



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Δ Ι Δ Α Κ Τ Ο Ρ Ι Κ Η Δ Ι Α Τ Ρ Ι Β Η

*Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις
εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών:
από το θεσμικό λόγο στην εκπαιδευτική πρακτική*

Επιβλέπουσα

Δέσποινα Τσακίρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μέλη τριμελούς επιτροπής

Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια
Γεώργιος Μπαγάκης, Καθηγητής

Υποψήφιος Διδάκτωρ

Γεώργιος Ν. Λογιώτης

Κόρινθος, 2014

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Δέσποινα Τσακίρη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής
Πολιτικής, Γνωστικό αντικείμενο «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»

Άννα Τσατσαρώνη

Καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής
Πολιτικής, Γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»

Γεώργιος Μπαγάκης

Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής
Πολιτικής, Γνωστικό αντικείμενο «Μεθοδολογία και Πολιτικές Δια Βίου
Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης»

Μέλη Επταμελούς Επιτροπής

Αθανάσιος Κατσής

Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής
Πολιτικής, Γνωστικό αντικείμενο «Στατιστική με έμφαση στην
Εκπαιδευτική Έρευνα»

Ελένη Σιάνου

Καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας,
Γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης»

Νικόλαος Ανδρεαδάκης

Αναπληρωτής Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Γνωστικό αντικείμενο «Εκπαιδευτική Έρευνα και Αξιολόγηση»

Γεώργιος Πασιάς

Αναπληρωτής Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας,
Γνωστικό αντικείμενο «Συγκριτική Παιδαγωγική – Ευρωπαϊκή Διάσταση
στην Εκπαίδευση»

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η επάλληλη διαπλοκή εμπειρικών ερεθισμάτων και θεωρητικού προβληματισμού, έτσι όπως εμπλουτίστηκε στο πλαίσιο της επαγγελματικής μου ενασχόλησης στο χώρο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, αποτέλεσε το κίνητρο για την εκπόνηση της ερευνητικής μελέτης με θέμα τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και το ρόλο που διαδραματίζει στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών.

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική μου μελέτη αισθάνομαι την ανάγκη να αναφερθώ σε όσους στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθειά μου, τους οποίους και θα ήθελα να ευχαριστήσω.

Πρώτη απ' όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της Διδακτορικής Διατριβής, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κ. Δέσποινα Τσακίρη. Η ηθική της συμπαράσταση, η συνεχής υποστήριξη και κατανόηση, καθώς και οι επιστημονικές της γνώσεις αναφορικά με την οργάνωση της σκέψης και την εμβάθυνση στις οπτικές προσέγγισης του ερευνητικού αντικειμένου συνέβαλαν καθοριστικά στην πορεία ολοκλήρωσης της διατριβής.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής: Στην κ. Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, οφείλω ευγνωμοσύνη για την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλε, όπως επίσης για την επιστημονική της συνδρομή στις δυσκολίες της έρευνας. Στον κ. Γεώργιο Μπαγάκη, Καθηγητή του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, οφείλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες για την ευγενική του συνεργασία και τον ενδυναμωτικό του ρόλο σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της ερευνητικής μελέτης.

Θα ήθελα επίσης να απευθύνω θερμές ευχαριστίες προς τα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής: στον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου Αθανάσιο Κατσή, στην Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Ελένη Σιάνου, στον

Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Κρήτης Νικόλαο Ανδρεαδάκη και στον Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών Γεώργιο Πασιά για την τιμή που μου έκαναν να συμμετάσχουν στην επιτροπή εξέτασης της Διδακτορικής μου Διατριβής, διαθέτοντας μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους.

Το ανώνυμο της έρευνας δεν μου επιτρέπει να αναφερθώ στα ονόματα όλων των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών που με προθυμία συνεργάστηκαν μαζί μου και η συνεισφορά των οποίων αποτέλεσε αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική διεξαγωγή της έρευνας.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τη μεγάλη τιμή που μου έκανε να με αποδεχθεί ως υποψήφιο διδάκτορα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από ψυχής την οικογένειά μου που αγόγγυστα μοιράστηκε μαζί μου τους προβληματισμούς μου, τα άγχη και τις αγωνίες μου, παρέχοντας μου «χώρο» και «χρόνο» σ' αυτό το ταξίδι στη γνώση...

Κόρινθος, Ιανουάριος 2014

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της διατριβής είναι η διερεύνηση του ρόλου του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ως υποστηρικτικού θεσμού, στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης των μαθητών. Η μελέτη του εν λόγω αντικειμένου εστιάζεται στη θεσμική ανάλυση του Σ.Ε.Π., έτσι όπως παρουσιάζεται στα κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο και στην εμπειρική διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών σε σχέση με τους παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Δίνεται έμφαση στις προσδοκίες των μαθητών απέναντι στο θεσμό του Σ.Ε.Π. και στον τρόπο με τον οποίο τον αξιοποιούν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.

Τα ευρήματα που προκύπτουν τόσο από τη θεωρητική όσο και από την εμπειρική διερεύνηση σε ένα κατάλληλα επιλεγμένο δείγμα μαθητών της Γ' Τάξης του Λυκείου οδηγούν στα εξής γενικά συμπεράσματα:

Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι όπως αποτυπώνεται στα θεσμικά κείμενα εθνικών και υπερεθνικών Αρχών, αναδεικνύει την ανάγκη συγκρότησης αποτελεσματικών υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με στόχο τη στήριξη του ατόμου στη διαχείριση της εκπαιδευτικής του πορείας και της ένταξής του στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, σε επίπεδο ερμηνευτικής ανάλυσης του προταγματικού λόγου για τον ΣΕΠ, αλλά και σε επίπεδο εμπειρικών ερευνητικών δεδομένων, αναδεικνύεται ότι οι πολιτικές στρατηγικές στις οποίες στοχεύει ο ΣΕΠ δεν βρίσκουν ανταπόκριση στην ελληνική πραγματικότητα. Ο Σ.Ε.Π., ως υποστηρικτικός θεσμός στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εξαντλεί τη δράση του στην απλή παροχή πληροφοριών, χωρίς να προτείνει τρόπους και στρατηγικές με στόχο την παροχή βοήθειας στο μαθητή κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης.

Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών επαφίενται κυρίως στην επίδραση της οικογένειας. Η διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των μαθητών για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές αναδεικνύει τη διεϊσδυση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στα οργανωτικά στοιχεία των αναπαραστάσεών τους και καθιστά την οικογένεια καθοριστικό παράγοντα στην εκφορά της λογικής πάνω στην οποία ερείδεται η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου». Επιπλέον, στο σύγχρονο συγκείμενο της ελληνικής πραγματικότητας, το αναπαραστασιακό πλαίσιο των μαθητών διαπερνάται από αντιφάσεις, οι οποίες εκφράζουν ταυτόχρονα τη συμμόρφωση ενός «habitus» στις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές και στην ενεργητική δράση μιας ατομικής επιθυμίας. Σ' αυτές τις αντιφάσεις αποκρυσταλλώνεται η τάση της υπό όρους υπέρβασης του «habitus» και της επιδίωξης της ατομικής επιθυμίας μέσω της οποίας το υποκείμενο προβάλλει τον εαυτό του όσον αφορά το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του μέλλον. Όπως αποτυπώνεται στην εμπειρική έρευνα, οι μαθητές, μέσα από το λόγο τους, καθίστανται «ενεργά» υποκείμενα με δυναμική πρόθεση να μην ακολουθήσουν τις επιβαλλόμενες από το «habitus» νόρμες, αλλά να τις επαναδιαμορφώσουν με βάση τις επιθυμίες τους.

ABSTRACT

The object of the dissertation is the investigation of the role of the Educational and Vocational Guidance, as a supportive institution, to the process of decision making by the students, regarding educational and vocational issues. The study of such an object focuses on the institutional analysis of the Educational and Vocational Guidance, as it is presented to the educational policy texts, in a national and international level, as well as on the experiential investigation of social representations of students in relation to the factors affecting their educational and vocational choices. There is emphasis given to the expectations of students from the institution of the Educational and Vocational Guidance, as well as to the way they use in the process of educational and vocational decision making.

The results sourcing from theoretical and experiential investigation as well, within a diligently chosen sample of students of the Third Class of High School, lead to the following general conclusions:

The analysis of the educational policy, as reflected to the institutional texts of national and international organisms shows the need of formation of effective Counselling and Vocational Guidance services, in order to support people to the management of their educational path and insertion to the labor market. However, in a level of interpreting analysis of the impulsive discourse for the Educational and Vocational Guidance, and also in a level of experiential investigation data, there is being revealed that political strategies to which Educational and Vocational Guidance is aiming, do not find response within Greek reality. Educational and Vocational Guidance, as a supportive institution within the framework of Secondary Education, ends up to a simple provision of information, without proposing manners and strategies aiming to the provision of help to the student during the process of decision making.

Educational and vocational choices of the students are mainly based on the influence of family. The formation of representations of the students as regards their educational and vocational choices reveals the penetration of the "Human Capital Theory" to the organizational elements of their representations and converts family a decisive factor to the expression of the logic on which "Human Capital Theory" is based. In addition, within the actual situation of Greek reality, representations framework of students is being characterized by contradictions expressing at the same time the response of a "habitus" to the social and cultural roots and the energetic action of a personal wish. In the framework of these contradictions, the tendency to a conditional excess of the "habitus" and to the chase a personal wish is being revealed. Through such a wish, the person projects itself as regards their educational and vocational future. As it is being reflected to experiential investigation, students, through their discourse, are being converted to "active" subjects with a dynamic intention not to follow the norms imposed by the "habitus", but to reform them on the basis of their wishes.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Κεφάλαιο Πρώτο

Λόγος και δράσεις των υπερεθνικών οργανισμών στην εξελικτική πορεία θέσμησης του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

- | | | |
|-------|--|----|
| 1.1 | Εισαγωγή | 26 |
| 1.2 | Το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της εμφάνισης του ζητήματος ανάπτυξης του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (1957-1976) | 27 |
| 1.3 | Ανάληψη εκπαιδευτικών δράσεων από την Ευρωπαϊκή Ένωση που καθιστούν τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό μηχανισμό μείωσης της ανεργίας (1976 – 1992) | 31 |
| 1.3.1 | Ψηφίσματα της Ε.Ε. που συνδέουν την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας | 31 |
| 1.3.2 | Προγράμματα δράσης που διαμορφώνουν μια ατζέντα των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. για την αντιμετώπιση της ανεργίας | 35 |
| 1.3.3 | Αποφάσεις Συνόδων που αναδεικνύουν τη συμβολή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ως δράσης για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας | 37 |
| 1.4 | Η προβολή της εκπαίδευσης ως προτεραιότητα των πολιτικών της Ε.Ε. μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχ (1993 – 2010) | 42 |
| 1.4.1 | Η «Κοινωνία της Γνώσης» ως προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. : Το Λευκό Βιβλίο | 43 |
| 1.4.2 | Η αισθητή επανεμφάνιση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στην επίτευξη των οικονομικών και εκπαιδευτικών στόχων της Ε.Ε. και η ανάδειξη του θεσμικού ρόλου του Σ.Ε.Π. | 45 |
| 1.5 | Η συμβολή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στη επίτευξη | 57 |

οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών στόχων της Ε.Ε.:
«Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020»

1.6	Σύνοψη – Συζήτηση	59
-----	-------------------	----

Κεφάλαιο Δεύτερο

Κοινωνικά ζητήματα που θέτει η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στην εκπαίδευση

2.1	Εισαγωγή	62
2.2	Κοινωνικο-ιστορικά ορόσημα της θεωρητικής θεμελίωσης του «Ανθρώπινου Κεφαλαίου»	63
2.3	Αντίλογος στα ζητήματα που θεμελιώνουν τη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στο κοινωνικό πεδίο	67
2.4	Οι κοινωνικές ερμηνείες της αναβίωσης της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου»	72
2.5	Σύνοψη – Συζήτηση	78

Κεφάλαιο Τρίτο

Η μετάφραση των πολιτικών του Σ.Ε.Π. από το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα στο εθνικό επίπεδο: εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Αγγλίας, Γαλλίας και Γερμανίας

3.1	Εισαγωγή	79
3.2	Ο Σ.Ε.Π. στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας	80
3.3	Ο Σ.Ε.Π. στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας	85
3.4	Ο Σ.Ε.Π. στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας	90
3.5	Σύνοψη – Συζήτηση	94

Κεφάλαιο Τέταρτο

Εκπαιδευτικές πολιτικές και περίοδοι ορόσημα στην πορεία θέσμησης του Σ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

4.1	Εισαγωγή	96
4.2	Η περίοδος από το 1959 μέχρι το 1974	96
4.2.1	Η έμφαση στον κοινωνικοοικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης	97
4.2.2	Μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και οικονομική ανάπτυξη	100
4.3	Η περίοδος από το 1974 μέχρι το 1981	102
4.3.1	Η εκπαίδευση ως παραγωγική επένδυση και προϋπόθεση για ανάπτυξη και ευημερία	102
4.3.2	Ο Σ.Ε.Π. ως πρακτική σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας	103
4.4	Η περίοδος από το 1981 μέχρι το 1989	105
4.4.1	Η συμβολή του Σ.Ε.Π. στα αιτήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της οικονομικής αποτελεσματικότητας	105
4.5	Η περίοδος από το 1990 μέχρι το 1999	107
4.5.1	Ο οικονομικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης	108
4.5.2	Η συμβολή του Σ.Ε.Π. στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης	109
4.6	Η περίοδος 2000-2013	111
4.6.1	Η αναβίωση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου»	111
4.6.2	Η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας	114
4.6.3	Η εξέλιξη του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	118
4.6.3.1	Η ανάπτυξη του θεσμού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	119
4.6.3.2	Η περίοδος 2010-2013: Επανασχεδιασμός του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	124
4.7	Η σημερινή κατάσταση	126
4.7.1	Τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.)	127
4.7.2	Η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. σε επίπεδο σχολικής μονάδας	128
4.8	Σύνοψη – Συζήτηση	129

Κεφάλαιο Πέμπτο

Επιστημονικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής που συμβάλλουν στη διαμόρφωση βασικών αρχών και τρόπων εφαρμογής του ΣΕΠ

5.1	Εισαγωγή	132
5.2	Κατηγοριοποίηση των Θεωριών Επαγγελματικής Επιλογής	133
5.3	Παρουσίαση Θεωριών Επαγγελματικής Επιλογής	136
5.3.1	Γενικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής: Το «Διεπιστημονικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Επιλογής» των Blau et al.	136
5.3.2	Ψυχολογικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής	137
5.3.2.1	Η «Θεωρία των Χαρακτηριστικών και των Παραγόντων» του Frank Parsons	138
5.3.2.2	Η «Θεωρία των Αναγκών» της Anne Roe	140
5.3.2.3	Η «Τυπολογική Θεωρία» του John Holland	142
5.3.2.4	Η «Εξελικτική Θεωρία» του Donald Super	143
5.3.2.5	Η «Θεωρία της Περιχαράκωσης και του Συμβιβασμού» της Linda Gottfredson	148
5.3.2.6	Η «Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης» του John Krumboltz	149
5.3.3	Μη Ψυχολογικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής	152
5.3.3.1	Θεωρίες του «τυχαίου»	153
5.3.3.2	Οικονομικές Θεωρίες	153
5.3.3.3	Κοινωνιολογικές Θεωρίες : Η «Θεωρία της Δομής των ευκαιριών» του Kenneth Roberts	153
5.4	Σύνοψη – Συζήτηση	158

Κεφάλαιο Έκτο

Θεωρητική αφετηρία και ερμηνευτικό πλαίσιο

6.1	Εισαγωγή	161
6.2	Θεωρητικό πλαίσιο – εννοιολογικά εργαλεία	162
6.2.1	Η «Θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής» του Pierre Bourdieu	163
6.2.2	Το «πολιτισμικό κεφάλαιο» και το «habitus» ως μηχανισμοί της ανισότητας στην εκπαίδευση	164
6.2.3	Περιγραφή των μηχανισμών κοινωνικής και εκπαιδευτικής	167

	ανισότητας	
6.3	Ο ρόλος του ατόμου σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu	171
6.4	Κριτικές θέσεις σχετικά με το ρόλο του ατόμου στη θεωρητική προσέγγιση του Bourdieu	173
6.5	Η συμβολή της «Συμβολικής Διαντίδρασης» στην ανάδειξη του ατόμου ως «δρώντος υποκειμένου»	174
6.6	Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις ως εργαλείο ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας	176
6.6	Σύνοψη – Συζήτηση	179

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο Έβδομο

Μεθοδολογία, οργάνωση και σχεδιασμός της εμπειρικής μελέτης

7.1	Εισαγωγή	182
7.2	Προσδιορισμός του πεδίου διερεύνησης του ζητήματος	182
7.3	Τα ερευνητικά ερωτήματα	187
7.4	Η ερευνητική μέθοδος : Μεθοδολογία και ερευνητικό εργαλείο	188
7.5	Το δείγμα της έρευνας και η μέθοδος δειγματοληψίας	189
7.6	Οι μεταβλητές της έρευνας	191
7.6.1	Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις	193
7.6.2	Η οικογένεια ως παράγοντας επιρροής των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων	195
7.6.3	Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού	198
7.7	Το εργαλείο συλλογής των εμπειρικών δεδομένων	200
7.7.1	Δομή και μορφή του ερωτηματολογίου	201
7.7.2	Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης	204
7.8	Η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των εμπειρικών δεδομένων	205

Κεφάλαιο Όγδοο

Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας

I. Περιγραφική στατιστική

8.1	Εισαγωγή	207
8.2	Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος	207
8.3	Το οικογενειακό περιβάλλον	214
8.4	Τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια των μαθητών	226
8.5	Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός	240

Κεφάλαιο Ένατο

Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας

II. Επαγωγική Στατιστική

9.1	Εισαγωγή	256
9.2	Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες και το φύλο των υποκειμένων της έρευνας	257
9.3	Η επιλογή επαγγέλματος και το φύλο των υποκειμένων της έρευνας	260
9.4	Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών και ο τύπος σχολείου	262
9.5	Η επιλογή επαγγέλματος των μαθητών και ο τύπος σχολείου	264
9.6	Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών και ο τόπος διαμονής	265
9.7	Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες και η σχολική επίδοση	267
9.8	Οι επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών και η σχολική επίδοση	270
9.9	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η σχολική επίδοση	272
9.10	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι εκπαιδευτικές προσδοκίες	275
9.11	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι εργασιακές αξίες	278
9.12	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η δυναμική των εκπαιδευτικών προσδοκιών	280
9.13	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι παράγοντες επιρροής στις εκπαιδευτικές αποφάσεις	282
9.14	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι παράγοντες επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις	284
9.15	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι επαγγελματικές επιλογές	292

9.16	Η συμμετοχή σε εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες και οι εκπαιδευτικές προσδοκίες	293
9.17	Η συμμετοχή σε εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες και οι επαγγελματικές επιθυμίες	301
9.18	Το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και οι εκπαιδευτικές προσδοκίες	304
9.19	Το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και οι επαγγελματικές επιθυμίες	307
9.20	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η επίδραση του Σ.Ε.Π.	314
9.21	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τα κίνητρα επιλογής σπουδών	326
9.22	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η συμβολή των δομών Σ.Ε.Π.	331
9.23	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η συμβολή του μαθήματος Σ.Ε.Π.	333
9.24	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι αντιλήψεις των μαθητών για το επαγγελματικό μέλλον	334
9.25	Η σχολική επίδοση και οι αντιλήψεις των μαθητών για το επαγγελματικό μέλλον	338

Κεφάλαιο Δέκατο

Συζήτηση και σχολιασμός των ερευνητικών ερημάτων

10.1	Εισαγωγή	341
10.2	Η «υπό όρους» ανθεκτικότητα της συσχέτισης των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών με τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών	342
10.3	Η ενσωμάτωση στις αναπαραστάσεις των μαθητών της λογικής στην οποία ερείδεται η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου»	344
10.4	Ο ρόλος της οικογένειας στην ενσωμάτωση της λογικής στην οποία ερείδεται η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου»	345
10.5	Ο ρόλος του σχολείου μέσω του Σ.Ε.Π. στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών	346

10.6	Η «κατά συνθήκη» υπέρβαση του «habitus» κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων	348
10.7	Η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του Σ.Ε.Π.	350

Κεφάλαιο Ενδέκατο

Γενικά συμπεράσματα

11.1	Ανακεφαλαίωση των βασικών στόχων και επιδιώξεων της ερευνητικής μελέτης	351
11.2	Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις αξιοποίησης	353

<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	355
----------------------------	-----

Ελληνική Βιβλιογραφία	355
-----------------------	-----

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	367
---------------------------	-----

Ξένη Βιβλιογραφία	369
-------------------	-----

<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</u>	384
-------------------------	-----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μετά τη δεκαετία του '60 η αιφνίδια ανασυγκρότηση του διεθνούς οικονομικού συστήματος δημιουργεί ανακατατάξεις σε οικονομικό, αλλά και σε κοινωνικό και επίπεδο. Στην εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά συστήματα των καπιταλιστικών κοινωνιών, αναδύονται ζητήματα όπως η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, η ισότητα των ευκαιριών, τα εμπόδια στην κοινωνική κινητικότητα, η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Νούτσος, 1985).

Με την ανάπτυξη του «κράτους πρόνοιας» και στο πλαίσιο του «κοινωνικού συμβολαίου» η εκπαίδευση αναγορεύεται ως μηχανισμός του κράτους που οφείλει να προσφέρει σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες για την κατάκτηση της γνώσης και την πρόσβαση στις ανώτερες βαθμίδες. Έτσι, αναπτύσσονται από υπερεθνικούς οργανισμούς δράσεις που προτάσσουν την άμβλυνση των ανισοτήτων με στόχο τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Μεταξύ των δράσεων που αναπτύσσονται με γνώμονα τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης συγκαταλέγονται η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιών με πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες, η ανίχνευση μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, η πρόσθετη διδακτική στήριξη, το ολοήμερο σχολείο όπως και η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός.

Η μετάβαση από το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό επίπεδο στο εθνικό, των αρχών και των μορφών υλοποίησης, δίνει το στίγμα του τρόπου θέσμισης του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στις χώρες που εφαρμόζεται. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο Σ.Ε.Π. εφαρμόζεται ως μια διαδικασία συμβουλευτική και ως μια εκπαιδευτική δραστηριότητα στο πλαίσιο του Ωρολογίου Προγράμματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 10 του Ν. 2525/97 «ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στοχεύει στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι» (Φ.Ε.Κ. 188/23-9-1997/τ.Α').

Με βάση τους ρητούς στόχους του Σ.Ε.Π. ο μαθητής αναγνωρίζεται ως ατομικότητα, η οποία μέσα από την «αυτογνωσία» σχετικά με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες, τις ικανότητες και τις δεξιότητες θα διεκδικήσει μια θέση στην αγορά εργασίας. Η ρητή στόχευση του Σ.Ε.Π. αναγνωρίζει το μαθητή ως ατομικότητα, επισκιάζοντας και ουδετεροποιώντας τον από τους διάφορους κοινωνικούς

επικαθορισμούς από τους οποίους εκπορεύεται το ζητούμενο της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή.

Οι επικαθορισμοί είναι συνδεδεμένοι με την κοινωνική προέλευση, το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, το περιβάλλον φοίτησης, την αγορά εργασίας και τη συνάφεια προσφοράς και ζήτησης ενός επαγγέλματος καθώς επίσης και το οικονομικό συγκείμενο της χώρας η οποία εφαρμόζει τον Σ.Ε.Π..

Στη χώρα μας είναι αξιοπρόσεκτο ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών πραγματοποιούνται με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, εστιάζοντας στην άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εγκατάλειψη τα τελευταία χρόνια «απαξιωμένων επαγγελματικών» σχολών (για παράδειγμα τα παιδαγωγικά τμήματα) και η στροφή των μαθητών σε πιο ασφαλείς, ιδιαίτερα σε μια περίοδο παρατεταμένης οικονομικής κρίσης, εκπαιδευτικές επιλογές (για παράδειγμα οι στρατιωτικές σχολές).

Φαίνεται λοιπόν ότι αυτό που επισκιάζεται από την εκφορά του προταγματικού λόγου του στόχου του Σ.Ε.Π., δηλαδή η συμβολή των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών του υποκειμένου και της αγοράς εργασίας παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών.

Η μονοδιάστατη αναγνώριση του μαθητή ως ατομικότητα επιφέρει τη σκιάση του ως «κοινωνικού όντος», δηλαδή ως ατόμου το οποίο λειτουργεί μέσα και από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις με βάση τις οποίες σκέπτεται, επιλέγει και δρα σε σχέση με την εκπαιδευτική πορεία του μέλλοντός του.

Οι κοινωνικές αυτές αναπαραστάσεις συνδέονται με απειλές (πραγματικές ή φαντασιακές) που προσβάλλουν την αυτοεκτίμηση του μαθητή σε σχέση με τις κοινωνικές αξιολογήσεις, οι οποίες είτε αφορούν τη θέση του ως μαθητή ανάμεσα σε άλλους μαθητές, είτε αφορούν την κοινωνική και επαγγελματική του θέση ως ενήλικα ανάμεσα σε άλλους ενήλικες (Τσακίρη, 2007).

Ως εκ τούτου είναι ενδιαφέρον να εξετάσουμε ποια στοιχεία της οικογενειακής κατάστασης του μαθητή και της σχολικής του πορείας οργανώνουν τις κοινωνικές του αναπαραστάσεις, δίνοντάς του τη δυνατότητα να αναπαραστήσει τις εν δυνάμει μελλοντικές του πορείες (εκπαιδευτικές και επαγγελματικές) και ειδικότερα την ικανότητά του να νοηματοδοτήσει το μέλλον, έχοντας γνώση της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και των επιθυμιών και προσδοκιών του.

Σ' αυτή την ιδιαίτερα σύνθετη κατάσταση οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν το θεσμό του Σ.Ε.Π. καλούνται να στηρίζουν τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης του μαθητή.

Με βάση τα παραπάνω τίθεται το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές νοσηματοδοτούν το ρόλο και τη σημασία των υπηρεσιών του Σ.Ε.Π., ως συμβουλευτικής και ως εκπαιδευτικής δραστηριότητας και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη λήψη απόφασης.

Ως υπεύθυνος Σ.Ε.Π. στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας και με πολύχρονη θητεία στο θεσμό, αναγνωρίζοντας τη συνθετότητα των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή των μαθητών, επιχείρησα να προτείνω τρόπους και στρατηγικές με βάση το πλαίσιο των πρακτικών που στοχεύουν στην παροχή βοήθειας στο άτομο, και στήριξη στο διάβημά του.

Σ' αυτή την πορεία ανοικτό ήταν και παραμένει το ζήτημα εάν και σε ποιο βαθμό ο Σ.Ε.Π. μπορεί να συμβάλλει, ώστε το άτομο να κατανοήσει τις διαδικασίες κατανομής του μέλλοντος, και να προσπαθήσει να διεκδικήσει και να κατακτήσει στόχους ως ενεργός δημιουργός και παραγωγός νοήματος, μολονότι, όπως προαναφέρθηκε, λειτουργεί μέσα σε αναγνωρίσιμους δομικούς περιορισμούς (Gewirtz & Cribb, 2010), αντί να αφηθεί χωρίς «αντίσταση» στις κοινωνικές επιδράσεις και τα εμπόδια που ενδεχομένως θέτει η «ταξική έξη» στην «ατομική δράση».

Με άλλα λόγια, αναρωτήθηκα σε όλη αυτή την πορεία, με ποιο τρόπο ο Σ.Ε.Π., ως θεσμός «ταγμένος» στην υπηρεσία του ατόμου με κριτήριο την εξασφάλιση της ελεύθερης προσωπικής επιλογής σπουδών και επαγγέλματος, δύναται να μεταβληθεί σε μηχανισμό επιβολής της κοινωνικής δικαιοσύνης στον τομέα της πρόσβασης στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες, χωρίς να μετατρέπεται σε ένα μηχανισμό που δεν κάνει τίποτε άλλο από το να «χρυσώνει το χάπι» και να παγώνει τις φιλοδοξίες μιας μεγάλης κατηγορίας παιδιών, «διευκολύνοντάς» τα να συμφιλιωθούν με ό,τι τους προσφέρεται, αντί να αναζητούν ό,τι έχει ήδη «πιστωθεί» σε άλλους.

Υπό αυτή την οπτική διαμορφώνεται το αντικείμενο της παρούσας μελέτης που εστιάζει στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων, όπου διερευνώνται οι προσδοκίες που προσλαμβάνει το άτομο ως φορέας δράσης, ο τρόπος με τον οποίο επενδύει σ' αυτές, πώς τις νοσηματοδοτεί και πώς ανταποκρίνεται, ώστε να τολμήσει να αναζητήσει, όπως προαναφέρθηκε, ό,τι ενδεχομένως έχει πιστωθεί σε άλλους και να μην συμφιλιωθεί με ό,τι του προσφέρεται.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bourdieu «οι λαϊκές πρακτικές, παρ' ότι μπορούν να δώσουν την εντύπωση ότι συνάγονται ευθέως από τις αντικειμενικές συνθήκες, εφόσον εξασφαλίζουν οικονομία χρήματος, χρόνου και προσπαθειών που εν πάση περιπτώσει δεν είναι ιδιαίτερα αποδοτικές, εκπηγάζουν από την επιλογή του αναγκαίου («δεν είναι για μας αυτά»), με την έννοια τόσο του τεχνικά αναγκαίου, «πρακτικού» (ή σε μια άλλη γλώσσα, λειτουργικού), δηλαδή αναγκαίου για να είναι κανείς «καθωσπρέπει και τίποτ' άλλο», όσο και του επιβαλλόμενου από μια κοινωνικοοικονομική αναγκαιότητα που καταδικάζει τους «απλούς» και «μετριοπαθείς» ανθρώπους σε «απλά» και «μετριοπαθή» γούστα» (2002: 421).

Ζητούμενο δεν είναι η απάντηση του εν λόγω διλήμματος, αλλά κυρίως και πάνω από όλα η ανάδειξη των υφιστάμενων αποχρώσεων της νοηματοδότησής του μέσα από το λόγο και από τις πρακτικές των εμπλεκόμενων υποκειμένων. Ως εκ τούτου, οι προηγούμενες υποθέσεις δεν επιδιώκεται να εκληφθούν ως μια διαδικασία αξιολόγησης του Θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, κάτι που άλλωστε ξεπερνά τους στόχους της συγκεκριμένης μελέτης. Ωστόσο, σ' αυτό το συγκείμενο η έρευνα φιλοδοξεί να παράσχει ένα αρχικό, περιγραφικό πλαίσιο, βοηθητικό για μια αναλυτική και σε βάθος επεξεργασία, απαραίτητη για την κατανόηση του ρόλου του Σ.Ε.Π., με βάση τις δηλωμένες προθέσεις του για διευκόλυνση του μαθητή στην πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητάς του και της αρμονικής ένταξής του στο κοινωνικό σύνολο, ως φορέα κοινωνικής κινητικότητας και δικαιοσύνης.

Το αντικείμενο της έρευνας πραγματεύεται ένα θέμα που εμπλέκει τόσο τις μικροκοινωνιολογικές αναλύσεις της σχολικής αξιολόγησης με έμφαση στη βαθμολογία των μαθητών και στις διαδικασίες προσανατολισμού και επιλογής τους, όσο και τις μακροκοινωνιολογικές αναλύσεις της αξιολόγησης με έμφαση στη μελέτη των αντισταθμιστικών πολιτικών με σκοπό τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Ως εκ τούτου, αντικείμενο της διδακτορικής διατριβής είναι η μελέτη του ρόλου του Σ.Ε.Π. στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών. Έμφαση δίνεται στη διερεύνηση του Σ.Ε.Π. ως εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία τοποθετείται σε θέση τομής μεταξύ κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μελέτη του Σ.Ε.Π. ως θεσμού που διαπλέκει την κοινωνική – εκπαιδευτική πολιτική με στόχο την αναλογική διανομή του κοινωνικού αγαθού της Παιδείας και των συνακόλουθων προοπτικών κοινωνικής κινητικότητας.

Στόχος και ερευνητικοί άξονες

Με βάση τα παραπάνω στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που οδηγούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές προκειμένου να αναδείξουμε τις συνθήκες και τους όρους κάτω από τους οποίους ο μαθητής, ως ενεργός δημιουργός και παραγωγός νοήματος, δύναται να αντισταθεί στις κοινωνικές επιδράσεις και τα εμπόδια που ενδεχομένως θέτει η ταξική έξη στην ατομική δράση.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη του ζητήματος των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών εστιάζεται σε δύο ερευνητικούς άξονες: Ο πρώτος άξονας αφορά τη θεσμική ανάλυση του Σ.Ε.Π., έτσι όπως παρουσιάζεται στα κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο. Διερευνάται η εκπαιδευτική πολιτική για το Σ.Ε.Π. με έμφαση στην ανάλυση και ερμηνεία των διαδικασιών συγκρότησής της.

Στην προοπτική αυτή αναλύονται οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες μέσα από τις οποίες διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική για το Σ.Ε.Π. καθώς και ο τρόπος με τον οποίο το αίτημα της ισότητας των ευκαιριών ενσωματώνεται στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής. Η εστίαση στις πολιτικές και τις δράσεις των υπερεθνικών οργανισμών έχει στόχο την ανίχνευση των τάσεων, τον εντοπισμό των λόγων και την ανάλυση των σημασιών για το ρόλο του Σ.Ε.Π. ως αντισταθμιστικής πολιτικής και ως μέσου υπεράσπισης και προστασίας της ισότητας των ευκαιριών κατά τη μετάβαση του ατόμου από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας καθώς επίσης και την αποτύπωση ενδεχόμενων επιρροών των παραπάνω πολιτικών στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ο δεύτερος άξονας αφορά τη διερεύνηση του εμπειρικού πεδίου εντός του οποίου εφαρμόζεται ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Εστιάζει συγκεκριμένα στη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων του ατόμου σε σχέση με τους παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, δίνοντας έμφαση στις προσδοκίες των μαθητών απέναντι στο θεσμό του Σ.Ε.Π. και του τρόπου με τον οποίο τον αξιοποιούν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.

Σ' αυτό το συγκεκριμένο τα διερευνητικά ερωτήματα που τίθενται συνοψίζονται ως εξής: 1. Πώς τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά του ατόμου σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. 2. Πώς το άτομο αναπαριστά τους

παράγοντες που επιδρούν τόσο στην επιλογή σπουδών όσο και στην επιλογή επαγγέλματος. Η εστίαση αφορά στις αναπαραστάσεις του ατόμου σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας στην οποία ανήκει, στα στοιχεία που συνθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και στη σύνδεσή τους με τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. 3. Εάν και σε ποιο βαθμό ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ως υποστηρικτική δράση στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επηρεάζει το άτομο κατά την εκπαιδευτική του διαδρομή με σκοπό τη λήψη απόφασης. 4. Ποιες προσδοκίες έχει το άτομο απέναντι στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, ποια θέση δηλαδή του προσδίδει στο αναπαραστασιακό του πλαίσιο και με ποιο τρόπο τον αξιοποιεί στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Η συμβολή της ερευνητικής μελέτης

Καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του ερευνητικού αντικείμενου έπαιξαν η θεωρητική και πρακτική του αξία. Πιο συγκεκριμένα: Ο Θεσμός της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού κατέχει μια ιδιαίτερη θέση σε όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων ετών, όπως ιδιαίτερη θέση στις ίδιες μεταρρυθμίσεις έχει ο στόχος του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης μέσα από την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Εν τούτοις από την αναδίφηση στην άμεσα ή έμμεσα σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, προκύπτει ότι στην Ελλάδα υπάρχει ένα ερευνητικό έλλειμμα και ένα αρκετά σημαντικό βιβλιογραφικό κενό στη σύνδεση του Θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού με το αίτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, βασικού στόχου των εκπαιδευτικών πολιτικών του κράτους πρόνοιας.

Στις σχετικές με το αντικείμενο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού έρευνες η έμφαση δίνεται κυρίως στην ψυχοπαιδαγωγική διάσταση του Θεσμού (παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος – οικογένεια, επαγγελματικές αξίες, ενδιαφέροντα κλπ). Δεν έχει όμως πραγματοποιηθεί αυτοτελής εμπειρική έρευνα σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής που να αφορά τη μελέτη του Θεσμού υπό το πρίσμα των κοινωνικοπολιτικών του προεκτάσεων με αντικείμενο μελέτης τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους.

Όσον αφορά τη χρησιμότητα, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να θέσει τη βάση για προβληματισμό πάνω στη λειτουργία της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού ως υποστηρικτικής υπηρεσίας στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα, στοχεύει να δώσει χρήσιμα στοιχεία για αξιοποίηση από όσους εμπλέκονται με την οργάνωση και την υλοποίηση του Θεσμού σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά συνέπεια η έρευνα θα έχει και πρακτική χρησιμότητα, αφού πραγματεύεται ένα πραγματικό πρόβλημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, επιχειρώντας να καλύψει ένα υπαρκτό κενό, ώστε να δοθεί η δυνατότητα παροχής βοήθειας στο μαθητή να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τα ζητήματα που αφορούν τις αποφάσεις του για το μέλλον και στους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται με τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό ένα υλικό που θα διευκολύνει στη στήριξη του μαθητή κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Η διάρθρωση της ερευνητικής μελέτης

Η ερευνητική μελέτη διαρθρώνεται σε ένδεκα (11) κεφάλαια:

Στην **εισαγωγή** καταγράφεται η αφετηρία της έρευνας, η οριοθέτηση και στήριξη του θέματος, η συμβολή της έρευνας και η επισκόπηση των κεφαλαίων.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** προσεγγίζεται η εκπαιδευτική πολιτική των υπερεθνικών οργανισμών με συλλογή δεδομένων αρχαιακού υλικού που προέρχεται από επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων υπερεθνικών οργανισμών που συνέβαλαν στη χάραξη κατευθυντήριων εκπαιδευτικών πολιτικών καθιέρωσης του Σ.Ε.Π. και περιφούρησαν τις στρατηγικές υλοποίησής του μέσω χρηματοδότησης από κοινοτικά προγράμματα¹. Η εν λόγω μελέτη αποσκοπεί στην καταγραφή των λόγων και των πρακτικών, την ανίχνευση των τάσεων και την ανάλυση των σημασιών με άξονα αναφοράς το Σ.Ε.Π, οριζόμενο ως «καινοτόμα πρακτική» στο πλαίσιο λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με διακηρυγμένο στόχο τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας υπό το πρίσμα της αναλογικής διανομής του αγαθού της Παιδείας.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο**, με στόχο την κατανόηση και την ερμηνεία των κοινωνικοπολιτικών καταβολών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και των συνακόλουθων εκπαιδευτικών στρατηγικών που σχετίζονται με τον τρόπο θέσμισης,

¹ Η πρωτογενής έρευνα αφορά τη μελέτη θεσμικών κειμένων στο επίπεδο των υπερεθνικών οργανισμών, ενώ η δευτερογενής έρευνα αφορά την επεξεργασία στοιχείων από εργασίες ειδικών επιστημόνων σε σχετικά με το αντικείμενο θέματα.

καθιέρωσης και εφαρμογής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διερευνώνται τα κοινωνιολογικά ζητήματα που θέτει ο θεσμικός λόγος της Ε.Ε. στην πορεία εξέλιξής του με έμφαση στη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου», πάνω στη οποία θεμελιώνονται οι στρατηγικές προάσπισης και διαφύλαξης του αιτήματος της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα συστήματα εφαρμογής του Σ.Ε.Π. σε ευρωπαϊκές χώρες, όπου ο θεσμός αποτελεί δομικό στοιχείο των Προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο τον εντοπισμό αναφορών που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου και με κριτήριο τη σημαντική επίδραση των μοντέλων Σ.Ε.Π. των εν λόγω χωρών στο σημερινό διαμορφωμένο μοντέλο εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική από την περίοδο που η ιδέα του «ανθρώπινου κεφαλαίου» αναδείχθηκε ως σημαντική οικονομική έννοια μέχρι και σήμερα, ώστε να επισημανθεί η επίδραση της εν λόγω θεωρίας στην ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική και στο ρόλο του Σ.Ε.Π. ως αντισταθμιστικής πολιτικής κατά τη μετάβαση του ατόμου από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** εξετάζονται οι επιστημονικές θεωρίες επαγγελματικής επιλογής που συνέβαλαν στη διαμόρφωση βασικών αρχών και μεθόδων εφαρμογής του Σ.Ε.Π..

Στο **έκτο κεφάλαιο** γίνεται μια καταγραφή της θεωρητικής αφετηρίας που χρησιμοποιήθηκε ως θεμελιακή βάση, με στόχο τη διατύπωση των υποθέσεων εργασίας για τη διερεύνηση του αντικειμένου της έρευνας. Συγκεκριμένα, αξιοποιείται η θεωρία του Γάλλου κοινωνιολόγου Pierre Bourdieu και η έννοια του «habitus» με στόχο τη θεωρητική διερεύνηση του αντικειμένου έρευνας και την οργάνωση και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων. Στόχος είναι η διερεύνηση της ανθεκτικότητας του μοντέλου του Bourdieu στην ερμηνεία του τρόπου διαμόρφωσης, διατήρησης και μεταβολής του εκπαιδευτικού θεσμού, προκειμένου να φωτίσουμε το πολύπλοκο σύμπλεγμα του ατομικού και κοινωνικού παράγοντα που δρα στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.

Στο **έβδομο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στους βασικούς σκοπούς και στόχους της εμπειρικής έρευνας, στην ερευνητική στρατηγική, στο δείγμα της έρευνας και στο εργαλείο συλλογής των δεδομένων.

Στο **όγδοο κεφάλαιο** παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας τα οποία προέκυψαν από την Περιγραφική Στατιστική των δεδομένων.

Στο **ένατο κεφάλαιο** παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας τα οποία προέκυψαν από την Επαγωγική Στατιστική των δεδομένων.

Στο **δέκατο κεφάλαιο** επιχειρείται μια σύνθεση των συμπερασμάτων της έρευνας με τις βασικές συνιστώσες της προβληματικής και του θεωρητικού πλαισίου αυτής της εργασίας.

Στο **ενδέκατο κεφάλαιο** αποτυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για την αξιοποίηση των ευρημάτων.

Τέλος, η ερευνητική μελέτη ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και το Παράρτημα στο οποίο παρατίθεται το εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Κεφάλαιο Πρώτο

Λόγος και δράσεις των υπερεθνικών οργανισμών στην εξελικτική πορεία θέσμησης του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

1.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό προσεγγίζεται η εκπαιδευτική πολιτική των υπερεθνικών οργανισμών με άξονα διερεύνησης τον Σ.Ε.Π.. Η εν λόγω μελέτη βασίζεται σε αρχειακό υλικό που συλλέχθηκε από πρωτογενή και δευτερογενή έρευνα. Η πρωτογενής έρευνα αφορά τη μελέτη θεσμικών κειμένων στο επίπεδο των υπερεθνικών οργανισμών, ενώ η δευτερογενής έρευνα αφορά την επεξεργασία στοιχείων από εργασίες ειδικών επιστημόνων σε σχετικά με το αντικείμενο θέματα.

Η μελέτη που ακολουθεί καταγράφει λόγους και δράσεις, ανιχνεύει τις τάσεις και αναλύει τις σημασίες που αποδίδουν υπερεθνικοί οργανισμοί και δη η Ευρωπαϊκή Ένωση στο ρόλο του Σ.Ε.Π., στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Ο Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο αυτό συνυποδηλώνεται «ως καινοτόμα πρακτική», μέσω της οποίας επιχειρείται η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Η έμφαση που δίνεται στην εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι η Ε.Ε. αποτελεί σημαντικό φορέα εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που ασκούν επίδραση στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Σταμέλος – Βασιλόπουλος «στη χώρα συντελούνται σημαντικές αλλαγές, αν όχι ανατροπές, που οφείλονται στην ύπαρξη μιας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και ότι αυτές φέρνουν πλησιέστερα την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σε εκείνη των υπόλοιπων κρατών μελών μέσω μιας ενωσιακής τάσης εναρμόνισης» (2004: 149).

Στην ελληνική βιβλιογραφία από την δεκαετία του '90 γίνονται αναφορές για τον τρόπο μετάβασης πολιτικών που προτάσσονται ή / και επιτάσσονται από το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Μαυρογιώργος (1994) αναφέρεται σε ένα σχεδιασμένο και προγραμματισμένο ευρωπαϊκό πειραματισμό με αντικείμενο τη θεσμική διεθνοποίηση της εκπαίδευσης. Με πολιτικές υποστήριξης, συμπλήρωσης και επικουρικότητας από την Ευρωπαϊκή Ένωση, και γενικότερα σε μια Ευρώπη που αλλάζει, δρομολογούνται εξελίξεις που συνδέονται με το τέλος του μονοπωλίου του έθνους-κράτους και που αναδεικνύουν τάσεις ομοιοτροπίας και εναρμόνισης στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών.

Ως εκ τούτου, η περιδιάβαση που ακολουθεί κρίνεται αναγκαία για την προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Μπουζάκης (2005) στην περίοδο της «δεύτερης νεωτερικότητας»² αυτό που συμβαίνει έξω από τα όρια του έθνους – κράτους είναι πιο σημαντικό απ’ αυτό που συμβαίνει μέσα σ’ αυτό.

Κριτήρια για τον καθορισμό των περιόδων αποτελούν σημαντικά γεγονότα - σταθμοί στην εξελικτική πορεία της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Έτσι, η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής καλύπτεται σε τρεις περιόδους³ : την περίοδο από το 1957 μέχρι το 1976, με κεντρικό σημείο αναφοράς τη Συνθήκη της Ρώμης και το ενδιαφέρον της Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση, την περίοδο από το 1976 μέχρι το 1992, με κεντρικό σημείο αναφοράς την έγκριση του πρώτου προγράμματος δράσης της Κοινότητας στον τομέα της Εκπαίδευσης και την περίοδο από το 1993 μέχρι σήμερα. Η περίοδος αυτή ξεκινά με την εφαρμογή της συνθήκης του Μάαστριχ (1992) στο πλαίσιο της οποίας τροποποιείται το άρθρο 128 της Συνθήκης της Ρώμης στο άρθρο 126 που αναφέρεται στο ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση και στο άρθρο 127 που αφορά την επαγγελματική κατάρτιση και συνεχίζεται με την αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης και της συνακόλουθης διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.

1.2 Το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της εμφάνισης του ζητήματος ανάπτυξης του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (1957-1976)

Στα πρώτα χρόνια της ύπαρξης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ε.Ο.Κ.) το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση είναι περιορισμένο⁴. Η εκπαίδευση δεν ανήκει στις άμεσες προτεραιότητες και, λόγω της ιδιαίτερης έμφασης της Ε.Ο.Κ. στον οικονομικό παράγοντα, αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών μελών. Εν

² Ο Μπουζάκης χρησιμοποιεί τον όρο του Γερμανού κοινωνιολόγου Ούλριχ Μπεκ (1996), ο οποίος κάνει λόγο για σύγχρονη ή δεύτερη νεωτερικότητα, με βασικά της χαρακτηριστικά την παγκοσμιοποίηση και τον ατομικισμό. Τη σύγχρονη, ή δεύτερη νεωτερικότητα, την αντιδιαστέλλει από την πρώτη, την απλή ή βιομηχανική νεωτερικότητα που ήλθε σε σύγκρουση με την παράδοση, επικεντρώθηκε στο έθνος-κράτος και την πλήρη απασχόληση για να κορυφωθεί με το Φορντικό συμβιβασμό του κοινωνικού κράτους μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο. Βλέπε σχετικά : Μπεκ, Ου. (1996). Η επινόηση του πολιτικού. Αθήνα : Νέα Σύνορα – Λιβάνης.

³ Η διάκριση αυτή υιοθετείται από τους Σταμέλο & Βασιλόπουλο (2004) οι οποίοι αναφέρονται σε τρεις περιόδους διαμόρφωσης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1957-1976, 1976-1992 και 1993 μέχρι σήμερα), αλλά και από τον Πασιά (2006) ο οποίος με βάση τη Συνθήκη του Μάαστριχ και τη Στρατηγική της Λισσαβόνας διακρίνει τρεις περιόδους (1957-1992, 1993-1999 και 2000 μέχρι σήμερα).

⁴ Σημειώνεται ότι σε μια διάρκεια 14 ετών (1957-1971) η Κοινότητα εκδίδει συνολικά 2 αποφάσεις και 2 συστάσεις που αφορούν την εκπαίδευση (Πασιάς, 2006).

τούτοις στο πλαίσιο της «λειτουργικής αρμοδιότητας», σύμφωνα με το οποίο οι κοινοτικές αποφάσεις διαπερνούν τα όρια των αρμοδιοτήτων των κρατών μελών, οι πολιτικές της Κοινότητας συμπεριλαμβάνουν με κριτήριο την αλληλεξάρτηση μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης ζητήματα που αφορούν την εξασφάλιση των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, τη διατήρηση υψηλού βαθμού απασχόλησης, τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης⁵.

Παρά το περιορισμένο ενδιαφέρον της Ε.Ο.Κ. για την εκπαίδευση, αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας σε θέματα εκπαίδευσης με διεθνείς οργανισμούς όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης⁶, την UNESCO και τον Οργανισμό Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (Ο.Ε.Ο.Σ.), ο οποίος ιδρύεται τον Δεκέμβριο του 1960 με στόχο το συντονισμό των πολιτικών των συνεργαζόμενων χωρών για οικονομική ανάπτυξη.

Η μετεξέλιξη του Ο.Ε.Ο.Σ. σε Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) και η στενότερη συνεργασία με την Ε.Ο.Κ. αναδεικνύουν ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος, όπως η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, οι αλλαγές στην αγορά εργασίας, η εφαρμογή τεχνολογικών καινοτομιών στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

Το 1961 ο Ο.Ο.Σ.Α. πραγματοποιεί ένα συνέδριο στη Σουηδία στο πλαίσιο του οποίου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην οικονομική λειτουργία της εκπαίδευσης. Ο πρόλογος του Hasley, συντονιστή του συνεδρίου, αποκαλύπτει το πνεύμα στο οποίο θα βασίζονται οι μελλοντικές εκπαιδευτικές πολιτικές, επισημαίνοντας ότι η επένδυση στην εκπαίδευση μπορεί να τροφοδοτεί την οικονομική ανάπτυξη με δύο τρόπους: με την επιστημονική καινοτομία και με την αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας. Ο Hasley τονίζει χαρακτηριστικά: «Η καινή διαθήκη (δηλαδή η νέα συσχέτιση) μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης εμπεριέχει την υπόσχεση μιας καλύτερης ζωής για εκατομμύρια ανθρώπους οι οποίοι χωρίς αυτή (τη συσχέτιση) θα παρέμεναν όλη τους τη ζωή σε επίπεδο χαμηλότερο από εκείνο στο οποίο θα τους επέτρεπε να φθάσουν, το δυναμικό τους ως ανθρώπων. Για τις κυβερνήσεις και τους οικονομικούς και

⁵ Βλ. ενδεικτικά : ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, απόφαση 63/266/ΕΟΚ

⁶ Το Συμβούλιο της Ευρώπης δημιουργήθηκε το 1949 ως οργανισμός πολιτιστικής συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών. Το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα στοχεύει μεταξύ άλλων στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, στην αύξηση της αποδοτικότητάς της, στη μέριμνα για την εκπαίδευση των μεταναστών.

πολιτιστικούς συμβούλους των το να εργασθούν προς την κατεύθυνση εκπλήρωσης αυτής της υπόσχεσης είναι ένα από τα ευγενέστερα έργα τους» (Μυλωνάς, χ.χ.: 147).

Βέβαια, η επίσημη αναφορά στη γενική εκπαίδευση, ως χώρος ενδιαφέροντος της πολιτικής της Κοινότητας εντοπίζεται για πρώτη φορά στο Συμβούλιο των έξι κρατών μελών στις 26.7.1971. Στο σημείο αυτό τίθεται ως ένας σημαντικός στόχος: η εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και της πρόσβασης όλου του πληθυσμού της Κοινότητας στη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση, την επανεκπαίδευση και τη δια βίου εκπαίδευση, προκειμένου το άτομο να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να ακολουθήσει ένα ειδικευμένο επάγγελμα, εργαζόμενο σε ένα οικονομικό σύστημα του οποίου οι ανάγκες και οι απαιτήσεις αλλάζουν διαρκώς (COMMISSION OF THE EC, 1974). Το πνεύμα που αποπνέουν τα επίσημα κείμενα είναι η έμφαση εκτός από τον οικονομικό παράγοντα και στις μη υλικές αξίες με τις οποίες η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη.

Προς την ίδια κατεύθυνση και στο πλαίσιο της συνεργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης οι υπουργοί παιδείας των χωρών μελών της Κοινότητας εκδίδουν ψήφισμα (6.6.1974) με το οποίο προσδιορίζουν ως βασικό τομέα συνεργασίας μεταξύ των άλλων την εξίσωση των ευκαιριών πλήρους πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, 1987). Βασική αρχή που προσδιορίζει την εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική της Κοινότητας στις εν λόγω αποφάσεις είναι η αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας της εκπαίδευσης απέναντι στην οικονομία. Όπως επισημαίνει ο Πασιάς (2006) φαίνεται ότι στο βαθμό που η οικονομική ανάπτυξη δεν θεωρείται αυτοσκοπός, η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι απλώς συνιστώσα του οικονομικού βίου, αλλά μεταξύ τους υπάρχει και αναπτύσσεται μια δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης, καθώς η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την κατάρτιση και την απασχόληση στα πλαίσια της μετεξέλιξης των οικονομικών συστημάτων των κρατών μελών και με τη δημιουργία της κοινής αγοράς.

Στο προηγούμενο πλαίσιο σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ο.Κ. αποτελεί η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας μέσα από την εφαρμογή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Το ενδιαφέρον για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό αποτυπώνεται ήδη στο άρθρο 9 του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού

Χάρτη⁷, όπου και κατοχυρώνεται το «Δικαίωμα στον επαγγελματικό προσανατολισμό». Οι χώρες της Ε.Ο.Κ. δεσμεύονται να παρέχουν δωρεάν υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες και σε εξατομικευμένη βάση.

Παρά τις θεσμικές δυσκολίες που υφίστανται⁸, η Κοινότητα φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Έτσι, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας⁹ αποφασίζει στις 2.4.1963 ένα σύνολο αρχών με στόχο την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης. Μεταξύ άλλων θεωρεί ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία: α) στην πρόβλεψη και την εκτίμηση, τόσο σε εθνικό όσο και σε κοινοτικό επίπεδο, των ποσοτικών και ποιοτικών αναγκών σε εργατικό δυναμικό στις διάφορες παραγωγικές δραστηριότητες, β) σ' ένα διαρκές σύστημα ενημέρωσης και προσανατολισμού ή επαγγελματικών συμβουλών υπέρ των νέων και των ενηλίκων βασιζόμενο στη γνώση των ατομικών ικανοτήτων, των εκπαιδευτικών μέσων και των δυνατοτήτων απασχόλησης, καθώς και στη στενή συνεργασία των τομέων παραγωγής και διανομής, των υπηρεσιών που ενδιαφέρονται για την επαγγελματική κατάρτιση και των σχολών γενικής εκπαίδευσης και γ) στην ύπαρξη των προϋποθέσεων που επιτρέπουν στον καθένα να προσφεύγει, όταν υπάρχει ανάγκη, στο σύστημα που προβλέπεται, πριν επιλέξει το επάγγελμά του, καθώς επίσης και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του κατάρτισης και σε όλη την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Με τη σύστασή της, στις 18.7.1966¹⁰, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποσκοπεί στην επέκταση του θεσμού λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν και οφείλονται στην ανάπτυξη των οικονομιών και στη συνεχή τεχνολογική εξέλιξη. Θεωρείται ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι αναγκαίο να διευκολύνει το άτομο στην επαγγελματική επιλογή λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού στα άτομα εκείνα που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες λόγω της ύπαρξης φυσικών, νοητικών και ψυχολογικών ιδιαιτεροτήτων. Η Επιτροπή προτείνει την

⁷ Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά διεθνή κείμενα με αντικείμενο την προστασία των κοινωνικών δικαιωμάτων. Υπεγράφη στο Τορίνο το 1961 και τέθηκε σε ισχύ το 1965. (Βλ. σχετικά Βενιέρης, 2002)

⁸ Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο εκτός από το πρόβλημα των ελάχιστων οικονομικών πόρων, δυσκολίες ανακύπτουν και από το γεγονός ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποτελεί ευθύνη διαφορετικών υπηρεσιών στο επίπεδο των κρατών μελών.

⁹ Βλ. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αριθ. 063 της 20/04/1963 σ. 1338 – 1341.

¹⁰ Βλ. Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αριθ. 154 της 24/08/1966 σ. 2815 – 2819.

ανάπτυξη των δομών και των υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού, ώστε να αυξηθεί ο αριθμός των ατόμων που επωφελούνται από τις συγκεκριμένες πολιτικές.

Σημαντική εξέλιξη στην ανάπτυξη αυτών των υπηρεσιών αποτελεί η ίδρυση το 1975 του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP)¹¹. Στόχος του είναι να συμβάλλει στην προώθηση και την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

1.3. Ανάλυση εκπαιδευτικών δράσεων από την Ευρωπαϊκή Ένωση που καθιστούν τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό μηχανισμό μείωσης της ανεργίας (1976 – 1992)

Η περίοδος αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σημαντικό γεγονός αυτής της περιόδου είναι η θέσπιση και η ενεργοποίηση των Προγραμμάτων Δράσης της Κοινότητας. Ο λόγος και οι πολιτικές αυτής της περιόδου φαίνεται να στηρίζονται σε δύο άξονες: στην ανάπτυξη της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας και στις αντισταθμιστικές πολιτικές με στόχο την επίτευξη μιας Ευρώπης της Παιδείας. Στη διαδικασία μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας παραμένει σημαντικός ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο Σ.Ε.Π..

1.3.1 Ψηφίσματα της Ε.Ε. που συνδέουν την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας

Το Φεβρουάριο του 1976 το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και οι Υπουργοί Παιδείας θεσπίζουν και ενεργοποιούν το Α' Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει έξι άξονες δράσης (Τσαούσης, 1996):

1. Πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των πολιτών των κρατών-μελών
2. Βελτίωση των επαφών μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
3. Συλλογή και συστηματοποίηση των στατιστικών δεδομένων
4. Συνεργασία σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης
5. Ενίσχυση της εκμάθησης ξένων γλωσσών

¹¹ Η ίδρυση του Οργανισμού πραγματοποιείται με τον Κανονισμό του Συμβουλίου της 10.2.1975 περί δημιουργίας Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης ΕΟΚ αριθ. 337/75. Το 1995 η έδρα του CEDEFOP μεταφέρθηκε από το Βερολίνο στη Θεσσαλονίκη. Για την περίοδο 2009-11 προτεραιότητες του CEDEFOP είναι η βελτίωση της πρόσβασης στη μάθηση, της κινητικότητας και κοινωνικής ένταξης, η παροχή περισσότερων δυνατοτήτων μάθησης και αξιοποίηση μάθησης, η στήριξη των δικτύων και συμπράξεων στη διευρυμένη ΕΕ. (βλ. σχετικά: www.cedefop.europa.eu).

6. Ανάπτυξη της ισότητας ευκαιριών.

Στην παράγραφο 22 του ψηφίσματος για το Α' Πρόγραμμα Δράσης της Κοινότητας καθορίζεται ως βασική προτεραιότητα των δράσεων η προετοιμασία των νέων για την επαγγελματική ζωή, μέσα από τη μετάβασή τους από τη σχολική στην ενεργό ζωή.

Στην περίοδο που ακολουθεί είναι έντονο το ενδιαφέρον του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής για τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης¹². Στους κόλπους της Κοινότητας έχει γίνει αντιληπτή η «συνεχής και ιδιαίτερη ευθύνη την οποία φέρουν τα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να προετοιμάσουν τους νέους για την είσοδό τους στην ενεργό ζωή, κατά την περίοδο της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης και καθ' όλη τη διάρκεια της μετέπειτα γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς και το μέγεθος των δυνατοτήτων προσωπικής ανάπτυξης που παρέχει σ' όλους τους νέους η παιδεία» (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, 1987:33).

Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται τα μέτρα που προτείνονται από το Συμβούλιο των ΕΚ με το ψήφισμα της 13.12.1976. Σε επίπεδο διακηρύξεων τα κράτη μέλη θα πρέπει κατά τη χάραξη της εθνικής τους πολιτικής να λάβουν υπόψη :

1. Την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών και εκπαίδευσης που να προετοιμάζουν καλύτερα τους νέους για την είσοδό τους στην ενεργό ζωή.
2. Την ανάπτυξη μόνιμου συστήματος σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού που να προβλέπει τη συμμετοχή των γονέων, των εκπαιδευτικών λειτουργών και των συμβούλων προσανατολισμού.
3. Την εξασφάλιση μόνιμων δυνατοτήτων πρόσβασης στη γενικότερη και την επαγγελματική εκπαίδευση σε όλους τους νέους, και κυρίως σε όσους, έχοντας διανύσει ολόκληρη την περίοδο υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης, αποφοιτούν από το σχολείο χωρίς επαρκή εφόδια ή τίτλους σπουδών.
4. Τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις μεθόδους συμπληρωματικής εκπαίδευσης των νέων εκείνων που, για κοινωνικούς ή οικονομικούς λόγους προσωπικής αδυναμίας, είναι πιο ευάλωτοι στις μεταβολές της αγοράς εργασίας.
5. Την αρχική και τη συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λειτουργών κατά τρόπο που να προετοιμάζουν αποτελεσματικότερα τους νέους για την είσοδο τους στην

¹² Βλ. σχετικά : Σύσταση 66/484/ΕΟΚ, Κανονισμός 337/75/ΕΟΚ, Οδηγία 76/207/ΕΟΚ, Απόφαση 75/459/ΕΟΚ.

ενεργό ζωή και να μπορούν να τους συμβουλεύουν στην εκλογή τους ανάμεσα στις δυνατότητες απασχόλησης, συνεχούς ή επαγγελματικής εκπαίδευσης.

6. Τη βελτίωση του τρόπου παρουσίασης και συλλογής πληροφοριών για την παιδεία, την απασχόληση των νέων και τις προσδοκίες και ενδιαφέροντα τους, καθώς και την ταχύτερη διάδοση των πληροφοριών αυτών.
7. Την ανάπτυξη της συνεννόησης και του συντονισμού ανάμεσα στην εκπαίδευση και τις υπηρεσίες προσανατολισμού, ώστε να διευκολυνθεί η επαγγελματική προετοιμασία και ένταξη των νέων. (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, 1986:30).

Παράλληλα, το Συμβούλιο θεωρεί απαραίτητο από κοινοτικής πλευράς να τεθούν σε εφαρμογή οι ακόλουθες ενέργειες, οι οποίες θα συνοδεύσουν τις εθνικές πρωτοβουλίες για το χρονικό διάστημα μέχρι τις 31.12.1980:

A. Εφαρμογή πρότυπων σχεδίων και μελετών για τη στήριξη της πολιτικής των κρατών μελών με βάση τα εξής θέματα:

1. Ανάγκες εκπαίδευσης των νέων που αποφοιτούν από το σχολείο και δυσκολεύονται να βρουν ή να διατηρήσουν μια δουλειά που να τους ικανοποιεί και να τους επιτρέπει να αναπτυχθούν προσωπικά, και τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών.
2. Προβλήματα του μειωμένου ενδιαφέροντος για σπουδές ή εργασία που επιδεικνύουν αρκετοί νέοι, και τα μέτρα που θα μπορούσαν να ληφθούν προκειμένου να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον τους και η συμμετοχή τους.
3. Επεξεργασία και καταρτισμός ειδικών ενεργειών, ώστε να εξασφαλιστεί η ισότητα των ευκαιριών.
4. Λειτουργία ενός συνεχούς σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού που να στρέφεται κυρίως γύρω από τα χρόνια της αποφασιστικής επιλογής και να καλύπτει τα τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης και την περίοδο της μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και η οποία θα πρέπει να διαμορφωθεί με την απαραίτητη συνεργασία μεταξύ των υπευθύνων της γενικής εκπαίδευσης, του προσανατολισμού, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της ευρέσεως εργασίας.
5. Βελτίωση της επαγγελματικής προετοιμασίας κατά τα τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης και την περίοδο της μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με την ανάπτυξη καλύτερης συνεργασίας μεταξύ των κλάδων της παιδείας και της απασχόλησης.

6. Προώθηση μέτρων για τη βελτίωση της αρχικής και της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών λειτουργιών, ώστε να μπορούν να προετοιμάζουν καλύτερα τους νέους για την είσοδό τους στην ενεργό ζωή.

B. Εκπόνηση έκθεσης στην οποία θα αναλύονται:

1. Η πείρα που αποκτούν τα κράτη μέλη όσον αφορά την ενίσχυση του συντονισμένου σχεδιασμού της εκπαίδευσης και των άλλων κατά τομείς πολιτικών που έχουν σχέση με τις μειονεκτικές περιφέρειες της Κοινότητας.
2. Οι διατάξεις και τα μέτρα που ισχύουν ή προβλέπονται να θεσπιστούν και που παρέχουν στους νέους τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους αμέσως μετά το τέλος της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης, στο πλαίσιο της συνεχούς Εκπαίδευσης.

Γ. Διοργάνωση:

1. Εκπαιδευτικών ταξιδιών για τους εμπειρογνώμονες της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματικού προσανατολισμού, προκειμένου να μελετήσουν θέματα αυτών των ειδικοτήτων.
2. Σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς και τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών λειτουργιών, με θέμα τη μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση στην ενεργό ζωή.

Δ. Εκπόνηση οδηγιών από τη Στατιστική Υπηρεσία των Κοινοτήτων για τον τρόπο σύγκρισης των στατιστικών δεδομένων που υπάρχουν για τη μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση στην ενεργό ζωή, ανάλογα με τις ανάγκες των κρατών μελών, έτσι που να διευκολύνεται το έργο των υπευθύνων της παιδείας, της απασχόλησης και των ενδιαφερόμενων κλάδων και τακτική παρουσίαση αναλύσεων για την κατάσταση που επικρατεί στα κράτη μέλη, με βάση τις πληροφορίες που υπάρχουν για τα εξής θέματα: την κατανομή των μαθητών και των σπουδαστών στους διάφορους κλάδους απασχόλησης και στους διάφορους τύπους μετασχολικής παιδείας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και την κατάρτιση των νέων που αποφοιτούν από το σχολείο και εκείνων που βρίσκονται στην ανεργία.

Ε. Επέκταση των υπάρχουσών δυνατοτήτων παροχής πληροφοριών σε κοινοτικά πλαίσια, έτσι που να παρέχεται στους ενδιαφερομένους - και συγκεκριμένα στους τοπικούς και περιφερειακούς υπευθύνους της παιδείας και στο προσωπικό των ιδρυμάτων στα οποία εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί - συστηματική ενημέρωση για τις τάσεις και εξελίξεις που διαπιστώνονται στον τομέα του

επαγγελματικού προσανατολισμού και της επαγγελματικής προετοιμασίας των νέων στα πλαίσια της γενικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Με τα παραπάνω αναδεικνύονται με έμφαση δυο βασικά ζητήματα : ότι η επαγγελματική προετοιμασία των νέων θα πρέπει να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και ότι αυτή η επαγγελματική προετοιμασία θα συμβάλλει στη διαχείριση της ανεργίας, γεγονός που θα απασχολήσει την επόμενη περίοδο την Ε.Ε. και θα αποτελέσει βασικό άξονα κατευθυντήριων γραμμών εκπαιδευτικής πολιτικής και αντικείμενο επίσημων κειμένων και αποφάσεων.

1.3.2 Προγράμματα δράσης που διαμορφώνουν μια ατζέντα των προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. για την αντιμετώπιση της ανεργίας

Στην έκθεση που κατατίθεται από το Συμβούλιο στις 27.6.1980 όσον αφορά τον άξονα «Προετοιμασία των νέων για την άσκηση επαγγελματικής δραστηριότητας και μετάβαση από τη σχολική στην ενεργό ζωή» σημειώνεται με έμφαση η ανησυχητική αύξηση του αριθμού των ανέργων νέων στην Κοινότητα κατά τα τελευταία χρόνια και ως εκ τούτου η εντατική αναζήτηση μιας πολιτικής που να παρέχει τα μέσα και τις δυνατότητες βελτίωσης της θέσης αυτών των νέων.¹³

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η Κοινότητα αναγνωρίζει την ανάγκη άμεσης σύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση και την αγορά εργασίας. Στο Συμβούλιο των ΕΚ και των Υπουργών Παιδείας που λαμβάνει χώρα στις 22.6.1981 κρίνεται απαραίτητο να «βρεθεί ένας τρόπος για να προσαρμοστούν τα συστήματα τόσο στη δύσκολη κατάσταση απασχόλησης της δεκαετίας του 1980 στα πλαίσια μιας ταχείας οικονομικής, κοινωνικής και τεχνικής εξέλιξης» (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, 1987:83). Σύμφωνα με το Συμβούλιο κρίνεται απαραίτητη η κατάργηση των εσωτερικών δυσκαμψιών των εκπαιδευτικών συστημάτων και η υιοθέτηση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης, ώστε οι πολιτικές της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της απασχόλησης να αντιμετωπιστούν χάρη σε μια πιο στενή συνεργασία όχι μόνο μεταξύ των αρχών που είναι αρμόδιες για την απασχόληση, αλλά και με τους γονείς, τους κοινωνικούς εταίρους και τις τοπικές αρχές.

Το Συμβούλιο αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό δικαίωμα κάθε ατόμου και γι' αυτό τονίζει ότι πρέπει να δοθεί υψηλός βαθμός προτεραιότητας στην

¹³ Βλ. σχετικά : Γενική έκθεση της Επιτροπής Παιδείας στο ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, (1987). Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, 3^η έκδοση, Ιούνιος 1987, Λουξεμβούργο, σσ. 74-80.

επέκταση των δυνατοτήτων συνεχούς εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Για το Συμβούλιο είναι σκόπιμο «να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη δυνατότητα να έχουν όλοι οι νέοι πρόσβαση σε ένα σύνολο δυνατοτήτων εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης, μετά το τέλος των υποχρεωτικών σπουδών τους» (ό.π.: 84).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Πασιάς (2006) η έκθεση του Συμβουλίου έχει ξεχωριστή σημασία γιατί αποτελεί το πρώτο κείμενο της Κοινότητας στο οποίο διαγράφεται «αλλαγή» στο θεσμικό λόγο που αφορά την εκπαίδευση σε σχέση με αυτόν της προηγούμενης δεκαετίας και καθορίζονται οι άξονες και οι κατευθύνσεις προς τις οποίες πρέπει να στραφούν οι πολιτικές της Κοινότητας. Παράλληλα, το κείμενο αυτό θέτει την εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο των οικονομικών, τεχνολογικών και κοινωνικών προκλήσεων που διαγράφονται για τις επόμενες δεκαετίες.

Το Συμβούλιο των ΕΚ λαμβάνοντας υπόψη ότι η καταπολέμηση της ανεργίας των νέων, ιδιαίτερα στις κατηγορίες των λιγότερο ευνοημένων, πρέπει να ληφθεί ως άμεση προτεραιότητα, και με αναφορά στα προηγούμενα προγράμματα δράσης συνέρχεται στις 12.7.1982 και καθορίζει πρόγραμμα δράσης με ημερομηνία λήξης την 31^η Δεκεμβρίου 1986. Έμφαση δίνεται στα εξής σημεία:

- Σύνδεση της εκπαίδευσης με τον κόσμο της εργασίας στο πλαίσιο πρακτικών ασκήσεων των μαθητών.
- Συμμετοχή των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (γονείς, εργοδότες, συνδικαλιστές) σε ενδοσχολικές δραστηριότητες με στόχο την προετοιμασία των νέων για τη ζωή του ενήλικα.
- Ανάπτυξη συστήματος σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Συνεργασία σχολείου και φορέων από τον κόσμο της εργασίας με στόχο την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας.
- Εκπόνηση συστημάτων πιστοποίησης και μονάδων αξιολόγησης της κατάρτισης και της επαγγελματικής εμπειρίας.
- Ανάπτυξη πολιτικών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με στόχο την προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα.

Τόσο στο πρώτο πρόγραμμα δράσης της Κοινότητας όσο και στο δεύτερο ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κατέχει ιδιαίτερη θέση. Το νέο στοιχείο που προστίθεται στο δεύτερο πρόγραμμα είναι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και η ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης μέσω της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Όπως

χαρακτηριστικά σημειώνει ο Πασιάς πρωτεύουσα επιδίωξη των πολιτικών της Κοινότητας αυτή την περίοδο ήταν «η ανάπτυξη σχέσεων ανταπόδοσης ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα και στους χώρους της εργασίας και της κοινωνίας» (2006: 287).

1.3.3 Αποφάσεις Συνόδων που αναδεικνύουν τη συμβολή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ως δράσης για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας φαίνεται να στηρίζεται στην προώθηση της ευρύτερης δυνατής συνεργασίας με οικονομικούς παράγοντες και κοινωνικές υπηρεσίες. Αυτό ερμηνεύει λοιπόν την ισχυροποίηση της παρέμβασης «των οικονομικών και κοινωνικών lobbies στη διαμόρφωση των κοινοτικών αποφάσεων (...) καθώς και τη σημασία που απέδιδαν οι κοινοτικοί και εθνικοί παράγοντες στο ρόλο των κοινωνικών εταίρων για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών πολιτικών, τόσο στο κοινοτικό επίπεδο όσο και σε αυτό των κρατών μελών» (Πασιάς, 2006: 287).

Το ενδιαφέρον της Κοινότητας για το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη διαδικασία μετάβασης των νέων στην επαγγελματική ζωή διαφαίνεται και στα συμπεράσματα της κοινής συνόδου των Υπουργών Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και των Υπουργών Παιδείας στις 3.6.1983. Η σύνοδος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «η ανεργία μπορεί να καταπολεμηθεί μόνο με μια συνολική στρατηγική που καλύπτει μέτρα οικονομικής και χρηματοδοτικής πολιτικής καθώς και πολιτικής της απασχόλησης. Παράλληλα, με τη στρατηγική αυτή, τα μέτρα πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης βοηθούν τη μετάβαση των νέων στην ενήλικη και ενεργό ζωή κατά δύο τρόπους, δηλαδή: εφοδιάζουν τους νέους, τόσο στο σχολείο όσο και, συμπληρωματικά, έξω από αυτό, με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα προσόντα που τους χρειάζονται για επιτυχή πρόσβαση σε περαιτέρω επαγγελματική εκπαίδευση και για είσοδο στην ενεργό ζωή. Τους βοηθούν επίσης να αναπτύξουν τα προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για να αντιμετωπίσουν με αυτοπεποίθηση και πρωτοβουλία τις αυξανόμενες δυσκολίες της μετάβασης και να βρουν τη θέση τους ως νέοι ενήλικες, παρέχουν σε όλους τους νέους που βγαίνουν από το σχολείο είτε την ευκαιρία να αποκτήσουν συμπληρωματικά επαγγελματικά προσόντα είτε τη συστηματική επαγγελματική εμπειρία» (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, 1987: 105).

Με βάση τις αποφάσεις της Συνόδου, τα τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικά για την καλύτερη προετοιμασία των νέων, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της μεταβατικής φάσης. Στο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν ισχυροί δεσμοί μεταξύ των σχολείων και του βιομηχανικού και εμπορικού κόσμου της εργασίας προκειμένου να αποκτήσουν οι νέοι νέες αντιλήψεις και προοπτικές, ειδικότερα με επισκέψεις χώρων εργασίας και με περιόδους απόκτησης εργασιακής εμπειρίας.

Ενδιαφέρον επίσης είναι το γεγονός ότι στη Σύνοδο γίνεται αναφορά και σε θέματα αντισταθμιστικής πολιτικής : «Οι ποικίλες δυνατότητες που παρατίθενται στην έκθεση για την ενθάρρυνση των μειονεκτούντων νέων και για την παροχή κινήτρων σε νέους με ανεπαρκή επίδοση θα πρέπει να διερευνηθούν, ώστε να μπορούν και αυτοί να συμμετέχουν σε περαιτέρω κατάρτιση που θα έχει νόημα και στόχους» (ό.π.:106).

Στις 14.2.1984 ψηφίζεται από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το «Σχέδιο Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης», ορίζονται οι επιτροπές για την πρόταση λήψης συγκεκριμένων μέτρων προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής ενοποίησης και τη δημιουργία της «Ευρώπης των πολιτών» και αναπόφευκτα η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται με την πολιτική και οικονομική μετεξέλιξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Με στόχο την εγκαθίδρυση της ενιαίας εσωτερικής αγοράς προτεραιότητα αποκτούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές που συνάδουν με τους διατυπωμένους στόχους της ΕΚ και συνδέονται με την ελεύθερη διακίνηση στην Κοινότητα, την πρόσβαση στη μόρφωση, τη δυνατότητα ένταξης στην ενιαία αγορά εργασίας, την ισότητα των ευκαιριών.

Στο προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο της Επιτροπής των Ε.Κ. εντάσσεται η υλοποίηση διαφόρων προγραμμάτων με βασικό στόχο τη βελτίωση των οικονομικών και κοινωνικών όρων της μετάβασης των νέων από το σχολείο στην αγορά εργασίας¹⁴.

Στη Σύνοδο της Κοπεγχάγης στις 24.5.1988 το Συμβούλιο δημοσιοποιεί τα συμπεράσματα από την εφαρμογή του προγράμματος δράσης για την περίοδο 1982-1987 με αντικείμενο τη μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση στην ενεργό ζωή. Τα συμπεράσματα αυτά οδηγούν στις εξής διαπιστώσεις :

- η ανεργία των νέων παραμένει σε υψηλά επίπεδα,

¹⁴ Βλ. ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των ΕΚ (1986-1992). Αποτελέσματα και επιτεύγματα : επισκόπηση, COM (93) 151 τελικό, Βρυξέλλες, 5.5.1993.

- οι διαρθρωτικές αλλαγές της αγοράς εργασίας σε συνάρτηση με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών απαιτούν από τους νέους καινούργιες δεξιότητες και προσόντα,
- σε ορισμένα κράτη μέλη έχουν ληφθεί πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της νέας δεκαετίας,
- τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να συμβάλλουν στην εκμετάλλευση της εσωτερικής αγοράς και στην ενίσχυση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας,
- είναι ανάγκη να ενισχυθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τις καινοτομίες και τις αλλαγές με βάση τις ανάγκες των ατόμων. (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, 1989:14)

Με βάση τα παραπάνω το Συμβούλιο καλεί τα κράτη μέλη – με γνώμονα τις δομές και τις ιδιαιτερότητες του καθενός – να προωθήσουν την ανάπτυξη πολιτικών σε ό,τι αφορά:

1. Τις σχέσεις παιδείας – οικονομίας.

Αναφορά γίνεται στην προώθηση συνεργασίας μεταξύ των οικονομικών και επαγγελματικών κύκλων, στη δυνατότητα απόκτησης από τους μαθητές εργασιακής εμπειρίας και συμμετοχής τους σε σχέδια με στόχο την ανάπτυξη επιχειρηματικών πρωτοβουλιών, στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και ιδιωτικών φορέων, στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας σχολείων και επιχειρήσεων, στην προώθηση ενεργητικότερου ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος στην τοπική και περιφερειακή οικονομική ανάπτυξη.

2. Τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Στόχος είναι να ενθαρρυνθεί το σχολείο να επανεξετάσει τη συμβολή του στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό και να αναπτύξει μεθόδους ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμη η διεύρυνση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει τον επαγγελματικό προσανατολισμό, η στήριξη κυρίως των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαίδευση ή στην απασχόληση μετά την αποφοίτησή τους, η ευαισθητοποίηση των νέων σε θέματα δια βίου μάθησης.

3. Την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης των σπουδών.

Στόχος είναι η ενθάρρυνση και υποστήριξη του σχολείου στη διαδικασία αναθεώρησης των μεθόδων στήριξης των αδύνατων μαθητών.

4. Τη συνεχή εκπαίδευση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν τον εξωσχολικό κόσμο.
5. Την ισότητα ευκαιριών μεταξύ ανδρών και γυναικών.
Στόχος είναι η ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σε θέματα που αφορούν την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών.
6. Τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
7. Δίνεται έμφαση στην ενθάρρυνση για συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων ιδιαίτερα σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, 1989: 14).

Συμπερασματικά, το Συμβούλιο κρίνει ότι βασικά θέματα για τη μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση στην ενεργό ζωή είναι η δημιουργία στενότερων δεσμών και νέων μορφών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και των οικονομικών κύκλων, η ανάπτυξη ενός αποτελεσματικότερου συστήματος καθοδήγησης και επαγγελματικού προσανατολισμού, η συνεργασία σχολείου οικογένειας.

Στη Σύνοδο του Συμβουλίου στις 6 Οκτωβρίου του 1989 για την κοινοτική συνεργασία και πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης με την προοπτική του 1993 επισημαίνεται η σύνδεση των πολιτικών για την εκπαίδευση και κατάρτιση, με την πολιτική και οικονομική μετεξέλιξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Θεωρείται ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο για την ανάπτυξη των κρατών της Κοινότητας στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο και στην ανάπτυξη της ίδιας της Κοινότητας.

Το Συμβούλιο θεωρεί απαραίτητο να καθοριστεί το πλαίσιο συνεργασίας για τα επόμενα πέντε χρόνια με στόχους που θα βασίζονται σε δράσεις συνεργασίας που θα λαμβάνουν υπόψη την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κοινοτική πολιτική και την πολιτική των κρατών μελών στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Στο κείμενό τους (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, 1989: 101-102) οι Υπουργοί Παιδείας καθορίζουν τους πέντε στόχους που διαγράφουν το πλαίσιο και τις κατευθύνσεις της μελλοντικής ανάπτυξης της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και συμβάλλουν στην υλοποίηση μιας Ευρώπης των γνώσεων και των πολιτισμών. Στους στόχους μεταξύ άλλων εντάσσονται:

1. Η Ευρώπη της παιδείας για όλους η οποία θα βασίζεται: α) στην προσφορά εκπαίδευσης και κατάρτισης καλού επιπέδου σε όλους τους νέους στην Κοινότητα, που

μακροπρόθεσμα θα συμβάλει στη μείωση των περιφερειακών ανισοτήτων, β) στην ανάπτυξη εκπαίδευσης και κατάρτισης προσαρμοσμένων στους μειονεκτούντες νέους και μέτρων καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας, γ) στην ισότητα πρόσβασης σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας.

2. Η Ευρώπη των ικανοτήτων την οποία θα εγγυάται: α) η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της βασικής εκπαίδευσης, β) η καλύτερη προετοιμασία των νέων για την επαγγελματική ζωή και μια κατάρτιση που θα τους επιτρέπει να προσαρμόζονται στις οικονομικές, τεχνολογικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις, γ) η ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών τομέων στους οποίους βασίζεται το μέλλον της Ευρώπης, δ) η προσαρμογή του περιεχομένου και των μεθόδων της κατάρτισης στις τεχνολογικές μεταβολές, ε) η βελτίωση της αρχικής και συνεχούς κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Παρατηρούμε ότι οι στόχοι αυτοί αναδεικνύουν δύο βασικές τάσεις στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής: τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων, την ανάπτυξη των τεχνολογιών και τη δια βίου μάθηση.

Σημειωτέον ότι τα θέματα που αφορούν τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη σχολική αποτυχία και την ισότητα των ευκαιριών κατέχουν σημαντική θέση στο λόγο της Κοινότητας τη συγκεκριμένη περίοδο. Στη σύνοδο των υπουργών Παιδείας στις 31.5.1990 τονίζεται ότι η ισότητα των ευκαιριών για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο για την επίτευξη μιας Ευρώπης της Παιδείας. Το Συμβούλιο αναγνωρίζει ότι «σημαντικός δείκτης της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το κατά πόσο καλύπτουν αποτελεσματικά τα θέματα ισότητας των ευκαιριών» (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, 1993: 49).

Μεγάλο μέρος του Συμβουλίου στις 22.7.1991 αφιερώνεται στην υλοποίηση του προγράμματος PETRA¹⁵ που αφορά την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου και την επαγγελματική ζωή. Το Συμβούλιο αναγνωρίζει τη σημασία του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη διαδικασία

¹⁵ Βλ. σχετικά : Απόφαση του Συμβουλίου της 22ας Ιουλίου 1991 για την τροποποίηση 77 απόφασης 87/569/ΕΟΚ σχετικά με πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου και την επαγγελματική ζωή (PETRA) στο: ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, (1993). *Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (1990-1992)*, συμπλήρωμα 2 της 3^{ης} έκδοσης, Λουξεμβούργο, 1993, σσ.77-86.

πληροφόρησης των νέων, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται σχετικά με τις διάφορες επιλογές που τους προσφέρονται, της εκτίμησης των δυνατοτήτων τους, ώστε να μπορούν να καταστρώνουν το επαγγελματικό τους πρόγραμμα, να αναπτύσσουν το ενδιαφέρον τους για την απόκτηση επαγγελματικών προσόντων και να διευκολύνεται η πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας.

1.4 Η προβολή της εκπαίδευσης ως προτεραιότητα των πολιτικών της Ε.Ε. μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχ (1993 – 2010)

Ο εκπαιδευτικός λόγος αυτής της περιόδου που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές καθορίζεται από τρία κείμενα υπερεθνικών οργανισμών. Πρόκειται για το κείμενο του Ο.Ο.Σ.Α. «Δια βίου μάθηση για όλους» (1996), το κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Λευκό Βιβλίο : Διδασκαλία και Μάθηση : Προς την Κοινωνία της Γνώσης» (1996) και το κείμενο της Ουνέσκο «Η εκπαίδευση και ο θησαυρός που κλείνει μέσα της» (1998).

Οι κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις, αρωγοί των οποίων είναι η παγκοσμιοποίηση, η σημαντική βελτίωση και εξάπλωση των νέων τεχνολογιών, αλλά και οι ευρύτεροι πολιτικο-ιδεολογικοί μετασχηματισμοί θεμελιώνουν τα επιχειρήματα του επίσημου θεσμικού λόγου, όπου η επένδυση στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση αναγορεύεται ως το βασικό μέσο της βελτίωσης της ποιότητας του εργατικού δυναμικού με στόχο την αύξηση της ανταγωνιστικότητας και της οικονομικής ανάπτυξης.

Στο συγκεκριμένο αυτό επανεμφανίζεται η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου», όπου καθίσταται θεμέλιος λίθος των επισήμων θεσμικών κειμένων που προτάσσουν κατευθυντήριες εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες προτάσσουν και επιτάσσουν την αναβίωση της εν λόγω θεωρίας στη χάραξη των εθνικών στρατηγικών.

Στο κείμενο του Ο.Ο.Σ.Α. οι Υπουργοί των χωρών μελών θέτουν θέματα που αφορούν τη δια βίου μάθηση και συμφωνούν ότι είναι απαραίτητο να δοθεί σημασία στην εξεύρεση τρόπων, ώστε να υπάρχει σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, μια διαδικασία που συνάδει με τη φιλοσοφία της εφαρμογής του Σ.Ε.Π..

Η Έκθεση της ΟΥΝΕΣΚΟ, θέτοντας ως βασικό ερώτημα το είδος της εκπαίδευσης που είναι απαραίτητο για το μέλλον, επισημαίνει ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει, ώστε να βρεθούν απαντήσεις και λύσεις στα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία. Η λογική της ΟΥΝΕΣΚΟ ταυτίζεται με την αντίστοιχη που διατυπώνεται τόσο στην έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. όσο και στη Λευκή Βίβλο

της Ε.Ε.. Αν και ο χαρακτήρας της έκθεσης είναι κυρίως ανθρωποκεντρικός δίνεται έμφαση στη σημασία της επένδυσης στην εκπαίδευση, ώστε να αντισταθμιστούν οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης¹⁶.

1.4.1 Η «Κοινωνία της Γνώσης» ως προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε.: Το Λευκό Βιβλίο

Το Δεκέμβριο του 1995 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιεύει το Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και κατάρτιση, με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης» στην προσπάθεια να εντάξει για πρώτη φορά συγκροτημένα την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας.

Σύμφωνα με τους συντάκτες το κείμενο δεν προτείνει ένα εκπαιδευτικό πρότυπο, εφόσον η εφαρμογή των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης εμπίπτουν στην αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών μελών. Εν τούτοις, σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας¹⁷, δεν αποκλείεται μια κοινή δράση που θα στοχεύει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και στον έλεγχο των μεταβολών που δεν κατέστη δυνατό να προβλεφθούν από τα κράτη μέλη και είχαν ως συνέπεια τα φαινόμενα της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, 1995: 3).

Οι συντάκτες θεωρούν ότι η παγκοσμιοποίηση των ανταλλαγών, η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας και η επιτάχυνση της επιστημονικής και τεχνολογικής επανάστασης αποτελούν τις τρεις μεγάλες τάσεις που προκαλούν επιπτώσεις στην ευρωπαϊκή κοινωνία. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση καλούνται να δώσουν τη λύση προκειμένου να εξαλειφθούν οι ολέθριες επιπτώσεις από τις τρεις προηγούμενες τάσεις. Η λύση που προτείνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι εφικτή μέσα από την αναβάθμιση της γενικής μόρφωσης και την ανάπτυξη της ικανότητας απασχόλησης.

¹⁶ Στη συνδιάσκεψη της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση, υπό την προεδρία του J. Delors, τονίζεται η ανάγκη για μία διαρκή παιδεία, που αρχίζει από το σχολείο και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Βλ. σχετικά : UNESCO, (1999). *Εκπαίδευση ο θησαυρός που κλείνει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21 Αιώνα, μτφρ. Ομάδα Εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα : Gutenberg

¹⁷ Η επικουρικότητα είναι μια αρχή που ρυθμίζει την άσκηση των αρμοδιοτήτων. Πρέπει να επιτρέπει τον καθορισμό του κατά πόσο η Ένωση μπορεί να ενεργήσει ή πρέπει να αφήσει την πρωτοβουλία στα κράτη μέλη. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η Ένωση μπορεί να παρέμβει σε τομείς οι οποίοι δεν εμπίπτουν την αποκλειστική της αρμοδιότητα μόνον εάν και στο βαθμό που οι στόχοι της προβλεπόμενης δράσης είναι αδύνατο να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και δύναται συνεπώς, λόγω των διαστάσεων ή των αποτελεσμάτων της προβλεπόμενης δράσης, να επιτευχθούν καλύτερα σε επίπεδο Ένωσης. Βλ σχετικά : Άρθρο 5 της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

Μόνο εφόσον κάθε άτομο θα έχει πρόσβαση στη γενική μόρφωση και κατόπιν αναπτύξει την επάρκειά του για την απασχόληση και την επαγγελματική δραστηριότητα, θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Η «πρώτη απάντηση» δίνεται λοιπόν μέσα από τη γενική μόρφωση, η οποία παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να ερμηνεύσει την πολυπλοκότητα που οφείλεται στην πρόοδο της επιστήμης και να αντιμετωπίσει τον κίνδυνο περιθωριοποίησης. Σ' αυτή την προοπτική φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη ότι για την ευρωπαϊκή κοινωνία ελλοχεύει ο κίνδυνος «να χωριστεί σ' εκείνους που μπορούν να ερμηνεύσουν, σ' εκείνους που μπορούν απλώς να χρησιμοποιήσουν και σ' εκείνους που περιθωριοποιούνται σε μια κοινωνία που τους συμπαραστέκεται. Μ' άλλα λόγια, σ' εκείνους που γνωρίζουν και σ' εκείνους που δεν γνωρίζουν» (ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, 1995: 27). Παράλληλα, η ανάπτυξη της γενικής μόρφωσης θα συμβάλει στην προσαρμογή, στην εξέλιξη της οικονομίας και της απασχόλησης. Η επένδυση στο «άυλο κεφάλαιο» και η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού θα αυξήσουν τη συνολική ανταγωνιστικότητα, θα αυξήσουν την απασχόληση και θα διαφυλάξουν τις συνολικές κατακτήσεις» (ό.π. σ. 28).

Η «δεύτερη απάντηση» δίνεται μέσα από την ανάπτυξη της δεξιότητας απασχόλησης και άσκησης δραστηριότητας με στόχο να δοθεί η δυνατότητα να δημιουργηθούν βιώσιμες θέσεις απασχόλησης, ο αριθμός των οποίων θα είναι ανάλογος με τις θέσεις που καταστράφηκαν από τις νέες τεχνολογίες.

Όπως τονίζουν οι συντάκτες, η οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης δεν θα γίνει μεμιάς. Πρόκειται για μια διαρκή διαδικασία. Η Επιτροπή δεν διαθέτει ούτε προτείνει θαυματουργές συνταγές. «Η μοναδική της πρόθεση είναι να προτείνει έναν προβληματισμό και να χαράζει τις γραμμές δράσης» (ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, 1995: 53).

Στις 6 Μαΐου του 1996 το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας εξετάζει τη Λευκή Βίβλο προκειμένου να συμβάλει στη συζήτηση για ορισμένα θεμελιώδη ερωτήματα, σχετικά με την εκπαίδευση στο επίπεδο των κρατών μελών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το Συμβούλιο θεωρεί ότι στη Λευκή Βίβλο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις οικονομικές πλευρές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ίδια η επιλογή του τίτλου «Προς την Κοινωνία της γνώσης» είναι δυνατό να προξενήσει ορισμένες αμφιβολίες, αν ερμηνευθεί στενά, βάσει μιας ευθείας αναλογίας μεταξύ αφενός των αποτελεσμάτων της μάθησης και αφετέρου της ανάπτυξης στους τομείς της οικονομίας και της απασχόλησης» (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΕ, 1998: 196). Παράλληλα με την έμφαση στην παγκοσμιοποίηση

και τις νέες τεχνολογίες είναι απαραίτητη «μια ευρύτερου φάσματος ερμηνεία των προβλημάτων και των προκλήσεων που πρέπει να αντιμετωπίσει η σύγχρονη κοινωνία». Αυτό θα επιτρέψει να αναγνωρισθεί η επιρροή άλλων παραγόντων όπως τα μεγάλα δημογραφικά φαινόμενα, τα περιβαλλοντικά ζητήματα η κοινωνική περιθωριοποίηση ως αποτέλεσμα του χάσματος μεταξύ της κατοχής της γνώσης και του τρόπου της χρήσης και του ελέγχου της.

Το Συμβούλιο επιδοκιμάζει το γεγονός ότι το πρόβλημα της ανεργίας βρίσκεται στο κέντρο της προσοχής της πολιτικής κατάρτισης και της πολιτικής κοινωνικών υποθέσεων, όπως επίσης τους πειραματισμούς που στο πλαίσιο των κοινοτικών προγραμμάτων στόχο έχουν τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας, εφόσον «ένα και μόνο πρότυπο αναφοράς θα αποτελούσε παράγοντα περιστολής, ακόμη και αν ακολουθείτο στα πλαίσια των διευθετήσεων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (ό.π.σ. 197).

1.4.2 Η αισθητή επανεμφάνιση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στην επίτευξη των οικονομικών και εκπαιδευτικών στόχων της Ε.Ε. και η ανάδειξη του θεσμικού ρόλου του Σ.Ε.Π.

Με στόχο την αντιμετώπιση των προκλήσεων που ανακύπτουν εξαιτίας της κοινωνίας της πληροφορίας η Επιτροπή δημοσιεύει το καλοκαίρι του 1996 την Πράσινη Βίβλο με τίτλο: «Ζωή και Εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών. Πρώτα ο άνθρωπος». Η Επιτροπή κατευθύνεται στη δημιουργία ενός διαλόγου με θέματα όπως η δημιουργία θέσεων απασχόλησης, η κοινωνική αλληλεγγύη, η ισότητα ευκαιριών και πρόσβασης. Στην Πράσινη Βίβλο ορίζεται ότι «μακροπρόθεσμα, η βασική ανάγκη για την Ευρώπη είναι να αναπτύξει μια νέα αρχιτεκτονική δια βίου εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, στην κατεύθυνση που ξεκίνησε με το ευρωπαϊκό έτος της δια βίου εκπαίδευσης και με το Λευκό Βιβλίο για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση» (ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ Ε.Κ., 1996: 25).

Στην κατεύθυνση της βελτίωσης της ικανότητας προς απασχόληση προτείνεται η ενίσχυση της βασικής μόρφωσης κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης, η ανάπτυξη της ικανότητας ενεργητικής μάθησης, ο επαγγελματικός αναπροσανατολισμός και η επανένταξη των ανέργων και των αποκλεισμένων.

