υποψηφίων και της πηγής άντλησης συμβουλών για τη συγκρότηση των επιλογών τους, όπως ακριβώς και στα ΓΕΛ.

### **3.19. Κριτήρια επιλογής τμήματος και κύρος τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στους **Πίνακες 3.237-3.240** φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κύρους της πρώτης προτίμησης των υποψηφίων και των κριτηρίων επιλογής τμημάτων, εν αντιθέσει με τα ΓΕΛ.

### **3.20. Νομός του σχολείου και Νομός τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής.**

Στον **Πίνακα 3.241** βλέπουμε ότι τα δύο τρίτα των υποψηφίων του δείγματος που συμπλήρωσαν το τμήμα 1<sup>ης</sup> επιλογής τους μαζί με την περιοχή που εδράζεται το τμήμα, επέλεξαν τμήματα εκτός του Νομού κατοικίας τους. Τα ποσοστά υποψηφίων

των ΕΠΑΛ που απαντούν ότι σκοπεύουν να δηλώσουν ως πρώτη επιλογή τμήματα εκτός του Νομού είναι ακόμα υψηλότερα από τα αντίστοιχα στα ΓΕΛ, όπου και εκεί περισσότεροι από τους μισούς υποψηφίους δήλωσαν το ίδιο. Επισημαίνεται ξανά ωστόσο ότι τα αποτελέσματα αυτά δεν αφορούν στις πραγματικές επιλογές των υποψηφίων, καθώς η έκφραση των επιθυμιών των υποψηφίων σε μια έρευνα με βάση την αναμενόμενη από αυτούς βαθμολογία τους στις εισαγωγικές εξετάσεις δεν επιφέρει οικονομικά βάρη για τους ίδιους και τις οικογένειες τους.

## ΜΕΡΟΣ 4

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των δεδομένων προσφέρει σημαντικά συμπεράσματα ως προς την κοινωνική συγκρότηση των ακαδημαϊκών επιλογών των υποψηφίων φοιτητών/τριών, τα κριτήρια που χρησιμοποιούν και το κοινωνικό δίκτυο που κινητοποιούν προκειμένου να διαμορφώσουν τις μελλοντικές ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές τους. Θεωρείται σκόπιμο τα συμπεράσματα να παρουσιάζονται διακριτά τόσο για τους υποψηφίους των ΓΕΛ όσο και για τους υποψηφίους των ΕΠΑΛ αφού τα δύο σχολεία είναι διακριτά.

Καταρχήν, η συντριπτική πλειοψηφία των υποψηφίων των ΓΕΛ μιλούν πάντα ελληνικά στο σπίτι. Φαίνεται ότι οι υποψήφιοι διαφορετικής εθνο-πολιτισμικής προέλευσης χρησιμοποιούν πλέον αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα, κάτι που πιθανώς αποτελεί αναγκαία συνθήκη προκειμένου να αποφοιτήσουν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να είναι υποψήφιοι στις εισαγωγικές εξετάσεις. Σημειώνεται επίσης ότι, παρά την οικονομική κρίση, το ποσοστό των υποψηφίων που λαμβάνουν εξωσχολική βοήθεια είναι υψηλότερο σε σχέση και με τα αντίστοιχα ποσοστά σε παλαιότερες έρευνες, όπως τεκμηριώνεται στο κείμενο της ανάλυσης δεδομένων (Μέρος 2). Φαίνεται έτσι ότι το κίνητρο της εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα σε συνθήκες κρίσης αναδεικνύεται ακόμα ισχυρότερο για πολλές οικογένειες προκειμένου να διασφαλίσουν στα παιδιά τους καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές μέσα στις σημερινές δύσκολες συνθήκες της ελληνικής (αλλά και παγκόσμιας) αγοράς εργασίας. Στο σύνολο των υποψηφίων μάλιστα, οι καθηγητές φροντιστηρίων αποτελούν σημαντικό μέλος του κοινωνικού δικτύου των υποψηφίων και βασική πηγή άντλησης συμβουλών (η δεύτερη μετά την οικογένεια), προκειμένου να διαμορφώσουν τις μελλοντικές ακαδημαϊκές επιλογές τους. Σημειώνεται πάντως ότι οι περισσότεροι υποψήφιοι αναζητούν συμβουλές από διαφορετικές πηγές, αξιοποιώντας το κοινωνικό κεφάλαιο που κατέχουν και κινητοποιώντας το κοινωνικό δίκτυο στο οποίο έχουν πρόσβαση.

Τα κριτήρια επιλογής τμήματος φοίτησης παραμένουν σε μεγάλο βαθμό σταθερά όπως αποτυπώθηκαν σε δύο διαφορετικές στιγμές, τρεις περίπου μήνες πριν τις εισαγωγικές εξετάσεις και αμέσως πριν τη δήλωση προτιμήσεων μετά τη διεξαγωγή

των εισαγωγικών εξετάσεων. Παρά τις συνθήκες οικονομικής κρίσης, το κύρος του τμήματος αποτελεί το κριτήριο που συγκεντρώνει την υψηλότερη συμφωνία ανάμεσα στους υποψηφίους και αποτελεί πρωτεύον μέλημα ενώ η ταχύτητα επαγγελματικής αποκατάστασης, και η εγγύτητα με την οικογενειακή κατοικία ακολουθούν. Συνολικά, οι περισσότεροι υποψήφιοι αναφέρουν ως πρώτη επιλογή τμήμα εκτός του Νομού κατοικίας τους. Σημειώνεται βέβαια ότι η δήλωση προτίμησης των υποψηφίων στην έρευνα που εκ των πραγμάτων πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση των εισαγωγικών εξετάσεων και πριν την ανακοίνωση των μορίων (Μέρος 1), δεν έχει άμεσο οικονομικό αντίκτυπο στις οικογένειες (σε αντίθεση με τις τελικές επιλογές στο μηχανογραφικό δελτίο), ενώ και η φοίτηση σε άλλο Νομό δεν συνεπάγεται πάντα μετακίνηση από την οικογενειακή εστία. Είναι πιθανό για παράδειγμα οι φοιτητές να μη σκοπεύουν να διαμένουν μόνιμα στην πόλη που βρίσκεται το τμήμα τους και να μη φοιτούν συστηματικά, ενώ μπορεί να υπάρχει και άλλη οικία της οικογένειας στην πόλη αυτή ή η δυνατότητα φιλοξενίας. Πέραν από τις υποθέσεις αυτές ωστόσο, παραμένει πάντα το γεγονός ότι περισσότεροι από τους μισούς υποψηφίους επιθυμούν να σπουδάσουν σε ένα Τμήμα που βρίσκεται σε διαφορετικό Νομό από το Νομό της οικογενειακής κατοικίας.

Πέρα από την παραπάνω γενική εικόνα, αναδεικνύονται επιμέρους διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα της έρευνας με βάση την κοινωνικο-πολιτισμική ένταξη των υποψηφίων φοιτητών/τριών και την επίδοσή τους. Καταρχήν, λιγότεροι υποψήφιοι από αγροτικές περιοχές συμφωνούν στη σημασία του κριτηρίου της γεωγραφικής εγγύτητας, πιθανώς λόγω του συχνά αναγκαστικού χαρακτήρα της μετακίνησής τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τους υποψηφίους των ιδιωτικών σχολείων, ενδεχομένως γιατί υπάρχει η δυνατότητα, αλλά και η έξη να μην καθορίζονται οι εκπαιδευτικές τους επιλογές από τοπικούς περιορισμούς, ούτε και από την ανάγκη γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης. Αντίθετα, οι υποψήφιοι χαμηλότερης κοινωνικής ένταξης, πριν την κρίσιμη στιγμή της δήλωσης προτίμησης για ΑΕΙ/ΑΤΕΙ, λαμβάνουν υπόψη τους πιο πραγματιστικά κριτήρια, όπως τη μη απομάκρυνση από την οικογενειακή εστία και τη γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση.

Συνολικά, περισσότεροι υποψήφιοι φοιτητές/τριες που εκτιμούν ότι θα επιτύχουν υψηλότερη επίδοση δεν θεωρούν πρωταρχικό το κριτήριο της γεωγραφικής εγγύτητας. Οι υποψήφιοι υψηλότερης κοινωνικο-πολιτισμικής ένταξης (με βάση τα

κριτήρια του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων τους) εκτιμούν ότι θα επιτύχουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση από τους υπόλοιπους υποψηφίους και έχουν ως πρώτη προτίμηση τμήματα υψηλού κύρους. Οι υποψήφιοι από τα ιδιωτικά σχολεία εκτιμούν ότι θα επιτύχουν την υψηλότερη επίδοση, ενώ οι υποψήφιοι από τη Δυτική Αθήνα εκτιμούν ότι θα επιτύχουν τη χαμηλότερη επίδοση.

Παρά την τρέχουσα κοινωνικο-οικονομική συγκυρία που θα μπορούσε να επηρεάσει ποικιλοτρόπως τις παραδοσιακές ιεραρχήσεις και προτιμήσεις των υποψηφίων, φοιτητών/τριών φαίνεται ότι η ιεράρχηση μεταξύ ΑΕΙ και ΑΤΕΙ, καθώς και η ιεράρχηση στο εσωτερικό των ΑΕΙ, παραμένει ισχυρή στο ελληνικό πλαίσιο. Παραδοσιακά τμήματα κύρους (Νομική, Ιατρική, Οικονομικών ΑΕΙ και Πολυτεχνικές) εξακολουθούν να αποτελούν πρωταρχικές επιλογές των υποψηφίων, ιδιαίτερα όσων εκτιμούν ότι θα επιτύχουν υψηλή βαθμολογία. Συγχρόνως τμήματα όπως φιλολογίας, παιδαγωγικών ή ΤΕΦΑΑ, εξακολουθούν να παρουσιάζουν ζήτηση, παρά τις αυξημένες δυσκολίες που υπάρχουν πλέον ως προς την ένταξη στην αγορά εργασίας (περισσότερο για τους φιλολόγους και τους καθηγητές φυσικής αγωγής, αλλά πλέον και για τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς). Όσον αφορά στα ΑΤΕΙ, υπάρχουν τμήματα, κυρίως του πεδίου Υγείας, που συγκεντρώνουν την προτίμηση των υποψηφίων, συνήθως όμως εκείνων που δεν αναμένουν ότι θα επιτύχουν υψηλή βαθμολογία.

Είναι αξιοσημείωτο επίσης ότι εμφανίζεται σχέση ανάμεσα στο κύρος του Τμήματος 1<sup>ης</sup> επιλογής και του οικισμού που διαμένουν οι υποψήφιοι φοιτητές/τριες. Οι υποψήφιοι των ιδιωτικών σχολείων και των αγροτικών περιοχών παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά σε αναφορά τμήματος υψηλού κύρους ως πρώτης επιλογής, πιθανώς στην πρώτη περίπτωση λόγω του δεδομένου μιας τέτοιας επιλογής και στη δεύτερη λόγω της επιθυμίας κοινωνικής ανόδου. Επισημαίνεται ότι τα χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζουν οι υποψήφιοι από τη Δυτική Αθήνα.