Κεντρικό θέμα του Συμβουλίου των Υπουργών στις 20.12.1996 είναι η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το Συμβούλιο θεωρεί ότι η σχολική αποτυχία έχει

απτές προσωπικές και κοινωνικές συνέπειες για το άτομο και την κοινωνία, και οι επιπτώσεις της υπερβαίνουν κατά πολύ τα όρια της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Το Συμβούλιο επισημαίνει την πρόκληση για τα ιδρύματα εκπαίδευσης «να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση ώστε να επιδιώκουν να εξασφαλίσουν ότι μπορούν όλοι να έχουν την ευκαιρία να συνεχίσουν τις σπουδές τους, να έχουν ένα πλήρη και πλούσιο επαγγελματικό βίο, να γίνουν ενεργοί πολίτες και να αναπτυχθούν πλήρως ως άτομα» (ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΕ, 1998: 230).

Βασικές αρχές για την προώθηση της επιτυχίας στο σχολείο είναι μεταξύ άλλων η λήψη μέτρων υπέρ εκείνων που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη στήριξης, η δημιουργία προϋποθέσεων στο πλαίσιο μιας συνεχούς πορείας μάθησης που αρχίζει από την προσχολική ηλικία και συνεχίζεται μέχρι την ενηλικίωση, η λήψη μέτρων μέσω των οποίων να εξασφαλίζεται ότι όλοι οι νέοι θα μπορούσαν να επωφελούνται στο μέγιστο βαθμό από την εκπαίδευση, η διευκόλυνση της μετάβασης από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη. Προς αυτή την κατεύθυνση το Συμβούλιο κρίνει απαραίτητη τη διασύνδεση του σχολείου με τον κόσμο της εργασίας.

Στις δυνατότητες περαιτέρω ανάπτυξης που παρατίθενται από το Συμβούλιο συγκαταλέγονται η ανάπτυξη των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων με την ενίσχυση του επαγγελματικού προσανατολισμού, η προώθηση στενότερων δεσμών με τους γονείς, τις τοπικές κοινότητες και τον κόσμο της εργασίας, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να αναπτύσσουν διασυνδέσεις με τα σχολεία έτσι ώστε να προωθηθεί η μεγαλύτερη συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των μαθητών από ομάδες που μέχρι εκείνο το χρονικό σημείο υποεκπροσωπούνται.

Τον Ιούλιο του 1997 η Επιτροπή δημοσιεύει το «Πρόγραμμα Δράσης 2000» στο οποίο γίνεται λόγος για την ενίσχυση των κρατών μελών με στόχο την αναπροσαρμογή και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για την Επιτροπή «η προσαρμογή αυτή επιβάλλεται τόσο για λόγους ανταγωνιστικότητας της οικονομίας όσο και για λόγους που συνδέονται με τη διατήρηση του ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου, αφού η εκπαίδευση αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο ισότητας και κοινωνικής ένταξης».

Βασικοί τομείς της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την απασχόληση είναι :

1. Πλαισίωση των οικονομικών και κοινωνικών μεταβολών.
2. Δια βίου εκπαίδευση.
3. Δραστήριες πολιτικές στην αγορά εργασίας για την καταπολέμηση της ανεργίας.

4. Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. (ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ Ε.Κ., Ατζέντα 2000: 20-21).

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι η διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου παρέμβασης στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης μέσω των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Πασιάς «το κράτος μέλος δεν χαράσσει πλέον την πολιτική του αυτόνομα, σεβόμενο ή λαμβάνοντας υπόψη κάποιες γενικές αρχές. Τώρα είναι υποχρεωμένο να ικανοποιήσει/επιτύχει συγκεκριμένα κριτήρια που έχουν τεθεί και αφορούν τη μετρήσιμη όψη/εκδοχή της επίτευξης κοινοτικών στόχων. Το παράδειγμα της οικονομίας μεταφέρεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό τοπίο, σταδιακά, θα γεμίζει από δείκτες, κριτήρια και αριθμούς» (2006: 453-454).

Στις 23 και 24 Μαρτίου του 2000 πραγματοποιείται Ειδική Σύνοδος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισσαβόνα για να συμφωνηθεί ένας νέος στρατηγικός στόχος για την Ένωση προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση. Είναι γεγονός ότι αυτό αποτελεί μια αποφασιστική στιγμή για την κατεύθυνση της πολιτικής και της δράσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο στρατηγικός στόχος είναι να γίνει η Ε.Ε. «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»¹⁸. Το κείμενο των συμπερασμάτων του Συμβουλίου αποτελείται από 6 μέρη και επιβεβαιώνει ότι η Ευρώπη αναμφίβολα κινείται προς την εποχή της γνώσης με όλες τις συνέπειες στην πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική ζωή.

Ιδιαίτερο μέρος στην έκθεση καταλαμβάνει το κεφάλαιο με τίτλο «Εκσυγχρονισμός του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου με επένδυση στον άνθρωπο και οικοδόμηση ενός ενεργού κράτους πρόνοιας». Για το Συμβούλιο «οι άνθρωποι είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης και πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο των πολιτικών της Ένωσης. Η επένδυση στον άνθρωπο και η ανάπτυξη ενεργού και δυναμικού κράτους πρόνοιας θα έχει ζωτική σημασία τόσο για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης όσο και για να εξασφαλιστεί ότι η εμφάνιση της νέας αυτής οικονομίας δεν θα επιτείνει τα υφιστάμενα κοινωνικά προβλήματα της ανεργίας, του

¹⁸ Βλ. σχετικά : ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισσαβόνα (23-24/3/2000, Βρυξέλλες, 2000, παρ.5α*

κοινωνικού αποκλεισμού και της ένδειας» (ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, 2000, παρ.24).

Το Συμβούλιο διατυπώνει την άποψη ότι είναι απαραίτητη η προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης. Αυτό σημαίνει προσφορά ευκαιριών μάθησης κυρίως στα άτομα εκείνα των οποίων οι δεξιότητες κινδυνεύουν να αχρηστευθούν λόγω της ταχείας αλλαγής.

Σύμφωνα με το Συμβούλιο τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι είναι :

1. Ουσιαστική ετήσια αύξηση των κατά κεφαλήν επενδύσεων σε ανθρώπινο δυναμικό.
2. Μείωση έως το 2010 τουλάχιστον στο μισό του αριθμού των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο σε σχέση με το 2000.
3. Μετατροπή των σχολείων και των κέντρων κατάρτισης σε πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης, προσιτά σε όλους, με τη χρήση των καταλληλότερων μεθόδων για την κάλυψη ικανοποιητικού φάσματος ομάδων-στόχων.
4. Δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου που να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που πρέπει να παρέχει η δια βίου μάθηση. (ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ, 2000).

Το Συμβούλιο δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην επίτευξη αυτών των στρατηγικών στόχων και επισημαίνοντας την ανάγκη της συνεκτικής διεύθυνσης και του αποτελεσματικού ελέγχου της διαδικασίας καθορίζει την «ανοικτή μέθοδο συντονισμού» ως προσέγγιση η οποία θα εξασφαλίσει των υλοποίηση των στόχων. Η «ανοικτή μέθοδος συντονισμού» θα έχει τα εξής χαρακτηριστικά :

1. Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για την επίτευξη των στόχων.
2. Καθορισμό ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς προσαρμοσμένων στις ανάγκες διαφόρων κρατών μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.
3. Μεταφορά των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες.

Η διαδικασία της Λισσαβόνας στο χώρο της εκπαίδευσης ενεργοποιείται με μια σειρά από νομοθετικές πράξεις που πραγματοποιούνται το 2001 και το 2002. Στην εαρινή Σύνοδο της Στοκχόλμης στις 23 και 24/3/2001 το Συμβούλιο Παιδείας της ΕΕ

υποβάλλει έκθεση¹⁹ στην κατεύθυνση επίτευξης του νέου στρατηγικού στόχου για την Ευρώπη. Ένα χρόνο αργότερα το Συμβούλιο και η Επιτροπή αποφασίζουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα δράσεων μέχρι το 2010, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

Οι στρατηγικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το 2010 είναι:

1.Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ.

Επιμέρους στόχοι είναι :

A)Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.

B) Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.

Γ) Εξασφάλιση της πρόσβασης όλων στις ΤΠΕ.

Δ) Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές.

E) Βέλτιστη χρήση πόρων.

2.Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Επιμέρους στόχοι είναι :

A) Ανοικτό περιβάλλον μάθησης

B) Ελκυστικότερη μάθηση

Γ) Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.

3.Ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο.

Επιμέρους στόχοι είναι :

A) Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και την έρευνα, καθώς και με την ευρύτερη κοινωνία.

B) Ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος.

Γ) Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

Δ) Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών.

E) Ενίσχυση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας.

Τον Δεκέμβριο του 2000 η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, καθορίζοντας τις δράσεις για μια επιτυχή μετάβαση προς την οικονομία και την κοινωνία που θα βασίζεται στη γνώση, συντάσσει ένα «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση

¹⁹ Βλ. ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΕ, Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, EDUC 23, 5980/01, 14.2.2001, Βρυξέλλες.

καθόλη τη διάρκεια της ζωής» (Memorandum on Lifelong Learning) (ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, 2000). Σύμφωνα μ' αυτό μία εκτενής και εναρμονισμένη ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής θα πρέπει να έχει τους ακόλουθους στόχους :

- Εξασφάλιση καθολικής και συνεχούς πρόσβασης στη μάθηση για την απόκτηση και ανανέωση των γνώσεων που απαιτούνται για τη διαρκή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης.
- Αισθητή αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στο πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης – στο λαό της.
- Ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης καθώς και του κατάλληλου περιβάλλοντος για τη συνεχή εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής και σε ολόκληρο το φάσμα της ζωής.
- Σημαντική βελτίωση των τρόπων κατανόησης και αξιολόγησης της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, ειδικά της εξωσχολικής και της άτυπης εκπαίδευσης.
- Εξασφάλιση στον καθένα εύκολης πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας πληροφορίες και συμβουλές σχετικά με τις δυνατότητες εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη και καθόλη τη διάρκεια της ζωής.
- Παροχή δυνατοτήτων εκπαίδευσης καθόλη τη διάρκεια της ζωής όσο το δυνατόν πιο κοντά στις κοινωνίες που ζουν οι μαθητές με τη χρησιμοποίηση στις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται σκόπιμο τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας. (ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, 2000: 4-5).

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται, οι διαμορφούμενες συνθήκες καθορίζουν μια νέα προσέγγιση όπου ο προσανατολισμός θα θεωρείται ως μια διαρκώς προσβάσιμη υπηρεσία χωρίς να γίνεται καμία διάκριση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, στον επαγγελματικό και στον προσωπικό προσανατολισμό και θα προσεγγίζει νέο κοινό. Η διαβίωση και η εργασία στην κοινωνία της γνώσης απαιτεί ενεργούς πολίτες οι οποίοι είναι αυτόνομοι και επιδιώκουν μόνοι τους την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σύμφωνα με την Επιτροπή καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να συνοδεύουν τα άτομα καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους παρέχοντας σε αυτά κίνητρα και κατάλληλες πληροφορίες, ώστε να τα διευκολύνουν στη λήψη των αποφάσεών τους. Αυτό σημαίνει,

μεταξύ άλλων, ανάληψη θετικής δράσης για την παρεμπόδιση της διακοπής των σπουδών και της εγκατάλειψης των μαθημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (2000: 20).

Τον Δεκέμβριο του 2002, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ιδρύει την Ομάδα Εμπειρογνομόνων για τον δια βίου Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Lifelong Guidance Expert Group-LGEG). Η ομάδα αποτελείται από 25 μέλη τα οποία προέρχονται από τους κοινωνικούς εταίρους, τον ευρωπαϊό καταναλωτή, τις ενώσεις γονέων και νέων, από διεθνείς οργανισμούς και από υπουργεία Παιδείας και Απασχόλησης των χωρών της Ε.Ε.. Την Ελλάδα εκπροσωπεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ι.ΕΚ.Ε.Π.) Πρωταρχικός στόχος της Ομάδας Εμπειρογνομόνων είναι να εργαστεί προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης πολιτικών, συστημάτων και πρακτικών που αφορούν την ενημέρωση, καθοδήγηση και την παροχή συμβουλών στα κράτη μέλη, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης, με έμφαση σε θέματα που αφορούν την πρόσβαση στη μάθηση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και τη δυνατότητα μεταφοράς και την αναγνώριση των ικανοτήτων και προσόντων, προκειμένου να υποστηριχθεί η εργασιακή και γεωγραφική κινητικότητα των πολιτών στην Ευρώπη. Μεταξύ των προτεραιοτήτων που τίθενται είναι η μελέτη της ποιότητας της παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού με σκοπό την ανάπτυξη κοινών κριτηρίων για την επικύρωση των υπηρεσιών και των παραγόμενων προϊόντων μέσα από την οπτική του πολίτη-καταναλωτή. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της η Ομάδα Εμπειρογνομόνων ορίζει Μετα-κριτήρια για την Εξασφάλιση Συστημάτων Προώθησης των Καλύτερων Πρακτικών στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Meta-Criteria To Ensure Quality Assurance Systems Promote Best Practice in Vocational Guidance). Στο τελικό της πόρισμα²⁰ η Ομάδα Εμπειρογνομόνων θεωρεί ως βασική αρχή για την ανάπτυξη ενός «Χάρτη Δικαιωμάτων του Πολίτη» αναφορικά με τις υπηρεσίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού την ισότητα των ευκαιριών. Παράλληλα, επισημαίνει την περιορισμένη πρόσβαση συγκεκριμένων ομάδων, όπως των σπουδαστών, σε υπηρεσίες προσανατολισμού, την ελλιπή κατάρτιση των επαγγελματιών του χώρου, αλλά και τα σοβαρά προβλήματα συντονισμού μεταξύ Υπουργείων και άλλων εμπλεκόμενων φορέων στη διαδικασία του επαγγελματικού προσανατολισμού.

²⁰ Βλ. σχετικά CEDEFOP No: RP/B/JWA/QUALITY/003/03 Study on Quality Guidelines and Criteria in Guidance DRAFT FINAL REPORT March 2004 Project Team: Leigh Henderson, Kate Signet, Jackie Sadler (for the Guidance Council) Ruth Hawthorn and Peter Plant (for NICE).

Το Νοέμβριο του 2003 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καταθέτει έκθεση²¹ με στόχο την αποτίμηση της προόδου στην εφαρμογή των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης στην κατεύθυνση επίτευξης των στόχων της Λισσαβόνας. Στην έκθεση επισημαίνεται ότι παρά τα σημαντικά βήματα προόδου, σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, «οι μεταρρυθμίσεις που έχουν επιτελεστεί δεν είναι αντάξιες του διακυβεύματος και ο ρυθμός τους δεν θα επιτρέψει στην Ένωση να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει» (ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, 2003: 3).

Τα στοιχεία που διαθέτει η Επιτροπή επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες παραμένουν η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός με υψηλό ατομικό, κοινωνικό και οικονομικό κόστος. Κρίνεται απαραίτητο να επιταχυνθούν οι εθνικές μεταρρυθμίσεις και να χρησιμοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι αναγκαίοι πόροι, στοιχεία που θα ελέγχονται από μηχανισμούς παρακολούθησης. Σε διαφορετική περίπτωση «η απόσταση της Ένωσης από τους κύριους ανταγωνιστές της θα διευρυνθεί περαιτέρω και, ακόμα χειρότερα, θα τεθεί σε σοβαρό κίνδυνο η επιτυχία της στρατηγικής της Λισσαβόνας στο σύνολό της» (ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, 2003: 5).

Στο ψήφισμα του Συμβουλίου της Ε.Ε. στις 25.11.2003 για την «Ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου για την κοινωνική συνοχή και την ανταγωνιστικότητα στην κοινωνία της γνώσης» επισημαίνεται ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί στρατηγικό πόρο για τη συνολική ανάπτυξη στην Ευρώπη. Ως εκ τούτου οι πολιτικές των κρατών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση πρέπει να προσανατολίζονται προς την αξιοποίηση της προσωπικότητας κάθε ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια του βίου του και προς μια μεγαλύτερη συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνική συνοχή και στην οικονομική ανάπτυξη. Τονίζεται ότι η επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας συνεπάγεται την ενίσχυση της διαρθρωμένης συνεργασίας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης θεωρεί ότι είναι αναγκαίο να διατεθούν οι αναγκαίοι πόροι από δημόσιες ή ιδιωτικές, εθνικές και ευρωπαϊκές πηγές, συμπεριλαμβανομένων, όπου είναι σκόπιμο, των Διαρθρωτικών Ταμείων και των κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης γι' αυτό το σκοπό. Παράλληλα, κρίνει απαραίτητη την υλοποίηση δράσεων, ερευνών και αναλύσεων σχετικά με τη

²¹ Βλ. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2003). «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισσαβόνας, COM (685) 2003 τελικό, Βρυξέλλες, 11.11.2003

συμβολή του ανθρωπίνου και κοινωνικού κεφαλαίου στην οικονομική ανάπτυξη στην Ευρώπη από ευρωπαϊκούς οργανισμούς, στο πλαίσιο αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας των πολιτικών στους τομείς της εκπαίδευσης και της εργασίας με δεδομένο ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης θεωρείται θεμελιώδης παράγοντας της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι ο μοχλός για την κοινωνική συνοχή και την οικονομική μεγέθυνση.

Στην έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας το Φεβρουάριο του 2004 σχετικά με την πρόοδο του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» επισημαίνεται και πάλι η αναγκαιότητα επιτάχυνσης των μεταρρυθμίσεων των συστημάτων εκπαίδευσης. Επιπλέον, τονίζεται ότι το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» είναι ανάγκη να ληφθεί υπόψη κατά τη χάραξη των εθνικών πολιτικών.

Το Νοέμβριο του 2005 το Συμβούλιο παρουσιάζει μια επισκόπηση της επιτευχθείσας προόδου προς τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. Στην έκθεση (ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, 2005) τονίζεται ιδιαίτερα ο διττός ρόλος – κοινωνικός και οικονομικός – των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, συστήματα που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής διάστασης της Ευρώπης, καθώς μεταφέρουν τις αξίες της αλληλεγγύης, των ίσων ευκαιριών και της κοινωνικής συμμετοχής. Σύμφωνα με τις εθνικές εκθέσεις το ζήτημα αυτό έχει ενταχθεί στο πλαίσιο των εθνικών πολιτικών και πλέον τα κράτη μέλη θεωρούν ότι η στρατηγική της Λισσαβόνας αποτελεί παράγοντα χάραξης της εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Αν και οι εθνικές μεταρρυθμίσεις ακολουθούν σύμφωνα με την Επιτροπή τη σωστή κατεύθυνση – και παρά το γεγονός ότι ο αντίκτυπος των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αργεί να φανεί – επισημαίνεται ότι «η μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου θα εξαρτηθεί σε ορισμένο βαθμό από την αποτελεσματικότητα αυτών των θεμελιωδών και εκτεταμένων μεταρρυθμίσεων, από την εξασφάλιση της ενεργού συμμετοχής όλων των πολιτών στην οικονομική και κοινωνική ζωή, σε όλα τα επίπεδα ικανοτήτων και κοινωνικού περιβάλλοντος» (ό.π.:11-12).

Για την Επιτροπή οι μεταρρυθμίσεις πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στα θέματα των ίσων ευκαιριών. Η Επιτροπή θεωρεί ότι «η εξασφάλιση ότι τα συστήματα είναι δίκαια συνεπάγεται ότι τα αποτελέσματα και τα οφέλη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης πρέπει να είναι ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και άλλους παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές μειονεξίες. Με αυτή

την έννοια, η πρόσβαση πρέπει να είναι ανοικτή για όλους, και η μεταχείριση πρέπει να είναι διαφοροποιημένη σύμφωνα με τις συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες των ατόμων» (ό.π.:12).

Το Σεπτέμβριο του 2007 η Επιτροπή σε ανακοίνωσή της στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με θέμα την προαγωγή της πλήρους συμμετοχής των νέων στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνία θεωρεί πως παρά το γεγονός ότι οι γενικές συνθήκες για τους νέους στην Ευρώπη είναι θετικές, υπάρχει ανησυχία ότι πολλοί δεν μπορούν να ευημερήσουν. Τα στοιχεία της Επιτροπής αποδεικνύουν ότι ένας σημαντικός αριθμός νέων εγκαταλείπει τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρίς να έχει αποκτήσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια ομαλή μετάβαση στην απασχόληση.

Ανάμεσα στα μέτρα που προτείνει η Επιτροπή στην κατεύθυνση παροχής αποτελεσματικής εκπαίδευσης είναι η επικέντρωση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στα πλαίσια των εθνικών προγραμμάτων μεταρρύθμισης, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι δυσαναλογίες μεταξύ αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης και απαιτήσεων της αγοράς εργασίας αναπτύσσοντας για παράδειγμα περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες συμβουλών για τους νέους και θεμελιώνοντας στενότερους δεσμούς μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του κόσμου της εργασίας. Για την Επιτροπή είναι απαραίτητη η βελτίωση της διασύνδεσης της αγοράς εργασίας με την εκπαίδευση, η βελτίωση της ελκυστικότητας και της διαφάνειας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε να προετοιμάζονται καλύτερα οι νέοι για την αγορά εργασίας.

Η κοινωνική διάσταση της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης τονίζεται και στην ανακοίνωση της Επιτροπής στις 2.7.2008 προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τίτλο «Ανανεωμένη κοινωνική ατζέντα : Ευκαιρίες, πρόσβαση και αλληλεγγύη στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα». Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Επιτροπή «το μέλλον της Ευρώπης εξαρτάται από τους νέους της. Τα προβλήματα της υψηλής ανεργίας των νέων, του υπερβολικού αριθμού των παιδιών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και της σχετικής επαγγελματικής ανασφάλειας και των μισθολογικών ανισοτήτων ζητούν λύσεις. Όλα τα παιδιά πρέπει να λαμβάνουν εκπαίδευση που να τους παρέχει τα κατάλληλα εφόδια και να τους δίνει πραγματικές ευκαιρίες στον σημερινό κόσμο. Πρέπει να ενθαρρύνονται προκειμένου να φτάνουν σε διαφορετικά και υψηλότερα επίπεδα κατάρτισης και δεξιοτήτων σε σύγκριση με τους γονείς τους» (ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, 2008: 8).

Ο ουσιαστικός ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού επιβεβαιώνεται στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 21^{ης} Νοεμβρίου 2008 σχετικά με την προετοιμασία των νέων για τον 21^ο αιώνα. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καλεί τα κράτη μέλη να εστιάσουν τη συνεργασία τους μεταξύ άλλων στη μείωση των περιπτώσεων πρόωρης εξόδου από το σχολικό σύστημα, στην καταπολέμηση των ανισοτήτων και ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης μέσω προσαρμογών για τη μείωση της ανεπάρκειας των επιδόσεων των μαθητών και τη βελτίωση των επιδόσεων των σχολείων και στη μέριμνα για την επιτυχή μετάβαση σε διάφορων τύπων σχολεία και επίπεδα, καθώς και στις άλλες μορφές δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, ιδίως με τη βελτίωση της πρόσβασης και της ποιότητας των υπηρεσιών πληροφόρησης, προσανατολισμού και παροχής συμβουλών (Βλαχάκη & Γαϊτάνης, 2011).

Η αναγκαιότητα της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας στο πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής επισημαίνεται με έμφαση στην ανακοίνωση της Επιτροπής των Ε.Ε. στις 27.4.2009 με τίτλο «Μια στρατηγική της Ε.Ε. για τη νεολαία – Επένδυση και ενδυνάμωση. Μια ανανεωμένη ανοιχτή μέθοδος συντονισμού για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των ευκαιριών της νεολαίας». Η Επιτροπή θεωρεί ότι το μέλλον της Ευρώπης εξαρτάται από τους νέους της. Οι νέοι αποτελούν προτεραιότητα του κοινωνικού οράματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ως εκ τούτου είναι ανάγκη να καθοριστεί η στρατηγική για τις μελλοντικές πολιτικές της Ευρώπης για τους νέους.

Για την Επιτροπή μια μακροπρόθεσμη στρατηγική είναι αναγκαίο να επικεντρώνεται σε τρεις πρωταρχικούς και αλληλένδετους στόχους :

- Δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για τους νέους στην εκπαίδευση και την απασχόληση.
- Βελτίωση της πρόσβασης και πλήρης συμμετοχή όλων των νέων στην κοινωνία.
- Προαγωγή της αμοιβαίας αλληλεγγύης μεταξύ της κοινωνίας και των νέων.

Μεταξύ των τομέων δράσης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σ' αυτούς της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Η Επιτροπή τονίζει ότι η διευκόλυνση της πρόσβασης στην αγορά εργασίας και σε ποιοτική απασχόληση αποτελεί βασική προτεραιότητα της στρατηγικής της Λισσαβόνας. Με δεδομένο ότι οι περίοδοι μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στην απασχόληση έχουν γίνει πολύ μεγαλύτερες και πολύπλοκες, κρίνεται απαραίτητο τα κράτη μέλη να παρέχουν στους νέους ποιοτικές υπηρεσίες προσανατολισμού και παροχής συμβουλών. Επιπλέον, στον τομέα της κοινωνικής ένταξης πρέπει να δοθεί έμφαση στους μη προνομιούχους νέους και τα κράτη μέλη καλούνται να αντιμετωπίσουν

θέματα που αφορούν τους εφήβους, ιδιαίτερα αυτούς που έχουν λιγότερες ευκαιρίες, στο πλαίσιο των πολιτικών κοινωνικής προστασίας και ένταξης.

Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού θεωρείται στρατηγικής σημασίας σύμφωνα με τη γνωμοδότηση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής (Ε.Ο.Κ.Ε.) με αφορμή την προηγούμενη ανακοίνωση. Για την Ε.Ο.Κ.Ε. «η μετάβαση των νέων από το σχολείο στην εργασία πρέπει να εξεταστεί περαιτέρω σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Χωρίς καλά ανεπτυγμένο επαγγελματικό προσανατολισμό και εκπαιδευτικά συστήματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, το ζήτημα της ανεργίας των νέων θα παραμείνει ανεπίλυτο» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 23.12.2009).

Η Ε.Ο.Κ.Ε. προτείνει εφαρμογή μιας στρατηγικής που θα βασίζεται σε ειδικά μέτρα στους ακόλουθους τομείς :

- Παροχή καλύτερης και πιο προσιτής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, με στόχο την όσο το δυνατόν ομαλότερη ένταξη και παραμονή των νέων στην αγορά εργασίας.
- Εφαρμογή μέτρων που διασφαλίζουν ότι η απασχόληση ορισμένου χρόνου και οι θέσεις εργασίας που παρέχουν μειωμένη κοινωνική προστασία θα συνιστούν προσωρινό φαινόμενο για τους νέους.
- Ανάπτυξη συνολικών, προσβάσιμων δυνατοτήτων επαγγελματικού προσανατολισμού και πληροφόρησης για νέους, γυναίκες και άντρες, σε όλα τα επίπεδα κατάρτισης καθώς και δημιουργία περισσότερων ευκαιριών για ποιοτική πρακτική άσκηση και μαθητεία (μέσω ενός είδους ευρωπαϊκού πλαισίου ποιότητας).
- Έγκαιρη παροχή ενεργούς στήριξης σε νέους που αναζητούν θέσεις μαθητείας ή εργασίας και εντατικότερη εφαρμογή προγραμμάτων που επικεντρώνονται στην ένταξη ευπαθών ομάδων, όπως, λόγω χάρη, οι μακροχρόνια άνεργοι νέοι, οι νέοι που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο ή την επαγγελματική εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, μέσω προγραμμάτων απασχόλησης γενικού συμφέροντος και μέσω της προαγωγής της κατάρτισης.
- Βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εργοδοτών.
- Δημιουργία δεσμών μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων και επιχειρήσεων, όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο.
- Δημιουργία δεσμών με τις ενώσεις και αναγνώριση των εθελοντικών δραστηριοτήτων.

- Προώθηση των βέλτιστων πρακτικών μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων.
- Περαιτέρω ανάπτυξη της πρωτοβουλίας της Επιτροπής «Νέες δεξιότητες για νέες θέσεις εργασίας».
- Ενθάρρυνση της κινητικότητας μέσω προγραμμάτων νέας γενιάς. ((Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 23.12.2009, C318/117).

Τέλος, η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας τονίζεται ιδιαίτερα στην έκθεση της Επιτροπής Πολιτισμού και Παιδείας σχετικά με «Μια στρατηγική της Ε.Ε. για τη νεολαία – Επένδυση και ενδυνάμωση» που δημοσιεύεται στις 30.3.2010. Με δεδομένο ότι πρέπει να διευκολυνθεί η μετάβαση των νέων από τη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, η Επιτροπή τονίζει τη σημασία της παροχής στους νέους πρόσβασης σε καθοδήγηση και παροχή συμβουλών, όσον αφορά τη μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία, ενώ παράλληλα καλεί τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν στους νέους ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης και οικονομικών δυνατοτήτων και να εξασφαλίσουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση για μειονεκτούντες νέους, προερχόμενους από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα.

1.5 Η συμβολή της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην επίτευξη οικονομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών στόχων της Ε.Ε.: «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020»

Το τέλος του κύκλου της Στρατηγικής της Λισσαβόνας συμπίπτει με την οικονομική ύφεση και την εστίαση των προσπαθειών μείωσης των οικονομικών και κοινωνικών επιπτώσεων. Η στρατηγική «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» αποτελεί το διάδοχο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας της οποίας το «Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης»²² είναι ένα από τα βασικά συστατικά στοιχεία. Στη στρατηγική αυτή ο ρόλος της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού αποκτά ιδιαίτερη σημασία με στόχο το κοινωνικό όραμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Συμβουλευτική και ο επαγγελματικός Προσανατολισμός είτε έμμεσα είτε άμεσα έχει συμπεριληφθεί στους τέσσερις στρατηγικούς στόχους. Πιο αναλυτικά :

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ορίζει ως κύριο στόχο τη στήριξη της ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών τα οποία πρέπει να

²² Βλ. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 12.05.2009

έχουν ως επιδίωξη : α) την πλήρη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των πολιτών και β) τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα, προωθώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές, την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο.

Οι στόχοι αυτοί, σύμφωνα με το Συμβούλιο, καθορίζονται από την αναγνώριση της σημασίας του ανοίγματος προς τον κόσμο γενικά ως αναγκαία προϋπόθεση της παγκόσμιας ανάπτυξης και ευμάρειας που θα βοηθήσει την Ευρωπαϊκή Ένωση - μέσω της παροχής ευκαιριών για εξαιρετική και ελκυστική εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα - να εκπληρώσει το στόχο της και να καταστεί μια παγκοσμίως ηγετική οικονομία της γνώσης. Αυτό το πλαίσιο πρέπει να καλύπτει κάθε είδους μάθηση - τυπική, μη τυπική και άτυπη - σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση των ενηλίκων.

Οι στρατηγικοί στόχοι του πλαισίου είναι :

1. Υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας: Οι μεταβαλλόμενες οικονομικές και κοινωνικές περιστάσεις απαιτούν υλοποίηση στρατηγικών δια βίου μάθησης και δημιουργία ευέλικτων οδών μάθησης στις οποίες περιλαμβάνονται η καλύτερη μετάβαση μεταξύ των διαφόρων τομέων εκπαίδευσης και κατάρτισης, το μεγαλύτερο άνοιγμα προς τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση, και μεγαλύτερη διαφάνεια και αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: Όλοι οι πολίτες πρέπει να μπορούν να αποκτήσουν βασικές ικανότητες και όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να γίνουν ελκυστικότερα και αποτελεσματικότερα.
3. Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά: Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει σε όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως προσωπικών, κοινωνικών ή οικονομικών περιστάσεων, τη δυνατότητα να αποκτούν, να ενημερώνουν και να αναπτύσσουν, κατά τη διάρκεια της ζωής τους, τόσο δεξιότητες σχετιζόμενες με συγκεκριμένη απασχόληση όσο και τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την απασχολησιμότητά τους.
4. Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης: Βασική κινητήρια δύναμη της αειφόρου οικονομικής ανάπτυξης είναι η δημιουργικότητα. Ως εκ τούτου,

στόχος είναι η προαγωγή της απόκτησης εγκάρσιων ικανοτήτων από όλους τους πολίτες και η διασφάλιση της λειτουργίας του τριγώνου γνώσης (εκπαίδευση - έρευνα - καινοτομία). Η σύμπραξη με τον επιχειρηματικό κόσμο και με διάφορα επίπεδα και τομείς εκπαίδευσης, κατάρτισης και έρευνας μπορεί να συμβάλει στην εξασφάλιση καλύτερης εστίασης στις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας καθώς και στην υποστήριξη της καινοτομίας και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλες τις μορφές της μάθησης (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 12.05.2009, C119/3).

Φαίνεται ότι σε επίπεδο ρητορικής η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει έμφαση στο ζωτικό ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση και η κατάρτιση για την αντιμετώπιση των διαφόρων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι πολίτες της Ευρώπης και θεωρεί ότι για την επίτευξη υψηλών επιπέδων βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης ουσιαστική συνιστώσα αποτελεί η αποτελεσματική επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό.

1.6 Σύνοψη – συζήτηση

Η περιδιάβαση στο λόγο και τις δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τη σύστασή της μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 2010 καταδεικνύει ως σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής πολιτικής τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποτελεί σημαντικό αντικείμενο μελέτης στα ανώτατα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την αναγνώριση σε επίπεδο ρητορικού λόγου της συμβολής του στην επίτευξη των βασικών στόχων της δημόσιας πολιτικής, δηλαδή της δια βίου μάθησης, της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της αποτελεσματικότητας της αγοράς εργασίας και της οικονομικής ανάπτυξης.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός φαίνεται να αποτελεί την καινοτόμα πρακτική με στόχο τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας υπό το πρίσμα της αναλογικής διανομής του αγαθού της Παιδείας. Στο πλαίσιο αυτό η εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού παρουσιάζεται ως μια πρόκληση σε επίπεδο χάραξης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, ώστε να ανταποκριθούν στους στόχους που τίθενται σε επίπεδο ευρωπαϊκών πολιτικών.

Στο επίπεδο του προταγματικού λόγου, για την Ευρώπη οι πολίτες θεωρούνται βασική πηγή πλούτου και ως εκ τούτου οι πολιτικές επιλογές συνδέονται με την «επένδυση στον άνθρωπο». Μέσα από μια πολυσύνθετη προσπάθεια που περιλαμβάνει

νομοθετικές πράξεις, κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, προγράμματα κινητικότητας, πρωτοβουλίες συνεργασίας και επενδύσεις μέσω των διαρθρωτικών ταμείων επιχειρείται η δημιουργία μιας Ευρώπης της γνώσης.

Στα μέσα της δεκαετίας του '90 τίθενται ως βασικοί στόχοι η ενθάρρυνση της απόκτησης νέας γνώσης, η σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Με το Συμβούλιο της Λισσαβόνας χαράσσεται μια Ευρωπαϊκή πολιτική, ώστε η Ε.Ε. να γίνει «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

Στο πλαίσιο αυτό ο άνθρωπος εκλαμβάνεται ως το πολυτιμότερο κεφάλαιο για την Ευρώπη και ως εκ τούτου όλες οι πολιτικές θα πρέπει να επικεντρώνονται σ' αυτόν. Με μια επιχειρούμενη αναβίωση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης υποστηρίζουν την επένδυση στον άνθρωπο και την ανάπτυξη ενεργού και δυναμικού κράτους πρόνοιας, στοιχεία που φαίνεται να έχουν ζωτική σημασία τόσο για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης όσο και για να διασφαλιστεί ότι η συγκεκριμένη οικονομία δεν θα επιτείνει τα υφιστάμενα κοινωνικά προβλήματα.

Σ' αυτό το συγκείμενο η δια βίου μάθηση καταξιώνεται και καθιερώνεται στο θεσμικό λόγο της Ε.Ε.. ο οποίος την καθιστά μια σημαντική οικονομική και πολιτισμική στρατηγική για την υλοποίηση της «κοινωνίας της γνώσης». Ως συνακόλουθο των εξελίξεων αυτών βαρύνουσα σημασία αποκτά η «δια βίου κατάρτιση» και η ανάγκη ευελιξίας στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Παράλληλα, αναδεικνύεται η έννοια της απασχολησιμότητας, της ευελιξίας δηλαδή και της ετοιμότητας του ατόμου να επαναπροσανατολίζει τη σταδιοδρομία του. Επιπλέον, η δια βίου Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός αναγνωρίζεται ως σημαντική διάσταση της δια βίου μάθησης, η οποία προωθεί κοινωνικούς και οικονομικούς σκοπούς. Συγκεκριμένα, βελτιώνει την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της αγοράς εργασίας, μειώνοντας το φαινόμενο της πρόωρης αποχώρησης από την εργασία και της ασυμβατότητας των δεξιοτήτων με αποτέλεσμα την ενίσχυση της παραγωγικότητας. Σε μια σειρά ψηφισμάτων του Συμβουλίου της Ε.Ε.²³ υπογραμμίζεται

²³ Βλ. σχετικά: ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΕ, (2004). *Ενίσχυση πολιτικών, συστημάτων και πρακτικών στον τομέα της δια βίου Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. 9286/04 EDUC 109 SOC

η ανάγκη αποτελεσματικών υπηρεσιών δια βίου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ώστε να εξοπλιστούν τα άτομα με τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση της εκπαίδευσης και της σταδιοδρομίας τους και τη μετάβαση μεταξύ και εντός της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της αγοράς εργασίας. Τομείς προτεραιότητας αποτελούν η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας, η προσβασιμότητα των υπηρεσιών και η διασφάλιση της ποιότητάς τους.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Παπαδάκης «μέσα σε ένα τέτοιο ήκιστα αντισταθμιστικό (κρινόμενο εκ των αποτελεσμάτων) πλαίσιο, δείχνει να παραμένει ζέουσα:

- Η αναζήτηση της πολιτικής εκείνης στρατηγικής (political strategy), δηλαδή του συνόλου των πολιτικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων, που θα αμβλύνει με τον αποτελεσματικότερο τρόπο τις ανισότητες στην εκπαίδευση.
- Η απογύμνωση των πτυχών και των επιλογών της κεντρικής πολιτικής για εκείνους που αποτελούν τους αποδέκτες της και η άρθρωση ενός λόγου που αιτείται την αναδιανομή του κοινωνικού αγαθού προς όφελος εκείνων που το στερούνται» (2003: 152).

Σ' αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα αν οι πολιτικές αυτές στρατηγικές στοχεύουν εκτός από την οικονομική ανάπτυξη σε μια ανάλογη ευημερία και ποιότητα ζωής του συνόλου της κοινωνίας, στην οποία εξασφαλίζονται τα ατομικά δικαιώματα όλων των πολιτών χωρίς διάκριση.

234. και ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΕ, (2008). *Καλύτερη Ενσωμάτωση των Στρατηγικών της βίου Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στις στρατηγικές για την δια βίου μάθηση*. Youth and Culture Council meeting, Brussels, 21 November 2008.

Κεφάλαιο Δεύτερο

Κοινωνικά ζητήματα που θέτει η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στην εκπαίδευση

2.1 Εισαγωγή

Η περιδιάβαση στο θεσμικό λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά στα ζητήματα της εκπαίδευσης καταδεικνύει με σαφή τρόπο ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμορφώνεται κάτω από την επίδραση δύο σημαντικών παραγόντων: Ο πρώτος παράγοντας αφορά την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών με βάση τις αρχές της ατομικής αξίας και της ελεύθερης επιλογής. Έτσι η εκπαίδευση οφείλει σύμφωνα με την ανωτέρω ρητορική, μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού συμβολαίου, να προσφέρει σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες για την κατάκτηση της γνώσης. Ο δεύτερος παράγοντας έχει ως κινητήρια δύναμη τη σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία και κυρίαρχη έννοια της υφιστάμενης ρητορικής αποτελεί η «επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο». Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης φαίνεται εφεξής να εδράζεται στη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» και στο αξίωμα ότι η συσσώρευση γνώσης, η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ασκούν καταλυτικό ρόλο στην οικονομική παραγωγή και ανάπτυξη αφενός και στη διασφάλιση των ατόμων αφετέρου.

Ωστόσο, η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» δεν συνιστά μια νέα οικονομική θεωρία. Οι θεμελιώδεις αρχές της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» παρουσιάζονται στις αρχές της δεκαετίας του '60, κυρίως από τον οικονομολόγο Theodore Schultz. Είναι ενδιαφέρον λοιπόν να προσεγγίσουμε επιστημονικά τα ζητήματα που θέτει η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στο πλαίσιο του επιστημονικού διαλόγου και να επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε τη σημασία της υιοθέτησης και αναβίωσης της Θεωρίας στη χάραξη των υπερεθνικών και εθνικών πολιτικών. Απώτερος στόχος του εν λόγω διαβήματος είναι η ανάδειξη και η κατανόηση των κοινωνιολογικών ζητημάτων που θέτει ο θεσμικός λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, καθώς και των συνακόλουθων εκπαιδευτικών στρατηγικών που σχετίζονται με τον τρόπο θέσμησης, καθιέρωσης και εφαρμογής του στη ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2.2 Κοινωνικό-ιστορικά ορόσημα της θεωρητικής θεμελίωσης του «Ανθρώπινου Κεφαλαίου»

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη προσεγγίζεται ήδη στο έργο του Πλάτωνα²⁴ όπου ο Προμηθέας «κλέψας την τε έμπυρον τέχνην την του Ηφαίστου και την άλλην την της Αθηνάς (την σοφίαν) δίδωσιν ανθρώπω και εκ τούτου ευπορία μεν ανθρώπω του βίου γίγνεται».

Πολύ αργότερα, το 1776, ο A. Smith στο έργο του «Ο Πλούτος των Εθνών» αναφέρεται διεξοδικά στην έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου, επισημαίνοντας ότι οι δαπάνες για εκπαίδευση αποτελούν επένδυση, η οποία δημιουργεί ανθρώπινο κεφάλαιο με αποδοτικότητα αντίστοιχη με αυτή του υλικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με το Σκωτσέζο οικονομολόγο η μόρφωση ή η κατάρτιση ενός εργαζομένου για να γίνει ειδικευμένος στοιχίζει στον εργαζόμενο ή την επιχείρηση ένα συγκεκριμένο χρηματικό ποσό το οποίο μπορεί να ανακτηθεί με κέρδος στο μέλλον, εφόσον ο ειδικευμένος εργάτης είναι πιο παραγωγικός από τον ανειδίκευτο (Ψαχαρόπουλος, 1999).

Για περίπου 200 χρόνια μετά τη δημοσίευση του έργου «Ο Πλούτος των Εθνών» η οικονομική σκέψη αγνοεί σε μεγάλο βαθμό τις ιδέες του A. Smith για επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, εστιάζοντας στον οικονομικό ρόλο της γης, στο μετοχικό κεφάλαιο και τις ώρες εργασίας, ως κρίσιμα συστατικά της οικονομικής ανάπτυξης (Bartiste, 2001). Οι βασικοί, όμως, λόγοι για την καθυστέρηση στη διατύπωση μιας θεώρησης του ανθρώπου ως κεφάλαιο εξίσου σημαντικό, το οποίο συμβάλλει στην προαγωγή της ευημερίας και της οικονομικής ανάπτυξης είναι κατά βάση η φύση της οικονομικής παραγωγής, η οποία πριν από τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο δεν απαιτούσε μεγάλο αριθμό εργαζομένων με υψηλή εξειδίκευση. Όμως, οι υψηλής τεχνολογίας οικονομίες που προκύπτουν μετά τον πόλεμο απαιτούν σημαντικό αριθμό εργαζομένων υψηλής εξειδίκευσης, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διατύπωση μιας σχετικής θεωρητικής προσέγγισης.

²⁴ Στο μύθο ο Προμηθέας, αφού μπαίνει στο εργαστήρι της Αθηνάς και του Ηφαίστου, κλέβει τις τέχνες τους και τις δίνει στον άνθρωπο. Έτσι, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την επιβίωση του ανθρώπου και την προσαρμογή του στο φυσικό περιβάλλον. Ο Προμηθέας με την ενέργειά του εκφράζει και ενισχύει την πίστη ότι ο άνθρωπος μπορεί με τη γνώση να κυριαρχήσει πάνω στη φύση, να την αλλάξει και έτσι να βελτιώσει τη ζωή του. (Για το μύθο του Πρωταγόρα βλ. σχετικά : Στέφος, Α. (2001). *Αρχαία Ελληνική Γραμματεία. Ερμηνευτικές και διδακτικές δοκιμές*. Αθήνα : Πορεία.)

Παράλληλα, την περίοδο αυτή επικρατούν συνθήκες έντονου ανταγωνισμού μεταξύ ΗΠΑ και πρώην Σοβιετικής Ένωσης²⁵. Στη Δυτική Ευρώπη οι περισσότερες χώρες έχουν βγει κατεστραμμένες από το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, γεγονός που δημιουργεί την ανάγκη για μεταξύ τους συνεργασία με στόχο την ανοικοδόμησή τους. Στο πλαίσιο αυτό σημαντικοί οικονομολόγοι όπως οι Mincer (1958), Vaizey (1958), Wiseman (1959) εξετάζουν την εκπαίδευση ως «επένδυση». Ένας από αυτούς, ο αμερικανός οικονομολόγος Th. W. Schultz, εισηγείται στο συνέδριο της American Economic Association στις 28 Δεκεμβρίου 1960 τη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου»²⁶ στη βάση σύνδεσης της εκπαίδευσης, της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (Κανελλόπουλος, Κ. - Μαυρομαράς, Κ - Μητράκος, Θ., 2003), προκαλώντας ενθουσιώδεις αντιδράσεις στους παρευρισκόμενους συνέδρους (Karabel και Halsey, 1977:12).

Ο Th. Schultz, στην προσπάθεια να εντοπίσει τους συντελεστές που συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη, υποστηρίζει ότι εκτός από τους παραδοσιακούς συντελεστές παραγωγής, δηλαδή τη γη, την εργασία και το κεφάλαιο υφίσταται και ένας τέταρτος συντελεστής παραγωγής που τον ονομάζει «ανθρώπινο κεφάλαιο», ο οποίος συντελεί στην οικονομική ανάπτυξη και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία «μπορούν να ερμηνευθούν πολλά παράδοξα και αινίγματα της οικονομικής ανάπτυξης» (Schultz, 1977:314).

Το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι το σύνολο των έμφυτων και επίκτητων ικανοτήτων του ατόμου. Οι επίκτητες ικανότητες αποκτούνται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως η εκπαίδευση. Οι ίδιες αυτές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση και των έμφυτων ικανοτήτων. Ως εκ τούτου το ανθρώπινο κεφάλαιο εκφράζει την επίδραση της εκπαίδευσης σε ένα άτομο, το οποίο εφαρμόζει τις

²⁵ Η επιτυχής έκβαση της εκτόξευσης του «Σπούτνικ» στις 5.10.1957 έχει αντίκτυπο στην αμερικανική κοινωνία. Το γεγονός της εκτόξευσης ερμηνεύεται σαν ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος. Άμεση συνέπεια του λεγόμενου "Σπούτνικ-σοκ" είναι η ψήφιση του νόμου "National Defence Education" που προβλέπει τη χορήγηση κονδυλίων με στόχο την εκπόνηση νέων προγραμμάτων. Βέβαια, όπως τονίζει ο Νούτσος (1983), το κρύο ρίγος που ένωσε η αμερικανική κοινωνία από την εκτόξευση του "Σπούτνικ" από μόνο του δεν μπορεί να εξηγήσει το έμπρακτο ενδιαφέρον της πολιτικής εξουσίας για την εκπαίδευση. Οι λόγοι του ενδιαφέροντος εντοπίζονται στη συνεχιζόμενη καπιταλιστική ανάπτυξη, στην αντίστοιχη ιδεολογία του κράτους ευημερίας και στην εξάπλωση των γενικότερων αντιλήψεων αυτής της περιόδου.

²⁶ Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Παλακωνσταντίνου (2002) η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» δεν αποτελεί μια θεωρία διατυπωμένη μια δεδομένη στιγμή σε πλήρη μορφή, αλλά συντίθεται από ένα σύνολο μελετών οι οποίες αναφέρονται τόσο στη δημιουργία όσο και στην αξιοποίηση (ή την εκμετάλλευση) του ανθρώπινου κεφαλαίου. Μελέτες των κυριότερων εκπροσώπων της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» περιέχονται στο ειδικό αφιέρωμα του περιοδικού Journal of Political Economy, τομ. LXX (Οκτώβριος 1962).

γνώσεις που απέκτησε στην αγορά εργασίας. Οι ικανότητες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά το άτομο αποτελούν την πιο σημαντική μορφή κεφαλαίου για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας²⁷.

Σύμφωνα με τον Schultz (1977) το ανθρώπινο κεφάλαιο διαθέτει τέσσερις ιδιότητες : είναι ανθρώπινο στοιχείο, είναι κεφάλαιο, αφού αποτελεί πηγή για μελλοντική ικανοποίηση του ανθρώπου, είναι αδιαχώριστο από τον άνθρωπο που το κατέχει και τέλος δεν είναι μεταβιβάσιμο. Ως εκ τούτου, μπορεί να αποκτηθεί μόνο αν το επιθυμεί το ίδιο το άτομο.

Για τον Schultz, επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο σημαίνει επένδυση για την εκπαίδευση. Ορισμένες κατηγορίες εργαζομένων αποτελούνται από ανειδίκευτα άτομα, γεγονός που μειώνει την αποδοτικότητά τους. Η ύπαρξη ατόμων με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ακυρώνει οποιαδήποτε επενδυτική προσπάθεια σε άλλες μορφές κεφαλαίου, εφόσον το ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Η γνώση και η ειδικευση μπορούν να αυξήσουν την παραγωγική ικανότητα του εργαζόμενου. Οι άνθρωποι που αποκτούν την απαραίτητη γνώση έχουν αυξημένη παραγωγικότητα, παράγουν δηλαδή περισσότερα με τα ίδια μέσα και στον ίδιο χρόνο, από άλλους που έχουν λιγότερες ή καθόλου γνώσεις.

Στη βάση των παραπάνω ο Schultz ερμηνεύει τις κοινωνικές ανισότητες στις ΗΠΑ. Η διαφοροποίηση στην κατάσταση της υγείας και στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αιτιολογούν τη διαφοροποίηση στα ημερομίσθια μεταξύ των αγροτών που μεταναστεύουν στα αστικά κέντρα και των βιομηχανικών εργατών. Επιπλέον, οι μαύροι αμερικανοί πληρώνονται πολύ λιγότερο από τους λευκούς εργαζόμενους σε αντίστοιχες δραστηριότητες, γεγονός που οφείλεται σε μορφωτικό έλλειμμα. Στη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» η εκπαίδευση θεωρείται ως πηγή εισοδήματος: Τα εκπαιδευτικά προσόντα, οι γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτει το άτομο προσδιορίζουν τους όρους απασχόλησης σε μια αγορά εργασίας, όπου το ύψος των αποδοχών καθορίζεται από το μέγεθος της παραγωγικότητας. Για τον Schultz η διαβάθμιση στα εισοδήματα οφείλεται στη διαφοροποίηση ως προς την εκπαιδευτική

²⁷ Ανάλογος είναι ο προβληματισμός που διατυπώνουν οι Wolfe και Clark (Φραγκουδάκη, 1985 • Κυρίδης, 1996). Ο πρώτος υπογραμμίζει ότι το μυαλό των πολιτών αποτελεί το μεγαλύτερο πλούτο ενός έθνους. Κάθε χώρα, αν θέλει να αναπτυχθεί και να προοδεύσει, πρέπει να εκμεταλλευτεί αυτές τις διανοητικές δυνατότητες των πολιτών της, αφού απ' αυτές θα προκύψουν οι μελλοντικές επιστημονικές ανακαλύψεις, τα μελλοντικά καλλιτεχνικά και λογοτεχνικά έργα, οι μελλοντικές βελτιώσεις στη διοίκηση, την τεχνολογία και την κοινωνική οργάνωση. Ο δεύτερος επισημαίνει ότι η σύγχρονη οικονομία απαιτεί υψηλή εξειδίκευση, που μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

προέλευση (1977: 315). Χαρακτηριστικά επισημαίνει: «Καθ' ο μέτρον η σχολική εκπαίδευσις αυξάνει τας μελλοντικές απολαβάς του σπουδαστού, φέρει την ιδιότητα μιας επενδύσεως... Τα σχολεία είναι δυνατόν να θεωρηθούν ως επιχειρήσεις, αι οποίαι ειδικεύονται εις την «παραγωγήν» σχολικής παιδείας. Το εκπαιδευτικόν εγκατεστημένον, το οποίον περιλαμβάνει όλα τα σχολεία, είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως κλάδος της βιομηχανίας» (1972: 41).

Αναλογικά ερμηνεύονται οι διαφορετικοί ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης μεταξύ καπιταλιστικών και υπανάπτυκτων χωρών²⁸. Έτσι, στις χώρες όπου οι επενδύσεις αφορούν το «ανθρώπινο κεφάλαιο» εμφανίζονται σημαντικοί ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης σε αντίθεση με τις χώρες εκείνες όπου οι επενδύσεις αφορούν εμπράγματο κεφάλαιο, το οποίο δεν απορροφάται γρήγορα, ή δεν αξιοποιείται λόγω των χαμηλών ικανοτήτων των εργαζομένων. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Schultz «κάναμε αυτό το λάθος γιατί δεν είχαμε στο μυαλό μας την έννοια του ολικού κεφαλαίου, λαμβάναμε υπόψη μόνο το συμβατικό κεφάλαιο και παραβλέπαμε τη μεγάλη σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου στην παραγωγή της σύγχρονης οικονομίας» (1977: 317). Έτσι εξηγείται η εντυπωσιακή οικονομική ανάπτυξη που πραγματοποιήθηκε σε ορισμένες χώρες (Γερμανία, Ιαπωνία), παρά το γεγονός ότι οικονομολόγοι της Δύσης είχαν προβλέψει αργούς ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης λόγω των καταστροφών από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Συμπερασματικά η εκπαίδευση αποτελεί αξιόλογη οικονομική επένδυση, τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, αφού συμβάλλει στην κοινωνική και στην ατομική ευημερία και συνιστά βασική προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας. Για τον Schultz «το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του οικονομικού συστήματος είναι η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Το άτομο που δεν διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες θα εμφανίζει τρομερή τάση προς το τίποτα» (1977: 322). Σ' αυτή τη βάση θεωρείται ότι μια χώρα υπανάπτυκτη δεν είναι τίποτε άλλο από μια χώρα ανεκπαιδευτή.

²⁸ Ο P. Coombs, το 1968 θα γράψει ένα βιβλίο με τον τίτλο «Η Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση» (θα επανεκδοθεί συμπληρωμένο με νεώτερα στοιχεία το 1985), στο οποίο θα επισημάνει τις μεγάλες οικονομικές και εκπαιδευτικές ανισότητες ανάμεσα στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες και στις αναπτυσσόμενες (Coombs, 1985).

2.3 Αντίλογος στα ζητήματα που θεμελιώνουν τη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στο κοινωνικό πεδίο

Η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» «εντάσσεται στο πεδίο του τεχνολογικού δομολειτουργισμού, ο οποίος κυριαρχεί στις κοινωνικές επιστήμες μετά τη δεκαετία του '50 και εμμένει στην τεχνική λειτουργία της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην αποτελεσματική χρήση των ανθρώπινων πόρων» (Karabel και Halsey, 1977: 13).

Τη συγκεκριμένη περίοδο το ισοζύγιο προσφοράς και ζήτησης επαγγελματιών (Κατσανέβας, 2004) είναι πολύ θετικό. Η ζήτηση «εκπαιδευμένων ανθρώπων» είναι μεγάλη, ενώ η προσφορά μικρή. Η αγορά εργασίας έχει ανάγκη από άτομα με υψηλή μόρφωση. Το κράτος, στην προσπάθειά του να «παράγει μορφωμένους ανθρώπους», ώστε να ενταχθούν στην αγορά εργασίας (Γράβαρης, 2005) χρησιμοποιεί το ιδεολόγημα της «ασότητας των ευκαιριών» και τη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» ως μοχλούς πίεσης των ατόμων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα να συμμετέχουν στην ανώτατη εκπαίδευση, ώστε να υπάρξει εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, να προσελκυσθούν ξένες επενδύσεις, και να δοθεί λύση στο πρόβλημα της ανεργίας των νέων (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Έτσι, η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως ένα μέσο αντιμετώπισης των αρρυθμιών και της ανισορροπίας που δημιουργούνται από την εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινωνίας και παράλληλα, ως ένας θεσμός εξυπηρέτησης του κοινού συμφέροντος, στο πλαίσιο της κοινωνικής συναίνεσης.

Βέβαια, αποδεχόμενοι την αναγκαιότητα της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο με στόχο την καταπολέμηση των δυσλειτουργιών της κοινωνίας έμμεσα ορίζουμε ότι η κοινωνική δομή είναι δεδομένη. Όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη «ο όρος δυσλειτουργίες περιέχει την έμμεση εκ των προτέρων αντίληψη ότι η συγκεκριμένη κοινωνία είναι φυσική (άρα αιώνια) και έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο μια εξελικτική, αλλά απλουστευτική (επειδή γραμμική) αντίληψη για την πορεία των κοινωνιών: βλέπει την εξέλιξη, άρα την αλλαγή της συγκεκριμένης κοινωνίας, αλλά δεν εμπεριέχει στη λογική της καθόλου την έννοια της ενδεχόμενης μεταμόρφωσης των δομών» (1985: 33).

Ωστόσο, όπως συνάγεται από τη μελέτη των θεσμικών κειμένων, η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» επηρεάζει τους προβαλλόμενους στόχους και τη ρητορική τόσο των υπερεθνικών οργανισμών όσο και των μεμονωμένων κρατών που την εντάσσουν στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών τους μεταρρυθμίσεων από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 μέχρι και σήμερα (Little, 2003). Οι βασικές παραδοχές αφορούν αρχικά την αιτιώδη σχέση που υφίσταται μεταξύ του ανθρώπινου κεφαλαίου και της

οικονομικής ανάπτυξης και στη συνέχεια τη διαφοροποίηση των οικονομικών αποδοχών σε ατομικό επίπεδο, ως απόρροια της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η δαπάνη για περισσότερη εκπαίδευση αποτελεί μια επένδυση τόσο για το άτομο, εφόσον οδηγεί σε αυξημένα εισοδήματα, όσο και για την κοινωνία, εφόσον οδηγεί σε αυξημένη συνολική παραγωγή.

Αυτές οι παραδοχές αποτελούν και το πεδίο μιας πληθώρας επικρίσεων που έχουν διατυπωθεί τόσο από την πλευρά της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης όσο και από την πλευρά της Οικονομίας της Εργασίας. Κάποιες από τις κριτικές που έχουν διατυπωθεί αμφισβητούν επιμέρους συμπεράσματα της θεωρίας, χωρίς όμως να αμφισβητούν τη γενική της ορθότητα.

Η πρώτη παραδοχή υποστηρίζει ότι σε μια δεδομένη επιχείρηση ανεξάρτητα από το προϊόν που παράγεται και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράγεται, το προσωπικό που διαθέτει εκπαίδευση θα είναι πάντα πιο παραγωγικό από το αντίστοιχο χωρίς ή με λιγότερη εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει επειδή η εκπαίδευση προσφέρει στο άτομο στοιχεία γνωστικού χαρακτήρα, γνώσεις δηλαδή και δεξιότητες, ικανές να το διαφοροποιούν από το άτομο που δεν τις διαθέτει. Η παραγωγικότητα αυξάνεται, όταν με βάση αυτά τα στοιχεία το άτομο χειρίζεται καλύτερα τον εξοπλισμό, προσαρμόζεται καλύτερα και γρηγορότερα στις εξελίξεις και παίρνει αποφάσεις που επιδρούν θετικά στην παραγωγική διαδικασία (Schultz, 1989).

Για τους De la Fuente και Ciccone «η κεντρική διάσταση στην έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου αφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες που ενσωματώνονται στους ανθρώπους και συσσωρεύονται μέσω της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εμπειρίας και οι οποίες είναι χρήσιμες στην παραγωγή αγαθών, υπηρεσιών και περαιτέρω γνώσης» (2002: 7).

Τη θεώρηση για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην παραγωγικότητα και την οικονομική ανάπτυξη αμφισβητεί ο Dore (1997). Εκφράζει την άποψη ότι οι υποστηρικτές της θεωρίας στηρίζονται σε ένα όχι μαθηματικά αποδεδειγμένο φαινόμενο, εφόσον δεν λαμβάνουν υπόψη τους ότι η οικονομική ανάπτυξη είναι δυνατό να οφείλεται σε άλλους παράγοντες εκτός της εκπαίδευσης²⁹. Ο Dore εξετάζει ιστορικά το παράδειγμα

²⁹ Ο Landes (2005) επισημαίνει ότι η παραγωγικότητα προσδιορίζεται από ένα πλήθος παραγόντων ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται : α) το επίπεδο της εκπαίδευσης, β) η αποτελεσματικότητα του φορολογικού συστήματος, γ) το επίπεδο των εργασιακών σχέσεων, δ) η επιχειρηματικότητα, ε) η αποτελεσματικότητα της δημόσιας διοίκησης, στ) το επίπεδο του ανταγωνισμού στην αγορά, ζ) η σταθερότητα και επάρκεια των θεσμών, η) ο πολιτισμός και η θρησκεία.

της Αγγλίας και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η βιομηχανική επανάσταση που συντελέστηκε στη χώρα δεν ήταν αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Η θέση του Dore θεμελιώνεται και με βάση το παράδειγμα των ΗΠΑ. Αν υπήρχε σχέση μεταξύ οικονομικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης με την έννοια ότι η ταχεία ανάπτυξη της εκπαίδευσης επιφέρει κατ' ανάγκη ταχεία ανάπτυξη της οικονομίας, δεν θα μειωνόταν ο ρυθμός της οικονομίας των ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του 1960 με δεδομένη την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην ίδια χρονική περίοδο, λόγω της εξάπλωσης της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου».

Ο Arrow (1972) προσεγγίζει τη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» από μια άλλη οπτική γωνία. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας του ατόμου, αλλά λειτουργεί ως ένας μηχανισμός διαλογής, ένας μηχανισμός φίλτρου ή κοσκινίσματος (screening hypothesis). Σύμφωνα με την άποψή του ο εργοδότης δεν είναι σε θέση να γνωρίζει ποιο άτομο είναι περισσότερο παραγωγικό. Έτσι, καταφεύγει στη θεώρηση ότι το άτομο με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης λογικά θα έχει αυξημένη παραγωγικότητα, εφόσον η απόκτηση εκπαίδευσης από την πλευρά του σημαίνει ότι διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που το διαφοροποιούν και το καθιστούν πιο παραγωγικό από κάποιο άτομο με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια οι τίτλοι σπουδών αποτελούν πρακτικούς και ευρέως αποδεκτούς δείκτες αξιολόγησης στη διαδικασία επιλογής από τον εργοδότη του κατάλληλου υποψήφιου εργαζόμενου.

Βέβαια οι Bowles και Gintis (1975) εκλαμβάνουν την εκπαίδευση ως όργανο κοινωνικής διαστρωμάτωσης και θεωρούν ότι ο εργοδότης προτιμά τους περισσότερο εκπαιδευμένους όχι λόγω των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στην εκπαίδευση, αλλά επειδή είναι περισσότερο κοινωνικοποιημένοι στο εργασιακό περιβάλλον και άρα πιο παραγωγικοί στο υφιστάμενο πλαίσιο εργασίας. Απορρίπτουν την επίδραση της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων θεωρώντας ότι μέσω της εκπαίδευσης αναπαράγεται η υφιστάμενη κοινωνική διάρθρωση και ο ρόλος της εκπαίδευσης καθίσταται ανασχετικός για την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και ενισχυτικός των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο, μέσα από τα προγράμματα σπουδών, καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες στην επαγγελματική δραστηριότητα αποτελούν προσόντα που οι εργοδότες εκτιμούν ιδιαίτερα και τα απαιτούν από τους υποψήφιους εργαζόμενους. Αυτά τα «προσόντα» όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο

Παπακωνσταντίνου (2002) έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις σύγχρονες μορφές τεχνοκρατικής οργάνωσης, όπου δίνεται ξεχωριστή σημασία στη συγκρότηση της ιεραρχίας (άρα στην τάξη-πειθαρχία, στην οποία αναγκαστικά έχουν «εντρυφήσει» τα άτομα λόγω της αύξησης τόσο των ετών υποχρεωτικής εκπαίδευσης όσο και των σχολικών ειδικεύσεων με την εφαρμογή διαδοχικών αυστηρών προγραμμάτων σπουδών). Μεταξύ των κριτηρίων που χρησιμοποιούν οι εργοδότες στις σχέσεις τους με τους εργαζομένους συγκαταλέγονται τα γνωστικά προσόντα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα δεδομένα αυτοπαρουσίασης και οι συστατικές επιστολές.

Ένα ακόμη ζήτημα αντιπαράθεσης αποτελεί η σχέση που υφίσταται μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και του εισοδήματος από την εργασία. Το ερώτημα που τίθεται και οδηγεί σε διαφωνίες είναι σε ποιο βαθμό και με ποια κατεύθυνση λειτουργεί η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εισοδήματος.

Μια από τις πιο ασφαλείς γενικεύσεις για τους θεωρητικούς του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί η θεώρηση ότι ανάμεσα σε δύο ομάδες ατόμων με τα ίδια χαρακτηριστικά, τα άτομα που ανήκουν στην ομάδα με την περισσότερη εκπαίδευση θα έχουν υψηλότερες αποδοχές σε σχέση με τα άτομα της ομάδας με λιγότερη εκπαίδευση.

Ο Gary Becker, μέλος της Σχολής του Σικάγου και ένας από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς του ανθρώπινου κεφαλαίου, υποστηρίζει τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εισοδήματος με τα αποτελέσματα της έρευνάς του: Οι διαφορές στο εισόδημα μεταξύ των εθνοτικών ομάδων στις Η.Π.Α. οφείλονται αποκλειστικά στις διαφορές επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Όπως αναφέρει ο Becker (1992) ομάδες με μικρές οικογένειες, όπως οι Ιάπωνες, οι Κινέζοι, οι Εβραίοι και οι Κουβανοί δαπανούν πολλά για την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ ομάδες όπως οι Πορτορικανοί, οι Μεξικανοί και οι νέγροι λόγω των μεγάλων σε μέγεθος οικογενειών δαπανούν λιγότερα με αποτέλεσμα την ελλιπή εκπαίδευση. Μάλιστα καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα ερευνώντας τις εισοδηματικές ανισότητες σε σχέση με το φύλο και την κοινωνική τάξη.

Στη συσχέτιση μεταξύ εκπαίδευσης και εισοδήματος καταλήγουν με τις έρευνές τους και οι Pavlopoulos (1975), Psacharopoulos (1979), Petraki-Kotti (1987), Hartog and Oosterbeek (1988), Dabos & Psacharopoulos (1991), Magoula and Psacharopoulos (1997). Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Marcus (1986) η εκπαίδευση αυξάνει την παραγωγικότητα του εργαζομένου με αποτέλεσμα την αύξηση των αποδοχών του ιδιαίτερα όταν το άτομο βρίσκεται σε νεαρή ηλικία, ώστε τα οφέλη από αυτήν να υφίστανται την περίοδο που το άτομο εργάζεται.

Για τους Doering και Piore (1971) η εκπαίδευση αποτελεί το διαβατήριο για το πέρασμα του ατόμου στην πρωτεύουσα αγορά εργασίας, η οποία του εξασφαλίζει θέσεις απασχόλησης με μεγάλες αποδόσεις. Στην αντίθετη περίπτωση, το άτομο χωρίς εκπαίδευση εισέρχεται στη δευτερεύουσα αγορά εργασίας, η οποία του παρέχει απασχόληση πρόσκαιρη, ευκαιριακή, με χαμηλές αποδόσεις.

Ωστόσο, σε έρευνες των Bowles et al. (2000, 2002) στις Η.Π.Α. συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι γνωστικές ικανότητες που αποκτά το άτομο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα σπάνια ερμηνεύουν πάνω από το ήμισυ της συμβολής της εκπαίδευσης στις μισθολογικές αμοιβές. Έτσι, περίπου το 82% της οικονομικής απόδοσης της εκπαίδευσης οφείλεται σε παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά είναι ανεξάρτητοι από τις γνωστικές ικανότητες των ατόμων.

Τέλος, μια σημαντική θέση που αποτελεί σημείο αντιπαράθεσης είναι η άποψη των θεωρητικών του ανθρώπινου κεφαλαίου ότι η επένδυση στην εκπαίδευση εξασφαλίζει απόλυτα την κοινωνική κινητικότητα. Η άποψη αυτή δε φαίνεται να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Το αίτημα για ίσες ευκαιρίες και η έμφαση στην αξιοποίηση των ανεκμετάλλετων αποθεμάτων διανοητικού πλούτου όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη (1985) περιέχει την αντίληψη ότι οι ανισότητες ανάμεσα στα άτομα είναι δύο ειδών: κοινωνικές και φυσικές. Η κατάργηση των κοινωνικών εμποδίων θα επιτρέψει σ' αυτούς που διαθέτουν τις φυσικές ικανότητες να φθάσουν σε υψηλές βαθμίδες στην κοινωνική ιεραρχία. Αυτή η αντίληψη είναι αντιεπιστημονική, εφόσον οι φυσικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι και αυτές αυστηρά κοινωνικές.

Για τον Baptiste (2001) οι πρακτικές που προωθούνται μέσα από την εφαρμογή της θεωρίας είναι απολιτικές και ατομιστικές και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατό να συμβάλλουν στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Baptiste ασκεί κριτική στους θεωρητικούς του ανθρώπινου κεφαλαίου οι οποίοι «μεταβάλλουν» τον άνθρωπο σε ένα «οικονομικό ον» που δρα με γνώμονα την ατομική ασφάλεια και την υλική ευτυχία. Κατ' αυτόν τον τρόπο επισημαίνονται και οι κοινωνικές επιπτώσεις της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου», καθώς η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ατόμου εξαρτάται από την επένδυση που πραγματοποιεί στην εκπαίδευση με στόχο την απόκτηση προσόντων. Έτσι, χαρακτηρίζεται το άτομο ως «μοναχικός λύκος» που επιδιώκει την εξασφάλιση της ευημερίας.

Ο Παπακωνσταντίνου (2002) θεωρεί πως η επιτυχία μιας προοπτικής ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτελέσει μέσο αναδιανομής του εισοδήματος και μείωσης

των κοινωνικών ανισοτήτων θα ήταν περισσότερο «εξασφαλισμένη», αν στο όποιο επιθυμητό αποτέλεσμα συνέβαλλε και ο εκδημοκρατισμός του σχολείου, ο οποίος θα παρείχε ισότητα ευκαιριών σε μακροχρόνιο ορίζοντα. Ωστόσο, η κοινωνική πραγματικότητα δεν επιβεβαιώνει αυτή την προοπτική, αφού η σταδιακή αύξηση του επιπέδου εκπαίδευσης κατά τη μεταπολεμική περίοδο δεν τροποποίησε τη διανομή των εισοδημάτων στο σύνολο της κοινωνίας ούτε κατ' επέκταση και τη διάρθρωση των κοινωνικών τάξεων, γεγονός που θα αναιρούσε την αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Ως εκ τούτου η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» δεν επαληθεύεται ως προς την αναδιανομή των εισοδημάτων, γιατί δεν υπολόγισε την υποβάθμιση των διπλωματούχων που προέκυψε από τον αυξημένο ρυθμό «παραγωγής» τους και την υπέρμετρη προσφορά διπλωματούχων σε μεσομακροχρόνιο διάστημα.

Με βάση την προηγούμενη ανάλυση διαφαίνεται η ανάπτυξη μιας πολυδιάστατης οικονομικής επιχειρηματολογίας σχετικά με την εκτίμηση της σχέσης «εκπαίδευση – γνωστικά αποτελέσματα – παραγωγικότητα – εισοδήματα». Για τον Hallak (όπως αναφ. Παπακωνσταντίνου, 2002) η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» δεν επιτρέπει τον σαφή προσδιορισμό των προβλημάτων της διάθεσης των πόρων στην εκπαίδευση ούτε μπορεί να εξηγήσει πλήρως το ποιος κερδίζει από αυτήν τη διάθεση.

Ωστόσο, σύμφωνα με την άποψή μας η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» βρίσκει χρήσιμες προεκτάσεις, όπως: α) στο πλαίσιο της οικονομικής θεωρίας, ειδικά μέσω των μοντέλων επένδυσης και β) στο ρόλο του σχολείου στην οικονομική ανάπτυξη, αντικαθιστώντας την παραδοσιακή έννοια της σχέσης κεφαλαίου / εργασίας με αυτήν – την πιο προσαρμοσμένη στην πραγματικότητα – του φυσικού κεφαλαίου / ανθρώπινου κεφαλαίου.

2.4 Οι κοινωνικές ερμηνείες της αναβίωσης της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου»

Ανεξάρτητα από την κριτική που ασκήθηκε και συνεχίζει να ασκείται, η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» «επαναεπιβεβαιώνει τον αμερικανικό τρόπο ζωής» (Karabel και Halsey, 1977: 13), ενώ παράλληλα αποτελεί ένα σημαντικό συμπλήρωμα του σώματος της οικονομικής επιστήμης η οποία με τη σειρά της φαίνεται να επιδρά με δραστικό τρόπο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό³⁰. Σ' αυτό το επίπεδο παρατηρείται «μια

³⁰ Για τον Carnoy (1985) η οικονομία της εκπαίδευσης έχει ως πρωταρχικό αντικείμενο μελέτης το πώς η εκπαίδευση εντάσσει (positionne) το άτομο στην αγορά εργασίας και αυξάνει την παραγωγική ικανότητα

μετατόπιση του κυρίαρχου λόγου γύρω από την εκπαίδευση, από την (αστική) ιδεολογία του φιλελεύθερου ανθρωπισμού στην (αστική) τεχνοκρατική ιδεολογία, η οποία και προσπαθεί να εντάξει όλες τις κοινωνικές λειτουργίες και δραστηριότητες στο στόχο της (καπιταλιστικής) οικονομικής ανάπτυξης» (Μηλιός, 1985: 62).

Στη ρητορική των υπερεθνικών οργανισμών δίνεται έμφαση σε νέες μορφές χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα φαίνεται ότι η εκπαίδευση ως διαδικασία αφορά σίγουρα το σχολείο αλλά όχι μόνο, εφόσον το ίδιο το άτομο έχει ενεργό ρόλο στην αφομοίωση πληροφοριών από τον εξωτερικό κόσμο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Λευκό Βιβλίο «...όλα αρχίζουν στο σχολείο. Εκεί είναι που έχει τις ρίζες της η κοινωνία της γνώσης. Το Λευκό Βιβλίο επιμένει στο ρόλο του ατόμου ως κύριου συντελεστή επίτευξης αυτής, χάρη στην αυτονομία και την επιθυμία για γνώση που θα του επιτρέψουν να ελέγξει το μέλλον του, για να αναδείξει το ρόλο του σχολείου στην εξέλιξη αυτή. Το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί, αλλά παραμένει το αναντικατάστατο όργανο προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικής ένταξης του κάθε ατόμου. Του ζητούνται πολλά επειδή μπορεί να προσφέρει πολλά» (ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ, 1995: 51).

Σύμφωνα με τη Σιάνου η σύγχρονη εκδοχή της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στηρίζεται στη νεοφιλελεύθερη κοινωνική θεωρία με έμφαση σε δύο θεμελιώδεις αρχές, των οποίων το θεωρητικό υπόβαθρο ανάγεται στην πολιτική θεωρία του Hobbes: «Σύμφωνα με την πρώτη, η ανθρώπινη φύση είναι κτητική και διαθέτει κάποια προ-κοινωνικά και αμετάβλητα χαρακτηριστικά, εξαιτίας των οποίων το άτομο καθοδηγείται από ιδιοτελείς σκοπούς, με στόχο την ορθολογιστική επιδίωξη του προσωπικού του συμφέροντος μέσω της απόκτησης πλούτου και δύναμης. Σύμφωνα με τη δεύτερη, η πιο ασφαλής εγγύηση για την πραγμάτωση του στόχου αυτού είναι η απόκτηση τίτλων σπουδών με ανταλλάξιμη αξία στην αγορά εργασίας, εφόσον γίνεται ολόενα και πιο ισχυρή, με διαφορετική βέβαια από το παρελθόν μορφή, η συνάφεια εκπαίδευσης και απασχόλησης» (1998: 631).

της οικονομίας. Ιδιαίτερα πρόκειται για τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ των ανταγωνιστικά διαμορφωμένων μισθών και των αποφάσεων οι οποίες λαμβάνονται από ή για το άτομο και σχετίζονται με τη σχολικότητά του και το επίπεδο σπουδών του, αλλά και με τα συνολικά αποτελέσματα αυτών των αποφάσεων για την οικονομία. Σύμφωνα με τον Ψαχαρόπουλο «οι οικονομολόγοι της εκπαίδευσης παρέχουν έναν συμπληρωματικό (και όχι ανταγωνιστικό) τρόπο στη θεώρηση των ίδιων φαινομένων που απασχολούν την παιδαγωγική επιστήμη. Μάλιστα τα οικονομικά της εκπαίδευσης διευρύνουν το φάσμα των αναλύσεων πολλών κοινωνικών φαινομένων» (1999:14).

Ως απόρροια των προηγούμενων το άτομο αντιμετωπίζει την εκπαίδευση και την απόκτηση τίτλων σπουδών, όπως αντιμετωπίζει τα ιδιωτικά αγαθά. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιωτικό αγαθό που παρέχει οφέλη σε όσους επενδύουν σ' αυτό. Η εκδοχή αυτή έχει επιπτώσεις τόσο σε θεσμικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο. Το κοινωνικό κράτος στο πλαίσιο του οποίου η εκπαίδευση αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα το οποίο συμβάλλει στην κοινωνική ευημερία των πολιτών, και διασφαλίζει την επικοινωνία μεταξύ ανώτερων και κατώτερων κοινωνικών τάξεων (Gintis, 1980) τίθεται υπό αμφισβήτηση. Η εκπαίδευση αποτελεί πλέον ατομικό ζήτημα που ανεξάρτητα από τις κρατικές παροχές στηρίζεται στις προσωπικές επιλογές και πρωτοβουλίες. Γίνεται έτσι ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες ανταγωνιστικότητας, αποτελώντας μια παραγωγική επένδυση.

Όπως επισημαίνει η Tsakiris (2013) ο όρος «ανθρώπινο κεφάλαιο» είναι ουσιαστικά μια μεταφορά της ιδέας της επένδυσης στη γνώση. Ωστόσο, ως «μεταφορά» δημιουργεί μια παραπλανητική μετάφραση της ιδέας επένδυσης της γνώσης, επειδή ακριβώς ο σημασιακός της πυρήνας είναι αποκλειστικά και μόνο συνδεδεμένος με τα κέρδη της παραγωγικότητας. Το σημασιακό περιεχόμενο της εν λόγω έννοιας παραπέμπει στην ιδέα ότι το άτομο κατέχει εκείνες τις δυνατότητες τις οποίες θα πρέπει να καλλιεργήσει και να αναπτύξει σε όλη την πορεία της ζωής του για να αυξήσει την παραγωγικότητά του και κατ' επέκταση τις οικονομικές απολαβές και τα κοινωνικά προνόμιά του. Άρα, η απόκτηση αυτού του κεφαλαίου γίνεται προς ίδιον όφελος, το οποίο ερείδεται σε μια λογική απολύτως χρηστική.

Αυτή ακριβώς η χρηστική λογική προϋποθέτει ότι η επιλογή του επαγγέλματος έχει ως μοναδικό κίνητρο το οικονομικό. Δηλαδή σύμφωνα με την παραπάνω λογική παραγκωνίζεται και παραγνωρίζεται η προβολή του ατόμου στο μέλλον μέσω αναπαραστάσεων που διαμορφώνονται σε σχέση με τις συγκυριακές κοινωνικές συνθήκες και τις αξίες, αλλά κυρίως σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τη δράση του μέσα από την προσωπική και κοινωνική του ιστορία.

Η συγκεκριμένη χρηστική λογική, όπως αναφέρει η Tsakiris (2013), ασκεί σημαντική επίδραση στις κυρίαρχες αναπαραστάσεις. Διαμορφώνει ένα εκπαιδευτικό πεδίο διαφορετικών ταχυτήτων ανάμεσα σε αυτούς που αναγνωρίζονται ως αποδοτικοί και στους άλλους οι οποίοι δεν έχουν καλές επιδόσεις. Αυτή η λογική καθορίζει και τη δια βίου μάθηση, όπου αυτοί οι οποίοι επωφελούνται από την εκπαίδευση είναι τα

στελέχη και όχι οι απλοί εργαζόμενοι. Άρα και η ρητορική των ίσων ευκαιριών φαίνεται να καταρρίπτεται γιατί έρχεται σε αντίφαση με την υπεράσπιση της χρηστικής λογικής.

Στη διαφοροποιημένη θεωρητική βάση σε σχέση με αυτή της δεκαετίας του '60 προστίθεται ένα νέο στοιχείο, η επίδραση της τεχνολογίας. Έτσι, στη βάση των απόψεων των θεωρητικών (Schultz και Becker) ο Ο.Ο.Σ.Α. υποστηρίζει ότι η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στην αρχική της έκδοση ήταν πολύ γενική, πολύ ποσοτική και βασιζόταν σε απλοποιημένες θεωρίες της εκπαίδευσης και της οικονομίας. Έτσι, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας στον καθορισμό του εισοδήματος, σύμφωνα με την παλαιότερη εκδοχή, εφόσον η σχέση αυτή επηρεάζεται από τη διαθέσιμη τεχνολογία. Στο αναθεωρημένο μοντέλο ο Ο.Ο.Σ.Α. θεωρεί ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν λειτουργίες που μπορεί να επηρεάσουν θετικά την παραγωγικότητα των εργαζομένων, όμως το κλειδί φαίνεται να είναι η ικανότητα των εργαζομένων να αντιμετωπίσουν τις τεχνολογικές εξελίξεις και να τις μετατρέψουν σε πλεονεκτήματα για το μέλλον (ΟΟΣΑ, 1985, 1986α, 1986β, 1986γ). Παράλληλα, και στον εκπαιδευτικό λόγο της Ε.Ε. ενσωματώνεται η τεχνολογία ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ του ανθρώπινου κεφαλαίου και της παραγωγικότητας. Θεωρητικοί του ανθρώπινου κεφαλαίου όπως οι Mincer (1991), Bound και Johnson (1992), Juhn, Murphy και Pierce (1993) υποστηρίζουν ότι η σημαντικότητα της εκπαίδευσης στην αύξηση της παραγωγικότητας είναι αξιοσημείωτη μόνο όταν συνδέεται με τη διάχυση της τεχνολογίας.

Παράλληλα με την επιχειρούμενη ανανέωση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» και τον εμπλουτισμό της στο πλαίσιο της «Κοινωνίας της Πληροφορίας» με στόχο τον μετασχηματισμό των κοινωνιών ο εκπαιδευτικός θεσμός τίθεται στο κέντρο της οικονομίας της γνώσης. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός λόγος των κρατών, ακολουθώντας τον αντίστοιχο λόγο των υπερεθνικών οργανισμών, φαίνεται να νομιμοποιεί μια σειρά εκπαιδευτικών επιλογών στις οποίες αναδύεται ένα είδος λεξιλογίου που συνάδει με τις θεμελιώδεις αρχές της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου». Όπως επισημαίνει ο Neave (1988), η εκπαίδευση φαίνεται να καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής. Έτσι, η εκπαίδευση παρουσιάζεται συμβολικά ως το εθνικό επιχείρημα του μέλλοντος με στόχους, πρακτικές και ορολογία που αντλούνται από το χώρο της οικονομίας.

Για τον Laval (2003) η αναβίωση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» δεν οφείλεται στο γεγονός ότι προτείνει μια στρατηγική διαρκούς ανάπτυξης, αλλά γιατί ουσιαστικά αποτελεί μια εξήγηση οικονομική στο εκπαιδευτικό κόστος. Δηλαδή το ανθρώπινο κεφάλαιο δικαιολογεί και υποστηρίζει τις επενδύσεις στην εκπαίδευση και αυτός είναι ο μόνος τρόπος για να μπορέσουν να ληφθούν αποφάσεις. Αυτή η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου μεταφράζει ουσιαστικά την αποδυνάμωση της σχέσης ή του δεσμού ανάμεσα στο σχολικό δίπλωμα και τη θέση εργασίας. Και έτσι δικαιολογεί την επιλογή που κάνουν οι εργοδότες σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από πληθωρισμό των τίτλων σπουδών. Πολλοί εργοδότες χρησιμοποιούν στο όνομα του ανθρώπινου κεφαλαίου άτυπες συνιστώσες, όπως είναι η κοινωνική καταγωγή, προκειμένου να εκτιμήσουν ή να κρίνουν την επαγγελματική χρηστικότητα των μισθωτών.

Στο διαμορφούμενο πλαίσιο το ζητούμενο είναι πώς και σε ποιο βαθμό η συγκεκριμένη οικονομίστικη πρόσληψη της πραγματικότητας που φαίνεται να την επανακτά και να την ιδιοποιείται ο θεσμικός λόγος, εμφανίζοντας την εκπαίδευση ως κύρια ορίζουσα της οικονομικής ανάπτυξης, μπορεί να επιφέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα ή απλά συνιστά μια φενάκη, ένα φανταστικό κατασκεύασμα ότι η κυριότητα του οικονομισμού είναι η αναγκαία και ικανή συνθήκη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων³¹.

Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα τίθεται το ερώτημα πώς και σε ποιο βαθμό διευκολύνεται και δεν περιορίζεται η πραγμάτωση του θεμελιώδους δικαιώματος στην εκπαίδευση αν αποδεχτούμε την οικονομική προσαρμογή ως κύρια λειτουργία που καλείται να επιτελέσει το εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της Κοινωνίας της Γνώσης. Μπορεί η επικαλούμενη επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο να αντισταθμίσει τις κοινωνικές ανισότητες και όχι να συντελέσει στη διατήρηση ή ακόμη και στην αναπαραγωγή τους; Στο προηγούμενο πλαίσιο μπορεί ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως εκπαιδευτική πρακτική η οποία τοποθετείται σε θέση τομής μεταξύ κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στην αναλογική διανομή του κοινωνικού αγαθού της Παιδείας και των συνακόλουθων προοπτικών κοινωνικής κινητικότητας;

³¹ Σύμφωνα με το Becker (1993) η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου σχετίζεται άμεσα με τις αλλαγές που παρουσιάζονται στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Κατ' αυτό τον τρόπο η κατανόηση της έννοιας του ανθρώπινου κεφαλαίου θα οδηγήσει στην κατανόηση των αλλαγών στη σύγχρονη κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003) στο πεδίο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος αναπτύσσονται από πολλά δρώντα (συλλογικά ή μη) υποκείμενα στρατηγικές εξυπηρέτησης συμφερόντων με αποτέλεσμα η ίδια η Κοινωνία της Γνώσης να εμβαπτίζεται σε ένα νέο Κοσμο-Πολιτισμό, η αποδόμηση του οποίου είναι δεδομένη αν διατυπωθούν ορισμένα στοιχειοθετημένα ερωτήματα: «Τα πέντε δισεκατομμύρια περίπου ανθρώπων που δεν ξέρουν να χρησιμοποιούν Διαδίκτυο (Internet), άρα αποκλείονται από την Κοινωνία της Γνώσης και τις «κοσμο-πολιτικές» συνδηλώσεις της, τα εκατομμύρια παιδιών που θνήσκουν ετησίως χωρίς καμιά εκπαιδευτική ευκαιρία αλλά και χωρίς καμιά ευκαιρία επιβίωσης, οι γυναίκες σε αρκετές χώρες του Πλανήτη που αποκλείονται θεσμικά από το «κοινό αγαθό» της εκπαίδευσης, τι θέση ακριβώς δύνανται να αξιώσουν στο κοσμοπολίτικο αυτό περιβάλλον; Και τελικά μια Κοινωνία της Γνώσης που γέμει αποκλεισμών και ως τέτοια αποσυναρτάται από κάθε προοπτική κοινωνικής δημοκρατίας πόσο εφικτή και κυρίως πόσο ευοίωνη μπορεί να είναι;» (2003: 153-154).

Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Μηλιός «η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου καθ' αυτή περιέχει ελάχιστη επιστημονικότητα: γιατί συγχέει την παραγωγή (διαδικασία παραγωγής και ιδιοποίησης της υπεραξίας) και την εκπαίδευση (διαδικασία που συμβάλλει στην αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης και η οποία δεν αφορά μόνο το οικονομικό επίπεδο αλλά – κυρίως – το ιδεολογικό και πολιτιστικό επίπεδο). Γιατί επιχειρεί να ταυτίσει το κεφάλαιο με την εργασία, να αποκρύψει δηλαδή τις ταξικές αντιθέσεις, παρουσιάζοντας ακόμα και τους εργαζόμενους σαν a-priori κατόχους (ανθρώπινου) κεφαλαίου. Γιατί λανθασμένα υποστηρίζει ότι η παραγωγικότητα της εργασίας συνδέεται μονοσήμαντα με την εκπαίδευση, συσκοτίζοντας έτσι το γεγονός ότι η παραγωγικότητα αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό αποτέλεσμα που προκύπτει σε συνάρτηση των σχέσεων εξουσίας, των πολιτικών και ταξικών συσχετισμών και των κοινωνικών διαδικασιών (ανάμεσά τους και η εκπαίδευση), μέσα από τις οποίες συγκροτείται ο «συλλογικός εργάτης». Γιατί τέλος η βασική συνέπεια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ότι ένα υψηλά ειδικευμένο εργατικό δυναμικό απολαμβάνει υψηλά οικονομικά οφέλη αποτελεί χονδροειδή αφαίρεση από τις συγκεκριμένες (κάθε φορά) συνθήκες της πάλης των τάξεων. Γιατί με δύο λόγια, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν έχει να προσφέρει παρά μια εκχυδαϊσμένη οικονομίστικη καρικατούρα του κοινωνικού ρόλου της εκπαίδευσης» (1985: 63-64).

Για την Tsakiris (2013) όσο αστεία και να φαίνεται η υπεράσπιση της ορθολογικότητας της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» τόσο δύσκολο καθίσταται το εγχείρημα της απονομιμοποίησής της. Και αυτό επειδή απαιτεί όχι τόσο εξειδικευμένες γνώσεις για να γίνουν οι απαραίτητες αναλύσεις, αλλά ένα κοινωνικό πρόταγμα που θα επιτρέψει στα άτομα να κάνουν «ταμείο» των προσφερόμενων επιστημονικών (με ή χωρίς εισαγωγικά) αναλύσεων, έχοντας κριτήριο ένα αξιακό σύστημα που να υπερασπίζεται τη χειραφέτηση της ανθρώπινης δράσης μέσα από την ατομική και κοινωνική αυτονομία.

2.5 Σύνοψη – συζήτηση

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» αποτέλεσε τη βάση οικοδόμησης της εκπαιδευτικής πολιτικής όλων των καπιταλιστικών χωρών μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, αναδεικνύοντας τις επενδύσεις στην εκπαίδευση ως αποφασιστικής σημασίας για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας και δίνοντας έμφαση σε ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο στο ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, εφόσον θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να αξιοποιηθούν τα ανεκμετάλλετα αποθέματα διανοητικού πλούτου στην κατεύθυνση της οικονομικής ανάπτυξης.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής του τρόπου με τον οποίο χώρες της Ε.Ε. εφήρμοσαν με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές τον Σ.Ε.Π. στα εκπαιδευτικά τους συστήματα προκειμένου να αναδείξουμε τις συγκλίσεις και αποκλίσεις της μετάφρασης των πολιτικών του Σ.Ε.Π. από το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα σε εθνικό επίπεδο.

Κεφάλαιο Τρίτο

Η μετάφραση των πολιτικών του Σ.Ε.Π. από το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα στο εθνικό επίπεδο: εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Αγγλίας, Γαλλίας και Γερμανίας

3.1 Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η προσέγγιση επιστημονικών ζητημάτων που έθεσε η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στο πλαίσιο του επιστημονικού διαλόγου και η ερμηνεία της σημασίας της υιοθέτησης και αναβίωσης της θεωρίας στη χάραξη των υπερεθνικών εθνικών πολιτικών με απώτερο στόχο την ανάδειξη και κατανόηση των κοινωνιολογικών ζητημάτων που έθεσε ο θεσμικός λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται αναφορά στην εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στην Αγγλία³², τη Γαλλία και τη Γερμανία. Στόχος δεν είναι η παρουσίαση ενός μοντέλου προς υιοθέτηση, εφόσον, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Drapela, «το κάθε μοντέλο προσανατολισμού αντανακλά τις πολιτιστικές αξίες, τις εθνικές παραδόσεις και τις κοινωνικές δομές που επικρατούν στη χώρα εφαρμογής» (1977: 14), αλλά κυρίως ο εντοπισμός αναφορών που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου. Άλλωστε, μέσα από τη μελέτη ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων και κατ' επέκταση των υποστηρικτικών δράσεων που εντάσσονται σ' αυτά, δίνεται η δυνατότητα να συνειδητοποιεί κανείς τη δική του αφετηρία, να την υποβάλλει σε κριτικό έλεγχο και ενδεχομένως να τη μεταβάλλει (Liegle και Süssmuth, 1987).

Η επιλογή των συγκεκριμένων χωρών υπαγορεύεται από τους εξής παράγοντες:

1. την ιδιαιτερότητά τους εξαιτίας σημαντικών κοινωνικοπολιτικών παραγόντων που επέδρασαν στην πορεία εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων.
2. τη συστηματική εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα εκπαιδευτικά συστήματα των εν λόγω χωρών εδώ και πολλές δεκαετίες.

³² Η πολυμορφία του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος καθιστά αδύνατη για λόγους πρακτικούς την εξέταση όλων των διοικητικών περιοχών της χώρας. Έτσι, η ανάλυση επικεντρώνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας ως αυτόνομο σύστημα. Ο ίδιος περιορισμός ισχύει και στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Γερμανίας όπου κάθε ομόσπονδο κρατίδιο έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα στη λήψη αποφάσεων για θέματα εκπαίδευσης σε σημείο που κανείς μπορεί να ισχυριστεί ότι έχουμε τόσα εκπαιδευτικά συστήματα αντίστοιχα με το αριθμό των κρατιδίων, αν και η Διαρκής Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας των Κρατιδίων (ΚΜΚ) ασκεί συμβουλευτικό και συντονιστικό ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως εκ τούτου η έμφαση δίνεται στις αποφάσεις εκείνες της Διαρκούς Συνόδου που επιδρούν στην επιμέρους εκπαιδευτική πολιτική των κρατιδίων.

3. τη σημαντική επίδραση των μοντέλων Σ.Ε.Π. των εν λόγω χωρών στο σημερινό διαμορφωμένο μοντέλο εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα³³.

3.2 Ο Σ.Ε.Π. στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας

Το ενδιαφέρον για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αγγλία εκδηλώνεται αρχικά από τους βιομηχανικούς ψυχολόγους Burt και Myers στις αρχές της δεκαετίας του 1920 με την εισαγωγή προγραμμάτων για τη διερεύνηση της χρησιμότητας των ψυχομετρικών πληροφοριών στη διαδικασία του προσανατολισμού και της γνώσης των επαγγελμάτων (Allen & Smith, 1975 ▪ Gothard, 1985).

Την ίδια χρονική περίοδο στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ο Σ.Ε.Π. εφαρμόζεται ως διαδικασία πληροφόρησης (Vocational Guidance). Το μοντέλο που κυριαρχεί για μεγάλο χρονικό διάστημα στην εφαρμογή του είναι αυτό της «αντιστοίχισης» (talent-matching)³⁴ το οποίο βασίζεται στη συμβιβαστική εναρμόνιση του ατόμου με το επάγγελμα. Ο ρόλος του συμβούλου/καθηγητή είναι παρόμοιος με το ρόλο του επαγγελματικού συμβούλου. Έρχεται δηλαδή σε επαφή με υποψήφιους εργοδότες για να διευκολύνει τους νέους στην εξεύρεση επαγγέλματος. Ως εκ τούτου η θέση του Σ.Ε.Π. στο πρόγραμμα έχει περισσότερο το χαρακτήρα της κοινωνικής παροχής χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η παιδαγωγική του διάσταση (Daws, 1972).