Πρέπει να τονιστεί ότι τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων φοιτητών/τριών που προέρχονται από τα ΕΠΑΛ συγκροτούν μια διαφορετική εικόνα. Η εικόνα αυτή είναι αναμενόμενη εν πολλοίς αν λάβουμε υπόψη τη θέση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στο ελληνικό πλαίσιο. Η διαφορά αυτή φαίνεται εξ αρχής από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών των ΕΠΑΛ δεν λαμβάνουν

εξωσχολική βοήθεια, σε αντίθεση με τους μαθητές των ΓΕΛ. Είναι ενδεχόμενο ότι η διαφοροποίηση των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών της ζωής τους να έχει ως συνέπεια να είναι αυτό το υποσύνολο μαθητών-υποψηφίων που υπέστη τις επιπτώσεις της κρίσης ως προς την υποστήριξη στις εισαγωγικές εξετάσεις με εξωσχολική βοήθεια. Κατά συνέπεια, μικρότερο ποσοστό υποψηφίων των ΕΠΑΛ σε σχέση με τους υποψηφίους των ΓΕΛ έχουν πρόσβαση και αντλούν συμβουλές από τους καθηγητές των φροντιστηρίων. Είναι σαφές ότι και εδώ, όπως και στα ΓΕΛ, υπάρχει σε μεγάλο βαθμό συνέχεια ανάμεσα στην επίδοση στο Λύκειο και στην επίδοση που εκτιμούν ότι θα επιτύχουν στις εξετάσεις (όσο χαμηλότερη είναι η πρώτη τόσο χαμηλότερη είναι και η δεύτερη).

Παρά το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας κάποιων υποψηφίων φοιτητών/τριών των ΕΠΑΛ εμφανίζεται υψηλό, είναι χαρακτηριστικό ότι σημαντικός αριθμός τους απάντησαν ότι έχουν στο σπίτι τους λίγα βιβλία. Χαρακτηριστικός είναι επίσης ο μικρός αριθμός τους που προέρχεται από τις δύο ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες (λαμβάνοντας υπόψη το επάγγελμα των γονέων). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι διακυμάνσεις στην επίδοση που οι υποψήφιοι των ΕΠΑΛ εκτιμούν ότι θα επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις είναι μικρότερες σε σχέση με αυτήν των υποψηφίων των ΓΕΛ, οδηγεί εύλογα στις περισσότερες περιπτώσεις και στη μη ανάδειξη διαφορών στην επίδοση των μαθητών ανάλογα με την κοινωνικο-πολιτισμική τους ένταξη. Σημειώνεται ότι η μόνη διαφορά που ανεδείχθη σε σχέση με τα κριτήρια κοινωνικο-πολιτισμικής ένταξης των υποψηφίων είναι ότι οι υποψήφιοι με πατέρα κάτοχο πτυχίου ΑΕΙ και ΑΤΕΙ δηλώνουν ότι θα επιτύχουν σημαντικά υψηλότερη επίδοση στις εξετάσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους υποψηφίους.

Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των υποψηφίων φοιτητών/τριών των ΕΠΑΛ συγκεντρώνεται στις μεσαίες και τις κατώτερες κοινωνικές ομάδες έχει επίσης ως αποτέλεσμα να μην αναδεικνύονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις προτιμήσεις τους. Συνολικά, οι πρώτες προτιμήσεις των υποψηφίων των ΕΠΑΛ αφορούν σε τμήματα που προσφέρουν τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές μεταξύ των ΑΤΕΙ, δηλαδή τμήματα του πεδίου της τεχνολογίας κυρίως (και λιγότερο τμήματα του πεδίου υγείας-πρόνοιας που έχουν υψηλότερες βάσεις), όπως και



στρατιωτικές σχολές που οδηγούν σε γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση (ΑΕΝ και ΣΜΥ).

Τα τμήματα που επιλέγουν οι υποψήφιοι φοιτητές/τριες από ΕΠΑΛ ως πρώτη προτίμηση βρίσκονται συνήθως στην υψηλότερη βαθμίδα κύρους των ΑΤΕΙ. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ οι υποψήφιοι υψηλότερης επίδοσης επιλέγουν κυρίως τμήματα του πεδίου υγείας-πρόνοιας (όπως φυσικοθεραπείας/ εργοθεραπείας/ λογοθεραπείας) και λιγότερο ΑΕΝ και ΣΜΥ). Οι υποψήφιοι που επιδιώκουν την είσοδο τους σε ΑΕΙ είναι οι πολύ λιγότεροι και επιλέγουν τμήματα που βρίσκονται στην κατώτερη βαθμίδα κύρους των ΑΕΙ.

Η κοινωνικο-πολιτισμική ένταξη των υποψηφίων φοιτητών/τριών δεν σχετίζεται σημαντικά με κανένα από τα κριτήρια επιλογής τμήματος φοίτησης και τα κριτήρια της φήμης, της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης και των μορίων που θα συγκεντρώσουν οι υποψήφιοι στις εισαγωγικές εξετάσεις εξακολουθούν να συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά συμφωνίας όπως και στην πρώτη εμπειρική έρευνα τον Φεβρουάριο 2013, καθώς και όπως είδαμε και στα ΕΠΑΛ. Σημειώνεται πάντως ότι και εδώ, όπως και στα ΓΕΛ, το κριτήριο της γεωγραφικής εγγύτητας παρουσιάζει τα χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας (αν και υψηλότερα σε σχέση με τα ΓΕΛ). Όπως είναι αναμενόμενο (και όπως συμβαίνει με τους υποψηφίους των ΓΕΛ), η πρώτη προτίμηση των υποψηφίων αφορά κυρίως σε τμήματα που βρίσκονται στην Αττική και δευτερευόντως στη Θεσσαλονίκη. Εκεί ζει κατά πλειοψηφία ο μαθητικός πληθυσμός και εκεί βρίσκονται τα μεγαλύτερα τεχνολογικά ιδρύματα της χώρας, ενώ ακολουθούν με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες περιοχές τμήματα που εδράζονται στους Νομούς της Κρήτης. Πάντως, η μεγάλη μείωση των ποσοστών των υποψηφίων που θα επέλεξαν τμήματα του Νομού Αττικής ή Θεσσαλονίκης σε περίπτωση που συγκεντρώσουν χαμηλότερη βαθμολογία, πιθανώς υποδεικνύει (όπως και στα ΓΕΛ) ότι οι υποψήφιοι προτιμούν συγγενή τμήματα σε διαφορετικό Νομό περισσότερο από ότι διαφορετικά τμήματα στον ίδιο Νομό.

Τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας υποδηλώνουν ότι η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος εξακολουθεί να παραμένει σημαντική στη διαμόρφωση των (ιδεατών) εκπαιδευτικών φιλοδοξιών, αλλά και των (ρεαλιστικότερων) προσδοκιών των υποψηφίων φοιτητών/τριών. Από τις αναλύσεις των πρωτογενών

δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι υποψήφιοι φοιτητές/τριες με γονείς από διαφορετικές επαγγελματικές –άρα και κοινωνικές— κατηγορίες, διαμορφώνουν διαφοροποιημένες επιδόσεις, αλλά και εκπαιδευτικές και, κατά προέκταση ενδεχομένως επαγγελματικές προσδοκίες.

Σε απόλυτη συμφωνία με τη βιβλιογραφία γύρω από την επίδραση της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των γονέων στις επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο και στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υποψήφιοι φοιτητές/τριες με γονείς σε επαγγέλματα κύρους στην αγορά εργασίας (επιχειρηματίες, διευθυντικά στελέχη στον ιδιωτικό & δημόσιο τομέα, επιστημονικά επαγγέλματα) παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στο λύκειο (Β' λυκείου), και εκτιμούν ότι έχουν υψηλές επιδόσεις στις εξετάσεις για εισαγωγή στα ΑΕΙ. Γενικά, υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ (πραγματοποιηθείσας) επίδοσης στο λύκειο με την επίδοση που οι υποψήφιοι εκτιμούν ότι επέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις, η οποία είναι πιο έντονη για υποψήφιους φοιτητές/τριες με γονείς υψηλού επαγγελματικού κύρους.

Το ίδιο ισχύει αν λάβουμε υπόψη ένα σημαντικό στοιχείο πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, δηλαδή το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους. Εδώ η διαφοροποίηση είναι πιο έντονη, με εκείνους τους υποψηφίους φοιτητές/τριες που προέρχονται από τα πιο 'μορφωμένα' στρώματα να επιδεικνύουν και υψηλότερες επιδόσεις (στη Β' λυκείου), αλλά και πολύ υψηλότερες εκτιμήσεις και προσδοκίες για τις σπουδές τους, κάτι που αποτυπώνεται τόσο στην επιθυμία για ανώτατες σπουδές, όσο και στην επιλογή για τα τμήματα υψηλότερους κύρους, σε σχέση με εκείνους των λιγότερο μορφωμένων στρωμάτων. Τα επίπεδα αυτοπεποίθησης, μάλιστα, που επιδεικνύουν οι πρώτοι είναι υψηλότερα και όπως αυτά καταγράφονται από τη δήλωση πρώτης ή της δεύτερης προτίμησής τους για τα πιο δημοφιλή τμήματα.

Όπως έχει αναδειχθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία, οι διαφορετικές οικογενειακές στρατηγικές υποδηλώνουν ότι οι γονείς από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα αξιολογούν τη θέση τους σε μια κοινωνική δομή με διαφοροποιημένο τρόπο, και, συνειδητά ή ασυνείδητα, κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις ευκαιρίες που θεωρούν ότι είναι στη διάθεσή τους. Έτσι φαίνεται και εδώ ότι ενδεχομένως δημιουργούν όχι μόνο τις αντικειμενικές συνθήκες για την επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, αλλά ενσταλάζουν τις κατάλληλες συνήθειες και έξεις που θα τους οδηγήσουν σε πρακτικές και προτιμήσεις που θεωρείται ότι θα

εξασφαλίσουν τις ευνοϊκότερες προϋποθέσεις στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον τους. Παράλληλα, οι γονείς αυτοί φαίνεται ότι στηρίζουν τα παιδιά τους με ή, μάλλον, παρέχουν στα παιδιά τους την πρόσβαση σε κάποια (ίσως λίγα βέβαια στον ελληνικό χώρο) κατάλληλα κοινωνικά δίκτυα καθώς και τις συνήθειες και έξεις να αναδεικνύουν και κινητοποιούν τα δίκτυα αυτά ως κοινωνικό κεφάλαιο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών (και στη συνέχεια επαγγελματικών) στόχων τους. Παρόλο που οι διαφορές κοινωνικού κεφαλαίου δεν φαίνεται να είναι μεγάλες στην Ελλάδα σήμερα λόγω της περιορισμένης μάλλον ανάπτυξής του, το ζήτημα παραμένει σημαντικό και για το (άμεσο) μέλλον.