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 γίνονται σημαντικές αλλαγές τόσο στη θεωρητική δομή του Σ.Ε.Π. όσο και στην πρακτική της εφαρμογής του. Μεταξύ των βασικών παραγόντων που συντελούν, ώστε να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Εκπαίδευση Σταδιοδρομίας (Careers Education) είναι: Η εμφάνιση της εκπαίδευσης ως μέσου για την κοινωνική αλλαγή μέσα σε ένα ιδεολογικό πλαίσιο που επηρεάζεται από την ανάγκη προσανατολισμού της εκπαίδευσης

³³ Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στις αρχές της δεκαετίας του '80 εκπαιδεύονται οι πρώτοι καθηγητές Σ.Ε.Π. στην Ελλάδα, ορισμένοι από τους οποίους στέλνονται για εκπαίδευση στην Αγγλία και τη Γαλλία, αποτελώντας τον πρώτο ουσιαστικό πυρήνα στελεχών του θεσμού. Επιπλέον, ο όρος Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποτελεί μετάφραση του γαλλικού όρου «Orientation Scolaire et Professionnelle», ένας όρος που παραμένει σε ισχύ ακόμη και σήμερα παρά τις ασάφειες και παρεξηγήσεις που ενδεχομένως δημιουργεί. (βλ. σχετικά ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., 1986, Κασσωτάκης, 1995).

³⁴ Θεμελιωτής του μοντέλου είναι ο Parsons. Το μοντέλο του συνίσταται σε τρία στάδια που ακολουθούνται με σκοπό να παρασχεθεί βοήθεια σε κάποιον για να κάνει μια επαγγελματική επιλογή. Τα στάδια αυτά είναι : 1. Ανάπτυξη σαφούς κατανόησης του εαυτού, των ταλέντων, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων, των πόρων και των περιορισμών. 2. Ανάπτυξη γνώσης σχετικά με τις απαιτήσεις και προϋποθέσεις επιτυχίας, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, τις απολαβές, τις ευκαιρίες και τις προοπτικές σε διαφορετικούς επαγγελματικούς κλάδους. 3. Χρήση «σωστής συλλογιστικής» αναφορικά με τις σχέσεις αυτών των δύο κατηγοριών δεδομένων. Βλ. σχετικά Parsons, F. (1908). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

στην οικονομία και την απασχόληση, σύμφωνα με τις αρχές που θέτει η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» και, παράλληλα, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για τον κόσμο της εργασίας. Επιπλέον, σημαντική επιρροή ασκεί η επιστημονική γνώση στο χώρο της Συμβουλευτικής με κυρίαρχη την «αναπτυξιακή θεωρία» του Donald Super, αλλά και την «προσωποκεντρική προσέγγιση» του Carl Rogers.

Το «μοντέλο αντιστοίχισης» εμπλουτίζεται με τις εξής βασικές αρχές³⁵: Η Εκπαίδευση Σταδιοδρομίας αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που εστιάζει όχι μόνο στις ικανότητες του ατόμου, αλλά και στις ανάγκες, τις αξίες και τα ενδιαφέροντά του. Αντικείμενό της είναι η γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου, μέρος της οποίας αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών (Department of Education and Science – D.E.S.) (1973) η Εκπαίδευση Σταδιοδρομίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες: να αναπτύξουν την αυτογνωσία τους και να αποκτήσουν μια ρεαλιστική αυτοεκτίμηση, να διευρύνουν τον ορίζοντά τους σχετικά με τις ευκαιρίες που παρέχονται στην εργασία, αλλά και στη ζωή και να ασκηθούν στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Στην εφαρμογή της Εκπαίδευσης Σταδιοδρομίας καταλυτικό ρόλο ασκεί την περίοδο αυτή η προσπάθεια της Πολιτείας να συνδέσει το σχολείο με την αγορά εργασίας, ανταποκρινόμενη κατ' αυτό τον τρόπο στην έντονη δημόσια κριτική που ασκείται για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης³⁶. Στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει η ανάπτυξη του ατόμου και η προετοιμασία του για την ανάληψη ποικίλων ρόλων μέσα σε ένα κόσμο που εξελίσσεται ραγδαία. Ως εκ τούτου κυρίαρχος στόχος είναι η απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων με στόχο την καλύτερη προετοιμασία για τον κόσμο της εργασίας.

Η Εκπαίδευση Σταδιοδρομίας διδάσκεται στις δύο τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και σταδιακά αντικαθίσταται από δραστηριότητες (Social and Life Skills) ή συμπεριλαμβάνεται σε ευρύτερα προγράμματα

³⁵ Βλ. σχετικά Watts, A.G., Humphries, C. & Pierce-Price, P.(1988). Prospect (16-19): a Feasibility Study. Cambridge: NICEC.

³⁶ Η κίνηση για τη σύνδεση σχολείου-εργασίας (school-industry movement) εμφανίζεται δυναμικά στο πολιτικό προσκήνιο της Αγγλίας σε κάθε κρίση της οικονομίας στη βάση του ισχυρισμού ότι η εκπαίδευση είναι μέρος του κοινωνικού και πολιτικού μηχανισμού και επομένως συνδέεται με την οικονομία (Floyd, 1961).

γενικών σπουδών (Social Education), αποτελώντας ένα διαναλυτικό θέμα που βασίζεται στην αρχή της διάχυσης και όχι μάθημα με τη στενή έννοια του όρου.

Τη δεκαετία του '80 η Αγγλία βρίσκεται αντιμέτωπη με ένα έντονο δημογραφικό πρόβλημα. Παρατηρείται σημαντική μείωση του μαθητικού πληθυσμού, αύξηση της ανεργίας των νέων, γεγονότα που εγείρουν προβληματισμούς σχετικά με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος³⁷. Έτσι, στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η δημιουργία ενός σχολικού προγράμματος, τέτοιου, που να προωθεί την πνευματική, ηθική, πολιτισμική, νοητική και φυσική ανάπτυξη για όλους τους μαθητές και παράλληλα να τους εξοπλίζει με τα κατάλληλα εφόδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μελλοντικού κόσμου και να προετοιμαστούν για τις δυνατότητες, ευθύνες και εμπειρίες της ενήλικης ζωής (DES, 1987).

Στο πλαίσιο του «Νέου Επαγγελματισμού»³⁸ της κυβέρνησης Θάτσερ προωθούνται αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα με έμφαση στη σύνδεση του σχολείου με τη βιομηχανία, δίνοντας κατ' αυτό τον τρόπο προτεραιότητα στη στενή συνεργασία του σχολείου με τους τοπικούς φορείς απασχόλησης. Σύμφωνα με την έκθεση της Επιτροπής Dearing (1994) η εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί τα ιδιαίτερα ταλέντα των παιδιών, να διευρύνει τους ορίζοντές τους και να προωθεί τη διανοητική, σωματική, πολιτιστική και ηθική ανάπτυξή τους. Επιπλέον, πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές για τον κόσμο της εργασίας, θέμα ιδιαίτερα σημαντικό στο πλαίσιο του αυξανόμενου διεθνούς ανταγωνισμού και της μεταβολής της παραγωγής σε μορφές που βασίζονται κυρίως στις γνώσεις και δεξιότητες.

Σε επίπεδο ρητορικής η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία, στη βάση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου», είναι χαρακτηριστική. Η δεδομένη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών σε συνδυασμό με την υπολειτουργία της επαγγελματικής εκπαίδευσης, θεωρούνται ως βασικές αιτίες για τη μη ικανοποιητική οικονομική απόδοση της χώρας. Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος αντιμετώπισης ενός μέλλοντος που θα

³⁷ Μέχρι το 1986 μόνο το 33% των νέων ηλικίας 16 με 18 ετών συνεχίζουν τις σπουδές τους σε προγράμματα μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης πλήρους απασχόλησης. Σε μειωμένα προγράμματα το ποσοστό αγγίζει το 60%. Το 1992 το 4,4% των μαθητών δεν δίνει εξετάσεις για την απόκτηση απολυτηρίου υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ το 20% του συνόλου δεν εξασφαλίζει τη βάση στα τυπικά πέντε μαθήματα (OFSTED, 1993).

³⁸ Βλ. σχετικά Dale, R. (1985). Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism? Oxford : Pergamon Press.

περιορίζεται στις πιο απλές παραγωγικές λειτουργίες, για τις οποίες θα επαρκεί το πιο φθηνό εργατικό δυναμικό (NCC & SEAC, 1993, 15-16).

Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται σημαντικός ο ρόλος των Υπηρεσιών Σταδιοδρομίας που αποτελούν δομικό στοιχείο των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (Local Education Authorities)³⁹. Οι υπεύθυνοι σταδιοδρομίας εφαρμόζουν την Εκπαίδευση Σταδιοδρομίας με έμφαση στην πληροφόρηση⁴⁰ και υποστηρίζονται από το Εθνικό Ινστιτούτο για την Εκπαίδευση Σταδιοδρομίας και τη Συμβουλευτική (National Institute for Careers Education and Counselling – N.I.C.E.C.). Η μεθοδολογία εφαρμογής της Εκπαίδευσης Σταδιοδρομίας επιλέγεται σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας⁴¹. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση Σταδιοδρομίας βασίζεται στους εξής άξονες⁴²: Ανάπτυξη αυτογνωσίας – πληροφόρηση – εργασιακή εμπειρία – ατομική καθοδήγηση – καταγραφή και τήρηση ατομικών στοιχείων.

Με την εμφάνιση της Κυβέρνησης των «Νέων Εργατικών» του Τόνυ Μπλερ την Άνοιξη του '97 η εκπαιδευτική πολιτική που σχετίζεται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό των νέων κυριαρχείται από το ζήτημα της μείωσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Το 1998 το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Απασχόλησης επικεντρώνεται σε μια πολιτική παροχής υπηρεσιών στα άτομα που έχουν αποκλειστεί ή κινδυνεύουν από εκπαιδευτικό αποκλεισμό (DfEE, 1998).

Το 1999 η Κυβέρνηση ανακοινώνει σε μια έκθεση της Μονάδας με αντικείμενο τον Κοινωνικό Αποκλεισμό τη δημιουργία μιας νέας υπηρεσίας με στόχο την παροχή βοήθειας ιδιαίτερα στους νέους «που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα ή που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες» (SEU,1999). Πρόκειται για τα Connexions,⁴³ μια συνένωση ενός μεγάλου αριθμού τοπικών κέντρων επαγγελματικού προσανατολισμού που λαμβάνουν κρατική χρηματοδότηση και αποτελούν μια απόπειρα παροχής on line

³⁹ Η Τοπική Εκπαιδευτική Αρχή έχει περιορισμένο έλεγχο στη διοίκηση και λειτουργία των σχολείων, αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών και τις εξετάσεις, είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία, τη συντήρηση και τον έλεγχο της σχολικής υποδομής, καθορίζει τον προϋπολογισμό κάθε σχολείου με βάση τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε αυτό καθώς και τις διαδικασίες πρόσβασης των μαθητών στα σχολεία. Βλ. σχετικά www.education.gov.uk.

⁴⁰ Βλ. σχετικά Roberts & Law, 1985.

⁴¹ Το αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας επιτρέπει σε κάθε σχολείο την ανάπτυξη ιδιαίτερου αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, η αποκέντρωση αυτή έχει περιοριστεί δραστικά μετά το 1988 και την ανάπτυξη του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος.

⁴² Βλ. σχετικά National Curriculum Council, 1990.

⁴³ Βλ. σχετικά www.connexions.gov.uk. Επισημαίνεται ότι ο Ο.Ο.Σ.Α. υποστηρίζει στο πλαίσιο χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών τις ευέλικτες μεθόδους παροχής υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης των ΠΠΕ και των τηλεφωνικών κέντρων, εφόσον παρέχουν μεγάλες δυνατότητες διεύρυνσης της πρόσβασης. Βλ. σχετικά (O.E.C.D. 2004). Ωστόσο, στην Αγγλία ασκήθηκε και ασκείται έντονη κριτική για την αποτελεσματικότητά της εν λόγω υπηρεσίας. Βλ. σχετικά Watts, 2001.

υπηρεσιών Συμβουλευτικής σε νέους ηλικίας 13 έως 19 ετών που πραγματοποιούν τη μετάβασή τους από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Το 2001 και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Αγγλία δημιουργείται το DfES (Department for Education and Skills), τμήμα με ευθύνη για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση στην Αγγλία. Στόχοι του DfES είναι:

1. Να διασφαλιστεί ότι όλοι οι νέοι στην ηλικία των 16 ετών θα έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση κατέχοντας τις δεξιότητες που θα εξασφαλίζουν την ασφαλή θεμελίωση της δια βίου μάθησης, της εργασίας, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του πολίτη.
2. Να αναπτυχθεί σε όλους η αντίληψη για τη δια βίου μάθηση με στόχο την αναβάθμιση της ζωής τους, τη βελτίωση των προσόντων τους που τους καθιστούν κατάλληλους για πρόσληψη σε μια αγορά εργασίας, που αλλάζει συνεχώς και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητα στοιχεία για την οικονομία της χώρας.
3. Να στηριχθούν οι άνεργοι κατά την αναζήτηση εργασίας.

Το Νέο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (National curriculum) εκδίδεται από την «Αρχή για τους Τίτλους Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα» (Qualifications and Curriculum Authority, QCA) το 2007. Η εφαρμογή στα σχολεία ξεκινά το Σεπτέμβριο του 2008 με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που αναδύονται σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο που ζουν. Η Εκπαίδευση Σταδιοδρομίας εντάσσεται ως σχολική δραστηριότητα στο τρίτο και τέταρτο στάδιο της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Σταδιοδρομίας έχουν λάβει εσωτερική επιμόρφωση σε θέματα του επαγγελματικού προσανατολισμού. Κύριος φορέας επαγγελματικού προσανατολισμού στην Αγγλία είναι το «Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού» (National Institute for Careers Education and Counselling – NICEC), ένα ειδικό κέντρο εφαρμοσμένης έρευνας και ανάπτυξης σε εθνική και διεθνή βάση με στόχους την ανάπτυξη θεωριών, πρακτικών και πολιτικής στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι υπηρεσίες του απευθύνονται σε μεμονωμένα άτομα, στην εκπαιδευτική κοινότητα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (εκπαιδευτικούς και συμβούλους), σε επιχειρήσεις, στην κυβέρνηση, σε διεθνείς οργανισμούς.

3.3 Ο Σ.Ε.Π. στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας

Η Γαλλία αποτελεί μια χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός έχει μακρά ιστορία. Ήδη τον 16^ο αιώνα, σε μια περίοδο όπου στην αγορά εργασίας κυριαρχεί το καθεστώς των επαγγελματικών συντεχνιών, μέσω των οποίων γίνεται η είσοδος του ατόμου στα διάφορα επαγγέλματα, ο Juan Huarte (Andréani & Boyé, 1991) κάνει λόγο για τη διαφοροποίηση των δεξιοτήτων στον άνθρωπο. Η κατάσταση στην αγορά εργασίας ανατρέπεται με τη Γαλλική Επανάσταση και τη διακήρυξη της ελευθερίας της άσκησης των επαγγελμάτων και τη διάρρηξη του στενού πλαισίου των συντεχνιών.

Η έμφαση στην εξειδίκευση του επαγγέλματος από την πλευρά της Πολιτείας αλλά και των εργαζομένων δίνεται στο πλαίσιο των Διεθνών Βιομηχανικών Εκθέσεων του 1867, με στόχο την προβολή της προόδου των επιστημών. Όπως αναφέρουν οι Léon και Roche (2008) αποτέλεσμα αυτής της έμφασης είναι η εισαγωγή μαθημάτων με πρακτικό περιεχόμενο στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η οργάνωση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Ωστόσο, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ως οργανωμένος θεσμός της Πολιτείας, προήλθε από την εμφάνιση ορισμένων κοινωνικών προβλημάτων στο τέλος του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, σχετικών με το σύστημα εκπαίδευσης και το σύστημα παραγωγής (Huteau & Lautrey, 1979 • Prost, 1996).

Στις πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού περιλαμβάνονται:

1. Το Γραφείο Επαγγελματικού Προσανατολισμού που δημιουργείται το 1921 στο Στρασβούργο από τον Fontègne, έναν καθηγητή που προσπαθεί να εφαρμόσει στη Γαλλία μεθόδους που αφορούν την επιλογή επαγγέλματος με βάση τις αρχές του Ινστιτούτου Jean – Jacques Rousseau της Γενεύης, στο οποίο ο Claparède πραγματοποίησε έρευνες σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών (Latreille, 1984).
2. Η συστηματική προσπάθεια προσανατολισμού στα δημοτικά και τα γυμνάσια της πόλης Μπορντό, το 1920, με ευθύνη του μηχανικού Mauvezin, ο οποίος εκδίδει το « La Rose des Métiers. Traité d'orientation professionnelle. Qualités et aptitudes nécessaires à l'exercice de 250 métiers différents, et défauts rédhibitoires » (Caroff, 1987). Αυτό αποτελεί μέρος του σχετικού διατάγματος της 26^{ης} Σεπτεμβρίου 1922, στο οποίο ορίζεται ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι το σύνολο των δράσεων που υλοποιούνται από τη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης με στόχο την τοποθέτηση των

νέων στο εμπόριο και τη βιομηχανία καθώς και τη συμβολή στην αύξηση των φυσικών, ηθικών και πνευματικών ικανοτήτων τους (Danvers, 1995).

3. Η συγκρότηση του Σώματος Συμβούλων με ειδική κατάρτιση στο Εθνικό Ινστιτούτο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Institut National d'orientation Professionnelle – I.N.O.P.) που ιδρύεται το 1928 (Caroff, 1987).

Όπως επισημαίνει ο Naville (1972) την περίοδο αυτή ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αναλαμβάνει έναν τεχνοκρατικό ρόλο στο πλαίσιο της επίτευξης μιας ορθολογικής κατανομής του εργατικού δυναμικού. Σε μια αγορά εργασίας που χαρακτηρίζεται από μια αυξανόμενη ανεργία, προπάντων στη βιομηχανία, στοχεύει στην αποτροπή των νέων από κορεσμένους κλάδους και τη στροφή του ενδιαφέροντός τους σε άλλους, όπως η γεωργία και η βιοτεχνία.

Με το Προεδρικό Διάταγμα της 28^{ης} Μαΐου 1938 εισάγεται ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην εκπαίδευση. Σε επίπεδο ρητορικής το δικαίωμα στη συμβουλευτική και τον προσανατολισμό θεωρείται μέρος του αναφαίρετου δικαιώματος του κάθε ατόμου για εκπαίδευση. Ως εκ τούτου θεωρείται χρέος της Πολιτείας η παροχή βοήθειας για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων. Το Προεδρικό Διάταγμα εισάγει την υποχρεωτική συμβουλευτική για τους νέους κάτω των 17 ετών που ενδιαφέρονται να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία και θεσμοθετεί τα Κέντρα Πληροφόρησης και Προσανατολισμού (Centres d'Information et d'Orientation – C.I.O.) με στόχο να στηρίξουν την προαναφερθείσα διαδικασία προσανατολισμού.

Κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ του 1950 και του 1980⁴⁴ συντελείται σημαντική οικονομική ανάπτυξη που έχει σαν επακόλουθο τη ζήτηση εργατικού δυναμικού για εξειδικευμένη εργασία γεγονός που απαιτεί αναβαθμισμένη εκπαίδευση. Ανάμεσα στις σημαντικές μεταρρυθμίσεις είναι η αλλαγή της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης από τα 14 στα 16 έτη της ηλικίας των μαθητών, για να καλυφθούν οι απαιτούμενες γνώσεις.

Μετά τη μεταρρύθμιση Berthoin το 1959 και τη δημιουργία του Γυμνασίου Γενικής Εκπαίδευσης (Collège d'enseignement général) και στη συνέχεια τη μεταρρύθμιση Fouchet (1963) και τη δημιουργία του Γυμνασίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Collège d'enseignement secondaire) οι σύμβουλοι προσανατολισμού εργάζονται όλο και περισσότερο με τα παιδιά που φοιτούν στο γυμνάσιο με την πρόθεση να διπλασιαστεί ο αριθμός των μαθητών που φθάνει στο επίπεδο του Baccalauréat, με

⁴⁴ Ο J. Fourastié (1979) χρησιμοποιεί τον χαρακτηρισμό «ένδοξη τριακονταετία».

αποτέλεσμα ο προσανατολισμός να γίνεται περισσότερο σχολικός και λιγότερο επαγγελματικός. Στο γεγονός αυτό συντελεί και η παιδαγωγική ανανέωση που φέρνει ο Μάης του '68 με κύριο αίτημα ένα σχολείο ανοιχτό στη ζωή. Έτσι, το άτομο αποτελεί το «υποκείμενο» στη διαδικασία του προσανατολισμού και όχι το «αντικείμενο». Το άτομο τίθεται σε μια διαδικασία ανάπτυξης με βάση τις εμπειρίες που θα βιώσει και πάνω στις οποίες θα καταρτιστεί (Caroff, 1987).

Τη δεκαετία του 1980 η ανεργία αυξάνεται με έντονο ρυθμό (το 1986 αγγίζει το 10% του ενεργού πληθυσμού). Οι νέοι χωρίς κατάρτιση πλήττονται ιδιαίτερα (το 1983 η ανεργία στους νέους ηλικίας 16-19 ετών φθάνει στο 30%). Η σχετική με την επαγγελματική κατάρτιση πολιτική εντάσσεται στα προγράμματα της περιόδου 1984-1988. Αυτή η πολιτική έχει δύο μεγάλους στόχους σε σχέση με την εκπαίδευση: 1. Να οδηγήσει το σύνολο των νέων σε ένα επίπεδο κατάρτισης υψηλότερο, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες μιας οικονομίας στη φάση του εκσυγχρονισμού και 2. Να υποστηρίξουν την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των νέων που αντιμετωπίζουν προβλήματα (Caroff, 1987).

Στις 10 Ιουλίου 1989 ο Νόμος Jospin ή ο Νόμος περί Επαγγελματικού Προσανατολισμού (La loi d'orientation sur l'éducation) ορίζει ως θεσμική δέσμευση την επίτευξη της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών στην αγορά εργασίας και ταυτίζει το δικαίωμα του μαθητή για Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό με το δικαίωμα για εκπαίδευση. Στο άρθρο 8 του Νόμου περιγράφεται η διαδικασία συμβουλευτικής και προσανατολισμού η οποία ορίζεται ως προσπάθεια να αναπτύξει ο μαθητής το «εκπαιδευτικό – επαγγελματικό του σχέδιο».

Με το Προεδρικό Διάταγμα της 14^{ης} Ιουνίου του 1990⁴⁵ καθορίζεται το πλαίσιο λειτουργίας του Σ.Ε.Π. ο οποίος εκλαμβάνεται ως μια συνεχής συμβουλευτική διαδικασία που στοχεύει στην ανάπτυξη και υλοποίηση από το μαθητή του Γυμνασίου και στη συνέχεια του Λυκείου, ενός ατομικού σχεδίου δράσης που θα οδηγήσει στην εκπαιδευτική, κοινωνική και επαγγελματική του ένταξη. Το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης συνάδει με τις επιθυμίες και τις ικανότητες του μαθητή. Η διαδικασία του Προσανατολισμού πραγματοποιείται με βάση τη συνεχή παρακολούθησή του, την πληροφόρησή του, την αξιολόγηση της προόδου του και τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με την οικογένεια του μαθητή και τον ίδιο.

⁴⁵ Βλ. σχετικά Andréani & Boyé, 1991.

Ως μάθημα ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός διδάσκεται στην 3^η τάξη του Γυμνασίου, όπως επίσης στο Γενικό, Τεχνολογικό και Επαγγελματικό Λύκειο. Στο Επαγγελματικό Λύκειο το αντικείμενο προσφέρεται ως επιλεγόμενο μάθημα για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Στόχος του μαθήματος είναι η καλή γνώση των επαγγελμάτων (επαγγελματικές μονογραφίες), ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές στην προσωπική ανάπτυξη και στο σχεδιασμό της σχολικής και επαγγελματικής τους πορείας. Εντάσσεται στην πολιτική για τη μείωση του αριθμού των ατόμων που δεν αποκτούν τα προσόντα που παρέχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, στο τέταρτο έτος σπουδών του Επαγγελματικού Λυκείου (χαρακτηρίζεται ως έτος ειδίκευσης), οι μαθητές εργάζονται σε επιχειρήσεις, ώστε να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν, μαζί με τα υπόλοιπα προσόντα (ξένες γλώσσες, κλπ), να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, ή να συνεχίσουν σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Οι Νέες Τεχνολογίες παρέχουν σημαντική βοήθεια στη διαδικασία της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού των μαθητών. Σημαντικά ψηφιακά εργαλεία, εκδόσεις του ONISEP, αποτελούν :

1. Ο ηλεκτρονικός φάκελος (Webclasseur) που αποτελεί ένα Ψηφιακό Εργαλείο για τη δια βίου υποστήριξη του μαθητή στην ανακάλυψη των σπουδών και επαγγελμάτων. Εφαρμόζεται στην τάξη και συνοδεύει το μαθητή από την είσοδό του στο Γυμνάσιο μέχρι την εισαγωγή του στην Ανώτατη εκπαίδευση. Δίνει τη δυνατότητα για συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους συντελεστές γύρω από τον καθηγητή επαγγελματικού προσανατολισμού που εφαρμόζει το λογισμικό, που είναι: μαθητής, οικογένεια, σύμβουλοι προσανατολισμού – ψυχολόγοι, τεκμηριωτές – ειδικοί πληροφόρησης, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι τοπικών επαγγελματικών ενώσεων και επιχειρήσεων. Προωθεί τη δια βίου μάθηση και τον δια βίου προσανατολισμό όπως και την κουλτούρα της συλλογικότητας.

2. Ο «Απευθείας Προσανατολισμός μου»⁴⁶ που αποτελεί μια ψηφιακή εφαρμογή ατομικής χρήσης που απαντά σε προσωπικές ερωτήσεις για τον προσανατολισμό μέσω διαδικτύου ή τηλεφώνου με στόχο τις ίσες ευκαιρίες για όλους στον προσανατολισμό. Απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου, λυκείου, σπουδαστές – φοιτητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Παρέχει υπηρεσίες πληροφόρησης και συμβουλευτικής από ειδικούς σε θέματα εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας καθώς και συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού. Δίνει άμεσα απαντήσεις και όταν η περίπτωση το απαιτεί γίνεται

⁴⁶ Βλ. σχετικά : www.monorientationenligne.fr

σύνδεση με συμβούλους προσανατολισμού για συμβουλευτική συνεδρία με ζωντανή επαφή. Ανάμεσα στους βασικούς στόχους είναι η πρόληψη της εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης - μη απόκτησης εκπαιδευτικών προσόντων και δεξιοτήτων.

Οι λειτουργοί του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Γαλλία είναι οι Σύμβουλοι Επαγγελματικού Προσανατολισμού-Ψυχολόγοι (Conseillers d'Orientation Psychologues) που απασχολούνται στην εκπαίδευση (εντός των σχολικών δομών) και τις συναφείς υπηρεσίες (π.χ. στα Κέντρα CIO) και εκπαιδεύονται σε ένα από τα τέσσερα ειδικά κέντρα (Παρίσι, Μασσαλία, Λίλλη, Rennes), τα οποία συντονίζονται από το Ινστιτούτο I.N.E.T.O.P. (Institute National d'Etudes sur le Travail et l'Orientation Professionnelle). Στα Κέντρα αυτά γίνονται δεκτοί, μετά από επιτυχή συμμετοχή σε εθνικό διαγωνισμό, κάτοχοι του διπλώματος Licence στην Ψυχολογία. Οι σπουδές διαρκούν δύο έτη και οδηγούν στο κρατικό δίπλωμα Συμβούλου Προσανατολισμού-Ψυχολόγου D.E.C.O.P. (Diplome d'Etat des Conseillers d'Orientation-Psychologues), το οποίο παρέχει το δικαίωμα διορισμού σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες Σ.Ε.Π. (Κασσωτάκης & Μάνος, 2002).

Η υλοποίηση της διαδικασίας του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού συντονίζεται διοικητικά σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Σε εθνικό επίπεδο βασικές υπηρεσίες με αντικείμενο τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό είναι ο O.N.I.S.E.P.⁴⁷ (Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions) και τα Κέντρα Πληροφόρησης και Προσανατολισμού (Centres d'Information et d'Orientation – CIO)⁴⁸.

Σε τοπικό επίπεδο λειτουργούν επίσης οι υπηρεσίες MLs (Missions Locales) και PAIOs (Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation). Πρόκειται για υπηρεσίες που προσφέρουν εξειδικευμένη συμβουλευτική υποστήριξη σε νέους 16 έως

⁴⁷Ο ONISEP αποτελεί δημόσια υπηρεσία που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Τεχνολογίας. Ιδρύεται το 1970 με στόχο τη δημιουργία ενημερωτικού υλικού για την εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Με 28 περιφερειακές υπηρεσίες τροφοδοτεί με πληροφοριακό υλικό τα Κέντρα Πληροφόρησης και Προσανατολισμού (CIO) και αναπτύσσει συνεργασίες και δραστηριότητες με στόχο τη όσο το δυνατό πληρέστερη γνώση των αναγκών για υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε τοπικό επίπεδο. Βλ. σχετικά : www.onisep.fr

⁴⁸ Στη Γαλλία λειτουργούν 578 Κέντρα Πληροφόρησης και Προσανατολισμού που συνεργάζονται με τις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης τους καλύπτοντας τις ανάγκες του συνόλου των διαμερισμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ρόλος των Κέντρων Πληροφόρησης και Προσανατολισμού αποτυπώνεται στο Π.Δ. της 7^{ης} Ιουλίου 1971 σύμφωνα με το οποίο οι υπηρεσίες αυτές έχουν ως αντικείμενο την οργάνωση της Πληροφόρησης και του Προσανατολισμού των μαθητών σε ένα πλαίσιο προσαρμογής στη μαθητική ζωή, καθοδήγησης με βάση τις ικανότητες και δεξιότητές τους, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο στην προσωπική τους ανάπτυξη (Andréani & Boyé, 1991).

25 ετών, οι οποίοι είτε εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση είτε διαθέτουν ελλιπή εκπαιδευτικά προσόντα, γεγονός που καθιστά δυσχερή την εύρεση εργασίας.

3.4 Ο Σ.Ε.Π. στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας

Στη Γερμανία ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, με την έννοια της παροχής βοήθειας στο στάδιο πριν την ένταξη του ατόμου στην αγορά εργασίας, έχει τις ρίζες του στα τέλη του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα στη βάση των αρχών των *Industrieschulen*⁴⁹ (Dedering 1996).

Η ανάγκη για συστηματικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εμφανίζεται έντονα γύρω στα μέσα της δεκαετίας του 1950, όταν κατά τη δεύτερη περίοδο της ανασυγκρότησης της Γερμανίας μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η νεολαία αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα κατά τη φάση μετάβασης από το σχολείο στην αγορά εργασίας. Η «ανάγκη για επάγγελμα» και η «έλλειψη κατάλληλων προσόντων» (DGB, 1952) για συμμετοχή στη σύγχρονη, αυτοματοποιημένη παραγωγή στην οποία βασίζεται η γερμανική οικονομία αποτελούν ουσιαστικά ένα αίτημα προς την εκπαίδευση⁵⁰.

Με τη «Συμφωνία του Αμβούργου» (Hamburger Abkommen) στις 28.10.1964 που ορίζει υποχρεωτική την 9ετή εκπαίδευση αρχίζει μια περίοδος μεταρρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας με στόχο μέσα από την αλλαγή στη δομή του σχολείου να επιτευχθεί η άρση της αδικίας σε βάρος ορισμένων κοινωνικών ομάδων, ώστε να μπορέσουν να έχουν πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση. Παράλληλα με την εισαγωγή της «Βαθμίδας Προσανατολισμού» και του «Ενιαίου Σχολείου» επιχειρείται ανανέωση των περιεχομένων των σχολικών προγραμμάτων με μεγαλύτερη έμφαση στις ξένες γλώσσες και με την εισαγωγή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Στις μεταρρυθμιστικές προτάσεις της γερμανικής επιτροπής για την εκπαίδευση θεωρείται ως κεντρικό καθήκον στο στάδιο της προετοιμασίας των νέων για την οικονομική και εργασιακή ζωή η ανάπτυξη της «ωριμότητας επαγγελματικής εκλογής»

⁴⁹ Τα *Industrieschulen* πρωτοεμφανίστηκαν στη Βοημία το 1779 με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονταν από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, ώστε στη συνέχεια να μπορέσουν να αποτελέσουν το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό που απαιτούσε η αναδυόμενη γερμανική βιομηχανία. Βλ. σχετικά : Hauer, W. (2003). *Lokale Schulentwicklung und städtische Lebenswelt. Das Schulwesen in Tübingen von seinen Anfängen im Spätmittelalter bis 1806*. Stuttgart : Franz Steiner Verlag.

⁵⁰ Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Hearnden (όπως αναφέρεται στο : Μάρκου et al. 1988) το σχολικό σύστημα της Γερμανίας αναπτύχθηκε σαν απάντηση στον ανταγωνισμό ανάμεσα στις κοινωνικές και οικονομικές δυνάμεις, δίνοντας μεγαλύτερο βάρος στον οικονομικό παράγοντα.

(Berufswahlreife) (BAG Schule/Wirtschaft, 1984). Έτσι, αποφασίζεται η εισαγωγή του νέου μαθήματος της «Εργασιολογίας» (Arbeitslehre) στον πρώτο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης⁵¹ παράλληλα με τη συνδυασμένη παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού από τις κρατικές υπηρεσίες απασχόλησης (Dibbern et al. 1974).

Το 1973 η Διαρκής Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας των Κρατιδίων (Kultusminister Konferenz – KMK), όργανο που ασκεί συμβουλευτικό και συντονιστικό ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γερμανίας, ορίζει τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ως έργο του σχολείου και την ωριμότητα επαγγελματικής εκλογής ως ρητό στόχο της παιδείας (Kästner, 1980).

Τη δεκαετία του '80 γίνεται μια προσπάθεια θεωρητικού επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου του Σ.Ε.Π. εξαιτίας της ανάγκης που προκύπτει από τις διαρθρωτικές αλλαγές στον κόσμο της εργασίας, λόγω της ένταξης των νέων τεχνολογιών, στοιχείο που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις ικανότητες και τις δεξιότητες των υποψήφιων εργαζομένων (Dedering, 2000). Στη συζήτηση που πραγματοποιείται με αντικείμενο τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου του Σ.Ε.Π. σημαντική επίδραση ασκούν μελέτες που αφορούν στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Horpe, 1980 • Kahsnitz, 1982), στην ολιστική αντίληψη της εργασίας που ξεπερνά το διαχωρισμό μεταξύ διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας (Famulla, 1985), στην Αγωγή Σταδιοδρομίας προσανατολισμένη σε πραγματικές συνθήκες εργασίας των μαθητών (Klippert, 1987), στην Αγωγή Σταδιοδρομίας ως μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία ανάπτυξης της δεξιότητας λήψης απόφασης (Dibbern, 1983), στη διεξαγωγή πρακτικών ασκήσεων των μαθητών στο πλαίσιο απόκτησης εργασιακής εμπειρίας και σε συνεργασία με φορείς από τον ευρύτερο εργασιακό χώρο (Feldhoff, 1985), στην Αγωγή Σταδιοδρομίας με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα (Müller, 1989) και την ισότητα των φύλων (Lemmermöhle-Thüsing u.a. 1991-1993).

⁵¹Ο πρώτος κύκλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης περιλαμβάνει τύπους σχολείων που διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τίτλο σπουδών που χορηγούν. Ανάλογα με το κρατίδιο η ονομασία των τύπων ποικίλει. Στα περισσότερα κρατίδια τα σχολεία της κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι : Hauptschule (Παρέχει στους μαθητές στοιχειώδη γενική εκπαίδευση. Οι απόφοιτοι δε συνεχίζουν τις σπουδές τους σε επόμενη βαθμίδα.), Realschule (Οι απόφοιτοι ακολουθούν την επαγγελματική εκπαίδευση και καταλαμβάνουν θέσεις στις μέσες και ανώτερες διοικητικές υπηρεσίες, στο εμπόριο και στη βιομηχανία.), Gymnasium (Οι απόφοιτοι συνεχίζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.) και Gesamtschule (Αποτελεί την σύμπτυξη των τριών προηγούμενων τύπων σε μια προσπάθεια αύξησης της οριζόντιας κινητικότητας στο σχολείο και της μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων.).

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 η Διαρκής Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας των Κρατιδίων (ΚΜΚ) ορίζει ως καθήκον όλων των τύπων των σχολείων που ανήκουν στον πρώτο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την εισαγωγή των μαθητών στον «Κόσμο της εργασίας και του επαγγέλματος» (ΚΜΚ, 1993), χωρίς όμως να συγκεκριμενοποιεί τη μεθοδολογία, στοιχείο που εναπόκειται στη νομοθεσία και τις ανάγκες κάθε κρατιδίου. Παράλληλα, θεωρώντας τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ως μια διαδικασία η οποία δεν επιδέχεται όρια, όσον αφορά τις βαθμίδες, επεκτείνει την εφαρμογή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και στο δεύτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΚΜΚ, 1997).

Μέχρι σήμερα ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός προβλέπεται σε όλους τους τύπους σχολείων με διαφορετικό όμως τρόπο προσέγγισης (Dedering, 2002). Για παράδειγμα στο Γενικό Σχολείο (Hauptschule) της Σαξωνίας - Θουριγγίας και του Μεκλεμβούργου - Δυτικής Πομερανίας αποτελεί μέρος του μαθήματος της Εργασιολογίας (Arbeitslehre). Στο Μέσο Σχολείο (Realschule) της Σαξωνίας αποτελεί κομμάτι άλλων μαθημάτων (Κοινωνιολογία, Οικονομία κλπ). Επιπλέον, σε πολλά κρατίδια (Βαυαρία, Βόρεια Ρηνανία - Βεστφαλία) ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός λειτουργεί με βάση την αρχή της διάχυσης και στο πλαίσιο διαφόρων μαθημάτων.

Στο μάθημα της Εργασιολογίας (Arbeitslehre) προσφέρονται διαρθρωμένες δυνατότητες μάθησης σε θεματικές ενότητες όπως: αποτελεσματική επικοινωνία, σύνταξη βιογραφικού, τεχνική παρουσίασης στον εργοδότη, τεχνική της διαπραγμάτευσης, αγορά εργασίας και επικείμενες αλλαγές, ο κόσμος της οικονομίας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Στο Γυμνάσιο στοιχεία Επαγγελματικού Προσανατολισμού περιλαμβάνονται σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα (κυρίως στο μάθημα της Κοινωνιολογίας). Δεν αποτελεί αυτόνομο μάθημα και αφορά κυρίως τους μαθητές που βρίσκονται στο 9^ο και 10^ο σχολικό έτος φοίτησης (Wensierski, 2005). Στοιχεία επαγγελματικού Προσανατολισμού περιλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα για τους μαθητές της ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ηλικίας 16-19 ετών) είτε στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων είτε με τη μορφή σεμιναρίων προσανατολισμού και ενημέρωσης από ειδικούς (Stübiger, 2001). Εδώ εντάσσονται η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων, οι διαλέξεις και οι ομιλίες από εκπροσώπους επαγγελματικών συλλόγων με

στόχο την καλύτερη δυνατή πληροφόρηση των μαθητών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διεξόδους.

Ωστόσο, όλο και πιο συχνά ασκείται κριτική στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης (διάρκεια και περιεχόμενο παρεμβατικών δράσεων) και την αποτελεσματικότητα από την εφαρμογή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Γυμνάσιο (Ziefuß, 1995 • Prager & Wieland, 2005 • Driesel-Lange & Hany, 2005/2006 • Hurrelmann & Andresen, 2007), αλλά και το ρόλο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη διαχείριση της μαθητικής ροής.

Παρά το γεγονός ότι μέσα από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προσφέρονται στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για εκπαίδευση και παράλληλα, σε θεωρητικό επίπεδο, εξασφαλίζεται η ισότητα των ευκαιριών, φαίνεται ότι δεν υφίσταται κάθετη κινητικότητα. Η αντιπροσωπευτική μελέτη «Kinder in Deutschland 2007» (Hurrelmann & Andresen, 2007) αποδεικνύει ότι οι ευκαιρίες για εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια του μαθητή. Η έρευνα δείχνει επίσης ότι οι ίδιοι οι μαθητές λαμβάνουν σοβαρά υπόψη κατά τη διαδικασία εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιλογής την κοινωνική διαφοροποίηση. Κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές στοχεύουν σε κατώτερες επιλογές από συνομήλικους που ανήκουν στη μέση ή την ανώτερη κοινωνική τάξη. Έτσι, κατά τη σχολική χρονιά 2006-7 μόνο το 1% των μαθητών από την κατώτερη κοινωνική τάξη συνεχίζει τις σπουδές στο Γυμνάσιο (Gymnasium), τη στιγμή που το ποσοστό των μαθητών από την ανώτερη κοινωνική τάξη αγγίζει το 18%.

Παρά την έντονη κριτική που ασκείται ως προς την αποτελεσματικότητα των υποστηρικτικών δράσεων με στόχο την ομαλή και κατάλληλη για κάθε άτομο μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας η Ομοσπονδιακή Υπηρεσία για την Απασχόληση (Bundesagentur für Arbeit), κεντρικό συντονιστικό όργανο για την υλοποίηση των υπηρεσιών Σ.Ε.Π., στηρίζει την προσπάθεια αυτή με μια σειρά επιπλέον δομών εκτός εκπαίδευσης, όπως τα Κέντρα Επαγγελματικής Πληροφόρησης (Berufsinformationszentren, BIZ), τα οποία παρέχουν έγκυρη πληροφόρηση αναφορικά με το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις των επαγγελμάτων και τις ευκαιρίες κατάρτισης και τα Ευρωπαϊκά Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Europäische Berufsberatungszentren, EBZ) που προσφέρουν πληροφορίες για εκπαίδευση και εργασία στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

3.5 Σύνοψη – συζήτηση

Μέσα από τη συνοπτική παρουσίαση των συστημάτων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της εξέλιξής τους στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας, Γαλλίας και Γερμανίας γίνεται κατανοητό ότι η ανάπτυξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ξεκινά σχεδόν ταυτόχρονα τη δεκαετία του '30 λόγω της ανάγκης μιας ορθολογικής κατανομής του εργατικού δυναμικού, ως αποτέλεσμα της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης.

Η εισαγωγή του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται στα συστήματα που προαναφέρθηκαν με την τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη που με τη σειρά της προκαλεί κοινωνικές αλλαγές, πίεση για περισσότερη εκπαίδευση και κατ' επέκταση επιμήκυνση του χρόνου μετάβασης από το σχολείο στην αγορά εργασίας.

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις στην εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, λόγω των ιδιαιτεροτήτων που υπαγορεύονται από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές προτεραιότητες κάθε χώρας και οι οποίες καθορίζουν την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. σε θεσμικό και πρακτικό επίπεδο (Watts, 1998), η αποτύπωση των συστημάτων καταδεικνύει με σαφήνεια ότι ο Σ.Ε.Π. θεωρείται ένα δημόσιο αγαθό που συνδέεται με πολιτικούς στόχους, σχετικούς με την εκπαίδευση, την αγορά εργασίας και την κοινωνική ισότητα.

Σε μια περίοδο όπου το σύνολο των χωρών αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις σε όλα τα επίπεδα εφαρμογής των συστημάτων Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας (Watts & Sultana, 2003) είναι δυνατός ο εντοπισμός ορισμένων κοινών στόχων στην εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Ο Σ.Ε.Π. είναι η παροχή βοήθειας προς τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν τις δυνατότητές τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να συσχετίσουν τις επιθυμίες τους με την πραγματικότητα, να οργανώσουν τις προσπάθειές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες φαίνεται να είναι κοινή η πεποίθηση για τη σημαντικότητα του ρόλου του Σ.Ε.Π.. Και στις τρεις χώρες αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ότι η σύγχρονη κοινωνία, ιδιαίτερα λόγω της ρευστότητας στην οικονομία και στην αγορά εργασίας, έχει ανάγκη από την ύπαρξη ανάλογων υποστηρικτικών δράσεων.

Το άτομο από την πλευρά του πρέπει να είναι ικανό να διακρίνει τα ενδιαφέροντά του, τις αξίες του, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται. Ο ρόλος του Προσανατολισμού επικεντρώνεται στην ενθάρρυνση και διευκόλυνση του ατόμου στη λήψη αποφάσεων. Μάλιστα, παρουσιάζεται με σαφήνεια η τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής στις προηγούμενες χώρες να προσφέρονται υπηρεσίες συμβουλευτικής και προσανατολισμού, με δεδομένο ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια συνεχή, δυναμική διαδικασία που συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή του ατόμου. Ως εκ τούτου οι πολιτικές που εφαρμόζονται στοχεύουν στη δια βίου μέριμνα υποστήριξης.

Παράλληλα, παρατηρείται μια τάση για αύξηση του ρόλου των τεχνολογικών μέσων και ιδιαίτερα των νέων Τεχνολογιών, δίνοντας έτσι ένα τεχνοκρατικό χαρακτήρα στη διαδικασία του Προσανατολισμού. Έτσι, δίνεται μεγάλη έμφαση στην επεξεργασία δεδομένων, στην παροχή πληροφοριών και στη διαμόρφωση τραπεζών και βάσεων δεδομένων, γεγονός που εγείρει ερωτήματα για το ρόλο της ανθρώπινης υπόστασης στον Προσανατολισμό⁵². Τέλος, φαίνεται να είναι έντονη η ανησυχία για τον έλεγχο της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών με στόχο την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, από την περίοδο που η ιδέα του ανθρώπινου κεφαλαίου αναδείχθηκε ως σημαντική οικονομική έννοια μέχρι και σήμερα, ώστε να επισημανθεί η επίδραση της εν λόγω θεωρίας στη σχετική με την εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική.

⁵² Επισημαίνεται ότι και στην Ελλάδα ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), με στόχο τη βελτίωση των συστημάτων που στηρίζουν την καθοδήγηση σταδιοδρομίας και στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», έχει δημιουργήσει τη Διαδικτυακή Διαδραστική Πύλη Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού για εφήβους. (Βλ. σχετικά: www.copppep.gr).

Κεφάλαιο Τέταρτο

Εκπαιδευτικές πολιτικές και περίοδοι ορόσημα στην πορεία θέσμισης του Σ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την περίοδο που η ιδέα του ανθρώπινου κεφαλαίου αναδείχθηκε ως σημαντική οικονομική έννοια μέχρι και σήμερα, ώστε να επισημανθεί η επίδραση της εν λόγω θεωρίας στην ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Δίνεται έμφαση στην επίδραση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στον τρόπο με το οποίο θεσπίστηκε και εφαρμόστηκε ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ως αντισταθμιστική πολιτική κατά τη μετάβαση του ατόμου από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Η περιодολόγηση που ακολουθεί βασίζεται στην αντίστοιχη αναφορικά με τις πολιτικές της Ε.Ε., με ορισμένες αποκλίσεις, οι οποίες οφείλονται σε κοινωνικοπολιτικά γεγονότα που επηρέασαν την ανάπτυξη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (για παράδειγμα η περίοδος της επταετίας) και στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

4.2 Η περίοδος από το 1959 μέχρι το 1974

Το κλίμα που επικρατεί στο διεθνή χώρο και αφορά την ανασυγκρότηση των χωρών και τις επενδύσεις στην εκπαίδευση με στόχο την οικονομική ανάπτυξη δεν αφήνει ανεπηρέαστη την Ελλάδα, η οποία αυτή την περίοδο διαπραγματεύεται την ένταξή της στην νεοϊδρυθείσα Ε.Ο.Κ. και, ως εκ τούτου, συζητά τον εκσυγχρονισμό των θεσμών του κράτους, προκειμένου να εναρμονισθούν με την ευρωπαϊκή πραγματικότητα (Κάτσικας – Θεριανός, 2007).

Ήδη με το με το Β.Δ. της 13.3.1953 εισάγεται στην εκπαίδευση⁵³ ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού ως μάθημα στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, στο Διδασκαλείο Μετεκπαίδευσης των δασκάλων, στη Μαράσλειο

⁵³ Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι ο θεσμός εισάγεται στα σχολεία. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2001) "το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη δεκαετία του 1950 δεν είχε ακόμη διαμορφώσει τις προϋποθέσεις που απαιτούνταν για να ευδοκιμήσει μια τέτοιου είδους καινοτομία, με αποτέλεσμα τη συνεχή αναβολή της συστηματικής εισαγωγής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα σχολικά προγράμματα. Οι βασικότεροι λόγοι της καθυστέρησης αυτής ήταν, αφενός μεν η βραχύτητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ολοκληρωνόταν στο τέλος του Δημοτικού Σχολείου, αφετέρου δε η έλλειψη ειδικευμένου διδακτικού προσωπικού για την εφαρμογή του υπό συζήτηση θεσμού" (σ. 199).

Παιδαγωγική Ακαδημία και στην Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης. Λίγο αργότερα εισάγεται ο θεσμός της "Επαγγελματικής Καθοδήγησης" στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, το Υπουργείο Εργασίας εντάσσει τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στα νέα μέτρα για την απασχόληση των νέων, λόγω των αυξανόμενων αναγκών για ειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Οι προσπάθειες της Πολιτείας στόχο έχουν την ανάπτυξη της οικονομίας για κάλυψη των αναγκών της μεταπολεμικής βιομηχανίας (Καλογήρου, 1986).

4.2.1 Η έμφαση στον κοινωνικοοικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης

Οι παραπάνω ανάγκες οδηγούν την κυβέρνηση του Κ. Καραμανλή να ορίσει το 1957 μια ειδική επιτροπή με στόχο τη μελέτη των προβλημάτων της εκπαίδευσης και την ανεύρεση λύσεων για την αντιμετώπισή τους.

Οι ιδεολογικές και κοινωνιολογικές σταθερές που χαρακτηρίζουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το ρόλο της εκπαίδευσης προκύπτουν με σαφήνεια από τα σχετικά κείμενα της περιόδου αυτής. Στα πορίσματα της Επιτροπής Παιδείας του 1958 διατυπώνεται η ιδεολογική αρχή η οποία τονίζει τον κοινωνικοοικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης: «...εκ της καλής και αποδοτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μας εξαρτάται όχι μόνον η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού αλλά και η οικονομική ανόρθωσις της χώρας, επομένως αυτό τούτο το μέλλον του λαού μας... η παιδεία είναι η πλέον θετική και παραγωγική επένδυσις. Άνευ καλής εκπαιδύσεως δεν είναι δυνατόν ούτε το εθνικόν μας εισόδημα να αυξηθεί ούτε να εξασφαλισθεί η κοινωνική μας ευημερία και ευστάθεια» (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1958: 20).

Στην έκθεση της Επιτροπής είναι σαφής η προσπάθεια σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας: «Όχι μόνον αι αδήριτοι βιωτικάί ανάγκαι μίας χώρας μικράς και πτωχής, ως η Ελλάς, και αι επιτακτικάί απαιτήσεις μιας οικονομίας, ως η ελληνική, η οποία ευρίσκεται εν πλήρει εξελίξει, χρειάζεται διαρκώς εις μεγαλυτέραν κλίμακα τεχνικούς όλων των βαθμίδων, αλλά και η αντίληψις ότι το επάγγελμα είναι σημαντικός παράγων μορφωτικός, διασφαλίζων μετά της υλικής και την ηθικήν αυθυπαρξίαν του ανθρώπου, επιβάλλουν την ορθήν θεμελίωσιν και την επιμελή ανάπτυξιν της επαγγελματικής εκπαιδύσεως, ιδία της τεχνικής εις την Χώραν μας [...]. Η συνέχισις της απουσίας ταύτης είναι απαράδεκτος. Δημιουργεί κινδύνους σοβαρούς τόσον δια την οικονομικήν θέσιν της Χώρας, όσον και διά την κοινωνικήν μας ευστάθειαν το γεγονός ότι μυριάδες νέων ανθρώπων ρίπτονται κατ' έτος εις την βιοπάλην χωρίς καμμίαν

ειδικήν επαγγελματικήν κατάρτισιν [...]. Εις τον αιώνα της μεγάλης τεχνικής προόδου είναι αυτονόητον ότι η Ελλάς πρέπει να σπεύση να προσαρμοσθή εις τους νέους όρους της παραγωγής διά της μορφώσεως ειδικευμένων στελεχών. Τότε μόνον θα υψωθή το βιοτικόν της επίπεδον και θα προαχθή ο πνευματικός της πολιτισμός» (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1958: 21-22).

Τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη της εκπαίδευσης επισημαίνει και ο Ξ. Ζολώτας, ο οποίος διατυπώνει μια άποψη που συνάδει με τη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» και στοχεύει στη σύνδεση της εκπαίδευσης, ειδικότερα της τεχνικής και επαγγελματικής, με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας: «Ουδείς προγραμματισμός οικονομικής αναπτύξεως επιτρέπεται να θεωρηθεί ως πραγματικός... εφόσον δεν προβλέπεται εις τον προσήκοντα βαθμόν περί της συστηματικής εκπαιδεύσεως του πληθυσμού εις νεωτέραν τεχνολογίαν και μεθόδους οργανώσεως» (1959: 11). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Κάτσικας – Θεριανός «Ο Ζολώτας εξέφραζε το προοδευτικό τμήμα της αστικής τάξης που κατανοούσε ότι χωρίς μαζική, λαϊκή εκπαίδευση με πρακτικό προσανατολισμό η οικονομική ανάπτυξη δεν μπορούσε να επιτευχθεί. Επίσης, το τμήμα αυτό της αστικής τάξης είχε κατανοήσει ότι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση θα συνέβαλαν στην οικονομική ανάπτυξη μόνο αν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ήταν πρακτικό και συνδεδεμένο με την παραγωγή» (2007: 204).

Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο του φιλελεύθερου αναπτυξιακού μοντέλου ενισχύεται τόσο μέσα από τα θεσμικά μέτρα όσο και από τη σύνδεση της χώρας με το διεθνή χώρο. Στο πρώτο επίπεδο νομιμοποιείται το διπλό σχολικό δίκτυο (Γενική Εκπαίδευση – Επαγγελματική Εκπαίδευση), ενώ στο δεύτερο, μεταξύ άλλων, καταγράφονται η ίδρυση της Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού στο Υπουργείο Παιδείας με στόχο τη διεξαγωγή ερευνών σχετικά με τις ανάγκες της χώρας σε ανθρώπινο δυναμικό που θα επιφέρει την οικονομική ανάπτυξη καθώς και η Ίδρυση του Κέντρου Προγραμματισμού και Έρευνας (ΚΕΠΕ), με διευθυντή τον καθηγητή Οικονομικών του Πανεπιστημίου Berkeley Ανδρέα Παπανδρέου και στόχο την οικονομική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εκπαιδευτική πολιτική αυτής της περιόδου συναντά τις αντιδράσεις των ριζοσπαστικών, εφόσον, όπως αναφέρει ο Καζαμιάς «είναι διάτρητη από ιδεολογικές και θεωρητικές ασάφειες και αντιφάσεις (...) Η εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά το συσχετισμό ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη βρίθει από προχειρότητα και απλουστευμένες διατυπώσεις και διακηρύξεις» (1983: 432). Έτσι, ενώ

από τη μια πλευρά αναγνωρίζεται η φιλελεύθερη λειτουργική θεώρηση του ρόλου της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας, κάτι που επιβάλλει τον εκσυγχρονισμό της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η κυρίαρχη πολιτική υπεραμύνεται του συντηρητικού πνεύματος που εκφράζεται μέσα από τη γενική μόρφωση⁵⁴.

Σ' αυτό το πλαίσιο το ενδιαφέρον για επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο παραμένει αμείωτο με δεδομένο ότι στην απογραφή του 1961 από τους 6.887.000 κατοίκους άνω των δέκα ετών οι 1.220.000 είναι αναλφάβητοι και οι 2.031.600 δεν έχουν τελειώσει το δημοτικό. Δηλαδή, περίπου οι μισοί Έλληνες δεν γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν (Κάτσικας – Θεριανός, 2007).

Στις εκλογές του 1964 η Ένωση Κέντρου σχηματίζει κυβέρνηση και δίνει προτεραιότητα στη ριζική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να επιτευχθεί ο εκσυγχρονισμός και η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις οικονομικές ανάγκες. Η επίδραση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στην εκπαιδευτική πολιτική είναι εμφανής: «Είναι άλλωστε ζημία του Κράτους να μένη, ελλείψει μορφώσεως, ανεκμετάλλετον και αδρανές το πολυτιμότερον κεφάλαιόν του, ο «άνθρωπος» (...) Ανέκαθεν το ευγενέστερον προϊόν του τόπου υπήρξε ο νοήμων και δεξιός άνθρωπος. Δεν πρέπει λοιπόν να φεισθώμεν δαπανών δια να τον εκπαιδύσωμεν. Άλλωστε έχει από όλους αναγνωρισθή και διακηρυχθή ότι αι δαπάναι δια την παιδείαν αποτελούν επένδυσιν κατεξοχήν παραγωγικήν» (Εισηγητική Έκθεση Ν.Δ. 4379/1964, αναφέρεται στο Δημαράς, 1990 τόμ. Β': 268). Ως εκ τούτου, την περίοδο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές δαπάνες σε ποσοστό 2,05% επί του ΑΕΠ. Το 1965 οι εκπαιδευτικές δαπάνες ανέρχονται σε ποσοστό 2,26% επί του ΑΕΠ, ποσοστό που είναι το υψηλότερο για το χρονικό διάστημα 1959-1988 (Πεσμαζόγλου, 1987).

Παράλληλα, η επικείμενη σύνδεση με την Κοινή Αγορά δημιουργεί την ανάγκη αναδιοργάνωσης των βιομηχανικών κλάδων και ανάπτυξης της οικονομίας, ώστε να αυξηθεί η παραγωγή και να αντιμετωπισθεί ανταγωνιστικά το ξένο κεφάλαιο. Συνέπεια των παραπάνω είναι η αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης, η οποία θα είναι σε θέση να

⁵⁴ Το πνεύμα και τα προγράμματα στο σχολείο στηρίζονται στην «ανθρωπιστική παράδοση». Επιπλέον, όλες οι κατευθύνσεις που οδηγούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν σαν γνωστικό τους υπόβαθρο τις «ανθρωπιστικές σπουδές». Έτσι, στα οικονομικά γυμνάσια για παράδειγμα τα φιλολογικά μαθήματα κάλυπταν μεγαλύτερο μέρος στο πρόγραμμα από ό,τι τα εμπορικά και οικονομικά μαθήματα (Βλ. σχετικά Δημαράς, 1990).

δημιουργήσει το κατάλληλο εργατικό δυναμικό, το απαραίτητο για τις ανάγκες της παραγωγής. Σύμφωνα με την Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 4379/1964 η εθνική εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να κατευθύνεται α) στην οργάνωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε να καλυφθεί η ανάγκη της ταχείας και έντονης τεχνολογικής προόδου και β) στην προσφορά των αγαθών της ανθρωπιστικής παιδείας σε όσο το δυνατό ευρύτερα στρώματα του λαού.

Η θεσμοθέτηση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναδεικνύει τη φιλελεύθερη λειτουργική θεώρηση για το ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Όπως αναφέρει ο Μπουζάκης (2002), στην εισηγητική έκθεση του νόμου 4379/1964 η ανάγκη στροφής στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση γίνεται στο όνομα του να καταστεί η ελληνική οικονομία ανταγωνιστική. Ως εκ τούτου το ενδιαφέρον των νέων πρέπει να στραφεί στα τεχνικά επαγγέλματα. Στο πλαίσιο σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία και την οικονομία ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός θεωρείται επιβεβλημένη αναγκαιότητα: «Το παιδευτικόν έργον του Γυμνασίου πρέπει να είναι ... η παρόρμησις των μαθητών προς την στοχαστικήν διερεύνησιν του φυσικού περιβάλλοντος και της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και ο επαγγελματικός προσανατολισμός αυτών.» (Νόμος 4379 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής και Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδεύσεως» της 20^{ης} Οκτωβρίου 1964 (ΦΕΚ 182/24-10-1964)).

4.2.2 Μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και οικονομική ανάπτυξη

Παράλληλα, βασικός στόχος και κυρίαρχο σύνθημα της εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει το αγαθό της δωρεάν παιδείας. Η πολιτική του κράτους πρόνοιας τονίζει τον εκδημοκρατισμό, την ισότητα των ευκαιριών και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ο Παπανούτσος, Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας και εμπνευστής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, επισημαίνει: «Περιτόν να εξάρωμεν την σημασίαν της δωρεάν εκπαιδεύσεως. Ο θεσμός είναι απόρροια της πεποιθήσεως ότι θεμέλιον και εγγύησις της αληθούς Δημοκρατίας είναι η ισότης όλων αδιακρίτως των πολιτών εις την κτίσιν των αγαθών της παιδείας. Χειροτέρα μορφή κοινωνικής ανισότητος δεν υπάρχει από το καθεστώς: η παιδεία είναι προνόμιον των ευπορούντων. Κράτος, το οποίον δεν παρέχει εις όλους τους πολίτας του ίσες ευκαιρίες να μορφωθούν και να αναπτύξουν τας ικανότητάς των, δεν αξίζει να ονομάζεται δημοκρατικόν» (όπως αναφέρεται στο: Καζαμίας, 1983: 437).

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999) η μεταρρύθμιση του 1964 αποσκοπεί στο να ικανοποιήσει τρεις στόχους: τον ιδεολογικό στόχο που αφορά τη γλωσσική διαμάχη, τον κοινωνικό στόχο που αφορά τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου με βάση την παλιά ρουσσωική αρχή για το αναφαίρετο δικαίωμα όλων στη μόρφωση και τον οικονομικό στόχο που αφορά στην παρέμβαση του κράτους με σκοπό τη διαμόρφωση εργατικής δύναμης για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας.

Με την εγκαθίδρυση του δικτατορικού καθεστώτος το 1967 και με το Νόμο 129/1967 καταργείται για λόγους ιδεολογικούς και πολιτικούς η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 επιβεβαιώνοντας, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Μπουζάκης (2002), «ότι το πολιτικό πεδίο δύναμης θα παίξει πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική οπισθοδρόμηση» (σ. 53).

Βέβαια, όπως αναφέρει ο Νούτσος «το αίτημα του αστικού σχολείου δεν μπορούσε να μην τεθεί με επιτακτικό τρόπο εξαιτίας των ειδικών οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών που χαρακτηρίζουν την ελληνική κοινωνία αυτή την περίοδο» (1983: 285-286). Έτσι, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας συναίνεσης με τον επιχειρηματικό κόσμο και του συμβιβασμού με την ιδεολογική συντήρηση που στήριζε το καθεστώς συγκροτείται το 1971 «Επιτροπή παιδείας δια την μελέτην των γενικών κατευθύνσεων εκπαιδευτικής πολιτικής» (Φ.Ε.Κ., τ. Β' /23.6.1971). Ανάμεσα στις προτάσεις συγκαταλέγονται η ανάπτυξη ενός δικτύου τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και η εισαγωγή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να καταστεί το εκπαιδευτικό σύστημα «αποτελεσματικότερο όργανο οικονομικής ανάπτυξης για να καλύψει επιτακτικές ελλείψεις ανθρώπινου δυναμικού στον τεχνικό τομέα της βιομηχανίας, της γεωργίας, των επιχειρήσεων και της υγείας» (Κάρμας κ.α., 1986:24). Αρωγός σ' αυτή την προσπάθεια είναι η Διεθνής Τράπεζα Ανασυγκροτήσεως και Αναπτύξεως με δάνειο της οποίας ιδρύονται τα Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Κ.Α.Τ.Ε.Ε.), ανώτερες επαγγελματικές σχολές διετούς φοίτησης, στόχος των οποίων είναι η εκπαίδευση τεχνικών στελεχών ανωτέρου επιπέδου για να συμβάλλουν στην προαγωγή της Εθνικής Οικονομίας. Η Σιάνου-Κύργιου (2006) επισημαίνει ότι εκτός από την παραγωγή ειδικευμένου εργατικού δυναμικού, στόχος είναι η απορρόφηση της ζήτησης για εκπαίδευση, κυρίως των νέων από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα.

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται την περίοδο αυτή μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το σύνολο των μεταρρυθμιστικών

ενεργειών διέπονται από την ιδεολογική αρχή που τονίζει τον κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό ρόλο του σχολείου. Θεωρείται ότι η εκπαίδευση δεν συμβάλλει μόνο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, αλλά και στην οικονομική ανάπτυξη, στην οικονομική αποτελεσματικότητα και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Έχει γίνει κατανοητό ότι η μαζική, λαϊκή εκπαίδευση και δη με πρακτικό προσανατολισμό μπορεί να επιφέρει την επιθυμητή οικονομική ανάπτυξη.

Βέβαια, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Καζαμίας (1986) έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι παρά την αμφισβήτηση του αναπτυξιακού εκσυγχρονιστικού μοντέλου, τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, οι Έλληνες μεταρρυθμιστές αυτής της περιόδου παραμένουν προσηλωμένοι σε ξεπερασμένα σχήματα και παραδοχές κάτι που αντικατοπτρίζεται και στις μεταρρυθμίσεις της περιόδου που ακολουθεί.

4.3. Η περίοδος από το 1974 μέχρι το 1981

Με την πτώση της δικτατορίας αλλάζει το πολιτικό σκηνικό στη χώρα. Τα συσσωρευμένα προβλήματα από την εκπαιδευτική πολιτική του καθεστώτος σε συνδυασμό με την ανάγκη να ανταποκριθεί η χώρα στις νέες συνθήκες που υπαγορεύονται από την είσοδό της ως ισότιμο μέλος στην Ε.Ο.Κ.⁵⁵ καθιστούν επιτακτική την ανάγκη αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης.

4.3.1 Η εκπαίδευση ως παραγωγική επένδυση και προϋπόθεση για ανάπτυξη και ευημερία

Αρχικά, στο νέο ελληνικό Σύνταγμα του 1975 και στο άρθρο16 καθορίζονται οι στόχοι της εκπαίδευσης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες διαμορφούμενες συνθήκες επιχειρείται με την προώθηση και την ψήφιση του Νόμου 309/1976 για την οργάνωση της γενικής εκπαίδευσης και αργότερα του Νόμου 576/1977 για την οργάνωση της μέσης ανώτερης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ουσιαστικά πρόκειται για συναινετική εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο αποδοχής θέσεων της μεταρρύθμισης του 1964. Κοινά σημεία και στις δύο μεταρρυθμίσεις αποτελούν: α) ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, β) η πίστη στα ατομικά, κοινωνικά και οικονομικά οφέλη ενός πλατιά

⁵⁵ Η επίσημη αίτηση της ένταξης υποβάλλεται από την κυβέρνηση Καραμανλή στις 12 Ιουνίου 1975 και οι σχετικές διαπραγματεύσεις κρατούν τρία χρόνια και καταλήγουν στα 1978 ότι από την 1/1/1981 η Ελλάδα εντάσσεται στην ΕΟΚ ως πλήρες μέλος. Βλ. σχετικά : Σβολόπουλος, Κ. «Η εξωτερική πολιτική της Ελλάδας, 1974-1981», Ιστορία του ελληνικού έθνους, Εκδοτική Αθηνών.

διαδομένου και κοινωνικά προσιτού εκπαιδευτικού συστήματος, γ) η έμφαση στα οφέλη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και δ) ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Καζαμιάς, 1983).

Σε επίπεδο ρητορικής η εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί επένδυση, εφόσον συντελεί στη δημιουργία ανθρώπινου δυναμικού, κατάλληλου να οδηγήσει τη χώρα στην οικονομική ανάπτυξη. Θεωρείται ότι το κατάλληλα εκπαιδευμένο δυναμικό αποτελεί συντελεστή παραγωγής σημαντικότερο από το κεφάλαιο (Μπουζάκης, 2002). Κύρια γνωρίσματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι: Καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, διχοτόμηση του εξατάξιου γυμνασίου σε γυμνάσιο και λύκειο, εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, διαφοροποίηση της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε Γενικό Λύκειο, Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο και Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές, κατάργηση των γενικών εισιτηρίων εξετάσεων στα Α.Ε.Ι. και αντικατάστασή τους με τις Πανελλήνιες εξετάσεις⁵⁶.

4.3.2 Ο Σ.Ε.Π. ως πρακτική σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας

Με το Νόμο 309/76 ο Σ.Ε.Π. εισάγεται ως «μάθημα»⁵⁷ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με το σκεπτικό ότι θα συμβάλει στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, εφόσον η μεγάλη τεχνολογική πρόοδος και οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις δημιουργούν αυξημένες απαιτήσεις που κάνουν τη ζωή πολυπλοκότερη, ώστε οι νέοι να έχουν ανάγκη επιστημονικά και τεχνικά εφόδια (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1978). Η έμφαση που δίνεται στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό είναι συνέπεια του βασικού αιτήματος της αγοράς εργασίας που αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό. Έχει γίνει αντιληπτό ότι υπάρχουν αναξιοποίητες ανθρώπινες δυνάμεις σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, με αποτέλεσμα να χάνεται ένα μεγάλο μέρος του ανθρώπινου δυναμικού, γιατί δεν έχει

⁵⁶ Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Κάτσικας (2004) «επιδιώκεται η αντιστροφή της σχέσης γενικής εκπαίδευσης προς όφελος της τεχνικής σύμφωνα με τα δεδομένα των ανεπτυγμένων καπιταλιστικών χωρών... Δημιουργείται ένα δεύτερο σχολικό δίκτυο και για να στηριχθεί επιβλήθηκαν αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις από το γυμνάσιο στο λύκειο με αποτέλεσμα ένα μεγάλο τμήμα των μαθητών, οι πλέον αδύναμοι οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά, να στραφεί αναγκαστικά στις τεχνικοεπαγγελματικές σχολές στις οποίες η εισαγωγή ήταν εύκολη» (σ.236).

⁵⁷ Είναι απαραίτητη η επισήμανση ότι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός δεν είναι μάθημα που διδάσκεται, αλλά θεσμός που εφαρμόζεται. Γι' αυτό άλλωστε στην ελληνική βιβλιογραφία δεν γίνεται λόγος για τη «διδασκαλία του Σ.Ε.Π.» αλλά για την «εφαρμογή του Σ.Ε.Π.». Η ύπαρξη ειδικού χρόνου μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι μια από τις πολλές προσεγγίσεις για την εφαρμογή του θεσμού, χωρίς να τον μετατρέπει σε μάθημα με την κλασική έννοια του όρου.

ευκαιρίες να πάρει την κατάλληλη εκπαίδευση και να κάνει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές επιλογές.

Έτσι, για την ομάδα εργασίας Σ.Ε.Π. που λειτουργεί συμβουλευτικά στο Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.) ο Σ.Ε.Π. αποβλέπει να βοηθήσει το μαθητή στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και να τον διευκολύνει να πετύχει την προσαρμογή του στο σχολείο, το επάγγελμα και τη ζωή. Επιπλέον, με βάση τον αντισταθμιστικό ρόλο του σχολείου θεωρείται ότι με την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. «δημιουργούνται ίσες ευκαιρίες κοινωνικοοικονομικής και επαγγελματικής προόδου και τοποθετείται μέσα στο σχολείο ένας αναπτυξιακός πυρήνας, ο οποίος φέρνει και το σχολείο και τους μαθητές πιο κοντά στην ενεργό ζωή.» (Βάζος, 1982).

Ενδεικτικό της σημασίας της εισαγωγής του θεσμού είναι σύμφωνα με τη Βρετάκου (1990) το γεγονός ότι η εισαγωγή του στο εκπαιδευτικό σύστημα αποφασίζεται ομόφωνα το 1976 από όλα τα κόμματα της Βουλής. Η ίδια βέβαια συμπληρώνει ότι «είναι φανερό ότι δεν τους είχε απασχολήσει ούτε προσωπικά ούτε μέσα στα κομματικά τους όργανα. Εξάλλου η πολύ γενική διατύπωση του σχετικού άρθρου στο νόμο του 1976 συνέβαλε στο να θεωρηθεί ο Σ.Ε.Π. ως απλή δήλωση προθέσεως και να γίνει ομόφωνα αποδεκτός» (1990: 181).

Επιχειρώντας μια συγκριτική θεώρηση των δύο περιόδων που αναλύθηκαν διαπιστώνουμε μια χαρακτηριστική ομοιότητα⁵⁸: Και στις δύο περιπτώσεις έχει τονιστεί η ίδια αναπτυξιακή λογική (Φραγκουδάκη, 1977) και η γενικότερη θεώρηση για τα ατομικά, κοινωνικά και οικονομικά οφέλη ενός εκπαιδευτικού συστήματος με κύριο χαρακτηριστικό την κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτό που επισημαίνεται από τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτής της περιόδου είναι το γεγονός ότι σε μια περίοδο που διεθνώς αρχίζει η αμφισβήτηση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» και γενικότερα ο ρόλος της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, στην Ελλάδα συνεχίζεται και προβάλλεται μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική η θέση ότι η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση κεφαλαίου μέσα από τη δημιουργία ανθρώπινου δυναμικού που θα συνεισφέρει στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

⁵⁸ Η Ηλιού (1990) χαρακτηρίζει τη μεταρρύθμιση του 1976 ως ένα γερασμένο νεογέννητο. Βλ. σχετικά και Καζαμίας, 1983, σσ.449-450.

4.4 Η περίοδος από το 1981 μέχρι το 1989

Μετά την κυβερνητική αλλαγή του 1981 παρατηρείται μια θεσμική ευφορία στο χώρο της εκπαίδευσης που εκδηλώνεται με τη μορφή μιας σειράς μεταρρυθμίσεων οι οποίες καλύπτουν όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ενίσχυση των λειτουργιών της εκπαίδευσης επιχειρείται να πραγματοποιηθεί με μια σειρά νομοθετημάτων μεταξύ των οποίων ο Νόμος 1262/82 για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, ο Νόμος 1304/82 για τη διοίκηση στη Γενική και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, ο Νόμος 1404/83 για τα Τ.Ε.Ι. και ο Νόμος 1566/85 για τη δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4.4.1 Η συμβολή του Σ.Ε.Π. στα αιτήματα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της οικονομικής αποτελεσματικότητας

Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται έχει στόχο τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης. Η λήψη μέτρων, όπως η ίδρυση μεταλυκειακών προπαρασκευαστικών κέντρων με στόχο την προετοιμασία των νέων που δεν πέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων στα λύκεια, η αλλαγή στο σύστημα εισαγωγής στα Α.Ε.Ι. αλλάζουν και τον εκπαιδευτικό χάρτη της χώρας. Τα αποτελέσματα είναι ορατά. Οι 263.000 μαθητές γυμνασίου του 1970 γίνονται 429.000 το 1980 και ξεπερνούν τους 442.000 το 1990. Παράλληλα, μαζικοποιείται και το λύκειο, αφού οι 173.000 μαθητές του 1970 ξεπερνούν τους 257.000 το 1980 και φθάνουν τους 361.000 το 1990 (Κάτσικας – Θεριανός, 2007).

Η ισότητα των ευκαιριών παραμένει διακηρυγμένος στόχος που συνεχίζει να συνδέεται με τον αναπτυξιακό οικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης. Έτσι, το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (Ε.Π.Λ.) που λειτουργεί πιλοτικά το 1984, και σύμφωνα με το ενημερωτικό φυλλάδιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1987) στόχο έχει να προσφέρει στο μαθητή μετατρέψιμη γνώση, γενική και τεχνική-επαγγελματική, που να ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας και τους οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους της αναπτυξιακής στρατηγικής. Παράλληλα, στόχος του Ε.Π.Λ. είναι η ισότητα των ευκαιριών στην παιδεία, ώστε να δίνονται σε όλους τους νέους χωρίς καμία διάκριση οι ίδιες δυνατότητες για μόρφωση.

Σημαντικό ρόλο στην ισότητα των ευκαιριών διαδραματίζει και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, εφόσον με την εφαρμογή του θεωρείται, όπως προαναφέρθηκε, ότι δημιουργούνται ίσες ευκαιρίες κοινωνικοοικονομικής και

επαγγελματικής προόδου και τοποθετείται μέσα στο σχολείο ένας αναπτυξιακός πυρήνας, ο οποίος φέρνει και το σχολείο και τους μαθητές πιο κοντά στην ενεργό ζωή.

Αλλά και στο Ν 1566/85, νόμο που αποτελεί ορόσημο στην εξέλιξη του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, είναι εμφανής η προσπάθεια της πολιτικής εξουσίας να προσδώσει στο σχολείο ένα διπλό ρόλο: κοινωνική δικαιοσύνη και οικονομική αποτελεσματικότητα. Στους αποφοίτους της εννιάχρονης πλέον υποχρεωτικής εκπαίδευσης προσφέρονται διάφοροι σχολικοί δρόμοι: το Γενικό Λύκειο, το Τεχνικο-Επαγγελματικό Λύκειο, το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο και οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές. Ως εκ τούτου, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Σ' αυτόν αφιερώνεται ένα ολόκληρο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 14, Άρθρα 37,38,39). Σύμφωνα με αυτό ο Σ.Ε.Π. αποτελεί παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν τις δυνατότητές τους, να αναπτύξουν ενδιαφέροντα και δεξιότητες, να συσχετίσουν τις επιθυμίες τους με την πραγματικότητα, να οργανώσουν τις προσπάθειές τους και να σχεδιάσουν το μέλλον τους.

Επιχειρώντας μια συνολική αποτίμηση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής των περιόδων που αναπτύχθηκαν γίνεται κατανοητό ότι διάφοροι εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες, όπως η ένταξη της χώρας στην Ε.Ο.Κ., ο ρυθμός της εκβιομηχανοποίησης και της οικονομικής ανάπτυξης, η αυξημένη ζήτηση για εκπαίδευση επιδρούν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που στο πλαίσιο ενός φιλελεύθερου μοντέλου επικεντρώνεται στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τα ατομικά, κοινωνικά και οικονομικά οφέλη και στον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της διεύρυνσης και ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1982) η διείδυση ξένου κεφαλαίου στη χώρα δημιουργεί την ανάγκη εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο καλείται να ανταποκριθεί στα εξής δεδομένα:

1. Η εκβιομηχάνιση απαιτεί την ύπαρξη φθηνού εργατικού δυναμικού το οποίο πρέπει να είναι σε θέση να χειρίζεται τις νέες τεχνικές και να επανεκπαιδεύεται κάθε φορά που χρειάζεται. Ως εκ τούτου δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.
2. Η εισαγωγή προϊόντων από τις μητροπόλεις απαιτεί την ύπαρξη ειδικευμένου προσωπικού για τη χρήση, συντήρηση και επιδιόρθωσή τους.

3. Οι χώρες της περιφέρειας με στόχο την προσέλκυση ξένου κεφαλαίου πραγματοποιούν έργα υποδομής για τα οποία χρειάζεται το απαραίτητο εργατικό δυναμικό.

Στο πλαίσιο αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον αγωγό προώθησης της καπιταλιστικής ιδεολογίας από τις μητροπόλεις προς την περιφέρεια⁵⁹. Το σχολείο χρησιμοποιείται γι' αυτό το σκοπό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Βεργίδης «η σημασία του ως θεσμού εγχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας και, κυρίως, διαίωνισης της κυρίαρχης κοινωνικής οργάνωσης έγκειται επίσης στο ότι η υποταγή των μαθητών στις αξίες και στην ιδεολογία που το διαπερνά ανταμείβεται με την προώθηση στην επόμενη βαθμίδα του και κατά συνέπεια με την μελλοντική ένταξη στο αντίστοιχο κοινωνικό στρώμα» (1982: 13).

Η ανταπόκριση του σχολείου στο ρόλο αυτό επιτυγχάνεται με τη λήψη μεταρρυθμιστικών μέτρων, όπως η επέκταση της εκπαίδευσης σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού, η αύξηση της διάρκειας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών, η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, όπως ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Βέβαια, αποτελεί οξύμωρο το γεγονός ότι η πεποίθηση για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη δεν συνοδεύεται από αντίστοιχες δαπάνες για την εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έρευνα των Κτενά - Γείτονα (1994) οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση την περίοδο αυτή μπορεί να είναι συγκριτικά μεγαλύτερες από την προηγούμενη, αλλά βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα σε σχέση με τις υπόλοιπες αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες.

4.5. Η περίοδος από το 1990 μέχρι το 1999

Σύμφωνα με τον Μπουζάκη (1999) οι εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν τη δεκαετία του 1980 δεν ικανοποίησαν τη μεταρρυθμιστική ευφορία των μεταρρυθμιστών, ενώ παράλληλα δεν άλλαξε και το εκπαιδευτικό τοπίο. Η θεσμική ευφορία με το Νόμο 1565/85 φαίνεται να υποχωρεί, ενώ η δρομολόγηση της πορείας

⁵⁹ Ο Μαυρογιώργος (1987) επισημαίνει ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών αλλαγών δεν είναι παρά καθυστερημένες εισαγωγές αντιλήψεων, πρακτικών και προτύπων που κυριαρχούν στις δυτικές καπιταλιστικές κοινωνίες. Βλ. σχετικά : Μαυρογιώργος, Γ. (1987). Επιστήμες της Αγωγής και Παιδαγωγική έρευνα. Παιδαγωγική έρευνα, εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τευχ. 35, Ιούλιος – Αύγουστος 1987, σ. 16.

σύγκλισης της χώρας με την Κοινότητα έχει σαν αποτέλεσμα να αναβιώνει ο οικονομικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης.

4.5.1 Ο οικονομικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρείται αυτή την περίοδο, μετά από ένα εκπαιδευτικό εθνικό διάλογο, καλύπτει όλες τις παραμέτρους που συνεισφέρουν στην ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τα μέσα και τις μεθόδους της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο σπουδών και την υλικοτεχνική υποδομή. Αν και η άμεση συσχέτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» δεν ορίζεται ρητά, σε επίπεδο θεσμικό γίνεται προσπάθεια με την ίδρυση του Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.) και των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) «να δοθεί μια επαγγελματική διέξοδος στους χιλιάδες απόφοιτους Λυκείου που μένουν εκτός των Α.Ε.Ι.» (Μπουζάκης, 1999: 181).

Το νεοφιλελεύθερο πνεύμα της πολιτικής που ασκείται αυτή την περίοδο αναδεικνύεται από τις εξαγγελίες του Υπουργείου για ιδιωτικοποιήσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θεσμοθέτηση αυστηρού ελέγχου στους εκπαιδευτικούς, εισαγωγή γραπτών εξετάσεων από το Δημοτικό μέχρι και το Λύκειο.

Μετά το 1993 εφαρμόζεται νέα εκπαιδευτική πολιτική με στόχο την αντιμετώπιση των αδιεξόδων που έχουν δημιουργηθεί και την προσαρμογή στα νέα δεδομένα με τη σύγκλιση προς ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να επισημανθεί η ειδική έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. (1997) για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στην έκθεση αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των προηγούμενων περιόδων δεν βοήθησαν στην επίλυση των προβλημάτων ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγεται και η έλλειψη πόρων.

Όπως επισημαίνουν οι Κάτσικας – Θεριανός «σε συνθήκες οικονομικής κρίσης, λιτότητας, ανεργίας, μείωσης των κοινωνικών παροχών, η αύξηση του εξεταστικού πλέγματος – σε συνδυασμό με την ένταση αυταρχικών μέτρων και της αλλαγής προγραμμάτων και βιβλίων προς συντηρητική κατεύθυνση – κινούνταν στο πλαίσιο της προσπάθειας δημιουργίας μηχανισμού ελέγχου των εκπαιδευομένων και έπληξαν ευθέως εκείνο το κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού που ήδη βρισκόταν κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά σε μειονεκτική θέση» (2007: 266-267).

Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 2525/97 αποτυπώνεται το ιδεολογικοπολιτικό στίγμα της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, το οποίο συνάδει με τις θεμελιώδεις αρχές της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου»: «Η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες διαρθρωτικές αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου».

Παράλληλα, εκφρασμένος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει η ισότητα των ευκαιριών. Έτσι, η εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από τις Αρχές της Δημοκρατίας και να παρέχει σε όλους ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της Παιδείας, ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση και την οικονομική του κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Τα μέτρα που συμβάλλουν στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης είναι μεταξύ άλλων η κατάργηση του συστήματος των γενικών εξετάσεων, η καθιέρωση του ολοήμερου σχολείου, η ίδρυση των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, η αναμόρφωση του Σ.Ε.Π..

4.5.2 Η συμβολή του Σ.Ε.Π. στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης

Στο Νόμο 2525/97 ο Σ.Ε.Π. φαίνεται ότι αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς συμβάλλει στην αναβάθμιση του ρόλου της εκπαίδευσης και την εναρμόνισή της με τα σύγχρονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Σε επίπεδο ρητορικής⁶⁰ ο θεσμός στοχεύει στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Δεν περιορίζεται στο στενό πλαίσιο της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης του μαθητή, αλλά αποβλέπει στο να διευκολύνει το μαθητή στην προσπάθειά του για αυτοεπίγνωση, αλλά και αυτοκαθορισμό σε σχέση με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, με τις προσωπικές του ικανότητες και δεξιότητες, τις ανάγκες και τις επιθυμίες. Αποβλέπει, μέσα από μια καθαρά εξελικτική προσέγγιση, στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και καλλιέργειας του ατόμου συνολικά, στην ανάπτυξη των γενικών και επαγγελματικών του αξιών, στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό, στους

⁶⁰ Ενδεικτικά : Ομιλία του Υπουργού Παιδείας Γ. Αρσένη στο Α' Διεθνές Συνέδριο του Ε.Κ.Ε.Π. (Αθήνα, 9-11/5/2001)

άλλους, στο σχολείο και στην κοινωνία. Αποβλέπει, δηλαδή, στη δημιουργία μιας θετικής στάσης απέναντι στη ζωή. Παράλληλα, επιδιώκει να εφοδιάσει το μαθητή με δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και την επικοινωνία, οι οποίες προωθούν, αλλά και διευκολύνουν, την αυτόνομη δια βίου ατομική ανάπτυξή του.

Η ώθηση που δίνεται στο Σ.Ε.Π. στηρίζεται κυρίως στην υποστήριξη του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Στα ανώτατα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός αποτελούν σημαντικό αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο επίτευξης τεσσάρων στόχων της δημόσιας πολιτικής, δηλαδή της δια βίου μάθησης, της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της αποτελεσματικότητας της αγοράς εργασίας και της οικονομικής ανάπτυξης.

Έτσι, την περίοδο 1994 -1999 εφαρμόζεται στην εκπαίδευση με τη συνδρομή του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (Ε.Κ.Τ.) και του Ευρωπαϊκού Ταμείου Περιφερειακής Ανάπτυξης (Ε.Τ.Π.Α.) το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) ενταγμένο στο Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Β' Κ.Π.Σ.). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, συνολικού ύψους 580 δις δραχμών, αποτελεί το μεγαλύτερο επιχειρησιακό πρόγραμμα ανθρώπινων πόρων στην Ελλάδα, με ένα σύνολο έργων και προγραμμάτων που ανέρχεται στα 1200 και καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης.

Το εν λόγω πρόγραμμα έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, στο πλαίσιο του οποίου το σχολείο θα είναι «ένας αταξικός μικρόκοσμος, ο χώρος στον οποίο περιορίζονται οι διακρίσεις κατά το δυνατόν». Ο θεωρητικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος περιγράφεται με τον όρο «κοινωνικός ανθρωπισμός». Με βάση αυτόν τον προσανατολισμό επιδιώκεται η ατομική, η κοινωνική και η γνωστική ολοκλήρωση του ανθρώπου, καθώς και η Εθνική αυτογνωσία του (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1994:7).

Το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. αποτελείται από 4 υποπρογράμματα που καλύπτουν την Εκπαίδευση, την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Το υποπρόγραμμα 1 με τίτλο «Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση» περιλαμβάνει μέτρα για την αναμόρφωση των προγραμμάτων Γενικής Εκπαίδευσης, το Ενιαίο Λύκειο, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες, καθώς επίσης και μέτρα για την ανάπτυξη υλικοτεχνικών υποδομών. Το μέτρο 1.1. του υποπρογράμματος αποτελείται από στόχους στους οποίους εντάσσονται υποστηρικτικές ενέργειες που άπτονται του ερευνητικού αντικειμένου. Η ενέργεια 1.1.α με τίτλο «Προγράμματα –

Βιβλία» σκοπό έχει τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων, λαμβάνοντας υπόψη τις ριζικές αλλαγές στον κόσμο και την αγορά εργασίας, την έκρηξη των γνώσεων, τη διόγκωση του αριθμού των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευση και τις αδυναμίες του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος. Η ενέργεια 1.1.ε με τίτλο «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» σκοπό έχει την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, την πληροφόρησή τους για εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυνατότητες, καθώς επίσης και την ενημέρωσή τους για την επαγγελματική αποκατάσταση και υποστήριξη της αρμονικής ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

4.6. Η περίοδος 2000-2013

4.6.1 Η αναβίωση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου»

Ο σχεδιασμός του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την περίοδο 2000-2006 στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης εντάσσεται στην εθνική στρατηγική για την εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έκθεση «Οι προτεραιότητες και τα μέτρα που αναπτύσσονται, βρίσκονται σε συνάφεια με τη γενικότερη πολιτική ανάπτυξης των ανθρωπίνων πόρων, το εθνικό σχέδιο δράσης για την απασχόληση, την εκπαιδευτική πολιτική και τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αποσκοπούν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των δυνατοτήτων της νεολαίας για ένταξη στον κοινωνικό και παραγωγικό ιστό, στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, την ευαισθητοποίηση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον, στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και την προώθηση της ισότητας των φύλων»⁶¹.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα οι πολιτικές δεν θεωρούνται αποσπασματικές, αλλά «στηρίζονται σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο με εσωτερική αλληλουχία των δράσεων συνδεδεμένων με την συνολική εκπαιδευτική πολιτική»⁶². Ιδιαίτερο βάρος δίνεται στην:

- α) ποιότητα των σχεδιαζόμενων παρεμβάσεων,
- β) συνεχή αξιολόγηση των δράσεων,
- β) ποιότητα των αποτελεσμάτων,
- γ) σύνδεσή τους με τις ανάγκες και προοπτικές της αγοράς εργασίας.

⁶¹ Βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Άξονες προτεραιότητας του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης 2000-2006, σσ.2-3.

⁶² ό.π. σ.3.

Ο πρώτος άξονας προτεραιότητας αφορά την «Προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όσους απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό». Σύμφωνα με το σχεδιασμό στόχος είναι η προώθηση της ισότητας ευκαιριών για ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, η μείωση της σχολικής αποτυχίας και εκπαιδευτικής διαρροής παρέχοντας υποστήριξη σ' όλους τους νέους να αποκτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες αυξάνοντας τις δυνατότητες ένταξης στην αγορά εργασίας. Στον άξονα αυτό συμπεριλαμβάνονται μέτρα και ενέργειες που απευθύνονται σε ομάδες του μαθητικού πληθυσμού με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες και διαφορές (μουσουλμανόπαιδες, τσιγγανόπαιδες, παλιννοστούντες, αλλοδαποί και ομογενείς), άτομα με ειδικές ανάγκες, μαθητές που εγκατέλειψαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση και μαθησιακές δυσκολίες.

Ο δεύτερος άξονας προτεραιότητας αφορά την «Προώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης». Στόχος είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου συστήματος δια βίου μάθησης που παρέχει τη δυνατότητα συνεχούς ανανέωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, νέων και ενηλίκων, συμβάλλοντας στη διατήρηση και βελτίωση της απασχόλησής τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Στο πλαίσιο αυτό γενικοί στόχοι είναι :

1. Σύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση αναπτύσσοντας εναλλακτικές μορφές δια βίου εκπαίδευσης. Ανάπτυξη του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής καθώς και επέκταση των προγραμμάτων πρακτικής άσκησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων.
2. Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής επαγγελματικής και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να παρέχουν ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες αυξάνοντας τις δυνατότητες απασχόλησης και ένταξης των νέων στην αγορά εργασίας.
3. Βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου και την ενίσχυση υποδομών και μέσων διδασκαλίας.

Στο μέτρο που αφορά τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη σύνδεση με την αγορά εργασίας επισημαίνεται ότι «στοχεύει στην πληροφόρηση και υποβοήθηση

των νέων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις επαγγελματικές τους επιλογές σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται ο περιορισμός στις ανισότητες επιλογής ως προς την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή, η εξάπλωση του θεσμού της πρακτικής άσκησης καθώς και η ενίσχυση των γραφείων διασύνδεσης της ανώτατης εκπαίδευσης»⁶³.

Στο Συμπλήρωμα Προγραμματισμού του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001) αναγνωρίζεται ο ρόλος του ανθρώπινου κεφαλαίου ως καθοριστικός για την επιβίωση και την πρόοδο της κοινωνίας. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητο να παρέχει εκπαίδευση, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις νέες κοινωνικές ανάγκες και να εντάσσεται απρόσκοπτα στην ενεργό ζωή και την αγορά εργασίας.

Αναμφισβήτητα, τόσο το πρώτο όσο και το δεύτερο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. δίνουν τη δυνατότητα να δοκιμαστούν νέες πολιτικές και νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με καινοτομικό χαρακτήρα. Ωστόσο, ασκείται έντονη κριτική⁶⁴ η οποία μεταξύ άλλων επικεντρώνεται στα εξής σημεία :

1. Τα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι και ΙΙ έχουν έντονα τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά, διαμορφώνεται από τεχνοκράτες δημοσίων υπηρεσιών παρά από εκπαιδευτικούς ή διανοούμενους.
2. Χρησιμοποιούν κατά κόρον εμπειρικά στοιχεία ή ενδείξεις οικονομικής αποτελεσματικότητας για την τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών επιλογών.
3. Έχουν τυποποιημένη και συστηματοποιημένη δόμηση που σύμφωνα με κάποιους «οδηγεί στην ασφυκτική διοικητική και λογιστική επιτήρηση της παιδαγωγικής και ερευνητικής μέριμνας και πρακτικής» (Μεταξόπουλος, Α. όπως αναφέρεται στους Πασιά & Ρουσσάκη, 2003).
4. Χρησιμοποιούνται για τη νομιμοποίηση των πολιτικών και δομών που χρηματοδοτούνται αποκλειστικά από κοινοτικούς πόρους και δημιουργούν εύλογη ανησυχία για την επιβίωσή τους, μετά τη λήξη του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ..
5. Προκρίνουν εκπαιδευτικές επιλογές με βάση τη δυνατότητα «τυποποίησης», «ποσοτικοποίησης» καθώς και την «οικονομική αποτελεσματικότητα» και

⁶³ Βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Άξονες προτεραιότητας του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης 2000-2006, σσ.13.

⁶⁴ Βλ. σχετικά : Πασιάς, Γ. - Ρουσσάκης, Ι. (2003). Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης : τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997-2001, στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου (επιμ. καθ. Σ. Μπουζάκης), *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Μάιος 2003, <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/index.htm>.

«αποδοτικότητα» γεγονός που οδηγεί στην υποβάθμιση της ανθρωπιστικής και κοινωνικής διάστασης και την υπονόμηση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

4.6.2 Η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας

Τον Οκτώβριο του 2007 κατατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που αφορά την περίοδο 2007-13 και στηρίζεται στο τετράπτυχο «Ανάπτυξη - Ανταγωνιστικότητα - Εκπαίδευση - Απασχόληση». Σύμφωνα με τους συντάκτες βασίζεται «σε μια θεώρηση διαπνεόμενη από τις αρχές μιας ευνομούμενης και σωστά οργανωμένης σε κράτος κοινωνίας, όπως είναι η ελληνική, που σύμφωνα με τον συνταγματικό της χάρτη, καταγράφει ως βασική προτεραιότητα την παιδεία, την παροχή αγωγής και γνώσης σε όλους. Το υψηλό επίπεδο της εκπαίδευσης και των παρεχόμενων δεξιοτήτων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενεργών πολιτών, την ένταξη τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα»⁶⁵.

Όπως επισημαίνεται η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο «καθόσον όχι μόνο συμβάλλουν στην τρέχουσα κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη, αλλά και στη θεμελίωση του πνεύματος, της γνώσης, των δεξιοτήτων και ανθρώπινων πόρων προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις του μέλλοντος»⁶⁶.

Έτσι, θεωρείται απαραίτητη η υιοθέτηση μιας εθνικής στρατηγικής για την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση που να «εστιάζει στην ανάγκη ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικών σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο με τρόπο που θα επιτρέπει την ανάπτυξη ενός σύγχρονου, ευέλικτου, δυναμικού, ανταγωνιστικού, αποδοτικού και δίκαιου συστήματος εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο και θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες συνθήκες, ανάγκες και προσκλήσεις»⁶⁷.

Η εθνική στρατηγική για την παιδεία, η οποία εδράζεται στη Στρατηγική της Λισσαβόνας, έχει στόχο «τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας, που θα αντικατοπτρίζει ένα σημείο ισορροπίας μεταξύ των οικονομικών και

⁶⁵ Βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Αθήνα, Οκτώβριος 2007, σ.65

⁶⁶ ό.π. σ.68.

⁶⁷ ό.π. σ.68.