Μέσα από αυτή τη λογική, το γεγονός ότι, για παράδειγμα, η εγγύτητα κάποιου τμήματος στον τόπο διαμονής της οικογένειας δεν φαντάζει ως σημαντικό πρόβλημα για τους γόνους των οικογενειών που εντάσσονται σε υψηλότερη κοινωνική κατηγορία, ή εκείνων που έχουν τους πιο μορφωμένους γονείς (χαρακτηριστικά που, συνήθως, αναφέρονται στους ίδιους ανθρώπους), αλλά φαίνεται –από τα δεδομένα μας— ότι αποτελεί πιο σημαντικό πρόβλημα για τα παιδιά των λιγότερο ευνοημένων στρωμάτων, ιδίως στην παρούσα άσχημη οικονομική συγκυρία, μια και τα δεύτερα έχουν να αντιμετωπίσουν έντονα υλικά εμπόδια (μετακίνηση, κόστος διαβίωσης, κόστος σπουδών κ.λπ.) από τα πρώτα. Με άλλα λόγια, αυτό που φαίνεται ως αυτονόητο για κάποιους δεν είναι για κάποιους άλλους.

Στοιχεία του διαφοροποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά και των πρακτικών και των συνηθειών των υποψηφίων φοιτητών/τριών του δείγματός μας, είναι η προσφυγή σε εξω-οικογενειακή βοήθεια, όσον αφορά στις συμβουλές για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές επιλογές, και πιο συγκεκριμένα η αναζήτηση αρωγής από τους/τις καθηγητές/τριες, είτε στο σχολικό χώρο, είτε στο χώρο του φροντιστηρίου ή/και των ιδιαίτερων μαθημάτων προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Χωρίς να υπάρχουν εκτεταμένες διαφορές –όσο αφορά στη συχνότητα και ένταση αναζήτησης συμβουλών— ανάμεσα στους/στις υποψηφίους φοιτητές/τριες διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων, βλέπουμε ότι όσοι έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις, είναι και εκείνοι/ες που προετοιμάζονται περισσότερο σε φροντιστήρια ή/και ιδιαίτερα μαθήματα, και έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταφύγουν στις συμβουλές (εκπαιδευτικού, επαγγελματικού προσανατολισμού) των καθηγητών στα φροντιστήρια, παρά σε εκείνες των καθηγητών τους στο σχολείο.

Βλέπουμε επίσης μια συμφωνία στην κατάταξη των τμημάτων των ΑΕΙ, μεταξύ των υποψηφίων φοιτητών/τριών από τα ΓΕΛ (μέσω της σειράς προτίμησης, από τη μια, και της αξιολόγησης της φήμης των τμημάτων από την άλλη) και των κριτών τους οποίους χρησιμοποίησε αρχικά η ερευνητική ομάδα. Και εδώ διαπιστώνεται διαφοροποίηση των τμημάτων των ΑΕΙ, με τα ιεραρχικά ανώτερα (σύμφωνα με την κατάταξη των κριτών) να επιλέγονται – ως πρώτες ή δεύτερες προτιμήσεις— από τη μεγάλη πλειοψηφία των υποψηφίων φοιτητών/τριών. Ταυτόχρονα, οι καλύτεροι/ες (σε βαθμολογία) δηλώνουν την προτίμησή τους σε μεγαλύτερο βαθμό για τέτοια τμήματα, σε σχέση με εκείνους/ες από οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικού κύρους και μορφωτικού επιπέδου.

Η συνακόλουθη διαφοροποίηση των τμημάτων των ΑΤΕΙ, μεταξύ των υποψηφίων φοιτητών/τριών από τα ΕΠΑΛ αναδεικνύει διαφοροποίηση των τμημάτων των ΑΤΕΙ με τα ιεραρχικά ανώτερα να επιλέγονται ως πρώτες ή δεύτερες προτιμήσεις. Και εδώ αναδεικνύεται (πάντως πολύ λιγότερο εμφατικά λόγω των μικρών κοινωνικών διαφοροποιήσεων) ότι οι καλύτεροι/ες (σε βαθμολογία) δηλώνουν την προτίμησή τους σε μεγαλύτερο βαθμό για τέτοια τμήματα, σε σχέση με εκείνους/ες από οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικού κύρους και μορφωτικού επιπέδου.

Έτσι αναδεικνύεται καταρχήν ένα περίπου συνεχές ιεραρχήσεων στα τμήματα-ειδικότητες-επίπεδα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αντιστοιχεί σε κάποιο βαθμό στις ιεραρχήσεις των κατεξοχήν προτιμήσεων των υποψηφίων φοιτητών/τριών, σε αρμονία με την επίδοση στο σχολείο και την εκτίμηση για επίδοσή τους στις εξετάσεις, που με τη σειρά της βρίσκεται σε κάποια αξιοσημείωτη αντιστοιχία με την κοινωνική διαφοροποίησή τους.

Η παραπάνω διαπίστωση δεν δείχνει ένα κλειστό και άτεγκο σχήμα, δείχνει δυνάμει κάποιες καταρχήν αντιστοιχίες στις ιεραρχήσεις, και εντάσσεται στη σειρά των διαπιστώσεων τόσο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και για τα τεκταινόμενα στο διεθνή χώρο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνόγλωσση*

Bourdieu, P. (1996) *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Γουβιάς, Δ. (2010) «Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004): Ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της ‘Μεταρρύθμισης Αρσένη’». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 132-133, Β’-Γ’: 99-146.

Γωνίδα-Μπαμνίου, Ε., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β (2008) «Σχολείο, οικογένεια και εκπαιδευτικές & επαγγελματικές στρατηγικές: σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων με την οπτική του φύλου». Στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ε. Γωνίδα-Μπαμνίου, Α. Ψάλτη (επιμ.) *Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου*. Ερευνητική έκθεση. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

ΕΣΥΕ (1992) *Εισαγωγή στην στατιστική ταξινόμηση των επαγγελματιών*. Αθήνα: ΕΣΥΕ.

ΕΣΥΕ (2005) *Στατιστικές Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΣΥΕ.

ΕΣΥΕ (2008) *Στατιστικές Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΣΥΕ.

Ηλιού, Μ. (1990) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.

Θάνος, Θ. (2008) «Η κοινωνική διάσταση των πολιτικών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο». Πρακτικά εισήγησης στο 5<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα *Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Ιακωβίδης, Γ.Ι. (1998) *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και του γερμανικού συστήματος*. Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (2012) «Όροι και προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ένα σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση». Στο: Δ. Ματθαίου (επ.) *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τ. 18-19 ‘Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής και της διεθνούς εμπειρίας’, Ειδικό Θεματικό Τεύχος, σσ. 55-67.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ) (2009). *Τα βασικά μεγέθη της Εκπαίδευσης: Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ) (2014). *Τα βασικά μεγέθη της Εκπαίδευσης: Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση – Μέρος Α': το Ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2001-2012)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2012) Εισαγωγικές εξετάσεις και συγκρότηση του κοινωνικού υποκειμένου. Στο: Δ. Ματθαίου (επ.) *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 18-19 'Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής και της διεθνούς εμπειρίας'. Ειδικό θεματικό τεύχος, σσ. 68-79.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., (2007): *Ερευνητικά δεδομένα για την εκπαίδευση –Educational Research Data, 1991-2001*. Αθήνα: Συμμετρία

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., (επιμ.) (2005): *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι». Η πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., Σταμέλος, Γ. (2000) *Ανιχνεύοντας την επίδοση των μαθητών στην Ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1996) *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις* (Τομ. 2). Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995β) *Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις* (Τομ. 1). Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995α) *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1992). *Οι Εξετάσεις και ο ρόλος τους στην κοινωνική στρωμάτωση: Η αξιολόγηση των πανελληνίων εξετάσεων στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1990) «Το σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων στην ανώτερη εκπαίδευση». Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 72.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1989) «Τα κύρια χαρακτηριστικά των εισαγωγικών εξετάσεων». Στο: *Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύλλογος Αποφοίτων Βαρβακείου.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1988) «Κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών των πεδινών, ορεινών και νησιώτικων οικισμών της Ελλάδας. Σύγκριση με τον αστικό χώρο». *Επιστήμες του Ανθρώπου και της Κοινωνίας: Ο αγροτικός κόσμος της Μεσογείου*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Ελληνογαλλικός Σύνδεσμος, Αθήνα.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1987α) «Εννοιολογικό περιεχόμενο, πραγματολογικά δεδομένα και θεωρία στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης». Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 64.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1987β) «Εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των υποψηφίων και των επιτυχόντων». Στο: Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (επιμ.) *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1985α). *Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των υποψηφίων και των επιτυχόντων*. Ερευνητική Έκθεση αρ. 81056, Υπουργείο Έρευνας και Τεχνολογίας και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Συγγραφέας, κύρια ερευνήτρια και συντονίστρια της ερευνητικής ομάδας (5 τόμοι, πολυγραφημένο). Αθήνα. Υπουργείο Παιδείας.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1985β) «Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος τους εκπαιδευτικού συστήματος: ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου». Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, αρ. 56.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1984). *Συμβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα στην αναπαραγωγή της Ελληνικής κοινωνίας και πώς;* Παρουσίαση στο συνέδριο της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: «Παραγωγή και Αναπαραγωγή της Ελληνικής Κοινωνίας». Αθήνα, Πάντειος, Νοέμβριος 1984.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1983α) «Επιλογή και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συναίνεση και αξιοκρατία ή έλεγχος και αναπαραγωγή». Στο: *Σύγχρονα Θέματα*, Φθινόπωρο.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1983β) «Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση». Στο: Φανούρης, Β., Κύρκος, Β., Μπαλάσκας, Κ. (επιμ.) *Μνήμη Παπανούτσου*, Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1983γ). *Η Κοινωνική προέλευση των φοιτητών της ιατρικής: Επιπτώσεις για την ένταξή τους στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας*. Παρουσίαση στο συνέδριο για τις Ιατρικές Σπουδές. Νέα Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ηράκλειο Κρήτης, Σεπτέμβριος 1983.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1978) «Ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη παιδεία» (Παράρτημα Δ2). Στο: Ψαχαρόπουλος, Γ., Καζαμίας, Α. (Επιστ. Διευθ.) *Μελέτη ανάπτυξης μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Κυρίδης Α. (1997) *Ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση και πρόσβαση στο πανεπιστήμιο*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974) *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας* (Τ'Α και Τ'Β). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Λιμακοπούλου, Α. (2009) *Στατιστική ανάλυση της μαθητικής επίδοσης σε σχέση με σχολικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά*. Διδακτορική διατριβή. Κόρινθος: Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ματθαίου, Δ. (2012) «Η τελετουργία της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση». Στο: Δ. Ματθαίου (επιμ.) *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τ. 18-19 'Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής και της διεθνούς εμπειρίας', Ειδικό Θεματικό Τεύχος σσ. 11-16.

Μπουρίκος, Δ., Σωτηρόπουλος, Δ. (2012) «Η πρόσβαση στα ΑΕΙ: Κοινωνικές διαστάσεις και «ποιότητες πρόσβασης» στην Ελλάδα 2002-2006». Στο: Δ. Ματθαίου (επιμ.) *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τ. 18-19 'Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής και της διεθνούς εμπειρίας', Ειδικό Θεματικό Τεύχος σσ. 34-54.

Παναγιωτοπούλου, Ι. (1993) *Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων: η μέση επαγγελματική εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ. (2012) «Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στα ΕΠΑΛ: Πορεία προς το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα (;)». Στο: ΚΔ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης, Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003) *Προσφορά και ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012) «Οικονομικές συνιστώσες των εισαγωγικών εξετάσεων». Στο: Δ. Ματθαίου (επιμ.) *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τ. 18-19 'Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής και της διεθνούς εμπειρίας', Ειδικό Θεματικό Τεύχος, σσ. 80-97.

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

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

Τσουκαλάς, Κ. (1977/1992) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*. Αθήνα: Θεμέλιο.

ΥΠΕΠΘ (1998). *Μετά το Γυμνάσιο, Τι;* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΥΠΕΠΘ (2000). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Μια κατάκτηση για τη χώρα και τους πολίτες της*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Ψαχαρόπουλος, Γ., Καζαμίας, Α. (1985) *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2002α) «Παγκόσμιο ρεκόρ στην εξαγωγή φοιτητών». *Ελευθεροτυπία*, 28/05/2002.



Ψαχαρόπουλος, Γ. (2002β) «Μήπως μειώνονται οι δαπάνες για την παιδεία;». Ημερησία, 21/12/2002.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003) *Ελληνική παιδεία: μια σύγχρονη τραγωδία*. Αθήνα: Σιδέρη.

### **Ξενόγλωσση**

Bagnal, N. (2000) “The balance between vocational secondary and general secondary schooling in France and Australia”. In: *Comparative Education*, 36 (4), pp. 459-475.

Bedolla, LG (2007) “Race, social relations and the study of social capital”. In: J. Jennings (ed) *Race, neighborhoods and the misuse of social capital* (pp. 7-20). New York: Palgrave Macmillan.

Benincasa, L. (1998) University and the entrance examinations in a Greek provincial town: a bottom u-up perspective. In: *Educational Studies*, Vol. 24, no. 1, pp. 33-44.

Bienzle, H., Gelabert, E., Jutte, W., Kolyva, K., Meyer, N., Tilkin, G. (2007) *The art of networking*. Vienna: dieberater.

Bodovski, K. (2010). “Parental practices and educational achievement: social class, race, and *habitus*”. In: *British Journal of Sociology of Education*, 31 (2), pp. 139-156.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Bourdieu, P. (1984) *Distinction*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1993) *The field of cultural production*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1998) *The state nobility*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (2001) «The forms of capital». In: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A.S. (eds) *Education. Culture, Economy, Society*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Bourgeois, M., Friedkin, N.E. (2001) “The distant core: social solidarity, social distance and interpersonal ties in core-periphery structures”. In: *Social Networks*, Vol. 23, pp. 245-260.

Coleman, JS (2000) “Social capital in the creation of human capital”. Στο: E.L.Lesser (ed) *Knowledge and social capital: Foundations and applications* (pp. 17-41). USA: Butterworth Heinemann.

Christakis, N., Fowler, HJ. (2009) *Connected*. New York: Hachette Book Group.

Croxford, L., & Raffe, D. (2014) “Social class, ethnicity and access to higher education in the four countries of the UK: 1996–2010”. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), pp. 77-95.

Duru-Bellat, M., A. Kieffer, D. Reimer (2008). “Patterns of social inequalities in access to Higher Education in France and Germany”. In: *International Journal of Comparative Sociology*, 49, no 4-5, pp. 347-368.

Flere, S., M. Tavčar-Krajnc, R. Klanjšek, B. Musil, and A. Kirbiš. (2010) “Cultural capital and intellectual ability as predictors of scholastic achievement: a study of Slovenian secondary school students”. In: *British Journal of Sociology of Education*, 31 (1), pp. 47-58.

Gouvias, D. (1998a) “The National examinations in Greece as a mechanism of social selection and hierarchisation of knowledge”. PhD diss. thesis, University of Manchester.

Gouvias, D. (1998b) “The Relation between unequal access to Higher Education and labour-market structure: the case of Greece. In: *British Journal of Sociology of Education*, 19 (3), pp. 305-334.

Gouvias, D., Katsis, A. & Limakopoulou, A. (2012) “School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship”. In: *International Studies in Sociology of Education*, 22 (2), pp. 125-145.

Green, A. & Vryonides, M. (2005) “Ideological tensions in the educational practices of Cypriot parents”. In: *British Journal of Sociology of Education*, 26, (3), pp. 327-342.

Kalamatianou, A., Karmas, C., Lianos, T. (1988) “Technical higher education in Greece”. In: *European Journal of Education*, Vol. 23 (3), pp. 271-279.

Kao, G. and L. T. Rutherford. (2007) «Does social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement». In: *Sociological Perspectives* 50 (1), pp. 27-52.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (1984) “School-based evaluation and external examination evaluation in the Greek educational system”. *Resources in Education*, Δεκέμβριος, ED 247252. American Educational Research Association (AERA)

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (1985a) “Women participation in the Greek educational system”. In: *Comparative Education*, Vol. 21, No. 3.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (1985b) "Women's access to Greek Higher Education". *Resources in Education*, Αύγουστος, ED 255118. American Educational Research Association (AERA)

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (1991) "Greece" Στο: Wilson, M. (ed) *Girls and young women in education: a European perspective*. Oxford: Pergamon.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (1996) *Gender issues in literacy: another reading*. In: Wagemaker, H., Toubin, K., Kontogiannopoulou-Polydorides and G.. Martin, M. (eds) *Gender differences in reading literacy*. The Hague: International Association for the Evaluation of educational achievement.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Papadiamantaki, P. (2000) "Incoming and outgoing student mobility". Greece: Country Report (ADMIT, Work Package 3).

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (2002). "Cultural appropriation of social and political education". Στο: Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J., Schwille, J. (Eds). *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship*. Elsevier.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Delikou, M., Papadopoulou, G., Tsakmaki, B. (2002). "Greek Conceptions of democracy, citizenship, the state role and immigrants". In: *Journal of Social Sciences and Their Didactics* (online journal). [http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/greece\\_polydorides.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/greece_polydorides.htm).

Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Fragoulis, G., Zanni, M., Delikou, M. (2003): "Cultural appropriation of concepts of democracy". In: *European Educational Research Journal*. Vol 2, No 3, pp.. 410-429.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Andritsopoulou, S. (2004): "Cultural appropriation of political participation and concepts of Democracy in Greece". In: *International Educational Research*, Vol. 39, pp. 577-590.

Kontogiannopoulou Polydorides, G., Stamelos, G., Papadiamantaki, Y. (2004): "Greece" Στο: Huisman, J., Van Der Wende, M. (eds) *On cooperation and competition, national and European policies for the internationalization of Higher Education*. ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, pp. 193-222.

Kontogiannopoulou-Polydorides G., Stamelos G., Papadiamantaki Y. (2005), Internationalisation and academic hierarchies in Greece: culture, power and agency. Στο: Huisman J. - Van der Werde M. (eds), *On cooperation and competition II: Institutional responses to Europeanisation, internationalisation and globalisation*, Bonn, ed. Lemmens Verlags, pp. 145-174

Kontogiannopoulou- Polydorides, G., Delikou, M., Polydorides, C., (2009a) "Country case study- Greece". In: Vlaardingerbroek, B., Taylor, N. (eds) *Secondary school external examination system. Reliability, robustness and resilience*. Cambria Press.

Kontogiannopoulou- Polydorides, G., Papadiamantaki, Y. (2009b) Social justice and the uneven distribution of cultural capital: An exercise in futility?" Παρουσίαση στο συνέδριο της EARA: ECER 2009 "Theory and Evidence in European Educational Research", Vienna, Austria, 25 – 26 Σεπτεμβρίου.

Konstantinofsky, D. L. (2012) "Social inequality and access to higher education in Russia". In: *European Journal of Education*, 47(1), pp. 9-24.

Koutsambelas, C., Tsakloglou, P. (2012) "Short-run distributional effects of public education in Greece". Discussion paper No 6283. IZA.

Luijten-Lub A., K., Kontogiannopoulou-Polydorides G., Van Der Wende, M., Williams G. (2004). International comparative analysis. Στο: Huisman J. - Van der Werde M. (eds), *On cooperation and competition. National and European policies for the internationalization of Higher Education*. ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, pp. 249-275.

Lyberaki, A., Paraskevopoulos, Chr. (2002) *Social capital measurement in Greece*. London UK: OECD-ONS.

Mc Pherson, M., Smith-Lovin, L., Cook JM. (2001) "Birds of a feather: Homophily in social networks". *Annual Review of Sociology*, Vol (27), pp. 415-444.

OECD (2007) *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD Publications.

OECD (2010) *PISA 2009: What students know and can do: Students performance in reading, mathematics and science – Executive Summary*. Paris: OECD Publications. Available online at: [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html) (accessed 9 December 2010).

Panayotopoulou, R (1999) The notion of voluntarism in modern Greek society and the challenge of the Olympic Games, στο Συμπόσιο *Volunteers, Global Society and the Olympic Movement*, Lausanne, 24-26 Νοεμβρίου.

Polydorides, G. (1978) "Equality of educational opportunity in the Greek Higher Education system: The impact of educational policies". Στο: *Comparative Education Review*, Vol. 22, No. 1.

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

Putnam, R. (1993) *Making democracy works*. New Jersey: Princeton University Press.