των κοινωνικο-πολιτιστικών στόχων της μάθησης. Ένα σύστημα όπου η παροχή εκπαίδευσης και γνώσης θα στοχεύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και ανθρώπων ικανών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος»⁶⁸.

Στον προγραμματισμό για την υλοποίηση αυτής της στρατηγικής σημαντική θέση έχει η προσπάθεια να περιορισθεί η εκπαιδευτική αποτυχία, η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου και οι ανεπαρκείς βασικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τους συντάκτες του προγράμματος «Η καταπολέμηση της εγκατάλειψης του σχολείου θα πραγματοποιηθεί μέσω κρίσιμων επεμβάσεων σε ολόκληρο το φάσμα του συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να καταστεί το εκπαιδευτικό σύστημα ελκυστικότερο, ειδικά στους μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Έγκαιρη διάγνωση ανεπαρκών δεξιοτήτων και γνώσεων, ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, κατάλληλος σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και πρόσφορα εργαλεία για δράση (ειδικότερα πρόσθετη διδακτική στήριξη) είναι μεγάλης σπουδαιότητας για την πολιτική της εκπαίδευσης»⁶⁹.

Σε επίπεδο ρητορικής η εθνική στρατηγική για την περίοδο 2007-13 δίνει έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας και ανταποκρισιμότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά εργασίας σημαίνει απλά την κοινά αποδεκτή άποψη ότι το περιεχόμενο της γνώσης και γενικά των προσόντων που αποκτούνται με την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τη ζήτηση που διαμορφώνονται στην αγορά εργασίας.

Ως εκ τούτου η συντακτική ομάδα κρίνει απαραίτητη την υποστήριξη των ολοκληρωμένων προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και επαγγελματικού προσανατολισμού, σημεία κεντρικά στο στρατηγικό προγραμματισμό για την περίοδο 2007-2013. Παράλληλα, θεωρεί απαραίτητη τη συνέχεια της προσπάθειας «μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του αποκλεισμού. Όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, χαρακτηρίζονται από τις δεδομένες εκπαιδευτικές ανισότητες που απεικονίζουν, αναπαράγουν και διαπλέκονται με τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Τα άτομα που

⁶⁸ ό.π. σ.69.

⁶⁹ Βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Αθήνα, Οκτώβριος 2007, σ.70.

εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο όπως είναι οι φτωχοί, οι άστεγοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα άτομα με ανεπαρκή προσόντα, οι ηλικιωμένοι εργαζόμενοι, οι άνεργοι, οι άνθρωποι που επανεντάσσονται στην αγορά εργασίας, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και τα άτομα εθνικών μειονοτήτων είναι οι πιο ευάλωτοι και άμεσα θιγόμενοι από τις εκπαιδευτικές ανισότητες»⁷⁰.

Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» επικεντρώνεται σε τέσσερις Στρατηγικούς Στόχους :

1. Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης:

Η δικαιολογητική βάση του στρατηγικού στόχου στηρίζεται στη διαπιστωμένη ανάγκη για την αύξηση των επενδύσεων και την ενίσχυση της συμμετοχής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με έμφαση στην προσχολική αγωγή προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, που οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό. Έτσι, ανάμεσα στα άλλα προβλέπεται η ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

2. Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας:

Η δικαιολογητική βάση του στρατηγικού στόχου στηρίζεται στη διαπιστωμένη διαρκή συρρίκνωση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και στη μειωμένη ελκυστικότητα και αποτελεσματικότητα της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Τα υψηλά ποσοστά ανεργίας των νέων συνδέεται άμεσα με την αδυναμία σύζευξης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, ειδικά των νέων με μέτριο επίπεδο εκπαίδευσης.

3. Ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων:

Η διαπιστωμένη στην Ελλάδα συγκριτικά με νέα κράτη μέλη μικρή συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων καταδεικνύει την ανάγκη ενίσχυσης της δια βίου μάθησης σε όλες τις παραγωγικές ηλικιακές ομάδες και σε όλες τις κατηγορίες του εργατικού δυναμικού της χώρας.

4. Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας:

Η δικαιολογητική βάση του στρατηγικού στόχου στηρίζεται στη διαπιστωμένη ανάγκη για ενίσχυση της έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης στην Ελλάδα.

⁷⁰ ό.π. σ.73.

Κυρίαρχος με όρους χρηματοδοτικής βαρύτητας αναδεικνύεται ο στρατηγικός στόχος «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης», ο οποίος αφορά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα (συστημικός). Στο στόχο αυτό εντάσσονται όλες οι παρεμβάσεις που αφορούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως η ενσωμάτωση Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, η κοινωνική ενσωμάτωση και οι παρεμβάσεις ανθρώπινου δυναμικού, που υποστηρίζουν τις λοιπές συστημικές ποιοτικές βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Δεύτερος σε χρηματοδοτική σημαντικότητα αναδεικνύεται ο στρατηγικός στόχος «Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας» όπου περιλαμβάνονται παρεμβάσεις όπως η αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων και οι λοιπές παρεμβάσεις ενίσχυσης και λειτουργικής αναβάθμισης της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ.), η πρακτική άσκηση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τα Γραφεία Διασύνδεσης, ο επανασχεδιασμός και η επέκταση του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) σε όλες τις βαθμίδες και επίπεδα εκπαίδευσης και η προώθηση της επιχειρηματικότητας των νέων με στόχο την ενίσχυση της διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Η συντακτική ομάδα θεωρεί ότι «εφόσον οι παρεμβάσεις του Επιχειρησιακού Προγράμματος υλοποιηθούν όπως έχουν σχεδιαστεί και με τον απαιτούμενο βαθμό συντονισμού με τα άλλα συναφή Επιχειρησιακά Προγράμματα μπορούν βάσιμα και βιώσιμα να οδηγήσουν στην επίτευξη πολύ σημαντικών ποιοτικών στόχων της αναπτυξιακής στρατηγικής και ειδικότερα στα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.
- Ενίσχυση και ποιοτική αναβάθμιση των συστημάτων και των υπηρεσιών αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Βελτίωση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.
- Ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης, διευκόλυνση της πρόσβασης και μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση.

- Επιτάχυνση της μετάβασης στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης, με την ενίσχυση της έρευνας και της καινοτομίας και την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου της χώρας.

- Πολλαπλασιαστικά οφέλη από τη συνέργεια με άλλα Ε.Π.». (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007: 99)

Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα συνάδει με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το Φεβρουάριο του 2007 στην οποία περιλαμβάνονταν συστάσεις στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων με στόχο την ανάπτυξη και την απασχόληση σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στη συγκεκριμένη έκθεση⁷¹ οι συστάσεις αφορούν :

- Την ένταση των μεταρρυθμίσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Την αύξηση των επενδύσεων στην υποχρεωτική και την ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.
- Την επιτάχυνση της εφαρμογής της μεταρρύθμισης της δια βίου μάθησης.
- Τη βελτίωση της ποιότητας και της ικανότητας ανταπόκρισης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Τον περιορισμό της πρόωρης εγκατάλειψης της σχολικής εκπαίδευσης.
- Την αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση.

4.6.3 Η εξέλιξη του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Την περίοδο αυτή η εξελικτική πορεία του θεσμού καθορίζεται στη βάση τριών αξόνων: α) του περιεχομένου του Νόμου 2525/97, β) της ευαισθησίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο θέμα του Προσανατολισμού και στην αντίστοιχη στήριξή του⁷² και γ) στις σημαντικές αλλαγές που προκαλούνται στο χώρο της εκπαίδευσης εξαιτίας της συγκυρίας της οικονομικής κρίσης. Αυτή η πορεία μπορεί να ταξινομηθεί σε δύο φάσεις, ανάλογα με τη σημαντικότητα των ενεργειών που διαδραματίζονται σε σχέση με την εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση. Η πρώτη αποτελεί τη φάση της ανάπτυξης του θεσμού στο πλαίσιο του Νόμου 2525/97 και εκτείνεται χρονικά μέχρι το 2010 και η δεύτερη εκτείνεται από το 2010 μέχρι και σήμερα και αποτελεί τη φάση του

⁷¹ Βλ. Recommendation for a Council Recommendation on the 2007 up-date of the broad guidelines for the economic policies of the Member States and the Community and on the implementation of Member States' employment policies, COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, Brussels, 16 February 2007.

⁷² Σύμφωνα με τους Watts et al. (1993) το κοινοτικό ενδιαφέρον για τον προσανατολισμό έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, δίνοντας σε αυτόν μια πιο σημαντική θέση από ότι στο παρελθόν στις προτεραιότητες πολιτικής της Κοινότητας.

«προβληματισμού» για την πορεία εξέλιξης του θεσμού και των συνακόλουθων αλλαγών, ως απόρροια των γενικότερων αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

4.6.3.1 Η ανάπτυξη του θεσμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Π.Ι. (2000) η αναβάθμιση του θεσμού του Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση περιλαμβάνει τρεις άξονες, οι οποίοι είναι: α) η αναβάθμιση των υλικοτεχνικών υποδομών, β) ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού υλικού Σ.Ε.Π. και γ) η επάρκεια των δεξιοτήτων στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τον Σ.Ε.Π.

Για το σκοπό αυτό γίνονται οι παρακάτω ενέργειες:

- α) Ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.): Το Ε.Κ.Ε.Π. εποπτεύεται από κοινού από τα Υπουργεία Παιδείας και Απασχόλησης και έχει στόχο τη διαμόρφωση στρατηγικών για την υλοποίηση δράσεων συμβουλευτικής και προσανατολισμού στο χώρο της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας.
- β) Ίδρυση ενός Κέντρου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ενός ΚΕ.ΣΥ.Π. στη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ως πρότυπα κέντρα παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.
- γ) Ίδρυση στον Τομέα Σ.Ε.Π. του Π.Ι. γραφείου Σ.Ε.Π. για τη στήριξη ατόμων με ειδικές Ανάγκες και ατόμων Κοινωνικά Αποκλεισμένων.
- δ) Ίδρυση 68 ΚΕ.ΣΥ.Π. στις έδρες των νομών της χώρας και 200 Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) σε ισάριθμες σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- ε) Κατάρτιση 120 Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ειδικό πρόγραμμα σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου 1000 ωρών με στόχο τη στελέχωση των ΚΕ.ΣΥ.Π., 900 Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ειδικό πρόγραμμα 520 ωρών με στόχο τη στελέχωση των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και 78 Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Ειδικών Πληροφόρησης για τη στελέχωση των ΚΕ.ΣΥ.Π.
- στ) Δημιουργία σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ηλεκτρονικού.
- ζ) Κατασκευή ψυχοπαιδαγωγικού υλικού κατάλληλου για τις ανάγκες εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση.

η) Δημιουργία κόμβου με την επωνυμία «Νέστωρ» και συντονιστικού κέντρου στο Π.Ι. με στόχο τη σύνδεση των δομών Σ.Ε.Π. της επικράτειας.

Προεξέχουσα υπηρεσία αποτελεί η Διεύθυνση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (Σ.Ε.Π.Ε.Δ.) του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ειδικότερα, το Τμήμα Α' ΣΕΠ της Διεύθυνσης Σ.Ε.Π.Ε.Δ. ασχολείται με θέματα Συμβουλευτικού - Επαγγελματικού Προσανατολισμού, εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης, συντονισμού των Δραστηριοτήτων των ΚΕ.ΣΥ.Π. και των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και έχει τη Διοικητική εποπτεία, την οργάνωση και στήριξη του έργου αυτών. Διαχειρίζεται τις διαδικασίες δημιουργίας ή / και αναβάθμισης των δομών Σ.Ε.Π., καθώς και την οργάνωση των επιμορφώσεων των εν ενεργεία και των μελλοντικών στελεχών των δομών του Σ.Ε.Π..

Τα ΚΕ.ΣΥ.Π. απευθύνονται κυρίως σε νέους έως 25 ετών, αλλά και σε κάθε άλλο ενδιαφερόμενο. Διαθέτουν βιβλιοθήκη με εκπαιδευτικό και πληροφοριακό υλικό, σύγχρονο ηλεκτρονικό εξοπλισμό για την ταχύτερη εξυπηρέτηση των ενδιαφερομένων και δίκτυο επικοινωνίας-πληροφόρησης. Τα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. καλύπτουν τις ανάγκες σε πληροφόρηση και συμβουλευτική των μαθητών όχι μόνο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας όπου στεγάζονται, αλλά και των γειτονικών σχολικών μονάδων.

Η παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ολοκληρώνεται σε επίπεδο δομών με την υπ' αρ. 130807/Γ2/5.12.2002 Υπουργική Απόφαση όπου αποφασίζεται η δημιουργία 105 Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.ΣΥ.) στα σχολεία της δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης (αρχικά στα Τ.Ε.Λ. και στη συνέχεια στα ΕΠΑ.Λ.). Τα ΓΡΑ.ΣΥ. έχουν στόχο την παροχή υπηρεσιών ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής, την πληροφόρηση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, στο χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και τη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας. Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. και η συλλογή πληροφοριακού υλικού για την πραγματοποίηση ερευνών καθώς επίσης και η συνεργασία με τον επιχειρηματικό κόσμο της περιοχής και τους τοπικούς κοινωνικούς εταίρους για την πρόβλεψη των αναγκών της τοπικής οικονομίας σε επαγγέλματα.

Στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 2: Γ΄ Κ.Π.Σ. κατ. πράξης: 4.2.1.α ΕΡΓΟ: «Αναβάθμιση ΚΕ.ΣΥ.Π. – ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και ίδρυση νέων» αυξάνεται ο αριθμός των δομών Σ.Ε.Π. με τη δημιουργία 11 επιπλέον ΚΕ.ΣΥ.Π. και 370 ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.⁷³.

Οι δομές Σ.Ε.Π. στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επί θητεία μετά από προκήρυξη του Υπουργείου Παιδείας. Στα ΚΕ.ΣΥ.Π. υφίστανται θέσεις Υπεύθυνου ΣΕΠ και Ειδικού Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης, ενώ στα ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και ΓΡΑ.ΣΥ. Υπεύθυνου Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η κατάρτιση των στελεχών Σ.Ε.Π. στο αντικείμενο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού πραγματοποιείται είτε μέσα από ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις είτε με τη συμμετοχή σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών (ενδεικτικά: Φιλοσοφική Σχολή του Ε.Κ.Π.Α., Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)). Την περίοδο μεταξύ 1998 και 2007 πραγματοποιούνται δύο κύκλοι επιμόρφωσης: Το 1998-99 στο πλαίσιο του 1^{ου} Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. πραγματοποιείται ειδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα στα πανεπιστήμια Αθήνας και Θεσσαλονίκης για τους υπεύθυνους Επαγγελματικού Προσανατολισμού διάρκειας ενός έτους και 10 επιμορφωτικά προγράμματα πεντάμηνης διάρκειας σε διάφορα πανεπιστήμια για 450 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης⁷⁴. Παράλληλα, καταρτίζονται 78 εκπαιδευτικοί στις διαδικασίες της πληροφόρησης μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο της Αθήνας και στο Τ.Ε.Ι. της Αθήνας. Το 2007-8 πραγματοποιείται ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση για τα στελέχη που εφαρμόζουν το θεσμό της Συμβουλευτικής (συνολικά 1000 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) με φορέα υλοποίησης το Πάντειο Πανεπιστήμιο, υπό τη χρηματοδότηση του 2^{ου} Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Ο Σ.Ε.Π. ως «μάθημα» είναι ενταγμένος στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου, της Α΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου και της Α΄ τάξης του Επαγγελματικού Λυκείου⁷⁵. Στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου διδάσκεται για μια διδακτική ώρα την εβδομάδα μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο Σ.Ε.Π. με τίτλο «Ετοιμάζομαι για τη ζωή» που

⁷³ Βλ. σχετικά ΦΕΚ Ίδρυσης νέων δομών ΣΕΠ: 1831Β/15-12-2006.

⁷⁴ Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι το 1998, δεν είχε γίνει καμία σοβαρή προσπάθεια επιμόρφωσης καθηγητών Σ.Ε.Π. και κατά κανόνα ο Σ.Ε.Π. αναθέτονταν σε μη επιμορφωμένους καθηγητές για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού τους ωραρίου. Βλ. σχετικά Αθανασιάδου, 2002.

⁷⁵ Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο θεσμός Συμβουλευτική-Προσανατολισμός δεν εφαρμόζεται αυτόνομα, ωστόσο οι στόχοι του καλύπτονται μέσα από την προσέγγιση της διάχυσης, δηλαδή, εντάσσονται στο κανονικό αναλυτικό πρόγραμμα των διαφόρων μαθημάτων. Για μια εκτενή περιγραφή βλ. Δημητρόπουλος, 2001.

εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην τάξη τη σχολική χρονιά 1999-2000. Από τη σχολική χρονιά 2006-7 διδάσκεται το σχολικό εγχειρίδιο με τίτλο «Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον...» ενταγμένο στη διαδικασία εκπόνησης διδακτικού και υποστηρικτικού υλικού από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάση το νέο Α.Π.Σ. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) για το «μάθημα» του Σ.Ε.Π.. Στην Α΄ τάξη του Ενιαίου Λυκείου, περιορίζεται σε μια διδακτική ώρα μόνο κατά τη διάρκεια του δεύτερου τετραμήνου και καλύπτεται από το σχολικό εγχειρίδιο «Σχεδιάζω το μέλλον μου». Στην Α΄ τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου ο Σ.Ε.Π. εφαρμόζεται στο πλαίσιο του μαθήματος «Εργασιακό Περιβάλλον» για δύο συνολικά ώρες εβδομαδιαίως καθ' όλη τη διάρκεια του έτους με βασικό αντικείμενο την παρουσίαση εργασιακών περιβαλλόντων για τις διάφορες ειδικότητες της Τ.Ε.Ε.. Επισημαίνεται ότι σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις το «μάθημα» δεν βαθμολογείται ούτε εξετάζεται (Π.Δ. 645/1981, Π.Δ. 246/1998).

Στην ανάθεση διδασκαλίας του μαθήματος προηγούνται με σειρά προτεραιότητας (ΥΑ Γ2/118842/17.9.2008): α. Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δομές Σ.Ε.Π. (σε όποιες σχολικές μονάδες υπάρχουν) β. Εκπαιδευτικοί κάτοχοι διδακτορικού τίτλου στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. γ. Εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό δ. Εκπαιδευτικοί κάτοχοι πιστοποιητικού ειδικού προγράμματος μεταπτυχιακού επιπέδου στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό του ΥΠ.Ε.Π.Θ. χρονικής διάρκειας 1.000 ωρών. ε. Εκπαιδευτικοί κάτοχοι πιστοποιητικού ειδικού προγράμματος επιμόρφωσης στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό του ΥΠ.Ε.Π.Θ. χρονικής διάρκειας 520 ωρών ή πιστοποιητικού προγράμματος κατάρτισης στην τεκμηρίωση πληροφοριακού υλικού Σ.Ε.Π. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. χρονικής διάρκειας 660 ωρών. στ. Εκπαιδευτικοί κάτοχοι πιστοποιητικού προγράμματος ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΣΥ.Π.) της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ζ. Εκπαιδευτικοί κάτοχοι πιστοποιητικού πεντάμηνου σεμιναρίου επιμόρφωσης στελεχών στο Σ.Ε.Π. η. Εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει ολιγοήμερα σεμινάρια Σ.Ε.Π..

Παράλληλα με τη διδασκαλία στην τάξη εισάγονται την περίοδο αυτή καινοτόμες δράσεις σε σχέση με την εφαρμογή του Σ.Ε.Π., ως απόρροια του αυξανόμενου ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την

οικονομία⁷⁶. Έτσι, το 2000 εισάγεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο θεσμός του Προγράμματος Αγωγής Σταδιοδρομίας (Υ.Α. Γ2/455, ΦΕΚ 161/16-2-2000), δίνοντας τη δυνατότητα να αναπτυχθούν στα Γυμνάσια και Λύκεια ποικίλες δραστηριότητες Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Οι θεματικοί άξονες των Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας είναι: α) θέματα που αφορούν στο Εργασιακό Περιβάλλον, β) θέματα που αφορούν στην Οικονομική Δραστηριότητα της Τοπικής Κοινωνίας, γ) θέματα που αφορούν στις Εργασιακές Σχέσεις και τους Τομείς Επαγγελματών, δ) θέματα που αφορούν στην Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης – Απασχόλησης, ε) θέματα που αφορούν στην Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Ζωής και απαραίτητων δεξιοτήτων για διαχείριση της σταδιοδρομίας, της αυτογνωσίας, της κριτικής πληροφόρησης κ.ά. και στ) θέματα που αφορούν στην Επιχειρηματικότητα των Νέων. Για κάθε πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων διατίθενται δύο ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολογίου προγράμματος και απασχολούνται μέχρι δύο εκπαιδευτικοί. Η συμμετοχή είναι προαιρετική για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να μετέχουν ενεργά, δημιουργικά και όχι παθητικά.

Παράλληλα, την περίοδο αυτή ανανεώνεται ριζικά το διδακτικό και υποστηρικτικό υλικό Σ.Ε.Π. με στόχο την προσαρμογή του στα νέα δεδομένα (έκδοση πληροφοριακών οδηγιών κλπ). Επιπλέον, σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της υποστήριξης των μαθητών στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στο πλαίσιο του έργου «Επένδυση στον άνθρωπο: Ανάπτυξη Μεθοδολογίας και Εφαρμογή Σύγχρονων Εργαλείων ΣΕΠ και Υπηρεσιών Συμβουλευτικής» προσαρμόζεται η έντυπη μορφή των παρακάτω ψυχομετρικών εργαλείων για το ΣΕΠ σε ηλεκτρονική μορφή : 1. Τεστ Ενδιαφερόντων (ΤΕΠΕ), 2. Τεστ Επαγγελματικής Αυτεπάρκειας (ΤΕΠΑ), 3. Τεστ Αριθμητικών Ικανοτήτων (ΤΑΡΙ), 4. Τεστ Μηχανικών Ικανοτήτων (ΤΕΜΙ), 5. Τεστ Λήψης Αποφάσεων και 6. Τεστ Εργασιακών Αξιών (ΤΕΡΓΑ). Στόχος του έργου είναι η στήριξη των υπεύθυνων Σ.Ε.Π. με ψυχοπαιδαγωγικό υλικό για την υλοποίηση των στόχων του Σ.Ε.Π. και η παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής (Κοσμίδου-Handy, 2007).

Σύμφωνα με τους υπεύθυνους του έργου «Η συμβολή των ψυχομετρικών εργαλείων στο θέμα της αυτογνωσίας ιδιαίτερα και, γενικότερα, στο σχεδιασμό του μέλλοντος εκ μέρους των νέων ανθρώπων και στην προσωπική τους ανάπτυξη μπορεί να είναι μεγάλη γιατί πρώτον, το άτομο δεν συνειδητοποιεί πάντοτε τις πτυχές του, τις

⁷⁶ Βλ. σχετικό κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία.

στάσεις και τις ιδιότητές του και, όταν συνειδητοποιεί κάποιες από αυτές, δεν αντιλαμβάνεται τις πηγές επίδρασης στο σχηματισμό τους (Κοσμίδου-Handy, 2008).

Παρά το γεγονός ότι τα προβλήματα τα οποία καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη και λειτουργία του θεσμού στην εκπαίδευση όχι μόνο συνεχίζουν να υφίστανται, αλλά μάλλον εντείνονται, παράλληλα με τις νέες ανάγκες που εμφανίζονται καθημερινά λόγω της παγκοσμιοποίησης, η λήψη μέτρων από το Υπουργείο φαίνεται να οδηγεί στην αποδόμηση του θεσμού, στοιχείο που εντοπίζεται σε όλα τα επίπεδα εφαρμογής του.

4.6.3.2 Η περίοδος 2010-2013: Επανασχεδιασμός του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Με την εγκύκλιο 105298/Γ2/27-08-2010 του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ αναστέλλεται η λειτουργία των ΓΡΑ.ΣΥ. της χώρας ενόψει της εφαρμογής των πολιτικών «για τη συνολική αναβάθμιση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και των σχετικών υποστηρικτικών θεσμών». Αν και η πιθανή εξήγηση για την αναστολή αυτή φαίνεται να συνδέεται με την οικονομική κρίση και την επιδίωξη περιορισμού των κρατικών δαπανών (Κασσωτάκης, 2010) η απόφαση αυτή αποτελεί τροχοπέδη στην εξέλιξη του θεσμού, γεγονός που ενισχύεται με την πρόταση του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ τον Δεκέμβριο του 2010 για συγχωνεύσεις και καταργήσεις οργανικών μονάδων, όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι το σύστημα επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης και στήριξης του εκπαιδευτικού έργου απαρτίζεται από στελέχη και δομές (Σχολικούς Συμβούλους, Υπεύθυνους ΓΡΑ.Σ.Ε.Π., ΓΡΑ.ΣΥ., ΚΕ.ΣΥ.Π., Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., Κ.Π.Ε., Π.Ε.Κ.) που δεν λειτουργούν με ξεκάθαρους όρους, συντονισμένα και συντεταγμένα σε ένα λειτουργικό και ιεραρχικό πλαίσιο με ξεκάθαρο προσανατολισμό στο στόχο.

Μάλιστα, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η αναγκαιότητα λειτουργίας των ΓΡΑ.ΣΥ. είναι ίσως μεγαλύτερη από αυτή των υπολοίπων δομών λαμβάνοντας υπόψη ότι : α) το πλέγμα των επιλογών που προσφέρει η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι πιο σύνθετο από αυτό που προσφέρει η Γενική Εκπαίδευση και ως εκ τούτου η αναγκαιότητα συστηματικής ενημέρωσης των μαθητών είναι μεγαλύτερη, β) το ποσοστό των ατόμων που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν οι μαθητές της κατηγορίας αυτής στη Γενική Εκπαίδευση με αποτέλεσμα η ανάγκη ενημέρωσης και συμβουλευτικής καθοδήγησης είναι μεγαλύτερη στην πρώτη περίπτωση, αφού η παροχή βοήθειας στα συγκεκριμένα άτομα από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον είναι πολύ μικρότερη σε

σχέση με την αντίστοιχη βοήθεια που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον στα άτομα της δεύτερης κατηγορίας.

Ίδιας σημαντικότητας είναι και ο ρόλος των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα τους, δεδομένου ότι λειτουργούν μέσα στη σχολική μονάδα και βρίσκονται έτσι σε άμεση επαφή τόσο με τους τελικούς αποδέκτες του θεσμού που είναι οι μαθητές, όσο και με τους εκπαιδευτικούς που πλαισιώνουν τη σχολική μονάδα αλλά και με τα στελέχη της διοίκησης, όπως διευθυντής/ διευθύντρια (Μαρούγκα, 2006). Ωστόσο, στο πλαίσιο «αναβάθμισης» του θεσμού αποφασίζεται με την έναρξη του σχολικού έτους 2011-12 η αναστολή της λειτουργίας τους, ενώ με την υπουργική απόφαση 97440/Γ7/30-8-2011 παρατείνεται η θητεία του ενός εκ των τριών Συμβούλων Σ.Ε.Π. που υπηρετούν στα ΚΕ.ΣΥ.Π. «μέχρι νεωτέρας» στο πλαίσιο της σύμφωνα με το άρθρο 22 του Προσχεδίου Νόμου για την «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» αναμενόμενης αναδιάρθρωσης της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Επιπλέον, σύμφωνα με το προσχέδιο προβλέπεται η αντικατάσταση των Υπευθύνων Σ.Ε.Π. από υπεύθυνους - συντονιστές που θα υπηρετούν σε περιφερειακά γραφεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Αν και σύμφωνα με την πρόθεση του Υπουργείου στόχος είναι να αξιοποιηθεί με τον πλέον ενδεδειγμένο και αποτελεσματικό τρόπο το υπάρχον ανθρώπινο δυναμικό και το σύνολο των υλικών πόρων, προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας και πρώτα απ' όλα των μαθητών, μάλλον πρόκειται για μια ουσιαστική αποδόμηση του θεσμού σε επίπεδο υποστηρικτικών μονάδων, αλλά και έμπυχου δυναμικού τη στιγμή που από τα 1200 συνολικά στελέχη στις δομές Σ.Ε.Π. της περιόδου 2009-10 προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε δομές Σ.Ε.Π. μόνο 79.

Σχήμα οξύμωρο αποτελεί επίσης το γεγονός συγχώνευσης και απορρόφησης του Ε.Κ.Ε.Π. στο νεοσυσταθέντα βάσει της υπ' αριθ. ΥΑ 119959/20-10-2011 (ΦΕΚ 2351Β) Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) ο οποίος αποτελεί Ν.Π.Ι.Δ. του Υπουργείου Παιδείας με αρμοδιότητες μεταξύ άλλων: την επιστημονική και τεχνική υποστήριξη των αρμόδιων φορέων των Υπουργείων Εθνικής Παιδείας και Εργασίας, στο σχεδιασμό και την εφαρμογή Εθνικής Πολιτικής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, την ανάπτυξη της επικοινωνίας και το συντονισμό της δράσης των δημόσιων και ιδιωτικών φορέων παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με σκοπό τη βελτίωση των ήδη παρεχόμενων υπηρεσιών, μέσω της συνεχούς ενημέρωσης και

ανταλλαγής πληροφοριών, την παροχή κάθε είδους και μορφής υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού προς τους αρμόδιους φορείς των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας, τα Κέντρα και τους φορείς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τις επιχειρήσεις, καθώς και τις οργανώσεις των εργοδοτών και εργαζομένων, την εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση στελεχών του τομέα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε συνεργασία ή/και συμπληρωματικά με τους υπάρχοντες φορείς (δομές) των δύο Υπουργείων, τον προσδιορισμό αφενός των προϋποθέσεων και κανόνων λειτουργίας των φορέων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και αφετέρου της επάρκειας των προσόντων των στελεχών παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η τήρηση αντίστοιχων μητρώων, το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού για την υποστήριξη του έργου των στελεχών ΣΥΕΠ αλλά και για την δια βίου υποστήριξη των πολιτών σε θέματα ανάπτυξης και διαχείρισης σταδιοδρομίας και τη συμμετοχή στη διαμόρφωση προτύπων, κανόνων και διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας των υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού στο πλαίσιο του Εθνικού Πλαισίου Ποιότητας για τη δια βίου μάθηση.

Στο επίπεδο εφαρμογής στην τάξη μια σειρά μέτρων οδηγεί στη συρρίκνωση του θεσμού. Πιο συγκεκριμένα: Με την Υπουργική απόφαση με αρ. πρωτ. 59609/Γ2/25-05-2011 (ΦΕΚ Β΄ 1213) και θέμα «Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου» καταργείται το μάθημα Σ.Ε.Π από το ωρολόγιο πρόγραμμα αν και όπως ρητά αναφέρεται η συγκεκριμένη τάξη αποτελεί μια τάξη «προσανατολισμού». Επιπλέον, στα πιλοτικά προγράμματα για το έτος 2011-12 και στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)» αντικαθίσταται το μάθημα Σ.Ε.Π. από το μάθημα «Σχολική Κοινωνική Ζωή» που περιορίζεται για μια διδακτική ώρα στο τρίτο τρίμηνο.

4.7 Η σημερινή κατάσταση

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός εφαρμόζεται σήμερα σε δύο επίπεδα. Εντός σχολικής μονάδας ως δράση που εντάσσεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και εκτός σχολικής μονάδας στο πλαίσιο λειτουργίας υποστηρικτικών δομών (ΚΕ.ΣΥ.Π.).

4.7.1 Τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.)

Στα 79 Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) που λειτουργούν σε όλη την επικράτεια υπηρετούν σήμερα ως Υπεύθυνοι ΣΕΠ 158 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με απόφαση του Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθλητισμού και Πολιτισμού (Αρ.Πρωτ.92984/10-08-2012/ΥΠΑΙΘΠΑ) τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Υπευθύνων των ΚΕ.ΣΥ.Π. είναι τα εξής:

- α) Η υποστήριξη σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας των σχολείων ευθύνης τους.
- β) Η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού σε καθημερινή βάση σε μαθητές / μαθήτριες, γονείς και νέους / νέες έως 25 ετών στους χώρους των ΚΕ.ΣΥ.Π..
- γ) Η ενημέρωση μαθητών / μαθητριών αλλά και καθηγητών σε θέματα που αφορούν στις μεταβολές στο σύστημα εκπαίδευσης (ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ, σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κ.λπ.) που απαιτεί τακτικές και περιοδικά επαναλαμβανόμενες επισκέψεις στα σχολεία της περιοχής ευθύνης των ΚΕ.ΣΥ.Π. καθώς και διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων σε συνεργασία με αυτά.
- δ) Η εκπόνηση ενημερωτικού υλικού για τους μαθητές και τους καθηγητές, που περιλαμβάνει την σύνθεση ενημερωτικών φυλλαδίων αλλά και παρουσιάσεων που αφορούν στην προαναφερθείσα θεματολογία.
- ε) Η διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων για τους καθηγητές που εφαρμόζουν το ΣΕΠ στη Γ' τάξη του Γυμνασίου και στην Α' τάξη των ΓΕΛ και ΕΠΑΛ που απαιτούν επίσης την εκπόνηση ενημερωτικού υλικού και κατάλληλων παρουσιάσεων.
- στ) Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων ή εκπαιδευτικών εργαλείων Σ.Ε.Π., εγκεκριμένων από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., στις σχολικές μονάδες
- ζ) Η εκπόνηση και εκτέλεση ευρωπαϊκών δράσεων και προγραμμάτων, με σκοπό να έρθουν σε επαφή μαθητές και καθηγητές με τα ευρωπαϊκά τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και του πολιτισμού
- η) Η υλοποίηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε συνεργασία με τα σχολεία της περιοχής ευθύνης του ΚΕ.ΣΥ.Π. στα πλαίσια δράσεων και περιλαμβάνουν μεταξύ των άλλων διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων για τους μαθητές των συνεργαζόμενων σχολείων, συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, παραγωγή έντυπου υλικού, διοργάνωση ημερίδων παρουσίασης κ.ά.

θ) Η διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων και επιμορφωτικών σεμιναρίων-εργαστηρίων που απευθύνονται προς τους εκπαιδευτικούς για θέματα εφαρμογής ΣΕΠ μετά από έγκριση τους από το αντίστοιχο Τμήματα Α΄ Σ.Ε.Π. της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων.

Ι) Η στενή επαφή και συνεργασία με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας (δήμους, νομαρχίες, επιμελητήρια, μέσα μαζικής ενημέρωσης, σχετικούς με τον επαγγελματικό προσανατολισμό φορείς κ.ά.) καθώς και με τα γραφεία διασύνδεσης ή τα σχετικά τμήματα στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα εφόσον υπάρχει συνεχής ενημέρωση του Προϊστάμενου της οικείας Δ/σης Εκπ/σης.

4.7.2 Η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 115475/Γ2/21-08-2013 (ΦΕΚ Β΄ 2121) που αφορά στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τις τάξεις του Γυμνασίου από τη σχολική χρονιά 2013-14 ορίζονται ως διακριτό διδακτικό/ μαθησιακό πεδίο οι «Βιωματικές Δράσεις – Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες – Project» με αντίστοιχα διδακτικά αντικείμενα / μαθήματα: α) Τοπική Ιστορία, β) Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Π.Ε.Α.Α), γ) Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.), δ) Φύση και Άσκηση, ε) Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης, στ) Σχολική και Κοινωνική Ζωή (Σ.Κ.Ζ.). Η διάρκεια του μαθήματος είναι μία (1) διδακτική ώρα για την Α΄ και Β΄ τάξη του Γυμνασίου και δύο (2) ώρες για τη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου.

Μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 31/17-09-2013 του Δ.Σ.) στη Γ΄ τάξη από το σχολικό έτος 2015-2016 θα υλοποιούνται θέματα των διδακτικών αντικειμένων «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», «Τοπική Ιστορία» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη».

Ως εκ τούτου ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός εφαρμόζεται ως Βιωματική Δράση που κινείται «στην ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία με τις Ερευνητικές Εργασίες του Λυκείου, η οποία προωθεί τη βιωματική, συνεργατική και διερευνητική μάθηση. Σκοπός των Βιωματικών Δράσεων είναι, να βοηθήσουν τους μαθητές, μέσα από την ενεργοποίησή τους, (α) να αναπτύξουν τις αναγκαίες στάσεις και κοινωνικές, (μετα-) γνωστικές, αυτο-γνωσιακές, κιναισθητικές και μεθοδολογικές ικανότητες που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ("μαθαίνω πώς να μαθαίνω"), (β) να αξιοποιούν παλιές και νέες, προσωπικές και διαμεσολαβημένες εμπειρίες, για να κατανοούν σε βάθος τα

θέματα που μελετούν, (γ) να αξιοποιούν τις νέες στάσεις, γνώσεις και ικανότητες, για να κάνουν στοχευμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις στο προσωπικό τους πεδίο (στην αυτο-εκτίμηση, στις επιλογές και στη συμπεριφορά τους ως ατόμων, ως μελών τοπικών κοινοτήτων και ως υπεύθυνων πολιτών) και στα πεδία του, άμεσου και ευρύτερου, κοινωνικού, φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος και (δ) να συναρτούν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με συναισθήματα δημιουργικότητας, χαράς και απόλαυσης.

Ωστόσο, κατά το σχολικό έτος 2013-14 ο Σ.Ε.Π. συνεχίζει να «εφαρμόζεται»⁷⁷ στη Γ' Τάξη του Γυμνασίου με βάση το σχολικό εγχειρίδιο με τίτλο «Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον...».

Παράλληλα, από τη σχολική χρονιά 2013-14 στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης εισάγεται το Μάθημα «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Περιβάλλον Εργασίας – Ασφάλεια και Υγιεινή» ως δίωρο μάθημα ειδικότητας για κάθε Ομάδα Προσανατολισμού της Α' Τάξης του Επαγγελματικού Λυκείου. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υ.ΠΑΙ.Θ. (απόφαση 179071/Γ2/22-11-2013/Υ.ΠΑΙ.Θ.) βασικός σκοπός του μαθήματος – ανεξάρτητα από την Ομάδα Προσανατολισμού στην οποία εντάσσεται – είναι να εφοδιάσει το μαθητή με τις απαραίτητες πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες που θα επιτρέψουν τη σταδιακή ένταξη σε μια δυναμικά μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας αλλά και στην ενεργό κοινωνική ζωή.

Το συγκεκριμένο μάθημα αποτελείται από τρεις θεματικές περιοχές οι οποίες είναι συμπληρωματικές διαμορφώνοντας μια ολιστική προσέγγιση στη συνδιαλεκτική σχέση ατόμου – περιβάλλοντος και οι οποίες διερευνούν διαθεματικά τις παρακάτω πτυχές προς διαπραγμάτευση στο πλαίσιο του μαθήματος: α) Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, β) Εργασιακό Περιβάλλον της Ομάδας Προσανατολισμού και γ) Ασφάλεια και Υγιεινή.

4.8 Σύνοψη – συζήτηση

Επιχειρώντας μια κριτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού λόγου των υπερεθνικών οργανισμών και της αντίστοιχης επίδρασής του στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική

⁷⁷ Για τους συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου ο Σ.Ε.Π. δεν είναι μάθημα που διδάσκεται, αλλά θεσμός που εφαρμόζεται. Δεν γίνεται λόγος λοιπόν για τη «διδασκαλία του Σ.Ε.Π.» αλλά για την «εφαρμογή του Σ.Ε.Π.». Η ύπαρξη ειδικού χρόνου μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα είναι μια από τις πολλές προσεγγίσεις για την εφαρμογή του θεσμού, χωρίς να τον μετατρέπει σε μάθημα με την κλασική έννοια του όρου. Όταν ο θεσμός μετατρέπεται σε μάθημα, έχει ήδη χάσει το μεγαλύτερο μέρος της δυνατότητάς του για ουσιαστική παρέμβαση.

γίνεται κατανοητό ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως η μόνη λύση για τα προβλήματα της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τους στόχους της Λισσαβόνας, οι χώρες της Ε.Ε. προχωρούν σε συντονισμένες προσπάθειες προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση. Στο σύνολο των θεσμικών κειμένων τόσο σε υπερεθνικό όσο και σε εθνικό επίπεδο αναγνωρίζεται ότι ο άνθρωπος αποτελεί το πολυτιμότερο κεφάλαιο και ως εκ τούτου πρέπει να αποτελεί το επίκεντρο των πολιτικών. Η επένδυση στον άνθρωπο και η ανάπτυξη ενεργού και δυναμικού κράτους πρόνοιας θεωρείται ότι θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση σημαντικών προβλημάτων που απασχολούν την κοινωνία, όπως αυτό της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού, της ανισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζεται ότι οι υπηρεσίες Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού. Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ως εκπαιδευτικός θεσμός τοποθετείται σε θέση τομής μεταξύ κράτους, κοινωνίας και εκπαίδευσης. Η εμπλοκή του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας είναι εμφανής, από τη στιγμή που συμβάλλει στη διαδικασία λήψης απόφασης των ατόμων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Ως εκ τούτου ο ρόλος του είναι κυρίαρχος στη διαχείριση της μαθητικής ροής. Μάλιστα, η παρουσία του ως δράσης εκπαιδευτικής επιβάλλεται με δεδομένη την τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη και την πίεση για περισσότερη εκπαίδευση και κατάρτιση στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης.

Ωστόσο, μέσα από την περιδιάβαση στη διαχρονική λειτουργία του θεσμού μπορούμε εύκολα να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι βασικό χαρακτηριστικό της εφαρμογής του είναι η θεσμοθέτηση δράσεων και η εγκατάλειψή τους στη συνέχεια. Ακόμη και σήμερα μέσα από την υποτυπώδη εφαρμογή του θεσμού σε όλα τα επίπεδα και με τις υπάρχουσες σημαντικές αδυναμίες γίνεται σαφές ότι εκλείπει ένας μακρόπνοος σχεδιασμός με προοπτική βάθους χρόνου.

Ως εκ τούτου, παρουσιάζεται το οξύμωρο σχήμα, ενώ ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως συστηματοποιημένη δέσμη υπηρεσιών φαίνεται να ενισχύεται σε επίπεδο ρητορικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση ως βασικό εργαλείο για την ενεργοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να απαξιώνεται ως θεσμός επικούρησης του

ανθρώπου. Σε μια περίοδο που ο μαθητής, περισσότερο ίσως από ό,τι στο παρελθόν, έχει ανάγκη από επιστημονική στήριξη και καθοδήγηση για να προετοιμαστεί αποτελεσματικά για την κοινωνία της γνώσης, της εργασίας, του κοινωνικού μετασχηματισμού ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ως υποστηρικτική δράση, συρρικνώνεται, περιορίζοντας το ρόλο και τις παρεμβάσεις του με στόχο την αναλογική διανομή του κοινωνικού αγαθού της Παιδείας και των συνακόλουθων προοπτικών κοινωνικής κινητικότητας.

Κεφάλαιο Πέμπτο

Επιστημονικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής που συμβάλλουν στη διαμόρφωση βασικών αρχών και τρόπων εφαρμογής του Σ.Ε.Π.

5.1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις αναφορές του Ο.Ο.Σ.Α., της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της Παγκόσμιας Τράπεζας (Ο.Ε.Κ.Δ., 2004, σ.10) «Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αφορά σε υπηρεσίες και δραστηριότητες που έχουν στόχο να βοηθήσουν τα άτομα, κάθε ηλικίας και σε κάθε στάδιο της ζωής τους να κάνουν εκπαιδευτικές, επαγγελματικές επιλογές, επιλογές κατάρτισης, όπως και να διαχειριστούν τη σταδιοδρομία τους». Η βασική λειτουργία είναι λοιπόν «προδρομική», δηλαδή εξασφάλιση προϋποθέσεων, ώστε να καταστεί δυνατόν το άτομο να προχωρήσει σε εκπαιδευτικές, επαγγελματικές επιλογές.

Η παροχή βοήθειας προς το άτομο στην προσπάθειά του να επιλέξει σπουδές ή επάγγελμα ενέχει ρητά ή υπόρρητα την αποδοχή μιας θεωρητικής προσέγγισης ή ενός θεωρητικού μοντέλου που ερμηνεύει ή προσπαθεί να ερμηνεύσει αυτό το σημαντικό μέρος της συμπεριφοράς του ατόμου. Σ' αυτό το πλαίσιο εύλογα τίθενται σύμφωνα με την Κασιμάτη (1989) ως ερωτήματα: 1. Ποια είναι η διαδικασία για την επιλογή επαγγέλματος και από ποια στάδια περνάει; 2. Ποιοι παράγοντες και σε τι βαθμό συντελούν στις θεληματικές ή όχι επιλογές; 3. Πώς συνδέεται η επιλογή επαγγέλματος με την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας; 4. Πώς σχετίζεται η ταξική ένταξη του ατόμου με τις επαγγελματικές επιλογές; 5. Πόσο οι επιλογές επηρεάζονται από την τύχη;

Βασικός στόχος του πέμπτου κεφαλαίου είναι η εξέταση των βασικών θεωριών επαγγελματικής επιλογής και η κριτική θεώρησή τους στο πλαίσιο εφαρμογής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Το κεφάλαιο διαρθρώνεται σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «επαγγελματική επιλογή» και την κατηγοριοποίηση των θεωριών επαγγελματικής επιλογής με βάση την ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Στη δεύτερη ενότητα αναπτύσσονται οι βασικές θεωρίες της επαγγελματικής επιλογής⁷⁸ με έμφαση στην κριτική ανάλυση και ερμηνεία των κύριων θεωρητικών αξόνων.

⁷⁸ Θεωρείται αυτονόητο ότι στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας για πρακτικούς λόγους είναι αδύνατη η παρουσίαση του συνόλου των Θεωριών Επαγγελματικής Επιλογής. Ως εκ τούτου επιλέγονται

5.2 Κατηγοριοποίηση των Θεωριών Επαγγελματικής Επιλογής

Η έννοια της επαγγελματικής επιλογής κατέχει κεντρική θέση στην Επαγγελματική Ψυχολογία, τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. Ως εκ τούτου, στη σχετική με το αντικείμενο βιβλιογραφία, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις για την εν λόγω έννοια, η οποία πολλές φορές χρησιμοποιείται εναλλακτικά με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (Κάντας & Χαντζή, 1991 • Δημητρόπουλος, 2002). Ωστόσο, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη (career development) είναι ευρύτερος, εφόσον περιλαμβάνει τη διαδικασία επιλογής, εισόδου, προσαρμογής και εξέλιξης σε ένα επάγγελμα (Brown, & Brooks, 1991), ενώ ο όρος επαγγελματική επιλογή (career choice) αναφέρεται στην επιλογή από ένα άτομο του επαγγέλματος το οποίο θα ασκήσει, καθώς και στην είσοδό του σε αυτό. Πολλές φορές στη σχετική με το αντικείμενο βιβλιογραφία η επαγγελματική επιλογή ταυτίζεται εσφαλμένα με την επαγγελματική προτίμηση, εφόσον ο όρος αυτός αναφέρεται στο προτιμώμενο επάγγελμα με το οποίο το άτομο ενδέχεται και να μην ασχοληθεί, για υποκειμενικούς ή αντικειμενικούς λόγους (Κάντας & Χαντζή, 1991).

Μέχρι τη δεκαετία του '50 η επιλογή επαγγέλματος θεωρείται ως μια μοναδική πράξη που λαμβάνει χώρα μετά τη λήξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η θεώρηση αυτή δεν λαμβάνει υπόψη παράγοντες όπως επιδιώξεις, κίνητρα, επιρροές και φιλοδοξίες του ατόμου που καθορίζουν την επιλογή επαγγέλματος. Στη σημερινή εποχή, ειδικότερα και λόγω των μεταβαλλόμενων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, η επαγγελματική επιλογή θεωρείται ως μια μακροπρόθεσμη πολυεπίπεδη και σταδιακή διαδικασία, η οποία αρχίζει από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης και εκτείνεται σε όλη τη ζωή του ατόμου.

Το ζήτημα της επαγγελματικής επιλογής του ατόμου στο πλαίσιο της διαδικασίας μετάβασης από το σχολείο στην αγορά εργασίας έχει μελετηθεί από το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας με αποτέλεσμα να έχει προταθεί στη σχετική με το αντικείμενο βιβλιογραφία ένας σημαντικός αριθμός προσεγγίσεων⁷⁹. Απώτερος στόχος

αντιπροσωπευτικές θεωρίες για κάθε σχολή. Για μια αναλυτική παρουσίαση των Θεωριών Επαγγελματικής Επιλογής βλ. Brown, D. - Brooks, L. (1984,1990,1996,2002). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco : Jossey-Bass.

⁷⁹ Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις αντλούν το υπόβαθρό τους από τις επιστήμες εκείνες οι οποίες και δανείζονται θεωρία και τεχνική στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας με δεδομένο ότι το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο δεν έχει δική του αυτοτελή θεωρητική υπόσταση. Ως εκ τούτου η επαγγελματική

όλων των προσεγγίσεων είναι ο εντοπισμός των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου και η ανακάλυψη των μεθόδων που θα συμβάλλουν στον έλεγχο αυτών των παραγόντων, ώστε να είναι εφικτή η αποτελεσματική παροχή βοήθειας προς το άτομο.

Το γεγονός της πληθώρας των προσεγγίσεων έχει οδηγήσει τους επιστήμονες, για λόγους μεθοδολογικούς, σε προσπάθειες ταξινόμησής τους με βάση το πλαίσιο αναφοράς τους. Έτσι ο Crites (1969) διακρίνει τις Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής σε τρεις κατηγορίες με επιμέρους υποδιαίρεσεις: α) στις μη ψυχολογικές θεωρίες, στις οποίες υπάγονται οι θεωρίες του τυχαίου και οι οικονομικές και κοινωνιολογικές θεωρίες, β) στις ψυχολογικές θεωρίες, στις οποίες υπάγονται οι θεωρίες χαρακτηριστικών-παραγόντων, οι ψυχοδυναμικές θεωρίες, οι εξελικτικές θεωρίες και οι θεωρίες των αποφάσεων, γ) στις γενικές θεωρίες. Ο Osipow (1983) διακρίνει πέντε βασικές κατηγορίες θεωριών: α) Θεωρίες χαρακτηριστικών-παραγόντων, β) Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής επιλογής, γ) Εξελικτική θεωρία και θεωρία της αυτοαντίληψης, δ) Θεωρίες προσωπικότητας, ε) Συμπεριφορικές θεωρίες. Τέλος, οι Brown & Brooks (1996) διακρίνουν τις θεωρίες επαγγελματικής επιλογής σε ψυχολογικές (Psychologically Based Theories) και σε κοινωνιολογικές θεωρίες (Sociologically Based Theories).

Παρεμφερής είναι η ταξινόμηση των Θεωριών Επαγγελματικής Επιλογής και στην ελληνική βιβλιογραφία (Μαρκουλής, 1981 • Χαντζή, 1987 • Κάντας & Χαντζή, 1991 • Δημητρόπουλος, 1994). Η διάκριση γίνεται μεταξύ γενικών, ψυχολογικών και μη ψυχολογικών θεωριών επαγγελματικής επιλογής. Οι γενικές θεωρίες παρουσιάζουν γενικά σχήματα για την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου συνδυάζοντας κοινωνικές, οικονομικές και ψυχολογικές απόψεις (Μαρκουλής, 1981). Οι ψυχολογικές θεωρίες δίνουν έμφαση στο ίδιο το άτομο, κατανοώντας την επαγγελματική επιλογή με ψυχολογικές ερμηνείες των ατομικών χαρακτηριστικών. Οι μη ψυχολογικές θεωρίες αποδίδουν την επαγγελματική επιλογή σε κάποιο σύστημα έξω από το άτομο. Η νοημοσύνη, τα ενδιαφέροντα, οι αξίες κ.λ.π. του ατόμου δεν αποτελούν σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές καθοριστικούς παράγοντες στη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής.

ανάπτυξη του ατόμου έχει απασχολήσει την Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία αλλά και τις Πολιτικές και Οικονομικές Επιστήμες.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο είναι εξωτερικοί και αποτελούν αντικείμενο έρευνας των θεωριών της τύχης, των οικονομολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών.

Για την Κασιμάτη (1989) οι διάφορες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί συνδέονται τόσο με τη χρονική ιεράρχηση των φάσεων, όσο και με την οπτική γωνία κάτω από την οποία γίνεται η επιλογή. Άλλες θεωρίες ρίχνουν το βάρος στον παράγοντα «άτομο» και άλλες στον παράγοντα «κοινωνία και διάρθρωσή της». Η ερευνήτρια κάνει διάκριση μεταξύ: 1. των θεωριών με επίκεντρο τη θεληματική επιλογή του ατόμου (ψυχολογικές σχολές). 2. των θεωριών που αντιμετωπίζουν τη διαδικασία της επιλογής, όπως αυτή γίνεται στην πράξη και στις οποίες γίνεται μια διάκριση ανάμεσα στην κανονιστική προσέγγιση (πώς πρέπει να γίνονται οι επιλογές) και στην εμπειρική ή περιγραφική προσέγγιση (πώς τελικά πραγματοποιούνται οι επιλογές). 3. των θεωριών που δίνουν έμφαση στις κοινωνικές δομές μέσα από τις οποίες εξηγείται η ατομική συμπεριφορά.

Παρά το γεγονός ότι οι επιστημονικές θεωρίες δεν αντιστοιχούν παρά μόνο σε μια όψη της ανθρώπινης εμπειρίας, μια παρουσίαση - ανάλυση των διαφόρων προσεγγίσεων που αφορούν το ζήτημα της επαγγελματικής επιλογής θα συμβάλει στην πληρέστερη θεωρητική πλαισίωση του θέματος της έρευνας, ώστε να καταστεί δυνατή μια ουσιαστική ανάλυση των εμπειρικών πορισμάτων που θα ακολουθήσουν.

Η ενδεικτική καταγραφή της ταξινόμησης των θεωριών επιβεβαιώνει την πολυπλοκότητα της προσέγγισης της επαγγελματικής επιλογής. Στην ενότητα που ακολουθεί υιοθετείται η ταξινόμηση του Crites (1969) σε γενικές, ψυχολογικές και μη ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής επιλογής, ώστε να γίνουν εμφανείς και κατανοητές οι διαφορετικές οπτικές γωνίες με τις οποίες κάθε ομάδα θεωριών προσεγγίζει τη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής. Μέσα από την ανάλυση επιχειρείται ταυτόχρονα η κριτική θεώρησή τους. Επισημαίνεται ότι κάποιες θεωρίες είναι πολύ γενικές και θα μπορούσαν να υπαχθούν σε περισσότερες από μια σχολές. Ωστόσο, η κατηγοριοποίηση γίνεται με βάση την κύρια έμφαση που δίνει η ίδια η θεωρία.

Θεωρείται αυτονόητο ότι για πρακτικούς λόγους είναι αδύνατη η παρουσίαση του συνόλου των θεωριών επαγγελματικής επιλογής⁸⁰. Ως εκ τούτου στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζεται ένα συνοπτικό πανόραμα των κυριότερων θεωριών

⁸⁰ Για μια αναλυτική παρουσίαση των Θεωριών Επαγγελματικής Επιλογής βλ. Brown, D. - Brooks, L. (1984, 1990, 1996, 2002). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco : Jossey-Bass.

επαγγελματικής επιλογής που σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία αντιπροσωπεύουν επαρκώς όλο το φάσμα αυτής της οικογένειας θεωριών. Έτσι, στην κατηγορία των γενικών θεωριών επαγγελματικής επιλογής γίνεται αναφορά στη διεπιστημονική προσέγγιση του Blau και των συνεργατών του. Οι ψυχολογικές θεωρίες καλύπτονται σε ένα πρώτο επίπεδο με βάση τη χρονολογική σειρά εμφάνισής τους, ώστε να αναδειχθεί μέσα από την παρουσίασή τους η εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης κάτω από την επίδραση των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και η διαφοροποίηση στην προσέγγιση της διαδικασίας επαγγελματικής επιλογής. Επιπλέον, η παρουσίαση λαμβάνει υπόψη τις κυριότερες τάσεις στο πλαίσιο των ψυχολογικών θεωριών. Τέλος, στις μη ψυχολογικές θεωρίες επιλέγονται οι προσεγγίσεις αυτές που έχουν ασκήσει ιδιαίτερη επίδραση στη θεωρία και πράξη του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

5.3 Παρουσίαση Θεωριών Επαγγελματικής Επιλογής

5.3.1 Γενικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής: το «Διεπιστημονικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Επιλογής» των Blau et al.

Οι Γενικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής στηρίζονται στη βάση ότι το άτομο με στόχο την επαγγελματική επιλογή ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, η οποία είναι συνεχής, αδιάλειπτη και δυναμική (Κάντας & Χαντζή, 1991). Στην πορεία αυτή επηρεάζεται από κοινωνικούς, οικονομικούς, βιολογικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Στις γενικές θεωρίες παρουσιάζονται γενικά σχήματα για την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου συνδυάζοντας κοινωνικές, οικονομικές και ψυχολογικές απόψεις (Μαρκουλής, 1981).

Η πρώτη διεπιστημονική προσπάθεια περιγραφής της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής ανήκει στον Blau και τους συνεργάτες του. Πρόκειται για μια ομάδα από οικονομολόγους, ψυχολόγους και κοινωνιολόγους που το 1956 διατυπώνουν το «Διεπιστημονικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Επιλογής» (A conceptual framework of occupational choice), θεωρώντας ότι το ζήτημα της επαγγελματικής επιλογής δεν θα πρέπει να προσεγγίζεται μέσα από μια επιστήμη, αφού κατ' αυτό τον τρόπο παραλείπονται σημαντικές μεταβλητές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν «το αντιληπτικό σχήμα που παρουσιάζουν δεν είναι υποκατάστατο μιας θεωρίας για την επαγγελματική επιλογή, αλλά απλά ένα πλαίσιο για συστηματική έρευνα, η οποία στη συνέχεια θα δώσει το υλικό που χρειάζεται για τη συγκρότηση μιας τέτοιας θεωρίας» (Hopson & Hayes, 1978:59).

Για τον Blau και τους συνεργάτες του η επαγγελματική επιλογή αποτελεί μια διαδικασία που εμπεριέχει μια σειρά αποφάσεων του ατόμου, η κατεύθυνση των οποίων εξαρτάται από το συμβιβασμό που κάνει το ίδιο το άτομο ανάμεσα στην ιδανική του προτίμηση και τις πραγματικές του προσδοκίες που έχουν διαμορφωθεί από προηγούμενες εμπειρίες. Η επιλογή από την πλευρά του εργοδότη εξαρτάται από την εκτίμηση που κάνει για την πιθανότητα να παρουσιαστεί κάποιος υποψήφιος με περισσότερα προσόντα (ό.π. σ.65).

Οι αποφάσεις αυτές προσδιορίζονται από μια σειρά παραγόντων που ο Blau αποκαλεί «άμεσους καθοριστικούς παράγοντες» (immediate determinants) και αφορούν τόσο το άτομο όσο και τον φορέα επιλογής. Για το άτομο που επιλέγει, άμεσοι καθοριστικοί παράγοντες είναι η επαγγελματική πληροφόρηση, τα προσόντα, τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού του ρόλου, η αξιολογική ιεράρχηση των αμοιβών. Για το φορέα επιλογής, άμεσοι καθοριστικοί παράγοντες είναι η ζήτηση, οι λειτουργικές απαιτήσεις που αφορούν τα προσόντα που απαιτούνται για τη συγκεκριμένη θέση, η ποσότητα και ο τύπος των αμοιβών.

Πριν από τη λειτουργία των παραπάνω παραγόντων τα κοινωνικοψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου και η πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητάς του καθορίζουν την επιλογή. Εδώ ανήκουν το εκπαιδευτικό επίπεδο, η κοινωνική θέση, ο προσανατολισμός του ατόμου προς την εργασία, αλλά και η κοινωνικοποίηση, η επίδραση της οικογένειας, η εκπαιδευτική πορεία.

Σύμφωνα με τον Seifert (1977) το θεωρητικό σχήμα του Blau και των συνεργατών του αποτελεί την πιο περιεκτική προσπάθεια σύνδεσης κοινωνιολογικών, οικονομικών και ψυχολογικών παραγόντων σε ένα ενιαίο σύστημα και άντλησης από αυτό θέσεων για την ερμηνεία της συμπεριφοράς του ατόμου κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής και της εισόδου στο επάγγελμα. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Κάντας και Χαντζή (1991) το ίδιο το πλεονέκτημα του σχήματος αποτελεί συγχρόνως μειονέκτημα, εφόσον το σχήμα είναι τόσο γενικό που είναι αδύνατο να ελεγχθεί εμπειρικά, τόσο στο σύνολό του, όσο και στα επιμέρους σημεία του, τα οποία μπορούμε να τα βρούμε σε επιμέρους θεωρίες και έρευνες.

5.3.2 Ψυχολογικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής

Οι ψυχολογικές θεωρίες κατανοούν την επαγγελματική επιλογή με ψυχολογικές ερμηνείες των ατομικών χαρακτηριστικών. Δίνουν έμφαση στο ίδιο το άτομο και

διακρίνονται στις εξελικτικές, βάση των οποίων αποτελεί η θεώρηση ότι η επιλογή επαγγέλματος αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία που ξεκινά κατά την πρώτη παιδική ηλικία και εκτείνεται μέχρι την ώριμη ηλικία, στις ψυχοδυναμικές που δίνουν έμφαση στα κίνητρα που παρωθούν το άτομο στην επαγγελματική επιλογή, στις θεωρίες μάθησης σύμφωνα με τις οποίες το άτομο εκδηλώνει μια συμπεριφορά εξαιτίας των εμπειριών μάθησης και όχι των έμφυτων ψυχικών ή αναπτυξιακών διαδικασιών και στα μοντέλα απόφασης που δίνουν έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης.

5.3.2.1 Η «Θεωρία των Χαρακτηριστικών και των Παραγόντων» του Frank Parsons

Η «Θεωρία των Χαρακτηριστικών και των Παραγόντων» (Trait and factor Theory) παρουσιάζεται από τον Frank Parsons, ο οποίος θεωρείται ο θεμελιωτής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού⁸¹. Το μοντέλο του βασίζεται στην ψυχολογία των ατομικών διαφορών και την ανάλυση των επαγγελμάτων. Αναπτύσσεται σε μια εποχή κοινωνικών (ταχεία αστικοποίηση, μετανάστευση), οικονομικών (άνοδος της βιομηχανικής παραγωγής και αυξανόμενος καταμερισμός της εργασίας) και επιστημονικών (εμφάνιση των επιστημών του ανθρώπου και της συμπεριφοράς) αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στις Η.Π.Α. στις αρχές της δεκαετίας του 1900 (Niles & Harris-Bowlsbey, 2005) στη βάση της επιστημονικής σκέψης που δίνει έμφαση στο λογικό θετικισμό και την αντικειμενική μεθοδολογία.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Parsons, τα άτομα διαφέρουν ως προς τις ικανότητες, δεξιότητες, ενδιαφέροντα και αξίες. Αντίστοιχα, διαφέρουν και τα επαγγέλματα ως προς τις απαιτήσεις που έχουν σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ατόμων. Η ιδανική επαγγελματική επιλογή επιτυγχάνεται όταν υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ των χαρακτηριστικών του ατόμου και των απαιτήσεων του επαγγέλματος. Με βάση αυτά τα δεδομένα η λογική πορεία που ακολουθεί το άτομο στην επιλογή του επαγγέλματος περιλαμβάνει τρία στάδια (Brown, & Brooks, 1990):

1) Κατανόηση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, αξιών και άλλων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

⁸¹ Η συμβολή του Parsons στην εξέλιξη του θεσμού είναι σημαντική. Το 1905 ανοίγει στη Βοστώνη το Vocational Bureau (Γραφείο Επαγγελματικής Συμβουλευτικής) με κύριο μέλημα την παροχή βοήθειας σε άτομα για τη σωστή επιλογή επαγγέλματος. Το 1909 δημοσιεύεται το βιβλίο του «Choosing a Vocation» συμβάλλοντας στην εμφάνιση στις ΗΠΑ ενός νέου επαγγέλματος, του Συμβούλου Προσανατολισμού. Το 1913 ιδρύεται η National Vocational Guidance Association (Εθνική Ένωση Επαγγελματικού Προσανατολισμού) και δύο χρόνια αργότερα κυκλοφορεί το περιοδικό «Vocational Guidance» (Επαγγελματικός Προσανατολισμός) (Gibson & Mitchell, 1990).

2) Γνώση των επαγγελμάτων, δηλαδή των απαιτήσεων για την άσκησή τους, των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων τους, των προοπτικών τους στην αγορά εργασίας, των δυνατοτήτων ανέλιξης θεωρουμένων από την πλευρά του ατόμου.

3) Χρήση «σωστής συλλογιστικής» αναφορικά με τις σχέσεις αυτών των δύο κατηγοριών δεδομένων.

Αυτό το ιδανικό ταίριασμα μεταξύ ατόμου και επαγγέλματος («ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση»), η «συμβιβαστική» όπως τονίζεται σε προηγούμενη ενότητα εναρμόνιση του ατόμου με το επάγγελμα, αποτελεί το κυρίαρχο για πολλές δεκαετίες μοντέλο στο χώρο εφαρμογής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της «Θεωρίας των Χαρακτηριστικών και των Παραγόντων» περιλαμβάνονται η συνέντευξη, η χρήση των ψυχολογικών τεστ και η επαγγελματική πληροφόρηση.

Τόσο η θεωρία όσο και η πρακτική του μοντέλου του Parsons έχει δεχτεί κριτική που επικεντρώνεται στο γεγονός ότι είναι υπερβολικά απλουστευτική σχετικά με τις διαφοροποιήσεις μεταξύ διαφορετικών επαγγελματικών ομάδων (Hopson & Hayes, 1978). Μάλιστα στη σχετική βιβλιογραφία (Crites, 1981) αποκαλείται ειρωνικά “Three interviews and a cloud of dust” δηλαδή «Τρεις συνεντεύξεις και ένα σύννεφο σκόνης» εξαιτίας της απλοϊκής προσέγγισης που τη διακρίνει.

Ένα επιπλέον σημαντικό σημείο στην κριτική της θεωρίας του Parsons αφορά το χάσμα που δημιουργεί η θεωρία μεταξύ ιδεολογίας και πρακτικής. Πιο συγκεκριμένα, ενώ πρεσβεύει την άποψη «ο καλύτερος άνθρωπος στην καλύτερη θέση» ουσιαστικά δεν εξυπηρετεί το άτομο και το ταλέντο που ενδεχομένως διαθέτει, αλλά τις απαιτήσεις των εργοδοτών (Hopson & Hayes, 1978).

Τέλος, η κριτική που ασκείται στη θεωρία του Parsons στηρίζεται στην άποψη σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική επιλογή δεν είναι υπόθεση μιας στιγμιαίας απόφασης. Ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση των θεωριών της Εξελικτικής Ψυχολογίας και τις εργασίες σημαντικών ψυχολόγων (Carter, Bühler) που επηρέασαν αντίστοιχα το χώρο της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, υποστηρίζεται (Super, Ginzberg) ότι εφόσον η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι μια ισόβια δραστηριότητα, οι επαγγελματικές επιλογές αποτελούν μια συνεχή και μακρόχρονη διαδικασία και όχι μια ξαφνική απόφαση, όπως υπονοείται στη «Θεωρία των Χαρακτηριστικών και των Παραγόντων» του Parsons.

Ανεξάρτητα από την κριτική που ασκείται, η θεωρία του Parsons επηρεάζει με τις αρχές της το χώρο των θεωριών της επαγγελματικής συμπεριφοράς⁸².

5.3.2.2 Η «Θεωρία των Αναγκών» της Anne Roe

Η Anne Roe, κλινική ψυχολόγος, επηρεασμένη από τη «Θεωρία των Αναγκών» του Maslow⁸³, διατυπώνει την άποψη ότι το επάγγελμα είναι πιθανώς η πιο ισχυρή πηγή ατομικής ικανοποίησης. Επιπλέον, θεωρεί ότι το οικονομικό και κοινωνικό status βασίζεται περισσότερο στο επάγγελμα από ο,τιδήποτε άλλο (Roe, 1957: 213).

Στη θεωρία της συσχετίζει την επαγγελματική επιλογή με τις πρώιμες εμπειρίες του ατόμου από το οικογενειακό του περιβάλλον. Το κλίμα που επικρατεί στην οικογένεια και σχετίζεται με την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου επιδρά στις μεταγενέστερες επαγγελματικές επιλογές του. Η Roe κάνει διάκριση μεταξύ του ψυχρού κλίματος με κύριο χαρακτηριστικό τη συμπεριφορά απόρριψης, παραμέλησης των αναγκών του παιδιού, του θερμού κλίματος με χαρακτηριστικό τη συμπεριφορά αποδοχής του παιδιού και του ψυχρού/θερμού κλίματος που αποτελεί μια ενδιάμεση περίπτωση με χαρακτηριστικό τη συναισθηματική συγκέντρωση (emotional concentration) στο παιδί και εκδηλώνεται ως υπερπροστατευτικό ή υπερπαινητικό οικογενειακό περιβάλλον.

Ο τύπος του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο το άτομο αποκτά εμπειρίες, επιδρά στην προσωπικότητα, με αποτέλεσμα να καθορίζει στη συνέχεια τις επαγγελματικές του επιλογές. Πιο συγκεκριμένα: Το άτομο που μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον με συμπεριφορά αποδοχής τείνει να επιλέγει επαγγέλματα με προσανατολισμό το άτομο (Major Orientation Toward Persons). Αντίθετα, το άτομο που μεγαλώνει σε ένα ψυχρό και απορριπτικό περιβάλλον, τείνει να επιλέγει επαγγέλματα που δεν είναι προσανατολισμένα προς το άτομο (Major Orientation Not Toward Persons).

Με βάση την ένταση και το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων η Roe (1957: 217) κατατάσσει τα επαγγέλματα σε 8 κατηγορίες: υπηρεσιών, επιχειρηματικών επαφών, οργάνωσης, τεχνολογίας, εξωτερικών ασχολιών, επιστημών, γενικής παιδείας, τεχνών

⁸² Βλ. σχετικά: Rounds, J.B.-Tracey, T.J. (1990). From trait-and-factor to person-environment fit counselling. Theory and process. Στο W. Walsh and S. Osipow (eds), pp. 1-44.

⁸³ Σύμφωνα με τη Θεωρία του Maslow οι άνθρωποι αναπτύσσονται μέσα από μία ιεραρχία αναγκών, ξεκινώντας από τις βασικές ανάγκες όπως η επιβίωση και η ασφάλεια. Μόλις αυτές οι βασικές ανάγκες καλυφθούν, είναι εφικτό να αναπτυχθούν οι «μεταανάγκες», οι οποίες οδηγούν τον άνθρωπο στην αναζήτηση ομορφιάς, γνώσης, δικαιοσύνης και αλήθειας. Για μια αναλυτική περιγραφή της θεωρίας βλ. Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row.

και ψυχαγωγίας. Κάθε επάγγελμα κατατάσσεται σύμφωνα με τη θεωρία σε ένα επίπεδο ως προς το βαθμό δυσκολίας και ευθύνης που εμπεριέχει. Συνολικά τα επαγγέλματα διακρίνονται σε 5 επίπεδα: επιστημονικά, ημιεπιστημονικά, ειδικευμένου, ημειδικευμένου, ανειδίκευτου. Το επίπεδο του επαγγέλματος καθορίζεται από το συνδυασμό γενετικών παραγόντων (νοητικές ικανότητες) και των αναγκών που δημιουργεί το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

Με στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και παιδιά, στο πλαίσιο που ορίζει η θεωρία, η κλινική ψυχολόγος χρησιμοποιεί το ερωτηματολόγιο Σχέσεων Γονιών – Παιδιών (Parent-child relations questionnaire)⁸⁴.

Σε γενικές γραμμές η θεωρία της Anne Roe δεν αποδεικνύεται με τρόπο αδιαμφισβήτητο (Seifert, 1977). Πιο συγκεκριμένα: Σε έρευνες των Grigg (1959), Hagen (1960), Utton (1962) δεν αποδεικνύονται σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, τέτοιες που να αιτιολογούν την επαγγελματική επιλογή.

Σύμφωνα με τους Κάντα & Χαντζή (1991) η Roe παρουσιάζει στοιχεία που προσφέρουν μερική μόνο επιβεβαίωση των προτάσεών της. Οι έρευνές της πάσχουν από μεθοδολογική άποψη, γιατί στηρίζονται σε επίλεκτα μη αντιπροσωπευτικά δείγματα και σε μη αντικειμενικές μετρήσεις (αναμνήσεις, προβολικά τεστ). Ενώ η κατάταξη των επαγγελμάτων έχει τύχει ευρύτερης αποδοχής, η θεωρία της για την επίδραση των πρώτων εμπειριών στην τελική επαγγελματική επιλογή δεν έχει τύχει ικανοποιητικής υποστήριξης. Ένας από τους κυριότερους λόγους είναι ότι η ίδια η φύση της θεωρίας οδηγεί στη χρήση αναδρομικών στοιχείων (αναμνήσεις, αυτοπαρατήρηση) που σήμερα αμφισβητούνται από μεθοδολογική άποψη, γιατί εμπεριέχουν μεγάλο βαθμό υποκειμενικότητας.

Για τον Brown (1990) μια επιπρόσθετη αδυναμία αποτελεί η έλλειψη μιας έρευνας που θα αποδεικνύει πώς οι κοινωνικές μεταβλητές αλληλεπιδρούν με την επαγγελματική επιλογή. Ως εκ τούτου προβλέπει ότι η θεωρία θα πέσει σε αχρησία ακόμη και αν κάποιες θέσεις συνεχίζουν να υφίστανται σε πρακτικό επίπεδο.

⁸⁴ Βλ. σχετικά : Roe, A. - Siegelman, M. (1963). Parent-child relations questionnaire, *Child Development*, 34 (2), 355-369. και στην αναθεωρημένη του μορφή Siegelman, M. - Roe, A. (1979). A Manual, the Parent-Child Relations Questionnaire II. Tuscon, Ariz. : The Simroe Foundation.

5.3.2.3 Η «Τυπολογική Θεωρία» του John Holland

Πρόκειται για την πιο γνωστή θεωρία επαγγελματικής επιλογής⁸⁵. Η θεωρία του John Holland (1959) συνοψίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές : 1. Οι προσωπικότητες των ατόμων περιγράφονται ως ένας συνδυασμός έξι τύπων: πρακτικός, ερευνητικός, καλλιτεχνικός, κοινωνικός, επιχειρηματικός, συμβατικός. Κάθε τύπος εμπεριέχει διαφορετικές ικανότητες και αξίες⁸⁶. 2. Το επαγγελματικό περιβάλλον διακρίνεται στις εξής κατηγορίες: πρακτικό, ερευνητικό, καλλιτεχνικό, κοινωνικό, επιχειρηματικό και συμβατικό. 3. Η επαγγελματική επιλογή αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναζητά ένα επαγγελματικό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στο δικό του τύπο προσωπικότητας. 4. Η τοποθέτηση του ατόμου σε ένα περιβάλλον του ίδιου ή παρεμφερούς τύπου, συμβάλλει σημαντικά στη δυνατότητα του ατόμου να επιτύχει ικανοποίηση, παραμονή και συνεισφορά στο συγκεκριμένο περιβάλλον.

Η θεωρία του Holland είναι η περισσότερο χρησιμοποιούμενη στην πράξη από τους Συμβούλους Προσανατολισμού λόγω της σαφήνιάς της και των μέσων που προσφέρει τόσο στο Σύμβουλο όσο και στο συμβουλευόμενο. Ο εντοπισμός του τύπου προσωπικότητας στον οποίο ανήκει το άτομο μπορεί να γίνει σύμφωνα με τον Amundson (2008) με τουλάχιστον τέσσερις τρόπους: 1. με τη χορήγηση των εργαλείων του Holland Self-Directed Search (Αυτοκατευθυνόμενη Διερεύνηση) ή Vocational Preference Inventory (Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Προτιμήσεων), 2. με τη χορήγηση εργαλείων άλλων επιστημόνων οι οποίοι υιοθετούν την τυπολογία του Holland, όπως το Kuder Career Search with Person Match (Αναζήτηση Σταδιοδρομίας που Ταιριάζει στο Άτομο), Strong Interest Inventory (Ερωτηματολόγιο Ενδιαφερόντων), Campbell Interest and Skill Survey (Ερωτηματολόγιο Διερώτησης Ενδιαφερόντων και Δεξιοτήτων), 3. με άλλες μη τυπικές διαδικασίες αξιολόγησης, όπως δομημένη συνέντευξη, το Holland Party Game (Παιχνίδι για Πάρτυ) ή το Occupational Daydream (Επαγγελματική Ονειροπόληση) τμήμα της Αυτοκατευθυνόμενης Διερεύνησης (SDS), και 4. με την ανάλυση προηγούμενων εργασιών για τις οποίες ο συμβουλευόμενος δείχνει ενδιαφέρον και διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες.

⁸⁵ Βλ. σχετικά : Holland, J. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, τ.6, σσ. 35-45. Holland, J. (1973). *Making vocational choices: A theory of career*. Prentice Hall.

⁸⁶ Για μια εκτενή περιγραφή των τύπων βλ. : Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Η «Τυπολογική Θεωρία» του Holland αναπτύσσεται τη δεκαετία του '60, σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από την τάση εφαρμογής της τεχνολογίας στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, σε μια περίοδο που το ιδεολόγημα περί ισότητας των ευκαιριών δίνει έμφαση στη διαδικασία της επιλογής. Αν και δεν παραβλέπει την επιρροή της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στις επαγγελματικές επιλογές, η έμφασή της εστιάζεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές σε ένα δεδομένο χρονικό σημείο. Δηλαδή ο σύμβουλος επικεντρώνεται στο «τώρα» και δεν ανατρέχει στην πορεία του ατόμου κατά το παρελθόν (Amundson et al., 2008). Το ερώτημα που μπορεί να τεθεί σε σχέση μ' αυτή τη θεώρηση είναι σε ποιο βαθμό η διάγνωση ενός τύπου προσωπικότητας αποτελεί διάγνωση εκ γενετής τάσεων και στοιχείων ή διάγνωση διαμόρφωσης από το περιβάλλον. Αν για παράδειγμα κάποιος μαθητής κατατάσσεται στον επιχειρηματικό τύπο επειδή διαθέτει δεξιότητες γλωσσικής επικοινωνίας, οι δεξιότητες αυτές οφείλονται στο περιβάλλον ή όχι.

Ο Osipow (1983) θεωρεί ότι η προσέγγιση του Holland στηρίζεται σε μια μονιμότητα στα χαρακτηριστικά του ατόμου και δεν λαμβάνει υπόψη ότι τόσο το άτομο όσο και το περιβάλλον μεταβάλλονται. Επιπλέον, η θεωρία έχει χαρακτηριστεί ως στερεοτυπική, εφόσον τα άτομα που ανήκουν στο γυναικείο φύλο φαίνεται να εκδηλώνουν προτίμηση περισσότερο για τον κοινωνικό τύπο και λιγότερο για τον οργανωτικό, αναζητώντας εργασία στους τομείς της εκπαίδευσης ή της κοινωνικής εργασίας. Αντίστοιχα, σημαντικός αριθμός ανδρών εντάσσεται στον πρακτικό τύπο προσωπικότητας και αναζητά εργασία ως ειδικευμένο προσωπικό. Αν και για τον Holland η κατάσταση αυτή αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας, η θεωρία του δεν παρέχει εξηγήσεις για τους λόγους διαφοροποίησης των επαγγελματικών προτύπων μεταξύ ανδρών και γυναικών (Anderson, 1998).

5.3.2.4 Η «Εξελικτική Θεωρία» του Donald Super

Όπως η Θεωρία του Holland έτσι και η Θεωρία του Donald Super (1953) έχει παίξει καταλυτικό ρόλο στη Θεωρία και Πράξη του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Danvers, 1995). Μάλιστα, το συγγραφικό έργο του Super είναι τόσο μεγάλης σπουδαιότητας, ώστε η πανοραμική παρουσίασή του μέσα σε λίγες σελίδες αποτελεί ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα.

Ο Super κατά τη διατύπωση της «Θεωρίας της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης» (Life Span theory of career development) επιχειρεί τη συνένωση στοιχείων

από διαφορετικές θεωρίες. Έτσι, υιοθετεί τις προτάσεις της Charlotte Bühler⁸⁷ για τις «περιόδους ζωής» (Lebensphasen), στοιχεία από τις θεωρίες για την «αυτοαντίληψη»⁸⁸ και τις θέσεις των Miller και Form⁸⁹ για τα πρότυπα σταδιοδρομίας.

Σύμφωνα με τον Amundson (2008) τα πιο καίρια σημεία της Θεωρίας του Super είναι:

1. Η σταδιοδρομία ενός ατόμου επηρεάζεται και ρυθμίζεται από την αυτοαντίληψή του, η οποία αρχίζει να διαμορφώνεται τη στιγμή που ένα μωρό διαχωρίζει τον εαυτό του από άλλα αντικείμενα και ανθρώπους και συνεχίζει να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του⁹⁰.

2. Η επιλογή ενός επαγγέλματος αποτελεί την εφαρμογή της αυτοαντίληψης. Πρωταρχικό μέλημα του συμβούλου⁹¹ είναι να παρέχει βοήθεια, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να αναπτύξει μια ισχυρή, ξεκάθαρη και ρεαλιστική αυτοαντίληψη, η οποία θα περιλαμβάνει την κατανόηση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων και αξιών του. Στη συνέχεια το άτομο συγκρίνει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του με την εικόνα που διαμορφώνει για τους ανθρώπους που επιτελούν συγκεκριμένες εργασίες και διαθέτουν τα χαρακτηριστικά του και προσπαθεί να επιλέξει το επάγγελμα εκείνο που θα του επιτρέψει την πραγμάτωση της αυτοαντίληψής του.

3. Η επιτυχής επιλογή επαγγέλματος εξαρτάται από την κατάκτηση κάποιων συγκεκριμένων γνώσεων (σχετικά με τη λήψη αποφάσεων, τον εαυτό μας, τον εργασιακό κόσμο και συγκεκριμένα επαγγέλματα) και από την εκτέλεση κατάλληλων δραστηριοτήτων (όπως διερεύνηση και αποκρυστάλλωση εναλλακτικών επιλογών) στις κατάλληλες χρονικές στιγμές. Αν αυτές οι γνώσεις και οι δεξιότητες δεν αποκτηθούν στο σωστό ηλικιακό στάδιο, θα υπάρχει αργότερα επίπτωση στην επαγγελματική ωριμότητα, δηλαδή στην ικανότητα επιτυχούς διαχείρισης της σταδιοδρομίας.

⁸⁷ Αυστριακή ψυχολόγος που έβαλε τις βάσεις της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας μαζί με τον Carl Rogers και τον Abraham Maslow. Η επίδραση του έργου της αποτυπώνεται σε πολλές θεωρίες επαγγελματικής επιλογής. Βλ. σχετικά : Bühler, Ch. (1933) . *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig : Hirzel.

⁸⁸ Αναλυτική περιγραφή στο : Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

⁸⁹ Βλ. σχετικά : Miller, D.– Form, W. (1951). *Industrial sociology : an introduction to the sociology of work relations*. New York : Harper & Brothers.

⁹⁰ Ουσιαστικά αυτό το σημείο αποτελεί τη βασική κριτική του Super στη Θεωρία του Ginzberg ο οποίος ερμηνεύει την επαγγελματική επιλογή ως κλειστή αναπτυξιακή διαδικασία που τελειώνει τη στιγμή που το άτομο αρχίζει την επαγγελματική δραστηριότητα.

⁹¹ Για τον ίδιο τον Super «επαγγελματικός προσανατολισμός είναι η διαδικασία παροχής βοήθειας στο άτομο να αναπτύξει και να αποδεχθεί μια ολοκληρωμένη και ορθή εικόνα του εαυτού του και του ρόλου του στον κόσμο της εργασίας, να δοκιμάσει αυτή την αντίληψη στην πραγματικότητα και να την υλοποιήσει, ικανοποιώντας τον εαυτό του και ωφελώντας την κοινωνία» (1957:197).

4. Η ανάπτυξη σταδιοδρομίας είναι μια δια βίου διαδικασία που εκτυλίσσεται σε πέντε διαφορετικά στάδια της ζωής του ατόμου: στο στάδιο της ανάπτυξης (growth stage) που καλύπτει τα πρώτα 14 χρόνια της ζωής του ατόμου και αναφέρεται στην περίοδο σχηματισμού της εικόνας του εαυτού, στο στάδιο της διερεύνησης (exploration stage) που αφορά το χρονικό διάστημα μεταξύ των 15 και 24 ετών, όπου το άτομο αναζητά το επάγγελμα, στο στάδιο του κατασταλάγματος (establishment stage) που περιλαμβάνει την περίοδο μεταξύ 25 και 44 ετών, όπου το άτομο προσπαθεί να εξελιχθεί επαγγελματικά, στο στάδιο της διατήρησης (maintenance stage) που αφορά το χρονικό διάστημα μεταξύ των 45 και των 64 ετών, μια περίοδο διατήρησης των κεκτημένων και προετοιμασίας για αποχώρηση και στο στάδιο της παρακμής (decline stage) που αναφέρεται στη χρονική περίοδο μετά τα 65 έτη και αφορά τη φάση αποδέσμευσης του ατόμου από το εργασιακό περιβάλλον.

5. Σε κάθε στάδιο το άτομο διαδραματίζει κάποιο ρόλο. Αντίστοιχοι προς τα στάδια είναι οι ρόλοι του παιδιού, του μαθητή / σπουδαστή, του εργαζόμενου, του συζύγου, του γονιού, του νοικοκύρη, του πολίτη και του χρήστη ελεύθερου χρόνου. Οι ρόλοι αυτοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν ο ένας τον άλλο. Για παράδειγμα, ο ρόλος του εργαζόμενου επηρεάζεται, όταν ένα παιδί είναι άρρωστο και ο γονιός πρέπει να αφιερώσει λιγότερο ή καθόλου χρόνο στη δουλειά. Όλοι μαζί οι ρόλοι καλύπτουν το σύνολο της ζωής μας, τόσο σε επίπεδο καθημερινότητας, όσο και σε επίπεδο βίου γενικότερα.

6. Για τον Super, η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη εξαρτάται από την ικανότητα επιλογής ρόλων ζωής, τη διαχείριση του χρόνου τους και την αξιοποίηση της αυτοαντίληψης και των αξιών ενός ατόμου μέσα από το συνδυασμό αυτών των ρόλων. Στο μοντέλο του Super ο ρόλος του εργαζόμενου είναι πολύ σημαντικός, καθώς επηρεάζει και επηρεάζεται από όλους τους άλλους ρόλους.

Για να διευκολύνει την εφαρμογή της θεωρίας του ο Super αναπτύσσει ένα ψυχοτεχνικό εργαλείο, το Τεστ Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Career Development Inventory – CDI)⁹². Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που επιχειρεί να διαπιστώσει το βαθμό επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ονομάζεται «Προσανατολισμός προς τη Σταδιοδρομία» (Career Orientation) και δίνει έμφαση στον επαγγελματικό σχεδιασμό, δηλαδή στις ενέργειες του ατόμου προς

⁹² Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P. & Myers, R. A. (1979). *The Career Development Inventory: School form*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

την κατεύθυνση του σχεδιασμού της σταδιοδρομίας, τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας, τη λήψη αποφάσεων και την πληροφόρηση για τον κόσμο των επαγγελμάτων. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ονομάζεται «Γνώσεις για το Προτιμώμενο Επάγγελμα» (Knowledge of Preferred Occupation) με βάση το οποίο το άτομο διαλέγει ένα επάγγελμα από ένα κατάλογο και στη συνέχεια απαντά σε ερωτήματα που αφορούν τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες με τις οποίες αυτό συνδέεται.

Επιχειρώντας μια κριτική αποτίμηση της Θεωρίας του Super είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι διακρίνεται, όπως προαναφέρθηκε, σχετικά εύκολα η προσπάθειά του να συναρθρώσει αποσπάσματα από διάφορες θεωρίες και να αναπτύξει μια συνθετική θεωρία. Από τη μελέτη των θέσεων του συνάγεται ότι η ενθάρρυνση του ατόμου να αναπτύξει την αυτοαντίληψή του επιδρά στην εξελικτική του (επαγγελματική) πορεία.

Μια σημαντική κριτική παρατήρηση στη Θεωρία του Super αφορά την προηγούμενη θέση η οποία κινούμενη στο ίδιο πνεύμα με τις Θεωρίες της Εξελικτικής Ψυχολογίας δίνει έμφαση στο άτομο και υποτιμά τη σημασία των κοινωνικών διαδικασιών. Θεωρώντας αυτονόητη την ελευθερία επαγγελματικής επιλογής, δεν λαμβάνει υπόψη την επίδραση των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων στην επιλογή επαγγέλματος. Αν και η αυτοαντίληψη, τα ενδιαφέροντα, οι αξίες, οι ικανότητες και οι στόχοι ενός ατόμου είναι πρωταρχικοί παράγοντες στην επιλογή και ανάπτυξη σταδιοδρομίας, οι συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιούνται οι επαγγελματικές επιλογές αποτελούν, επίσης, ισχυρούς παράγοντες επίδρασης.

Σύμφωνα με τον Seifert (1977) η θεώρηση του Super υποτιμά τους περιορισμούς που υφίσταται το άτομο, περιορισμούς που προέρχονται από τις διαθέσιμες θέσεις εργασίας, την κοινωνική ιεράρχηση των επαγγελμάτων, τις μειωμένες δυνατότητες πραγμάτωσης της αυτοαντίληψης.

Ακόμη και αν δεχτεί κανείς ότι το άτομο προσπαθεί να επιλέξει ένα επάγγελμα που ταιριάζει στην αυτοαντίληψή του είναι φυσικό να αναρωτηθεί για τις περιπτώσεις εκείνες που ένα άτομο ασκεί κάποιο «κοινωνικά κατώτερο» επάγγελμα. Αν κατ' αυτό τον τρόπο πραγματώνεται η αυτοαντίληψη τίθεται ως βασικό ζήτημα η αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη, ώστε να αποκτά νόημα η παρέμβαση του Σ.Ε.Π. στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής του ατόμου.

Στο σημείο αυτό εστιάζει άλλο ένα μέρος της κριτικής στη Θεωρία του Super. Τα εμπειρικά ευρήματα δεν είναι γενικεύσιμα για όλες τις κοινωνικές ομάδες, εφόσον

αφορούν δείγματα που ανήκουν σε προνομιούχες ομάδες. Σε μια έρευνα της η Kidd (1984) στην προσπάθεια εντοπισμού των διαδικασιών διαμόρφωσης των επαγγελματικών επιλογών, χρησιμοποιώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις στη βάση της Θεωρίας του Super καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η θεωρία που σχετίζεται με την πραγμάτωση της αυτοαντίληψης είναι εφαρμόσιμη μάλλον στα άτομα που έχουν υψηλό αυτοσυναίσθημα και αναπτυγμένη ευφυΐα. Αντίθετα, στα άτομα με μειωμένα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά η επίδραση των «σημαντικών άλλων» φαίνεται να έχει σπουδαιότερο ρόλο στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής. Ο ίδιος ο Super επιβεβαιώνει τα πορίσματα της Kidd με την αμφιβολία που διατυπώνει σχετικά με την εφαρμογή του αναπτυξιακού του μοντέλου στην ταξική βρετανική κοινωνία (Κάντας, 1986).

Ωστόσο, το μοντέλο γνωρίζει όπως προαναφέρθηκε ευρεία αποδοχή, αποσυνδέοντας τον επαγγελματικό προσανατολισμό από την απλή παροχή πληροφόρησης και συμβουλής και δίνοντας έμφαση στην παροχή βοήθειας προς το άτομο να λάβει αυτόνομες αποφάσεις. Βέβαια, το αναπτυξιακό μοντέλο του Super γνωρίζει αποδοχή σε μια περίοδο που οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες είναι ευνοϊκές. Μετά τη δεκαετία του '80 η οικονομική κρίση, αλλά και το πρόβλημα της ανεργίας ασκούν καταλυτικό ρόλο στο χώρο της απασχόλησης, δημιουργούν νέα δεδομένα που μεταφέρουν τη συζήτηση στη σχέση μεταξύ των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και της διαδικασίας επαγγελματικής επιλογής. Έτσι, ο Super προχωρεί σε αναδιατύπωση της θεωρίας του, εμμένει στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί ένα φαινόμενο βασισμένο στο άτομο, όμως παράλληλα αναφέρεται και στους περιορισμούς των κοινωνικών συνθηκών :

«Η θεωρία της αυτοαντίληψης στην επαγγελματική ψυχολογία αποτελεί στην ουσία θεωρία «ταιριάσματος», καθώς τα άτομα συγκρίνουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά με τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται από τα επαγγέλματα. Εμπεριέχει επίσης θεώρηση του εαυτού στο πλαίσιο της δομής των ευκαιριών. Τα άτομα ταιριάζουν χαρακτηριστικά (της προσωπικότητας), διαμορφώνουν προτιμήσεις, κάνουν επιλογές και επιδιώκουν να υλοποιήσουν τις επιλογές αυτές με την απόκτηση της αναγκαίας εκπαίδευσης και την εξεύρεση του κατάλληλου επαγγέλματος. Η θεωρία αυτή μπορεί να είναι στατική, με εστίαση στην πρώτη επαγγελματική επιλογή, μπορεί να είναι εξελικτική, καθώς διαμορφώνεται μια ακολουθία προτιμήσεων και επιλογών με διαδοχικές προσεγγίσεις που οδηγούν

σε καλύτερα «ταιριάσματα». Είναι στην ουσία προσωπική ή ψυχολογική θεωρία, με επίκεντρο τα επιλέγοντα ή προσαρμοζόμενα άτομα αλλά είναι επίσης κοινωνική θεωρία, καθώς αντιμετωπίζει τα άτομα ως πρόσωπα που επιλέγουν στηριζόμενα στην προσωπική τους εκτίμηση για την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και τις κοινωνικές δομές μέσα στις οποίες ζουν και λειτουργούν» (Κάντας & Χαντζή, 1991: 54).

Οι διευκρινήσεις που ενσωματώνει ο Super στη θεωρία του φαίνεται ότι κινούνται στη λογική μιας ολικής θεώρησης της διαδικασίας επαγγελματικής επιλογής στο πλαίσιο που ορίζει ο Blau και οι συνεργάτες του, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνιολογική προσέγγιση, ως απόρροια των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και της επίδρασής τους στις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων.

5.3.2.5 Η «Θεωρία της Περιχαράκωσης και του Συμβιβασμού» της Linda Gottfredson

Η θεωρία της Linda Gottfredson (1981) εντάσσεται στις εξελικτικές θεωρίες της επαγγελματικής επιλογής και επικεντρώνεται στις επαγγελματικές φιλοδοξίες του ατόμου. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως «Θεωρία της Περιχαράκωσης και του Συμβιβασμού» (Theory of Circumscription and Compromise).

Σύμφωνα με τη συγγραφέα οι επαγγελματικές φιλοδοξίες διαμορφώνονται εξελικτικά σε 4 φάσεις⁹³: 1. Προσανατολισμός του ατόμου προς τη δύναμη. Αφορά τις ηλικίες μεταξύ 3 και 5 ετών. Είναι η περίοδος που το παιδί προσανατολίζεται με βάση τις διαφορές στο μέγεθος και τη δύναμη σε σχέση με τους ενήλικες. 2. Προσανατολισμός του ατόμου προς τους ρόλους του φύλου. Αφορά τις ηλικίες μεταξύ 6 και 8 ετών. Τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν όρια μεταξύ των δύο φύλων. Αρχίζουν να κατανοούν ότι ορισμένα επαγγέλματα είναι «ανδρικά» και ορισμένα είναι «γυναικεία». 3. Προσανατολισμός του ατόμου προς τις κοινωνικές αξίες. Αφορά τις ηλικίες μεταξύ 9 και 13 ετών. Στα παιδιά καθίσταται σαφές ότι υπάρχει μια ιεράρχηση στα επαγγέλματα που επηρεάζει τον τρόπο ζωής του καθενός και τη θεώρησή του από τους άλλους. 4. Προσανατολισμός του ατόμου προς το μοναδικό εσωτερικό εαυτό του. Αφορά την ηλικιακή περίοδο μετά τα 14 έτη. Ο έφηβος χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια, δημιουργώντας την ταυτότητά του μέσα από το συσχετισμό με προσωπικούς στόχους.

⁹³ Για μια αναλυτική περιγραφή των φάσεων βλ. Gottfredson, L. (1996).

Στη θεωρία της Gottfredson οι όροι «περιχαράκωση» και «συμβιβασμός» έχουν ιδιαίτερη σημασία. Η περιχαράκωση αφορά τις περιορισμένες, οριοθετημένες επιλογές του ατόμου ως αποτέλεσμα της αυτοαντίληψής του, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, των αντιλήψεων για τα επαγγέλματα, διαδικασίες που εντάσσονται στα προαναφερθέντα 4 στάδια.

Έτσι, το άτομο καταλήγει να επιλέξει μέσα από ένα σύνολο περιορισμένων επιλογών, δηλαδή συμβιβάζεται εγκαταλείποντας τις αντιλήψεις του αρχικά σε σχέση με αυτό που ταιριάζει στα ενδιαφέροντά του και στη συνέχεια σε σχέση με την κοινωνική του θέση και τις αντίστοιχες αντιλήψεις για το φύλο. Οι απόψεις της Gottfredson δίνουν μια ερμηνεία για την επιλογή «γυναικείων» επαγγελμάτων από τις γυναίκες και «ανδρικών» επαγγελμάτων από τους άνδρες.

Η εμπειρική τεκμηρίωση της άποψης της Gottfredson καταδεικνύεται μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Σε έρευνες στο διεθνή χώρο (Davey & Stoppard, 1993 • Cook & Simbayi, 1998 • Farmer et al., 1998), αλλά και στην Ελλάδα (Βιτσιλάκη & Σορωνιάτη, 1997 • Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 1997 • Δεληγιάννη & Σακκά, 1998) φαίνεται ότι ο παράγοντας φύλο επιδρά καταλυτικά στις προσδοκίες, τα όνειρα, και κατ' επέκταση στις επιλογές των παιδιών. Ωστόσο, σε έρευνες της Henderson και των συνεργατών της (Henderson et al., 1988) καθώς επίσης της Hesketh και των συνεργατών της (Hesketh et al., 1990) φαίνεται ότι τα στερεότυπα του φύλου δεν είναι τόσο ανθεκτικά όσο ισχυρίζεται η Gottfredson. Παράγοντες όπως η υψηλή σχολική επίδοση και τα ενδιαφέροντα επιδρούν καταλυτικά έναντι των στερεοτύπων του φύλου.

Για τους Κάντα και Χαντζή (1991) η προσέγγιση της Gottfredson θα μπορούσε να ενταχθεί στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ώστε να είναι εφικτή η διαπίστωση του βαθμού που οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες συντείνουν στη δημιουργία στερεοτύπων καθώς και τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων που πηγάζουν από τα στερεότυπα.

5.3.2.6 Η «Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης» του John Krumboltz

Ένα σημαντικό μέρος των Θεωριών Επαγγελματικής Επιλογής καταλαμβάνουν εκείνες στις οποίες κεντρική θέση είναι ότι η επαγγελματική συμπεριφορά, είτε με τη μορφή της ανάπτυξης, είτε με τη μορφή της επιλογής, είναι μια διαδικασία μάθησης.

Βασίζονται στη Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Albert Bandura⁹⁴ σύμφωνα με την οποία η προσωπικότητα του ατόμου διαμορφώνεται κυρίως μέσα από τις μαθησιακές του εμπειρίες που ενισχύονται είτε θετικά είτε αρνητικά.

Στη «Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης» (Social Learning Theory of Career Decision Making – SLTCDM) ο John Krumboltz (1978) επιχειρεί να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αποκτά εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προτιμήσεις. Θεωρεί ότι υπάρχουν τέσσερις καθοριστικοί παράγοντες της επιλογής και ανάπτυξης σταδιοδρομίας: οι γενετικές καταβολές (genetic endowment), οι περιβαλλοντικές συνθήκες (environmental conditions), οι παρελθούσες μαθησιακές εμπειρίες (learning experiences) και ο συνδυασμός των προηγούμενων, τον οποίο ο Krumboltz αποκαλεί δεξιότητες προσέγγισης του έργου (task-approach skills).

Οι γενετικές καταβολές αφορούν εγγενή χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αναπτύξει συγκεκριμένες επαγγελματικές προτιμήσεις και δεξιότητες. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι το φύλο, η εθνικότητα, η ευφυΐα, η σωματική διάπλαση.

Οι περιβαλλοντικές συνθήκες αφορούν τις κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που δεν μπορεί να επηρεάσει το άτομο. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν ο αριθμός και η φύση των ευκαιριών εκπαίδευσης, οι τεχνολογικές εξελίξεις, η εργατική νομοθεσία.

Οι παρελθούσες μαθησιακές εμπειρίες διακρίνονται σε δύο είδη: στις λειτουργικές μαθησιακές εμπειρίες και στις συνειρμικές μαθησιακές εμπειρίες. Στις λειτουργικές μαθησιακές εμπειρίες περιλαμβάνονται το ιστορικό του ατόμου, δηλαδή το φύλο, οι γνώσεις και τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης κατάστασης, η συμπεριφορική απόκριση, δηλαδή η συγκεκριμένη συμπεριφορά του ατόμου και οι συνέπειες της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Το άτομο ενεργεί έτσι, ώστε να παραχθεί κάποιο αποτέλεσμα. Η σημασία του αποτελέσματος καθορίζει την επανάληψη ή όχι της συμπεριφοράς. Στις συνειρμικές μαθησιακές εμπειρίες το άτομο συνδυάζει καταστάσεις με θετικές ή αρνητικές δηλώσεις, αποδίδοντας σ' αυτές θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά. Η λειτουργία αυτή αφορά τη δημιουργία επαγγελματικών στερεοτύπων που επηρεάζουν το άτομο στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής.

⁹⁴ Για μια αναλυτική περιγραφή της θεωρίας του Albert Bandura βλ. Κολιάδης, Ε. (1994). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Η αλληλεπίδραση των προηγούμενων παραγόντων διαμορφώνει τον τέταρτο παράγοντα, τις δεξιότητες προσέγγισης έργου. Με βάση τις γενετικές καταβολές, τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τις μαθησιακές εμπειρίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες δεξιότητες που χρησιμοποιεί το άτομο για να αντιμετωπίσει κάθε νέα κατάσταση.

Αναφορικά με την επαγγελματική επιλογή οι δεξιότητες προσέγγισης έργου αναφέρονται: στην αναγνώριση της σημασίας της επαγγελματικής απόφασης, στην αξιολόγηση των προσωπικών πεποιθήσεων και των αντιλήψεων της κοινωνίας σε σχέση με την επαγγελματική απόφαση, στη διαμόρφωση εναλλακτικών λύσεων, στη συγκέντρωση πληροφοριών για κάθε εναλλακτική απόφαση, στην επιλογή της εναλλακτικής οδού με τα περισσότερα πλεονεκτήματα.

Στην εφαρμογή του μοντέλου του Krumboltz συμβάλλει το «Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Πεποιθήσεων» (Career Beliefs Inventory – CBI)⁹⁵ το οποίο αποτελεί ένα εργαλείο για χρήση κατά την έναρξη της διαδικασίας της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας με στόχο τη διερεύνηση των πεποιθήσεων του ατόμου για τον εαυτό του και τον κόσμο της εργασίας.

Η «Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης» του Krumboltz βασίζεται, όπως επισημάνθηκε, στη Θεωρία του Bandura και πρόκειται για μια σχετικά πρόσφατη θεωρία στο χώρο της επαγγελματικής επιλογής. Ως εκ τούτου, ο εμπειρικός έλεγχος της θεωρίας είναι ένα σημείο στο οποίο επικεντρώνεται η κριτική. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Κάντας και Χαντζή (1991) η μεταφορά της «Θεωρίας της Κοινωνικής Μάθησης» στο χώρο της επαγγελματικής επιλογής αντιμετωπίζει από την αρχή το πρόβλημα της ερμηνείας των άπειρων περιπτώσεων και υποπεριπτώσεων που παρουσιάζονται στο περίπλοκο αυτό θέμα. Η θεωρία αποτελεί ένα αξιολογικό θεωρητικό ερμηνευτικό μέσο που είναι όμως δύσκολο να ελεγχθεί στην ολότητά του, εφόσον αναφέρεται σε παρελθοντικές συνθήκες και, επιπλέον, δεν μπορεί να συμπεριλάβει πολλούς άλλους παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής (π.χ. κοινωνία, οικονομία, οικογένεια).

Για τον Brown (1990) το πιο σημαντικό μειονέκτημα της θεωρίας του Krumboltz είναι ότι δεν λαμβάνει υπόψη την περίπτωση που το άτομο αλλάζει επάγγελμα. Επιπλέον, επισημαίνει ότι παρά το γεγονός ότι η θεωρία του Krumboltz δεν έχει

⁹⁵ Βλ. σχετικά : Krumboltz, J. D. (1991). *The career beliefs inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την πρακτική του Επαγγελματικού Προσανατολισμού αυτό φαίνεται να αλλάζει, εφόσον η θεωρία επηρεάζει σε επιμέρους σημεία τους επαγγελματίες και τους ερευνητές (ό.π. σ. 357). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κάντας και Χαντζή η θεωρία κοινωνικής μάθησης «φαίνεται ότι θα μπορούσε να έχει συγκεκριμένες εφαρμογές στην επαγγελματική συμβουλευτική. Εφόσον, δηλαδή, οι επαγγελματικές επιλογές και φιλοδοξίες αποτελούν προϊόντα μαθησιακών συνειρμών, θα μπορούσαν με την κατάλληλη παρέμβαση να αναιρεθούν παλαιότεροι συνειρμοί και να δημιουργηθούν νέοι» (1991: 38).

5.3.3 Μη Ψυχολογικές Θεωρίες Επαγγελματικής Επιλογής

Οι μη ψυχολογικές θεωρίες κατανοούν την επαγγελματική επιλογή με κοινωνιολογικές ερμηνείες των παραγόντων που επιδρούν στα ατομικά χαρακτηριστικά. Αποδίδουν την επαγγελματική επιλογή σε κάποιο σύστημα έξω από το άτομο. Η νοημοσύνη, τα ενδιαφέροντα, οι αξίες κ.λπ. του ατόμου δεν αποτελούν σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές καθοριστικούς παράγοντες στη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το άτομο είναι εξωτερικοί και αποτελούν αντικείμενο έρευνας των θεωριών της τύχης, των οικονομολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών.

5.3.3.1 Θεωρίες της «τυχαίου»

Κύριο χαρακτηριστικό των θεωριών της σύμπτωσης ή της τυχαίας επαγγελματικής επιλογής (accident theory) είναι ότι αποδίδουν την επαγγελματική επιλογή σε παράγοντες εξωτερικούς από το άτομο. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές ένα τυχαίο γεγονός ή μια συγκυρία είναι η μη σχεδιασμένη έκθεση του ατόμου σε κάποιο ισχυρό ερέθισμα το οποίο μπορεί να καθορίσει τις επαγγελματικές επιλογές του. Το τυχαίο αυτό γεγονός μπορεί να αφορά ένα πρόβλημα υγείας, ή μια γνωριμία με κάποιον επαγγελματία. Πρόκειται για καταστάσεις, ή περιστατικά που το άτομο αδυνατεί να ελέγξει ή να προσαρμόσει στις ανάγκες και τις επιθυμίες του και, ως εκ τούτου, προσαρμόζεται σ' αυτές. Κύριοι θεωρητικοί που προβάλλουν τις προηγούμενες θέσεις είναι οι κοινωνιολόγοι Miller & Form (1951), ο Caplow (1954) και οι Katz & Martin (1963).

Η κριτική στις θεωρίες της τύχης επικεντρώνεται στο γεγονός ότι αντιμετωπίζουν το άτομο ως παθητικό δέκτη στα διάφορα ερεθίσματα. Για τον Seifert (1977) ακόμη και σε καταστάσεις, όπως αυτές που αναφέρονται από τους υποστηρικτές των εν λόγω

θεωριών, το άτομο έχει τη δυνατότητα να πάρει θέση, να τις επεξεργαστεί, αναζητώντας ένα συμβιβασμό μεταξύ των εξωτερικών δυνατοτήτων και περιορισμών και των ατομικών επιθυμιών και προθέσεων.

Βέβαια, στο πλαίσιο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και σε συνάρτηση με το ερευνητικό αντικείμενο είναι απαραίτητο να γίνουν δύο επισημάνσεις:

1. Η έννοια της συγκυρίας αφορά το πραγματικό περιεχόμενο ή θεωρείται ως κοινωνικός προσδιορισμός. Ως εκ τούτου, στη δεύτερη περίπτωση δεν μιλάμε πλέον για τη θεωρία του τυχαίου, αλλά για κοινωνική αναπαραγωγή.

2. Σε συνάρτηση με την προηγούμενη επισήμανση υπάρχουν συγκεκριμένες ομάδες που είναι πιο ευάλωτες στη θεωρία του τυχαίου, οπότε και εδώ δεν μιλάμε για σύμπτωση, αλλά για άλλου είδους προσδιορισμό.

5.3.3.2 Οικονομικές Θεωρίες

Οι οικονομικές θεωρίες έχουν ως βάση για την επαγγελματική επιλογή τους οικονομικούς παράγοντες. Με βάση τις Κεϋνσιανές οικονομικές αρχές το άτομο επιλέγει μια σταδιοδρομία ή ένα επαγγελματικό στόχο που θα μεγιστοποιήσει το κέρδος του και θα ελαχιστοποιήσει τις απώλειές του (Herr, 1970 • Seifert, 1977). Κύριοι εκπρόσωποι των οικονομικών θεωριών επαγγελματικής επιλογής είναι οι Thomas (1965) και Rottenberg (1968).

Η αποδοχή των οικονομικών θεωριών προϋποθέτει την αποδοχή της ελευθερίας των επιλογών του ατόμου. Ωστόσο, στη σημερινή πραγματικότητα η ελευθερία φαίνεται να περιορίζεται αισθητά υπό την επήρεια των νόμων της προσφοράς και της ζήτησης.

Σύμφωνα με τους Κάντα και Χαντζή (1991) τόσο οι θεωρίες της τύχης όσο και οι οικονομικές θεωρίες αναφέρονται πλέον για ιστορικούς και μόνο λόγους, γιατί τα κύρια σημεία τους έχουν ενσωματωθεί σε άλλες θεωρίες.

5.3.3.3 Κοινωνιολογικές Θεωρίες: Η «Θεωρία της Δομής των Ευκαιριών» του Kenneth Roberts

Στα τέλη της δεκαετίας του '70 αρχίζει να μετριάζεται η ισχύς των εξελικτικών θεωριών. Ο περιορισμός των δυνατοτήτων επαγγελματικής επιλογής λόγω των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και της αυξανόμενης ανεργίας συντελεί στην προώθηση των κοινωνιολογικών θεωριών.

Βασική θέση των κοινωνιολογικών θεωριών επαγγελματικής επιλογής είναι ότι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες τους οποίους το άτομο ελάχιστα μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο περιορίζουν τη δυνατότητα ελεύθερης επαγγελματικής επιλογής, αλλά προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επαγγελματικές αποφάσεις. Στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής επιλογής η κατανόηση της διαδικασίας μέσω της οποίας το άτομο επιλέγει επάγγελμα είναι εφικτή μέσα από τη μελέτη της ανάπτυξης της προσωπικότητας σε σχέση με την ανάπτυξη των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών. Στις προσεγγίσεις αυτές το κέντρο βάρους εντοπίζεται στους εξής εξωγενείς παράγοντες (Βρετάκου, 1990):

1. Οικονομικές παράμετροι: γενική κατάσταση της οικονομίας / διάρθρωση της οικονομίας σε τοπικό επίπεδο / δομή των επαγγελμάτων / κατάσταση της αγοράς εργασίας και εργασιακή πολιτική / εισοδηματικές σχέσεις, δυνατότητες κέρδους.
2. Κοινωνικο - πολιτιστικές και κοινωνικο - ψυχολογικές παράμετροι: πολιτιστικές επιρροές, κοινωνική κληροδότηση του επαγγέλματος, επαγγελματική ιδεολογία, κοινωνικό γόητρο των επαγγελμάτων / κοινωνικοοικονομική τάξη / οικογένεια, πρακτικές διαπαιδαγώγησης, συμπεριφορά της οικογένειας, αντιλήψεις και αξίες της οικογένειας / σχολείο (επιλογή, πολιτιστικό σύστημα αξιών) / ομάδα ομηλικών / φορείς επαγγελματικής και εκπαιδευτικής συμβουλευτικής / οικονομικές οργανώσεις (πληροφόρηση, διαφήμιση)

Ο Roberts θεωρείται ο πιο σημαντικός εκπρόσωπος της τάσης ερμηνείας του φαινομένου της επιλογής επαγγέλματος μέσα από τις κοινωνικές διαρθρώσεις. Το 1968 διατυπώνει τη θεωρία του, ως αμφισβήτηση στις εξελικτικές θεωρίες των Ginzberg και Super και την προσκόλληση στο άτομο και την ψυχική δυναμική του, προκαλώντας έντονες συζητήσεις, ιδιαίτερα στην Αγγλία, σχετικά με τη συμβολή του Σ.Ε.Π. στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής.

Με στόχο τον εμπειρικό έλεγχο των εξελικτικών θεωριών των Ginzberg και Super, ο Roberts διατυπώνει τρεις υποθέσεις (1968: 169): 1. Οι φιλοδοξίες των νέων θα γίνονται βαθμιαία πιο συνεπείς προς τις εργασίες που έχουν, όσο εξελίσσεται η σταδιοδρομία τους. 2. Η ικανοποίηση από την εργασία θα αυξάνεται, όσο εξελίσσεται η σταδιοδρομία τους. 3. Η επαγγελματική κινητικότητα θα μειώνεται σε συχνότητα, όσο εξελίσσεται η σταδιοδρομία τους.

Με την έρευνά του σε δείγμα 138 νέων εργαζομένων στη Βρετανία αποδεικνύει ότι: 1. Το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής κινητικότητας που εμφανίζεται στους

νέους δεν ανταποκρίνεται στις φιλοδοξίες τους. 2. Αν και πολλοί από τους νέους δεν καταφέρνουν να εισέλθουν στο επάγγελμα που αρχικά επιθυμούν, δεν δείχνουν δυσαρέσκεια με το επάγγελμα που τελικά ασκούν. 3. Οι νέοι σπάνια έχουν επαγγελματικές φιλοδοξίες που βρίσκονται έξω από τα όρια της εκπαιδευτικής τους επίδοσης (1968: 174 -175).

Η βασική θέση που προσβέγει ο Roberts είναι ότι η είσοδος του ατόμου σε ένα επάγγελμα καθορίζεται από παραμέτρους που έχουν διαμορφωθεί ανεξάρτητα, μέσα από δομικές διαδικασίες. Οι διαδικασίες αυτές έχουν οριστεί από τον τρόπο που συναρθρώνονται α) το οικογενειακό περιβάλλον, β) οι μηχανισμοί εκπαιδευτικής επιλογής και γ) το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Ο Roberts (1977: 3) τεκμηριώνει την άποψή του χρησιμοποιώντας παράλληλα τα εμπειρικά δεδομένα άλλων ερευνών: Ο Carter (1962) σε έρευνά του διαπιστώνει ότι μόνο ένα στα τρία αγόρια και ένα στα δύο κορίτσια εντάσσονται στον επαγγελματικό χώρο που επιθυμούν. Η Maizels (1970) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι μόνο ένα στα τρία κορίτσια της έρευνάς της είναι σε θέση να εξασφαλίσει το επάγγελμα που αντανακλά τις φιλοδοξίες του. Αυτό που φαίνεται ότι καθορίζει την επαγγελματική επιλογή δεν είναι η επιθυμία του ατόμου, αλλά η σχολική επίδοση, το επαγγελματικό status της οικογένειας, η δομή των ευκαιριών.

Ως εκ τούτου, το άτομο δεν επιλέγει το επάγγελμα, κάτι που προσβέγουν κατά βάση οι ψυχολογικές θεωρίες, αλλά επιλέγεται από αυτό, εφόσον «επιλέγει» αυτό που είναι διαθέσιμο, προσπελάσιμο, προσβάσιμο. Ο βαθμός πρόσβασης καθορίζεται με βάση την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο. Διαφορετικές κοινωνικές ομάδες έχουν αντίστοιχα διαφορετικές δυνατότητες προσπέλασης στα διάφορα είδη επαγγελματικής δραστηριότητας.

Κατά την είσοδο του ατόμου στην αγορά εργασίας ο Roberts διακρίνει δύο κοινωνικές διαδικασίες: «αρχικά οι απόφοιτοι διαφοροποιούνται και τοποθετούνται μέσα σε ένα σύστημα ποικίλων επαγγελματικών ρόλων που υπαγορεύεται από τον σύνθετο καταμερισμό εργασίας και στη συνέχεια, αφού καταλάβουν τις θέσεις, πείθονται να αποδεχθούν τους νέους τους ρόλους ως εργαζόμενοι στις επαγγελματικές δραστηριότητες στις οποίες έχουν τοποθετηθεί» (1968: 165).

Όπως προαναφέρθηκε, η «Θεωρία της Δομής των Ευκαιριών» προκαλεί αντιδράσεις, εφόσον η παρέμβαση του Σ.Ε.Π. με την έμφαση που δίνει στην ατομική επιλογή στο πλαίσιο του αναπτυξιακού μοντέλου του Super φαίνεται να έχει ελάχιστη

αξία, από τη στιγμή που αποδεχόμαστε, ότι οι επιλογές καθορίζονται περισσότερο από τις ευκαιρίες που έχει το άτομο και λιγότερο από τις φιλοδοξίες. Ο Roberts είναι κατηγορηματικός :

«Πιθανότατα αυτό που πρέπει να κατανοήσουμε είναι ότι ο ίδιος ο Προσανατολισμός – παρέχοντας πληροφορίες και συμβουλές στους πελάτες – λειτουργεί με στενά καθορισμένες παραμέτρους. Παρέχοντας αυτές τις συμβουλές απλώς λιπαίνει τις βασικότερες διαδικασίες της επαγγελματικής επιλογής. Κανένα είδος προσανατολισμού δεν είναι σε θέση να δημιουργήσει πρόσβαση σε επαγγέλματα που δεν υπάρχουν ή για τα οποία τα άτομα δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα. Κανένα είδος προσανατολισμού δεν μπορεί να αλλάξει την πραγματικότητα της εργασίας σε μια βιομηχανική κοινωνία. Με το να προσπαθεί να διευρύνει τους ορίζοντες των ατόμων για τα οποία οι ευκαιρίες επιλογής απασχόλησης είναι περιορισμένες, απλά σκοτεινιάζει την πραγματικότητα της κατάστασης... Αν λοιπόν ο ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι περιορισμένος, τότε η επιρροή του πρέπει να είναι επισφαλής, κάτι άλλωστε που υποστηρίζεται από αποτελέσματα σχετικών ερευνών... Ο ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι έτσι δομημένος που η συμβολή του πρέπει να είναι αναπόφευκτα τυχαία. Οι σύμβουλοι προσανατολισμού δεν θα αλλάξουν ριζικά τις δυνάμεις οι οποίες κατευθύνουν τους νέους στην εργασία» (1977: 6-7).

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του Σ.Ε.Π. ο Roberts προτείνει την αποφυγή δημιουργίας προσδοκιών που δεν μπορεί να πραγματοποιήσει το άτομο και την παροχή βοήθειας «προσαρμογής» του στο κόσμο της εργασίας, μια θέση που όπως ισχυρίζεται δεν είναι ελκυστική, αλλά μακροπρόθεσμα άπτεται των συμφερόντων του ατόμου.

Στις απόψεις του Roberts ασκεί κριτική ο Daws (1977) θεωρώντας ότι μια επαρκής θεωρία ένταξης του ατόμου στην αγορά εργασίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη κοινωνιολογικούς, οικονομικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, εφόσον οι εξηγήσεις προερχόμενες εξ' ολοκλήρου από έναν μόνο επιστημονικό κλάδο είναι ανεπαρκείς. Έτσι, το μοντέλο της «Δομής των Ευκαιριών» μόνο εν μέρει μπορεί να ερμηνεύσει τη διαδικασία της επαγγελματικής διοχέτευσης, εφόσον είναι δυνατό οι μορφές επαγγελματικής συμπεριφοράς να εξηγηθούν μέσα από το συνδυασμό ψυχολογικών και κοινωνιολογικών ερμηνειών. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει (1977: 11-12) οι εκπαιδευτικές αλλαγές με σκοπό την επέκταση της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου την

κοινωνική κινητικότητα των παιδιών που προέρχονται από την εργατική τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντικές με αποτέλεσμα όσο περισσότερο εκτίθεται ένα άτομο σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, τόσο λιγότερες πιθανότητες έχει να επηρεαστεί από άλλους παράγοντες.

Όπως αναφέρει η Βρετάκου (1990), ο Daws προσπαθώντας να διατηρήσει το κοινωνικό κύρος και τη θέση των Συμβούλων Σταδιοδρομίας χρησιμοποιεί μια σειρά από μεθοδολογικά, κοινωνιολογικά και ψυχολογικά επιχειρήματα:

1. Μεθοδολογικά επιχειρήματα: Οι κοινωνιολόγοι περιορίζονται σε εξωατομικές διαδικασίες και οι ψυχολόγοι σε ενδοατομικές. Οι ερμηνείες τους είναι μάλλον συμπληρωματικές παρά αντιφάσκουσες. Η κοινωνιολογική θεώρηση για την είσοδο στο επάγγελμα των αποφοίτων του σχολείου καθαυτή δεν αχρηστεύει την ψυχολογική θεώρηση σχετικά με τους εσωτερικούς παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική επιλογή.

2. Κοινωνιολογικά επιχειρήματα: Η επίδραση της κοινωνικοποίησης και των «Δομών των Ευκαιριών» στη μορφωτική και επαγγελματική εξέλιξη είναι βέβαια ορθή, ο τρόπος λειτουργίας της όμως στη ζωή των παιδιών σήμερα είναι πιο σύνθετος, πιο πολύπλευρος και όχι τόσο ισχυρός όσο πιστεύει ο Roberts, ο οποίος δεν λαμβάνει υπόψη του την ταχύτητα των κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών. Όσον αφορά την κοινωνική κινητικότητα, παρόλο που δεν μπορεί σήμερα να αμφισβητηθεί, δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί ως κριτήριο επιτυχίας της εργασίας των Συμβούλων Σταδιοδρομίας. Επιπλέον, πολλές κοινωνικές μεταβολές διαμέσου των γενεών ερμηνεύονται καλύτερα, αν ταξινομηθούν όχι ανάλογα με τα κοινωνικά στρώματα, αλλά με άλλες εναλλακτικές κατηγορίες, όπως κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες κλπ.

3. Ψυχολογικά επιχειρήματα: Τα αποτελέσματα πολλών ψυχολογικών ερευνών διαφωνούν με τη συλλογιστική του Roberts για τα επαγγελματικά κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία δεν εξαρτάται μόνο από το μέτρο αξιοποίησης του ταλέντου και των ικανοτήτων στην εργασία, αλλά και από εξωτερικούς ψυχοκοινωνικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με τους Κάντα & Χαντζή (1991) οι απόψεις του Roberts συνάδουν με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της εποχής που τις εκφράζει. Με αυτές ασκεί, όπως προαναφέρθηκε, κριτική στα μοντέλα της ατομικής φιλοδοξίας που προωθούνται τη μεταπολεμική περίοδο της οικονομικής ακμής και ταχείας ανάπτυξης. Στις βιομηχανικές

κοινωνίες αυτής της περιόδου οι ευκαιρίες για κοινωνική άνοδο είναι πολλές με αποτέλεσμα οι συγκεκριμένες θεωρίες να βρουν πρόσφορο έδαφος για εφαρμογή.

Ωστόσο, η σημερινή ύφεση και ριζική αναδιάρθρωση που παρατηρείται στον τομέα της απασχόλησης συνοδεύεται από μια θλιβερή διαπίστωση: δεν υπάρχει πια αντιστοιχία μέσων και στόχων. Τα εκπαιδευτικά προσόντα δεν οδηγούν πια αναπόφευκτα σε απασχόληση, λόγω του υπερκορεσμού κάποιων τομέων και της μείωσης της συνολικής απασχόλησης ως αποτέλεσμα της εμφάνισης των νέων τεχνολογιών. Ως εκ τούτου, οι κοινωνιολογικές θεωρίες, με την αμφισβήτηση της έννοιας της επιλογής και την έμφαση στη σημασία του συμβιβασμού, βρίσκονται στην επικαιρότητα.

5.4 Σύνοψη – συζήτηση

Με βάση τη σκιαγράφηση των Θεωριών Επαγγελματικής Επιλογής στην ενότητα που προηγήθηκε γίνεται κατανοητό, ότι στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής ενυπάρχει ένα σύνολο στοιχείων που καθορίζεται από πολιτιστικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι τροφοδοτούν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες με τις οποίες κάθε ομάδα θεωριών προσεγγίζει τη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής.

Έτσι, οι θεωρίες που δίνουν έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά υποστηρίζουν ότι τα άτομα οδηγούνται προς διαφορετικούς επαγγελματικούς δρόμους ανάλογα με την αντιστοιχία των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους προς διάφορα επαγγέλματα. Στην περίπτωση αυτή ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ασκεί διαγνωστική λειτουργία, μέσα από τη διαδικασία παρέμβασης για να διαπιστωθεί κατά πόσο ένα άτομο είναι κατάλληλο για την άσκηση ενός επαγγέλματος, ώστε στη συνέχεια να το προτρέψει ή να το αποτρέψει ανάλογα.

Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι το άτομο στρέφεται προς κάποιο επάγγελμα στην προσπάθειά του να ικανοποιήσει κάποιας ψυχολογικής φύσης ανάγκη του, που ίσως και να έχει μείνει ανικανοποίητη από το παρελθόν και ιδιαίτερα από την παιδική του ηλικία.

Οι αναπτυξιακές θεωρίες αναγνωρίζουν τη σημασία και τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης και ωρίμανσης και τονίζουν την αναγκαιότητα των παρεμβάσεων που θα διευκολύνουν την αναπτυξιακή διαδικασία του ατόμου κατά τα διάφορα στάδια της ζωής του. Εκλαμβάνουν την επιλογή επαγγέλματος ως μια μακροχρόνια διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο διαμορφώνει, αναπτύσσει

και εξελίσσει τις επαγγελματικές του προτιμήσεις παράλληλα με τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του. Ως εκ τούτου υποστηρίζουν πως ο επαγγελματικός προσανατολισμός θα έπρεπε να είναι μια συστηματική προσπάθεια με στόχο την παροχή βοήθειας προς το άτομο, έτσι ώστε να αναπτύξει το επίπεδο της γνώσης του εαυτού του, αλλά και τις δεξιότητες και τις στάσεις οι οποίες απαιτούνται για επαγγελματικές επιλογές που του ταιριάζουν, αφού, σύμφωνα με τον Donald Super, η επιλογή επαγγέλματος είναι «εφαρμογή της αυτοαντίληψης στην πράξη».

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι αυτό το οποίο συμβαίνει στο άτομο κατά την επιλογή ενός επαγγέλματος καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες και τις επιδράσεις στις οποίες είχε εκτεθεί αυτό πριν από τη στιγμή επιλογής. Αυτό σημαίνει ότι τα ενδιαφέροντα όπως και άλλες πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου αναπτύσσονται σε σχέση με τα ερεθίσματα, τις πληροφορίες, τις εμπειρίες και τις ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης που είχε το κάθε άτομο από το περιβάλλον. Επομένως, οι θεωρίες αυτές ασχολούνται περισσότερο με την ανάλυση των δομών στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας και όχι με το μικρο-επίπεδο του ατόμου. Δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς περιορισμούς και ελαχιστοποιούν τις δυνατότητες του ατόμου για επιλογές και δράση και έτσι, σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, τελικά, το άτομο θα «επιλέγει» ό,τι είναι διαθέσιμο και όχι ό,τι του ταιριάζει. Ως εκ τούτου υποστηρίζουν πως ο επαγγελματικός προσανατολισμός δεν έχει λόγο ύπαρξης, εφόσον η κοινωνία έχει τους δικούς της μηχανισμούς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Sofer «να τοποθετεί τα τετράγωνα καρφιά μέσα στις τετράγωνες υποδοχές και τα στρογγυλά μέσα στις στρογγυλές» (1974: 16).

Φαίνεται ότι σε θεωρητικό επίπεδο οι προσεγγίσεις για το ζήτημα της επαγγελματικής επιλογής είναι αντικρουόμενες. Αυτό το γεγονός μάλιστα περιπλέκει περισσότερο την προβληματική της επαγγελματικής επιλογής σε εμπειρικό επίπεδο. Για την Κασσιμάτη (1991) οι λόγοι αυτής της αντικειμενικής δυσκολίας ανάγονται τόσο στη δυσκολία των εννοιολογικών οροθετήσεων, όσο και στις αδυναμίες των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στην εμπειρική έρευνα επειδή:

1. Όσο πιο εύκολα μπορούν να συλληφθούν σε ένα θεωρητικό επίπεδο, τόσο πιο δύσκολα απομονώνονται, εξατομικεύονται, μετρούνται, αποτιμώνται, ώστε να προσδιοριστεί ο ρόλος τους στη διαδικασία επαγγελματικής επιλογής.
2. Η ραγδαία μεταβολή της κοινωνίας λόγω της τεχνολογικής προόδου και οι συνακόλουθες ανακατατάξεις στον καταμερισμό της εργασίας έχουν σαν αποτέλεσμα οι

προβληματικές που αναπτύσσονται για την επιλογή επαγγέλματος να μην είναι γενικεύσιμες για όλους τους τύπους των κοινωνιών και για μεγάλες χρονικές περιόδους.

3. Η αγορά εργασίας στην οποία αποκρυσταλλώνονται οι επαγγελματικές επιλογές είναι ιδιαίτερα ευπαθής στις οικονομικές συγκυρίες και στις κοινωνικές αλλαγές, με αποτέλεσμα, οι επαγγελματικές επιλογές να επηρεάζονται αποφασιστικά και ο τελικός απολογισμός να καθίσταται δύσκολος.

4. Το σύστημα αξιών του ατόμου δεν μεταβάλλεται με τους ίδιους γρήγορους ρυθμούς με τους οποίους μεταβάλλονται οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται δυσαρμονία ανάμεσα σε εκείνα τα οποία επιθυμεί το άτομο και σε όσα οι αντικειμενικές συνθήκες επιτρέπουν να πραγματοποιηθούν.

Βέβαια, ο Seifert (1977) εκφράζει μια άλλη άποψη, θεωρώντας ότι ο πυρήνας της προβληματικής για την επαγγελματική επιλογή είναι η διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Ως εκ τούτου, οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις του ζητήματος της επαγγελματικής επιλογής επικεντρώνονται στο περιβάλλον, στο άτομο ή στην ίδια την αλληλεπίδραση. Ενώ αναλύουν τα ίδια φαινόμενα και τις ίδιες σχέσεις μέσα σε διαφορετικά πλαίσια αναφοράς, μεταξύ τους υπάρχει μάλλον μια μερική σύμπτωση παρά κάποια ουσιαστική ή λογική σύγκρουση.

Ωστόσο, ο Σ.Ε.Π. ως υποστηρικτικός θεσμός στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιοποιεί αυτή την επιστημονική γνώση και στην εξελικτική του πορεία στηρίζεται σε συγκεκριμένα μοντέλα εφαρμογής.

Κεφάλαιο Έκτο

Θεωρητική αφετηρία και ερμηνευτικό πλαίσιο

6.1 Εισαγωγή

Η μελέτη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών μέσω των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, όπως έχει επισημανθεί στο πέμπτο κεφάλαιο, αναγνωρίζει ότι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες τους οποίους το άτομο ελάχιστα μπορεί να επηρεάσει, όχι μόνο περιορίζουν τη δυνατότητα ελεύθερης επαγγελματικής επιλογής, αλλά προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επαγγελματικές αποφάσεις. Στο πλαίσιο αυτό σημαντική είναι η συμβολή των θεωριών της «άμεσης αναπαραγωγής»,⁹⁶ σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή ή στη διατήρηση του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος.

Μεταξύ των θεωριών της «άμεσης αναπαραγωγής» ξεχωριστή θέση έχει η Θεωρία του Pierre Bourdieu ο οποίος, με τα αποτελέσματα των ερευνών του, δίνει στις αρχές της δεκαετίας του '60 μια νέα διάσταση στη λειτουργία του σχολείου, ως οργανικού στοιχείου της κοινωνικής διαδικασίας, ανοίγοντας παράλληλα νέους δρόμους στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Schwingel, 1995) την οποία ορίζει ως «την επιστήμη που μελετά τις σχέσεις μεταξύ πολιτιστικής και κοινωνικής αναπαραγωγής (...) που διερευνά τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή της δομής των σχέσεων εξουσίας και των συμβολικών σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, συμβολή που εστιάζεται κατ' εξοχήν στην αναπαραγωγή της δομής της κατανομής του πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των τάξεων» (Bourdieu, 1977: 487). Σ' αυτό το συγκείμενο, η έννοια της επιλογής εκλαμβάνεται ως δράση, που διαμορφώνεται σε βάθος χρόνου από δομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης του θεωρητικού μοντέλου του Bourdieu με στόχο την ερμηνεία του βιβλιογραφικού υλικού που αξιοποιήθηκε στην επισκόπηση του θέματος, τη διατύπωση των υποθέσεων της εμπειρικής μας μελέτης καθώς και την οργάνωση και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων.

⁹⁶ Βλ. σχετικά Blackledge, D. – Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Μετάφραση Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Η ανάδειξη του έργου του Γάλλου κοινωνιολόγου έχει σημασία, κυρίως, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο πραγματεύεται την έννοια της επιλογής και τον τρόπο με τον οποίο συναρθρώνει την εν λόγω έννοια με βασικά εννοιολογικά εργαλεία, όπως το «habitus», την «αναπαραγωγή» και το «πολιτισμικό κεφάλαιο».

Απώτερος στόχος είναι να αναδείξουμε κατά πόσο το προτεινόμενο μοντέλο είναι ανθεκτικό σήμερα, στην ερμηνεία του τρόπου διαμόρφωσης, διατήρησης και μεταβολής του εκπαιδευτικού θεσμού, μέσα από τα εννοιολογικά συστήματα των δομικών θεωρήσεων ή απαιτείται, παράλληλα, η προσφυγή σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις προκειμένου να φωτίσουμε το πολύπλοκο σύμπλεγμα του ατομικού και κοινωνικού παράγοντα που δρα στις κοινωνικές αναπαραστάσεις ενός εκπαιδευτικού συντελεστή, στην προκειμένη περίπτωση του μαθητή, στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού.

6.2 Θεωρητικό πλαίσιο – εννοιολογικά εργαλεία

Ο Pierre Bourdieu διατυπώνει τη θεωρία του σε ένα συγκεκριμένο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από την άνοδο της σοσιαλδημοκρατίας κατά την ύστερη ψυχροπολεμική περίοδο, με κύρια χαρακτηριστικά την οικοδόμηση του κοινωνικού κράτους και την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου, ως απόρροια της επίδρασης της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Στο θεωρητικό του σχήμα το οποίο εδράζεται στις έννοιες «έξη», «κεφάλαιο», «πεδίο» φαίνεται να υπερβαίνει τα παραδοσιακά ζεύγματα της κοινωνιολογικής σκέψης⁹⁷ και προσεγγίζει την κοινωνική πραγματικότητα και τις διαδικασίες στο πλαίσιο των οποίων το άτομο προβαίνει σε επιλογές και αναπτύσσει κοινωνικές δράσεις.

Ως θεωρητικός της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού, ο Bourdieu στηρίζεται σε δύο θεωρητικές κατακτήσεις, του Max Weber και του Karl Marx. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Φραγκουδάκη (1995) από τον Weber παίρνει και αξιοποιεί πλήρως την έννοια της «νομιμοποίησης» και τη συνδυάζει με μια από τις σημαντικότερες γνωστικές κατακτήσεις που οφείλονται στον Marx, τη θεωρητική θέση ότι κάθε κοινωνικό προϊόν έχει πάνω του αόρατα τα ίχνη του

⁹⁷ Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Παναγιωτόπουλος (1994) ο Bourdieu υπερβαίνει τις διάφορες αντιθέσεις που διαιρούν το κοινωνιολογικό πεδίο κάνοντας αναφορά στην αντίθεση μεταξύ θεωρητικών και εμπειρικών, υποκειμενιστών και αντικειμενιστών, μεταξύ μακροκοινωνιολογίας και μικροκοινωνιολογίας ή μεταξύ του δομισμού και ορισμένων μορφών της φαινομενολογίας. Βλ. σχετικά Bourdieu, P. (2001). *Μάθημα πάνω στο μάθημα. Κοινωνιολογία και αυτοκοινωνιοανάλυση* (Μετ. Αγκαβανάκης Ν.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

συστήματος παραγωγής που το δημιούργησε, και ο ρόλος της επιστήμης είναι να κάνει ορατά αυτά τα ίχνη.

Για τον Μυλωνά οι θεωρητικές παραδοχές που θεμελιώνουν και γονιμοποιούν τις αναλύσεις του Bourdieu «δεν είναι καταφάσεις a priori των θεωριών αυτών και δε χρησιμοποιούνται μηχανιστικά μεταφερόμενες και εφαρμοζόμενες σε νέους πιθανόν χώρους ή πεδία, αλλά είναι ουσιώδη σπέρματα μιας νέας θεωρητικής παραγωγής πιο ευέλικτης και περισσότερο πειστικής» (1994: 76). Ο ίδιος ο Bourdieu (1999) υποστηρίζει ότι η μαρξιστική άποψη περιορίζει τον κοινωνικό κόσμο μόνο στην οικονομική σφαίρα και προσδιορίζει την κοινωνική θέση του ατόμου με αναφορά μόνο στη θέση που προσδιορίζουν οι σχέσεις της οικονομικής παραγωγής. Κατ' αυτό τον τρόπο αγνοούνται τελείως οι θέσεις που κατέχει κάποιος σε άλλα πεδία και ιδιαίτερα στις σχέσεις της πολιτισμικής παραγωγής.

Σύμφωνα με τον Bourdieu ο θεσμός της εκπαίδευσης συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής-ταξικής δομής. Ο Γάλλος κοινωνιολόγος δεν αναζητεί ενόχους στην οικονομική υποδομή, αλλά αναγνωρίζει ευθέως το ρόλο και τις ευθύνες του εποικοδομήματος. Έτσι, θεωρεί ότι η αναπαραγωγή πραγματοποιείται και νομιμοποιείται, μέσα από το σχολείο, με βάση το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας.

6.2.1 Η «Θεωρία της Πολιτισμικής Αναπαραγωγής» του Pierre Bourdieu

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος θεωρεί ότι η κοινωνία είναι κατανομημένη σε κοινωνικές τάξεις. «Κάθε κοινωνική τάξη αποτελεί σύνολο δρώντων οι οποίοι είναι τοποθετημένοι σε ομοιογενείς συνθήκες ύπαρξης, που επιβάλλουν ομοιογενείς οροεξαρτήσεις και παράγουν ομοιογενή συστήματα διαθέσεων, ικανά να δημιουργήσουν παρόμοιες πρακτικές. Οι κοινωνικοί δρώντες εντάσσονται στη δομή σε θέσεις που εξαρτώνται από το κεφάλαιό τους και αναπτύσσουν, μέσα στα όρια των διαθέσεών τους, στρατηγικές που και οι ίδιες εξαρτώνται, κατά μεγάλο μέρος, από αυτές τις θέσεις. Αυτές οι στρατηγικές προσανατολίζονται είτε προς τη διατήρηση της δομής είτε προς το μετασχηματισμό της, και είναι δυνατόν να επαληθεύσει κανείς χοντρικά ότι όσο πιο προνομιούχα θέση κατέχουν οι άνθρωποι στο εσωτερικό της δομής, τόσο περισσότερο τείνουν να διατηρήσουν ταυτόχρονα και τη δομή και τη θέση τους, μέσα στα όρια, όμως, των διαθέσεών τους (δηλαδή της κοινωνικής τους τροχιάς, της κοινωνικής τους προέλευσης), που ταιριάζουν λίγο-πολύ στη θέση τους» (Bourdieu, 2005: 34-35).

Στην περίοδο λοιπόν που επανεμφανίζεται η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» στο κοινωνικό πεδίο, ο Bourdieu θεμελιώνει τη θεώρηση της «πολιτισμικής αναπαραγωγής» χρησιμοποιώντας την έννοια του «κεφαλαίου».

Ως «κεφάλαιο» νοείται κάθε κοινωνική δυναμική που μπορεί να φθάσει σε αποτελέσματα και που μπορεί συνειδητά ή ασυνείδητα να χρησιμοποιηθεί (Μυλωνάς, 1994). Μέσα από το έργο του Bourdieu (1983) αναδεικνύονται τρεις μορφές κεφαλαίου :

1. Το οικονομικό κεφάλαιο, το οποίο είναι μετατρέψιμο σε χρήμα, μπορεί να θεσμοθετηθεί στα έντυπα των δικαιωμάτων ιδιοκτησίας και μπορεί να αποκτηθεί από οποιοδήποτε μέλος της κοινωνίας.
2. Το κοινωνικό κεφάλαιο, το οποίο εκφράζεται ως ένα πλέγμα μόνιμων κοινωνικών σχέσεων και δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να δημιουργούν διαφοροποιημένες δυνατότητες για κοινωνική εξέλιξη.
3. Το πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο είναι το σύνολο των πνευματικών στοιχείων, όπως οι γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που το άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσής του.

Για τον Bourdieu το πολιτισμικό κεφάλαιο συνδέεται με το κοινωνικό κεφάλαιο στο πλαίσιο της επιτυχημένης σχολικής σταδιοδρομίας και κοινωνικής εξέλιξης : «...η σχολική απόδοση της σχολικής δράσης εξαρτάται από το πολιτισμικό κεφάλαιο που είχε πρωταρχικά επενδυθεί από την οικογένεια και η οικονομική και κοινωνική απόδοση του σχολικού τίτλου εξαρτάται από το κοινωνικό κεφάλαιο, κι αυτό επίσης κληρονομημένο, το οποίο μπορεί να τεθεί στην υπηρεσία του» (Bourdieu, 1994: 77). Επισημαίνει ότι η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου επιβλήθηκε καταρχάς «ως απαραίτητη υπόθεση για να γίνει αντιληπτή η ανισότητα των σχολικών επιδόσεων των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, ανάγοντας τη «σχολική επιτυχία», δηλαδή τα ειδικά οφέλη που τα παιδιά των διαφόρων τάξεων και ταξικών τμημάτων μπορούν να αποκτήσουν στη σχολική αγορά, στην κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου μεταξύ των τάξεων και ταξικών τμημάτων» (Bourdieu, 1983: 186).

6.2.2 Το «πολιτισμικό κεφάλαιο» και το «habitus» ως μηχανισμοί της ανισότητας στην εκπαίδευση

Ο Bourdieu θεωρεί ότι η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επιτυχία είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτιστική. Επιβεβαιώνει την άποψή του με

αναφορά στις έρευνες του Paul Clerc⁹⁸, σύμφωνα με τις οποίες μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο διαφοροποιούνται ως προς τη σχολική τους επίδοση. Ως εκ τούτου αποδεικνύονται, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει, αβάσιμες οι παραδοχές της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου», σύμφωνα με τις οποίες η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι εξαρτημένες από την επίδραση των φυσικών ικανοτήτων που διαθέτει το άτομο (Bourdieu, 1983: 186).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να εμφανιστεί σε τρεις διαφορετικές καταστάσεις (les trois états): α) στην εγγενή (εσωτερικευμένη) κατάσταση (l' état incorporé), δηλαδή με τη μορφή μόνιμων και διαρκών διαθέσεων του οργανισμού, β) στην εξωτερική, αντικειμενοποιημένη κατάσταση, (l' état objectif), με τη μορφή πολιτισμικών αγαθών και γ) στη θεσμοθετημένη κατάσταση (l' état institutionnel), με τη μορφή κάποιου σχολικού τίτλου. Πιο συγκεκριμένα:

Το πολιτισμικό κεφάλαιο στην εγγενή του μορφή συνδέεται με την έννοια του «habitus»⁹⁹. Ο Bourdieu, όπως επισημαίνει¹⁰⁰, «ξανασκέφτεται» την παλαιά αριστοτελική έννοια «έξις» («πρόσκτητος συνήθεια» ή «κεκτημένη από πείρα ή άσκηση ικανότητα») καθιστώντας την κομβική έννοια του πνευματικού του οικοδομήματος. Στο έργο του¹⁰¹ ορίζει το «habitus» ως δομημένες δομές, προτιθέμενες να λειτουργήσουν ως δομούσες δομές («system of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures»). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, μπορεί κανείς να νοήσει το «habitus» αναλογικά προς ένα πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή («un logiciel d'ordinateur») πρόγραμμα που όμως μπορεί να αυτοδιορθώνεται. Έχει ως βάση ένα συστηματοποιημένο σύνολο απλών αρχών, εν μέρει αντικαταστάσιμων, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην επινόηση ενός πλήθους λύσεων που δεν προκύπτουν κατευθείαν από τις πρώτες αυτές καταστατικές αρχές (1980: 135).

⁹⁸ Βλ. σχετικά : Clerc, P. (1964). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. *Population*, 19 (4), 627-672.

⁹⁹ Ο Bourdieu αναφέρει χαρακτηριστικά : «Le capital culturel est un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la «personne», un habitus» (1979:4). Δηλαδή το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι αυτό που ο καθένας έμαθε ότι πρέπει να γίνει, μια ιδιότητα που υλοποιήθηκε, που έγινε συστατικό στοιχείο του «προσώπου», ένα habitus».

¹⁰⁰ Βλ. σχετικά : Bourdieu, P. (1992). *Les Regles de l' Art Genèse et structure de champ littéraire*.

¹⁰¹ Βλ. σχετικά : Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge : University Press. Bourdieu, P. (1990). Structures, habits, practices. In P. Bourdieu, *The logic of practice* (pp. 52-79). Stanford, CA: Stanford University Press.

Πρόκειται για ένα υποκειμενικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές, αντιλήψεις, γνώσεις, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από μια διαδικασία κοινωνικοποιήσεων που πραγματοποιούνται με αβίαστο τρόπο στα πλέγματα των κοινωνικών δομών – κυρίως της οικογένειας – που αναπτύσσεται το άτομο. Με βάση αυτό το σύστημα τρόπων, το άτομο ενεργεί και αντιδρά στις κοινωνικές περιστάσεις, κατευθύνει τη συμπεριφορά, τις συνήθειες, τους τύπους επικοινωνίας και τους τρόπους σκέψης του με ένα τρόπο φυσικό και αβίαστο, όπως κινείται το «ψάρι μέσα στο νερό» (Bourdieu, 1990: 108). Το συγκεκριμένο υποκειμενικό σύστημα είναι αυτό που κάνει το άτομο να τείνει να προτιμά τα πράγματα της κουλτούρας και όχι τα πράγματα της εξουσίας, ή αντίθετα, πως αυτή η δομή του κεφαλαίου, διαμέσου του συστήματος προτιμήσεων που παράγει, ενθαρρύνει το άτομο να προσανατολίζεται στις σχολικές και μετέπειτα κοινωνικές του επιλογές και να υιοθετεί αντίστοιχες μορφές πρακτικής (Παναγιωτόπουλος, 1994).

Το «habitus» αντανakλά τις κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκε και ως εκ τούτου είναι σχετικά ομοιογενές σε συγκεκριμένα μέλη μιας ομάδας ή μιας κοινωνικής τάξης, αποτελώντας το σταθερό, ιδιάζον χαρακτηριστικό τους. Άτομα δηλαδή της ίδιας κοινωνικής τάξης τείνουν να ενεργούν με τον ίδιο τρόπο. Το «habitus» δεν αποκτιέται με τη διδασκαλία, ούτε μεταβιβάζεται. Είναι ανθεκτικό και μπορεί να μεταφερθεί σε διαφορετικά πεδία δραστηριότητας, εντός ενός δομημένου πλαισίου δυνατοτήτων (Μυλωνάς, 1994).

Η εξωτερική, αντικειμενοποιημένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου εμφανίζεται με τη μορφή πολιτισμικών αγαθών, όπως για παράδειγμα πινάκων, βιβλίων κλπ. Η πρόσβαση σε πολιτισμικά αγαθά και η οικειοποίησή τους προϋποθέτει την ύπαρξη της εγγενούς μορφής: Όπως χαρακτηριστικά εξηγεί ο Bourdieu «το πολιτισμικό κεφάλαιο στην αντικειμενοποιημένη κατάσταση κατέχει έναν ορισμένο αριθμό ιδιοτήτων που δεν ορίζονται παρά μέσα στη σχέση του με το πολιτισμικό κεφάλαιο στην ενσωματωμένη του μορφή. Το αντικειμενοποιημένο σε υλικά στηρίγματα πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως είναι τα γραπτά, οι ζωγραφικοί πίνακες, τα μνημεία κτλ., είναι μεταδόσιμο κατά το υλικό του μέρος (...) Αλλά αυτό που είναι μεταδόσιμο είναι η νομική ιδιότητα και όχι αυτό που αποτελεί τον όρο της ειδικής ιδιοποίησης, δηλαδή η κατοχή των εργαλείων τα οποία επιτρέπουν να συμπληρωθεί ένας πίνακας, ή να χρησιμοποιηθεί μια μηχανή, και τα οποία, χωρίς να είναι τίποτα άλλο πέραν του ενσωματωμένου κεφαλαίου, υπόκεινται στους ίδιους νόμους μετάδοσης (...) για να

κατέχει κανείς τις μηχανές, αρκεί να κατέχει το οικονομικό κεφάλαιο. Για να τις ιδιοποιηθεί και να τις χρησιμοποιήσει σύμφωνα προς τον ειδικό τους προορισμό, πρέπει να διαθέτει, προσωπικά ή από πληρεξουσιότητα, ενσωματωμένο κεφάλαιο»¹⁰² (1994: 81-82).

Η τρίτη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι η θεσμοποιημένη, δηλαδή το βεβαιωμένο και εγγυημένο πολιτισμικό κεφάλαιο από το σχολικό σύστημα μέσω των τίτλων σπουδών. Αυτοί οι τίτλοι σπουδών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο μετατροπής του πολιτισμικού σε οικονομικό κεφάλαιο. Δηλαδή ο κάτοχός τους μετά το τέλος των σπουδών μπορεί με βάση αυτούς να διεκδικήσει καλύτερες θέσεις εργασίας (Brimi, 2005). Με δεδομένο ότι οι τίτλοι σπουδών δεν κληρονομούνται ούτε μεταβιβάζονται, προσδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη θεσμοποιημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου, εφόσον κατ' αυτό τον τρόπο νομιμοποιείται ο ρόλος του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Λάμνιαν (2001) εδώ αναδεικνύεται ο ρόλος που παίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η συμβολή της έννοιας αυτής στη διερεύνηση και επιβεβαίωση του αναπαραγωγικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

6.2.3 Περιγραφή των μηχανισμών κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας

Μηχανισμοί κοινωνικής ανισότητας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο θεωρητικό μοντέλο του Bourdieu η επιτυχία της σχολικής αγωγής εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την οικογενειακή αγωγή. Το άτομο που έχει δεχθεί τέτοιου είδους προσλαμβάνουσες οι οποίες συγκλίνουν ή ταυτίζονται με αυτές που επιδιώκει το σχολείο βρίσκει την εκπαίδευση κατανοητή, δείχνει ικανότητα και άριστες επιδόσεις και εξασφαλίζει κατ' αυτό τον τρόπο την επιτυχία. Αντίθετα, το άτομο που δεν έχει δεχθεί αυτού του είδους τις προσλαμβάνουσες δεν έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει αβίαστα τα σχολικά δρώμενα.

¹⁰² Η Brimi (2005) δίνει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για να εξηγήσει αυτή τη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου: «Ας υποθέσουμε ότι ένας δάσκαλος δείχνει στους μαθητές ένα πίνακα ζωγραφικής για παράδειγμα το διάσημο πορτρέτο του George Washington «Crossing the Delaware» φιλοτεχνημένο από τον Emanuel Leutze. Οι Αμερικανοί μαθητές γνωρίζοντας τη σπουδαιότητα και την ιστορία του George Washington, αποδίδουν αξία σ' αυτό το έργο τέχνης. Αντίθετα, οι μαθητές από άλλες χώρες θεωρούν ότι στον πίνακα απλά απεικονίζεται ένας άνδρας που στέκεται σε ένα σκάφος και γύρω του άλλοι άνδρες παλεύουν με το ισχυρό ρεύμα του ποταμού» (2005: 7).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σωστή χρήση της γλώσσας, μιας δεξιότητας που έχει ήδη κατακτηθεί και καλλιεργηθεί με φυσικό και αβίαστο τρόπο στον οικογενειακό περίγυρο των ατόμων που προέρχονται από προνομιούχες κοινωνικές τάξεις.

Σύμφωνα με τον Bernstein¹⁰³ οι διαφορές στη γλώσσα που μιλούν τα μεσαία – ανώτερα και τα λαϊκά στρώματα είναι κυρίως διαφορές δομής και όχι λεξιλογίου. Πρόκειται για δύο «κώδικες», δύο συστήματα επικοινωνίας εντελώς διαφορετικά, που παράγουν και διαφορετικές σχέσεις με το λόγο. Στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα η διαπαιδαγώγηση των παιδιών περνάει κυρίως μέσα από το λόγο. Τα παιδιά ωθούνται συστηματικά στο να διατυπώνουν συλλογισμούς, να εκφράζουν αλλά και να ελέγχουν τις επιθυμίες τους μέσα από το λόγο. Αντίθετα, στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα η επιβολή των κανόνων είναι συνήθως πιο άμεση, λιγότερο διαμεσολαβημένη από το λόγο, όπως άλλωστε και η έκφραση των συναισθημάτων ή των επιθυμιών.

Για τον Bernstein, η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι απλώς επικοινωνία, είναι θεμελιώδης διαδικασία κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου των υποκειμένων. Όταν ένα παιδί μαθαίνει τη γλώσσα του, μαθαίνει συγχρόνως και τις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής μέσα στην οποία είναι ενσωματωμένο.

Οι Bourdieu & Passeron (1996) αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Τη δράση του προνομίου την αντιλαμβάνομαστε, τις περισσότερες φορές, μόνο με τις πιο ωμές μορφές της, συστάσεις ή σχέσεις, βοήθεια στη σχολική εργασία ή συμπληρωματική διδασκαλία, πληροφόρηση σχετικά με την εκπαίδευση και τις επαγγελματικές απολήξεις. Στην πραγματικότητα, το ουσιώδες τμήμα της πολιτισμικής κληρονομιάς μεταδίδεται κατά τρόπο πιο διακριτικό και πιο έμμεσο και, επίσης, χωρίς αν υπάρχει οποιαδήποτε μεθοδική προσπάθεια ή οποιαδήποτε έκδηλη ενέργεια. Ίσως στα πιο «καλλιεργημένα» περιβάλλοντα υπάρχει και η λιγότερη ανάγκη να διακηρυχθεί ο σεβασμός προς την κουλτούρα ή να αναληφθεί, εσκεμμένα, η μύηση στην πολιτισμική πρακτική. Σε αντίθεση προς το μικροαστικό περιβάλλον, όπου οι γονείς δεν μπορούν να μεταδώσουν, τις περισσότερες φορές, τίποτε άλλο πέρα από την καλή πολιτισμική θέληση, οι καλλιεργημένες τάξεις εφαρμόζουν διάχυτες προς όλες τις κατευθύνσεις παρωθήσεις, που είναι πολύ καλύτερα στημένες ώστε να διεγείρουν, μ' ένα είδος λαθραίας πειθούς, την προσχώρηση στην κουλτούρα» (1996: 72-73).

¹⁰³ Για μια εκτενή παρουσίαση του έργου του Bernstein, βλ. Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης

Με βάση τα εμπειρικά δεδομένα ο Bourdieu αποδεικνύει ότι παρά την αύξηση των πιθανοτήτων εισόδου στο Πανεπιστήμιο, ως απόρροια δομικών ή οικονομικών παραγόντων, οι ανισότητες μεταξύ διαφόρων κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών είναι εμφανείς : «Στις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση διακρίνουμε το αποτέλεσμα μιας επιλογής, η οποία καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών στο σχολείο, ασκείται με πολύ άνιση αυστηρότητα, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των ατόμων. Στην πραγματικότητα, για τις λιγότερες προνομιούχες τάξεις, έχουμε να κάνουμε ξεκάθαρα με αποκλεισμό. Ένας γιος ανώτερου υπαλληλικού στελέχους έχει 80 φορές περισσότερες ευκαιρίες εισαγωγής στο πανεπιστήμιο από ένα γιο έμμισθου αγροτούπαλλήλου και 40 φορές περισσότερες από ένα γιο εργάτη. Οι ευκαιρίες του είναι επίσης διπλάσιες από τις ευκαιρίες ενός γιου μεσαίου υπαλληλικού στελέχους» (1996:50).

Μηχανισμοί εκπαιδευτικής ανισότητας

Ο Pierre Bourdieu, χρησιμοποιώντας ως «εργαλείο σκέψης» την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, εξετάζει τη συμβολή του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή. Θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελεί δύο ειδών λειτουργίες : τις εσωτερικές με στόχο την επιβεβαίωση της λειτουργίας του και την εξασφάλιση της διαίωσής του και τις εξωτερικές με τις οποίες ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα εφοδιάζει το άτομο με ένα «habitus», δηλαδή με σχήματα σκέψης, εκτίμησης, αντίληψης και δράσης με στόχο να εξασφαλίσει την ηθική και διανοητική ενσωμάτωσή του στην κοινωνία. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Μυλωνάς «το κάθε μέλος ομάδας ή τάξης που εισέρχεται στο Σχολείο έρχεται με διαμορφωμένο ήδη ένα πρωτογενές habitus (προϊόν της πρωτογενούς οικογενειακής παιδαγωγικής εργασίας). Η ειδική παραγωγικότητα κάθε παιδαγωγικής εργασίας που εγγράσσει εκ των υστέρων (δευτερογενώς), όπως συμβαίνει με την παιδαγωγική εργασία του Σχολείου, είναι συνάρτηση της απόστασης που χωρίζει το habitus που αυτή επιδιώκει να διαμορφώσει από το habitus που έχει ήδη διαμορφωθεί από την πρωτογενή παιδαγωγική εργασία» (1994: 82-83).

Από την πλευρά του το σχολικό σύστημα ενισχύοντας το μύθο της τυπικής ισότητας και μέσα από τις διαδικασίες επιλογής δεν κάνει τίποτε άλλο από το να επικυρώνει τις σταθερές αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας. Χαρακτηριστικά σημειώνει ο Bourdieu ότι «αποφεύγοντας να δώσει ρητά σε όλους αυτά που άρρητα απαιτεί απ'»

όλους, το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί απ' όλους εξίσου κάτι που το ίδιο δε δίνει» (1973: 80). Μάλιστα, χρησιμοποιώντας την «ιδεολογία του χαρίσματος» (l' idéologie du don) συμβάλλει στο να περιορίσει τα μέλη των μη ευνοημένων τάξεων μέσα στη μοίρα που τους ορίζει η κοινωνία, κάνοντάς τα να αντιλαμβάνονται ως φυσικές ανισότητες αυτό που δεν είναι παρά το αποτέλεσμα της κατώτερης κοινωνικής προέλευσης και πείθοντάς τα ότι χρωστούν την κοινωνική τους μοίρα (την ολοένα και πιο στενά δεμένη με τη σχολική μοίρα, όσο η κοινωνία ορθολογικοποιείται) στην ατομική τους φύση, στη δική τους έλλειψη χαρισμάτων» (Bourdieu, 1966: 342).

Ο αποκλεισμός της μεγάλης μάζας των παιδιών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα διενεργείται, όπως επισημαίνει ο Bourdieu, προοδευτικά, ανεπαίσθητα, «διαμέσου αποποιημένων μορφών αποβολής, όπως είναι η καθυστέρηση (ή η επιβάρυνση) ως αποβολή υπό αναβολή, η εκτόπιση σε δευτεροκλασάτες κατευθύνσεις, η οποία συνεπάγεται σημάδεμα και στιγματισμό, ικανό να επιβάλει την εκ των προτέρων αναγνώριση ενός σχολικού και κοινωνικού πεπρωμένου και, τέλος, η χορήγηση υποβαθμισμένων τίτλων (...) Οι εκτοπισμένοι συνεργάζονται στην εκτόπισή τους, υπερεκτιμώντας τις κατευθύνσεις που ακολουθούν, υπεραξιολογώντας τους τίτλους τους και χορηγώντας στον εαυτό τους δυνατότητες που στην πραγματικότητα τους είναι αποκλεισμένες.» (2002: 201).

Ο Bourdieu επισημαίνει στην ανάλυσή του το γεγονός ότι ορισμένοι μόνο φοιτητές προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, γεγονός που δεν αποτελεί έκπληξη, εφόσον σύμφωνα με την εμπειρία των γονέων οι πιθανότητες επιτυχίας στην εκπαίδευση είναι ελάχιστες. Ως εκ τούτου, οι γονείς δεν παροτρύνουν το παιδί τους να κάνει κάτι που θεωρείται ακατόρθωτο. Αλλά και «οι γιοι και οι κόρες των βιομηχανικών εργατών, που αποτελούν το 5 και το 9% αντίστοιχα των υποψηφίων που πετυχαίνουν, προέρχονται από οικογένειες που διαφέρουν από τις άλλες οικογένειες της τάξης τους επειδή έχουν σχετικά υψηλό πολιτιστικό επίπεδο» (1973: 80).

Στην προηγούμενη διαδικασία καταλυτικό ρόλο παίζει και η ανισότητα ως προς την πληροφόρηση. Όπως αναφέρει ο Bourdieu, έρευνες τείνουν να αποδείξουν ότι το τμήμα εκείνο του πολιτισμικού κεφαλαίου που έχει την πιο άμεση σχολική απόδοση, αποτελείται από το εύρος της πληροφόρησης πάνω στα δεδομένα των πανεπιστημίων και στις λεπτομέρειες της σχολικής διαδρομής. Κατά τον Paul Clerc 15% των οικογενειών μαθητών που φοιτούν στα γενικά σχολεία μέσης εκπαίδευσης (των οποίων η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού είναι πολύ λαϊκότερη από των λυκείων) αγνοούν το όνομα

του πλησιέστερου λυκείου, και το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 36% για τις οικογένειες μαθητών που σταματούν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ενώ για τους μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα το λύκειο δεν αποτελεί μέρος του συγκεκριμένου σύμπαντος, οι μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν στη διάθεσή τους ολόκληρο το κεφάλαιο της πληροφόρησης που αφορά στις εκπαιδευτικές διαδρομές, τις απαιτήσεις του σχολείου, τα χαρακτηριστικά κάθε επαγγέλματος, τις προοπτικές των επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας (Bourdieu, 1966: 328-329).

Συμπερασματικά ο Bourdieu καταλήγει ότι «αποτελεί ίσως αποτέλεσμα μορφωτικής αδράνειας το γεγονός ότι συνεχίζουμε να θεωρούμε το εκπαιδευτικό σύστημα παράγοντα της κοινωνικής κινητικότητας, σύμφωνα πάντα με την ιδεολογία του «απελευθερωτικού σχολείου», ενώ όλα τα δεδομένα αποδεικνύουν το αντίθετο, πως το σχολείο είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες της κοινωνικής συντήρησης» (1966: 325).

6.3 Ο ρόλος του ατόμου σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu

Σύμφωνα με το ερμηνευτικό πλαίσιο του Bourdieu οι πρακτικές επιλογής του ατόμου έχουν σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς επίσης και με το ταξικό και το οικογενειακό έθος. Το πολιτισμικό κεφάλαιο, λειτουργώντας ως μέσο δύναμης και στρωματοποίησης, επηρεάζει τις αντιλήψεις του ατόμου, μετουσιώνοντάς τις σε πρακτικές που αφορούν τη διαδικασία λήψης απόφασης και καθορίζουν τις πιθανότητες εισόδου στο πανεπιστήμιο.

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία καταγράφεται ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που αναδεικνύει την καθοριστική σημασία των κοινωνικών δομών στο πλαίσιο των οποίων λαμβάνονται οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις¹⁰⁴. Στις εν λόγω έρευνες επισημαίνεται ότι το μορφωσιογόνο ή μη περιβάλλον μέσα στο οποίο

¹⁰⁴ Στη διεθνή βιβλιογραφία ανάμεσα στις κλασικές και πολυσυζητημένες έρευνες εντάσσονται η λεγόμενη «Εκθεση» του James Coleman (1966), η μελέτη με τον τίτλο «Ανισότητα» του Christopher Jenks (1973) και η έρευνα των Peter Blau και Otis Duncan (1967) για την κοινωνική κινητικότητα στις ΗΠΑ. Σε όλες τις προηγούμενες έρευνες βασικό συμπέρασμα αποτελεί η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση. Όπως διαπιστώνει η Epstein «το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών, τόσο των παλαιότερων, όσο και των πιο πρόσφατων, είναι απλά και καθαρά, ότι η οικογένεια είναι ο σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών» (1992:1141). Μάλιστα, ο Levine (1976) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η επίδραση της οικογένειας έχει τόσο πολύ αποδειχθεί, που θα μπορούσε πλέον να θεωρηθεί αξίωμα. Για λεπτομερή ανάλυση βλ. σχετικά Levine, A. (1976). Educational and occupational choice. A synthesis of literature from sociology and psychology. *Journal of Consumer Research*, 2, 1976, 276-289.

μεγαλώνει το άτομο και το οποίο σε μεγάλο βαθμό συναρτάται με την κοινωνική τάξη, επηρεάζει τόσο την απόφασή του να συνεχίσει τις σπουδές του, όσο και να εκδηλώσει φιλοδοξίες για επαγγελματική σταδιοδρομία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπαράγονται οι αντικειμενικές δομές από τις οποίες προέρχεται το άτομο (Webb et al. 2002).

Ωστόσο, εφόσον κάθε πράξη του ατόμου προδιαγράφεται από τα κοινωνικά δεδομένα, το άτομο δεν αποτελεί τίποτε άλλο από μια ασυνείδητη αντανάκλαση των σχέσεων κυριαρχίας. Το μοντέλο ανάλυσης του Bourdieu, με υπόβαθρο την έννοια του «habitus», φαίνεται να προσδίδει στο άτομο ένα ιδιαίτερο ρόλο που το καθιστά όχι ένα «δρων υποκειμένο», αλλά ετεροκαθοριζόμενο ενεργούμενο, ένα εκτελεστικό όργανο των μηχανισμών κυριαρχίας, έναν τόπο επάνω στον οποίο εγγράφονται, προκειμένου να αναπαραχθούν, οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις και ανισότητες.

Για τον Γάλλο κοινωνιολόγο «Οι κυριαρχημένοι, ενεργοποιώντας, προκειμένου να αποτιμήσουν την αξία της θέσης τους και των ιδιοτήτων τους, ένα σύστημα σχημάτων αντίληψης και αποτίμησης, που δεν είναι τίποτε άλλο από την ενσωμάτωση των αντικειμενικών νόμων σύμφωνα με τους οποίους συγκροτείται αντικειμενικά η αξία τους, τείνουν πρώτα να προσδίδουν στον εαυτό τους τα όποια κατηγορήματα τους προσδίδει η κατανομή, αρνούμενοι ό,τι τους έχουν αρνηθεί («δεν είναι για μας αυτά»), αρκούμενοι σε ό,τι τους έχει παραχωρηθεί, ρυθμίζοντας τις προσδοκίες τους με μέτρο τις προοπτικές τους, προσδιορίζοντας τον εαυτό τους όπως η κατεστημένη τάξη τους προσδιορίζει, αναπαράγοντας στην ετυμηγορία που εκφέρουν για τους ίδιους την ετυμηγορία που εκφέρει γι' αυτούς η οικονομία, ταγμένοι, με μια λέξη, σε ό,τι ούτως ή άλλως τους προσήκει, τα εαυτού, όπως έλεγε ο Πλάτων, αποδεχόμενοι να είναι ό,τι οφείλουν να είναι, «μετριοπαθείς», «ταπεινοί» και «αφανείς» (2002: 499-500).

Εάν αποδεχθούμε την άποψη του Bourdieu αυτό θα σήμαινε πως ταυτόχρονα θεωρούμε ότι ο κοινωνικός χώρος συνίσταται από αντικειμενικές σχέσεις που μπορούν να χαρτογραφηθούν ανεξάρτητα από τις αναπαραστάσεις, τις βουλήσεις και τις συνειδήσεις των ατόμων που ζουν σ' αυτόν. Το άτομο δεν είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τη σχέση μεταξύ κυρίαρχου και κυριαρχούμενου και κατ' επέκταση να αντιδρά, να διεκδικεί, να αγωνίζεται και ενδεχομένως να συγκρούεται και να κατακτά. Κατ' αυτό τον τρόπο και με δεδομένη την αντίληψη του Bourdieu για τον κοινωνικό χώρο και τις αναπαραγόμενες σχέσεις κυριαρχίας, οι κοινωνικές δομές αναπαράγονται χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα να μεταβληθούν, εφόσον το ίδιο το άτομο δρα

αναπαραγωγικά και όχι διαμορφωτικά ως προς αυτές. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο King «[...] το όλο πρόβλημα του habitus είναι ότι αναστέλλει κάθε κοινωνική αλλαγή, την οποία ο Bourdieu υποθέτει στη συνέχεια. Εάν κάθε άτομο περιορίζεται από το habitus, τότε οι αντικειμενικές συνθήκες απλά θα αναπαράγονται (από το habitus), και δεν θα πραγματοποιείται καμιά κοινωνική αλλαγή» (2000: 428).

6.4 Κριτικές θέσεις σχετικά με το ρόλο του ατόμου στη θεωρητική προσέγγιση του Bourdieu

Μέσα από το μοντέλο ανάλυσης ο Bourdieu καταγγέλλει τις κοινωνικές ανισότητες και τις σχέσεις κυριαρχίας, δίνοντας έμφαση στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών. Ωστόσο, το άτομο είναι σε θέση να δράσει όχι μόνο αναπαραγωγικά, αλλά και διαμορφωτικά ως προς τις κοινωνικές δομές.

Στη σχετική με το αντικείμενο βιβλιογραφία ένας σημαντικός αριθμός ερευνών απορρίπτει τον κοινωνικό ντετερμινισμό της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας, δίνοντας έμφαση στον ενεργό ρόλο του υποκειμένου.

Ο Jenkins (1992) ασκεί έντονη κριτική στον Bourdieu, τονίζοντας ότι στην έννοια του «habitus» δεν υπάρχει χώρος για συνειδητή δράση του υποκειμένου και ότι η θεωρία του έχει έντονα στοιχεία ντετερμινισμού, καθώς οι πρακτικές των υποκειμένων καθορίζονται από τις αντικειμενικές δομές του πεδίου και μόνο αλλαγές σ' αυτές μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στις πρακτικές τους, πέρα και έξω δηλαδή από τους φορείς δράσης.

Βέβαια, ο ίδιος ο Bourdieu αναγνωρίζει στο ύστερο έργο του τη δυνατότητα ελέγχου του «habitus» από το άτομο, ώστε να μην παρουσιάζεται ως μη ικανό να ενεργεί συνειδητά, ως μη ικανό να αντιστέκεται ή να μην υιοθετεί μια εναλλακτική θεώρηση του κοινωνικού κόσμου. Έτσι, επεξεργάζεται την έννοια «habitus», χρησιμοποιώντας τις έννοιες «cleft habitus» (Bourdieu, 2004), «destabilized habitus» (Bourdieu, 2000) και «habitus divided against itself» (Bourdieu, 1999), με στόχο να δείξει ότι η αντιστοιχία ανάμεσα στο «habitus» και τις αντικειμενικές δομές δεν είναι τέλεια, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει πρακτικές ασύμβατες με τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου.

Από την άλλη πλευρά, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Μουζέλης «ο Bourdieu δεν πείθει με το να λέει απλώς πως δεν θεωρεί μηχανιστικές τις διασυνδέσεις μεταξύ Πεδίου/Habitus/Πρακτικών. Ο μόνος αποτελεσματικός τρόπος για να δείξει πως

οι διασυνδέσεις δεν είναι μηχανιστικές είναι η δημιουργία εννοιών που να δείχνουν πώς και γιατί οι διασυνδέσεις δεν είναι αυτόματες. Και νομίζω πως ο μόνος τρόπος για να βρεθούν τέτοια εργαλεία είναι να μην υποτιμά κανείς όσο ο Bourdieu το βολονταρισμό και την έννοια της αλληλεπίδρασης... Γιατί εάν τα σχήματα του Habitus δεν είναι αυτόματες εσωτερικεύσεις των κοινωνικών θέσεων και δομών, αυτό οφείλεται στο ότι σε μερικές περιπτώσεις τουλάχιστον τα άτομα, στο πλαίσιο πολλαπλών αλληλεπιδράσεων, είναι ικανά ή να αποδεχθούν ή να αντισταθούν στις εξωτερικές κοινωνικές δομές. Μ' άλλα λόγια είναι ικανά να δρουν κατά συνειδητό, βολονταριστικό και λίγο-πολύ ορθολογικό τρόπο» (1994: 61) Ως εκ τούτου, ο Μουζέλης θεωρεί πως η συστηματική υποβάθμιση του βολονταρισμού και των ορθολογικών στρατηγικών με τη δικαιολογία ότι τέτοιες στρατηγικές είναι σπάνιες δεν αποτελεί πειστική επιχειρηματολογία ούτε σε θεωρητικό ούτε σε εμπειρικό επίπεδο.

6.5 Η συμβολή της «Συμβολικής Διαντίδρασης» στην ανάδειξη του ατόμου ως «δρώντος υποκειμένου»

Στο αναπάντητο ερώτημα πώς και κάτω από ποιες συνθήκες υπάρχει η διαφοροποίηση του «habitus» ως προς το ρόλο του δρώντος υποκειμένου και άρα πώς επιτυγχάνεται η μηχανιστική αναπαραγωγή που φαίνεται να υιοθετεί ο Bourdieu στο σύνολο του έργου του είναι σημαντικές οι θέσεις που εκφράζονται στη «Θεωρία της Συμβολικής Διαντίδρασης».

Η επικέντρωση στο ατομικό υποκείμενο και την κοινωνική του δράση προσεγγίζεται από τη σχολή της «Συμβολικής Διαντίδρασης», γνωστή και ως «Σχολή του Σικάγου»¹⁰⁵, η οποία πρεσβεύει την άποψη ότι ο κοινωνικός κόσμος οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση και ερμηνεία πολλαπλών καταστάσεων.

Στο πλαίσιο αυτό δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα εξής σημεία: α) στην αλληλόδραση ανάμεσα στον κοινωνικό κόσμο και το δρών υποκείμενο, β) στην ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει το φυσικό και κοινωνικό κόσμο και γ) στην κατανόηση τόσο του κοινωνικού κόσμου, όσο και του πλαισίου νοηματοδότησής του, ως δυναμικών και σύνθετων διαδικασιών και όχι ως στατικών τυποποιήσεων ή δομικών

¹⁰⁵ Θεμελιωτής της «Θεωρίας της Συμβολικής Διαντίδρασης» υπήρξε ο Georg Mead, ο οποίος πίστευε ότι η κοινωνία μπορεί να περιγραφεί ως μια διαρκής επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσω συμβόλων, και κυρίως μέσω της γλώσσας, που είναι το κατεξοχήν σύστημα συμβόλων. Ο Blumer, που υπήρξε μαθητής του, θεωρούσε την κοινωνία ως ένα τεράστιο ζωντανό πίνακα αλληλεπιδράσεων, μέσω των οποίων οι άνθρωποι διαπραγματεύονται την εννοιολόγηση της πραγματικότητας.

προδεδομένων (Giddens, 1996: 219-220). Δηλαδή το άτομο δεν υφίσταται απλά και μονοσήμαντα τα γεγονότα, αλλά τα δημιουργεί διαρκώς μέσω της δράσης του.

Ο Willis (1977) στην έρευνά του επισημαίνει πως οι γονείς έχουν τις δικές τους περίπλοκες και δημιουργικές σχέσεις αναφορικά με τα ταξικά ζητήματα και με κανένα τρόπο δεν πιέζουν τα παιδιά τους να επιλέγουν στη βάση ενός ταξικά καθορισμένου προτύπου. Υπάρχει ένας βαθμός σχετικής ανεξαρτησίας μεταξύ γονέων και παιδιών, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρέπει να είναι κανείς δύσπιστος σε κάθε είδος μηχανικής ανάλυσης που πηγάζει από συγκεκριμένες ενδείξεις, όπως η στάση των γονέων ή η στάση των μαθητών.

Ο Nash (1990), αφού αποδεχθεί την εισαγωγή δυναμικών εννοιών με τη θεωρία του Bourdieu και τη συμβολή του στην ανάδειξη των μηχανισμών που συμβάλλουν στις ταξικά διαφοροποιημένες επιλογές, συμπληρώνει ότι η θεωρία του Bourdieu καθίσταται ανεπαρκής, επειδή αδυνατεί να ερμηνεύσει τις ατομικές δράσεις.

Σε έρευνα του Bates (1993) διαπιστώνεται ότι οι μαθητές οικογενειών εργατικής τάξης εγγράφονται σε μια ιδεολογία ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας και έχουν φιλοδοξίες που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «μεσοταξικές», εφόσον επιθυμούν μια δική τους εργασία που μπορεί να προσφέρει ένα υψηλό «status».

Τέλος, ο Goldthorpe, στο πλαίσιο του μοντέλου της ορθολογικής επιλογής, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Θεωρώ ότι οι πρωταγωνιστές έχουν στόχους, χρησιμοποιούν εναλλακτικά μέσα για να τους πετύχουν και επιλέγοντας τις πορείες δράσης, τείνουν σε κάποιο βαθμό να προσδιορίζουν το κόστος ή το όφελος, παρά χωρίς σκέψη να ακολουθούν κοινωνικούς κανόνες ή πολιτισμικά καθορισμένες αξίες» (1996: 487).

Για τον Blumer η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν μπορεί να ενταχθεί σε μια αιτιοκρατική λογική ερεθίσματος – αντίδρασης. Ως εκ τούτου, η Κοινωνιολογία οφείλει να παραιτηθεί από κάθε εγχείρημα μηχανιστικής προσαρμογής δεδομένων, αναγωγής κοινωνικών φαινομένων σε ψυχολογικές ερμηνείες και ένταξης της ερμηνείας της δράσης των ατόμων σε εξωτερικές αναλυτικές κατηγορίες μεγάλης και αφηρημένης κλίμακας, όπως το κοινωνικό σύστημα, οι κοινωνικοί θεσμοί.

Πιο συγκεκριμένα, ο Blumer (1973) αναπτύσσει τη θεωρία του στη βάση τριών αρχών: α) το άτομο ενεργεί σύμφωνα με έννοιες που έχει δώσει στα αντικείμενα και στα γεγονότα προκειμένου να αντιδρά είτε στα εξωτερικά ερεθίσματα, τα οποία προέρχονται από τις κοινωνικές δυνάμεις, είτε στα εσωτερικά ερεθίσματα που προέρχονται από τον ίδιο τον εαυτό, β) οι έννοιες προκύπτουν από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης.

Δημιουργούνται, διαμορφώνονται, αναπτύσσονται και αλλάζουν μέσω των αλληλεπιδράσεων και δεν είναι αμετάβλητες και προσχηματισμένες. Κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, οι μετέχοντες σ' αυτήν, δεν ακολουθούν κάποιους προηγούμενους κανόνες ούτε ακολουθούν κάποιους προσχεδιασμένους ρόλους και γ) οι έννοιες είναι το αποτέλεσμα της ερμηνευτικής διαδικασίας των μετεχόντων μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Παίρνοντας το ρόλο του άλλου, οι μετέχοντες ερμηνεύουν τις έννοιες και τις προθέσεις των άλλων. Οι μετέχοντες σε μια αλληλεπίδραση προσαρμόζουν ή αλλάζουν την άποψή τους για την κατάσταση που μετέχουν, προβάρουν εναλλακτικές ενέργειες και αναλογίζονται τις συνέπειες αυτών των ενεργειών.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι αναφορικά με το ρόλο του υποκειμένου και τα περιθώρια δράσης του, αν και το «habitus» ασκεί σημαντική επίδραση, ενυπάρχουν περιθώρια δράσης, πέρα από τους δομικούς περιορισμούς, που επιβεβαιώνουν τον ενεργό ρόλο του υποκειμένου.

Σ' αυτό το συγκείμενο οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του ατόμου αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας και πιο συγκεκριμένα της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.

6.6 Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις ως εργαλείο ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας¹⁰⁶

Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης καθιερώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες από το Serge Moscovici και παραπέμπει στην έννοια της συλλογικής αναπαράστασης, όπως αυτή διατυπώθηκε νωρίτερα από τον Durkheim¹⁰⁷ (Ναυρίδης, 1994, σ. 157) αλλά και τον Weber¹⁰⁸. Ο Moscovici ορίζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ως «...γνωστικά συστήματα με μία δική τους γλώσσα και λογική..... Δεν αντιπροσωπεύουν απλώς

¹⁰⁶ Σκοπός της μελέτης δεν είναι η συνολική και εκτενής παρουσίαση των θεωριών των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Η προοπτική αυτή εκτείνεται πέρα από τη στοχοθέτηση της μελέτης η οποία επικεντρώνεται στην αξιοποίηση των σημείων εκείνων που θα συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας θεωρητικής κατασκευής με στόχο την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας.

¹⁰⁷ Ο Durkheim θέλοντας να τονίσει την ιδιομορφία και τη σημαντικότητα της κοινωνικής σκέψης σε σχέση με την ατομική, χαρακτηρίζει τις συλλογικές αναπαραστάσεις ως «το νήμα της κοινωνικής ζωής». Αυτές απορρέουν από τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα άτομα ή ανάμεσα στις δευτερογενείς ομάδες που μεσολαβούν στις σχέσεις των ατόμων με τη συνολική κοινωνία

¹⁰⁸ Ο Weber αναγνωρίζει την κατευθυντήρια δράση των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων όχι μόνο στη λειτουργία των κοινωνικών θεσμών, αλλά και στις πράξεις των μεμονωμένων ατόμων. Για μια εκτενέστερη αναφορά βλ. σχετικά: Weber, M. (1972). *Δοκίμια επί της Θεωρίας των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε. και Weber, M. (1972). *Η πολιτική ως επάγγελμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

απόψεις, εικόνες ή στάσεις αλλά θεωρίες ή ποσότητες γνώσης για την εξερεύνηση και οργάνωση της πραγματικότητας» (1973: 12).

Οι αναπαραστάσεις αντιπροσωπεύουν τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο κατανοεί τα γεγονότα της καθημερινότητας και το σύνολο των κοινωνικών πληροφοριών με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο. Είναι η αυθόρμητη, απλοϊκή γνώση, η γνώση της κοινής γνώμης, που διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά έχει σχηματιστεί μέσα από τη συμμετοχή του καθενός σε ένα πλήθος κοινωνικών διαδικασιών και περιβαλλόντων. Επιτρέπει την οριοθέτηση του κοινωνικού σύμπαντος και θέτει τους κανόνες πλοήγησης στον ωκεανό των κοινωνικών καταστάσεων προσδιορίζοντας την ερμηνεία τους και τη συνακόλουθη συμπεριφορά των ατόμων. Είναι γνώση απλή και πρακτική που επηρεάζει τη μεταβολή της κοινωνικής πραγματικότητας και διαμορφώνεται μέσα από αυτή.

Για την Jodelet (1989, 1995) οι αναπαραστάσεις βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση με τη θέση του ατόμου στην κοινωνία, την οικονομία και την κουλτούρα. Θεωρεί τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ως προϋποθέσεις ανάπτυξης της κοινωνίας λόγω των βασικών λειτουργιών που αυτές επιτελούν:

- Η γνωστική λειτουργία, που επιτρέπει την κατανόηση και την ερμηνεία της πραγματικότητας. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος νοηματοδοτεί τα ερεθίσματα που έρχονται από το περιβάλλον και στη συνέχεια τα κατηγοριοποιεί, ώστε να διευκολύνεται η επεξεργασία τους. Η κατηγοριοποίηση με τη σειρά της δομεί πρότυπα, αξίες, θεσμούς που εντυπώνονται στο νου από πολύ μικρή ηλικία και μεταφέρουν πληροφορίες που συνθέτουν τη συνείδηση.
- Ο καθορισμός της ταυτότητας, που επιτρέπει τη διατήρηση της εξειδίκευσης των ομάδων. Διαφορετικές κοινωνικές ομάδες διαπνέονται από διαφοροποιημένες αναπαραστάσεις, πράγμα που τις καθιστά παράγοντες κοινωνικής διαφοροποίησης ή και διάκρισης.
- Οι λειτουργίες προσανατολισμού που αφορούν μια προ-κωδικοποίηση της πραγματικότητας που καθορίζει ένα σύνολο από προβλέψεις και προσδοκίες. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι οι στόχοι και οι σκοποί που θέτουν τα άτομα και κινητοποιούν τη συμπεριφορά τους. Με τον τρόπο αυτό διέπουν τις σχέσεις των ατόμων με το κοινωνικό περιβάλλον και καθορίζουν τις συμπεριφορές και πρακτικές τους.
- Οι δικαιολογητικές λειτουργίες που επιτρέπουν στο άτομο, εκ των υστέρων να δικαιολογήσει τις θέσεις και τις συμπεριφορές του (Κατερέλος, 1996).

Κάθε αναπαράσταση έχει έναν κεντρικό πυρήνα που αποτελείται από όρους και λέξεις με μεγαλύτερη συχνότητα και χαμηλή σειρά εμφάνισης. Η αναπαράσταση δημιουργεί σχέσεις με άλλες αναπαραστάσεις, που μπορεί να είναι σχέσεις αυτονομίας, όταν η μία δεν περιέχει την άλλη στον κεντρικό πυρήνα, σχέσεις αμοιβαιότητας, όταν η μια επηρεάζει την άλλη χωρίς να παρουσιάζουν σχέσεις ετερονομίας ή σχέσεις διασταύρωσης, όταν είναι αυτόνομες, αλλά με διαφορετικό τρόπο πλαισιωμένες. (Σακαλάκη, 2003).

Σύμφωνα με τον Abrie (2001) οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, συντίθενται από ένα σταθερό κεντρικό πυρήνα, που καθορίζει τη σημασία τους και την εσωτερική τους οργάνωση, και από ένα περιφερειακό σύστημα, που βρίσκεται σε άμεση σχέση με τον κεντρικό πυρήνα και οργανώνεται γύρω από αυτόν. Σύμφωνα με τη θεωρία του κεντρικού πυρήνα, τα κεντρικά στοιχεία αναφέρονται στις σημασίες που τα άτομα συλλογικά αποδίδουν στο αντικείμενο που αναπαριστούν. Αντίστοιχα τα περιφερειακά στοιχεία προκύπτουν στη βάση των εμπειριών κάθε ατόμου, αλλά υπακούουν σε μια κοινή λογική της ομάδας και ερμηνεύονται με βάση τα κοινά στοιχεία του πυρήνα.

Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλο et al. (2012) προκειμένου να μελετήσουμε μια Κοινωνική Αναπαράσταση και να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τις σημασίες που μια ομάδα αποδίδει σε ένα αντικείμενο, είναι σημαντικό να διακρίνουμε από ένα σύνολο τοποθετήσεων και απόψεων οι οποίες αφορούν το αντικείμενο, τα στοιχεία εκείνα που ανήκουν στον κεντρικό πυρήνα. Στη βάση αυτής της αντίληψης, η μελέτη μιας αναπαράστασης συνίσταται στην αναγνώριση, από το σύνολο των απόψεων και πεποιθήσεων που σχετίζονται με ένα αντικείμενο, των στοιχείων που ανήκουν στον πυρήνα. Έτσι, πέρα από την ποικιλία των λόγων, μπορούμε να κατανοήσουμε και τις σημασίες που η ομάδα αποδίδει στα αναπαραστασιακό αντικείμενο.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι απαραίτητες στην καθημερινή μας ζωή, στις σχέσεις που εγκαθιδρύουμε με τους άλλους, στην επικοινωνία, στις ανθρώπινες γενικότερα δραστηριότητες. Αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας ιδιοποιούνται γνωστικά ένα κοινωνικό αντικείμενο αναφοράς (Purkhardt, 1993). Είναι μέσα από αυτές που τα άτομα «διαβάζουν», αποκωδικοποιούν και ελέγχουν κοινωνιογνωστικά την πραγματικότητα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ύπαρξη και η λειτουργία μιας κοινωνίας στηρίζεται πάνω στις κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Η αξιοποίηση της έννοιας των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων στο πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης αποσκοπεί στη μεγαλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των σημασιών με τις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται και αναπαριστούν τους παράγοντες που επιδρούν στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων¹⁰⁹.

Με βάση τα παραπάνω θα πρέπει κατά την άποψή μας να απαντήσουμε μέσω της έρευνας στα συγκεκριμένα ερωτήματα:

1. Τι είναι αυτό που σκέφτονται συγκεκριμένοι άνθρωποι (εδώ μαθητές) για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο με την έννοια του περιεχομένου (εδώ λήψη απόφασης).
2. Με ποιο τρόπο το σκέφτονται (ποιοι κοινωνικοί και ψυχολογικοί μηχανισμοί συμβάλλουν στην οικοδόμηση αυτού του περιεχομένου) (εδώ παράγοντες επιρροής).
3. Γιατί το σκέφτονται (σε τι χρησιμεύει αυτό το περιεχόμενο στον κοινωνικό και γνωστικό κόσμο των ατόμων).

6.6 Σύνοψη – συζήτηση

Η καταγραφή και ανάλυση των βασικών αξόνων της «Θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής» του Bourdieu και της «Θεωρίας της Συμβολικής Διαντίδρασης» αναδεικνύει το γεγονός ότι οι επιλογές του ατόμου εντάσσονται σε ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας. Σ' αυτό το συγκεκριμένο εντάσσεται το αντικείμενο της ερευνητικής μελέτης με έμφαση στο ρόλο του Σ.Ε.Π. στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών.

Συγκεκριμένα, ενδιαφέρει να διερευνηθεί αν και με ποιο τρόπο ο Σ.Ε.Π. ως υποστηρικτικός θεσμός λειτουργεί διευκολυντικά, ως φορέας κοινωνικής αλλαγής, συμβάλλοντας στην αναθεώρηση και όχι στη διατήρηση των κοινωνικών όρων, με την παροχή βοήθειας στο άτομο να διαχειριστεί με επιτυχία τη διαδικασία μετάβασης, διευθετώντας τις κοινωνικές επιδράσεις και τα εμπόδια που ενδεχομένως θέτει «η ενοποιός και γενεσιουργός αρχή των πρακτικών», δηλαδή η ταξική έξη, κατά τον Bourdieu, στην ατομική δράση.

¹⁰⁹ Σύμφωνα με τους Moliner et al. (2002), τα αναπαραστασιακά αντικείμενα είναι επενδεδυμένα με κάποια χρηστικότητα ή κοινωνική αξία. Είναι αυτά για τα οποία παράγεται έντονος συγκρουσιακός λόγος, αυτά για τα οποία εκφέρονται διαφοροποιημένα επιχειρήματα και ελκύουν διαφοροποιημένα συμφέροντα: μια ιδέα, ένα φαινόμενο, ένα κοινωνικό υποκείμενο, ένα ιστορικό γεγονός.

Ενδιαφέρει δηλαδή να διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο οι υφιστάμενες διαδικασίες και πρακτικές εφαρμογής του Σ.Ε.Π. καθιστούν το άτομο «ενεργό υποκείμενο», που χαρακτηρίζεται δηλαδή από μια δυναμική και όχι στατική ισορροπία, είναι δηλαδή σε θέση, συμμετέχοντας σε διάφορα πεδία, να μην ακολουθήσει τους επιβαλλόμενους σύμφωνα με το «habitus» κανόνες, αλλά να τους αναπροσαρμόσει και να τους επαναδιαμορφώσει σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις προσδοκίες του και έτσι, παράλληλα μέσα από το δυναμικό παιχνίδι διεκδίκησης της ένταξής του στο κοινωνικό γίνεσθαι να μπορεί να οδηγηθεί στην ανακατασκευή των κυρίαρχων έξεων που διαμορφώνουν το συγκεκριμένο πεδίο. Να του δοθεί δηλαδή η δυνατότητα υπέρβασης του «κοινωνικού πεπρωμένου» που του προσδίδει η κοινωνική του καταβολή να διευρύνει τους ορίζοντές του, να διερευνήσει, να αξιολογήσει και να αμφισβητήσει τις υπάρχουσες δομές εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών.