Reay D., J. Davies, M. David, and S. J. Ball (2005) *Degrees of choice: Social class, race and gender in Higher Education*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

- Reimer, D., Pollack, R. (2010) “Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to Higher Education in West Germany”. In: *European Sociological Review*, 26, no4, pp. 415-430.
- 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), pp. 173-183.
- Sianou-Kyrgiou, E., Tsiplakides, I. (2011) “Similar performance, but different choices: social class and higher education choice in Greece”. In: *Studies in Higher Education*, Vol. 36 (1), pp. 89-102.
- Simoës, J., Magedanz, T. (2010) “Understanding and predicting human behavior for social communities”. Στο: B. Furht (ed) *Handbook of social network technologies and applications* (pp. 427-446). Netherlands: Springer.
- Taylor, C. (2004) “The politics of recognition”. Στο: Goldberg (ed) *Multiculturalism*. UK: Blackwell.
- Teranishi, R., Briscoe, K. (2006) “Social capital and the racial stratification of college opportunity”. Στο: J.C. Smart (ed) *Higher education: handbook of theory and research*, Vol. XXI, pp. 591-614. Netherlands: Springer.
- The Admit Project Team (2002) “Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research Project”. Στο: *European Educational Research Journal*, Vol.1, No. 1, pp. 151-172.
- Thilagam, PS (2010) “Applications of social network analysis”. In: B. Furht (ed) *Handbook of social network technologies and applications* (pp. 637-650). Netherlands: Springer.
- Torney-Purta, j., Schwille, J and Amadeo, J. (1999) *Civic education across countries*. Amsterdam: IEA.
- Tsakoglou, P., Cholezas, I. (2005). “Education and inequality in Greece: A literature review”. In: R. Asplund and E. Barth (eds) *Education and wage inequality in Europe: A literature review*. Helsinki: ETLA.
- Van der Wende M., Coate K., Kontogiannopoulou-Polydorides G., Luijten-Lub A., Stamelos G., Papadiamantaki Y., Williams G. (2005), International comparative analysis. Στο: Huisman J. - Van der Werde M. (eds), *On cooperation and competition II: Institutional responses to Europeanisation, internationalization and globalisation*, Bonn, ed. LemmensVerlags, pp. 201-233.
- Vryonides, M. (2007) «Capital, habitus and horizons for social action in education: examples from empirical research». In: *International Journal of Contemporary Sociology*, 44 (2), pp. 189-200.

Vryonides, M. & Gouvias, D. (2012) “Parents’ aspirations for their children’s educational and occupational prospects in Greece: The role of social class”. In: *International Journal of Educational Research*, 53, pp. 319-329.

West, A. et al. (2001) “Higher education admissions and student mobility within the EU: ADMIT”, *Clare Market Papers 18*, Centre for Educational Research, London School of Economics and Political Science. London.

Wildhagen T. (2009). «Why does cultural capital matter for high school academic performance? An Empirical Assessment of Teacher-Selection and Self-Selection Mechanisms as Explanations of the Cultural Capital Effect». In: *Sociological Quarterly*, 50 (1), pp. 173-200.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΓΕΛ – ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2013**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ 2013-ΕΡΕΥΝΑ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ Π.Α.

Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε από ερευνητές του Πανεπιστημίου Αθηνών για να καταγράψει τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών για σπουδές στη σημερινή δύσκολη εποχή. Με τις απαντήσεις σου βοηθάς και εσύ στην ερευνητική προσπάθεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

1. **Λύκειο: Όνομα και Περιοχή** (π.χ. 1<sup>ο</sup> Λύκειο Ζωγράφου): \_\_\_\_\_

(σημείωσε X στον τύπο του Λυκείου): Γενικό Λύκειο: 1 Επαγγελματικό Λύκειο: 2

2. **Κατεύθυνση:** Θεωρητική 1 Θετική 2 Τεχνολογική-Α Κύκλος 3 Τεχνολογική-Β Κύκλος 4

3. Σε ποια περιοχή μένεις; (γράψε ακριβώς) \_\_\_\_\_

4. **Φύλο** Αγόρι 1 Κορίτσι 2 5. **Έτος γέννησης:** 199 \_\_\_\_\_

6. **Πόσα αδέρφια έχεις;** (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

|                                 |                            |                            |  |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|--|
| Κανένα <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 ή περισσότερα <input type="checkbox"/> |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|--|

7. **Έχεις αδέρφια που φοιτούν τώρα σε κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ;** Ναι 1 Όχι 2

Αν ναι, σε ποια πόλη ή πόλεις φοιτούν: \_\_\_\_\_

8. **Ποιος ο βαθμός του απολυτηρίου σου:** Α Λυκείου \_\_\_\_\_ Β Λυκείου \_\_\_\_\_

9. **Φροντιστήριο/ιδιαίτερα:** (α) φροντιστήριο 1 (β) ιδιαίτερα 2 (γ) και τα δυο 3

10. **Δεύτερο μάθημα γενικής παιδείας που θα εξεταστείς:** \_\_\_\_\_

11. **Μάθημα επιλογής:** Ναι  Όχι

12. **Ειδικά μαθήματα, σημείωσε ποια:** \_\_\_\_\_

13. Σε ποια χώρα γεννηθήκατε εσύ και οι γονείς σου; (σημείωσε ένα X σε κάθε στήλη)

|           | Εσύ                        | η μητέρα/κηδεμόνας σου     | ο πατέρας/κηδεμόνας σου    |
|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Ελλάδα    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| Κύπρο     | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Αλβανία   | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 |
| Άλλη χώρα | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 |

Γράψε ποια/ποιες \_\_\_\_\_

14. **Πόσο συχνά μιλάτε ελληνικά στο σπίτι;** (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

Πάντα 1 Μερικές φορές 2 Ποτέ 3

15. **Περίπου πόσα βιβλία υπάρχουν στο σπίτι σου (εκτός από τα σχολικά);** (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

0-25 βιβλία 1 26-100 βιβλία 2 101-200 βιβλία 3 Περισσότερα από 200 4

16. **Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου/κηδεμόνας σου; Σε περίπτωση που δεν εργάζεται τώρα ή είναι συνταξιούχος, γράψε την τελευταία δουλειά του.** Εξήγησε με λεπτομέρειες (π.χ. όχι μόνο δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος, οικοδόμος κ.λπ. αλλά, επιπλέον, γράψε και τι ακριβώς κάνει στη δουλειά του)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**17. Τι δουλειά κάνει η μητέρα σου/κηδεμόνας σου; Σε περίπτωση που δεν εργάζεται τώρα ή είναι συνταξιούχος, γράψε την τελευταία δουλειά της. Εξήγησε με λεπτομέρειες (π.χ. όχι μόνο δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος, κομμώτρια κ.λπ. αλλά, επιπλέον, γράψε και τι ακριβώς κάνει στη δουλειά της)**

**18. Ποια είναι η εκπαίδευση των γονέων σου (ή των κηδεμόνων σου); (σημείωσε ένα X σε κάθε στήλη)**

|                                    | η μητέρα σου<br>ή η κηδεμόνας σου | ο πατέρας σου<br>ή ο κηδεμόνας σου |
|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Μεταπτυχιακές/Διδακτορικές σπουδές | <input type="checkbox"/> 1        | <input type="checkbox"/> 1         |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου           | <input type="checkbox"/> 2        | <input type="checkbox"/> 2         |
| Πτυχιούχος ΤΕΙ                     | <input type="checkbox"/> 3        | <input type="checkbox"/> 3         |
| Τελείωσε το Λύκειο                 | <input type="checkbox"/> 4        | <input type="checkbox"/> 4         |
| Τελείωσε το Γυμνάσιο               | <input type="checkbox"/> 5        | <input type="checkbox"/> 5         |
| Δεν τελείωσε το Γυμνάσιο           | <input type="checkbox"/> 6        | <input type="checkbox"/> 6         |
| Τελείωσε το Δημοτικό               | <input type="checkbox"/> 7        | <input type="checkbox"/> 7         |

**19. Με ποια κριτήρια θα βάλεις σε σειρά τις επιλογές Τμημάτων ΑΕΙ, ΤΕΙ στο μηχανογραφικό δελτίο σου; (σημείωσε ένα X σε κάθε γραμμή)**

|                                   | Συμφωνώ<br>πολύ            | Συμφωνώ<br>λίγο            | Διαφωνώ<br>λίγο            | Διαφωνώ<br>πολύ            |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Έχω ακούσει ότι είναι καλό τμήμα  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Είναι κοντά στην περιοχή που μένω | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Βρίσκεις δουλειά γρήγορα          | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Με βάση τα μόρια που συγκέντρωσα  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

**20. Ποιους θα συμβουλευτείς για τη σειρά των Τμημάτων που θα δηλώσεις; (σημείωσε ένα X σε κάθε γραμμή)**

|                              | Συμφωνώ πολύ               | Συμφωνώ λίγο               | Διαφωνώ λίγο               | Διαφωνώ πολύ               |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Οικογένεια                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Καθηγητές του σχολείου       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Καθηγητές του φροντιστηρίου  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Συγγενείς, γνωστούς ή φίλους | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Πληροφορίες από το internet  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Κανένας                      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Άλλους (γράψε ποιους)        |                            |                            |                            |                            |

**21. Αν η εισαγωγή στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ ήταν χωρίς εξετάσεις, σε ποιο Τμήμα θα ήθελες να γραφτείς; (Σημείωσε και την πόλη, π.χ. Παιδαγωγικό Δημοτικής Αθήνας ή Ρόδου κ.λπ.)**

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σου,  
Ομάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας του Κέντρου Ερευνών ΙΕΑ του Πανεπιστημίου Αθηνών

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΠΑΛ – ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2013**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ 2013-ΕΡΕΥΝΑ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ Π.Α.

Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε από ερευνητές του Πανεπιστημίου Α-θηνών για να καταγράψει τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών για σπουδές στη σημερινή δύσκολη εποχή. Με τις απαντήσεις σου βοηθάς και εσύ στην ερευνητική προσπάθεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

1. ΕΠΑΛ: Όνομα και Περιοχή (π.χ. 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Ζωγράφου): \_\_\_\_\_

2. Τομέας: \_\_\_\_\_ Ειδικότητα: \_\_\_\_\_

3. Σε ποια περιοχή μένεις; (γράψε ακριβώς) \_\_\_\_\_

4. Φύλο Αγόρι 1 Κορίτσι 2 5. Έτος γέννησης: 199 \_\_\_\_\_

6. Πόσα αδέρφια έχεις; (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

|                                 |                            |                            |  |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|--|
| Κανένα <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 ή περισσότερα <input type="checkbox"/> |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|--|

7. Έχεις αδέρφια που φοιτούν τώρα σε κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ; Ναι 1 Όχι 2

Αν ναι, σε ποια πόλη ή πόλεις φοιτούν: \_\_\_\_\_

8. Ποιος ο βαθμός του απολυτηρίου σου: Α Λυκείου \_\_\_\_\_ Β Λυκείου \_\_\_\_\_

9. Φροντιστήριο/ιδιαίτερα: (α) φροντιστήριο 1 (β) ιδιαίτερα 2 (γ) και τα δυο 3

10. Αν εξεταστείς σε μάθημα γενικής παιδείας, ποιο είναι αυτό; \_\_\_\_\_

11. Μάθημα επιλογής: Ναι  Όχι

12. Μαθήματα ειδικότητας: 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

12α. Ειδικά μαθήματα, σημείωσε ποια: \_\_\_\_\_

13. Σε ποια χώρα γεννηθήκατε εσύ και οι γονείς σου; (σημείωσε ένα X σε κάθε στήλη)

|           | Εσύ                        | η μητέρα/κηδεμόνας σου     | ο πατέρας/κηδεμόνας σου    |
|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Ελλάδα    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| Κύπρο     | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Αλβανία   | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 |
| Άλλη χώρα | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 |