Αν αντιληφθούμε την κοινωνία σαν ένα στατικό και μόνιμα εγκατεστημένο σύστημα διαστρωμάτωσης, αν θεωρήσουμε δηλαδή ότι ο κόσμος έχει καταταχθεί μια φορά για πάντα και ότι οι κανόνες του παιχνιδιού δεν αλλάζουν ποτέ, τότε πιθανόν να μην διαπιστώσουμε την ανάγκη της θεσμοποιημένης εκπαίδευσης, πόσο μάλλον τη χρησιμότητα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Με βάση αυτό το αντιληπτικό πλαίσιο αυτό που θα αρκούσε θα ήταν η απλή παροχή γνώσεων, τις οποίες το άτομο θα έπρεπε να εσωτερικεύσει και να αναπαράξει σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αντίθετα, στην περίπτωση που προσυπογράφουμε την προτεραιότητα ανάπτυξης του ατόμου – με βάση μάλιστα τους διακηρυγμένους στόχους του Σ.Ε.Π. – και εκλαμβάνουμε την κοινωνικοποίηση ως μια δυναμική διαδικασία, τότε η επαναδιαπραγμάτευση των όρων λειτουργίας της κοινωνίας πρέπει να αποτελεί τον βασικό άξονα στη χάραξη της εν λόγω εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σ' αυτό το πλαίσιο που απορρίπτει έναν κοινωνικό ντετερμινισμό της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας και τη συνακόλουθη απαισιόδοξη και φатаλιστική αντίληψη για το ρόλο του ατόμου – αλλά και του σχολείου, θεωρούμε αυτονόητο ότι ο Σ.Ε.Π., αναγνωρίζοντας αυτή τη διάσταση, είναι σε θέση να προτείνει τρόπους και στρατηγικές με στόχο την παροχή βοήθειας στο άτομο, να κατανοήσει τις διαδικασίες κατανομής του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού του μέλλοντος.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο Έβδομο

Μεθοδολογία, οργάνωση και σχεδιασμός

της ερευνητικής μελέτης

7.1 Εισαγωγή

Στο πρώτο μέρος της μελέτης πραγματοποιήθηκε μια θεωρητική προσέγγιση των ζητημάτων τα οποία σχετίζονται με την παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, μέσα από την αναδίφηση στη σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, αναδείχθηκαν και αναπτύχθηκαν βασικά ζητήματα που θέτει η μελέτη του θέματος με το οποίο ασχολούμαστε. Συνοψίζοντας, τα ζητήματα αυτά θα μπορούσαμε να τα κατηγοριοποιήσουμε σε 3 μεγάλες κατηγορίες, ως ακολούθως:

1. Η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» ως σημαντική συνιστώσα στο πλαίσιο των εθνικών και υπερεθνικών πολιτικών με στόχο το μετασχηματισμό των κοινωνιών μέσα από την οικονομική παραγωγή και ανάπτυξη αφενός και τη διασφάλιση του ατόμου αφετέρου,
2. Το πολιτισμικό κεφάλαιο και το «habitus», ως μέσο δύναμης και στρωματοποίησης που επηρεάζει τις αντιλήψεις του ατόμου, μετουσιώνοντάς τις σε πρακτικές που αφορούν τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων,
3. Ο Σ.Ε.Π. ως αντισταθμιστική πολιτική κατά τη μετάβαση του ατόμου από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Τα προαναφερθέντα ζητήματα, όπως και οι εμπειροχόμενες έννοιες, θα αποτελέσουν το πλαίσιο εντός του οποίου θα εκπονήσουμε το ερευνητικό - εμπειρικό μέρος της μελέτης. Με αυτή την προοπτική παρουσιάζουμε αρχικά τους βασικούς σκοπούς και στόχους της έρευνας, την ερευνητική στρατηγική, το δείγμα της έρευνας και τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων. Ακολουθεί στη συνέχεια η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων και ολοκληρώνουμε τη σύνταξη του εμπειρικού μέρους με τη συζήτηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν από την εμπειρική έρευνα.

7.2 Προσδιορισμός του πεδίου διερεύνησης του ζητήματος

Το αντικείμενο της μελέτης εντάσσεται στην κατηγορία των ερευνών που εξετάζουν το ζήτημα των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών από κοινωνιολογική σκοπιά, υποστηρίζοντας ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο ασκεί επίδραση στις προτιμήσεις του ατόμου για σπουδές και επάγγελμα.

Όπως επισημάνθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, στη σχετική με το αντικείμενο της ερευνητικής μελέτης διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία καταγράφεται ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που αναδεικνύει την καθοριστική σημασία των κοινωνικών δομών στο πλαίσιο των οποίων λαμβάνονται οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Πιο αναλυτικά:

Ο Willis (1977), σε έρευνα σχετική με τη μετάβαση των αγοριών της εργατικής τάξης από το σχολείο στην εργασία, διαπιστώνει ότι οι πολιτιστικές νόρμες της ομάδας των συνομηλίκων, αποτελούν έναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική επιλογή. Το άτομο κοινωνικοποιείται σε μια πολιτιστική ατμόσφαιρα, η οποία το προσανατολίζει σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, ανάλογες με το σύστημα αξιών που μοιράζεται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στην οποία ανήκει. Η πολιτιστική ταυτότητα είναι αυτή που «σπρώχνει» το άτομο προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Ο ερευνητής υποστηρίζει στο έργο του, ότι η όλη ιδεολογία της εξελικτικής ψυχολογίας, δίνοντας βαρύτητα στην ατομική επιλογή, διαστρεβλώνει την πολιτιστική πραγματικότητα.

Η έρευνα του Rylie (1983) βασίζεται στη μελέτη των παραγόντων που συντελούν στην επαγγελματική διοχέτευση. Ακολουθώντας 1200 νέους στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης για ένα χρονικό διάστημα διάρκειας 6 ετών καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: Η ζωή μέσα στην οικογένεια βοηθά το άτομο να σχηματίσει μια εικόνα για τον εαυτό του και να διαμορφώσει την ταυτότητά του. Στην τοποθέτηση του ατόμου στην ιεραρχία των επαγγελμάτων συντελούν τρεις παράγοντες με σειρά σπουδαιότητας: 1. Η διοχέτευση που γίνεται μέσα στο σχολικό σύστημα, μέσα από την αξιολόγηση, η οποία σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση του ατόμου. 2. Η ατομική επαγγελματική επιλογή που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. 3. Η δομή των ευκαιριών όταν πλησιάζει το στάδιο της αποφοίτησης. Σύμφωνα με τον Rylie οι προηγούμενοι παράγοντες περιορίζουν την ελευθερία επιλογής και αποτελούν ένα λόγο για την αναθεώρηση της στοχοθεσίας του Σ.Ε.Π.

Σε έρευνα της Mullet (Mullet et al., 1992) με αντικείμενο τις επαγγελματικές προτιμήσεις Γάλλων και Πορτογάλων μαθητών φαίνεται ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας στην οποία ανήκουν διαφοροποιεί τις προτιμήσεις, αλλά και την κατεύθυνση των προτιμήσεων. Με ένα δείγμα 489 Γάλλων και 789 Πορτογάλων μαθητών αποδεικνύεται ότι το υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνδέεται με

επιλογές επαγγελματιών κύρους, περισσότερο ανταγωνιστικών και μεγαλύτερης διάρκειας σπουδών.

Οι Brown, Fukunaga, Umemoto και Wicker (1996), σε μια ανασκόπηση των ερευνών κατά τη χρονική περίοδο 1990-1996 αναφορικά με την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην επαγγελματική συμπεριφορά, επισημαίνουν τις σημαντικές επιπτώσεις που έχει η κοινωνική τάξη στις επαγγελματικές επιλογές, στην επαγγελματική προσαρμογή και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

Οι Breen και Goldthorpe (1997) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική τάξη είναι βασικός παράγοντας που διαφοροποιεί τις επιλογές, γιατί τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα αξιολογούν με διαφορετικά κριτήρια τα οφέλη από την εκπαίδευση.

Οι Aschaffenburg & Maas (1997) αντλώντας ιδέες από τη Θεωρία του Bourdieu αποδεικνύουν ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο, ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του σχολείου, ευνοεί περισσότερο μαθητές που προέρχονται από πλεονεκτούντα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Σύμφωνα με τον Hatcher (1998) οι επιλογές των ατόμων κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση καθορίζονται από πολύπλοκες διαδικασίες, άμεσα συνυφασμένες με την κοινωνική τάξη του ατόμου. Οι διαδικασίες αυτές συνδέονται τόσο με αντικειμενικούς παράγοντες, όπως είναι το εισόδημα της οικογένειας όσο και με υποκειμενικούς, όπως είναι η αυτοεκτίμηση.

Η Dugu-Bellat (2000) στην έρευνά της παρουσιάζει μια συνθετική εικόνα των κοινωνικών ανισοτήτων στη σχολική διαδρομή των μαθητών στη Γαλλία. Θεωρεί ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο παραμένει σημαντικός παράγοντας κατά τη διαχείριση της μετάβασης τόσο από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια όσο και από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση.

Οι Ball et al. (2002) σε έρευνά τους στη Μ. Βρετανία μελετούν την επίδραση της κοινωνικής τάξης ενός ατόμου στην απόφασή του να συνεχίσει τις σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην ποιοτική τους έρευνα με βάση τη Θεωρία του Bourdieu για την «κατάταξη» (classification) και την «απόφαση» (judgement) ομαδοποιούν σε τέσσερις κατηγορίες τους παράγοντες που επηρεάζουν τη ζήτηση για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: 1. Κοινωνική τάξη: Η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει το άτομο επηρεάζει την απόφασή του να συνεχίσει την εκπαίδευση του σε υψηλότερη βαθμίδα, όπως επίσης και τη σχολή που θα επιλέξει, αφού η επιλογή του απεικονίζει τον τρόπο

ζωής που ακολουθεί. 2. Οικογενειακό εισόδημα: Η πιθανότητα συνέχισης των σπουδών σχετίζεται άμεσα με το οικογενειακό εισόδημα. 3. Επιρροές από το σχολείο: Το άτομο επηρεάζεται στην απόφαση που θα πάρει από τις πληροφορίες και τις εμπειρίες που έχει στο σχολείο που φοιτά. 4. Εθνικότητα: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι λευκοί μαθητές συνεχίζουν πολύ πιο συχνά τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο Blustein και οι συνεργάτες του (2002) εξετάζουν την επίδραση της κοινωνικής τάξης κατά τη διαδικασία μετάβασης του ατόμου από το σχολείο στην αγορά εργασίας και αποδεικνύουν ότι η κοινωνική τάξη παίζει σημαντικό και κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία λήψης απόφασης σχετικά με το επάγγελμα των ατόμων. Συγκεκριμένα, δείχνουν ότι η κοινωνική τάξη επηρεάζει όχι μόνο την πρόσβαση σε πόρους για εκπαίδευση και την υποστήριξη από το οικογενειακό δίκτυο, αλλά και το επίπεδο της επαγγελματικής προσαρμογής, την επίτευξη συνέπειας μεταξύ εργασίας και στόχων, και τέλος, τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αποδίδουν νόημα στην εργασία τους και βρίσκουν κίνητρο σε αυτήν.

Σε έρευνες των Kenny (Kenny et al., 2003) και Jackson (Jackson et al., 2006) φαίνεται ότι όσο περισσότερα είναι τα εμπόδια που αντιλαμβάνονται οι νέοι, τόσο χαμηλότερες είναι οι φιλοδοξίες τους. Με άλλα λόγια, τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (ρατσισμός, πολιτισμική διάκριση, οικονομική αποστέρηση, ανεπαρκής εκπαίδευση) εσωτερικεύονται σε συστήματα πεποιθήσεων, και συνεπώς, περιορίζουν τις ακαδημαϊκές και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες.

Τέλος, σε μια σειρά ερευνών (Dundar & Lewis, 1999 • Wu, 2009) φαίνεται ότι άτομα που προέρχονται από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα επιλέγουν σχολές με υψηλό κύρος, σε αντίθεση με άτομα που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα τα οποία επιλέγουν «μη αναγνωρισμένου κύρους» σχολές.

Η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία συνάδει με τα διεθνή ερευνητικά πορίσματα. Σύμφωνα με τον Τσουκαλά «η επιλογή σχολής θα πρέπει να θεαθεί με βάση το συσχετισμό μεταξύ προσδιορισμού κοινωνικής διαστρωμάτωσης, αγοράς εργασίας, συρρίκνωσης ευκαιριών και των ιδεολογικών καταβολών που επηρεάζουν άμεσα τους προσανατολισμούς των ατόμων» (1996: 24).

Ο Παπακωνσταντίνου (1980), διερευνώντας τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης του μαθητή με τη σχολική επίδοση, διαπιστώνει ότι η επίδοση είναι συνάρτηση της κοινωνικής προέλευσης, είτε σαν δείκτης λαμβάνεται το επάγγελμα του

πατέρα, είτε το μορφωτικό του επίπεδο. Μάλιστα στην έρευνα γίνεται σαφές, ότι όσο ανεβαίνουμε τη σχολική κλίμακα ένας μηχανισμός φαίνεται να «ξεκαθαρίζει» όλο και περισσότερο (με την απόρριψη ή τον αυτοαποκλεισμό) τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών κατηγοριών. Όσα απομένουν έχουν όλο και περισσότερο μειωμένη «επίδοση» (Μυλωνάς, 1991).

Σε σχετική έρευνα ο Κασσωτάκης (1981), με δείγμα 979 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, διαπιστώνει ότι άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα με γονείς χωρίς πανεπιστημιακή μόρφωση, έχουν λιγότερες ευκαιρίες για μακροχρόνιες σπουδές σε σύγκριση με εκείνες που έχουν τα παιδιά, τα οποία ανήκουν σε προνομιούχες κοινωνικά, μορφωτικά και οικονομικά οικογένειες.

Η Φραγκουδάκη (1985), μετά από επεξεργασία του στατιστικού υλικού της Ε.Σ.Υ.Ε. με στόχο τη διερεύνηση της κοινωνικής σύνθεσης του φοιτητικού πληθυσμού, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες, μη προνομιούχες, εκπροσωπούνται με χαμηλά ποσοστά σε σχολές που οδηγούν σε επαγγέλματα που οδηγούν στην κοινωνική ελίτ, ενώ παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σε σχολές που οδηγούν σε υπαλληλικά επαγγέλματα.

Η έρευνα της Κοντογιαννοπούλου και των συνεργατών της (2000) σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου ενισχύει την υπόθεση ότι το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου επηρεάζει τη σχολική του επίδοση και, ως εκ τούτου, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

Τέλος, η Σιάνου – Κύργιου (2006), με βάση τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνάς της, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, ως απόρροια των εκπαιδευτικών πολιτικών που συνάδουν με τη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» πραγματοποιείται ταυτόχρονα με την έντονη κοινωνική διαφοροποίηση στο εσωτερικό της. Έτσι, το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των υποψηφίων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις και τις επιλογές τους κατά την κρίσιμη φάση της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση.

Με βάση την προηγούμενη σύντομη ανασκόπηση βασικών εμπειρικών ερευνών, σχετικών με το αντικείμενο της μελέτης, οδηγούμαστε στον προσδιορισμό και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων στη βάση των οποίων στηρίζουμε το σχεδιασμό της εμπειρική έρευνας.

7.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προαναφέρθηκε η παρούσα εμπειρική έρευνα εντάσσεται στην κατηγορία των ερευνών που εξετάζουν το ζήτημα των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών υπό το πρίσμα μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης. Στόχος της εμπειρικής έρευνας είναι η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών σε σχέση με τους παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, δίνοντας έμφαση στις προσδοκίες των μαθητών απέναντι στο θεσμό του Σ.Ε.Π. και του τρόπου με τον οποίο τον αξιοποιούν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα στα οποία δομείται η έρευνα αυτή και στα οποία επιχειρεί να απαντήσει είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς τα κοινωνικο - δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητή σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του.
2. Πώς ο μαθητής αναπαριστά τους παράγοντες που επιδρούν τόσο στην επιλογή σπουδών, όσο και στην επιλογή επαγγέλματος.

Εστιάζουμε στις αναπαραστάσεις του μαθητή σε σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό κεφάλαιο της οικογένειας στην οποία ανήκει, στα στοιχεία που συνθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και τον τρόπο με τον οποίο επενδύει στη σχολική φοίτηση του παιδιού της καθώς και στη σύνδεσή τους με τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Ενδιαφέρει, εν τέλει, να διερευνηθεί, αν το υποκείμενο λαμβάνει αποφάσεις μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, στο οποίο έχει τη δυνατότητα να δράσει πέρα από τους δομικούς προσδιορισμούς χωρίς να προσαρμόσει τις επιθυμίες, τις επιδιώξεις και τις πρακτικές του στη βάση των «αντικειμενικών πιθανοτήτων» που έχει να τις πετύχει.

3. Εάν και σε ποιο βαθμό ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ως υποστηρικτική δράση στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επηρεάζει το μαθητή κατά την εκπαιδευτική του διαδρομή με σκοπό τη λήψη απόφασης. Εδώ, διερευνάται ο ρόλος που διαδραματίζει ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η αξιοποίησή του από το υποκείμενο κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.
4. Ποιες προσδοκίες έχει ο μαθητής απέναντι στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, ποια θέση δηλαδή του προσδίδει στο αναπαραστασιακό του πλαίσιο και με ποιο τρόπο τον αξιοποιεί στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Από το προηγούμενο ερευνητικό πλαίσιο πηγάζουν ορισμένες υποθέσεις εργασίας σχετικά με γενικότερα ζέοντα ζητήματα όπως:

- α) Η ανάδειξη του βαθμού του υπερκαθορισμού της δομής ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του υποκειμένου.
- β) Η ανάδειξη των δυνατοτήτων διάστασης ανάμεσα στη δράση του υποκειμένου και τις απαιτήσεις του «κοινωνικοοικονομικού του ανήκειν».
- γ) Η ανάδειξη της δυνατότητας του υποκειμένου να χειριστεί το προσωπικό του «habitus».
- δ) Η ανάδειξη των παραγόντων που διαφαίνονται ότι λειτουργούν καταλυτικά στη διαφοροποίηση μεταξύ των προδιαθέσεων / δυνατοτήτων (possibilités et potentialities) του υποκειμένου και των απαιτήσεων του «κοινωνικοοικονομικού του ανήκειν».
- ε) Η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως παράγοντας επιρροής των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών.

Εν κατακλείδι, ενδιαφέρει να διερευνηθεί πώς το υποκείμενο στην ηλικιακή φάση που βρίσκεται αναπαριστά τον κόσμο μέσα από τις κοινωνικοοικονομικές του ενσωματώσεις, προκειμένου να φωτίσουμε πώς το υποκείμενο κατασκευάζει μέσα από τις αναπαραστάσεις του το πεπρωμένο του και αν αυτό συναρτάται και σε ποιο βαθμό με την κοινωνικοοικονομική ομάδα στην οποία ανήκει.

7.4 Η ερευνητική μέθοδος: Μεθοδολογία και ερευνητικό εργαλείο

Η μέθοδος που επιλέγεται για την πραγματοποίηση της έρευνας είναι η έρευνα επισκόπησης (survey research)¹¹⁰. Η επισκόπηση καταλαμβάνει ίσως το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου των ερευνών στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής και γενικότερα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000), η μέθοδος αυτή συλλέγει δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και περιγράφει τις συνθήκες που επικρατούν ή εντοπίζει σταθερές με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι επικρατούσες συνθήκες ή προσδιορίζει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Οι επισκοπήσεις μπορεί να διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητά τους (από απλές μετρήσεις συχνότητας έως ανάλυση σχέσεων) και ως προς την έκτασή τους (από τους μαθητές ενός σχολείου έως τον πληθυσμό μίας ή περισσότερων χωρών).

¹¹⁰ Βλ. εκτενέστερα Kerlinger 1985, Παρασκευόπουλος 1993, Cohen & Manion 1994.

Η Κυριαζή (2002) επισημαίνει ότι η έρευνα επισκόπησης εφαρμόζεται ιδανικά για τη σύνδεση που μπορεί να επιφέρει ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και την εξήγηση της πραγματικότητας αυτής μέσα από τη θεωρία.

Μεταξύ των κύριων πλεονεκτημάτων της έρευνας επισκόπησης συγκαταλέγονται η δυνατότητα εφαρμογής της σε μεγάλους πληθυσμούς και ενδεχομένως σε μεγάλα δείγματα, η ακρίβεια των πληροφοριών και η δυνατότητα ελέγχου. Ωστόσο, τα ίδια τα πλεονεκτήματα μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε μειονεκτήματα και ανάστροφα, ανάλογα με τον τρόπο χρήσης της μεθόδου, με την κατάρτιση του ερευνητή και με τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας.

Επομένως, η επιλογή της έρευνας επισκόπησης ως μεθόδου για την ερευνητική μελέτη κρίνεται ως η καταλληλότερη με στόχο να καταγράψει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών και να διερευνήσει την πιθανή ύπαρξη αιτιακών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών.

7.5 Το δείγμα της έρευνας και η μέθοδος δειγματοληψίας

Ο πληθυσμός – στόχος, στον οποίο απευθύνεται η παρούσα έρευνα, είναι μαθητές που κατά τη σχολική χρονιά 2012-13 φοιτούν στην Γ' τάξη του Λυκείου. Η επιλογή του δείγματος από τη συγκεκριμένη σχολική τάξη υπαγορεύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, ευρισκόμενοι στο τέλος της φοίτησής τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και έχοντας πραγματοποιήσει κάποιες καθοριστικές επιλογές (επιλογή τύπου Λυκείου, επιλογή κατεύθυνσης ή ειδικότητας), σχεδιάζουν και κατευθύνουν τις επόμενες δραστηριότητές τους με βάση τις προσωπικές τους επιθυμίες και φιλοδοξίες σχετικά με τις πιθανές μεταλκειακές τους σπουδές και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Ως εκ τούτου, αντιμετωπίζοντας το ζήτημα των εκπαιδευτικών διεξόδων και της επαγγελματικής αποκατάστασης, θα αποτελέσουν το δείγμα εκείνο που θα παράσχει τις πιο κατάλληλες και σημασιακές πληροφορίες για την έρευνα που διεξάγουμε.

Αναφορικά με τον τρόπο δειγματοληψίας ο Kish (1965) προτείνει 4 άξονες για την επιλογή του: τον προσανατολισμό προς το σκοπό της έρευνας, το «μετρήσιμο» των δεδομένων, την πρακτικότητα και την οικονομία. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας (convenience sampling). Όπως στις περισσότερες έρευνες που έχουν σχέση με το χώρο της εκπαίδευσης (Cohen & Manion, 2000, Ζαφειρόπουλος, 2005) στη δειγματοληψία ευκολίας ή ευχέρειας σχηματίζουμε δείγματα

με γνώμονα την ευκολία και τη διαθεσιμότητα των μελών που τα αποτελούν. Το γεγονός αυτό μεγιστοποιεί τις πιθανότητες να ολοκληρωθεί η παρέμβαση με τις καλύτερες συνθήκες και με τους λιγότερους δυνατούς πόρους, ιδιαίτερα στην περίπτωση που η έρευνα είναι αυτοχρηματοδοτούμενη.

Στην έρευνα έχει προβλεφθεί τα σχολεία από τα οποία αντλείται το δείγμα να καλύπτουν τόσο τις αστικές, όσο και τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, ώστε να συγκεντρωθούν στοιχεία που θα δίνουν τη δυνατότητα εντοπισμού τυχόν επιπτώσεων αυτής της διαφοροποίησης, καθώς επίσης και σύγκρισης των δεδομένων στη βάση των αντικειμενικών σκοπών της έρευνας. Στόχος είναι, μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων, να δοθεί η δυνατότητα διατύπωσης βάσιμων υποθέσεων, σχετικών με τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων από τους μαθητές.

Ως εκ τούτου, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 422 μαθητές της Γ' Λυκείου από συνολικά 14 σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σχετικά με το μέγεθος του δείγματος ο Παρασκευόπουλος επισημαίνει ότι «είναι προϊόν συμβιβασμού ποικίλων παραγόντων της έρευνας: των πρακτικών δυνατοτήτων (χρόνου, κόστους, διαθέσιμου προσωπικού κτλ.) της ανάγκης για ακρίβεια στις γενικεύσεις των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των πληθυσμού, του είδους του ερευνητικού προβλήματος κτλ.» (1993: 38). Ως εκ τούτου ο συγκεκριμένος αριθμός σχολικών μονάδων καθώς επίσης και το μέγεθος του δείγματος φαίνεται να εξασφαλίζουν ικανοποιητική αξιοπιστία των δεδομένων (Βλ. σχετικά Katsis & Limakoroulou, 2005, 2006).

Για καθαρά πρακτικούς και μεθοδολογικούς λόγους η έρευνα περιορίστηκε σε δύο νομούς της επικράτειας, το Νομό Αττικής και το Νομό Κορινθίας. Τα σχολεία από τα οποία επιλέχθηκαν οι μαθητές του δείγματος είναι: 11 Δημόσια Γενικά Λύκεια, 2 Δημόσια Επαγγελματικά Λύκεια και 2 Ιδιωτικά Λύκεια. Η επιλογή έγινε με ορισμένα κριτήρια, σκοπός των οποίων ήταν οι υποψήφιοι του δείγματος να φοιτούν σε σχολεία που βρίσκονται σε αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στατιστικής διερεύνησης τυχόν διαφορών και σε κάθε περίπτωση να καλυφθούν οι στόχοι της έρευνας.

Ο κατάλογος των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα διαμορφώθηκε όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας Σχολικών Μονάδων

Νομός Αττικής					
A/A	Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Περίοδος διακίνησης ερωτηματολογίων	Αριθμός σχολικών μονάδων	Αριθμός τμημάτων	Αριθμός ερωτηματολογίων
1.	Α' Αθήνας	20/12/2012	1 (ΕΠΑΛ)	3	53
2.	Β' Αθήνας	Από 15/1/2013 μέχρι 4/2/2013	3 (ΓΕΛ)	5	87
3.	Γ' Αθήνας	16/1/2013	1 (ΓΕΛ)	2	36
4.	Δ' Αθήνας	Από 8/1/2013 μέχρι 1/2/2013	2 (ΓΕΛ)	3	52
5.	Ανατολικής Αττικής	Από 17/1/2013 μέχρι 23/1/2013	2 (ΓΕΛ)	3	49

Νομός Κορινθίας					
A/A	Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Περίοδος διακίνησης ερωτηματολογίων	Αριθμός Σχολικών μονάδων	Αριθμός τμημάτων	Αριθμός ερωτηματολογίων
1.	Κορινθίας	Από 9/1/2013 Μέχρι 18/1/2013	5 (4 ΓΕΛ – 1 ΕΠΑΛ)	8	145

Συγκεντρωτικός Πίνακας

Σύνολο Σχολικών Μονάδων	Σύνολο Τμημάτων	Σύνολο ερωτηματολογίων
14	24	422

7.6 Οι μεταβλητές της έρευνας

Με δεδομένο ότι ανεξάρτητη μεταβλητή είναι αυτή που αναφέρεται στην «υποτιθέμενη» αιτία του «υποτιθέμενου» αποτελέσματος, το οποίο αποδίδεται με την εξαρτημένη μεταβλητή, στην παρούσα ερευνητική μελέτη το πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της οποίας η μεταβολή, ο έλεγχος και ο χειρισμός

θα προκαλέσει επιπτώσεις στην εξαρτημένη μεταβλητή που αφορά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των υποκειμένων της έρευνας. Όπως αναλυτικά περιγράφεται στο θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με τον Bourdieu «...η σχολική απόδοση της σχολικής δράσης εξαρτάται από το πολιτισμικό κεφάλαιο που είχε πρωταρχικά επενδυθεί από την οικογένεια και η οικονομική και κοινωνική απόδοση του σχολικού τίτλου εξαρτάται από το κοινωνικό κεφάλαιο, κι αυτό επίσης κληρονομημένο, το οποίο μπορεί να τεθεί στην υπηρεσία του». (Bourdieu, 1994: 77).

Όπως ήδη αναφέρθηκε (βλ. έκτο κεφάλαιο) το πολιτισμικό κεφάλαιο θεωρείται ως το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής και πολιτισμικής προσπάθειας που έχει αναληφθεί στο πλαίσιο της οικογένειας και αποτελείται από πεποιθήσεις, προσδοκίες και αντιλήψεις για τις αντικειμενικές πιθανότητες επιτυχίας, δεξιότητες, γνώσεις και διαθέσεις, δηλαδή πόρους που επιτρέπουν στους κοινωνικούς παίκτες να χειρίζονται με επιτυχία διάφορες καταστάσεις, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται και αυτές που αφορούν τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές αποτελούν την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας με βάση τις θεωρίες της αναπαραγωγής (Blackledge & Hunt, 2000), σύμφωνα με τις οποίες η επιλογή συνδέεται με τις ευρύτερες κοινωνικές δομές και τους διαρθρωτικούς παράγοντες του κοινωνικού συστήματος και αποδεδεσμεύεται έτσι από τη ρητορική περί ελεύθερης βούλησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κασιμάτη (2001) στις σύγχρονες κοινωνίες είναι μεγάλη η επίδραση που ασκούν οι διαρθρωτικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και κατά συνέπεια στις προτιμήσεις, τις προσδοκίες, τις επιθυμίες και τις αξίες, έτσι ώστε να μιλάμε για δρομολογημένες επιλογές. Ακόμη και τότε που τα εξωτερικά χαρακτηριστικά μιας επιλογής έχουν το χαρακτήρα της ελεύθερης βούλησης και δείχνουν ότι οι προσδοκίες πραγματοποιήθηκαν, ουσιαστικά οι επιδράσεις από το «μικροκοινωνιολογικό» και «μακροκοινωνιολογικό» περιβάλλον είναι τόσες, ώστε οι ατομικές επιλογές να είναι περιορισμένες.

Εκτός από το πολιτισμικό κεφάλαιο, στη μελέτη διερευνάται η πιθανότητα επίδρασης μιας σειράς δομικών ή προσωπικών παραγόντων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του ατόμου. Ως εκ τούτου, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες εκείνους που σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία ασκούν επίδραση στις επιλογές του ατόμου, συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα ως ανεξάρτητες μεταβλητές τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα,

το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, οι οικογενειακές πρακτικές στο πλαίσιο λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως πρακτική που αξιολογείται με στόχο τη λήψη απόφασης.

7.6.1 Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις

Η επίδραση του φύλου στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του ατόμου έχει απασχολήσει εδώ και πολλά χρόνια τη διεθνή έρευνα¹¹¹. Μάλιστα, η επίδραση του φύλου φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Τα αγόρια, σε δύσκολες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να περιορίσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και επιδιώξεις σε χειρωνακτικά επαγγέλματα (Rojewski, 1995), ενώ τα κορίτσια αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να υποτιμήσουν την αξία της εκπαίδευσης και να περιορίσουν το ρόλο τους στη δημιουργία οικογένειας (Connolly & Healy, 2004).

Τη ζωή και την ανάπτυξη του ατόμου διαμορφώνει και επηρεάζει σε διάφορα επίπεδα ο τόπος διαμονής: ενδεικτικός πολλές φορές της κοινωνικοοικονομικής θέσης της οικογένειας, μπορεί να λειτουργεί καθοριστικά στις διαδοχικές αποφάσεις που καλείται να πάρει το άτομο, όσον αφορά το είδος της εκπαίδευσής του, αλλά και της επαγγελματικής του επιλογής, καθώς, εκτός από την κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας, η φυσιογνωμία μιας περιοχής (αστικής-ημιαστικής-αγροτικής) σχετίζεται και με τις πολιτιστικές της υποδομές, οι οποίες συμβάλλουν με τον τρόπο τους στις επιλογές του ατόμου.

Αρκετές είναι οι εμπειρικές έρευνες που επιβεβαιώνουν την επιρροή του τόπου διαμονής στις επιλογές του ατόμου. Σε έρευνα των Middleton και Grigg (1959) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της πόλης διαφοροποιούνται από τα παιδιά της υπαίθρου ως προς τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Τα παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές εμφανίζουν υψηλότερες επιδιώξεις από τα παιδιά των αγροτικών περιοχών. Οι Steving & Whilling (1967) επισημαίνουν ότι το γεγονός αυτό οφείλεται περισσότερο στην έλλειψη πληροφοριών και ευκαιριών παρά στην έλλειψη ικανοτήτων. Σε γενικές

¹¹¹ Για μια εκτενέστερη αναφορά στη σχέση μεταξύ φύλου και επιλογών βλ. σχετικά : Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. «Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών» στο Δεληγιάννη, Β Ζιώγου, Σ (επιμ.) (1997) *Φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη Εκδόσεις Βάνιας, 95-127.

γραμμές ο τόπος διαμονής των μαθητών επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη μαθητική τους κατάσταση.

Ο Κασσωτάκης (1979) στην έρευνά του διαπιστώνει ότι οι μαθητές των πόλεων έχουν μεγαλύτερη βαθμολογία στα μαθήματα θετικών επιστημών που οδηγούν στις ανώτατες σχολές και σε επαγγέλματα με μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος. Ως εκ τούτου παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Για τον Δημητρόπουλο (1994) ο τόπος διαμονής σχετίζεται όχι μόνο με την επιλογή επαγγέλματος γενικά, αλλά και με την επιλογή ορισμένης κατεύθυνσης ή με την επιλογή σχολής.

Σύμφωνα με τους Thomas et al (1979) τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή και ιδιαίτερα η εθνικότητα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόφασή του να συνεχίσει τη μόρφωσή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι ερευνητές αντλώντας στοιχεία από το πρόγραμμα με τίτλο «Η διαδικασία της εκπαίδευσης και η επαγγελματική εξέλιξη» του Κοινωνικού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στις Η.Π.Α. και με ένα δείγμα 13.618 μαθητών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εθνικότητα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εισαγωγή του ατόμου στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Σε έρευνα των Ball et al. (2002) στη Μ. Βρετανία αποδεικνύεται ότι η εθνικότητα επιδρά στη ζήτηση για Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι λευκοί μαθητές συνεχίζουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πολύ πιο συχνά.

Η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος σχετίζεται άμεσα με τις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου. Σε επίπεδο ρητορικής το άτομο είναι απαραίτητο να αποκτήσει επίγνωση των δυνατών και αδύνατων νοητικών του προϋποθέσεων και να αντιληφθεί πώς αυτές συνδέονται με ορισμένα μαθήματα ή εξωσχολικές ασχολίες και επαγγέλματα, ώστε να διευκολυνθεί στην επιλογή του επαγγέλματος που θα ακολουθήσει (Ζαννή – Τελειπούλου, 1980).

Η σχολική επίδοση σε κάθε περίπτωση προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τη δυνατότητα του μαθητή να εισαχθεί στους διάφορους τύπους περαιτέρω εκπαίδευσης (Τανακίδης, 1983). Σε σχετική έρευνα ο Μαρκαντώνης (1961) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, υπάρχει άμεση θετική συσχέτιση μεταξύ επίδοσης στο γυμνάσιο και επαγγελματικής εξέλιξης στη ζωή. Διαπιστώνει ότι οι μαθητές που είχαν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο πέτυχαν στη ζωή τους επαγγελματικά περισσότερο από ό,τι εκείνοι με χαμηλότερες επιδόσεις. Βέβαια, επισημαίνεται ότι η σχολική επιτυχία από

μόνη της δε σημαίνει οπωσδήποτε επαγγελματική επιτυχία, και αντίστροφα, σχολική αποτυχία δεν οδηγεί οπωσδήποτε στην επαγγελματική αποτυχία.

Σε έρευνά της η Γκαρή (1992) διαπιστώνει ότι η χαμηλή επίδοση επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές σε σχέση με τις επιθυμίες τους και τις προσδοκίες τους, και ακόμη τις επιλογές τους για σπουδές και επαγγέλματα.

Σε έρευνα των Φλουρή, Μαντζάνα και Σπυριδάκη (1981) βρέθηκε ότι, οι γονείς δίνουν μεγάλη σημασία στη σχολική εκπαίδευση που οδηγεί σε επαγγελματική και κοινωνική άνοδο, γιατί πιστεύουν ότι η επιτυχία στο σχολείο δημιουργεί μεγάλες επαγγελματικές προοπτικές για το μέλλον.

Οι Berndt & Miller (1990) σε έρευνά τους στην Αμερική διαπιστώνουν ότι η επιτυχία των μαθητών είναι στενά συνδεδεμένη με την αντίστοιχη προσδοκία. Η επιτυχία γενικά, δε φαίνεται να είναι άσχετη και με την επιτυχία στο σχολείο, δηλαδή, την καλή επίδοση.

Σε μια συνοπτική θεώρηση των παραπάνω, σημειώνεται ότι η σχολική επίδοση αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής στη διαδικασία επιλογής σπουδών και επαγγέλματος και ως εκ τούτου αποτελεί σημαντική υπόθεση της έρευνας.

7.6.2 Η οικογένεια ως παράγοντας επιρροής των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων

Η επίδραση της οικογένειας στην εκπαιδευτική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου είναι δυναμική και αλληλεπιδραστική, πολυσύνθετη και πολύπλοκη. Το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά τόσο με άμεσους όσο και με έμμεσους τρόπους στη διαμόρφωση επαγγελματικών προτιμήσεων και στάσεων, στοιχείο που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στο θεωρητικό μέρος της ερευνητικής μελέτης. Οι Whiston και Keller (2004) διαχωρίζουν την οικογενειακή επίδραση σε δύο άξονες: α) την επίδραση της δομής μιας οικογένειας, και β) την επίδραση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο μιας οικογένειας.

Ως προς τη δομή της οικογένειας δίνεται έμφαση μέσα από την έρευνα στο μορφωτικό και το οικονομικό επίπεδο των γονέων. Οι διεργασίες αφορούν στο είδος και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας τα ερεθίσματα και τα πρότυπα που παρέχουν οι γονείς, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες τους, καθώς και τις ενέργειες εκείνες που αφορούν στην ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού σε διάφορα περιβάλλοντα (ακαδημαϊκά και κοινωνικά). Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούν

«κατεστημένες» δομές που ωθούν το άτομο στην επιλογή επαγγέλματος που έμμεσα ή και άμεσα επιβάλλεται σ' αυτό από την οικογένεια, επιβεβαιώνοντας ότι το άτομο δεν ακολουθεί οπωσδήποτε το επάγγελμα που θα ακολουθούσε κάτω από ελεύθερες σχέσεις ανάπτυξης και πληροφόρησης (Sewell & Shah, 1968 • Fouad, 1994 • Γεωργούσης, 1995).

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ασκεί σημαντικό ρόλο στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του ατόμου. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1988) τα παιδιά που εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση, είναι αυτά που οι γονείς τους κατέχουν πανεπιστημιακό πτυχίο ή πτυχίο ανώτερης σχολής. Ακόμη, ασκούν ελεύθερο επάγγελμα ή είναι διοικητικά στελέχη ή εκπαιδευτικοί, έχουν σταθερή εργασία και, συνήθως, εργάζονται στο δημόσιο, ή τουλάχιστο ο πατέρας έχει σταθερή εργασία στο δημόσιο και η μητέρα, είναι μορφωμένη και ασχολείται με τα οικιακά.

Στην έρευνα των Mortimer et al. (1992) το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ο παράγοντας που επηρεάζει τη λειτουργία της οικογένειας και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι γονείς κάτοχοι μεταλυκειακών και πανεπιστημιακών τίτλων δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξία της παιδείας και μεταλαμπαδεύουν την αντίληψη αυτή στα παιδιά τους, που κατ' αυτόν τον τρόπο προσαρμόζουν τους στόχους τους.

Ο Bratti (2007), χρησιμοποιώντας δεδομένα από την «British Cohort Study» 1970 καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μόρφωση των γονέων επιδρά στην πιθανότητα τα παιδιά να συνεχίσουν σπουδές στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε έρευνά τους οι Balsmeiers & Peters (2008), με δείγμα 749 εφήβους στο Βερολίνο, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με μορφωμένους γονείς έχουν καλύτερες επιδόσεις και περισσότερες επιτυχίες από τα παιδιά οικογενειών χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου.

Επιπλέον, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί άμεση οικογενειακή επίδραση, και στην πλειονότητα των ερευνών ορίζεται με αναφορά στο επάγγελμα, την εκπαίδευση και το εισόδημα της οικογένειας. Η άμεση οικογενειακή επίδραση αφορά στην αντίληψη από το άτομο των εμποδίων (ή, αντίστροφα, των ευκαιριών) που πρόκειται να αντιμετωπίσει κατά την υλοποίηση των επαγγελματικών του στόχων. Τα εμπόδια αφορούν την έλλειψη οικονομικών πόρων και την έλλειψη

κοινωνικού – συγγενικού δικτύου υποστήριξης κατά την προσπάθεια επίτευξης επαγγελματικών και ακαδημαϊκών στόχων.

Αντίστοιχα, η αντίληψη των ευκαιριών αφορά στην επάρκεια οικονομικών πόρων και την ύπαρξη κοινωνικού – συγγενικού δικτύου υποστήριξης. Τα παραπάνω δεδομένα λειτουργούν καταλυτικά, ώστε το άτομο που προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα να εκλαμβάνει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές ως απαγορευμένες, φιλοδοξίες για συνέχιση των σπουδών ως υπέρμετρες για τα συγκεκριμένα κοινωνικά δεδομένα και ασύμβατες με τις οικογενειακές απαιτήσεις και ως εκ τούτου να εγκαταλείπονται εφόσον εκλαμβάνονται ως ανέφικτες.

Σε έρευνά του ο Κασσωτάκης (1981) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το υψηλό οικογενειακό εισόδημα σχετίζεται απόλυτα με την υψηλή σχολική επίδοση.

Οι Duchesne και Nonneman (1998) μελετώντας τη σημαντικότητα του οικογενειακού εισοδήματος για τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση στο Βέλγιο καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το εισόδημα της οικογένειας αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει τις αποφάσεις των ατόμων να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

Οι Ball et al. (2002), διερευνώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Μ. Βρετανία, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όσο μεγαλύτερο είναι το οικογενειακό εισόδημα, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα ένα άτομο να συνεχίσει την εκπαίδευση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Frenette (2002) με την έρευνά του στις Η.Π.Α., κάνοντας τη σύνδεση μεταξύ οικογενειακού εισοδήματος και επίδρασης του παράγοντα απόσταση του πανεπιστημίου από τον τόπο διαμονής στην επιλογή του ατόμου. Προφανώς η αυξημένη οικονομική δυνατότητα της οικογένειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επιδρά στις επιλογές του ατόμου¹¹².

Σε έρευνά του ο Li (2007) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το οικογενειακό εισόδημα μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή εισοδήματος για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και ως «δίκτυ ασφαλείας» στην περίπτωση που η προσπάθεια του ατόμου αποδειχθεί ανεπιτυχής.

¹¹² Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας και λόγω της οικονομικής κρίσης παρατηρείται το φαινόμενο η απόσταση από την οικογενειακή εστία να αποτελεί σημαντικό κριτήριο και καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή σπουδών.

Τέλος, οι Saiti & Prokopiadou (2008) στην έρευνά τους διαπιστώνουν ότι όσο το οικογενειακό εισόδημα αυξάνεται τόσο μεγαλύτερη είναι η επιθυμία για σπουδές, ιδιαίτερα αυτές που πραγματοποιούνται στο εξωτερικό.

Σημαντικό παράγοντα στη λήψη απόφασης διαδραματίζει και η εγγύτητα της οικογένειας με το άτομο κατά πόσο, δηλαδή, οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον και ασχολούνται και συζητούν τις επαγγελματικές του ανησυχίες. Η συμμετοχή του γονέα στη διαδικασία της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων φαίνεται ότι βοηθά το άτομο στη διασαφήνιση των στόχων του. Επίσης, σύμφωνα με τους Poole et al. (1991) σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση επαγγελματικών στόχων είναι οι γονεϊκές προσδοκίες. Οι υψηλές προσδοκίες από τον γονέα φαίνεται ότι υποβοηθούν την επίδοση και τις φιλοδοξίες του ατόμου. Τέλος, ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται να παίζει άμεσο ρόλο είναι αν η οικογένεια είναι γενικά προσανατολισμένη προς την «επίτευξη στόχων». Ένα τέτοιο οικογενειακό κλίμα φαίνεται ότι διευκολύνει το άτομο να διασαφηνίσει και να καθορίσει επαγγελματικούς στόχους και φιλοδοξίες.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος ατονεί με την πάροδο του χρόνου. Μάλιστα σε έρευνα του Hickman (2000) φαίνεται ότι τα άτομα που μεγαλώνουν σε εξαιρετικά δυσχερείς οικογενειακές συνθήκες αναπτύσσουν «αντοχή» στα προβλήματα, αναπτύσσουν αντισταθμιστικές δεξιότητες (π.χ. αφοσίωση στη μάθηση), με αποτέλεσμα να διαπρέπουν ως ενήλικοι.

Μέσα σ' αυτό το συγκείμενο, όπως προαναφέρθηκε, διερευνάται ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ως υποστηρικτικής δράσης κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.

7.6.3 Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Σε επίπεδο ρητορικής, όπως διεξοδικά αναπτύχθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια, ο Σ.Ε.Π., ως εκπαιδευτική πρακτική, στοχεύει στην παροχή βοήθειας προς το άτομο κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης και ως εκ τούτου εντάσσεται στους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν το άτομο στη λήψη απόφασης.

Ωστόσο, έρευνες με αντικείμενο το ρόλο του Σ.Ε.Π. στη διαδικασία λήψης απόφασης προσδίδουν στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (αλλά και στο σχολικό θεσμό γενικότερα) δευτερεύοντα ρόλο στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα των Anderson και Μαλικιώση – Λοΐζου (1980) φαίνεται ότι ο Σ.Ε.Π. δεν επηρεάζει καθόλου τους μαθητές. Σχεδόν ταυτόσημα είναι τα

ευρήματα της έρευνας του Δημητρόπουλου (1986), όπου επισημαίνεται η ανεπάρκεια του θεσμού, σύμφωνα με τις εμπειρίες που καταθέτουν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Έτσι, μόνο το 10% των τελειοφοίτων του Λυκείου φαίνεται να επηρεάστηκε από τον Σ.Ε.Π. στην απόφασή του για τις μετά το Λύκειο επιδιώξεις του.

Οι Παπάς – Ψαχαρόπουλος (1990) διατυπώνουν στην έρευνά τους το ερώτημα αν ο Σ.Ε.Π. εκπληρώνει την αποστολή του ως μάθημα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με στοιχεία που προέρχονται από ένα δείγμα 500 τελειοφοίτων Γενικών Λυκείων της περιοχής Αθηνών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η προσφορά του Σ.Ε.Π. δεν είναι ικανοποιητική σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών. Μάλιστα, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα και αυτοί κυρίως των Δημόσιων Σχολείων αξιολογούν χειρότερα τον προσφερόμενο Σ.Ε.Π., σε σύγκριση με τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλά εισοδήματα και φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία.

Στην έρευνά τους οι Καλαντζή et al. (1990), με ένα δείγμα 200 φοιτητών, στοχεύουν να διαπιστώσουν το βαθμό που ο Σ.Ε.Π. επηρεάζει τις επαγγελματικές αποφάσεις των νέων. Τα δεδομένα της έρευνας μαρτυρούν την ανεπάρκεια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Με βάση την αξιολόγηση των φοιτητών για την επίδραση που άσκησε ο Σ.Ε.Π. στη μαθητική τους πορεία φαίνεται ότι οι εμπειρίες των φοιτητών από τον Σ.Ε.Π. είναι τουλάχιστον «άσχημες», ενώ η συμβολή του στην πρώτη επιλογή των σπουδών τους ήταν τουλάχιστον «μικρή».

Οι Γεώργας et al. (1991) διερευνώντας την επίδραση του Σ.Ε.Π. σε ένα δείγμα 455 μαθητών Γ' Λυκείου και 232 πρωτοετών φοιτητών διαπιστώνουν ότι οι μαθητές και οι φοιτητές δηλώνουν ότι οι ίδιοι αποφάσισαν για την κατεύθυνση και το είδος των σπουδών τους και ο Σ.Ε.Π. παίζει μηδαμινό ρόλο, λιγότερο ακόμη και από οποιονδήποτε άλλο παράγοντα, στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης. Η ανεπάρκεια του θεσμού, σύμφωνα με τους ερευνητές, τεκμηριώνεται από τη μηδαμινή ικανοποίηση των μαθητών σχετικά με τους τομείς εφαρμογής του Σ.Ε.Π.

Η Τέττερη (1992) σε έρευνα με αντικείμενο την αξιολόγηση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού από τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου και στόχο τον εντοπισμό των στοιχείων εκείνων που θα ήταν χρήσιμα για τις αναγκαίες προσαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σ.Ε.Π. εντοπίζει μια θετική στάση απέναντι στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό και την επίδρασή του στη λήψη απόφασης. Μάλιστα, με βάση τα δεδομένα της έρευνάς της, επισημαίνει ότι το μάθημα του Σ.Ε.Π. θεωρείται σε μεγαλύτερες συχνότητες ενδιαφέρον και χρήσιμο από μαθητές χαμηλής

επίδοσης, αγροτικών και ημιαστικών περιοχών και προερχόμενους από χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό περιβάλλον.

Ο Κασσωτάκης (1992) διερευνώντας σε ένα δείγμα 2309 μαθητών από 16 Λύκεια την ενημερωτική και συμβουλευτική λειτουργία του Σ.Ε.Π. καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: Το μάθημα του Σ.Ε.Π. κατατάσσεται μεταξύ των πιο σημαντικών πηγών πληροφόρησης των μαθητών για τις σπουδές και τα επαγγέλματα. Η ενημέρωση όμως που τους εξασφαλίζει δεν φαίνεται να είναι επαρκής. Επιπλέον, η δραστηριότητα του Σ.Ε.Π. στον τομέα της ατομικής συμβουλευτικής είναι τελείως υποτυπώδης, διαπίστωση που αποδίδεται τόσο σε ελλείψεις υποδομής, όσο και σε άλλες οργανωτικές αδυναμίες.

Τέλος, ο Σαμοΐλης (2001) με ένα δείγμα 314 μαθητών από Λύκεια της Αθήνας επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών και διαπιστώνει ότι ο Σ.Ε.Π. δεν εντάσσεται στους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν το μαθητή στην επιλογή σπουδών.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών απέναντι στο θεσμό του Σ.Ε.Π. και του τρόπου με τον οποίο τον αξιοποιούν (ποιες προσδοκίες προσλαμβάνουν, με ποιους τρόπους τις προσλαμβάνουν, πώς επενδύουν σ' αυτές, ποιες σημασίες αποδίδουν σ' αυτές, πώς δηλαδή τις νοηματοδοτούν και πώς ανταποκρίνονται σ' αυτές).

7.7 Το εργαλείο συλλογής των εμπειρικών δεδομένων

Οι έρευνες επισκόπησης μπορούν να διαφέρουν τόσο ως προς την πολυπλοκότητά τους όσο και ως προς την έκτασή τους. Όμως είτε η έρευνα είναι μεγάλης είτε μικρής κλίμακας για τη συλλογή των πληροφοριών χρησιμοποιείται ως βασικό μέσο το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο ερωτήσεων που καλύπτουν τους σκοπούς που έχουν τεθεί για την έρευνα, συνθέτοντας κατ' αυτό τον τρόπο ένα διάλογο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου.

Το ερωτηματολόγιο συνηθίζεται να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που ο αριθμός του δείγματος είναι μεγάλος και οι εμπλεκόμενοι ερευνητές λίγοι. Ο Παρασκευόπουλος (1993) επισημαίνει ότι με το ερωτηματολόγιο είναι δυνατόν, σε σχετικά λίγο χρόνο και με σχετικά μικρό κόστος, να συγκεντρώσουμε εμπειρικά δεδομένα από ευρύτατες ομάδες για πολλά θέματα. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο ενδείκνυται σε περιπτώσεις που τα άτομα που θα ερωτηθούν θεωρούνται ικανά να

εκφραστούν σωστά μέσω του ερωτηματολογίου, και όταν το ερωτηματολόγιο εξάπτει το ενδιαφέρον των ερωτώμενων (Javeau, 2000).

Ωστόσο, η χρήση της δειγματοληπτικής έρευνας με ερωτηματολόγιο έχει και κάποια μειονεκτήματα. Θεωρείται ότι η έρευνα με ερωτηματολόγιο αντιμετωπίζει τα κοινωνικά φαινόμενα ως σταθερά και μη μεταβαλλόμενα, ενώ τα υποκείμενα δεν εξετάζονται στο πλαίσιο των κοινωνικών τους σχέσεων, της προσωπικής τους ιστορίας και της ιστορικής εξέλιξης του γενικότερου κοινωνικού συνόλου, αλλά αντιμετωπίζονται ως φορείς μετρήσιμων χαρακτηριστικών. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι στην περίπτωση που το ερευνητικό αντικείμενο αφορά σύνθετες στάσεις και απόψεις, το τυποποιημένο σχήμα ερωτήσεων μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρή παραποίηση της πραγματικότητας, καθώς οι απαντήσεις των ερωτώμενων προσαρμόζονται αναγκαστικά στο εννοιολογικό καλούπι του ερευνητή και δεν εκφράζουν με τους δικούς τους όρους τον τρόπο που κατανοούν και αντιδρούν σε όσα συμβαίνουν γύρω τους (Κυριαζή, 2002).

Σε κάθε περίπτωση κάθε επιλογή έχει τα δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τις δικές της δυνατότητες και τους δικούς της περιορισμούς που την κάνουν όχι καλύτερη ή χειρότερη από την άλλη, αλλά περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλη για τους συγκεκριμένους σκοπούς της έρευνας. Ως εκ τούτου, όπως προαναφέρθηκε, η επιλογή του ερωτηματολογίου κρίνεται ως η καταλληλότερη για την πραγματοποίηση της έρευνας.

7.7.1 Δομή και μορφή του ερωτηματολογίου

Για την έρευνα χρησιμοποιείται αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε μέσα στο πλαίσιο του θεωρητικού υποβάθρου το οποίο αναπτύχθηκε εκτενώς στα προηγούμενα κεφάλαια.

Τα χαρακτηριστικά που διέπουν το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι η σαφήνεια και η λιτότητα της γλώσσας με στόχο την ελαχιστοποίηση πιθανών σφαλμάτων τόσο εκ μέρους αυτών που το απάντησαν, όσο και εκ μέρους αυτών που το αξιολόγησαν. Επειδή η συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα ήταν προαιρετική, το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε έτσι, ώστε να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, να ενθαρρύνει τη συνεργασία τους και να εκμαιεύει απαντήσεις που να είναι όσο το δυνατόν πλησιέστερες στην αλήθεια (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ως προς τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καταβλήθηκε προσπάθεια να διέπονται από ορισμένες αρχές, ώστε να απεικονίζεται σε αυτές το ζητούμενο της

έρευνας και να προκαλούν απαντήσεις σε σχέση με αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε απλό, συγκεκριμένο και κατανοητό λεξιλόγιο, κάθε ερώτηση ήταν λιτή και σύντομη, ενώ δεν προέτρεπε σε μια συγκεκριμένη απάντηση και δεν προϋπέθετε γνώσεις που πιθανόν δεν έχει ο ερωτώμενος (Κυριαζή, 2002 • Creswell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε περιλαμβάνει 35 ερωτήσεις. Κατά κύριο λόγο πρόκειται για ερωτήσεις «Δεδομένης απάντησης» (κλειστού τύπου). Τα πλεονεκτήματα των κλειστών ερωτήσεων εστιάζονται από την πλευρά των υποκειμένων στην εύκολη απάντησή τους και από την πλευρά του ερευνητή στην εύκολη κωδικοποίηση και επεξεργασία τους, στην ευκολία χώρου και χρόνου, στη διασφάλιση της αντικειμενικότητας των παρεχόμενων πληροφοριών και στην καθοδήγηση του ερωτώμενου να απαντήσει εντός του εννοιολογικού πλαισίου των ερωτήσεων. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός των προσφερόμενων απαντήσεων, που ενδεχομένως δεν εξαντλούν το θέμα, αλλά και η μεγάλη προσπάθεια και κατάρτιση που απαιτείται για την κατασκευή τους αποτελούν σημαντικά μειονεκτήματα των κλειστών ερωτήσεων.

Οι ερωτήσεις εντάσσονται σε 4 ερευνητικούς άξονες με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις. Οι άξονες αυτοί είναι : 1. Προσωπικά χαρακτηριστικά, 2. Οικογενειακό περιβάλλον – εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές, 3. Εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια, 4. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις που αφορούν τα γενικότερα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας. Οι ερωτήσεις αυτές είναι «Δεδομένης απάντησης» (κλειστού τύπου) και αναφέρονται στις εξής μεταβλητές :

1. Φύλο (ερώτηση 1)
2. Χρονολογία γέννησης (ερώτηση 2)
3. Είδος του σχολείου (ερώτηση 3)
4. Τύπος του σχολείου (ερώτηση 4)
5. Εθνικότητα (ερώτηση 5)
6. Τόπος γέννησης (ερώτηση 6)
7. Τόπος γέννησης των γονέων (ερώτηση 7)
8. Τόπος διαμονής (ερώτηση 8)
9. Σχολική επίδοση κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά (ερώτηση 9)
10. Υποστήριξη στα μαθήματα του σχολείου (ερώτηση 10)
11. Εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών (ερώτηση 11)

Ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις που αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον των υποκειμένων της έρευνας με έμφαση στις προσδοκίες για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των υποκειμένων της έρευνας. Οι ερωτήσεις αυτές είναι «Δεδομένης απάντησης» (κλειστού τύπου) και αναφέρονται στις εξής μεταβλητές:

1. Μέσο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα (ερώτηση 12)
2. Μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (ερώτηση 13)
3. Επαγγελματική κατάσταση της οικογένειας (ερώτηση 14)
4. Επαγγελματική ιδιότητα των γονέων (ερώτηση 15)
5. Επάγγελμα των γονέων (ερώτηση 16)
6. Ενασχόληση με πολιτισμικές δραστηριότητες (ερώτηση 17)
7. Εγγύτητα της οικογένειας σε ζητήματα ΣΕΠ (ερώτηση 18)
8. Εκπαιδευτικές προσδοκίες της οικογένειας (ερωτήσεις 19 – 20)
9. Επαγγελματικές αξίες της οικογένειας (ερώτηση 21)

Ο τρίτος άξονας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις που αφορούν τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια των υποκειμένων της έρευνας. Οι ερωτήσεις αυτές είναι «Δεδομένης απάντησης» (κλειστού τύπου: πολλαπλής επιλογής, εναλλακτικής απάντησης και διαβαθμισμένης κλίμακας) και αναφέρονται στις εξής μεταβλητές:

1. Εκπαιδευτικές προσδοκίες των υποκειμένων της έρευνας (ερώτηση 22)
2. Δυναμική των εκπαιδευτικών προσδοκιών (ερώτηση 23)
3. Κίνητρα επιλογής σπουδών (ερώτηση 24)
4. Αυξημένη επιθυμία – θέληση για σπουδές (ερώτηση 25)
5. Παράγοντες επιρροής των εκπαιδευτικών αποφάσεων (ερωτήσεις 26 – 27)
6. Επαγγελματική απόφαση (ερώτηση 28)
7. Επαγγελματικές αξίες (ερώτηση 29)
8. Παράγοντες επιρροής των επαγγελματικών αποφάσεων (ερώτηση 30)
9. Αναποφασιστικότητα (ερώτηση 31)
10. Αποφυγή συγκεκριμένων επαγγελμάτων (ερώτηση 32)

Ο τέταρτος άξονας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις που αφορούν το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Οι ερωτήσεις αυτές είναι «Δεδομένης απάντησης» (κλειστού τύπου) και «Ανοιχτής απάντησης (Ανοιχτού τύπου) και αναφέρονται στις εξής μεταβλητές:

1. Συμβολή των δομών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των υποκειμένων της έρευνας (ερώτηση 33)
2. Συμβολή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των υποκειμένων της έρευνας (ερώτηση 34)
3. Αποτίμηση των προσδοκιών για το επαγγελματικό μέλλον (ερώτηση 35).

Με στόχο τον περιορισμό της μη ανταπόκρισης των μαθητών στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου λήφθηκαν οι εξής μεθοδολογικές προφυλάξεις:

- α) Κατά τη διαδικασία εκπόνησης του ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αισθητική του και στα ερωτήματά του, ώστε να μην περιέχουν ασαφείς ή μη κατανοητές εκφράσεις.
- β) Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε από εισαγωγικό σημείωμα το οποίο περιείχε αναφορά στην ταυτότητα του ερευνητή, στο σκοπό της έρευνας και στην τήρηση κανόνων δεοντολογίας, καθώς επίσης και διευκρινήσεις για τη συμπλήρωσή του.

7.7.2 Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης

Η ποιότητα μιας ερευνητικής μελέτης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποδοτικότητα των μεθόδων συλλογής δεδομένων, έτσι ώστε η μελέτη να μπορεί να καταλήγει σε ασφαλή συμπεράσματα και να συλλέγει πληροφορίες που συνάδουν με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Φίλιας, 2003).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, ο ερευνητής φρόντισε, ώστε τα ερευνητικά αποτελέσματα να είναι έγκυρα¹¹³ και αξιόπιστα¹¹⁴ καθώς το γεγονός αυτό αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της συγκεκριμένης εργασίας.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης διασφαλίστηκε μέσα από τη διαδικασία της προκαταρκτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα σε ένα «βολικό» δείγμα 30 μαθητών της Γ' Λυκείου διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο με στόχο:

1. Τη διαπίστωση του βαθμού κατανόησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και της ακρίβειας με την οποία δίνονται οι απαντήσεις, με στόχο τον εντοπισμό των ερωτήσεων εκείνων που μπορεί να οδηγούν σε μεροληπτικές ή αόριστες απαντήσεις.

¹¹³ Η εγκυρότητα δείχνει κατά πόσο το ψυχομετρικό μέσο και κατά συνέπεια οι μετρήσεις που μας δίνει μετράει αυτό το οποίο προορίζεται να μετρήσει. Βλ. σχετικά Παρασκευόπουλος, 1993.

¹¹⁴ Αξιοπιστία σημαίνει η σταθερότητα της μέτρησης, δηλαδή έλλειψη διακυμάνσεων στο αποτέλεσμα της μέτρησης σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με το ίδιο όργανο μέτρησης κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Βλ. σχετικά Παρασκευόπουλος, 1993.

2. Τον προσδιορισμό της χρησιμότητας των απαντήσεων στα ερωτήματα του ερευνητικού εργαλείου.
3. Τον έλεγχο της ακρίβειας και της πληρότητας του δειγματοληπτικού πλαισίου.
4. Την εκτίμηση των παραμέτρων της προκαταρκτικής έρευνας που είναι απαραίτητες για το σχεδιασμό και την οργάνωση της κύριας έρευνας (μέγεθος ομάδων, δείγματος), ώστε να προσδιοριστεί ικανοποιητικά το μέγεθος του δείγματος που θα διασφαλίζει την επιθυμητή στατιστική ακρίβεια.

Ως προς τη συλλογή των δεδομένων αυτή πραγματοποιήθηκε με ομοιόμορφο και ενιαίο τρόπο από όλους τους συμμετέχοντες, ώστε οι μετρήσεις της έρευνας να μπορούν να θεωρηθούν συγκρίσιμες. Η κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου, έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε μην υπάρχουν διαφορές που μπορεί να οφείλονται σε έλλειψη σαφήνειας του οργάνου μέτρησης (Φίλιας, 2003). Ειδικότερα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν απλές και κατανοητές, με σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης (Κελπανίδης, 1999).

7.8 Η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των εμπειρικών δεδομένων

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από το Δεκέμβριο μέχρι και το Φεβρουάριο της σχολικής χρονιάς 2012-13.

Η διανομή των ερωτηματολογίων στα υποκείμενα έγινε προσωπικά από τον ερευνητή, ώστε να δοθεί η δυνατότητα διευκρινήσεων σε ενδεχόμενες απορίες των υποκειμένων, αλλά κυρίως για να επιτευχθεί ο έλεγχος της όλης διαδικασίας, με στόχο την ελαχιστοποίηση του ποσοστού των ασυμπλήρωτων ερωτηματολογίων (Βάμβουκας, 2006). Ως εκ τούτου από τα 422 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν πλήρως ή επαρκώς τα 416 τα οποία και αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας.

Είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι πριν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου προηγήθηκε συνάντηση με τους διδάσκοντες και τους διευθυντές των σχολείων προκειμένου να ενημερωθούν εκτενέστερα για την έρευνα και να συμβάλουν στην επιτυχή διεξαγωγή της.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, μετά την κωδικοποίησή τους, έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS). Η επεξεργασία των απαντήσεων στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις έγινε με τη χρήση της Ανάλυσης Περιεχομένου και με βάση συγκεκριμένες κατηγορίες

ανάλυσης και κριτήρια κατηγοριοποίησης που προκύπτουν από το αντικείμενο της έρευνας.

Για την ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της «Ανάλυσης Περιεχομένου» η οποία συνιστά ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση των παραμέτρων σκέψης και δράσης των ατόμων, οργανώνοντας και προβάλλοντας εξατομικευμένες αντιλήψεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις οι οποίες στην έρευνά μας εκφράζονται μέσω του γραπτού λόγου (Σακαλάκη, 2001) και προσεγγίζονται τόσο ποσοτικά, με έμφαση στην αριθμητική διάσταση των λεκτικών διατυπώσεων των υποκειμένων της έρευνας, όσο και ποιοτικά εστιάζοντας την προσοχή στην ανάδειξη και διερεύνηση των αναπαραστάσεων των υποκειμένων στο πλαίσιο διάρθρωσης του κοινωνικού με το ατομικό και των παραγόμενων μηνυμάτων (Potter & Wetherell, 1995).

Απώτερος στόχος της αξιοποίησης της «Ανάλυσης Περιεχομένου» αποτέλεσε η ερμηνεία του επικοινωνιακού λόγου των υποκειμένων με τρόπο συστηματικό και αναλυτικό, ώστε να προκύψουν νοήμονα αποτελέσματα και όχι η αναγωγή και ταυτόχρονα ο περιορισμός του λόγου σε μία αυστηρή αριθμητική διατύπωση.

Η πορεία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου είναι η εξής : 1. Καταγραφή των απαντήσεων των ερωτώμενων ξεχωριστά για κάθε ερώτηση. 2. Καταγραφή των σημασιολογικών ενοτήτων που περιέχονται σε κάθε ερώτηση. 3. Κατηγοριοποίηση των σημασιολογικών ενοτήτων. 4. Απλή κατανομή συχνότητας των απαντήσεων που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία. 5. Κατάταξη των κατηγοριών στις ευρύτερες θεματικές ενότητες της έρευνας.

Ως μονάδα καταγραφής ορίστηκε η φράση και ως μονάδα συμφραζομένων η απάντηση που έδωσαν τα υποκείμενα στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση του λόγου των υποκειμένων λειτούργησαν συμπληρωματικά στην ερμηνεία του λόγου, με στόχο τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων που προϋπάρχουν στη σκέψη τους.

Κεφάλαιο Όγδοο

Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας

1. Περιγραφική στατιστική

8.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο καταγράφονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, τα οποία δίνονται ταξινομημένα σε πίνακες και απεικονίζονται σε διαγράμματα. Οι πίνακες καθώς και τα διαγράμματα αφορούν σε δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, αφού αυτά καταχωρήθηκαν και έγινε επεξεργασία με τη βοήθεια της βάσης δεδομένων dbase. Η βάση αυτή επιλέχθηκε για καθαρά πρακτικούς λόγους, εφόσον με τη χρήση της ελαχιστοποιείται ο κίνδυνος σφάλματος εισαγωγής δεδομένων. Η στατιστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS 14.0).

Ως προς τις γραφικές μεθόδους για την παρουσίαση των δεδομένων επιλέγονται κυρίως τα ραβδογράμματα και τα κυκλικά διαγράμματα¹¹⁵. Στους πίνακες που ακολουθούν αναγράφεται η συχνότητα με την οποία παρουσιάστηκαν οι εκάστοτε απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, δηλαδή η συχνότητα με την οποία παρουσιάστηκε το κάθε χαρακτηριστικό στο δείγμα. Η σειρά παρουσίασης είναι αντίστοιχη με τη σειρά που εμφανίστηκαν τα ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους μαθητές.

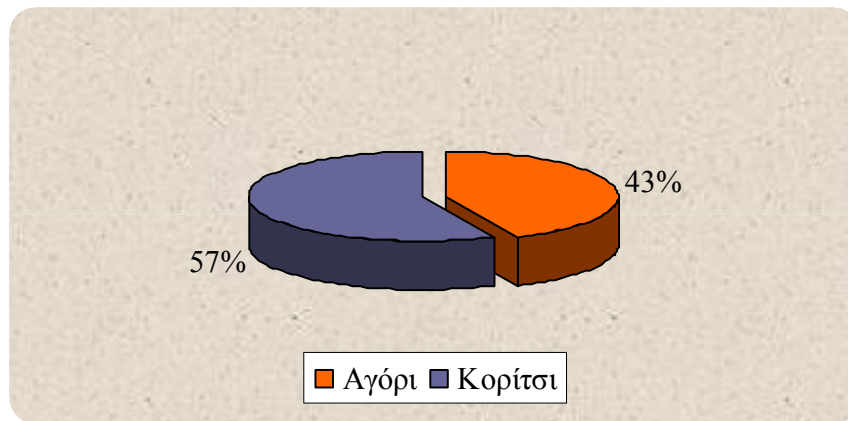
8.2 Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια αναλυτική περιγραφή των βασικών στοιχείων του δείγματος που αφορούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά και ταυτόχρονα σημαντικές μεταβλητές της έρευνας, όπως αναλυτικά περιγράφεται σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Ως προς το φύλο, το δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα διαμορφώθηκε σύμφωνα με το γράφημα που ακολουθεί:

¹¹⁵ Τα δεδομένα ενός πίνακα συχνοτήτων μπορούν να παρασταθούν γραφικά με ένα ραβδόγραμμα, όπου κάθε ράβδος παρουσιάζει τη συχνότητα για κάθε τιμή της μεταβλητής. Με το κυκλικό διάγραμμα παρουσιάζουμε γραφικά τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεταβλητές όταν οι διάφορες τιμές της μεταβλητής είναι λίγες. Βλ. σχετικά Creswell, 2011.

Γράφημα 1: Το φύλο των μαθητών

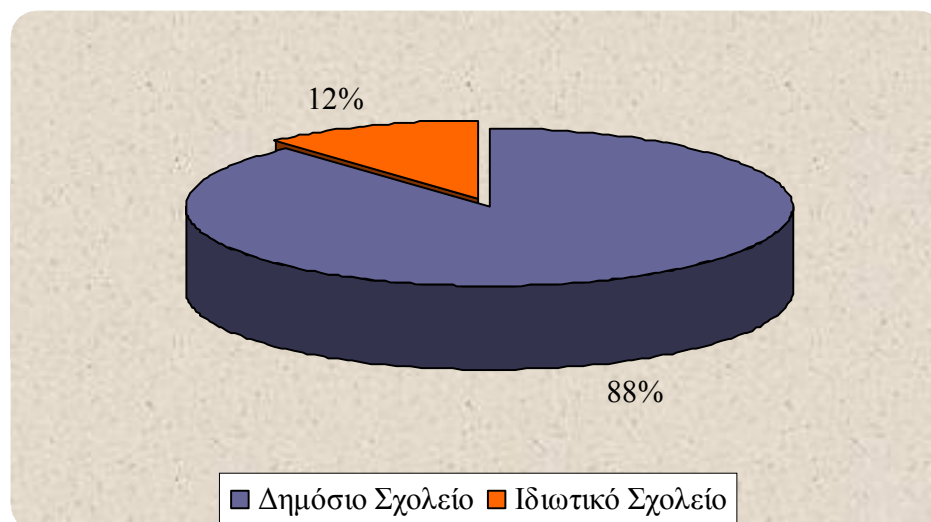


Σύμφωνα με το γράφημα από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα το 43% (N=179) είναι αγόρια και το 57% (N=237) είναι κορίτσια.

Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων υποκειμένων στην έρευνα, ήτοι το 95,7% (N=398), έχει γεννηθεί το 1995. Μόνο το 4,3% των μαθητών (N=18) είχε μεγαλύτερη ηλικία, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται είτε σε επανάληψη σχολικής τάξης, είτε σε απώλεια χρόνου, λόγω ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών που προέρχονται από ξένα εκπαιδευτικά συστήματα.

Το είδος του σχολείου στο οποίο φοιτούν οι μαθητές αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα:

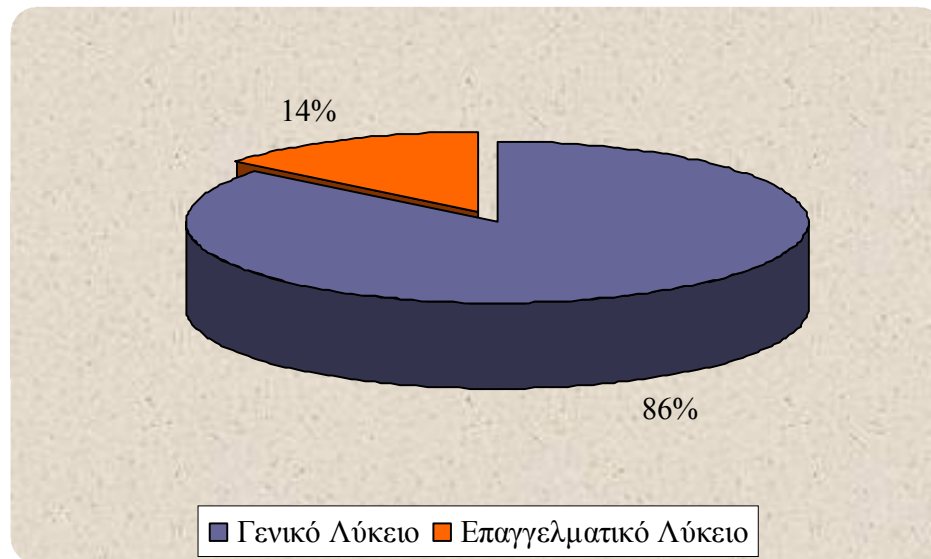
Γράφημα 2: Το είδος του σχολείου



Ως προς το είδος του σχολείου το 88,2% (N=367) των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μαθητές σε Δημόσιο Σχολείο, ενώ το υπόλοιπο 17,8% (N=49) φοιτά σε Ιδιωτικό Σχολείο.

Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας κατανέμεται στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο σύμφωνα με το παρακάτω γράφημα:

Γράφημα 3: Ο τύπος του σχολείου



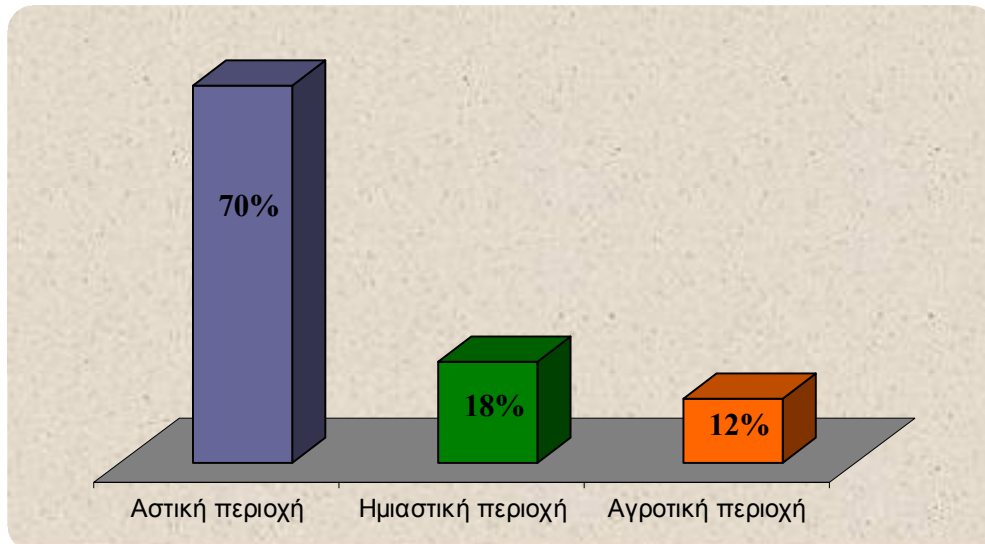
Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι το 86% (N=357) των υποκειμένων είναι μαθητές Γενικού Λυκείου, ενώ το υπόλοιπο 14% (N=59) είναι μαθητές Επαγγελματικού Λυκείου.

Τα στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι ένα ποσοστό 7% (N=30) των μαθητών του δείγματος δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα με τους περισσότερους από αυτούς (N=16) να δηλώνουν ως τόπο γέννησης την Αλβανία. Οι υπόλοιποι (N=14) έχουν γεννηθεί σε άλλες χώρες της Βαλκανικής Χερσονήσου, της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής.

Όπως επισημάνθηκε σε προηγούμενη ενότητα, για την έρευνα επιλέχθηκαν περιοχές με κριτήριο τη συγκέντρωση χαρακτηριστικών αστικής, ημιαστικής και αγροτικής περιοχής, ώστε να μην περιοριστεί η έρευνα σε περιοχές με κοινά χαρακτηριστικά και το δείγμα να είναι ετερογενές. Έτσι, δημιουργήθηκε μια μεταβλητή με 3 κατηγορίες προκειμένου να αντανακλά το βαθμό αστικοποίησης του τόπου

διαμονής των μαθητών του τελικού δείγματος. Ο τόπος διαμονής των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτυπώνεται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 4: Ο τόπος διαμονής

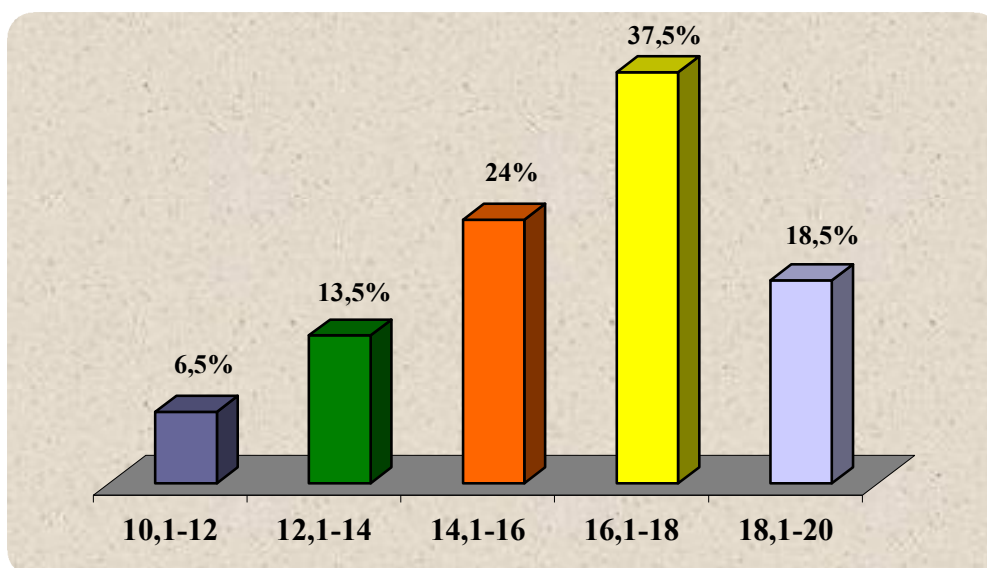


Σύμφωνα με τα δεδομένα το 70% (N=290) των μαθητών του δείγματος είναι κάτοικοι αστικών περιοχών. Η δεύτερη κατηγορία από πλευράς μεγέθους περιέχει μαθητές που σε ποσοστό 18% (N=77) δηλώνουν ως τόπο διαμονής τους τις ημιαστικές περιοχές. Τέλος, η μικρότερη κατηγορία που αντανακλά το βαθμό αστικοποίησης είναι οι μαθητές που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές με ποσοστό 12% (N=49).

Αν και στη σχετική βιβλιογραφία (Αβδάλη, 1989 • Χιωτάκης, 1997) τονίζεται ότι η σχολική επίδοση πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη, επειδή δεν εκφράζει πάντα την πραγματική επίδοση των μαθητών, η σχολική επίδοση αποτέλεσε μια μεταβλητή της έρευνας, ώστε να διερευνηθεί η στατιστική σημαντικότητα του συγκεκριμένου παράγοντα στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών.

Οι απαντήσεις των μαθητών για τη σχολική τους επίδοση αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 5: Η σχολική επίδοση

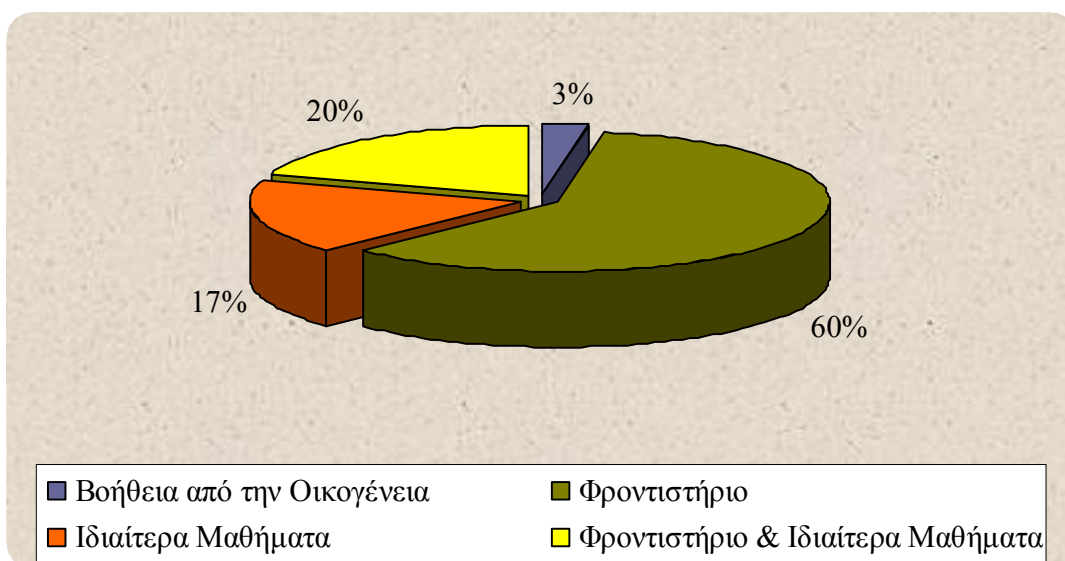


Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας υπερέχουν οι μαθητές με ποσοστό 37,5% (N=156) των οποίων η σχολική επίδοση κυμαίνεται από 16,1 μέχρι 18. Με ποσοστό 24% (N=100) ακολουθούν οι μαθητές με σχολική επίδοση από 14,1 μέχρι 16. Ένα 13,5% (N=56) των μαθητών έχει επίδοση μεταξύ 12,1 και 14. Χαμηλή σχολική επίδοση εμφανίζει μόνο το 6,5% (N=27) των υποκειμένων της έρευνας, ενώ ένα ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό 18,5% (N=77) έχει υψηλές επιδόσεις στο σχολείο με βαθμούς που κυμαίνονται από 18,1 μέχρι 20.

Αναφορικά με την παροχή βοήθειας, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα μαθήματα του σχολείου, φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με ποσοστό 81,5% (N=339) υποστηρίζεται είτε από την οικογένεια, είτε από το φροντιστήριο ή και με ιδιαίτερα μαθήματα, ώστε να προετοιμαστεί καταλληλότερα για τη συμμετοχή στις πανελλαδικές εξετάσεις. Επιπλέον, το 18,5% (N=77) των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν υποστηρίζεται στα μαθήματα του σχολείου.

Οι μορφές της ενισχυτικής διδασκαλίας αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα:

Γράφημα 6: Μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας



Πιο αναλυτικά, ως προς τις μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας στο πλαίσιο της προετοιμασίας για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται ότι το φροντιστήριο αποτελεί τη μορφή που εμπιστεύεται η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας. Με βάση τα δεδομένα το 60% (N=204) παρακολουθεί φροντιστηριακά μαθήματα. Ένα 20% (N=68) των μαθητών παρακολουθεί παράλληλα με το φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα. Επιπλέον, το 17% (N=58) των υποκειμένων παρακολουθεί μόνο ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ μόνο το 3% (N=9) εμπιστεύεται τη βοήθεια που προσφέρεται στο πλαίσιο της οικογένειας.

Αναφορικά με τις μορφές ενισχυτικής διδασκαλίας είναι χαρακτηριστικό ότι ο υποστηρικτικός θεσμός της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης¹¹⁶ δεν βρίσκει καμία ανταπόκριση από το σύνολο των μαθητών της έρευνας, αν και εμπεριέχεται ως δυνατή επιλογή στο ερωτηματολόγιο.

Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι παρά τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης που συντελείται τις τελευταίες δεκαετίες, η τάση της οικογένειας να προσφεύγει στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών δεν περιορίζεται. Όπως επισημαίνει η Σιάνου – Κύργιου στην έρευνά της « η προετοιμασία για να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό στις εισαγωγικές εξετάσεις και να επιτύχουν επιδόσεις που θα τους επιτρέψουν να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση βασίζεται περισσότερο στο δίκτυο της παραπαιδείας απ' ό,τι

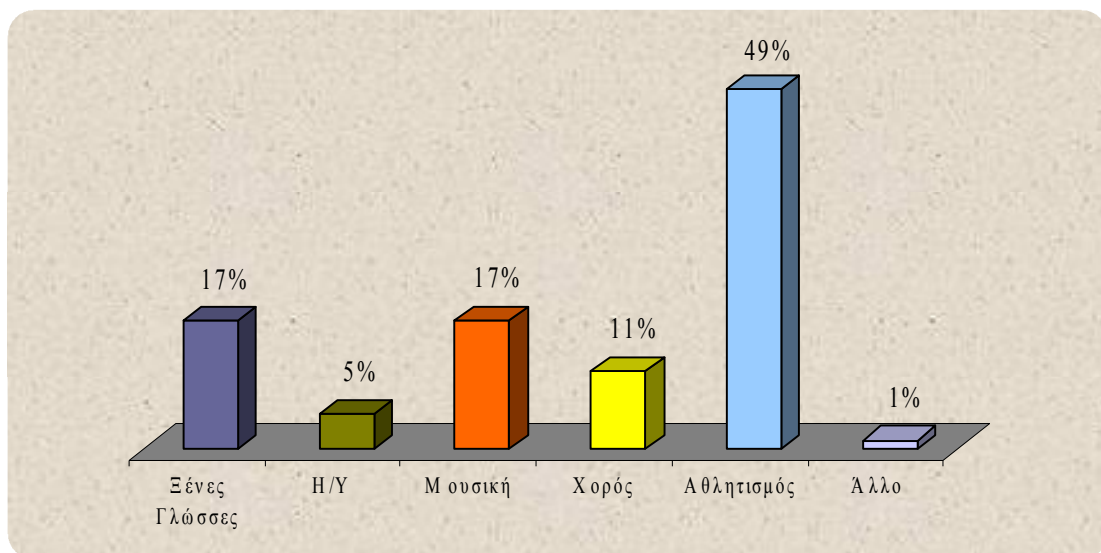
¹¹⁶ Σύμφωνα με το ΦΕΚ 2985/2012 η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη {Π.Δ.Σ.) ως υποστηρικτικός θεσμός της εκπαίδευσης, απευθύνεται σε μαθητές, όλων των τύπων Λυκείων, οι οποίοι υστερούν στην σχολική τους επίδοση, με συνέπεια να μην μπορούν να παρακολουθούν και να συμμετέχουν αποδοτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ή μαθητές που θέλουν να βελτιώσουν την απόδοσή τους.

στο σχολείο. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα των γονέων να λειτουργήσουν ως «καταναλωτές» εκπαιδευτικών υπηρεσιών» (2006: 121).

Φαίνεται λοιπόν, ότι με βάση τα παραπάνω, ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας που απέβλεπε και αποβλέπει όχι μόνο στη μείωση της προσφυγής σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, αλλά και σε ευρύτερες και γενικότερες παιδαγωγικές επιδιώξεις (Κασσωτάκης, 2009), εμφανίζει χαμηλή αποτελεσματικότητα.

Η τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου αφορά τη συμμετοχή των μαθητών σε οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 7: Συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες



Το γεγονός ότι ο χρόνος των μαθητών αυτής της τάξης είναι περιορισμένος, λόγω της προετοιμασίας τους για τη συμμετοχή στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., φαίνεται να επέδρασε στις απαντήσεις. Ως εκ τούτου, με βάση τα δεδομένα της έρευνας το 30,3% (N=126) των μαθητών δεν πραγματοποίησε κάποια οργανωμένη εξωσχολική δραστηριότητα σε εβδομαδιαία βάση.

Για το υπόλοιπο 69,7% (N=290) σημαντικότερη εξωσχολική δραστηριότητα με ποσοστό 49% (N=166) αποτελεί ο «αθλητισμός». Ακολουθούν με ποσοστό 17% (N=59) αντίστοιχα η «εκμάθηση ξένων γλωσσών» και η «μουσική». Τόσο ο «χορός» με ποσοστό

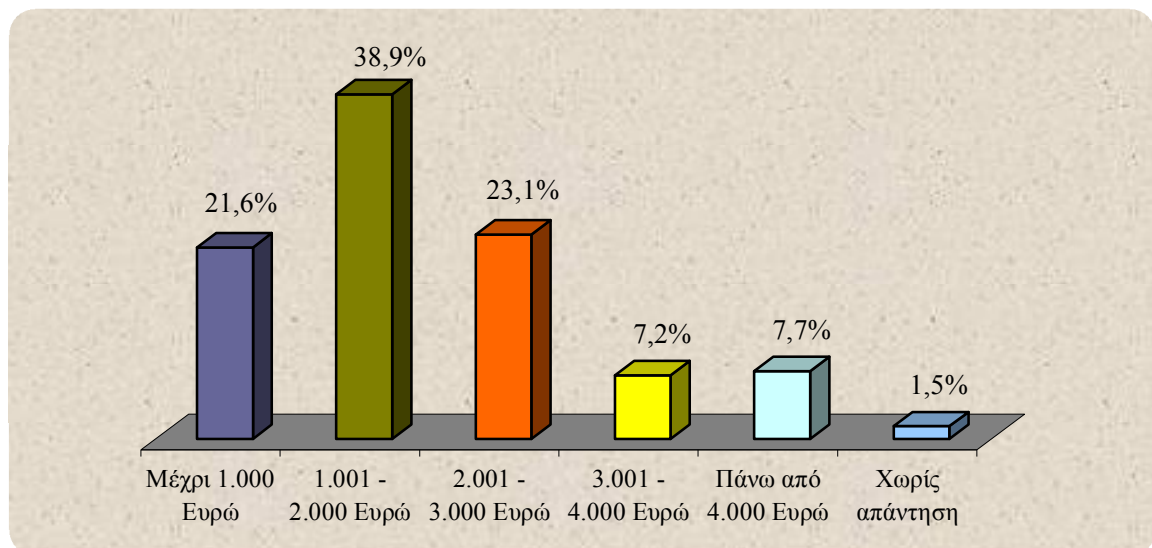
11% (N=36) όσο και η «εκμάθηση Η/Υ» με ποσοστό 5% (N=16) φαίνεται ότι δεν ανήκουν στις προτιμώμενες εξωσχολικές δραστηριότητες του δείγματος της έρευνας.

8.3 Το οικογενειακό περιβάλλον

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η οικογένεια φαίνεται να αποτελεί τον παράγοντα εκείνο που ασκεί σημαντική επίδραση στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του ατόμου. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση της επίδρασης της οικογένειας καλύπτει σημαντικό μέρος του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τη στρωματοποίηση της δειγματοληψίας φαίνεται ότι τα υποκείμενα του δείγματος έχουν γονείς που προέρχονται από όλες τις κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα η οικονομική κατάσταση της οικογένειας αποτυπώνεται με βάση το μέσο μηνιαίο εισόδημα στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 8: Μέσο μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας



Με βάση τα δεδομένα φαίνεται ότι η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας προέρχεται από οικογένειες με χαμηλό μηνιαίο εισόδημα. Πιο συγκεκριμένα, περίπου μία στις πέντε οικογένειες, δηλαδή 21,6% (N=90) εμφανίζονται να έχουν εισοδήματα μέχρι 1.000 Ευρώ. Η πιο πολυπληθής κατηγορία με ποσοστό 38,9% (N=162) είναι αυτή με εισόδημα από 1.001 μέχρι 2.000 Ευρώ. Μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 2.001 μέχρι 3.000 Ευρώ έχει το 23,1% (N=96). Από 3.001 μέχρι 4.000 Ευρώ δηλώνει ως μέσο μηνιαίο εισόδημα το 7,2% των υποκειμένων του δείγματος (N=30). Σε πλεονεκτικότερη

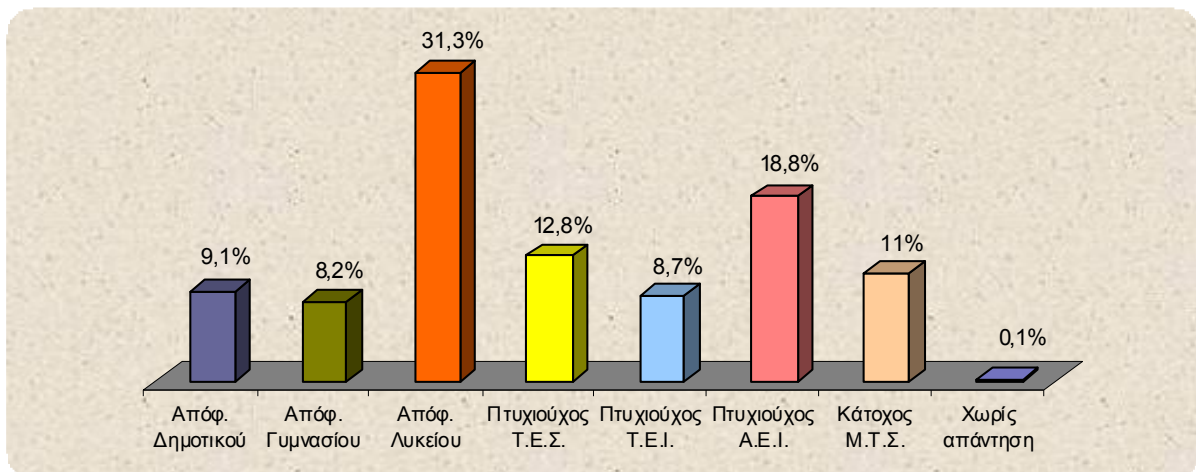
θέση σε σχέση με τις οικονομικές συνθήκες φαίνεται να βρίσκεται το 7,7% (N=32) το οποίο δηλώνει μέσο μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας από 4.001 Ευρώ και πάνω.

Μόνο ένα μικρό ποσοστό 1,5% (N=6) των υποκειμένων της έρευνας δεν απάντησε στην ερώτηση για το μέσο μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας, γεγονός που μπορεί να οφείλεται είτε στην άγνοια των υποκειμένων, είτε στην επιφυλακτικότητα με την οποία ενδεχομένως αντιμετωπίζεται ένα ερώτημα που σχετίζεται με το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Οι κατανομές των ποσοστών σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας παρουσιάζουν μια ευρεία διακύμανση και ως εκ τούτου παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες που σχετίζονται με το κοινωνικό προφίλ των υποκειμένων της έρευνας.

Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτυπώνεται στο ακόλουθο γράφημα:

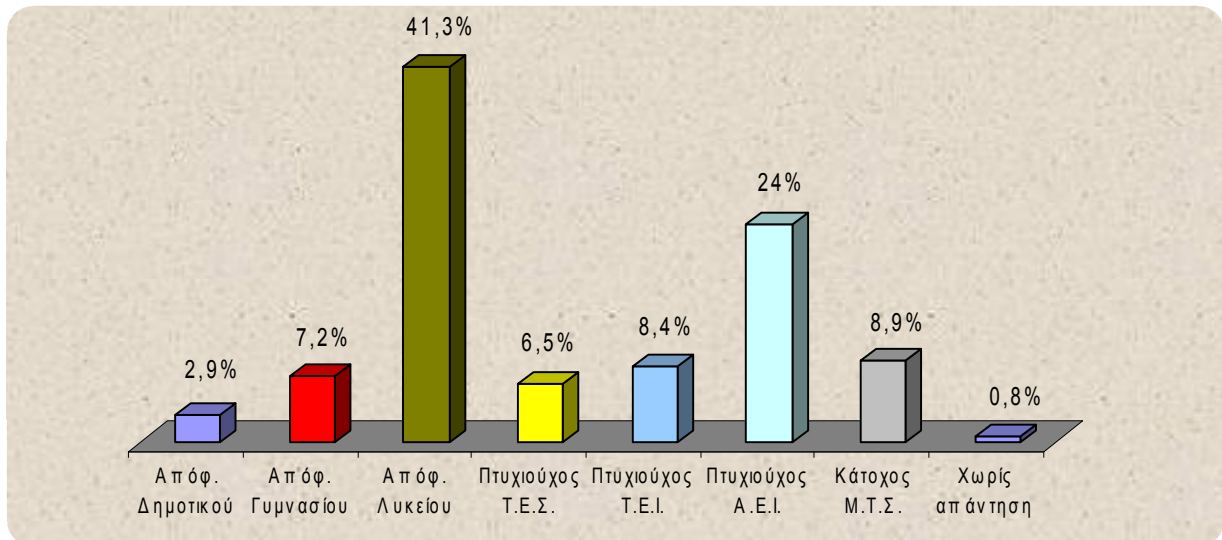
Γράφημα 9: Μορφωτικό επίπεδο πατέρα



Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών ένα μικρό ποσοστό, 9,1% (N=38), του δείγματος έχει πατέρα απόφοιτο Δημοτικού Σχολείου. Το 8,2% (N=34) έχει πατέρα απόφοιτο Γυμνασίου και το 31,3% (N=130) απόφοιτο Λυκείου. Επιπλέον ένα ποσοστό 12,8 (N=53) έχει πατέρα Πτυχιούχο Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής. Ένα μεγάλο ποσοστό 38,5 (N=150), των υποκειμένων της έρευνας δηλώνει ότι ο πατέρας είναι απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, το 8,7% (N=36) είναι πτυχιούχοι Τ.Ε.Ι., το 18,8% (N=78) είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. ενώ το 11% (N=46) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών.

Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των υποκειμένων της έρευνας αποτυπώνεται στο ακόλουθο γράφημα:

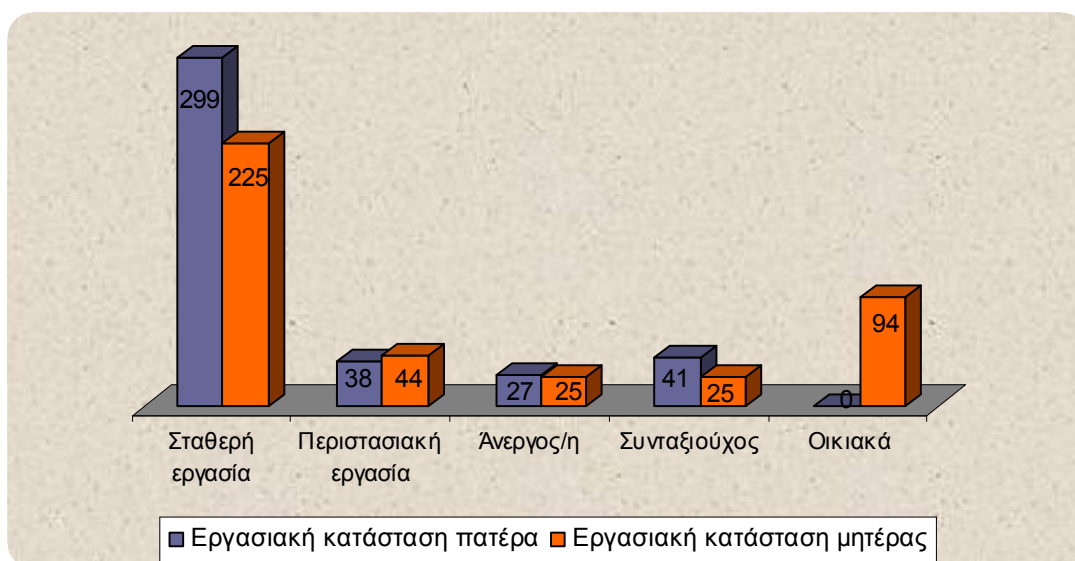
Γράφημα 10: Μορφωτικό επίπεδο μητέρας



Αξιοσημείωτο είναι ότι συγκριτικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο που έχουν οι πατέρες των υποκειμένων της έρευνας οι μητέρες υπερέχουν ως προς το επίπεδο των σπουδών. Πιο αναλυτικά: Μόνο ένα μικρό ποσοστό, 2,9% (N=12), του δείγματος έχει μητέρα απόφοιτη Δημοτικού Σχολείου. Το 7,2% (N=30) έχει μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου. Ένα σημαντικό ποσοστό, 41,3% (N=172) των υποκειμένων της έρευνας έχει μητέρα απόφοιτη Λυκείου. Το 6,5% (N=27) των υποκειμένων της έρευνας έχει μητέρα απόφοιτη Τ.Ε.Σ.. Τέλος, το 41,3% (N=172) των υποκειμένων της έρευνας δηλώνει μητέρα απόφοιτη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το 8,4% (N=35) είναι πτυχιούχοι Τ.Ε.Ι., το 24% (N=100) είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. ενώ το 8,9% (N=37) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών.

Αν και η έρευνα διεξήχθη σε μια περίοδο υφιστάμενης οικονομικής κρίσης, στη συντριπτική πλειονότητά τους, με ποσοστό 81% (N=337), οι γονείς των υποκειμένων της έρευνας εργάζονται είτε σταθερά είτε περιστασιακά. Η εργασιακή κατάσταση της οικογένειας αποτυπώνεται στα παρακάτω γραφήματα:

Γράφημα 11: Εργασιακή κατάσταση οικογένειας

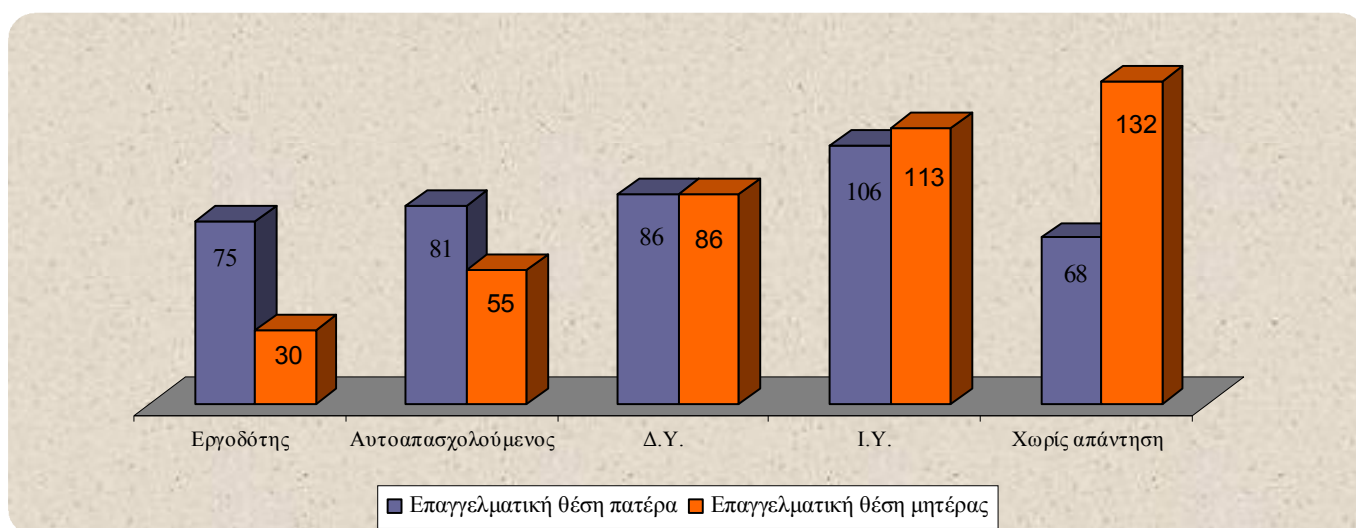


Το 71,9% (N=299), του δείγματος έχει πατέρα με σταθερή εργασία. Το 9,1% (N=38) έχει πατέρα που εργάζεται περιστασιακά. Το ποσοστό των μαθητών του δείγματος με πατέρα άνεργο είναι σχετικά χαμηλό : 6,5% (N=27). Εξίσου χαμηλό είναι το ποσοστό των μαθητών με πατέρα συνταξιούχο: 9,9% (N=41) Τέλος, ένα μικρό ποσοστό 2,6% (N=11) των υποκειμένων της έρευνας δηλώνει ότι δεν έχει πατέρα.

Ως προς την εργασιακή κατάσταση της μητέρας φαίνεται και εδώ ότι το ποσοστό των μαθητών με μητέρα που εργάζεται είτε σταθερά είτε περιστασιακά είναι ιδιαίτερα υψηλό 64,7% (N=269). Ωστόσο, το 22,6% (N=94) των υποκειμένων της έρευνας δηλώνει ότι η μητέρα ασχολείται με οικιακά.

Η επαγγελματική θέση του πατέρα δεν διαφοροποιείται ως προς τα ποσοστά από την αντίστοιχη της μητέρας. Οι απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με την επαγγελματική θέση του πατέρα αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 12: Επαγγελματική θέση

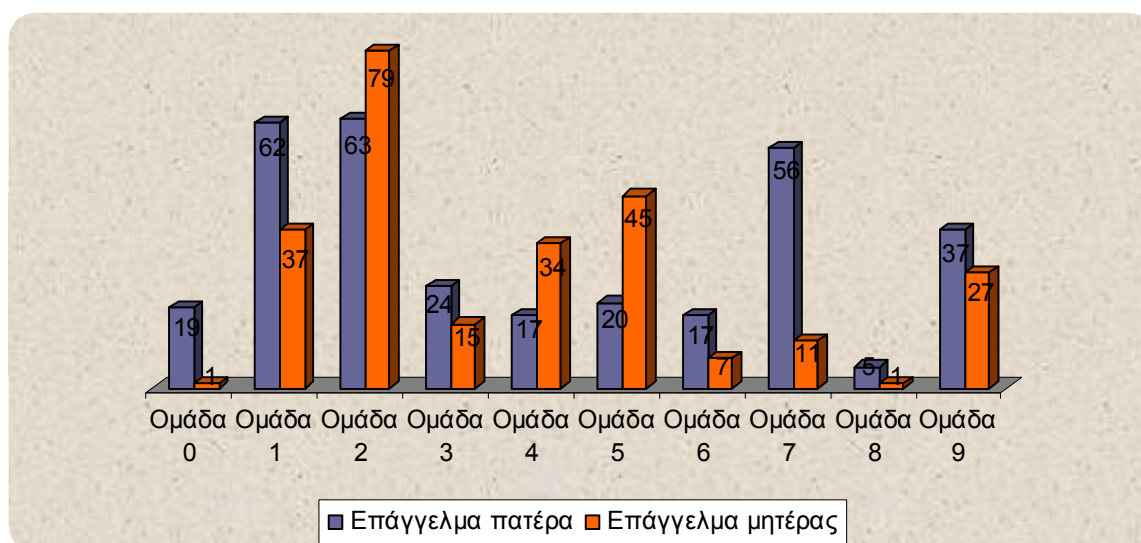


Με βάση τα δεδομένα το 63% (N=262) των μαθητών δηλώνει ότι ο πατέρας εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα είτε ως μισθωτός με ποσοστό 25,5% (N=106), είτε ως αυτοαπασχολούμενος με ποσοστό 19,5% (N=81), είτε ως εργοδότης με ποσοστό 18% (N=75). Οι μαθητές με πατέρα δημόσιο υπάλληλο ανέρχονται σε ποσοστό 20,7% (N=86). Τα ίδια περίπου ποσοστά ισχύουν αναλογικά και ως προς την επαγγελματική θέση της μητέρας των υποκειμένων της έρευνας.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κατανέμονται ανάλογα με την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας, όπως φαίνεται στο γράφημα που ακολουθεί και βασίζεται στην ταξινόμηση της ΕΛΣΤΑΤ¹¹⁷:

¹¹⁷ Σύμφωνα με την ταξινόμηση της ΕΛΣΤΑΤ διακρίνονται σε πρώτο επίπεδο 10 Μεγάλες Ομάδες Επαγγελμάτων : Μεγάλη Ομάδα 1: Μέλη των βουλευομένων σωμάτων· ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα Μεγάλη Ομάδα 2: Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα Μεγάλη Ομάδα 3: Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα Μεγάλη Ομάδα 4: Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα Μεγάλη Ομάδα 5: Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές Μεγάλη Ομάδα 6: Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς Μεγάλη Ομάδα 7: Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα Μεγάλη Ομάδα 8: Χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μονταδόροι) Μεγάλη Ομάδα 9: Ανεπίδητοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες Μεγάλη Ομάδα 0: Ένοπλες δυνάμεις.

Γράφημα 13: Επαγγελματική κατηγορία



Από τις παραπάνω κατανομές φαίνεται ότι τα υποκείμενα του δείγματος έχουν γονείς που προέρχονται από όλες τις επαγγελματικές κατηγορίες, όπως αυτές ορίζονται από την ΕΛΣΤΑΤ. Πιο αναλυτικά :

Ένα μικρό ποσοστό 4,6% (N=19) του δείγματος έχει πατέρα που εντάσσεται στην επαγγελματική κατηγορία των Ενόπλων Δυνάμεων (Μεγάλη Ομάδα 0), το οποίο στην περίπτωση της μητέρας είναι ακόμη μικρότερο 0,2% (N=2). Το ποσοστό των εχόντων πατέρα ανώτερο διοικητικό και διευθυντικό στέλεχος (Μεγάλη Ομάδα 1), είναι 14,9% (N=62) το οποίο στην περίπτωση της μητέρας είναι 8,9% (N=37).

Το ποσοστό των εχόντων πατέρα που ασκεί επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα (Μεγάλη Ομάδα 2), είναι 15,1% (N=63). Το ποσοστό των εχόντων μητέρα που εντάσσεται σ' αυτή την κατηγορία είναι σχετικά μεγαλύτερο, 19% (N=79). Ένα ποσοστό 5,8% (N=24) του δείγματος έχει πατέρα που εντάσσεται στην κατηγορία των Τεχνολόγων, Τεχνικών και των ασκούντων συναφή επαγγέλματα (Μεγάλη Ομάδα 3), το οποίο στην περίπτωση της μητέρας είναι κατά τι μικρότερο, ήτοι 3,6% (N=15).

Στην κατηγορία των υπαλλήλων γραφείου και ασκούντων συναφή επαγγέλματα (Μεγάλη Ομάδα 4), υπερτερούν οι γυναίκες με ποσοστό 8,2% (N=34), έναντι 4,1% (N=17) των ανδρών. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει στην κατηγορία των απασχολούμενων στην παροχή υπηρεσιών και πωλητών σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές (Μεγάλη Ομάδα 5). Το ποσοστό των εχόντων πατέρα που ασκεί ένα από τα συγκεκριμένα

επαγγέλματα είναι 4,8% (N=20). Στις μητέρες των υποκειμένων της έρευνας το αντίστοιχο ποσοστό διπλασιάζεται: 10,8% (N=45).

Τα γεωργικά και συναφή επαγγέλματα (Μεγάλη Ομάδα 6) εμφανίζονται με ποσοστό 4,1% (N=17) στους πατέρες των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στις μητέρες μειώνεται στο 1,7% (N=7).

Στην κατηγορία των ειδικευμένων τεχνιτών και ασκούντων συναφή τεχνικά επαγγέλματα (Μεγάλη Ομάδα 7) οι πατέρες εκπροσωπούνται με ποσοστό 13,5% (N=56) το οποίο για τις μητέρες των υποκειμένων της έρευνας είναι κατά πολύ μικρότερο 2,6% (N=11).

Η κατηγορία των Χειριστών σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητών (μονταδόροι) (Μεγάλη Ομάδα 8) φαίνεται να υποεκπροσωπείται τόσο στους πατέρες με ποσοστό 1,2% (N=5), όσο και στις μητέρες με ποσοστό 0,2% (N=2).

Το ποσοστό των εχόντων πατέρα ανειδίκευτο εργάτη, χειρώνακτα ή μικροεπαγγελματία (Μεγάλη Ομάδα 9) είναι 8,9% (N=37), το οποίο στην περίπτωση της μητέρας μειώνεται στο 6,5% (N=27).

Τέλος, σημαντικό είναι το ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας που δεν έχει δώσει καμιά απάντηση σχετικά με το επάγγελμα της μητέρας. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 38,2% (N=159) έναντι 23% (N=96), ποσοστό που αφορά τον πατέρα των υποκειμένων της έρευνας. Μια πιθανή εξήγηση φαίνεται να είναι ο περιορισμός της δραστηριότητας της μητέρας σε οικιακές εργασίες κάτι που αποτυπώνεται σε προηγούμενη ερώτηση.

Από τα προηγούμενα δεδομένα φαίνεται ότι η ανισότητα των φύλων συνεχίζει να υφίσταται σε σημαντικό βαθμό, αφού οι άνδρες φαίνεται να εντάσσονται σε κατηγορίες με επαγγέλματα κύρους και ευθύνης (Ομάδες 0,1,3) ενώ οι γυναίκες να περιορίζονται σε παραδοσιακά στερεοτυπικά επαγγέλματα (Ομάδες 4,5).

Με στόχο τη διερεύνηση του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας συμπεριλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο η ερώτηση που αφορά στις δραστηριότητες που πραγματοποιεί η οικογένεια στο ελεύθερο χρόνο. Αυτές αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου

	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων	73	17,5
Παρακολούθηση κινηματογραφικών έργων	130	31,2
Επίσκεψη σε μουσεία / εκθέσεις	34	8,2
Συμμετοχή σε πολιτιστικό σύλλογο	31	7,5
Συμμετοχή σε αθλητικό σύλλογο	44	10,6
Ανάγνωση βιβλίων	204	49
Ανάγνωση εφημερίδων	216	51,9
Ακρόαση μουσικής	172	41,3
Παρακολούθηση τηλεόρασης	356	85,6
Χρήση Διαδικτύου	256	61,5

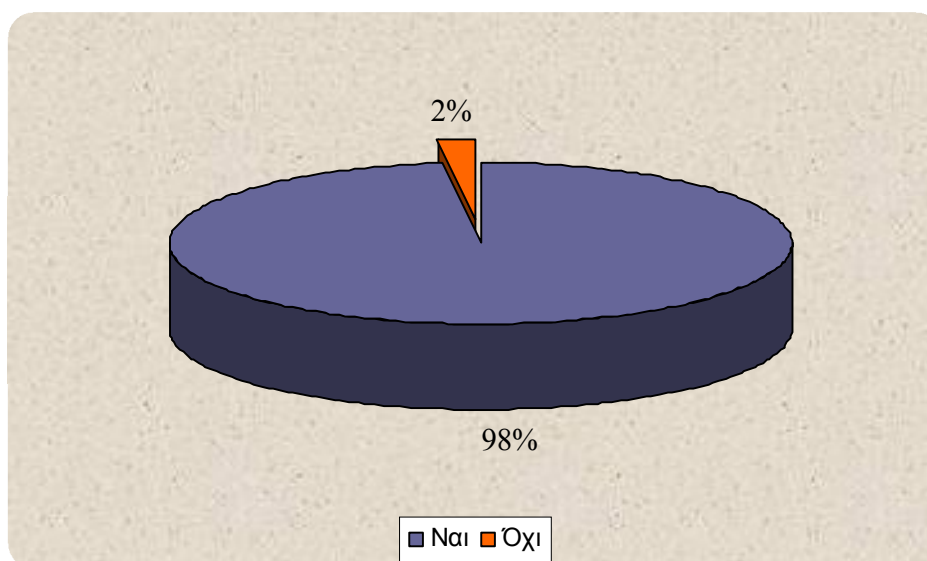
Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας η «Παρακολούθηση τηλεόρασης» με ποσοστό 85,6% (N=356) και η «Χρήση Διαδικτύου» με ποσοστό 61,5% (N=256) αποτελούν τις πιο συνηθισμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Ωστόσο, και η «Ανάγνωση εφημερίδων» με ποσοστό 51,9% (N=216) όπως επίσης η «Ανάγνωση βιβλίων» με ποσοστό 49% (N=204) αποτελούν σημαντικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται τον ελεύθερο χρόνο.

Η «Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων» με ποσοστό 17,5% (N=73), η «Συμμετοχή σε αθλητικό σύλλογο» με ποσοστό 10,5% (N=44), η «Συμμετοχή σε πολιτιστικό σύλλογο» με ποσοστό 7,5% (N=31) και η «Επίσκεψη σε μουσεία / εκθέσεις» με ποσοστό 8,2% (N=34) φαίνεται ότι δεν συγκαταλέγονται στις «κοινές συνήθειες» των οικογενειών των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση σημαντικό παράγοντα στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων φαίνεται να διαδραματίζει η «εγγύτητα της οικογένειας με το άτομο», κατά πόσο, δηλαδή, οι γονείς υιοθετούν οικογενειακές πρακτικές που συνδηλώνουν ενδιαφέρον και ασχολούνται και συζητούν τις επαγγελματικές ανησυχίες του μαθητή. Η συμμετοχή του γονέα στη διαδικασία της λήψης απόφασης φαίνεται ότι βοηθά το μαθητή στην αποσαφήνιση των στόχων του. Επιπλέον, σύμφωνα με τους μαθητές οι γονεϊκές προσδοκίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων.

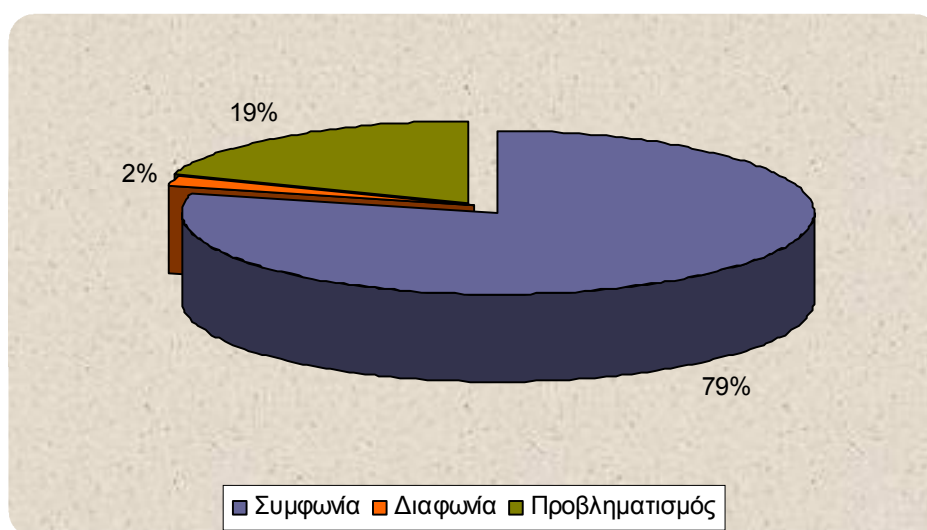
Η εμπλοκή του γονέα στα ζητήματα που αφορούν τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα:

Γράφημα 14: Εγγύτητα της οικογένειας



Φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των γονέων των υποκειμένων της έρευνας συμμετέχει στις σχετικές συζητήσεις. Με βάση τα δεδομένα το 97,8% (N=407) των μαθητών δηλώνει ότι συζητά με τους γονείς για τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια. Η μορφή της ανταπόκρισης αποτυπώνεται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 15: Ανταπόκριση της οικογένειας



Είναι χαρακτηριστικό ότι σ' αυτή τη διαδικασία το οικογενειακό περιβάλλον στη συντριπτική του πλειοψηφία με ποσοστό 81% (N=327) είναι σύμφωνο με τα σχέδια των υποκειμένων της έρευνας, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως γονεϊκή πρακτική παροχής στήριξης και ενθάρρυνσης από το περιβάλλον κατά τη διαδικασία λήψης

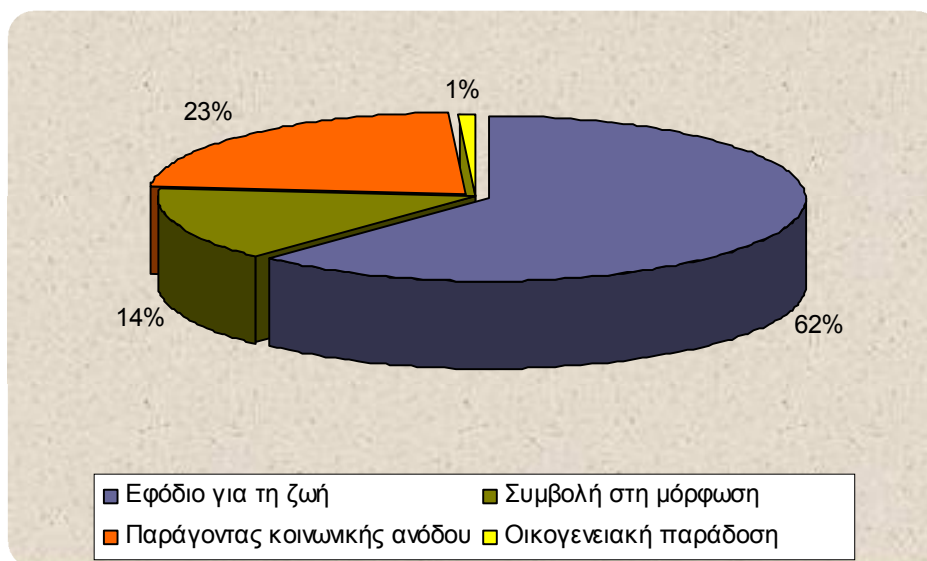
απόφασης. Μόνο ένα μικρό ποσοστό 19% (N=79) φαίνεται να προβληματίζεται σχετικά με τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια των μαθητών.

Μόνο ένα μικρό ποσοστό 2,2% (N=9) των υποκειμένων της έρευνας δηλώνει ότι δεν συζητά με το οικογενειακό περιβάλλον τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια λόγω της άγνοιας που έχουν οι γονείς για τα σχετικά ζητήματα.

Στην ερώτηση σχετικά με την άποψη των μαθητών αναφορικά με την επιθυμία των γονέων για συνέχιση των σπουδών τους μετά την αποφοίτησή τους από το Λύκειο φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα με ποσοστό 99,5 % (N=414) δεν αρκείται στην απόκτηση μόνο του Απολυτηρίου Λυκείου, αλλά επιθυμεί τη συνέχιση των σπουδών. Μόνο ένα μικρό ποσοστό 0,5% (N=2) δεν επιθυμεί τη συνέχιση των σπουδών σε κάποια άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Οι παράγοντες που επιδρούν θετικά στην άποψη των γονέων για συνέχιση των σπουδών από την πλευρά των υποκειμένων της έρευνας αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:

Γράφημα 16: Λόγοι επιλογής σπουδών



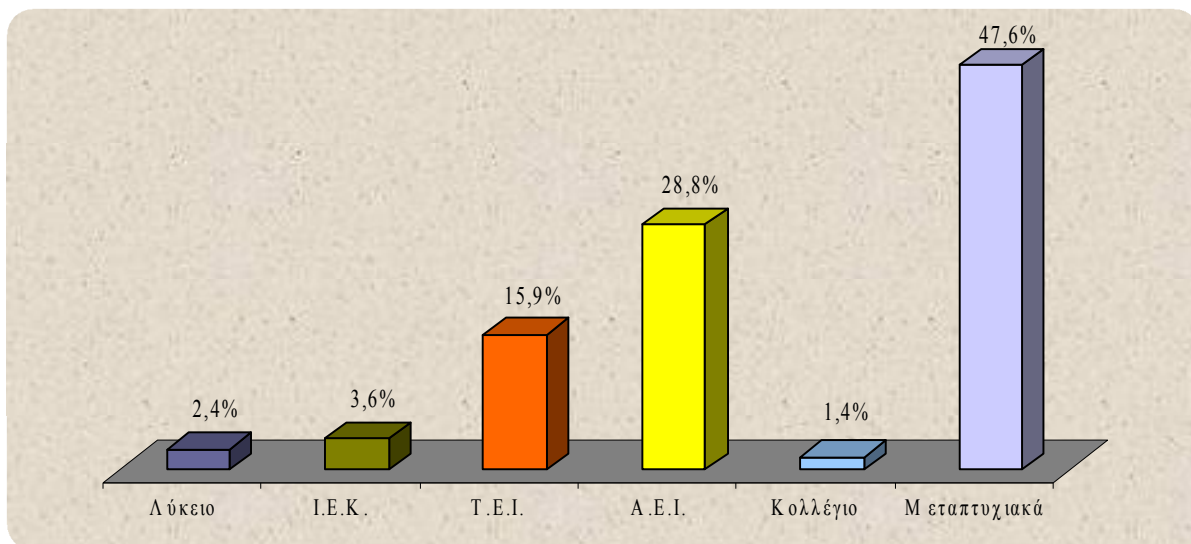
Μεταξύ των παραγόντων που επιδρούν θετικά στην άποψη των γονέων για συνέχιση των σπουδών από την πλευρά των υποκειμένων της έρευνας υπερισχύει με ένα συντριπτικό ποσοστό 62% (N=258) η άποψη ότι το πτυχίο θεωρείται σημαντικό εφόδιο για τη ζωή. Το 14% (N=59) υποστηρίζει ότι οι σπουδές συμβάλλουν στη γενικότερη μόρφωση, ενώ το 23% (N=94) εκλαμβάνει τις σπουδές ως σημαντικό παράγοντα κοινωνικής ανόδου. Τέλος, μόνο ένα μικρό ποσοστό 1% (N=3) θεωρεί ότι οι σπουδές

αποτελούν συνέχεια της παράδοσης που ισχύει στην οικογένεια αναφορικά με τις σπουδές.

Με βάση τα προηγούμενα στοιχεία διαπιστώνουμε ότι για τη συντριπτική πλειονότητα, με ποσοστό 85% (N= 352), οι σπουδές φαίνεται να αποτελούν μια μορφή επένδυσης η οποία σύμφωνα με τη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» ασκεί καταλυτικό ρόλο στην κοινωνική και επαγγελματική εξασφάλιση του μαθητή.

Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες της οικογένειας σύμφωνα με το αναπαραστασιακό πλαίσιο των μαθητών αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:

Γράφημα 17: Εκπαιδευτικές προσδοκίες της οικογένειας



Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα, με ποσοστό 92,3% (N=384), επιθυμεί σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ μόλις το 5% (N=16) επιθυμεί σπουδές στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, μόνο ένα μικρό ποσοστό 2,4% (N=10) αρκείται απλά στη λήψη απολυτηρίου Λυκείου.

Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολο εκείνων που επιθυμούν το παιδί τους να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 47,6% (N=198) επιθυμεί μεταπτυχιακές σπουδές, το 28,8% (N=120) επιθυμεί σπουδές σε ένα Α.Ε.Ι. ενώ το 15,9% (N=66) επιθυμεί σπουδές σε ένα Τ.Ε.Ι. Το 3,6% (N=15) επιθυμεί σπουδές σε μια σχολή επαγγελματικής κατάρτισης ενώ μόνο το 1,4% (N=6) επιλέγει τις σπουδές σε ένα Ιδιωτικό Κολλέγιο.

Ως εκ τούτου διαπιστώνεται ότι για ένα σημαντικό ποσοστό, ήτοι 47,6% (N=198), οι προπτυχιακές σπουδές «υποβαθμίζονται», εφόσον δεν αποτελούν πλέον την οροφή των σπουδών καθώς στόχο αποτελεί μια παραπάνω βαθμίδα, αυτή των μεταπτυχιακών σπουδών και εξειδίκευσης, προφανώς λόγω των διαφαινόμενων αναγκών της αγοράς εργασίας στην εποχή της Πληροφορίας και των Νέων Τεχνολογιών για εξειδικευμένο επιστημονικό δυναμικό, αλλά και του ανταγωνισμού στην κάλυψη των κενών θέσεων εργασίας.

Μέσα από τα μάτια των μαθητών τα κίνητρα επιλογής επαγγέλματος από την πλευρά της οικογένειας αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2: Κίνητρα επιλογής επαγγέλματος

	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που προσφέρει μονιμότητα και ασφάλεια	118	28,4
Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που θα μου αποφέρει πολλά χρήματα	17	4
Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που ταιριάζει με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά μου	205	49,3
Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που στην παρούσα φάση έχει ζήτηση στην αγορά εργασίας	64	15,4
Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα με ιδιαίτερο κοινωνικό κύρος	7	1,7
Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω το δικό τους επάγγελμα	5	1,2
Χωρίς απάντηση	0	0
Σύνολο	416	100

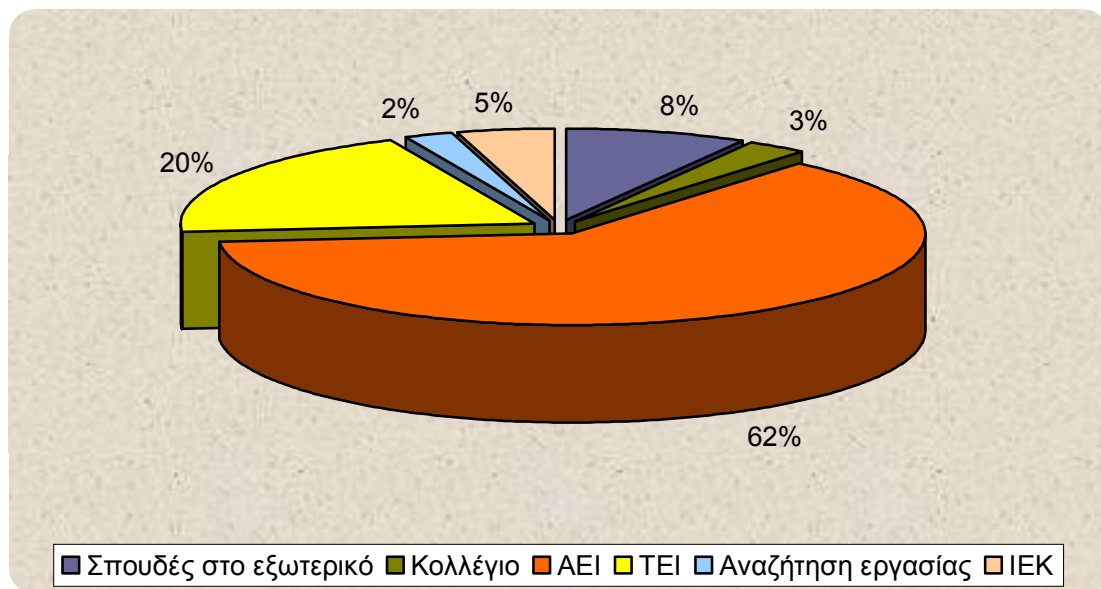
Η επιλογή επαγγέλματος με βάση τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου υπερέχει σημαντικά. Το 49,5% (N=205) των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι η οικογένεια εκλαμβάνει ως σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Για το 28,4% (N=118) σημαντικό κίνητρο για την επιλογή είναι η μονιμότητα και η ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα για το οποίο ενδιαφέρεται το άτομο. Οι προοπτικές στην αγορά εργασίας αποτελούν σημαντικό κίνητρο για το 15,4% (N=64) των υποκειμένων της έρευνας.

8.4 Τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια των μαθητών

Τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σχέδια των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελούν τον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου.

Τα εκπαιδευτικά σχέδια των μαθητών αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:

Γράφημα 18: Εκπαιδευτικά σχέδια των μαθητών



Φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, με ποσοστό 97% (N=403), επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το πανεπιστήμιο φαίνεται να ασκεί ιδιαίτερη έλξη εφόσον η επιθυμία για εκπαίδευση στις ανώτατες σχολές κυριαρχεί στους τελειόφοιτους του Λυκείου. Το 62% (N=254) επιθυμεί να σπουδάσει σε μια σχολή των Α.Ε.Ι. Ανώτατες σπουδές, αλλά σε Πανεπιστήμιο του Εξωτερικού επιθυμεί επίσης το 8% (N=35) των υποκειμένων της έρευνας.

Σε σχολές των Τ.Ε.Ι. επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές του το 20% (N=84) των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Πρέπει να επισημανθεί ότι σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές αυτοί φοιτούν σε Επαγγελματικό Λύκειο, γεγονός που επίσης σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζει τις επιλογές τους για φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

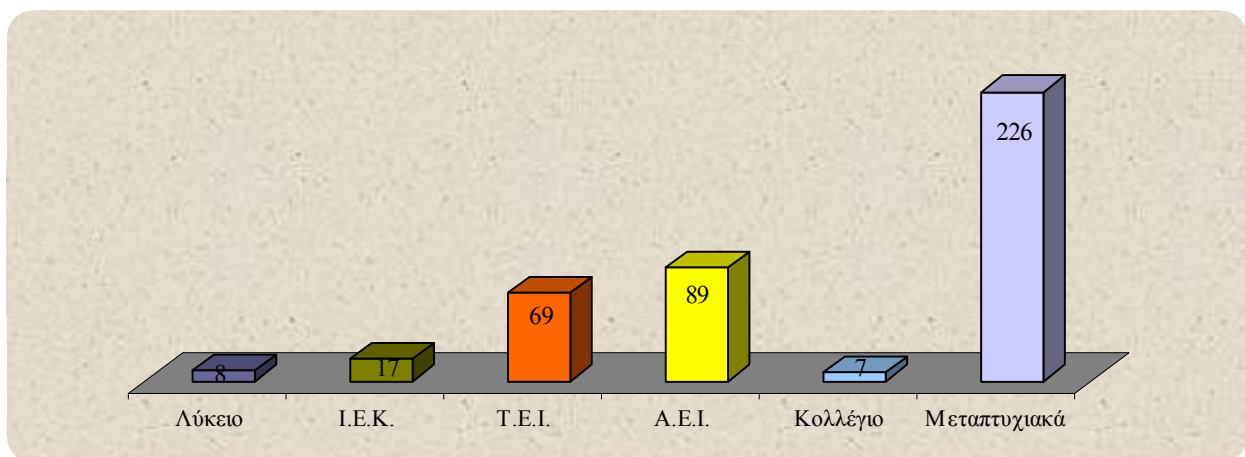
Το 5% (N=20) των υποκειμένων της έρευνας επιλέγει ως εκπαιδευτική προοπτική μετά το Λύκειο τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), ενώ το 2% (N=10) επιθυμεί να σπουδάσει σε ένα Ιδιωτικό Κολλέγιο. Τέλος, μόνο το 3% (N=12) δεν θα

συνεχίσει τις σπουδές του μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά θα αναζητήσει εργασία.

Με βάση τα ευρήματα φαίνεται ότι στο συλλογικό φαντασιακό των τελειοφοίτων του Λυκείου κυριαρχεί η επιθυμία για ανώτατη εκπαίδευση στοιχείο που επιβεβαιώνεται και σε ανάλογες έρευνες (Δημητρόπουλος, 1985 • Κασσωτάκης, 1992).

Επιχειρώντας να διερευνηθεί η δυναμική των εκπαιδευτικών φιλοδοξιών των υποκειμένων της έρευνας συμπεριλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο η ερώτηση «Σε ποιο εκπαιδευτικό επίπεδο πιστεύεις ότι μπορείς να έχεις φθάσει όταν θα είσαι 30 ετών;». Οι απαντήσεις των μαθητών αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:

Γράφημα 19: Δυναμική των εκπαιδευτικών προσδοκιών

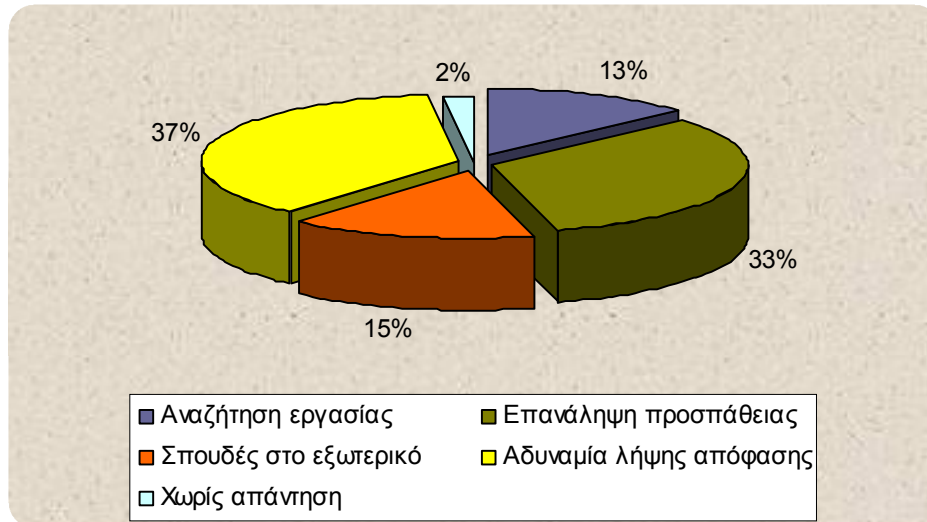


Φαίνεται ότι στο αναπαραστασιακό πλαίσιο των τελειοφοίτων του Λυκείου κυριαρχεί μια λογική που ερείδεται στη «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» και της επένδυσης στην εκπαίδευση. Έτσι οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες παραμένουν σε υψηλά επίπεδα ανάλογα με εκείνα των αρχικών φιλοδοξιών. Πιο συγκεκριμένα ένα πολύ σημαντικό ποσοστό 54,3% (N=226) των υποκειμένων της έρευνας θεωρεί ότι θα έχει ολοκληρώσει σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Το 21,4% (N=89) πιστεύει ότι στην ηλικία των 30 ετών θα έχει ολοκληρώσει τις πανεπιστημιακές σπουδές, ενώ το 16,6% (N=69) θεωρεί ότι στην ηλικία των 30 ετών θα έχει σπουδάσει σε μια σχολή των Τ.Ε.Ι..

Τα δεδομένα της συγκεκριμένης ερώτησης αποτυπώνουν μια τάση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα για επένδυση στην εκπαίδευση, στοιχείο που επιβεβαιώνεται με το ερώτημα που αφορά τις επιλεγθείσες πρακτικές τους σε περίπτωση

αποτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απαντήσεις αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 20: Πρακτικές σε ενδεχόμενη αποτυχία



Αν και το 37% (N=153) δεν έχει αποφασίσει ακόμη αν θα ξαναπάρει μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις, το 33% (N=136) δηλώνει ότι σε περίπτωση αποτυχίας θα προσπαθήσει ακόμη μια φορά να εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το 15% (N=64) σε περίπτωση αποτυχίας θα απευθυνθεί σε κάποιο πανεπιστήμιο του εξωτερικού, ενώ το 13% (N=55) δεν θα προσπαθήσει να εισαχθεί στο πανεπιστήμιο, αλλά θα καταφύγει άμεσα στην αναζήτηση θέσης στην αγορά εργασίας.

Αναζητώντας τον προσδιορισμό των κινήτρων που ωθούν τα υποκείμενα της έρευνας να συνεχίσουν τις σπουδές τους διαπιστώνουμε ότι η ανώτατη εκπαίδευση εκλαμβάνεται από ένα μεγάλο ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας ως επένδυση, από την οποία αναμένεται να αποκομίσουν υλικά οφέλη. Πιο συγκεκριμένα, τα κίνητρα για τη συνέχιση των σπουδών αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 3: Κίνητρα επιλογής σπουδών

	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Για να βρω ευκολότερα εργασία	119	28,6
Για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	93	22,4
Για να κερδίσω περισσότερα χρήματα στο μέλλον	37	8,9

Για να νιώσω προσωπική καταξίωση	51	12,2
Όπως και οι συγγενείς μου, να έχω ανώτατη εκπαίδευση	2	0,5
Είναι κάτι φυσικό για μένα και την οικογένειά μου	9	2,2
Οι σπουδές θα μου προσφέρουν προσωπική ολοκλήρωση	94	22,6
Οι φίλοι μου θα συνεχίσουν τις σπουδές τους	0	0
Χωρίς απάντηση	11	2,6
Σύνολο	416	100

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνουμε ότι για το 28,6% (N=119) η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση συνδέεται με την προσδοκία για ευκολότερη εξεύρεση εργασίας. Για το 22,6% (N=94) η συνέχιση των σπουδών συνδέεται με την ολοκλήρωση της προσωπικότητας, ενώ το 22,4% (N=93) συνδέει τις σπουδές με την απόκτηση περισσότερων γνώσεων. Για το 12,2% (N=51) η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση καταξιώνει το άτομο. Η προσδοκία ότι οι σπουδές θα προσφέρουν τη δυνατότητα άσκησης ενός επαγγέλματος με υψηλές αποδοχές αποτελεί σημαντικό κίνητρο μόνο για το 8,9% (N=37). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό, δηλαδή 2,2 (N=9), θεωρεί ότι η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση είναι κάτι το φυσικό για τους ίδιους και την οικογένειά τους, ενώ για το 0,5% (N=2) η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί συνέχεια της οικογενειακής παράδοσης.

Φαίνεται ότι η ανώτατη εκπαίδευση εκλαμβάνεται από ένα μεγάλο ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας ως επένδυση, από την οποία αναμένεται να αποκομίσουν υλικά οφέλη. Οι μαθητές θεωρούν ότι η εκπαίδευση αποτελεί το διαβατήριο για το πέρασμα του ατόμου στην «πρωτεύουσα αγορά εργασίας», η οποία εξασφαλίζει θέσεις απασχόλησης με μεγάλες αποδόσεις. Στην αντίθετη περίπτωση, το άτομο χωρίς εκπαίδευση εισέρχεται στη «δευτερεύουσα αγορά εργασίας», η οποία του παρέχει απασχόληση πρόσκαιρη, ευκαιριακή, με χαμηλές αποδόσεις¹¹⁸.

Τα κίνητρα που ωθούν τα υποκείμενα της έρευνας να σπουδάσουν στο εξωτερικό αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 4: Κίνητρα επιλογής σπουδών στο εξωτερικό

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	χ.α.	Σύνολο
--	-----------	------	--------	------	---------	------	--------

¹¹⁸ Η θεώρηση αυτή επιβεβαιώνει την ενσωμάτωση στις αναπαραστάσεις των μαθητών της λογικής στην οποία ερείδεται η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» (βλέπε αναλυτική περιγραφή στο δεύτερο κεφάλαιο της μελέτης).

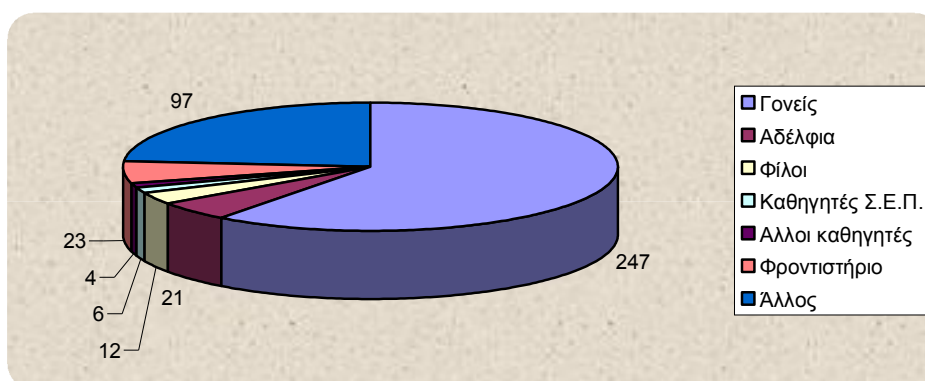
Οικονομική κατάσταση	48	48	72	51	26	171	416
	11,5	11,5	17,3	12,3	6,3	41,1	100
Καλύτερη οργάνωση	77	84	56	21	7	171	416
	18,5	20,2	13,5	5	1,7	41,1	100
Αντικείμενο σπουδών	74	84	56	21	7	171	416
	17,8	20,2	13,5	5	1,7	41,1	100
Φήμη του ιδρύματος	47	64	61	47	22	175	416
	11,3	15,4	14,7	11,3	5,3	42	100
Παρότρυνση οικογένειας	21	29	69	76	46	175	416
	5	7	16,6	18,3	11,1	42	100
Δυνατότητα εργασίας	123	55	47	12	6	173	416
	29,6	13,2	11,3	2,9	1,4	41,6	100

Σύμφωνα με τα δεδομένα φαίνεται ότι για το 40,3% (N=168) η οικονομική κατάσταση της οικογένειας αποτελεί τον παράγοντα εκείνο που επηρεάζει σημαντικά το άτομο στην επιλογή σπουδών στο εξωτερικό. Ωστόσο, για το 18,6% (N=77) η οικονομική κατάσταση επηρεάζει από ελάχιστα έως καθόλου την απόφαση του ατόμου.

Βέβαια, με βάση τα δεδομένα διαπιστώνεται η επιθυμία των υποκειμένων της έρευνας για επιτυχημένες σπουδές. Ως εκ τούτου, σημαντικά κίνητρα για σπουδές στο εξωτερικό αποτελούν αθροιστικά με ποσοστά ιδιαίτερα υψηλά η καλύτερη οργάνωση του ιδρύματος, το αντικείμενο των σπουδών, αλλά και η φήμη του ιδρύματος.

Η παρότρυνση της οικογένειας δεν φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στις επιλογές των μαθητών. Αντίθετα, φαίνεται ότι η οικογένεια παίζει καταλυτικό ρόλο στην απόφασή τους για συνέχιση των σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, η επιρροή για συνέχιση των σπουδών αφορά τα πρόσωπα που αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 21: Παράγοντες επιρροής στις εκπαιδευτικές αποφάσεις



Με ένα ποσοστό 60% (N=247) οι γονείς συγκαταλέγονται στους «σημαντικούς άλλους» που διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και αποκρυστάλλωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών και προτιμήσεων των μαθητών. Το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν προστεθεί και το 24% (N=97) που αφορά την απάντηση «Άλλος». Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με την επίδραση της οικογένειας στις επιλογές¹¹⁹, ορισμένες στάσεις και επιλογές που εμφανίζουν οι μαθητές ως αποκλειστικά δικές τους, ίσως δεν είναι παρά το αποτέλεσμα μακροχρόνιων και έμμεσων επιδράσεων της οικογένειας που οι μαθητές έχουν ενστερνιστεί.

Είναι αξιοσημείωτο ότι στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής απόφασης φαίνεται ότι το σχολείο παίζει δευτερεύοντα ρόλο. Έτσι, με βάση τα δεδομένα της έρευνας μόνο το 3% (N=10) δηλώνει ότι οι καθηγητές στο σχολείο και στο μάθημα του ΣΕΠ ήταν τα πρόσωπα εκείνα που βοήθησαν περισσότερο τα υποκείμενα της έρευνας να επιλέξουν σπουδές. Βέβαια, από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι οι καθηγητές στο φροντιστήριο με ποσοστό 5% (N=23) παίζουν σημαντικότερο ρόλο στη λήψη εκπαιδευτικής απόφασης.

Αναφορικά με τους παράγοντες που κατά την άποψη των μαθητών συντελούν στη διασφάλιση της επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις στη συντριπτική τους πλειονότητα οι μαθητές επικεντρώνονται σε ενδογενείς παράγοντες, όπως η προσωπική θέληση και η συστηματική μελέτη. Αντίθετα, σύμφωνα με τα ευρήματα εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας φαίνεται να έχουν μηδαμινό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα οι παράγοντες που διασφαλίζουν την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 5: Παράγοντες επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	χ.α.	Σύνολο
Συστηματική μελέτη	265	117	23	3	1	7	416
	63,7	28,1	5,5	0,7	0,3	1,7	100
Επάγγελμα γονέων	11	33	95	170	91	16	416
	2,7	7,9	22,8	40,9	21,9	3,8	100

¹¹⁹ Για μια αναλυτική περιγραφή του ρόλου της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος βλέπε Καζή, Σ. (2007). *Επίδραση Σχολείου και Οικογένειας στην Επιλογή Επαγγέλματος*. Στο Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό ΣΟΣ Προσανατολισμός. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Οικονομική κατάσταση	48	125	135	70	27	11	416
	11,6	30	32,5	16,8	6,5	2,6	100
Προσωπική θέληση	313	85	13	1	0	4	416
	75,3	20,4	3,1	0,2	0	1	100
Μόρφωση οικογένειας	17	71	126	114	78	10	416
	4,1	17,1	30,3	27,4	18,8	0,3	100
Παρότρυνση οικογένειας	56	155	112	58	26	9	416
	13,5	37,3	26,9	13,9	6,2	2,2	100
Σχολείο	27	113	142	77	49	8	416
	6,5	27,2	34,1	18,5	11,8	1,9	100
Εξωσχολική υποστήριξη	110	144	85	44	27	6	416
	26,5	34,6	20,4	10,6	6,5	1,4	100

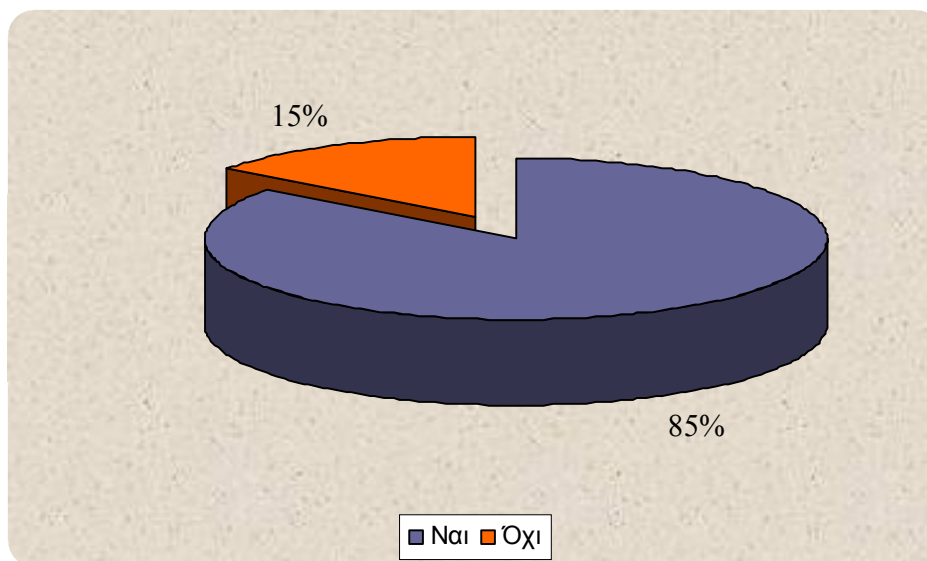
Για το 95,7% (N=398) η προσωπική θέληση για την πραγματοποίηση των σπουδών αποτελεί τον παράγοντα εκείνο που καθορίζει την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Επιπλέον, η συστηματική μελέτη, προφανώς ως απόρροια του προηγούμενου, θεωρείται από το 91,8% (N=382) των υποκειμένων της έρευνας το στοιχείο εκείνο που λειτουργεί καθοριστικά στην έκβαση του αποτελέσματος των εισαγωγικών εξετάσεων.

Στο αναπαραστασιακό πλαίσιο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα των εισαγωγικών εξετάσεων. Έτσι, το 62,7% (N=261) θεωρεί ότι το επάγγελμα που ασκούν οι γονείς δεν επιδρά με κάποιο τρόπο στην ενδεχόμενη επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Επιπλέον, για το 46,2% (N=192) το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας δεν αποτελεί τον παράγοντα εκείνο που μπορεί να διασφαλίσει την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Σ' αυτό το συγκείμενο φαίνεται ότι η εξωσχολική υποστήριξη αποτελεί τον τρίτο παράγοντα με ιδιαίτερη σημασία που σύμφωνα με τους μαθητές επηρεάζει το αποτέλεσμα των εισαγωγικών εξετάσεων. Έτσι το 61% (N=254) θεωρεί ότι η υποστήριξη στα μαθήματα που συντελείται εκτός σχολείου συμβάλλει στην επιτυχία στις εξετάσεις. Το σχολείο φαίνεται να μην παίζει ιδιαίτερο ρόλο, αφού μόνο το 33,7% (N=140) δηλώνει ότι η επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις οφείλεται στην παρέμβαση του σχολείου.

Η αποφασιστικότητα των μαθητών σχετικά με το επάγγελμα που σκοπεύουν να ακολουθήσουν αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα:

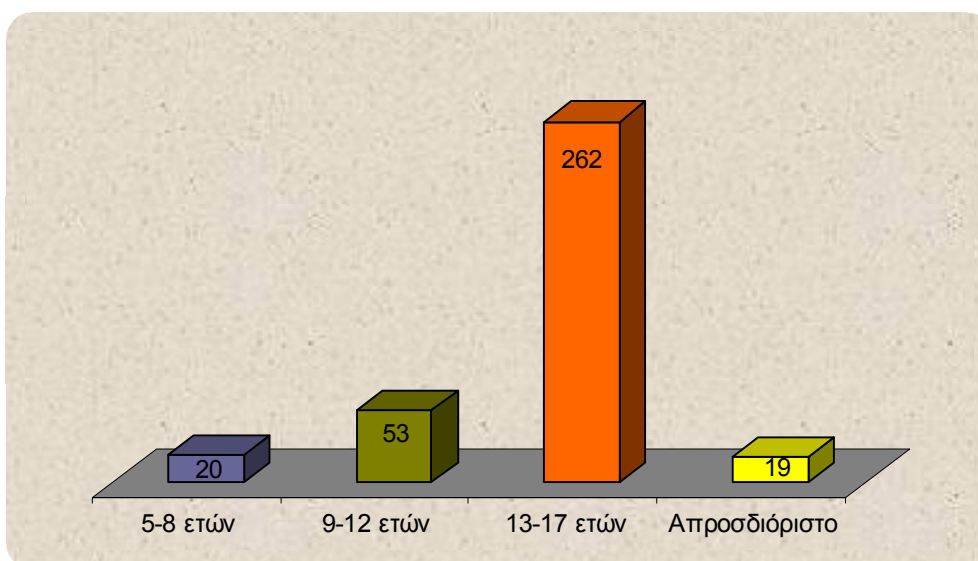
Γράφημα 22: Επαγγελματική επιλογή



Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών με ποσοστό 85% (N=355) φαίνεται να έχει αποφασίσει σχετικά με το επάγγελμα που σκοπεύει να ακολουθήσει στο μέλλον. Ωστόσο, το 15% (N=61) δεν έχει κατορθώσει να αποκρυσταλλώσει μια επαγγελματική επιλογή, παρά το γεγονός ότι ηλικιακά βρίσκεται στο στάδιο των ρεαλιστικών επιλογών.

Επιπλέον, η ηλικία κατά την οποία οι μαθητές επέλεξαν το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν φαίνεται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 23: Ηλικία λήψης επαγγελματικής απόφασης

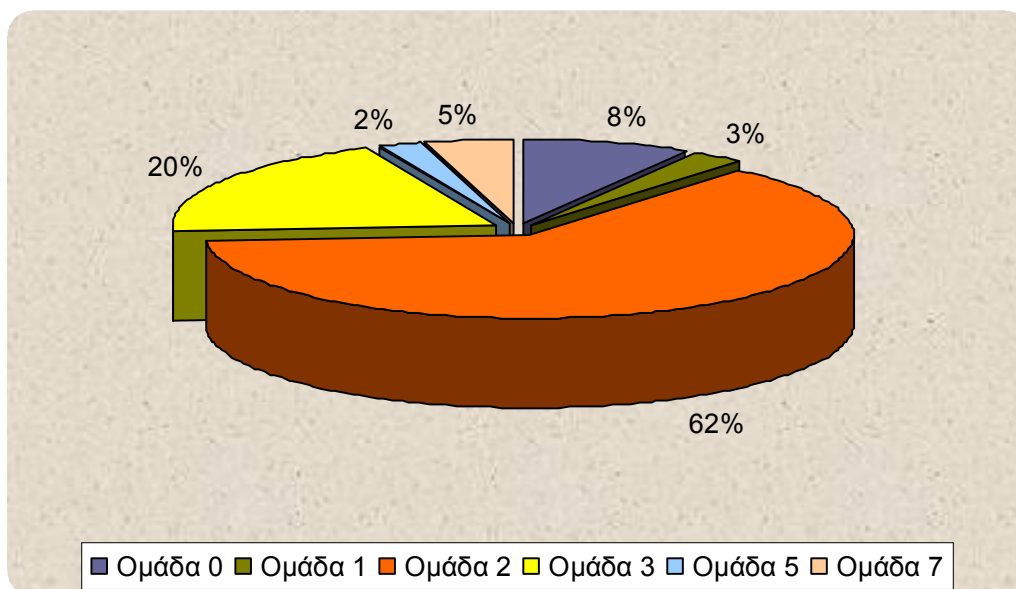


Αν και η επιλογή επαγγέλματος δεν είναι μια στατική επιλογή που συντελείται ξαφνικά στην εφηβική ηλικία, αλλά μια εξελικτική διαδικασία που ξεκινά από την πρώτη παιδική ηλικία, φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας με ποσοστό 73,8% (N=262) επιλέγει το επάγγελμα που θα ακολουθήσει στην ηλικία μεταξύ 13 και 17 ετών επιβεβαιώνοντας έτσι τη σχετική βιβλιογραφία (Μάνος, 1987 • Κάντας - Χαντζή, 1991) σύμφωνα με την οποία ο έφηβος αυτή την χρονική περίοδο βάζει σε ιεράρχηση τις αξίες του, διερευνά τις ικανότητες και δεξιότητες και τις συγκρίνει με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος και προχωρεί στην κατάστρωση επαγγελματικού σχεδίου.

Βέβαια, το 14,9% (N=53) των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι έχει σχηματίσει μια ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα που θα ακολουθήσει στην ηλικία μεταξύ 9 και 12 ετών, ενώ στις πρώτες ηλικίες του δείγματος το αντίστοιχο ποσοστό είναι πολύ μικρότερο, 5,6% (N=20).

Τα επαγγέλματα που αναφέρονται από τα υποκείμενα της έρευνας ως επαγγελματικές προσδοκίες καλύπτουν ένα μικρό κομμάτι της ταξινόμησης της ΕΛΣΤΑΤ και αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα:

Γράφημα 24: Επαγγελματική επιλογή



Με βάση τα δεδομένα η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών εμφανίζει επαγγελματικές προσδοκίες που προϋποθέτουν σπουδές σε Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. Έτσι, το 8%

(N=29) επικεντρώνεται στο χώρο των Ενόπλων Δυνάμεων (Μεγάλη Ομάδα 0). Το 3% (N=10) επιδιώκει να εργαστεί ως ανώτερο διοικητικό και διευθυντικό στέλεχος του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα (Μεγάλη Ομάδα 1). Επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα (Μεγάλη Ομάδα 2) επιθυμεί να εξασκήσει το 62% (N=219) των υποκειμένων της έρευνας, ενώ το 20% (N=69) επικεντρώνεται στους τεχνολόγους, τεχνικούς (Μεγάλη Ομάδα 3). Ένα 2% (N=7) επιλέγει το χώρο παροχής υπηρεσιών (Μεγάλη Ομάδα 5), ενώ το 5% (N=16) προσβλέπει σε ένα τεχνικό επάγγελμα (Μεγάλη Ομάδα 7). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό 2% (N=5) αν και γνωρίζει το επάγγελμα που επιθυμεί να εξασκήσει δεν το έχει καταγράψει στο ερωτηματολόγιο.

Το ερώτημα που μπορεί να διατυπωθεί αναφορικά με τις επιλογές των υποκειμένων της έρευνας είναι αν τελικά αυτό που μετράει στο αναπαραστασιακό πλαίσιο των μαθητών είναι η επαγγελματική αποκατάσταση ή η κοινωνική καταξίωση μέσα από την απόκτηση ενός πτυχίου Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.. Μέσα από τις επιλογές των μαθητών αποτυπώνεται μια πλήρης απαξίωση των τεχνικών επαγγελμάτων και αντίστοιχα μια εστίαση σε ενδεχομένως κορεσμένα επαγγέλματα μέσα από μια φανταστική επένδυση σε μια φιγούρα επαγγελματία όπου το κύρος και η προσωπική και επαγγελματική καταξίωση είναι στοιχεία συνυφασμένα με τη λήψη ενός πτυχίου Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι..

Με στόχο τον εντοπισμό των κινήτρων που οδήγησαν τους μαθητές στη λήψη επαγγελματικής απόφασης δόθηκε η δυνατότητα επιλογής τριών, μέσω μιας ερώτησης κλειστού τύπου στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Οι απαντήσεις των μαθητών αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 6: Κίνητρα επιλογής επαγγέλματος

	1 ^η επιλογή		2 ^η επιλογή		3 ^η επιλογή	
	N	%	N	%	N	%
Άμεση επαγγελματική αποκατάσταση	67	18,9	27	7,6	24	6,8
Καλύτερη ποιότητα ζωής	71	20	43	12,1	38	10,7
Υψηλές αποδοχές	14	3,9	20	5,6	33	9,3
Επαγγελματική ικανοποίηση	41	11,6	84	23,7	43	12,1
Κύρος του επαγγέλματος	14	3,9	36	10,1	23	6,5
Δυνατότητα προσφοράς	12	3,4	40	11,3	43	12,1
Προσωπικό ενδιαφέρον	133	37,5	53	14,9	93	26,2
Χωρίς απάντηση	3	0,8	52	14,7	58	16,3
Σύνολο	355	100	355	100	355	100

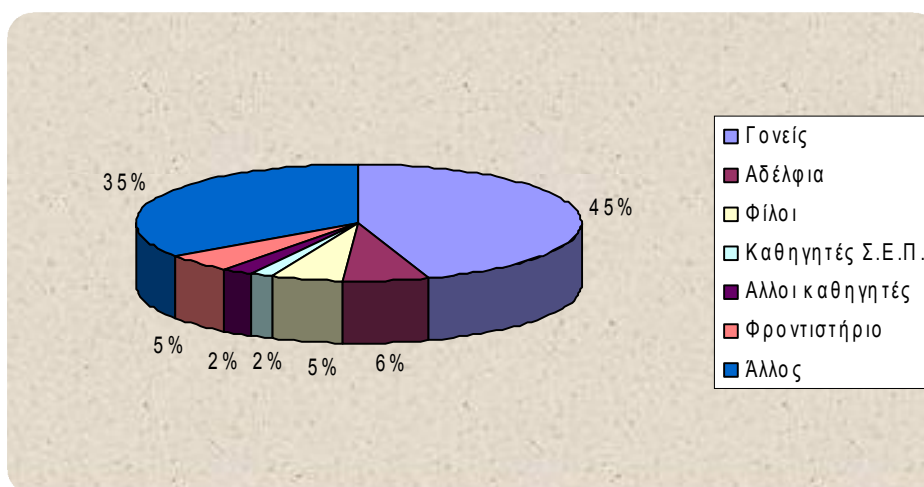
Ως προς τα κίνητρα που φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο τους μαθητές στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης αυτά είναι το προσωπικό ενδιαφέρον, η εξασφάλιση καλύτερης ποιότητας ζωής και η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.

Το προσωπικό ενδιαφέρον αποτελεί ιδιαίτερα χαρακτηριστική μορφή κινήτρων στην επιλογή επαγγέλματος, αφού ό,τι ενδιαφέρει, ελκύει ή και ωθεί σε αντίστοιχη συμπεριφορά. Έτσι, οδηγείται κανείς στο στόχο που καθορίζεται από το ενδιαφέρον του και τον προσεγγίζει εφαρμόζοντας λιγότερο ή περισσότερο συνειδητά τις αναγκαίες διαδικασίες.

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι οι μαθητές αν και χαρακτηρίζονται από ένα ιδεαλισμό, διατηρώντας τον παράγοντα «προσωπικό ενδιαφέρον» σε υψηλά επίπεδα και στις τρεις επιλογές που ζητήθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο, εμφανίζουν ταυτόχρονα μια αντίληψη για την επαγγελματική ζωή και επικεντρώνονται σε ρεαλιστικά κριτήρια προτάσσοντας την εξασφάλιση καλύτερης ποιότητας ζωής και την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση ως βασικά κίνητρα για την επιλογή επαγγέλματος.

Στην απόφαση των υποκειμένων της έρευνας για επιλογή επαγγέλματος φαίνεται ότι καταλυτικό ρόλο παίζει η οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα, τα πρόσωπα που διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και αποκρυστάλλωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών και προτιμήσεων των μαθητών αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 25: Παράγοντες επιρροής στις επαγγελματικές αποφάσεις



Με ένα ποσοστό 45% (N=157) οι γονείς συγκαταλέγονται στους «σημαντικούς άλλους» που επηρεάζουν τους μαθητές στη λήψη επαγγελματικής απόφασης.

Είναι αξιοσημείωτο ότι στη διαδικασία λήψης απόφασης φαίνεται ότι το σχολείο παίζει δευτερεύοντα ρόλο. Έτσι, συνολικά μόνο το 4% (N=13) δηλώνει ότι οι καθηγητές στο σχολείο και στο μάθημα του ΣΕΠ ήταν τα πρόσωπα εκείνα που βοήθησαν περισσότερο τα υποκείμενα της έρευνας να επιλέξουν σπουδές και επάγγελμα. Βέβαια, από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι οι καθηγητές στο φροντιστήριο με ποσοστό 5% (N=18) παίζουν σημαντικότερο ρόλο στη λήψη απόφασης από τους αντίστοιχους στο σχολείο.

Φαίνεται λοιπόν ότι το φροντιστήριο επιτελεί ποικίλες κοινωνικές λειτουργίες διαμορφώνοντας έτσι στη συνείδηση ένα δίπολο αντιπαλότητας μεταξύ σχολείου και φροντιστηρίου, όπου το φροντιστήριο φαίνεται να κερδίζει από τα ελλείμματα της νοηματοδότησης του σχολείου και να δημιουργεί πλεονάσματα προς όφελός του.

Τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας (2011) του Υπουργείου Παιδείας στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» σε ένα δείγμα 2000 ατόμων με αντικείμενο την αποτύπωση των απόψεων, αλλά και της μέχρι σήμερα γνώσης και πληροφόρησης της κοινής γνώμης για την υφιστάμενη κατάσταση και προοπτική στη Λυκειακή Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το επίπεδο της εκπαίδευσης του Λυκείου κρίνεται σε γενικές γραμμές ανεπαρκές. Τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι «δουλειά» γίνεται μόνο στο φροντιστήριο. Μάλιστα εκδηλώνουν έντονα την ανάγκη ενίσχυσης του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην κατεύθυνση σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας.

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε ένα ποσοστό περίπου 15% (N=61) των υποκειμένων της έρευνας δεν έχει κατορθώσει να αποκρυσταλλώσει μια επαγγελματική επιλογή και δεν προσδιορίζει το επάγγελμα που θα επιδιώξει να εξασκήσει στο μέλλον. Το 8,2% (N=5) των μαθητών που εμφανίζονται ως αναποφάσιστοι θεωρεί ότι πρέπει πρώτα να τελειώσει το σχολείο για να σκεφτεί το επαγγελματικό μέλλον. Για το 72,1% (N=44) η επαγγελματική αναποφασιστικότητα φαίνεται να σχετίζεται με μια πληθώρα παραγόντων. Μερικοί χαρακτηριστικοί παράγοντες με τους οποίους τα υποκείμενα δικαιολογούν την επαγγελματική αναποφασιστικότητά τους είναι οι εξής:

«Μου αρέσουν πολλά επαγγέλματα και με ενδιαφέρουν για διαφορετικούς λόγους και δεν ξέρω ποιο θα με ικανοποιήσει πιο πολύ» (25)

«Δεν έχω αποφασίσει ακόμα γιατί αυτά που μου αρέσουν απαιτούν πολύ πίεση στο διάβασμα και άργησα να ξεκινήσω την προετοιμασία» (56)

«Διότι δεν έχω εντοπίσει ακόμα αυτό που νιώθω ότι θα με ευχαριστούσε ιδιαίτερα, αφού δεν είναι δυνατό να δω πρακτικά πώς ασκείται» (81)

«Δεν είμαι σίγουρη ποιο επάγγελμα θα μου ταιριάζει καλύτερα. Δεν έχω κάποια ιδιαίτερη κλίση ούτε επιθυμία» (86)

«Γιατί δεν έχω γνωρίσει μέχρι τώρα κάποιο επάγγελμα που να μου ταιριάζει απόλυτα» (245)

«Γιατί ψάχνω ένα επάγγελμα που να έχει άμεση αποκατάσταση και ταυτόχρονα να μου αρέσει» (249)

«Δεν είμαι ακόμα απόλυτα σίγουρη ποιο είναι εκείνο το επάγγελμα που με αντιπροσωπεύει και ταιριάζει καλύτερα στην προσωπικότητά μου» (261)

«Η αστάθεια που επικρατεί στην κοινωνία αλλάζει συνεχώς τα κριτήρια με τα οποία θα επιλέξω ένα επάγγελμα (λόγω οικονομικής και πολιτικής αστάθειας)» (267)

«Γιατί η ζωή είναι δύσκολη και τίποτα δεν είναι σίγουρο με την ανεργία που υπάρχει γύρω μας και χαρτιά από σπουδές να είχα είναι ανούσιο και πάλι δεν θα βρω δουλειά...» (299)

«Δεν ξέρω τι θα συμβεί στο μέλλον και λόγω αυτού νιώθω μια ανασφάλεια για το τι θα ακολουθήσω» (358)

Από το λόγο των υποκειμένων φαίνεται ότι παρά το γεγονός ότι ηλικιακά βρίσκονται στο στάδιο των ρεαλιστικών επιλογών υποδηλώνεται μια προσωπική δυσκολία στη λήψη απόφασης και η οποία θα μπορούσε να δικαιολογηθεί με δεδομένη την πολυπλοκότητα των διεργασιών (γνωστικών, ψυχοκοινωνικών, βιολογικών) που συνοδεύουν την εφηβεία.

Βέβαια αναφορικά με το ζήτημα της αναποφασιστικότητας σε θέματα επιλογών είναι ίσως χρήσιμος ο διαχωρισμός της αναποφασιστικότητας που εντοπίζεται στην επαγγελματική επιλογή και που μπορεί να συνδέεται με ποικίλους αναπτυξιακούς και κοινωνιογνωστικούς μηχανισμούς - με αναφορά σε ζητήματα που εντάσσονται στο πεδίο εφαρμογής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, όπως η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση των προσωπικών και επαγγελματικών αξιών, η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, η ενημέρωση για τις προοπτικές των επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας - και η οποία μπορεί να είναι απόλυτα δικαιολογημένη και της αναποφασιστικότητας ως χαρακτηριστικό του ατόμου, η οποία χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης (Osipow, 1999, Germeijs & Boeck, 2002, 2003).

Στο ερώτημα αν υπάρχει κάποιο ή κάποια επαγγέλματα που δεν θα ήθελαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα να ασκήσουν, το 48,1% (N=200) δίνει καταφατική απάντηση. Αντίθετα, για το 51,4% (N=214) δεν υπάρχει κάποιο επάγγελμα που δεν θα ήθελε να ασκήσει.

Ως προς τις επιλογές των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με τα επαγγέλματα που δεν θα ήθελαν να ασκήσουν φαίνεται ότι αυτές καθορίζονται από τις προτιμήσεις των υποκειμένων σε σχέση με την Κατεύθυνση που έχουν επιλέξει (Θεωρητική – Θετική – Τεχνολογική), αλλά και με το αντίστοιχο Επιστημονικό Πεδίο που επιτρέπει σπουδές σε συγκεκριμένους τομείς.

Ενδεικτικά, ένα μαθητής (223), ενώ επιθυμεί να ασκήσει το επάγγελμα του παιδαγωγού, επιλέγοντας σχολές από το Επιστημονικό Πεδίο των Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Επιστημών, ταυτόχρονα απορρίπτει τα επαγγέλματα του Δικηγόρου, του Ψυχολόγου και του Στρατιωτικού που και αυτά μπορεί κάποιος να τα προσεγγίσει μέσα από το ίδιο Επιστημονικό Πεδίο. Κάποιος άλλος (375), ενώ επιθυμεί να ασκήσει το επάγγελμα του Ψυχολόγου, επιλέγοντας το Επιστημονικό Πεδίο των Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Επιστημών, απορρίπτει τα επαγγέλματα του Οικονομολόγου και του Λογιστή που προϋποθέτουν σπουδές μέσα από το Επιστημονικό Πεδίο των Οικονομικών Επιστημών.

Ωστόσο, με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας σε ποσοστό 27% (N=54) διαπιστώνεται μια αποστροφή προς τα χειρωνακτικά επαγγέλματα, προφανώς ως απόρροια της μεγαλύτερης κοινωνικής καταξίωσης που τυχαίνει η πνευματική εργασία, εφόσον θεωρείται ότι ο κάτοχος ενός πανεπιστημιακού τίτλου βρίσκεται σε πλεονεκτικότερη θέση από εκείνον που εργάζεται αξιοποιώντας τις σωματικές του δυνάμεις. Ως εκ τούτου, ένας μαθητής (392), για παράδειγμα, επιλέγει το επάγγελμα του Οικονομολόγου, ενώ δείχνει αποστροφή προς τα επαγγέλματα του Αγρότη, του Οικοδόμου και του Οδοκαθαριστή.

Το φαινόμενο αυτό φαίνεται να παρουσιάζεται γενικευμένο, ανεξάρτητα από κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά. Όπως επισημαίνει ο Μηλιός (Βρεττάκου, 1990) δεν αποτελεί στοιχείο μόνο της ιδεολογίας της ελίτ των διανοουμένων, αλλά είναι ένας «ιδεολογικός ρατσισμός» που έχει προσβάλει ακόμα και τις λαϊκές τάξεις και γι' αυτό έχει το χαρακτήρα της εθνικής ιδιαιτερότητας.

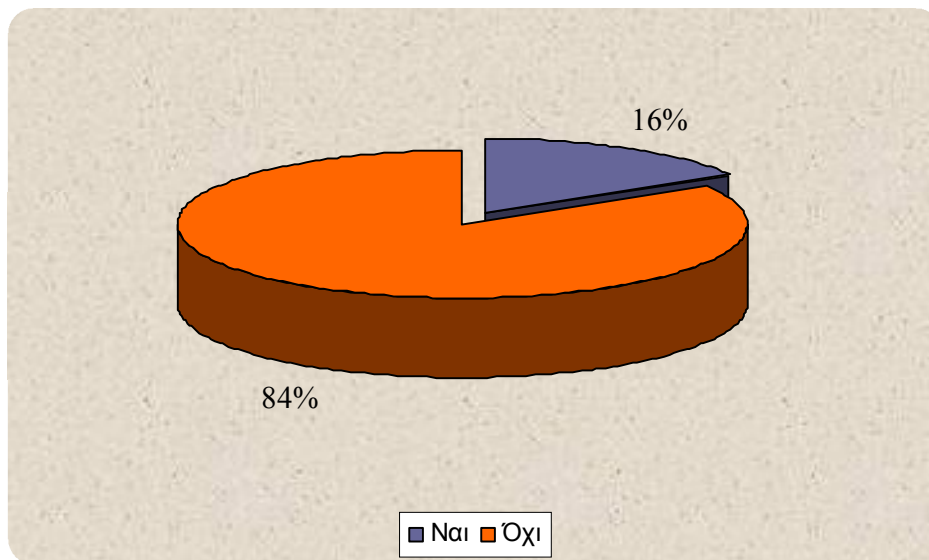
Ωστόσο, σημαντικά ζητήματα διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο εφαρμογής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι σαφώς αυτά που αφορούν την παραγωγή

υπερπληθώρας επιστημόνων και τις συνέπειές της τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για την κοινωνία, όπως επίσης και η αλλαγή νοοτροπίας και ο απεγκλωβισμός του ατόμου από μια θεωρία που του στερεί το δικαίωμα να αξιοποιήσει τις δυνάμεις του προς όφελος δικό του, αλλά και της κοινωνίας.

8.5 Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Οι απαντήσεις στο ερώτημα αν τα υποκείμενα της έρευνας αναζήτησαν στήριξη σε ένα Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα:

Γράφημα 26: Αναζήτηση στήριξης από ένα ΚΕ.ΣΥ.Π.



Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, με ποσοστό 84% (N=346), δηλώνει ότι δεν αναζήτησε στήριξη σε ένα ΚΕ.ΣΥ.Π.. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των μαθητών, δηλαδή 16% (N=68), απευθύνθηκε σε ένα ΚΕ.ΣΥ.Π. για συμβουλευτική υποστήριξη σε ζητήματα σπουδών και επαγγέλματος.

Από τους μαθητές που απευθύνθηκαν σε ένα ΚΕ.ΣΥ.Π. η συντριπτική πλειονότητα, με ποσοστό 84% (N=57), είναι κάτοικοι αστικών περιοχών, ενώ μόνο το 16% (N=11) κατοικεί σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές.

Επιπλέον, οι μαθητές με ιδιαίτερα υψηλή σχολική επίδοση είναι αυτοί που κυρίως αξιοποίησαν τη βοήθεια του ΚΕ.ΣΥ.Π. κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης. Στο

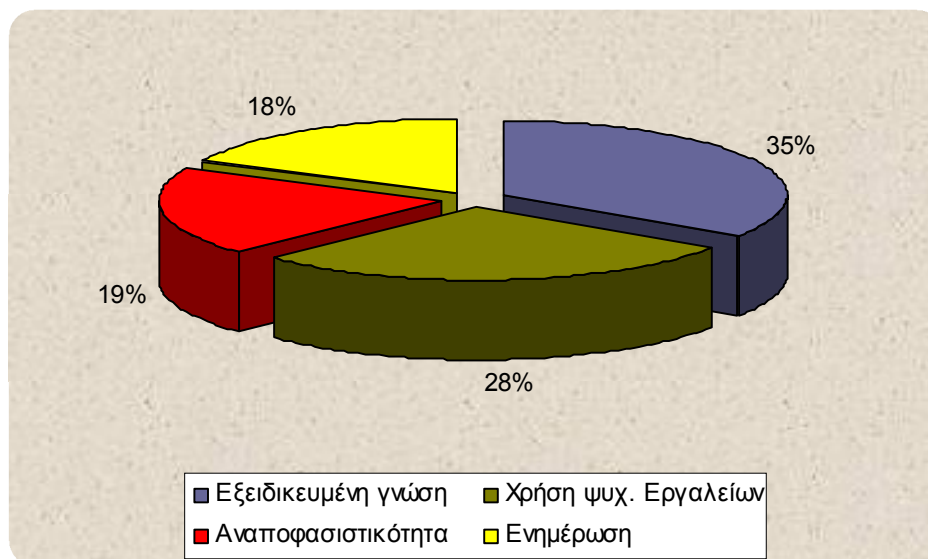
σύνολο των μαθητών που απάντησαν θετικά στην ερώτηση για την αναζήτηση στήριξης από ένα ΚΕ.ΣΥ.Π. το 68% (N=46) έχει σχολική επίδοση πάνω από 16.

Το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα αυτών που αναζήτησαν στήριξη σε ένα ΚΕ.ΣΥ.Π. παρουσιάζει ποικιλομορφία. Ωστόσο, το 65% (N=44) των μαθητών που απευθύνθηκαν σε ένα ΚΕ.ΣΥ.Π. δηλώνει ως μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 1000 μέχρι 3000 Ευρώ.

Τέλος, φαίνεται ότι περίπου το 50% των μαθητών που απευθύνθηκαν σε ένα ΚΕ.ΣΥ.Π. έχει πατέρα ή μητέρα με πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Οι λόγοι για τους για τους οποίους οι μαθητές απευθύνθηκαν σε ένα ΚΕ.ΣΥ.Π. αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 27: Λόγοι αναζήτηση στήριξης από ένα ΚΕ.ΣΥ.Π.



Φαίνεται ότι το 33,8% (N=23) αυτών που απευθύνθηκαν σε ένα ΚΕ.ΣΥ.Π. αναζήτησε εξειδικευμένη γνώση σε ζητήματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ενδεικτικά οι μαθητές δήλωσαν:

«Ένας άνθρωπος με πλήρη κατάρτιση πάνω σε αυτόν τον τομέα είναι ο κατάλληλος να με βοηθήσει να αποφασίσω για το επάγγελμα που ταιριάζει καλύτερα στην προσωπικότητά μου» (261)

Το 27,9% (N=19) έδειξε ενδιαφέρον με σκοπό τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων. Ενδεικτικά :

«Διότι μέσα από ψυχολογικά τεστ έμαθα και επιβεβαίωσα το τι θέλω να κάνω στη ζωή μου» (40)

«Για να ανακαλύψω καλύτερα τις κλίσεις μου και τα γνωρίσματα της προσωπικότητας μου και για να δω σε ποιον τομέα μπορώ να αποδίδω καλύτερα και να είμαι ικανοποιημένη» (62)

Το 19,1% (N=13) αναζήτησε βοήθεια σε ένα ΚΕ.ΣΥ.Π. λόγω της αναποφασιστικότητας κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης:

«Γιατί ένιωθα ανασφάλεια και ήμουν αναποφάσιστη για τις επαγγελματικές μου επιλογές» (69)

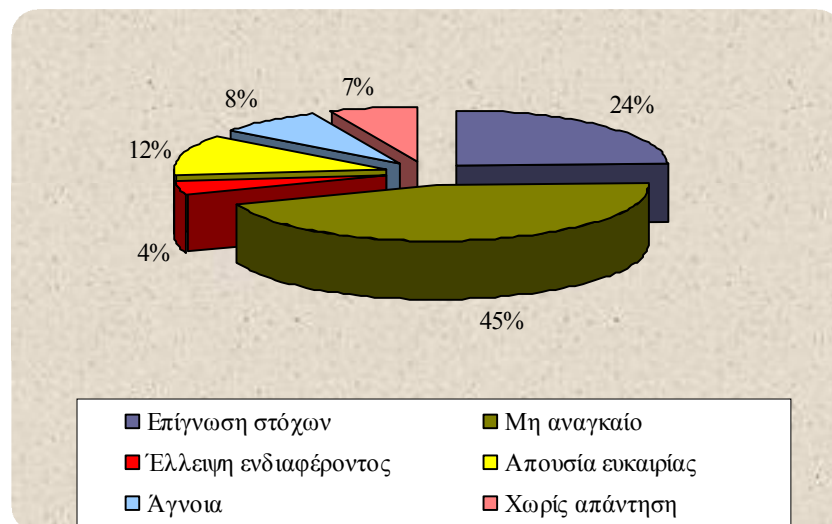
«Ήθελα να σιγουρευτώ και να επιλέξω ανάμεσα στις επιλογές που είχα καταλήξει και να είμαι σίγουρη για την κατεύθυνση γιατί φοβόμουν τη θεωρητική» (75)

Τέλος, το 17,7% (N=12) περιορίστηκε στην ενημέρωση για θέματα σπουδών και επαγγέλματος:

«Γιατί θεωρώ πως στην παρούσα φάση της ζωής μου δεν διαθέτω την ικανότητα να κρίνω σωστά για το μέλλον μου οπότε οι πληροφορίες αυτές συμβάλλουν και διαμορφώνουν σωστά τις αποφάσεις μου» (246)

Όπως προαναφέρθηκε, η συντριπτική πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας δήλωσε ότι κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης δεν αναζήτησε στήριξη από ένα ΚΕ.ΣΥ.Π. Οι λόγοι αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 28: Λόγοι αποφυγής αναζήτησης στήριξης από ένα ΚΕ.ΣΥ.Π.



Για ένα πολύ σημαντικό ποσοστό 45% (N=156) των υποκειμένων της έρευνας δεν θεωρείται αναγκαία η αναζήτηση στήριξης σε ένα ΚΕΣ.Υ.Π..

«Δεν ένιωσα την ανάγκη» (83)

«Δεν χρειάστηκε καθώς πάντα είχα δίπλα μου σημαντικούς ανθρώπους που με βοηθούσαν πολύ. Δεν βρέθηκα ποτέ σε αδιέξοδο ως προς την απόφασή μου» (99)

«Δεν υπήρχε λόγος» (372)

Το 24% (N=84) θεωρεί ότι έχει σαφή επίγνωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων και ως εκ τούτου δεν απευθύνθηκε σε ένα ΚΕ.ΣΥ.Π.:

«Δεν αναζήτησα στήριξη από κάποιο Κέντρο γιατί από πολύ μικρή ήξερα τι ήθελα να κάνω. Σε αυτό με βοήθησε η μητέρα μου και τα ερεθίσματα που έπαιρνα από τον κοινωνικό μου περίγυρο» (65)

«Γιατί είμαι σίγουρος για το τι θέλω και θα προσπαθήσω να τα καταφέρω» (80)

Για το 12% (N=40) δεν παρουσιάστηκε η κατάλληλη ευκαιρία για το σκοπό αυτό:

«Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω συμβουλευτεί κάποιον ειδικό αλλά ίσως και να ήθελα κάποια στιγμή για να μου πουν και κάποια πράγματα» (136)

«Δεν μου δόθηκε η δυνατότητα λόγω απουσίας τέτοιου κέντρου στην περιοχή μου» (241)

Το 8% (N=28) δεν γνώριζε καν την ύπαρξη ενός τέτοιου φορέα:

«Γιατί δεν υπάρχει στο Λύκειό μου» (233)

«Δεν γνωρίζω κανένα Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού κοντά στην περιοχή μου αλλά και σε καμιά άλλη περιοχή» (330)

«Δεν το ήξερα ότι υπάρχει» (354)

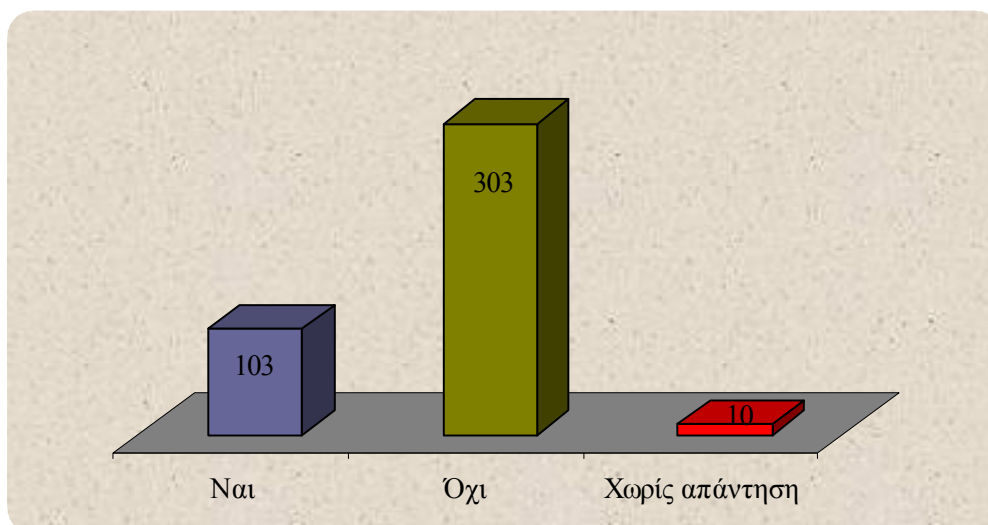
Το 4% (N=15) δεν έδειξε κανένα ενδιαφέρον:

«Δεν ασχολήθηκα με αυτούς, αρκέστηκα στις δυνάμεις μου» (73)

«Δεν έτυχε, δεν μου έχει κινήσει το ενδιαφέρον κάτι τέτοιο προς το παρόν» (258)

Η άποψη των μαθητών για τη συμβολή του μαθήματος Σ.Ε.Π. στη διαδικασία λήψης απόφασης αποτυπώνεται στο ακόλουθο γράφημα:

Γράφημα 29: Συμβολή του μαθήματος Σ.Ε.Π.



Η συντριπτική πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας με ποσοστό 73 (N=303) δηλώνει ότι το μάθημα Σ.Ε.Π. δεν συνέβαλε στη διαδικασία λήψης απόφασης. Μόνο το 25% (N=103) αξιοποίησε το μάθημα Σ.Ε.Π. για να αποφασίσει σχετικά με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του μέλλον.

Από τους μαθητές που αξιοποίησαν το μάθημα Σ.Ε.Π. η συντριπτική πλειονότητα με ποσοστό 72% (N=74) είναι κάτοικοι αστικών περιοχών, ενώ μόνο το 28% (N=29) κατοικεί σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές.

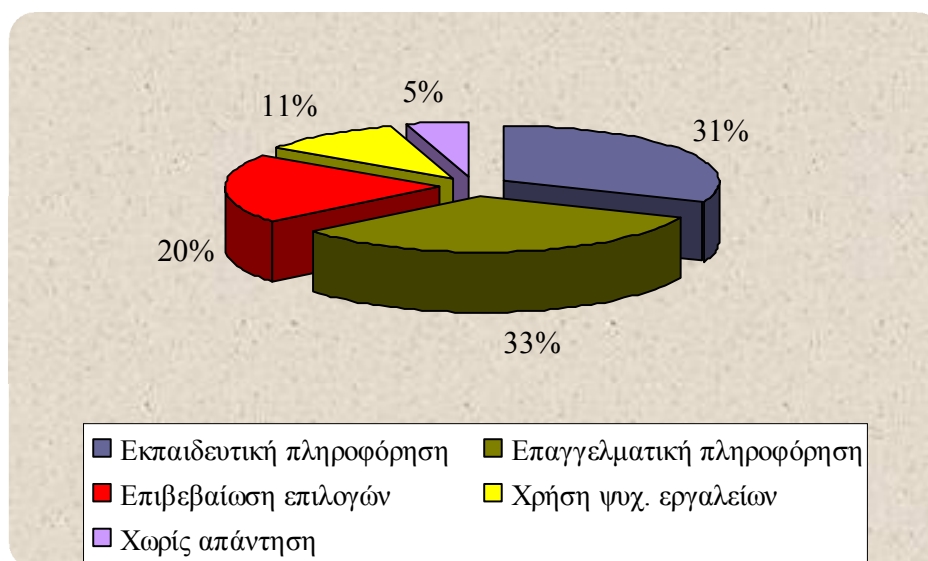
Επιπλέον, οι μαθητές με ιδιαίτερα υψηλή σχολική επίδοση είναι αυτοί που αξιοποίησαν το μάθημα Σ.Ε.Π. κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης. Στο σύνολο των μαθητών που απάντησαν θετικά στην ερώτηση το 57% (N=59) έχει σχολική επίδοση πάνω από 16.

Το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα αυτών που αξιοποίησε το μάθημα Σ.Ε.Π. παρουσιάζει ποικιλομορφία. Ωστόσο, το 63% (N=65) δηλώνει ως μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα από 1000 μέχρι 3000 Ευρώ.

Τέλος, φαίνεται ότι περίπου το 50% των μαθητών που αξιοποίησε το μάθημα Σ.Ε.Π. έχει πατέρα ή μητέρα με πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές εκφράζονται θετικά για τη στήριξη από το μάθημα Σ.Ε.Π. αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 30: Θετική συμβολή του μαθήματος Σ.Ε.Π.



Η εκπαιδευτική πληροφόρηση με ποσοστό 31% (N=32) και η επαγγελματική πληροφόρηση με ποσοστό 33% (N=34) αποτελούν τους πιο σημαντικούς λόγους για τους οποίους τα υποκείμενα της έρευνας εκφράζονται θετικά για τη στήριξη από το μάθημα Σ.Ε.Π.. Ορισμένοι μαθητές επισημαίνουν χαρακτηριστικά:

«Με ώθησε σε συγκεκριμένα επαγγέλματα» (11)

«Επειδή η καθηγήτρια ανέλαβε να φέρει διάφορους εργαζόμενους σε διαφορετικά επαγγέλματα και τομείς» (75)

«Έμαθα τα πάντα σχετικά με αυτό το επάγγελμα» (217)

«Προσέφερε αρκετές σημαντικές γνώσεις ιδιαίτερα για τη διαδικασία των Πανελλαδικών Εξετάσεων» (226)

Σημαντικό ρόλο για το 20% (N=21) διαδραμάτισε ο Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο επιβεβαίωσης των επιλογών των υποκειμένων της έρευνας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Με έκανε να σκεφτώ σωστά και καλά τι θα ήθελα να ακολουθήσω» (312)

«Έβαλα σε μια τάξη τις σκέψεις και τα θέλω μου για να αποφασίσω πιο σωστά το τι επιθυμώ να κάνω» (352)

Τέλος, για το 11% (N=11) η βοήθεια του μαθήματος Σ.Ε.Π. επικεντρώνεται στη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων:

«Ναι διότι μπορούσα να δω και βάσει ηλεκτρονικών δοκιμασιών και τεστ (επαγγελματικά) αν οι κλίσεις μου συμπίπτουν με τα αποτελέσματα του εν λόγω τεστ» (74)

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών θεωρεί ότι το μάθημα Σ.Ε.Π. δεν βοήθησε ουσιαστικά στη λήψη απόφασης. Οι λόγοι που επικαλούνται τα υποκείμενα της έρευνας αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 7: Αρνητική συμβολή του μαθήματος Σ.Ε.Π.