Γράψε ποια/ποιες \_\_\_\_\_

14. Πόσο συχνά μιλάτε ελληνικά στο σπίτι; (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

Πάντα 1 Μερικές φορές 2 Ποτέ 3

15. Περίπου πόσα βιβλία υπάρχουν στο σπίτι σου (εκτός από τα σχολικά); (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

0-25 βιβλία 1 26-100 βιβλία 2 101-200 βιβλία 3 Περισσότερα από 200 4

16. Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου/κηδεμόνας σου; Σε περίπτωση που δεν εργάζεται τώρα ή είναι συνταξιούχος, γράψε την τελευταία δουλειά του. Εξήγησε με λεπτομέρειες (π.χ. όχι μόνο δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος, οικοδόμος κ.λπ. αλλά, επιπλέον, γράψε και τι ακριβώς κάνει στη δουλειά του)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**17. Τι δουλειά κάνει η μητέρα σου/κηδεμόνας σου; Σε περίπτωση που δεν εργάζεται τώρα ή είναι συνταξιούχος, γράψε την τελευταία δουλειά της. Εξήγησε με λεπτομέρειες (π.χ. όχι μόνο δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος, κομμώτρια κ.λπ. αλλά, επιπλέον, γράψε και τι ακριβώς κάνει στη δουλειά της)**

---

**18. Ποια είναι η εκπαίδευση των γονέων σου (ή των κηδεμόνων σου); (σημείωσε ένα X σε κάθε στήλη)**

|                                    | η μητέρα σου<br>ή η κηδεμόνας σου | ο πατέρας σου<br>ή ο κηδεμόνας σου |
|------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| Μεταπτυχιακές/Διδακτορικές σπουδές | <input type="checkbox"/> 1        | <input type="checkbox"/> 1         |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου           | <input type="checkbox"/> 2        | <input type="checkbox"/> 2         |
| Πτυχιούχος ΤΕΙ                     | <input type="checkbox"/> 3        | <input type="checkbox"/> 3         |
| Τελείωσε το Λύκειο                 | <input type="checkbox"/> 4        | <input type="checkbox"/> 4         |
| Τελείωσε το Γυμνάσιο               | <input type="checkbox"/> 5        | <input type="checkbox"/> 5         |
| Δεν τελείωσε το Γυμνάσιο           | <input type="checkbox"/> 6        | <input type="checkbox"/> 6         |
| Τελείωσε το Δημοτικό               | <input type="checkbox"/> 7        | <input type="checkbox"/> 7         |

**19. Με ποια κριτήρια θα βάλεις σε σειρά τις επιλογές Τμημάτων ΑΕΙ, ΤΕΙ στο μηχανογραφικό δελτίο σου; (σημείωσε ένα X σε κάθε γραμμή)**

|                                   | Συμφωνώ<br>πολύ            | Συμφωνώ<br>λίγο            | Διαφωνώ<br>λίγο            | Διαφωνώ<br>πολύ            |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Έχω ακούσει ότι είναι καλό τμήμα  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Είναι κοντά στην περιοχή που μένω | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Βρίσκεις δουλειά γρήγορα          | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Με βάση τα μόρια που συγκέντρωσα  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

**20. Ποιους θα συμβουλευτείς για τη σειρά των Τμημάτων που θα δηλώσεις; (σημείωσε ένα X σε κάθε γραμμή)**

|                              | Συμφωνώ πολύ               | Συμφωνώ λίγο               | Διαφωνώ λίγο               | Διαφωνώ πολύ               |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Οικογένεια                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Καθηγητές του σχολείου       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Καθηγητές του φροντιστηρίου  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Συγγενείς, γνωστούς ή φίλους | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Πληροφορίες από το internet  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Κανένας                      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

Άλλους (γράψε ποιους)

**21. Αν η εισαγωγή στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ ήταν χωρίς εξετάσεις, σε ποιο Τμήμα θα ήθελες να γραφτείς; (Σημείωσε και την πόλη, π.χ. Παιδαγωγικό Δημοτικής Αθήνας ή Ρόδου κ.λπ.)**

---

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σου,

Ομάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας του Κέντρου Ερευνών ΙΕΑ του Πανεπιστημίου Αθηνών

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΓΕΛ – ΙΟΥΝΙΟΣ 2013**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΓΕΛ 2013-ΕΡΕΥΝΑ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ**

1. **Λύκειο: Όνομα και Περιοχή** (π.χ. 1<sup>ο</sup> Λύκειο Ζωγράφου): \_\_\_\_\_

2. **Κατεύθυνση:** Θεωρητική 1 Θετική 2 Τεχνολογική-Α Κύκλος 3 Τεχνολογική-Β Κύκλος 4

3. **Σε ποια περιοχή μένεις;** (γράψε ακριβώς) \_\_\_\_\_

4. **Φύλο** Αγόρι 1 Κορίτσι 2

5. **Έτος γέννησης:** 199 \_\_\_\_\_

6. **Πόσα αδέρφια έχεις;** (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

|                                 |                            |                            |  |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|--|
| Κανένα <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 ή περισσότερα <input type="checkbox"/> |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|--|

7. **Έχεις αδέρφια που φοιτούν τώρα σε κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ;** Ναι 1 Όχι 2

7<sup>α</sup> **Αν ναι, σε ποια πόλη ή πόλεις φοιτούν:** \_\_\_\_\_

8. **Ποιος ο βαθμός σου στον έλεγχο επίδοσης:** Α Λυκείου \_\_\_\_\_ Β Λυκείου \_\_\_\_\_

9. **Φροντιστήριο/ιδιαίτερα:** (α) φροντιστήριο 1 (β) ιδιαίτερα 2 (γ) και τα δυο 3 (δ) τίποτα 4

10. **Δεύτερο μάθημα γενικής παιδείας που εξετάστηκες:** \_\_\_\_\_

11. **Μάθημα επιλογής:** Ναι 1 Όχι 2

12. **Ειδικά μαθήματα, σημείωσε ποια:** \_\_\_\_\_

13. **Σε ποια χώρα γεννηθήκατε εσύ και οι γονείς σου;** (σημείωσε ένα X σε κάθε στήλη)

|           | Εσύ                        | η μητέρα/κηδεμόνας σου     | ο πατέρας/κηδεμόνας σου    |
|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Ελλάδα    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| Κύπρο     | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Αλβανία   | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 |
| Άλλη χώρα | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 |

Γράψε ποια/ποιες \_\_\_\_\_

14. **Πόσο συχνά μιλάτε ελληνικά στο σπίτι;** (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

Πάντα 1 Μερικές φορές 2 Ποτέ 3

15. **Περίπου πόσα βιβλία υπάρχουν στο σπίτι σου (εκτός από τα σχολικά);** (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

0-25 βιβλία 1 26-100 βιβλία 2 101-200 βιβλία 3 Περισσότερα από 200 4

16. **Ποια είναι η εκπαίδευση των γονέων σου (ή των κηδεμόνων σου);** (σημείωσε ένα X σε κάθε στήλη)

|                                    | η μητέρα/κηδεμόνας σου     | ο πατέρας/κηδεμόνας σου    |
|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Μεταπτυχιακές/Διδακτορικές σπουδές | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου           | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Πτυχιούχος ΤΕΙ                     | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 |
| Τελείωσε το Λύκειο                 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Τελείωσε το Γυμνάσιο               | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 5 |
| Δεν τελείωσε το Γυμνάσιο           | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 6 |
| Τελείωσε το Δημοτικό               | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 7 |

17. Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου/κηδεμόνας σου; Σε περίπτωση που δεν εργάζεται τώρα ή είναι συνταξιούχος, γράψε την τελευταία δουλειά του. Εξήγησε με λεπτομέρειες (π.χ. όχι μόνο δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος, οικοδόμος κ.λπ. αλλά, επιπλέον, γράψε και τι ακριβώς κάνει στη δουλειά του)

18. Τι δουλειά κάνει η μητέρα σου/κηδεμόνας σου; Σε περίπτωση που δεν εργάζεται τώρα ή είναι συνταξιούχος, γράψε την τελευταία δουλειά της. Εξήγησε με λεπτομέρειες (π.χ. όχι μόνο δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος, κομμώτρια κ.λπ. αλλά, επιπλέον, γράψε και τι ακριβώς κάνει στη δουλειά της)

19. Με ποια κριτήρια θα βάλεις σε σειρά τις επιλογές Τμημάτων ΑΕΙ, ΤΕΙ στο μηχανογραφικό δελτίο σου; (σημείωσε ένα X σε κάθε γραμμή)

|                                   | Συμφωνώ πολύ               | Συμφωνώ λίγο               | Διαφωνώ λίγο               | Διαφωνώ πολύ               |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Έχω ακούσει ότι είναι καλό τμήμα  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Είναι κοντά στην περιοχή που μένω | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Βρίσκεις δουλειά γρήγορα          | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Με βάση τα μόρια που συγκέντρωσα  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

20. Ποιους θα συμβουλευτείς για τη σειρά των Τμημάτων που θα δηλώσεις; (σημείωσε ένα X σε κάθε γραμμή)

|                              | Συμφωνώ πολύ               | Συμφωνώ λίγο               | Διαφωνώ λίγο               | Διαφωνώ πολύ               |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Οικογένεια                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Καθηγητές του σχολείου       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Καθηγητές του φροντιστηρίου  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Συγγενείς, γνωστούς ή φίλους | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Πληροφορίες από το internet  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Κανένας                      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

Άλλους (γράψε ποιους) \_\_\_\_\_

21. Με βάση τους βαθμούς που περιμένεις να πάρεις, ποια είναι τα τρία πρώτα Τμήματα που θα δηλώσεις για εισαγωγή στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ; (Σημείωσε και την πόλη, π.χ. Παιδαγωγικό Δημοτικής Αθήνας ή Ρόδου κ.λπ.)

22. Τι βαθμούς περιμένεις να πάρεις στα μαθήματα των Πανελλαδικών εξετάσεων;

| Μάθημα  | Βαθμός |
|---------|--------|
| 1 _____ | _____  |
| 2 _____ | _____  |
| 3 _____ | _____  |
| 4 _____ | _____  |
| 5 _____ | _____  |
| 6 _____ | _____  |
| 7 _____ | _____  |

23. Αν πετύχεις υψηλότερη βαθμολογία από αυτή που περιμένεις, ποια θα είναι η πρώτη σου επιλογή;

\_\_\_\_\_

24. Αν πετύχεις χαμηλότερη βαθμολογία από αυτή που περιμένεις, ποια θα είναι η πρώτη σου επιλογή;

\_\_\_\_\_

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΠΑΛ – ΙΟΥΝΙΟΣ 2013**



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΠΑΛ 2013-ΕΡΕΥΝΑ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

1. ΕΠΑΛ: Όνομα και Περιοχή (π.χ. 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Ζωγράφου): \_\_\_\_\_

2. Τομέας: \_\_\_\_\_ Ειδικότητα: \_\_\_\_\_

3. Ανήκεις στην: Ομάδα Α 1 Ομάδα Β 2

4. Σε ποια περιοχή μένεις; (γράψε ακριβώς) \_\_\_\_\_

5. Φύλο Αγόρι 1 Κορίτσι 2 6. Έτος γέννησης: 199 \_\_\_\_\_

7. Πόσα αδέρφια έχεις; (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

|                                 |                            |                            |  |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|--|
| Κανένα <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 ή περισσότερα <input type="checkbox"/> |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|--|

8. Έχεις αδέρφια που φοιτούν τώρα σε κάποιο ΑΕΙ ή ΤΕΙ; Ναι 1 Όχι 2

8<sup>α</sup> .Αν ναι, σε ποια πόλη ή πόλεις φοιτούν: \_\_\_\_\_

9. Ποιος ο βαθμός σου στον έλεγχο επίδοσης: Α Λυκείου \_\_\_\_\_ Β Λυκείου \_\_\_\_\_

10. Φροντιστήριο/ιδιαίτερα: (α) φροντιστήριο 1 (β) ιδιαίτερα 2 (γ) και τα δυο 3 (δ) τίποτα 4

11. Αν ανήκεις στην ομάδα Β: 1. Σε ποιο μάθημα γενικής παιδείας (επιλογής) εξετάστηκες; \_\_\_\_\_

2. Εξετάστηκες σε μάθημα του 5<sup>ου</sup> επιστημονικού πεδίου; Ναι 1 Όχι 2

12. Μαθήματα ειδικότητας: 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_

13. Ειδικά μαθήματα, σημείωσε ποια: \_\_\_\_\_

14. Σε ποια χώρα γεννηθήκατε εσύ και οι γονείς σου; (σημείωσε ένα X σε κάθε στήλη)

|           | Εσύ                        | η μητέρα/κηδεμόνας σου     | ο πατέρας/κηδεμόνας σου    |
|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Ελλάδα    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| Κύπρο     | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Αλβανία   | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 |
| Άλλη χώρα | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 |

Γράψε ποια/ποιες \_\_\_\_\_

15. Πόσο συχνά μιλάτε ελληνικά στο σπίτι; (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

Πάντα 1 Μερικές φορές 2 Ποτέ 3

16. Περίπου πόσα βιβλία υπάρχουν στο σπίτι σου (εκτός από τα σχολικά); (παρακαλούμε σημείωσε X σε ένα μόνο τετράγωνο)

0-25 βιβλία 1 26-100 βιβλία 2 101-200 βιβλία 3 Περισσότερα από 200 4

17. Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου/κηδεμόνας σου; Σε περίπτωση που δεν εργάζεται τώρα ή είναι συνταξιούχος, γράψε την τελευταία δουλειά του. Εξήγησε με λεπτομέρειες (π.χ. όχι μόνο δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος, οικοδόμος κ.λπ. αλλά, επιπλέον, γράψε και τι ακριβώς κάνει στη δουλειά του)

18. Τι δουλειά κάνει η μητέρα σου/κηδεμόνας σου; Σε περίπτωση που δεν εργάζεται τώρα ή είναι συνταξιούχος, γράψε την τελευταία δουλειά της. Εξήγησε με λεπτομέρειες (π.χ. όχι μόνο δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος, κομμώτρια κ.λπ. αλλά, επιπλέον, γράψε και τι ακριβώς κάνει στη δουλειά της)

- 19. Ποια είναι η εκπαίδευση των γονέων σου (ή των κηδεμόνων σου); (σημείωσε ένα X σε κάθε στήλη)**
- |                                    |                            |                            |
|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
|                                    | η μητέρα/κηδεμόνας σου     | ο πατέρας/κηδεμόνας σου    |
| Μεταπτυχιακές/Διδακτορικές σπουδές | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου           | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Πτυχιούχος ΤΕΙ                     | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 |
| Τελείωσε το Λύκειο                 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Τελείωσε το Γυμνάσιο               | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 5 |
| Δεν τελείωσε το Γυμνάσιο           | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 6 |
| Τελείωσε το Δημοτικό               | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 7 |

**20. Με ποια κριτήρια θα βάλεις σε σειρά τις επιλογές Τμημάτων ΑΕΙ, ΤΕΙ στο μηχανογραφικό δελτίο σου; (σημείωσε ένα X σε κάθε γραμμή)**

|                                   | Συμφωνώ πολύ               | Συμφωνώ λίγο               | Διαφωνώ λίγο               | Διαφωνώ πολύ               |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Έχω ακούσει ότι είναι καλό τμήμα  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Είναι κοντά στην περιοχή που μένω | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Βρίσκεις δουλειά γρήγορα          | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Με βάση τα μόρια που συγκέντρωσα  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

**21. Ποιους θα συμβουλευτείς για τη σειρά των Τμημάτων που θα δηλώσεις; (σημείωσε ένα X σε κάθε γραμμή)**

|                              | Συμφωνώ πολύ               | Συμφωνώ λίγο               | Διαφωνώ λίγο               | Διαφωνώ πολύ               |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Οικογένεια                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Καθηγητές του σχολείου       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Καθηγητές του φροντιστηρίου  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Συγγενείς, γνωστούς ή φίλους | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Πληροφορίες από το internet  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Κανένας                      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Άλλους (γράψε ποιους)        |                            |                            |                            |                            |

**22. Αν η εισαγωγή στα ΑΕΙ και στα ΤΕΙ ήταν χωρίς εξετάσεις, σε ποιο Τμήμα θα ήθελες να γραφτείς; (Σημείωσε και την πόλη, π.χ. Παιδαγωγικό Δημοτικής Αθήνας ή Ρόδου κ.λπ.)**

**23. Τι βαθμούς περιμένεις να πάρεις στα μαθήματα των Πανελλαδικών εξετάσεων;**

|         |        |
|---------|--------|
| Μάθημα  | Βαθμός |
| 1 _____ | _____  |
| 2 _____ | _____  |
| 3 _____ | _____  |
| 4 _____ | _____  |
| 5 _____ | _____  |
| 6 _____ | _____  |
| 7 _____ | _____  |

**24. Αν πετύχεις υψηλότερη βαθμολογία από αυτή που περιμένεις, ποια θα είναι η πρώτη σου επιλογή;**

\_\_\_\_\_

**25. Αν πετύχεις χαμηλότερη βαθμολογία από αυτή που περιμένεις, ποια θα είναι η πρώτη σου επιλογή;**

\_\_\_\_\_

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΦΟΙΤΗΤΩΝ 2013**

**(Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΕΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΕ)**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΦΟΙΤΗΤΩΝ 2013-ΕΡΕΥΝΑ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ**

1. Λύκειο: Όνομα και Περιοχή (π.χ. 1<sup>ο</sup> Λύκειο Ζωγράφου): \_\_\_\_\_

2. Το λύκειο που αποφοίτησες είναι: (α) ΓΕΛ 1 (β) ΕΠΑΛ 2

3. Αν αποφοίτησες από ΓΕΛ, σημείωσε την Κατεύθυνση: Θεωρητική 1 Θετική 2

Τεχνολογική-Α Κύκλος 3 Τεχνολογική-Β Κύκλος 4

4. Αν αποφοίτησες από ΕΠΑΛ, ανήκες στην: Ομάδα Α 1 Ομάδα Β 2

Τομέας: \_\_\_\_\_ Ειδικότητα: \_\_\_\_\_

5. Σε ποια περιοχή μένεις; (γράψε ακριβώς) \_\_\_\_\_

6. Φύλο Αγόρι 1 Κορίτσι 2

6. Έτος γέννησης: 199 \_\_\_\_\_

7. Πόσα αδέρφια έχεις; (παρακαλούμε σημείωσε Χ σε ένα μόνο τετράγωνο)

|                                 |                            |                            |  |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|--|
| Κανένα <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 ή περισσότερα <input type="checkbox"/> |
|---------------------------------|----------------------------|----------------------------|--|

8. Έχεις αδέρφια που φοιτούν τώρα σε κάποιο ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ; Ναι 1 Όχι 2

8<sup>α</sup>. Αν ναι, σε ποια πόλη ή πόλεις φοιτούν: \_\_\_\_\_

9. Ποιος ο βαθμός σου στον έλεγχο επίδοσης: Α Λυκείου \_\_\_\_\_ Β Λυκείου \_\_\_\_\_  
Γ Λυκείου \_\_\_\_\_

10. Σημείωσε τα μόρια που συγκέντρωσες στις εισαγωγικές εξετάσεις \_\_\_\_\_

11. Φροντιστήριο/ιδιαιτέρα: (α) φροντιστήριο 1 (β) ιδιαιτέρα 2 (γ) και τα δυο 3 (δ) τίποτα 4

12. Σε ποια χώρα γεννηθήκατε εσύ και οι γονείς σου; (σημείωσε ένα Χ σε κάθε στήλη)

|           | Εσύ                        | η μητέρα/κηδεμόνας σου     | ο πατέρας/κηδεμόνας σου    |
|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Ελλάδα    | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| Κύπρο     | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Αλβανία   | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 |
| Άλλη χώρα | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 |

Γράψε ποια/ποιες \_\_\_\_\_

13. Πόσο συχνά μιλάτε ελληνικά στο σπίτι; (παρακαλούμε σημείωσε Χ σε ένα μόνο τετράγωνο)

Πάντα 1 Μερικές φορές 2 Ποτέ 3

14. Περίπου πόσα βιβλία υπάρχουν στο σπίτι σου (εκτός από τα σχολικά); (παρακαλούμε σημείωσε Χ σε ένα μόνο τετράγωνο)

0-25 βιβλία 1 26-100 βιβλία 2 101-200 βιβλία 3 Περισσότερα από 200 4

15. Ποια είναι η εκπαίδευση των γονέων σου (ή των κηδεμόνων σου); (σημείωσε ένα Χ σε κάθε στήλη)

|                                    | η μητέρα/κηδεμόνας σου     | ο πατέρας/κηδεμόνας σου    |
|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Μεταπτυχιακές/Διδακτορικές σπουδές | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 1 |
| Πτυχιούχος Πανεπιστημίου           | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Πτυχιούχος ΤΕΙ                     | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 3 |
| Τελείωσε το Λύκειο                 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Τελείωσε το Γυμνάσιο               | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 5 |
| Δεν τελείωσε το Γυμνάσιο           | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 6 |
| Τελείωσε το Δημοτικό               | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 7 |

Παρακαλώ, γυρίστε σελίδα

16. Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου/κηδεμόνας σου; Σε περίπτωση που δεν εργάζεται τώρα ή είναι συνταξιούχος, γράψε την τελευταία δουλειά του. Εξήγησε με λεπτομέρειες (π.χ. όχι μόνο δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος, οικοδόμος κ.λπ. αλλά, επιπλέον, γράψε και τι ακριβώς κάνει στη δουλειά του)

17. Τι δουλειά κάνει η μητέρα σου/κηδεμόνας σου; Σε περίπτωση που δεν εργάζεται τώρα ή είναι συνταξιούχος, γράψε την τελευταία δουλειά της. Εξήγησε με λεπτομέρειες (π.χ. όχι μόνο δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος, κομμώτρια κ.λπ. αλλά, επιπλέον, γράψε και τι ακριβώς κάνει στη δουλειά της)

18. Αν η εισαγωγή στα ΑΕΙ και στα ΑΤΕΙ ήταν χωρίς εξετάσεις, σε ποιο τμήμα θα ήθελες να γραφτείς; (Σημείωσε και την πόλη, π.χ. Παιδαγωγικό Αθήνας ή Πάτρας ή Ρόδου κτλ.)

19. Το συγκεκριμένο Τμήμα που επέτυχες ήταν η πρώτη σου επιλογή κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου;

|     |                            |
|-----|----------------------------|
| Όχι | <input type="checkbox"/> 1 |
| Ναι | <input type="checkbox"/> 2 |

20. Αν ΟΧΙ, σε τι σειρά το είχες βάλει; .....

21. Με ποια κριτήρια έβαλες σε σειρά τις επιλογές Τμημάτων ΑΕΙ, ΑΤΕΙ στο μηχανογραφικό δελτίο σου; (σημείωσε ένα Χ σε κάθε γραμμή)

|                                   | Συμφωνώ πολύ               | Συμφωνώ λίγο               | Διαφωνώ λίγο               | Διαφωνώ πολύ               |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Έχω ακούσει ότι είναι καλό τμήμα  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Είναι κοντά στην περιοχή που μένω | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Βρίσκεις δουλειά γρήγορα          | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Με βάση τα μόρια που συγκέντρωσα  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

22. Ποιους συμβουλευτήκες για τη σειρά των Τμημάτων που δήλωσες; (σημείωσε ένα Χ σε κάθε γραμμή)

|                              | Συμφωνώ πολύ               | Συμφωνώ λίγο               | Διαφωνώ λίγο               | Διαφωνώ πολύ               |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Οικογένεια                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Καθηγητές του σχολείου       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Καθηγητές του φροντιστηρίου  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Συγγενείς, γνωστούς ή φίλους | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Πληροφορίες από το internet  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| Κανένας                      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

Άλλους (γράψε ποιους) \_\_\_\_\_

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σου, Ομάδα Εκπαιδευτικής Έρευνας του Κέντρου Ερευνών ΙΕΑ του Πανεπιστημίου Αθηνών

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6**

**ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΒΑΣΕΙ ΠΕΔΙΩΝ ΜΗΧΑΝΟΓΡΑΦΙΚΟΥ  
ΔΕΛΤΙΟΥ**

## **ΠΕΔΙΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ, ΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ:**

- 10: Τμήματα Νομικής, Στρατολογικό-Στρατ. Νομ. Συμβ (ΣΣΑΣ).
11. Τμήματα Φιλολογίας, Ιστορίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας, ΦΠΨ, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων χωρών.
12. Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Προσχολικής Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής.
13. Τμήματα Ξένων Φιλολογιών, Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας.
14. Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας Κοινωνιολογίας, Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, Βαλκανικών και Σλαβικών Σπουδών, Τουρκικών Σπουδών, Σλαβικών Σπουδών, Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού, Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Μεσογειακών Σπουδών, Ιστορίας & Εθνολογίας.
15. Ψυχολογίας, Ψυχολογίας ΣΣΑΣ,
16. Θεατρικών Σπουδών, Κινηματογράφου, Καλών Τεχνών (Θεωρίας και Επιστήμης της Τέχνης), Μουσικών Σπουδών, Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης.
17. Θεολογίας, Ιερατικών Σπουδών, Κοινωνικής Θεολογίας.
18. Κοινωνικής Διοίκησης, Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κοινωνικής Πολιτικής.

## **ΠΕΔΙΟ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

20. Μαθηματικών, Στατιστικής, Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης.
21. Χημείας.
22. Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ).
23. Γεωπονίας, (Εκτός Βιοτεχνολογίας, Επιστήμης και Τεχνολογίας Τροφίμων του Γεωπ. Παν/μιου Αθηνών, Αγροτικής Οικονομίας και Ανάπτυξης), Επιστήμης Φυτικής Παραγωγής, Αγροτικής Ανάπτυξης.

24. Επιστήμες Περιβάλλοντος, Γεωλογίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Επιστημών της Θάλασσας, Γεωγραφίας.

25. Φυσικής.

### **ΠΕΔΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ**

30. Ιατρικής, Ιατρικής (ΣΣΑΣ),

31. Οδοντιατρικής, Οδοντιατρικής ΣΣΑΣ,

32. Κτηνιατρικής.

33. Φαρμακευτικής, Φαρμακευτικής ΣΣΑΣ.

34. Βιολογίας - Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής, Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας.

35. Νοσηλευτικής.

36. Επιστήμης Διαιτολογίας και Διατροφής, Επιστήμης Τροφίμων και Διατροφής.

### **ΠΕΔΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

40. Μηχανολόγων Μηχανικών, Αρχιτεκτονικής, Τοπογράφων Μηχανικών, Εφαρμοσμένων μαθηματικών, Πολιτικών Μηχανικών, Ναυπηγών Μηχανολόγων Μηχανικών, Ηλεκτρολόγων Μηχανολόγων Μηχανικών, Μηχανικών Ορυκτών Πόρων, Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Μηχανικών Περιβάλλοντος, Μηχανικών ΗΥ και Πληροφορικής, Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Τεχνολογίας ΗΥ, Μηχανικών ΗΥ και Τηλεπικοινωνιών, Ηλεκτρονικών Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών.

41. Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων και συστημάτων.

42. Πληροφορικής, Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Ψηφιακών Συστημάτων, Πληροφορικής και Τηλεματικής, Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Επιστήμης Υπολογιστών, Μηχανικών Πληροφοριακών και Επικοινωνιακών Συστημάτων, Πληροφορικής με Εφαρμογές στη Βιοϊατρική.

43. Βιολογικών Εφαρμογών και Τεχνολογιών), Βιοτεχνολογίας.

44. Τεχνών Ήχου και Εικόνας.



45. Επιστήμης και Τεχνολογίας Τροφίμων.

46. Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης.

### **ΠΕΛΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

50. Οικονομικών Επιστημών, Οικονομικό ΣΣΑΣ, Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής, Ναυτιλιακών Σπουδών, Διεθνών Οικονομικών Σχέσεων και Ανάπτυξης, Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οικονομικών Σπουδών, Ναυτιλίας και Επιχειρηματικών Υπηρεσιών, Αγροτικής Οικονομίας και Ανάπτυξης.

51. Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας, Διοίκησης Επιχειρήσεων, Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Marketing και Επικοινωνίας, Χρηματοοικονομικής και Τραπεζικής Διοίκησης, Δημόσιας Διοίκησης.

### **ΤΕΙ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ - ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

60. Φυσικοθεραπείας, Εργοθεραπείας, Λογοθεραπείας.

61. Μαιευτικής, Ιατρικών Εργαστηρίων, Αισθητικής, Οδοντικής Τεχνολογίας, Νοσηλευτικής, Επισκεπτών Υγείας, Οπτικής Οπτομετρίας, Δημόσιας Υγιεινής.

62. Προσχολικής Αγωγής, Βρεφονηπιοκομίας.

63. Κοινωνικής Εργασίας.

64. Διατροφής και Διαιτολογίας.

65. Ραδιολογίας – Ακτινολογίας.

### **ΤΕΙ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ.**

70. Μηχανολογίας, Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής, Οχημάτων, Εφαρμογών Πληροφορικής στην Οικονομία και στη Διοίκηση, Μουσικής Τεχνολογίας και Ακουστικής, Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής, Ενεργειακής Τεχνολογίας, Αυτοματισμού, Έργων Υποδομής, Επιχειρηματικού Σχεδιασμού και Πληροφορικών Συστημάτων, Πληροφορικής, Δομικών Έργων, Ιατρικών Οργάνων, Πληροφορικής και Τεχνολογίας Υπολογιστών, Ηλεκτρονικών Υπολογιστικών Συστημάτων, ΑΣΠΑΙΤΕ, Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Βιομηχανικής Πληροφορικής,

Τεχνολογίας Αεροσκαφών, Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Εφαρμοσμένης Πληροφορικής και Πολυμέσων, Κλωστοϋφαντουργίας, Τεχνολογίας Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, Πληροφορικής και ΜΜΕ.

71. Τεχνολογίας Τροφίμων, Οινολογίας και Τεχνολογίας Ποτών, Εμπορίας και Ποιοτικού Ελέγχου Αγροτικών Προϊόντων.

72. Εσωτερικής Αρχιτεκτονικής, Διακόσμησης και Σχεδιασμού Αντικειμένων, Σχεδιασμού και Τεχνολογίας Ξύλου και Επίπλου.

73. Τεχνολογίας Αλιείας – Υδατοκαλλιέργειών, Τεχνολόγων Γεωπόνων (κατευθύνσεις φυτικής παραγωγής και ζωικής παραγωγής), Δασοπονίας & Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος, Γεωτεχνολογίας και Περιβάλλοντος.

74. Φωτογραφίας και Οπτικοακουστικών τεχνών, Γραφιστικής, Συντήρησης Αρχαιοτήτων και Έργων Τέχνης, Διαχείρισης Εκκλησιαστικών Κειμηλίων.

#### **ΤΕΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ- ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ.**

80. Τουριστικών Επιχειρήσεων, Τουριστικών Επαγγελματών.

81. Εμπορίας και Διαφήμισης, Εφαρμογής Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και στο Εμπόριο, Δημόσιων Σχέσεων και Επικοινωνίας.

82. Βιβλιοθηκονομίας.

83. Λογιστικής, Χρηματοοικονομικών Εφαρμογών, Χρηματοοικονομικής και Ασφαλιστικής, Χρηματοοικονομικής και Ελεγκτικής, Διοίκησης Μονάδων Υγείας και Πρόνοιας, Διοίκησης Επιχειρήσεων, Αγροτικής Ανάπτυξης και Διοίκησης Αγροτικών Επιχειρήσεων.

#### **ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΕΣ – ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ.**

90. Ευελπίδων, Ικάρων (ΣΜΑ), ΣΣΑΣ Νοσηλευτών, Ναυτικών Δοκίμων (ΣΝΔ).

91. Αξιωματικών Ελληνικής Αστυνομίας.

92. Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών Στρατού (ΣΜΥ) – Σχολή Μονίμων Υπαξιωματικών Ναυτικού (ΣΜΥΝ) - Τεχνικών Υπαξιωματικών Αεροπορίας (ΣΤΥΑ) - Υπαξιωματικών Διοίκησης Αεροπορίας (ΣΥΔ) - Αστυφυλάκων.

93. Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού (ΑΕΝ).