	Απόλυτη Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %
Επίγνωση στόχων	43	14,2
Ελλιπής εξειδίκευση εκπαιδευτικού Σ.Ε.Π.	101	33,3
Ελλιπές περιεχόμενο μαθήματος	63	20,8
Ακατάλληλη ηλικία μαθητών	21	6,9
Ελλιπής μεθοδολογία	12	4
Απουσία από το Ω.Π.	26	8,6
Ανεπάρκεια χρόνου	4	1,3
Χωρίς απάντηση	33	10,9
Σύνολο	303	100

Για το 14,2% (N=43) η σαφής επίγνωση των στόχων δεν άφησε περιθώρια δράσης στο μάθημα Σ.Ε.Π.:

«Το μάθημα δε βοήθησε καθόλου, διότι δεν έχει επηρεάσει καθόλου τη σκέψη μου στο θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού. Ήταν δηλαδή αναποτελεσματικό» (210)

«Αφενός κατάφερα να αποφασίσω από μόνος μου και αφετέρου το μάθημα του ΣΕΠ ουδέποτε υπήρξε ποιοτικό και χρήσιμο με τον τρόπο που γινόταν» (222)

«Ήξερα από την αρχή το επάγγελμα που θέλω να ακολουθήσω, επομένως δεν μου προσέφερε κάτι» (370)

Το 33,3% (N=101) επικαλείται την ελλιπή εξειδίκευση του εκπαιδευτικού Σ.Ε.Π. ως βασική αιτία για την αναποτελεσματικότητα του μαθήματος:

«Δεν είχε δοθεί η απαραίτητη σοβαρότητα στο μάθημα ούτε από τον καθηγητή αλλά ούτε και από τους μαθητές με αποτέλεσμα να είναι χαμένος χρόνος» (58)

«Η αντιμετώπιση του μαθήματος ήταν λανθασμένη, τόσο σημαντικό μάθημα και περνούσαμε την ώρα μας βλέποντας ταινίες». (193)

«Δεν έγινε σωστή διδασκαλία, ήταν παραμελημένη και περιστασιακή» (194)

«Δεν βοηθούσε η καθηγήτρια» (244)

«Γιατί την ώρα του μαθήματος ο καθηγητής δεν παρέδιδε μάθημα» (338)

Το 20,8% (N=63) χαρακτηρίζει ως ελλιπές το περιεχόμενο του μαθήματος και ως εκ τούτου αναποτελεσματικό να βοηθήσει τους μαθητές:

«Γιατί ήταν εντελώς επιδερμική και επιφανειακή η διείσδυση του μαθήματος» (53)

«Η μορφή του μαθήματος δεν ήταν τέτοια ώστε να με βοηθήσει στην απόφασή μου» (99)

«Δεν με βοήθησε στις επιλογές μου γιατί θεωρώ πως δεν ήταν «πλήρες» σαν μάθημα» (205)

Για το 6,9% (N=21) βασικός λόγος της αναποτελεσματικότητας του μαθήματος ήταν η ακατάλληλη ηλικία των μαθητών:

«Ήμουν μικρός όταν έκανα αυτό το μάθημα» (73)

«Κατά τη γνώμη μου το συγκεκριμένο μάθημα θα έπρεπε να διδάσκεται στη Γ' Λυκείου και όχι στη Γ' Γυμνασίου διότι κανένας μαθητής δεν το παίρνει σοβαρά υπ' όψιν του και οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν αποφασίσει σε τόσο μικρή ηλικία το επάγγελμα που θέλουν» (140)

«Γιατί έκανα ΣΕΠ σε ηλικία που δεν μπορούσα να κρίνω» (259)

«Επειδή κάναμε στο γυμνάσιο και τότε δεν με ενδιέφερε καθόλου το μέλλον μου» (327)

Το 4% (N=12) επικεντρώνεται στην ελλιπή μεθοδολογία του μαθήματος:

«Δεν μπόρεσα να προσδιορίσω κάποιο στόχο» (4)

«Γιατί όπως και κάθε άλλο μάθημα που πραγματοποιείται στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας δε γίνεται σωστά με αποτέλεσμα να μην ωφελεί τους μαθητές» (30)

Ένα σημαντικό ποσοστό 8,6% (N=26) δεν βοηθήθηκε από το μάθημα γιατί υπήρχε μόνο «τυπικά» και όχι «ουσιαστικά» στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα:

«Το μάθημα αυτό ήταν καθαρά τυπικό» (362)

«Δεν κάναμε ποτέ μάθημα αυτή την ώρα. («Ήταν πάντα η ώρα του παιδιού»» (372)

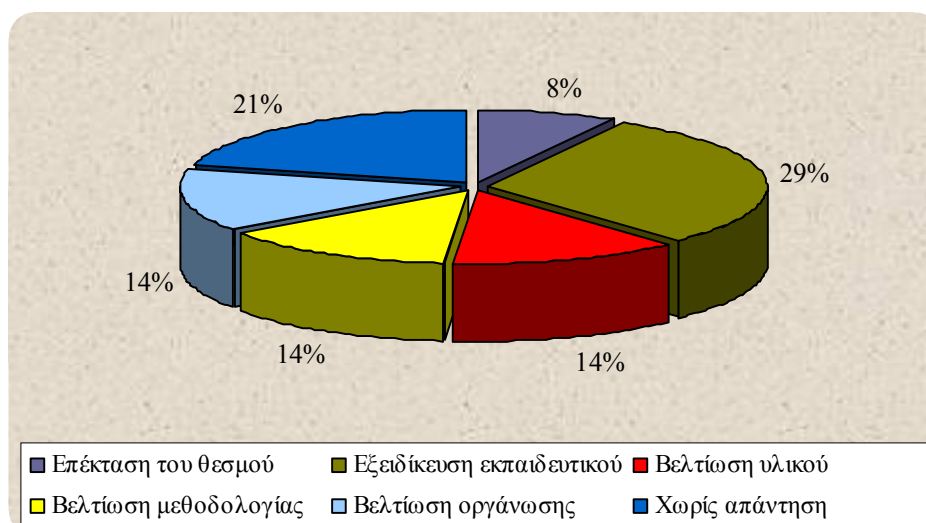
«Δεν θυμάμαι καν τι κάναμε εκείνες τις ώρες οπότε δεν υπάρχει περίπτωση να με επηρέασε» (411)

Τέλος, για ένα μικρό ποσοστό 1,3% (N=4) ο χρόνος διδασκαλίας ήταν ανεπαρκής για να υπάρχει ουσιαστική βοήθεια:

«Διότι γινόταν μια φορά την εβδομάδα και υπό άθλιες συνθήκες» (49).

Στο πλαίσιο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του Σ.Ε.Π. τα υποκείμενα της έρευνας καταγράφουν σημαντικές απόψεις που αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 31: Προτάσεις βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του Σ.Ε.Π.



Στην πρώτη θέση, με ποσοστό 29% (N=91), βρίσκεται η εξειδίκευση του εκπαιδευτικού που διδάσκει Σ.Ε.Π. ως αναγκαία προϋπόθεση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος:

«Να μούνε στα σχολεία καθηγητές που γνωρίζουν σωστά το αντικείμενο» (39)

«Πιστεύω πως έχει ρόλο η εμπειρία και η προσπάθεια του καθηγητή να κάνει το μάθημα ενδιαφέρον και όχι βαρετό» (48)

«Η διδασκαλία να γινόταν από ειδικούς καθηγητές και όχι από φιλόλογους ή μαθηματικούς» (50)

«Να γίνεται το μάθημα από γνώστες του αντικειμένου και όχι από ανθρώπους που συμπληρώνουν τα κενά των ωρών εργασίας τους» (118)

«Θα μπορούσαν για παράδειγμα να αντικατασταθούν οι καθηγητές του Σ.Ε.Π. από άτομα που κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για το αντικείμενο. Συνεπώς άνθρωποι που έχουν σπουδάσει τον τομέα αυτό (Αν υπάρχει...)» (142)

Το 14% (N=42) των μαθητών κρίνει απαραίτητη τη βελτίωση της οργάνωσης του μαθήματος:

«Να το διδάσκουν καθηγητές που είναι καταρτισμένοι σε αυτό και να διδάσκεται αρκετές ώρες. Το βιβλίο να ανανεώνεται συνεχώς ώστε να αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα» (44)

«Να αποκτήσει πιο ουσιαστικό χαρακτήρα και να βγει από τα πλαίσια του σχολείου. Να γίνει δηλαδή κάτι ανεξάρτητο με δικό του πρόγραμμα» (210)

«Προσθήκη επιπλέον ωρών» (244)

Προβλήματα στη μεθοδολογία του μαθήματος εντοπίζονται από το 14% (N=41) των μαθητών:

«Οι καθηγητές να βοηθούν τους μαθητές όχι με θεωρίες αλλά με πραγματική βοήθεια και πηγές» (7)

«Να μην γίνεται τόσο θεωρητικά το μάθημα και να δίνουν στους μαθητές πιο ουσιαστικές απόψεις και σκέψεις για τους κλάδους και τα επαγγέλματα, για το μέλλον τους» (27)

«Να γίνεται σαν μεμονωμένο ραντεβού για το κάθε παιδί σε βοηθητικό επίπεδο» (229)

«Θα μου άρεσε να έβλεπα τα πράγματα από μέσα πχ εθελοντική εργασία σε νοσοκομείο με παρότρυνση και υποστήριξη από τους καθηγητές Σ.Ε.Π.» (414)

Αντίστοιχα για το 14% (N=41) των μαθητών η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος συνδέεται με τη βελτίωση του διδακτικού υλικού:

«Να εναρμονίζεται με τη οικονομία της χώρας» (77)

«Εκσυγχρονισμός του μαθήματος, η βελτίωσή του και ανταπόκριση στα κελεύσματα των καιρών» (88)

Τέλος, το 8% (N=24) θεωρεί ότι το μάθημα πρέπει να επεκταθεί σε μεγαλύτερες τάξεις όπου πραγματικά αποκτά σημασία για το μαθητή:

«Να γίνει και στο Λύκειο γιατί οι πλέον ώριμοι μαθητές καλούνται να πάρουν μια σημαντική απόφαση» (251)

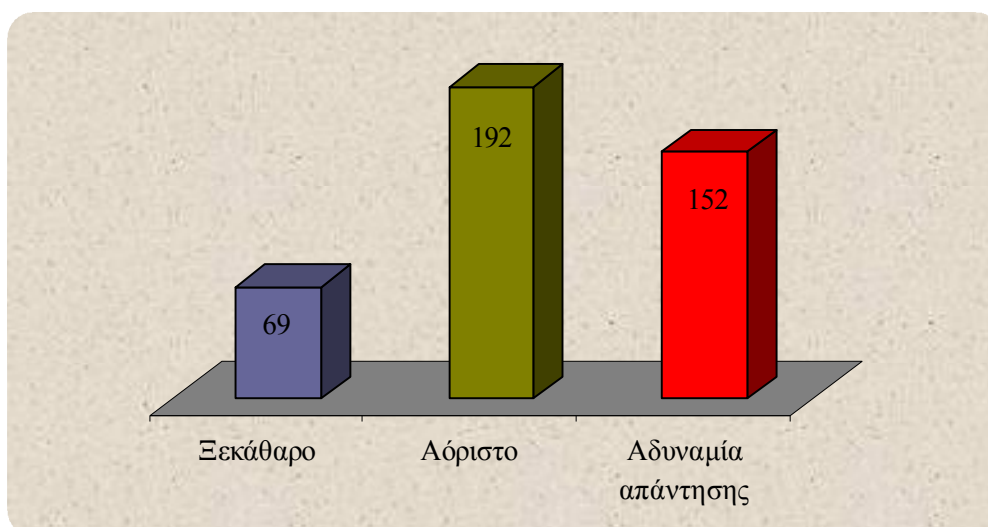
«Να ενταχθεί το μάθημα κυρίως στις τάξεις του Λυκείου» (263)

«Να μπαίνει στη σωστή ώρα δηλαδή όχι στο Γυμνάσιο αλλά στο Λύκειο και συγκεκριμένα στην Γ' Λυκείου» (314)

«Καλό θα ήταν να διδάσκεται σε μεγαλύτερες τάξεις όπως στην Α' Λυκείου ακριβώς τη χρονιά πριν κάποιος μαθητής διαλέξει τι κατεύθυνση θα ακολουθήσει» (378)

Ως προς τις αναπαραστάσεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον αυτές αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 32: Αναπαραστάσεις των μαθητών για το επαγγελματικό μέλλον

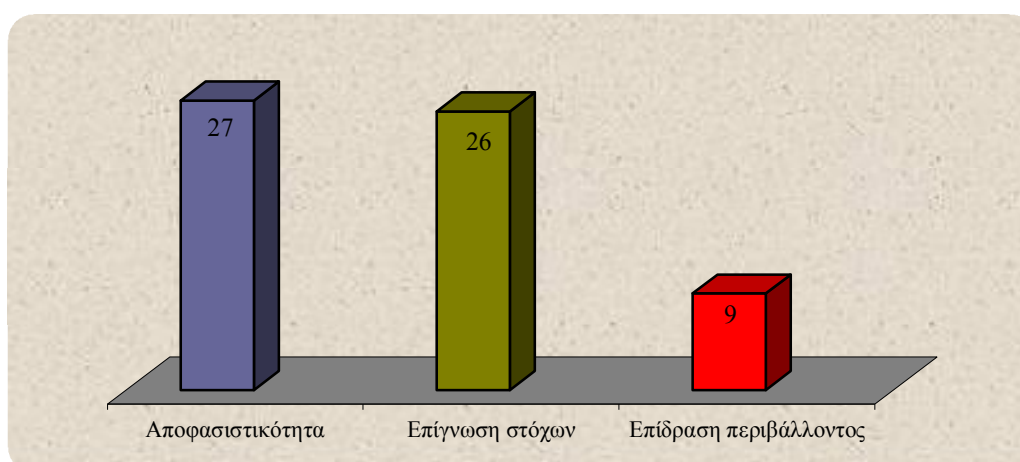


Το 16,6% (N=69) χαρακτηρίζει το επαγγελματικό μέλλον ως «ξεκάθαρο». Για το 46,2% (N=192) το επαγγελματικό μέλλον είναι αόριστο, ενώ το 36,5% (N=152) δηλώνει ότι δεν μπορεί να απαντήσει.

Φαίνεται δηλαδή ότι ενώ τα υποκείμενα της έρευνας είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν προβολές σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους μέλλον, αντιμετωπίζουν δυσκολία ή αδυναμία να προβληθούν ως προς το επαγγελματικό τους μέλλον.

Κατά την τεκμηρίωση της απάντησης ότι το επαγγελματικό μέλλον είναι ξεκάθαρο οι μαθητές επικαλούνται τους λόγους που αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα:

Γράφημα 33: Τεκμηρίωση της απάντησης αυτών που θεωρούν το επαγγελματικό τους μέλλον ξεκάθαρο



Το 39% (N=27) επικαλείται την αποφασιστικότητα που το χαρακτηρίζει:

«Σημαίνει ότι είμαι απόλυτα σίγουρη όσον αφορά την επιλογή μου και γνωρίζω ότι σε προσωπικό επίπεδο θα κάνω οτιδήποτε χρειάζεται έτσι ώστε να επιτύχω τον στόχο μου. Οποιαδήποτε αμφιβολία υπάρχει όσον αφορά τον επαγγελματικό μου χώρο πηγάζει από την αβεβαιότητα που διέπει τη σύγχρονη κοινωνική κατάσταση. Ωστόσο, θεωρώ ότι η θέληση που έχω να ασχοληθώ με αυτό το επάγγελμα είναι αρκετή ώστε να υπερπηδήσω οποιοδήποτε εμπόδιο» (61)

«Ξέρω τι θέλω να κάνω και πιστεύω πως όπου υπάρχει η θέληση υπάρχει και τρόπος» (75)

«Γιατί ξέρω τι θέλω να γίνω και έχω βάλει τα δυνατά μου για να το πετύχω. Και θα τα καταφέρω» (196)

«Γιατί θα πετύχω σε αυτό που θέλω!» (283) (η υπογράμμιση του μαθητή)

«Πιστεύω πως όποιος έχει όνειρα και είναι αποφασισμένος, τα καταφέρνει όλα» (410)

Για το 38% (N=24) η επίγνωση των στόχων είναι το χαρακτηριστικό στοιχείο που επιδρά κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το επαγγελματικό μέλλον να είναι ξεκάθαρο:

«Θα τελειώσω το πανεπιστήμιο, ενδεχομένως θα κάνω μεταπτυχιακό και αν δε βρω εργασία στην Ελλάδα θα καταφύγω στο εξωτερικό» (46)

«Γνωρίζω πώς θέλω να διαμορφώσω το μέλλον μου και θα κάνω τις ανάλογες σπουδές καταβάλλοντας την ανάλογη προσπάθεια ώστε να το επιτύχω» (99)

«Έχω βάλει ένα στόχο, όταν τον πετύχω θα έχω άμεση επαγγελματική αποκατάσταση και γνωρίζω ήδη τι πρέπει να κάνω και πώς αυτό επηρεάζει τη ζωή μου». (155)

Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος φαίνεται ότι διευκολύνει το 13% (N=9) των υποκειμένων της έρευνας στη θεώρηση ότι το επαγγελματικό τους μέλλον είναι ξεκάθαρο:

«Έχω βάλει στόχο να γίνω φιλόλογος και θα τα καταφέρω. Οι συγγενείς μου έχουν φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης και θα εργαστώ εκεί» (47)

«Διότι αν δεν καταφέρω να περάσω στην πρώτη επιλογή μου έχω τη δυνατότητα να στραφώ προς τη δουλειά του μπαμπά μου» (87)

«Απλά θα γίνω αγρότισσα γιατί έχω ήδη το χωριό μου έτοιμο και με περιμένει! Οπότε δεν θα κάτσω να σπουδάσω γιατί ούτε αυτοί βρίσκουν δουλειά» (299)

«Το μέλλον μου είναι ξεκάθαρο γιατί έχω άτομα δικά μου στην Αμερική που με περιμένουν και μου παρέχουν θέσεις εργασίας» (329)

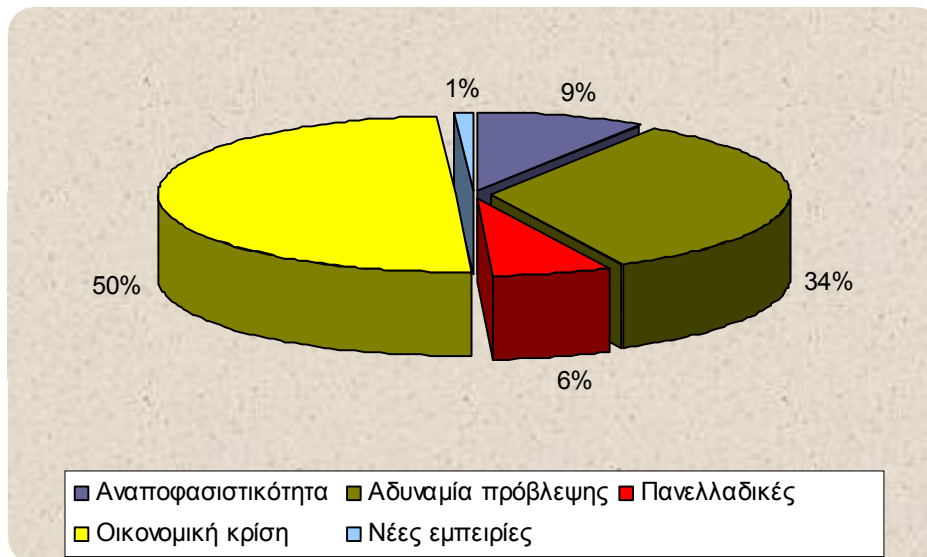
«Θα ήθελα να ακολουθήσω αυτό το επάγγελμα για να πάω σε κάποια μεγάλη εταιρεία και να δουλέψω αλλά και αν δεν συμβεί αυτό λόγω της οικονομικής κρίσης που υπάρχει θα μπορούσα να αναλάβω κάποιο από τα μαγαζιά που διαθέτουν οι γονείς μου» (378)

«Στο επάγγελμα που θέλω να κάνω εργάζεται ήδη ο πατέρας μου όπου θα τον ακολουθήσω» (391)

«Διότι γνωρίζω ότι μετά το σχολείο και το πανεπιστήμιο θα μπορέσω να δουλέψω στην οικογενειακή επιχείρηση» (413)

Όπως προαναφέρθηκε για το μεγαλύτερο ποσοστό 46,2 (N=192) των υποκειμένων της έρευνας το επαγγελματικό μέλλον φαίνεται αόριστο. Οι λόγοι αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα:

Γράφημα 34: Τεκμηρίωση της απάντησης αυτών που θεωρούν το επαγγελματικό τους μέλλον αόριστο



Το μεγαλύτερο ποσοστό 50% (N=92) αυτών συνδέει την απάντηση με την οικονομική κρίση που υπάρχει στην ελληνική κοινωνία:

«Η οικονομική και κοινωνική κατάσταση δεν επιτρέπει να κάνω προβλέψεις, εφόσον πλέον τίποτα δεν είναι σίγουρο» (15)

«Σήμερα η οικονομία και η κοινωνία δεν βρίσκεται σε ένα καλό επίπεδο. Τα πάντα καθημερινά αλλάζουν. Ο λαός περνάει αυτές τις μέρες δύσκολες στιγμές. Πολλοί είναι άνεργοι. Δεν ξέρω αν θα βρω δουλειά όταν τελειώσω το Πανεπιστήμιο αλλά σίγουρα θα

νιώθω προσωπική ικανοποίηση και θα έχω ένα εύρος γνώσεων. Η γνώση είναι δύναμη» (44)

«Γιατί η οικονομική κατάσταση όπως έχει εξελιχθεί δεν αφήνει περιθώρια για επαγγελματική αποκατάσταση. Η ανεργία όλο και αυξάνεται και όσα πτυχία και να έχεις υπάρχει πιθανότητα να μην βρεις δουλειά ή να βρεις κάποια μερική απασχόληση έξω από το αντικείμενο που έχεις σπουδάσει και ότι και να κάνεις να βγάζεις ελάχιστα χρήματα» (57)

«Η χρηματοοικονομική κρίση έχει κάνει αβέβαιο το επαγγελματικό μέλλον όλων των ανθρώπων» (89)

«Η οικονομική, πολιτική και κοινωνική κρίση επηρεάζουν αρνητικά (προς το παρόν) την κοινωνία κάνοντας αόριστη κάθε ελπίδα για το μέλλον» (232)

Για το 34% (N=62) η πρόβλεψη για το επαγγελματικό μέλλον είναι αδύνατη:
«Γιατί κανείς ποτέ δεν θα μπορέσει να με διαβεβαιώσει πως οι επιλογές που θα πάρω θα είναι και οι σωστές. Οπότε το μέλλον μου δεν ξέρω πώς θα εξελιχθεί» (352)

«Στις μέρες μας όπου οι απόφοιτοι υψηλόβαθμων σχολών Α.Ε.Ι. με μεταπτυχιακές σπουδές δουλεύουν σερβιτόροι και delivery (φυσικά δε είναι ντροπή!) το μέλλον το δικό μας όπως και του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού μας προβλέπεται αόριστο και δυστυχώς αρκετά δύσκολο» (153)

Το 9% (N=17) φαίνεται να συνδέει την απάντησή του με την εν γένει αναποφασιστικότητα που το διακρίνει και συνδέεται με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις:

«Γιατί ακόμα δεν έχω πλήρως αποφασίσει με ποιο τρόπο θα φτάσω στο στόχο μου» (357)

«Γιατί έχω κάποια βασικά πράγματα στο μυαλό μου, δηλαδή ξέρω με τι κυρίως θέλω να ασχοληθώ, αλλά δεν θέλω να περιοριστώ μόνο σε ένα επάγγελμα, θέλω να ασχοληθώ και με άλλα πράγματα, όπως ζωγραφική και χορός» (368)

«Διότι δεν ξέρω τι ακριβώς θα με τραβήξει τελικά η καλλιτεχνική φλέβα ή μια πιο καλά επαγγελματικά σταθερή εργασία» (415)

Το 6% (N=12) συνδέει το επαγγελματικό μέλλον με τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων:

«Γιατί κανείς ποτέ δεν θα μπορέσει να με διαβεβαιώσει πως οι επιλογές που θα πάρω θα είναι και οι σωστές. Οπότε το μέλλον μου δεν ξέρω πώς θα εξελιχθεί» (352)

«Είμαι Γ' Λυκείου καταρχήν δεν είναι σίγουρο αν θα περάσω στη Νομική που θέλω και τι ακριβώς κλάδο θα ακολουθήσω» (388)

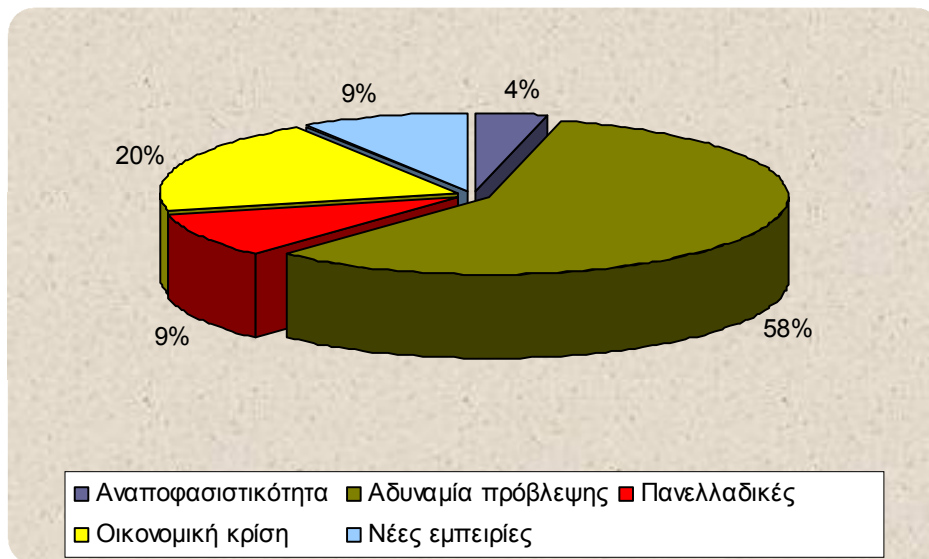
Τέλος, το 1% (N=2) θεωρεί ότι η επίδραση νέων εμπειριών αποτελεί το παράγοντα εκείνο που μπορεί να διαφοροποιήσει οποιαδήποτε σχέδια για το επαγγελματικό μέλλον:

«Ποτέ δεν ήμουν απόλυτα σίγουρος για το τι ήθελα να κάνω και πολλές φορές οι απόψεις μου ακόμα και οι πιο σοβαρές και σταθερές αλλάζουν με τις εμπειρίες που παίρνω στη ζωή μου» (84)

«Γιατί παρότι έχω κάποια πλάνα για το μέλλον υπάρχει πιθανότητα να αλλάξουν αρκετά κατά τη διάρκεια των σπουδών και νέων εμπειριών» (409)

Το 36,5% (N=152) των υποκειμένων της έρευνας δεν είναι σε θέση να απαντήσει στο σχετικό ερώτημα. Επικαλείται τους λόγους που αποτυπώνονται στο γράφημα που ακολουθεί:

Γράφημα 35: Τεκμηρίωση της απάντησης αυτών που δεν είναι σε θέση να απαντήσουν για το επαγγελματικό τους μέλλον



Για το 58% (N=76) δεν είναι εφικτή οποιαδήποτε πρόβλεψη για το επαγγελματικό μέλλον:

«Γιατί το παρόν καθορίζει το μέλλον. Οι σκέψεις που έχω για το μέλλον μπορεί να καταρρεύσουν από τη μια στιγμή στην άλλη. Είναι αβέβαιο» (151)

«Είναι τίποτα ξεκάθαρο σήμερα;» (231)

«Γιατί ποτέ δεν ξέρεις πως τα φέρνει η ζωή. Μπορεί να πετύχεις αυτό που θες, μπορεί να μείνει ένα άπιαστο όνειρο» (316)

Το 20% (N=26) συνδέει την απάντησή του με την οικονομική κρίση:

«Η οικονομική κρίση δεν με αφήνει να είμαι σίγουρη για το επαγγελματικό μου μέλλον»
(28)

«Γιατί η Ελλάδα πλέον έχει κατακτήσει τους Έλληνες μετανάστες του εξωτερικού. Όσοι δεν καταφέρνουν να ξεφύγουν ζουν στην αθλιότητα. Υπάρχει πλήρης απαξίωση της ζωής μας... μας χαλάσανε το μέλλον μας...» (53)

«Το μέλλον είναι αβέβαιο. Η οικονομική κατάσταση της χώρας έχει δημιουργήσει ένα χάος στο μυαλό των παιδιών» (149)

«Η οικονομική κατάσταση μαστίζει. Τα επαγγέλματα είναι κορεσμένα και γι' αυτό υπάρχει μια γενική τάση φυγής στο εξωτερικό. Θεωρούν ότι εκεί βρίσκεται το βέβαιο μέλλον και το πιο επιτυχημένο επαγγελματικά. Γι' αυτό εξάλλου και όλοι προσπαθούμε για το καλύτερο δυνατό, να αποκτήσουμε ανώτερη εκπαίδευση, έτσι ώστε να έχουμε περισσότερα εχέγγυα»
(146).

Το 9% (N=12) συνδέει την απάντησή του με τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων:

«Όλα εξαρτώνται από το αν θα περάσω στη σχολή που επιθυμώ και αν περάσω να την τελειώσω κιόλας» (2)

«Δεν θα μπορούσα να είμαι σίγουρη μιας και δεν έχω επιλέξει σίγουρα τις μεταπτυχιακές μου σπουδές και δεν γνωρίζω σε τι πεδίο θα καταλήξω» (371)

«Επειδή είμαι Γ' Λυκείου, αυτή τη στιγμή το μόνο που σκέφτομαι είναι να πετύχω στις εξετάσεις, άρα δεν έχω σκεφτεί το μέλλον μου σοβαρά προς το παρόν γιατί δε θέλω να προσθέσω στον εαυτό μου περισσότερο άγχος και στεναχώρια ίσως» (376)

Για το 9% (N=12) η επίδραση νέων εμπειριών παίζει καθοριστικό ρόλο στις σκέψεις σχετικά με το επαγγελματικό μέλλον:

«Θα ήθελα να εξελίσσεται συνεχώς, γι' αυτό δεν μπορώ να σχεδιάσω και να το προσδιορίσω. Απλά ελπίζω να βρω εντέλει αυτό που μου ταιριάζει και αυτό μέσω του οποίου θα προσφέρω όσο περισσότερα στην κοινωνία» (1)

Τέλος, το 4% (N=5) θεωρεί ότι η αναποφασιστικότητα δεν αφήνει περιθώρια ώστε να μπορέσει κάποιος να γνωρίζει πώς θα εξελιχθεί το επαγγελματικό του μέλλον:

«Δεν μπορώ να απαντήσω γιατί δεν έχω αποφασίσει ακόμα ποια σχολή θα ακολουθήσω. Όμως και να είχα περνάς ποτέ εκεί που θέλεις;» (139)

Κεφάλαιο Ένατο

Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας

II Επαγωγική στατιστική

9.1 Εισαγωγή

Από την εξέταση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται μια σημαντική ποικιλία δεδομένων, σχετικών με τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και το ρόλο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ως υποστηρικτικού θεσμού στο πλαίσιο λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εύλογα λοιπόν, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο οι ανεξάρτητες μεταβλητές αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των αναπαραστάσεων των μαθητών σχετικά με τη λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.

Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της επαγωγικής στατιστικής, οι διασταυρώσεις δηλαδή ανάμεσα στις εξαρτημένες και τις ανεξάρτητες μεταβλητές με στόχο τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας. Οι συσχετίσεις κατηγορικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση Πινάκων Συσχέτισης Διπλής Εισόδου (Crosstabs). Ως στατιστικός έλεγχος για τη μελέτη της μηδενικής υπόθεσης¹²⁰ εφαρμόστηκε ο χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας (Chisquare) κατά Pearson. Αν η στατιστική σημαντικότητα του χ^2 – test είναι $< 0,05$ δεχόμαστε ότι μπορούμε να απορρίψουμε την αρχική υπόθεση και να δεχτούμε ότι οι δύο αυτές μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

Η σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ακολουθεί τη σειρά με την οποία εμφανίζονται τα ερωτήματα στο ερευνητικό εργαλείο, σειρά που ακολουθήθηκε και κατά την παρουσίαση των περιγραφικών αποτελεσμάτων στο προηγούμενο κεφάλαιο.

¹²⁰ Θέλοντας να ελέγξουμε αν μεταξύ δύο μεταβλητών υπάρχει κάποια συσχέτιση (δηλαδή να ελέγξουμε τον ισχυρισμό ότι γνωρίζοντας την τιμή της μιας από αυτές τις μεταβλητές είμαστε σε θέση να εκτιμήσουμε την τιμή της άλλης με μικρό περιθώριο λάθους) ξεκινάμε με αρχική υπόθεση ότι οι δύο αυτές μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Αν απορρίψουμε την αρχική αυτή υπόθεση τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική. Βλ. σχετικά: Robson, 2007 • Κατσής κ. συν., 2010 • Creswell, 2011.

9.2 Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες και το φύλο των υποκείμενων της έρευνας

Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας το φύλο επιδρά στις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών και στις αντίστοιχες εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων τους. Η συσχέτιση του φύλου με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 8: Φύλο και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών

V1_Φύλο * V22_επιθυμία_μετά_λύκειο Crosstabulation

			V22_επιθυμία_μετά_λύκειο					Total	
			αναζήτηση εργασίας	I.E.K.	T.E.I.	A.E.I.	Ιδιωτικό Κολλέγιο		Πανεπιστήμιο εξωτερικού
V1_Φύλο	Αγόρι	Count	9	10	39	95	5	20	178
		% within V1_Φύλο	5,1%	5,6%	21,9%	53,4%	2,8%	11,2%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	75,0%	50,0%	46,4%	37,4%	50,0%	57,1%	42,9%
		Std. Residual	1,7	,5	,5	-1,3	,3	1,3	
V1_Φύλο	Κορίτσι	Count	3	10	45	159	5	15	237
		% within V1_Φύλο	1,3%	4,2%	19,0%	67,1%	2,1%	6,3%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	25,0%	50,0%	53,6%	62,6%	50,0%	42,9%	57,1%
		Std. Residual	-1,5	-,4	-,4	1,2	-,3	-1,1	
Total		Count	12	20	84	254	10	35	415
		% within V1_Φύλο	2,9%	4,8%	20,2%	61,2%	2,4%	8,4%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,126 ^a	5	,033
Likelihood Ratio	12,170	5	,033
Linear-by-Linear Association	,448	1	,503
N of Valid Cases	415		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,29.

Με βάση τα ευρήματα παρατηρούμε ότι όσον αφορά την ανώτατη εκπαίδευση και συγκεκριμένα τις σπουδές σε Α.Ε.Ι. είναι σαφής η υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών. Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι τα κορίτσια σε ποσοστό 67,1% έναντι ποσοστού 53,4% των αγοριών επιθυμούν να ολοκληρώσουν σπουδές σε Α.Ε.Ι.. Επιπλέον, στο σύνολο του δείγματος το 62,6% που επιθυμεί να σπουδάσει σε Α.Ε.Ι. είναι κορίτσια, ενώ μόνο το 37,4% είναι αγόρια.

Στα χαμηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα, αντίθετα, τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά από τα κορίτσια. Έτσι, τα αγόρια επιθυμούν να ολοκληρώσουν σπουδές σε Τ.Ε.Ι. σε ποσοστό 21,9% έναντι 19% των κοριτσιών. Αντίστοιχα, υψηλότερο είναι το ποσοστό των αγοριών, 5,6%, που επιθυμούν να ολοκληρώσουν σπουδές σε κάποιο Ι.Ε.Κ., έναντι 4,2% των κοριτσιών.

Τέλος, από τους μαθητές που επιθυμούν μετά το Λύκειο να αναζητήσουν εργασία και να μην συνεχίσουν τις σπουδές τους το 75% είναι αγόρια έναντι 25% που είναι κορίτσια.

Γενικά, η παρατηρούμενη διαφοροποίηση στα ποσοστά είναι στατιστικά σημαντική ($p\text{-value}: 0,033 < 0,05$). Ως εκ τούτου επαληθεύεται η υπόθεσή μας ότι το φύλο επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των μαθητών. Μάλιστα, οι προσδοκίες των κοριτσιών για σπουδές είναι σημαντικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των αγοριών.

Ως προς τις εκπαιδευτικές προσδοκίες της οικογένειας των μαθητών φαίνεται ότι το φύλο επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωσή τους ($p\text{-value}: 0,037 < 0,05$). Η σχέση αυτή αποτυπώνεται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 9: Φύλο και εκπαιδευτικές προσδοκίες της οικογένειας

V1_Φύλο * V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών Crosstabulation

			V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών					Total	
			Λύκειο	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό κολέγιο		Μεταπτυχιακές σπουδές
V1_Φύλο	Αγόρι	Count	7	8	35	56	3	70	179
		% within V1_Φύλο	3,9%	4,5%	19,6%	31,3%	1,7%	39,1%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	70,0%	53,3%	53,0%	46,7%	50,0%	35,4%	43,1%
		Std. Residual	1,3	,6	1,2	,6	,3	-1,7	
V1_Φύλο	Κορίτσι	Count	3	7	31	64	3	128	236
		% within V1_Φύλο	1,3%	3,0%	13,1%	27,1%	1,3%	54,2%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	30,0%	46,7%	47,0%	53,3%	50,0%	64,6%	56,9%
		Std. Residual	-1,1	-1,5	-1,1	-1,5	-2	1,5	
Total		Count	10	15	66	120	6	198	415
		% within V1_Φύλο	2,4%	3,6%	15,9%	28,9%	1,4%	47,7%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,827 ^a	5	,037
Likelihood Ratio	11,877	5	,037
Linear-by-Linear Association	11,305	1	,001
N of Valid Cases	415		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,59.

Με βάση τα ευρήματα το 54,2% των μαθητών αναγνωρίζουν ότι οι γονείς τους θεωρούν ότι τα κορίτσια θα ολοκληρώσουν μεταπτυχιακές σπουδές. Το αντίστοιχο ποσοστό στα αγόρια είναι 39,1%. Αν και οι προσδοκίες των γονέων για τα Α.Ε.Ι. δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς το φύλο των μαθητών (31,3% για τα αγόρια έναντι 27,1% για τα κορίτσια) φαίνεται ότι σε μεγαλύτερο ποσοστό 19,6% οι γονείς θεωρούν ότι τα αγόρια θα ολοκληρώσουν σπουδές σε Τ.Ε.Ι. έναντι 13,1% των κοριτσιών. Επιπλέον, οι γονείς σε ποσοστό 3,9% πιστεύουν ότι τα αγόρια θα καταφέρουν να τελειώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έναντι του 1,3% που αφορά στα κορίτσια. Ως εκ τούτου παρατηρείται ότι στα μάτια των μαθητών οι γονείς εκφράζουν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα κορίτσια από ό,τι για τα αγόρια.

Τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα πορίσματα συναφών ερευνών σύμφωνα με τα οποία εντοπίζονται διαφοροποιημένες ως προς το φύλο εκπαιδευτικές προσδοκίες της οικογένειας. Σε σχετικές έρευνες (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997 • Chisholm, 1994) φαίνεται ότι η οικογένεια επιθυμεί σπουδές για τα κορίτσια περισσότερο από ό,τι για τα αγόρια.

Όπως επισημαίνει η Δεληγιάννη (1994), ο μαζικός προσανατολισμός των κοριτσιών προς την ανώτατη εκπαίδευση υποδηλώνει την ύπαρξη ενός πολιτισμικού πλαισίου και μιας κοινωνικοποιητικής διαδικασίας που δεν αναπαράγει τις διακρίσεις παλαιότερων εποχών¹²¹. Αυτό όμως δε σημαίνει και αλλαγή των αντιλήψεων για το ρόλο των φύλων, γιατί, ενώ οι γονείς ενθαρρύνουν τα κορίτσια να πετύχουν ακαδημαϊκά, παρεμβαίνουν, όταν οι επιλογές των τελευταίων δεν θεωρούνται κατάλληλες για το φύλο τους, καθώς εξακολουθούν να μην θεωρούν ως μελλοντικό προορισμό των κοριτσιών

¹²¹ Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστεί ως «αφιλόξενο» για τα κορίτσια ως τα μέσα περίπου του 20^{ου} αιώνα. Βλ σχετικά : Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993) «Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1993) Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 71-93.

την εργασία, αλλά το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας (Πάντα, 1988 • Chisholm, 1994 • Αθανασιάδου, 2002).

Εδώ βέβαια, αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει ένα πόλο διαρκούς προβληματισμού και έρευνας με στόχο την αλλαγή των συγκεκριμένων δομών και πεποιθήσεων.

9.3 Η επιλογή επαγγέλματος και το φύλο των υποκειμένων της έρευνας

Διερευνώντας τη διαμόρφωση των επαγγελματικών προτιμήσεων των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώνουμε ότι το φύλο επηρεάζει τις επαγγελματικές προτιμήσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (p -value: $0,001 < 0,05$). Στον επόμενο πίνακα αποτυπώνεται αυτή η σχέση:

Πίνακας 10: Φύλο και επαγγελματική επιλογή

			V28γ_ποιο_πάγγελμα						Total
			Ένοπλες δυνάμεις	Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	
V1_Φύλο	Αγόρι	Count	21	5	82	26	6	9	149
		% within V1_Φύλο	14,1%	3,4%	55,0%	17,4%	4,0%	6,0%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	72,4%	50,0%	37,4%	37,7%	85,7%	60,0%	42,7%
		Std. Residual	2,4	,4	-1,2	-,6	1,7	1,0	
Κορίτσι	Count	8	5	137	43	1	6	200	
	% within V1_Φύλο	4,0%	2,5%	68,5%	21,5%	0,5%	3,0%	100,0%	
	% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	27,6%	50,0%	62,6%	62,3%	14,3%	40,0%	57,3%	
	Std. Residual	-2,1	-,3	1,0	,5	-1,5	-,9		
Total	Count	29	10	219	69	7	15	349	
	% within V1_Φύλο	8,3%	2,9%	62,8%	19,8%	2,0%	4,3%	100,0%	
	% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,996 ^a	5	,001
Likelihood Ratio	21,321	5	,001
Linear-by-Linear Association	,002	1	,962
N of Valid Cases	349		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,99.

Με βάση τα ευρήματα διαπιστώνουμε ότι εμφανίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στα ποσοστά που καταγράφουν οι επαγγελματικές προτιμήσεις των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο». Πιο συγκεκριμένα:

Τα αγόρια εκφράζουν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό (14,1%) προτιμήσεις για επαγγέλματα της Ομάδας των Ενόπλων Δυνάμεων συγκριτικά με τα κορίτσια (4%).

Αντίθετα, βλέπουμε ότι τα κορίτσια εκφράζουν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό (68,5%) προτιμήσεις για επαγγέλματα της Ομάδας των Επιστημονικών, Καλλιτεχνικών και συναφών επαγγελμάτων συγκριτικά με τα αγόρια (55%). Η ίδια διαφοροποίηση παρατηρείται και στην Ομάδα των Τεχνολόγων, Τεχνικών και ασκούντων συναφή επαγγέλματα, όπου τα κορίτσια εκφράζουν προτιμήσεις σε μεγαλύτερο ποσοστό (21,5%) έναντι των προτιμήσεων των αγοριών (17,4%).

Ωστόσο, τα αγόρια από την πλευρά τους φαίνεται να προτιμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (4%) την ομάδα των Απασχολούμενων στην παροχή υπηρεσιών και πωλητών σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές από ό,τι τα κορίτσια των οποίων οι προτιμήσεις ανέρχονται σε ποσοστό 0,5%.

Τέλος, στην Ομάδα των Ειδικευμένων Τεχνιτών και Ασκούντων συναφή Τεχνικά Επαγγέλματα τα αγόρια εκφράζουν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό προτιμήσεις (6%) έναντι των κοριτσιών (3%).

Τα προηγούμενα στοιχεία επαληθεύουν την υπόθεσή μας ως προς την επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση των επαγγελματικών προτιμήσεων των μαθητών και την επιβεβαίωση σχετικών ερευνών γύρω από τα στερεότυπα των φύλων, τα οποία δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την επιλογή επαγγέλματος (Δημητρόπουλος, 1994 • Σιδηροπούλου - Δημακάκου 2000).

Όπως επισημαίνει η Κασιμάτη (1986) το φύλο αποτελεί αποφασιστικό προσδιοριστικό παράγοντα για την επιλογή επαγγέλματος, αφού είναι διαφορετική η κοινωνική αντίληψη για τους επαγγελματικούς ρόλους ανδρών και γυναικών. Οι κοινωνικές αξίες που συνδέονται με την απασχόληση, επηρεάζουν τα άτομα στο σχηματισμό φιλοδοξιών και επιθυμιών για την επαγγελματική τους ζωή και τους ρόλους που παίζουν στο κοινωνικό πλαίσιο.

Ωστόσο, οι βαθιά ριζωμένες στερεότυπες αντιλήψεις που καθορίζουν και επιβάλλουν συγκεκριμένους κοινωνικούς και επαγγελματικούς ρόλους για άνδρες και γυναίκες αποτελούν ένα ζήτημα που άπτεται της βασικής λειτουργίας του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με στόχο την επίτευξη μιας εκπαίδευσης που θα

απευθύνεται ισότιμα και στα δύο φύλα και δεν θα περιορίζει τις σκέψεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες στη βάση των διαφορών των φύλων.

9.4 Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών και ο τύπος σχολείου

Μια από τις υποθέσεις της έρευνας είναι ότι ο τύπος του σχολείου (Γενικό Λύκειο – Επαγγελματικό Λύκειο) συσχετίζεται με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των υποκειμένων της έρευνας. Με βάση τα ευρήματα ο τύπος του σχολείου επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών ($p\text{-value} < 0,0001$). Η σχέση αυτή, ξεκάθαρη και σημαντική, αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 11: Τύπος σχολείου και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών

V4_γενικό_επαγγελματικό * V22_επιθυμία_μετά_λύκειο Crosstabulation

			V22_επιθυμία_μετά_λύκειο						Total
			αναζήτηση εργασίας	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό Κολλέγιο	Πανεπιστήμιο εξωτερικού	
V4_γενικό_επαγγελματικό	Γενικό	Count	8	12	40	254	9	34	357
		% within V4_γενικό_επαγγελματικό	2,2%	3,4%	11,2%	71,1%	2,5%	9,5%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	66,7%	60,0%	47,6%	100,0%	90,0%	97,1%	86,0%
		Std. Residual	-,7	-1,3	-3,8	2,4	,1	,7	
		Επαγγελματικό	Count	4	8	44	0	1	1
	% within V4_γενικό_επαγγελματικό	6,9%	13,8%	75,9%	0,0%	1,7%	1,7%	100,0%	
	% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	33,3%	40,0%	52,4%	0,0%	10,0%	2,9%	14,0%	
	Std. Residual	1,8	3,1	9,4	-6,0	-,3	-1,8		
Total		Count	12	20	84	254	10	35	415
		% within V4_γενικό_επαγγελματικό	2,9%	4,8%	20,2%	61,2%	2,4%	8,4%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	163,055 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	161,718	5	,000
Linear-by-Linear Association	68,227	1	,000
N of Valid Cases	415		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,40.

Όπως φαίνεται το Γενικό Λύκειο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με σπουδές σε Α.Ε.Ι., ενώ αντίθετα τα Τ.Ε.Ι. αποτελούν ουσιαστικά την αποκλειστική εκπαιδευτική διέξοδο των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών του Γενικού Λυκείου, με ποσοστό πάνω από 80%, επιθυμεί να

πραγματοποιήσει σπουδές σε Α.Ε.Ι. Τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα συναφών ερευνών σχετικά με την επιθυμία των μαθητών για σπουδές σε Α.Ε.Ι. Σε έρευνα των Παπά και Ψαχαρόπουλου (1989) φαίνεται ότι μόνο το 5% των μαθητών των Γενικών Λυκείων επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές του στα Τ.Ε.Ι. Μάλιστα αυτοί οι μαθητές προέρχονται από χαμηλά εισοδηματικά στρώματα και ο πατέρας τους είναι υπάλληλος γραφείου ή εργάτης – τεχνίτης. Ακόμη και οι επιτυγχόντες στα Τ.Ε.Ι. είναι μαθητές που συγκεντρώνουν αυτά τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τρεις φορές περισσότερο από τους άλλους μαθητές.

Αν και το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει ως μια πιθανή εκπαιδευτική διέξοδο των μαθητών των Επαγγελματικού Λυκείου τα Α.Ε.Ι. κάτι τέτοιο δεν υφίσταται ως εκπαιδευτική διέξοδος για τα υποκείμενα της έρευνας. Οι σπουδές στα Τ.Ε.Ι. αποτελούν επιθυμία για το 75,9% των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου. Το αντίστοιχο ποσοστό στους μαθητές του Γενικού Λυκείου είναι μόλις 11,2%.

Ακόμη και στα Ι.Ε.Κ. η διαφοροποίηση σε σχέση με τον τύπο σχολείου είναι εμφανής. Μόλις το 3,4% των μαθητών του Γενικού Λυκείου επιθυμεί μετά το Λύκειο να σπουδάσει σε Ι.Ε.Κ., έναντι του 13,8% των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου.

Τέλος, η αναζήτηση εργασίας αποτελεί διέξοδο μόνο για το 2,2% των μαθητών του Γενικού Λυκείου. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου είναι 6,9%.

Με βάση τα προηγούμενα δεδομένα αποδεικνύεται ότι η ρηξικέλευθη μεταρρύθμιση που σημειώθηκε πριν από μερικά χρόνια και έδινε τη δυνατότητα σε όσους φοιτούν στα ΕΠΑ.Λ. να έχουν το δικαίωμα εισαγωγής μέσω Πανελληνίων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) δεν ισχύει σε πρακτικό επίπεδο. Βέβαια θα πρέπει να επισημανθεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να λειτουργήσει και να αξιοποιηθεί η επαγγελματική εκπαίδευση και να αποδώσει είναι ο ισχυρός, έγκυρος και αποτελεσματικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Επιπλέον, τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα συναφών ερευνών (Σιδηροπούλου, 1990) σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου συμβιβάζονται πολύ λιγότερο με τη λογική του σχολείου, ενώ παράλληλα αυτό που τους ενδιαφέρει άμεσα, είναι η εξειδικευμένη, τεχνικής φύσης γνώση και η γρήγορη ένταξη στην αγορά εργασίας. Αυτό που προέχει γι' αυτούς είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων στην αναζήτηση μιας επαγγελματικής θέσης.

9.5 Η επιλογή επαγγέλματος των μαθητών και ο τύπος σχολείου

Ο τύπος του σχολείου φαίνεται ότι επηρεάζει όχι μόνο τις εκπαιδευτικές προσδοκίες, αλλά και τις επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($p\text{-value} < 0,0001$). Στον επόμενο πίνακα αποτυπώνεται αυτή η σχέση:

Πίνακας 12: Τύπος σχολείου και επαγγελματική επιλογή

V4_γενικό_επαγγελματικό 'V28y_ποιο_πάγγελμα Crosstabulation

			V28y_ποιο_πάγγελμα						Total
			Ένοπλες δυνάμεις	Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Είδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	
V4_γενικό_επαγγελματικό	Γενικό	Count	22	10	216	31	6	9	294
		% within V4_γενικό_επαγγελματικό	7,5%	3,4%	73,5%	10,5%	2,0%	3,1%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	75,9%	100,0%	98,6%	44,9%	85,7%	60,0%	84,2%
		Std. Residual	-,5	,5	2,3	-3,6	,0	-1,0	
	Επαγγελματικό	Count	7	0	3	38	1	6	55
	% within V4_γενικό_επαγγελματικό	12,7%	0,0%	5,5%	69,1%	1,8%	10,9%	100,0%	
	% within V28y_ποιο_πάγγελμα	24,1%	0,0%	1,4%	55,1%	14,3%	40,0%	15,8%	
	Std. Residual	1,1	-1,3	-5,4	8,2	-,1	2,4		
Total	Count	29	10	219	69	7	15	349	
	% within V4_γενικό_επαγγελματικό	8,3%	2,9%	62,8%	19,8%	2,0%	4,3%	100,0%	
	% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	124,539 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	119,458	5	,000
Linear-by-Linear Association	21,565	1	,000
N of Valid Cases	349		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,10.

Είναι χαρακτηριστικό ότι αν και οι σπουδές στις Στρατιωτικές Σχολές εξασφαλίζουν επαγγελματική αποκατάσταση, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό στην περίοδο οικονομικής κρίσης την οποία διέρχεται η χώρα μας, δεν αποτελούν πόλο έλξης με ιδιαίτερη σημαντικότητα τόσο για τους μαθητές του Γενικού όσο και για τους μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου.

Έτσι, μόνο το 7,5% των μαθητών του Γενικού Λυκείου επιθυμεί να ασκήσει ένα στρατιωτικό επάγγελμα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου ανέρχεται σε 12,7%. Ωστόσο, στο σύνολο των μαθητών που επιθυμούν να ασκήσουν στρατιωτικά επαγγέλματα το 75,9% αφορά μαθητές Γενικού Λυκείου, ενώ το υπόλοιπο 24,1% αφορά μαθητές Επαγγελματικού Λυκείου.

Η Ομάδα των Επιστημονικών, Καλλιτεχνικών και συναφών Επαγγελμάτων φαίνεται ότι ενδιαφέρει σε μεγάλο ποσοστό, 73,5%, τους μαθητές του Γενικού Λυκείου. Αντίθετα, μόλις το 5,5% των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου επιθυμεί να ασκήσει κάποιο επάγγελμα που εντάσσεται στη συγκεκριμένη ομάδα.

Η Ομάδα των Τεχνολόγων, Τεχνικών και ασκούντων συναφή επαγγέλματα αποτελεί σημαντικό πεδίο ενδιαφέροντος των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου με ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό, 69,1%. Αντίθετα, για τους μαθητές του Γενικού Λυκείου η συγκεκριμένη ομάδα επαγγελμάτων δεν φαίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και το ποσοστό ανέρχεται σε 10,5%.

Τέλος, η Ομάδα των Ειδικευμένων Τεχνιτών και ασκούντων συναφή τεχνικά επαγγέλματα προτιμάται από το 3,1% των μαθητών του Γενικού Λυκείου έναντι του 10,9% των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου.

Με βάση τα προηγούμενα δεδομένα μπορούμε να θεωρήσουμε ότι στο αναπαραστασιακό των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου τα τεχνικά – τεχνολογικά επαγγέλματα αποτελούν ένα μονόδρομο στο βαθμό που κάποιος εύλογα θα μιλούσε για έναν εκπαιδευτικό – επαγγελματικό αποκλεισμό.

9.6 Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών και ο τύπος διαμονής

Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης (βλ. έκτο κεφάλαιο) τη ζωή και την ανάπτυξη του ατόμου διαμορφώνει και επηρεάζει σε διάφορα επίπεδα ο τύπος διαμονής. Ως εκ τούτου μια από τις υποθέσεις της έρευνας είναι ότι ο τύπος διαμονής επιδρά στις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα. Με βάση τα ευρήματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών επηρεάζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τον τύπο διαμονής (p -value: $0,011 < 0,05$). Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 13: Τόπος διαμονής και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών

V8_new * V22_επιθυμία_μετά_λύκειο Crosstabulation

			V22_επιθυμία_μετά_λύκειο					Total
			αναζήτηση εργασίας	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό Κολλέγιο	
V8_new αστικά	Count	6	14	69	164	8	29	290
	% within V8_new	2,1%	4,8%	23,8%	56,6%	2,8%	10,0%	100,0%
	% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	50,0%	70,0%	82,1%	64,6%	80,0%	82,9%	69,9%
	Std. Residual	-,8	,0	1,3	-1,0	,4	,9	
ημιαστικά-αγροτικά	Count	6	6	15	90	2	6	125
	% within V8_new	4,8%	4,8%	12,0%	72,0%	1,6%	4,8%	100,0%
	% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	50,0%	30,0%	17,9%	35,4%	20,0%	17,1%	30,1%
	Std. Residual	1,3	,0	-2,0	1,5	-,6	-1,4	
Total	Count	12	20	84	254	10	35	415
	% within V8_new	2,9%	4,8%	20,2%	61,2%	2,4%	8,4%	100,0%
	% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,948 ^a	5	,011
Likelihood Ratio	15,641	5	,008
Linear-by-Linear Association	,556	1	,456
N of Valid Cases	415		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,01.

Όπως αποτυπώνεται στον προηγούμενο πίνακα τα παιδιά της πόλης διαφοροποιούνται από τα παιδιά της υπαίθρου, ως προς τις εκπαιδευτικές προσδοκίες. Τα παιδιά που ζουν σε αστικές περιοχές εμφανίζουν υψηλότερες επιδιώξεις από τα παιδιά των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Στο σύνολο των μαθητών που επιθυμούν να σπουδάσουν σε Α.Ε.Ι. το 64,6% αφορά μαθητές που διαμένουν σε αστικές περιοχές. Το υπόλοιπο 35,4% κατανέμεται στους μαθητές που διαμένουν σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές.

Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι ο τόπος διαμονής λειτουργεί καθοριστικά στις διαδοχικές αποφάσεις που καλείται να πάρει το άτομο όσον αφορά το είδος της εκπαίδευσής του και κατ' επέκταση της επαγγελματικής του επιλογής, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα συναφών ερευνών που έλαβαν χώρα δυο δεκαετίες και πλέον (βλ. μεταξύ άλλων Μυλωνάς, 1982).

9.7 Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες και η σχολική επίδοση

Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας η σχολική επίδοση του μαθητή συνδέεται με μια σχέση αιτιότητας με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες. Τα δεδομένα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η σχολική επίδοση έχει μέτρια θετική συσχέτιση με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών (ο συντελεστής Spearman είναι 0,37 και είναι στατιστικά σημαντικός ($p\text{-value} < 0,001$). Οι σχετικοί πίνακες παρουσιάζουν τις κατανομές των εκπαιδευτικών προσδοκιών των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση και αποτυπώνουν τη σχέση συνάφειας:

Πίνακας 14: Σχολική επίδοση και εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών

V9_μέσος_όρος - V22_επίθυμία_μετά_λύκειο Crosstabulation										
			V22_επίθυμία_μετά_λύκειο							
			χ.α.	αναζήτηση εργασίας	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό Κολλέγιο	Πανεπιστήμιο εξωτερικού	Total
V9_μέσος_όρος	10,1 - 12,0	Count	1	4	8	11	1	2	0	27
		% within V9_μέσος_όρος	3,7%	14,8%	29,6%	40,7%	3,7%	7,4%	0,0%	100,0%
		% within V22_επίθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	33,3%	40,0%	13,1%	0,4%	20,0%	0,0%	6,5%
		Std. Residual	3,7	3,6	5,9	2,4	-3,8	1,7	-1,5	
12,1 - 14,0	Count	Count	5	4	25	14	4	3	56	
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	8,9%	7,1%	46,4%	25,0%	7,1%	5,4%	100,0%
		% within V22_επίθυμία_μετά_λύκειο	0,0%	41,7%	20,0%	31,0%	5,5%	40,0%	6,6%	13,5%
		Std. Residual	-.4	2,7	.8	4,4	-3,5	2,3	-.8	
14,1 - 16,0	Count	Count	0	1	6	25	49	4	15	100
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	1,0%	6,0%	25,0%	49,0%	4,0%	15,0%	100,0%
		% within V22_επίθυμία_μετά_λύκειο	0,0%	8,3%	30,0%	29,8%	19,3%	40,0%	42,9%	24,0%
		Std. Residual	-.5	-1,1	.5	1,1	-1,5	1,0	2,3	
16,1 - 18,0	Count	Count	0	2	2	20	121	0	11	156
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	1,3%	1,3%	12,8%	77,6%	0,0%	7,1%	100,0%
		% within V22_επίθυμία_μετά_λύκειο	0,0%	16,7%	10,0%	23,8%	47,6%	0,0%	31,4%	37,5%
		Std. Residual	-.6	-1,2	-2,0	-2,0	2,6	-1,9	-.6	
18,1 - 20	Count	Count	0	0	0	2	69	0	6	77
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	89,6%	0,0%	7,8%	100,0%
		% within V22_επίθυμία_μετά_λύκειο	0,0%	0,0%	0,0%	2,4%	27,2%	0,0%	17,1%	18,5%
		Std. Residual	-.4	-1,5	-1,9	-3,4	3,2	-1,4	-.2	
Total	Count	Count	1	12	20	84	254	10	35	416
		% within V9_μέσος_όρος	0,2%	2,9%	4,8%	20,2%	61,1%	2,4%	8,4%	100,0%
		% within V22_επίθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Std. Residual								

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	194,043 ^a	24	,000
Likelihood Ratio	182,978	24	,000
Linear-by-Linear Association	55,714	1	,000
N of Valid Cases	416		

a. 21 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	,366	,047	8,012	,000 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,378	,049	8,313	,000 ^c
N of Valid Cases	416			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Στον πίνακα παρατηρούμε ότι από τους μαθητές με χαμηλή επίδοση που κυμαίνεται από 10,1 μέχρι 12 επιθυμούν σε ποσοστό 14,8% μετά τις σπουδές τους στο Λύκειο να αναζητήσουν εργασία. Επιπλέον, το 29,6% εκφράζει εκπαιδευτικές προσδοκίες για φοίτηση σε κάποιο Ι.Ε.Κ. Με διαφορετικό τρόπο διαμορφώνονται τα ποσοστά των μαθητών με χαμηλή επίδοση που προσδοκούν ότι θα σπουδάσουν σε Τ.Ε.Ι. Εδώ το ποσοστό ανέρχεται σε 40,7%. Τέλος, από τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση μόνο ένα 3,7% επιθυμεί να σπουδάσει σε μια πανεπιστημιακή σχολή.

Είναι χαρακτηριστικό ότι σ' αυτή την κατηγορία συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που δεν έχει δώσει απάντηση, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί ίσως στην αναποφασιστικότητα που διακατέχει τους συγκεκριμένους μαθητές σε σχέση με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον, ως απόρροια των επιδόσεών τους στο σχολείο.

Για τους μαθητές με σχολική επίδοση μεταξύ 12,1 και 14 το ποσοστό αυτών που επιθυμούν να σπουδάσουν σε ένα Τ.Ε.Ι. είναι ιδιαίτερα υψηλό, 46,5%. Δηλαδή το ½ περίπου των μαθητών με σχολική επίδοση μεταξύ 12,1 και 14 επιθυμεί να συνεχίσει σπουδές σε ένα Τ.Ε.Ι. Σ' αυτή την κατηγορία μαθητών μόλις το 25% εκφράζει προσδοκία για σπουδές σε Α.Ε.Ι..

Το ποσοστό των μαθητών που επιθυμεί να σπουδάσει σε ένα Α.Ε.Ι. είναι ιδιαίτερα υψηλό στις κατηγορίες των μαθητών με σχολική επίδοση μεταξύ 14,1 και 16 καθώς επίσης μεταξύ 16,1 και 18. Εδώ το ποσοστό είναι αντίστοιχα 49% για την πρώτη κατηγορία και 77,6% για τη δεύτερη.

Η επιθυμία για σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα έντονη και στους μαθητές με επίδοση μεταξύ 14,1 και 16. Έτσι, οι μαθητές με σχολική επίδοση μεταξύ 14,1 και 16 επιθυμούν σε ποσοστό 89% να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εντυπωσιακό είναι το ποσοστό των μαθητών με σχολική επίδοση μεταξύ 18,1 και 20 που επιθυμεί να σπουδάσει σε Α.Ε.Ι.. Το ποσοστό αυτό φθάνει το 97,4%. Αντίθετα, για τους μαθητές αυτής της περίπτωσης το ποσοστό επιθυμίας για σπουδές σε Τ.Ε.Ι. είναι μόνο 2,6%, ενώ δεν αποτυπώνεται καμία επιθυμία για σπουδές σε Ι.Ε.Κ.

Με βάση τα παραπάνω φαίνεται ότι όσο αυξάνεται η σχολική επίδοση τόσο αυξάνεται και η επιθυμία των μαθητών για ανώτερες σπουδές. Για τους μαθητές με χαμηλή και μέτρια σχολική επίδοση το Τ.Ε.Ι. αποτελεί υψηλό και καταληκτικό στόχο,

ενώ για τους μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση, ο τελικός στόχος μετατοπίζεται ακόμη πιο ψηλά (Α.Ε.Ι.).

Το χαρακτηριστικό αυτό εμφανίζεται εντονότερο αναφορικά με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες της οικογένειας των υποκειμένων της έρευνας. Μεταξύ της σχολικής επίδοσης και των εκπαιδευτικών προσδοκιών των οικογενειών των μαθητών υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση (ο συντελεστής Spearman είναι 0,51 και είναι στατιστικά σημαντικός ($p\text{-value} < 0,001$)), η οποία αποτυπώνεται στους σχετικούς πίνακες:

Πίνακας 15: Σχολική επίδοση και εκπαιδευτικές προσδοκίες της οικογένειας

V9_μέσος_όρος * V20_πίστη_γονέων_για_εμφικτό_επίπεδο_σπουδών Crosstabulation

			V20_πίστη_γονέων_για_εμφικτό_επίπεδο_σπουδών						Total
			Λύκειο	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό κολέγιο	Μεταπτυχιακές σπουδές	
V9_μέσος_όρος	10,1 - 12,0	Count	4	7	11	1	1	3	27
		% within V9_μέσος_όρος	14,8%	25,9%	40,7%	3,7%	3,7%	11,1%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εμφικτό_επίπεδο_σπουδών	40,0%	46,7%	16,7%	0,8%	16,7%	1,5%	6,5%
		Std. Residual	4,2	6,1	3,2	-2,4	1,0	-2,8	
12,1 - 14,0	Count	Count	6	3	21	17	2	7	56
		% within V9_μέσος_όρος	10,7%	5,4%	37,5%	30,4%	3,6%	12,5%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εμφικτό_επίπεδο_σπουδών	60,0%	20,0%	31,8%	14,2%	33,3%	3,5%	13,5%
		Std. Residual	4,0	,7	4,1	,2	1,3	-3,8	
14,1 - 16,0	Count	Count	0	4	21	31	3	40	99
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	4,0%	21,2%	31,3%	3,0%	40,4%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εμφικτό_επίπεδο_σπουδών	0,0%	26,7%	31,8%	25,8%	50,0%	20,2%	23,9%
		Std. Residual	-1,5	,2	1,3	,4	1,3	-1,1	
16,1 - 18,0	Count	Count	0	1	12	54	0	89	156
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	0,6%	7,7%	34,6%	0,0%	57,1%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εμφικτό_επίπεδο_σπουδών	0,0%	6,7%	18,2%	45,0%	0,0%	44,9%	37,6%
		Std. Residual	-1,9	-2,0	-2,6	1,3	-1,5	1,7	
18,1 - 20	Count	Count	0	0	1	17	0	59	77
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	0,0%	1,3%	22,1%	0,0%	76,6%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εμφικτό_επίπεδο_σπουδών	0,0%	0,0%	1,5%	14,2%	0,0%	29,8%	18,6%
		Std. Residual	-1,4	-1,7	-3,2	-1,1	-1,1	3,7	
Total	Count	Count	10	15	66	120	6	198	415
		% within V9_μέσος_όρος	2,4%	3,6%	15,9%	28,9%	1,4%	47,7%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εμφικτό_επίπεδο_σπουδών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	187,712 ^a	20	,000
Likelihood Ratio	175,801	20	,000
Linear-by-Linear Association	117,509	1	,000
N of Valid Cases	415		

a. 15 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,533	,038	12,794	,000 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,506	,039	11,936	,000 ^c
N of Valid Cases	415			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Οι γονείς με μαθητές χαμηλής σχολικής επίδοσης, μεταξύ 10,1 και 12, πιστεύουν σε ποσοστό 14,8% ότι το παιδί τους θα ολοκληρώσει σπουδές σε Α.Ε.Ι. Για τους γονείς με μαθητές με σχολική επίδοση μεταξύ 12,1 και 14 το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε 42,9%.

Καθώς προχωρούμε από τους γονείς μαθητών με χαμηλή επίδοση στους γονείς μαθητών με υψηλή επίδοση τα ποσοστά των προσδοκιών που εκφράζονται σχετικά με σπουδές υψηλού επίπεδου αυξάνονται. Το 91,7% των γονέων με μαθητές με σχολική επίδοση μεταξύ 16,1 και 18 πιστεύει ότι το παιδί τους θα ολοκληρώσει σπουδές σε Α.Ε.Ι. Το αντίστοιχο ποσοστό γονέων με μαθητές με σχολική επίδοση μεταξύ 18,1 και 20 ανέρχεται σε 98,7%.

Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της σχολικής επίδοσης και των εκπαιδευτικών προσδοκιών της οικογένειας.

9.8 Οι επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών και η σχολική επίδοση

Διερευνώντας την επίδραση της σχολικής επίδοσης στις επαγγελματικές επιθυμίες των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώσαμε ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και των επαγγελματικών επιθυμιών των μαθητών (ο συντελεστής Spearman είναι -0,51 και είναι στατιστικά σημαντικός (p -value<0,001)).

Πίνακας 16: Σχολική επίδοση και επαγγελματικές επιθυμίες

V9_μέσος_όρος * V28γ_ποιο_πάγγελμα Crosstabulation

		V28γ_ποιο_πάγγελμα					Total	
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V9_μέσος_όρος	10,1 - 12,0	Count	0	5	6	4	8	23
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	21,7%	26,1%	17,4%	34,8%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	0,0%	2,3%	8,7%	57,1%	50,0%	7,2%
		Std. Residual	-.8	-2,7	,5	4,9	6,4	
12,1 - 14,0	Count	0	17	20	0	5	42	
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	40,5%	47,6%	0,0%	11,9%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	0,0%	7,8%	29,0%	0,0%	31,2%	13,1%
		Std. Residual	-1,1	-2,2	3,7	-1,0	2,0	
14,1 - 16,0	Count	1	47	24	2	3	77	
		% within V9_μέσος_όρος	1,3%	61,0%	31,2%	2,6%	3,9%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	10,0%	21,5%	34,8%	28,6%	18,8%	24,0%
		Std. Residual	-.9	-.8	1,8	,2	-.4	
16,1 - 18,0	Count	6	98	19	1	0	124	
		% within V9_μέσος_όρος	4,8%	79,0%	15,3%	0,8%	0,0%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	60,0%	44,7%	27,5%	14,3%	0,0%	38,6%
		Std. Residual	1,1	1,5	-1,5	-1,0	-2,5	
18,1 - 20	Count	3	52	0	0	0	55	
		% within V9_μέσος_όρος	5,5%	94,5%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	30,0%	23,7%	0,0%	0,0%	0,0%	17,1%
		Std. Residual	1,0	2,4	-3,4	-1,1	-1,7	
Total	Count	10	219	69	7	16	321	
		% within V9_μέσος_όρος	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	138,003 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	122,747	16	,000
Linear-by-Linear Association	84,220	1	,000
N of Valid Cases	321		

a. 15 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,513	,042	-10,675	,000 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,511	,040	-10,627	,000 ^c
N of Valid Cases	321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Στους προηγούμενους πίνακες παρατηρούμε ότι καθώς ανεβαίνουμε από την κατηγορία μαθητών χαμηλής σχολικής επίδοσης προς την κατηγορία μαθητών με υψηλότερες σχολικές επιδόσεις το ποσοστό αυτών που επιθυμεί να ασκήσει επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα αυξάνεται από 21,7% σε 40,5%, 61%, 79% και 94,5% αντίστοιχα.

Αντίστροφη κατεύθυνση παρουσιάζουν οι επιθυμίες που σχετίζονται με την Ομάδα των Ειδικευμένων Τεχνιτών και ασκούντων συναφή τεχνικά επαγγέλματα: καθώς ανεβαίνουμε από την κατηγορία μαθητών χαμηλής σχολικής επίδοσης προς την κατηγορία μαθητών με υψηλότερες σχολικές επιδόσεις το ποσοστό αυτών που επιθυμεί να ασκήσει τεχνικά επαγγέλματα μειώνεται από 34,8% σε 11,9%, και 3,9% αντίστοιχα. Για τους μαθητές με ιδιαίτερα υψηλές σχολικές επιδόσεις αυτή η ομάδα δεν παρουσιάζει κανένα ενδιαφέρον.

Ως προς την Ομάδα των Τεχνολόγων, Τεχνικών Βοηθών και ασκούντων συναφή επαγγέλματα, ενώ παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές με σχολική επίδοση μεταξύ 12,1 και 14 (47,6%) δεν συμβαίνει το ίδιο για τους μαθητές με σχολική επίδοση μεταξύ 10,1 και 12. Εδώ το ποσοστό μειώνεται σε 26,1%.

Τα παραπάνω αποτελέσματα φανερώνουν ότι μεταξύ της σχολικής επίδοσης και των επαγγελματικών επιθυμιών των υποκειμένων της έρευνας υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση.

9.9 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η σχολική επίδοση

Ως προς την υπόθεση ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας συσχετίζεται με τη σχολική επίδοση των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώνεται ότι υπάρχει μικρή έως μηδενική σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας. Η σχέση αυτή αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 17: Σχολική επίδοση και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

Correlations

			V13α_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	V9_μέσος_όρος
Spearman's rho	V13α_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	Correlation Coefficient	1,000	,571**	,279**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
		N	416	416	416
	V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	Correlation Coefficient	,571**	1,000	,176**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000
		N	416	416	416
	V9_μέσος_όρος	Correlation Coefficient	,279**	,176**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
		N	416	416	416

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πιο συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται στον σχετικό πίνακα διαπιστώνουμε ότι η σχολική επίδοση σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό με τις σπουδές του πατέρα (συντελεστής Spearman 0,28) έναντι της μητέρας (συντελεστής Spearman 0,18).

Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές των οποίων οι γονείς κατέχουν το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης έχουν τις χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, ενώ στις υψηλότερες η παρουσία τους δεν είναι σημαντική.

Όσο ανεβαίνει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τόσο εντονότερη είναι η παρουσία των μαθητών στις ανώτερες βαθμολογικές κλίμακες. Τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην ανώτερη βαθμολογία από 18,1 μέχρι 20 κατέχουν οι μαθητές που οι γονείς τους έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι., ενώ στη χαμηλότερη βαθμολογία από 10,1 μέχρι 12 δεν εκπροσωπούνται καθόλου.

Αντίστροφα, οι μαθητές με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου στις υψηλές βαθμολογίες έχουν χαμηλή εκπροσώπηση, ενώ στις χαμηλότερες βαθμολογίες συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά.

Ως εκ τούτου, είναι φανερή η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη σχολική επίδοση των μαθητών γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα σχετικών ερευνών (Παπακωνσταντίνου, 1980 • Κασσωτάκης, 1981 • Katsillis & Rubinson, 1990 • Σιάνου – Κύργιου, 2006).

Αναφορικά με τη διερεύνηση της συνάφειας της σχολικής επίδοσης με την επαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκουν οι γονείς των υποκειμένων της έρευνας

φαίνεται ότι δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις κάτι που αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 18: Σχολική επίδοση και επαγγελματικό επίπεδο της οικογένειας

		Correlations		
		V9_μέσος_όρος	V14α_επαγγελματική_κατάσταση_πατέρα	V14β_επαγγελματική_κατάσταση_μητέρας
V9_μέσος_όρος	Pearson Correlation	1	-,029	-,027
	Sig. (2-tailed)		,550	,578
	N	416	416	416
V14α_επαγγελματική_κατάσταση_πατέρα	Pearson Correlation	-,029	1	,080
	Sig. (2-tailed)	,550		,101
	N	416	416	416
V14β_επαγγελματική_κατάσταση_μητέρας	Pearson Correlation	-,027	,080	1
	Sig. (2-tailed)	,578	,101	
	N	416	416	416

Το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει σε μικρό βαθμό τη σχολική επίδοση των υποκειμένων της έρευνας. Ο συντελεστής Spearman είναι 0,26. Όπως προκύπτει από τους σχετικούς πίνακες και από τον έλεγχο ανεξαρτησίας ανάμεσα στο οικογενειακό εισόδημα και τη σχολική επίδοση των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες.

Πίνακας 19: Σχολική επίδοση και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας

			Correlations	
			V9_μέσος_όρος	V12_Οικογενειακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο
Spearman's rho	V9_μέσος_όρος	Correlation Coefficient	1,000	,260**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	416	416
	V12_Οικογενειακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	Correlation Coefficient	,260**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	416	416

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν εμπειρικές μελέτες στις οποίες έχει βρεθεί συσχέτιση μεταξύ του οικονομικού επιπέδου της οικογένειας και της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο (Ball, 2002 • Dumas & Lambert, 2005 • Lefebvre & Merrigan, 2008).

Με βάση τα προαναφερθέντα ευρήματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, ως κομμάτι του πολιτισμικού και υλικού κεφαλαίου της οικογένειας αντίστοιχα, ασκεί σε μικρό βαθμό επίδραση στη σχολική επίδοση των υποκειμένων της έρευνας. Με άλλα λόγια οι έχοντες χαμηλή σχολική επίδοση φαίνεται να προέρχονται από οικογένειες με αντίστοιχα χαμηλό μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα χωρίς όμως αυτό να αποτελεί κυρίαρχη τάση.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η έστω και μικρή συνάφεια μεταξύ μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου και σχολικής επίδοσης των μαθητών έχει μια ιδιαίτερη σημασία για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, κατά τη φάση της μετάβασης, αφού η σχολική επίδοση είναι το κύριο κριτήριο με βάση το οποίο εισάγονται οι υποψήφιοι στην ανώτατη εκπαίδευση (βλ. σχετικά Σιάνου – Κύργιου 2006).

9.10 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι εκπαιδευτικές προσδοκίες

Διερευνώντας την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες έχουν συνάφεια με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών παρουσιάζουν μέτρια θετική σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (συντελεστές 0,33 και 0,31 για πατέρα και μητέρα αντίστοιχα). Δηλαδή μαθητές με γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου εμφανίζουν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες. Αντιθέτως, μαθητές με γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου εμφανίζουν αντίστοιχα χαμηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες.

Πίνακας 20: Εκπαιδευτικές προσδοκίες και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

			Correlations					
			V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_ο_πατέρας	V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_ο_μητέρα	V14a_επαγγελματική_κατάσταση_πατέρα	V14β_επαγγελματική_κατάσταση_μητέρας	V12_Οικογενειακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	V22_επιθυμία_μετά_λύκειο
Spearman's rho	V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_ο_πατέρας	Correlation Coefficient	1,000	,571*	-,215*	-,141*	,443*	,325*
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,004	,000	,000
		N	416	416	416	416	416	416
	V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_ο_μητέρα	Correlation Coefficient	,571*	1,000	-,163*	-,289*	,393*	,304*
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,001	,000	,000	,000
		N	416	416	416	416	416	416
	V14a_επαγγελματική_κατάσταση_πατέρα	Correlation Coefficient	-,215*	-,163*	1,000	,076	-,318*	-,107*
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	.	,120	,000	,028
		N	416	416	416	416	416	416
	V14β_επαγγελματική_κατάσταση_μητέρας	Correlation Coefficient	-,141*	-,289*	,076	1,000	-,127*	-,031
		Sig. (2-tailed)	,004	,000	,120	.	,010	,526
		N	416	416	416	416	416	416
	V12_Οικογενειακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	Correlation Coefficient	,443*	,393*	-,318*	-,127*	1,000	,395*
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,010	.	,000
		N	416	416	416	416	416	416
	V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	Correlation Coefficient	,325*	,304*	-,107*	-,031	,395*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,028	,526	,000	.
		N	416	416	416	416	416	416

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Φαίνεται ότι με βάση τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνεται η άποψη ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας ασκεί επιρροή στις προσδοκίες των μαθητών για σπουδές μετά το Λύκειο. Μάλιστα στη βιβλιογραφία, όπως έχει προαναφερθεί (βλ. έκτο κεφάλαιο), τονίζεται ιδιαίτερα η επίδραση αυτή σε σχέση με τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος το οποίο λειτουργεί διευκολυντικά στη δημιουργία εκπαιδευτικών προσδοκιών.

Επιπλέον, το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας φαίνεται ότι επηρεάζει τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών (συντελεστής 0,39). Οι μαθητές που εκτιμούν ότι η οικογένειά τους έχει χαμηλό οικογενειακό εισόδημα εμφανίζουν χαμηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες συγκριτικά με τους μαθητές που εκτιμούν ότι ανήκουν σε σχετικά εύπορες οικογένειες.

Τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με αυτά σχετικών ερευνών (Ball et al., 2002 • Σαΐτη & Προκοσιάδου, 2008) στις οποίες φαίνεται ότι όσο το οικογενειακό εισόδημα αυξάνεται τόσο μεγαλύτερη είναι η επιθυμία για σπουδές.

Αντιθέτως, το επαγγελματικό επίπεδο τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας δεν παρουσιάζει σχέση με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των οικογενειών των μαθητών παρουσιάζουν μέτρια θετική σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (συντελεστές 0,42 για πατέρα και μητέρα) και με το οικονομικό επίπεδο (συντελεστής 0,36). Αντιθέτως, δεν παρουσιάζουν σχέση με το επαγγελματικό επίπεδο. Οι συσχετίσεις αυτές αποτυπώνονται στους σχετικούς πίνακες:

Πίνακας 21: Εκπαιδευτικές προσδοκίες και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας

			Correlations					
			V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	V14α_επαγγελματική_κατάσταση_πατέρα	V14β_επαγγελματική_κατάσταση_μητέρας	V12_Οικονομικό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	V22_επιθυμία_μετά_λύκειο
Spearman's rho	V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	Correlation Coefficient	1,000	,571**	-,215*	-,141	,443	,325*
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,004	,000	,000
		N	416	416	416	416	416	416
	V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	Correlation Coefficient	,571**	1,000	-,163*	-,289**	,393*	,304**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,001	,000	,000	,000
		N	416	416	416	416	416	416
	V14α_επαγγελματική_κατάσταση_πατέρα	Correlation Coefficient	-,215*	-,163*	1,000	,076	-,318**	-,107*
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	.	,120	,000	,028
	N	416	416	416	416	416	416	
V14β_επαγγελματική_κατάσταση_μητέρας	Correlation Coefficient	-,141*	-,289**	,076	1,000	-,127**	-,031	
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,120	.	,010	,526	
	N	416	416	416	416	416	416	
V12_Οικονομικό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	Correlation Coefficient	,443	,393*	-,318**	-,127**	1,000	,395**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,010	.	,000	
	N	416	416	416	416	416	416	
V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	Correlation Coefficient	,325*	,304**	-,107*	-,031	,395**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,028	,526	,000	.	
	N	416	416	416	416	416	416	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών προσδοκιών των μαθητών και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας παρουσιάζονται στους επόμενους πίνακες:

Πίνακας 22: Εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

V22_επιθυμία_μετά_λύκειο * KOE_discrete Crosstabulation

			KOE_discrete		Total
			,00	1,00	
V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	χ.α.	Count	1	0	1
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	0,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	0,5%	0,0%	0,2%
		Std. Residual	,7	-,7	
αναζήτηση εργασίας		Count	11	1	12
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	91,7%	8,3%	100,0%
		% within KOE_discrete	5,3%	0,5%	2,9%
		Std. Residual	2,0	-2,0	
I.E.K.		Count	15	5	20
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	75,0%	25,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	7,2%	2,5%	4,9%
		Std. Residual	1,5	-1,5	
T.E.I.		Count	61	22	83
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	73,5%	26,5%	100,0%
		% within KOE_discrete	29,3%	11,0%	20,3%
		Std. Residual	2,9	-2,9	
A.E.I.		Count	109	139	248
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	44,0%	56,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	52,4%	69,5%	60,8%
		Std. Residual	-1,6	1,6	
Ιδιωτικό Κολλέγιο		Count	5	5	10
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	50,0%	50,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	2,4%	2,5%	2,5%
		Std. Residual	,0	,0	
Πανεπιστήμιο εξωτερικού		Count	6	28	34
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	17,6%	82,4%	100,0%
		% within KOE_discrete	2,9%	14,0%	8,3%
		Std. Residual	-2,7	2,8	
Total		Count	208	200	408
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	51,0%	49,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,385 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	54,365	6	,000
Linear-by-Linear Association	44,011	1	,000
N of Valid Cases	408		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνδέεται κυρίως με την επιθυμία των μαθητών να αναζητήσουν εργασία (91,7%) μετά το Λύκειο και να σπουδάσουν σε ΙΕΚ και ΤΕΙ (περίπου 75%). Αντιθέτως, το υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνδέεται με την επιθυμία των μαθητών να σπουδάσουν στο εξωτερικό (82,4%), ενώ μοιρασμένα είναι τα ποσοστά για φοίτηση σε ιδιωτικό κολλέγιο.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα συναφών ερευνών. Η Reay (2005) υποστηρίζει ότι οι υποψήφιοι από την εργατική τάξη επιλέγουν συχνότερα τα ιδρύματα με χαμηλό ακαδημαϊκό γόητρο, στα οποία αισθάνονται οικεία και θεωρούν ότι είναι πιο εύκολο να ενσωματωθούν. Ως εκ τούτου αποτελεί πανάκεια η θεώρηση ότι η μαζικοποίηση του συστήματος ανωτάτης εκπαίδευσης θα οδηγήσει στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτό που φαίνεται να ισχύει είναι ότι αυτοί οι μαθητές που πετυχαίνουν τα καλύτερα αποτελέσματα προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

9.11 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι εργασιακές αξίες

Για τη σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας και των εργασιακών αξιών δημιουργήθηκε ο παρακάτω πίνακας διπλής εισόδου που απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας και των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές στη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου. Οι τιμές 0 και 1 της μεταβλητής KOE_discrete αντιστοιχούν σε χαμηλό και υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Πίνακας 23: Εργασιακές αξίες των μαθητών και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

V21_επιθυμία_γονέων * KOE_discrete Crosstabulation

			KOE_discrete		Total
			,00	1,00	
V21_επιθυμία_γονέων	Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που προσφέρει μονιμότητα και ασφάλεια	Count	68	49	117
		% within V21_επιθυμία_γονέων	58,1%	41,9%	100,0%
		% within KOE_discrete	32,7%	24,5%	28,7%
		Std. Residual	1,1	-1,1	
	Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που θα μου αποφέρει πολλά χρήματα	Count	11	6	17
		% within V21_επιθυμία_γονέων	64,7%	35,3%	100,0%
		% within KOE_discrete	5,3%	3,0%	4,2%
		Std. Residual	,8	-,8	
	Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που ταιριάζει με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά μου	Count	87	113	200
		% within V21_επιθυμία_γονέων	43,5%	56,5%	100,0%
		% within KOE_discrete	41,8%	56,5%	49,0%
		Std. Residual	-1,5	1,5	
	Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που στην παρούσα φάση έχει ζήτηση στην αγορά εργασίας	Count	38	24	62
		% within V21_επιθυμία_γονέων	61,3%	38,7%	100,0%
		% within KOE_discrete	18,3%	12,0%	15,2%
		Std. Residual	1,1	-1,2	
	Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα με ιδιαίτερο κοινωνικό κύρος	Count	3	4	7
		% within V21_επιθυμία_γονέων	42,9%	57,1%	100,0%
		% within KOE_discrete	1,4%	2,0%	1,7%
		Std. Residual	-,3	,3	
	Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω το δικό τους επάγγελμα	Count	1	4	5
		% within V21_επιθυμία_γονέων	20,0%	80,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	0,5%	2,0%	1,2%
		Std. Residual	-1,0	1,0	
Total		Count	208	200	408
		% within V21_επιθυμία_γονέων	51,0%	49,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,888 ^a	5	,024
Likelihood Ratio	13,084	5	,023
Linear-by-Linear Association	2,433	1	,119
N of Valid Cases	408		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,45.

Με βάση το αναπαραστασιακό πλαίσιο των μαθητών φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνδέεται κυρίως με τις επαγγελματικές αξίες της μονιμότητας και της ασφάλειας (58,1%), των υψηλών αποδοχών (64,7%) και της ζήτησης του επαγγέλματος στην αγορά εργασίας. (61,3%).

Αντιθέτως, το υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνδέεται με επιλογές που πραγματοποιούνται από τους μαθητές με βάση τις ικανότητες και δεξιότητες (56,5%) καθώς επίσης και το κύρος που προσδίδει η συγκεκριμένη επαγγελματική δραστηριότητα (57,1%).

9.12 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η δυναμική των εκπαιδευτικών προσδοκιών

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας στη δυναμική των εκπαιδευτικών προσδοκιών των μαθητών αποτυπώνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 24: Δυναμική των εκπαιδευτικών προσδοκιών και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

V23_εκπαιδευτικό_επίπεδο_30 * KOE_discrete Crosstabulation

			KOE_discrete		Total
			,00	1,00	
V23_εκπαιδευτικό_επίπεδο_30	απόφοιτος Λυκείου	Count	8	0	8
		% within V23_εκπαιδευτικό_επίπεδο_30	100,0%	0,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	3,8%	0,0%	2,0%
		Std. Residual	1,9	-2,0	
	I.E.K.	Count	13	4	17
		% within V23_εκπαιδευτικό_επίπεδο_30	76,5%	23,5%	100,0%
		% within KOE_discrete	6,2%	2,0%	4,2%
		Std. Residual	1,5	-1,5	
	T.E.I.	Count	56	12	68
		% within V23_εκπαιδευτικό_επίπεδο_30	82,4%	17,6%	100,0%
		% within KOE_discrete	26,9%	6,0%	16,7%
		Std. Residual	3,6	-3,7	
	A.E.I.	Count	51	38	89
		% within V23_εκπαιδευτικό_επίπεδο_30	57,3%	42,7%	100,0%
		% within KOE_discrete	24,5%	19,0%	21,8%
Std. Residual		,8	-,9		
Ιδιωτικό Κολλέγιο	Count	3	4	7	
	% within V23_εκπαιδευτικό_επίπεδο_30	42,9%	57,1%	100,0%	
	% within KOE_discrete	1,4%	2,0%	1,7%	
	Std. Residual	-,3	,3		
Μεταπτυχιακές σπουδές	Count	77	142	219	
	% within V23_εκπαιδευτικό_επίπεδο_30	35,2%	64,8%	100,0%	
	% within KOE_discrete	37,0%	71,0%	53,7%	
	Std. Residual	-3,3	3,3		
Total	Count	208	200	408	
	% within V23_εκπαιδευτικό_επίπεδο_30	51,0%	49,0%	100,0%	
	% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	62,436 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	68,477	5	,000
Linear-by-Linear Association	59,102	1	,000
N of Valid Cases	408		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,43.

Παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνδέεται με την επιθυμία των μαθητών απλά να έχουν ολοκληρώσει τη Λυκειακή Εκπαίδευση (100%), την κατάρτιση σε κάποιο ΙΕΚ (76,5%) και τις σπουδές σε κάποιο ΤΕΙ (82,4%).

Ωστόσο, μεταξύ των μαθητών που επιθυμούν να έχουν πραγματοποιήσει σπουδές σε ΑΕΙ υπερτερούν οι μαθητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (57,3%). Αντιθέτως, το υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνδέεται με την επιθυμία να έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (64,8%) και να έχουν τελειώσει ιδιωτικό κολλέγιο (57,1%).

9.13 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι παράγοντες επιρροής στις εκπαιδευτικές αποφάσεις

Όπως αποτυπώθηκε στο κεφάλαιο της Περιγραφικής Στατιστικής η οικογένεια διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση και αποκρυστάλλωση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών και προτιμήσεων των μαθητών.

Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό 24% (N=97) θεωρεί ότι η διαδικασία λήψης απόφασης αποτελεί μια διεργασία καθαρά ατομική. Η συσχέτιση μεταξύ της ατομικής προσέγγισης και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 25: Παράγοντες επιρροής στις αποφάσεις και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

V26_επεξήγηση * KOE_discrete Crosstabulation

		KOE_discrete		Total
		,00	1,00	
V26_επεξήγηση	Count	169	145	314
	% within V26_επεξήγηση	53,8%	46,2%	100,0%
	% within KOE_discrete	81,2%	72,5%	77,0%
	Std. Residual	,7	-,7	
Εγώ η ίδια	Count	19	24	43
	% within V26_επεξήγηση	44,2%	55,8%	100,0%
	% within KOE_discrete	9,1%	12,0%	10,5%
	Std. Residual	-,6	,6	
Εγώ ο ίδιος	Count	15	19	34
	% within V26_επεξήγηση	44,1%	55,9%	100,0%
	% within KOE_discrete	7,2%	9,5%	8,3%
	Std. Residual	-,6	,6	
Η κοινωνία	Count	0	1	1
	% within V26_επεξήγηση	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
Καθηγητές ιδιαίτερων	Count	0	1	1
	% within V26_επεξήγηση	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
Κανείς	Count	0	2	2
	% within V26_επεξήγηση	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	1,0%	0,5%
	Std. Residual	-1,0	1,0	
Κανένας	Count	4	1	5
	% within V26_επεξήγηση	80,0%	20,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	1,9%	0,5%	1,2%
	Std. Residual	,9	-,9	
Οικογενειακοί φίλοι	Count	0	1	1
	% within V26_επεξήγηση	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
Συγγενής	Count	0	2	2
	% within V26_επεξήγηση	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	1,0%	0,5%
	Std. Residual	-1,0	1,0	
Σύμβουλος Ε.Π.	Count	0	1	1
	% within V26_επεξήγηση	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
Σύμβουλος ΣΕΠ	Count	0	1	1
	% within V26_επεξήγηση	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
Ξόντροφος	Count	1	0	1
	% within V26_επεξήγηση	100,0%	0,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,5%	0,0%	0,2%
	Std. Residual	,7	-,7	
Ψυχολόγος	Count	0	2	2
	% within V26_επεξήγηση	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	1,0%	0,5%
	Std. Residual	-1,0	1,0	
Total	Count	208	200	408
	% within V26_επεξήγηση	51,0%	49,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,536 ^a	12	,168
Likelihood Ratio	21,297	12	,046
N of Valid Cases	408		

a. 20 cells (76,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Τα αποτελέσματα δεν δείχνουν κάποια στατιστικά σημαντική σχέση. Η κυριότερη βοήθεια είναι ατομική και δεν υπάρχουν διαφορές σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

9.14 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι παράγοντες επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις

Στο κεφάλαιο της Περιγραφικής Στατιστικής αποτυπώθηκε η άποψη των μαθητών αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν καταλυτικά, ώστε η συμμετοχή στις εισαγωγικές εξετάσεις να έχει αίσιο αποτέλεσμα.

Η συσχέτιση των απαντήσεων των μαθητών με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 26: Συστηματική μελέτη σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

		Crosstab		Total
		KOE_discrete		
		,00	1,00	
V27_συστηματική_μελέτη	Count	0	1	1
	% within V27_συστηματική_μελέτη	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
Διαφωνώ	Count	2	1	3
	% within V27_συστηματική_μελέτη	66,7%	33,3%	100,0%
	% within KOE_discrete	1,0%	0,5%	0,7%
	Std. Residual	,4	-,4	
Διαφωνώ απ	Count	0	1	1
	% within V27_συστηματική_μελέτη	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
Συμφωνώ	Count	67	45	112
	% within V27_συστηματική_μελέτη	59,8%	40,2%	100,0%
	% within KOE_discrete	32,2%	22,5%	27,5%
	Std. Residual	1,3	-1,3	
Συμφωνώ απ	Count	122	139	261
	% within V27_συστηματική_μελέτη	46,7%	53,3%	100,0%
	% within KOE_discrete	58,7%	69,5%	64,0%
	Std. Residual	-1,0	1,0	
Συμφωνώ εν	Count	11	12	23
	% within V27_συστηματική_μελέτη	47,8%	52,2%	100,0%
	% within KOE_discrete	5,3%	6,0%	5,6%
	Std. Residual	-,2	,2	
χ. α.	Count	6	1	7
	% within V27_συστηματική_μελέτη	85,7%	14,3%	100,0%
	% within KOE_discrete	2,9%	0,5%	1,7%
	Std. Residual	1,3	-1,3	
Total	Count	208	200	408
	% within V27_συστηματική_μελέτη	51,0%	49,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,224 ^a	6	,082
Likelihood Ratio	12,419	6	,053
N of Valid Cases	408		

a. 8 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Αν και υπάρχουν αρκετά κελιά με λίγες τιμές, παρατηρούμε ότι από αυτούς που απλώς συμφωνούν ότι η ενδεχόμενη επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις οφείλεται στη συστηματική μελέτη προέρχονται κυρίως από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (59,8%) ενώ από αυτούς που συμφωνούν πολύ/πάρα πολύ προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (53,3% και 52,2% αντίστοιχα).

Πίνακας 27: Επάγγελμα γονέων σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

		Crosstab		Total	
		KOE_discrete			
		,00	1,00		
V27_επάγγελμα_γονέων	Count	0	1	1	
	% within V27_επάγγελμα_γονέων	0,0%	100,0%	100,0%	
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%	
	Std. Residual	-,7	,7		
	Διαφωνώ	Count	76	88	164
	% within V27_επάγγελμα_γονέων	46,3%	53,7%	100,0%	
	% within KOE_discrete	36,5%	44,0%	40,2%	
	Std. Residual	-,8	,8		
	Διαφωνώ απ	Count	50	38	88
	% within V27_επάγγελμα_γονέων	56,8%	43,2%	100,0%	
	% within KOE_discrete	24,0%	19,0%	21,6%	
	Std. Residual	,8	-,8		
	Συμφωνώ	Count	14	19	33
	% within V27_επάγγελμα_γονέων	42,4%	57,6%	100,0%	
	% within KOE_discrete	6,7%	9,5%	8,1%	
	Std. Residual	-,7	,7		
Συμφωνώ απ	Count	8	3	11	
% within V27_επάγγελμα_γονέων	72,7%	27,3%	100,0%		
% within KOE_discrete	3,8%	1,5%	2,7%		
Std. Residual	1,0	-1,0			
Συμφωνώ εν	Count	52	43	95	
% within V27_επάγγελμα_γονέων	54,7%	45,3%	100,0%		
% within KOE_discrete	25,0%	21,5%	23,3%		
Std. Residual	,5	-,5			
χ.α.	Count	8	8	16	
% within V27_επάγγελμα_γονέων	50,0%	50,0%	100,0%		
% within KOE_discrete	3,8%	4,0%	3,9%		
Std. Residual	-,1	,1			
Total	Count	208	200	408	
% within V27_επάγγελμα_γονέων	51,0%	49,0%	100,0%		
% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,243 ^a	6	,299
Likelihood Ratio	7,722	6	,259
N of Valid Cases	408		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επαγγέλματος των γονέων και την ενδεχόμενη επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Δηλαδή στα αναπαραστασιακό πλαίσιο των μαθητών δεν συνδέεται η ενδεχόμενη επιτυχία στις εξετάσεις με το επάγγελμα που ασκεί η μητέρα ή ο πατέρας του υποψήφιου.

Πίνακας 28: Οικονομική κατάσταση σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

		KOE_discrete		Total
		,00	1,00	
V27_οικονομική_κατάσταση_οικογένειας	Count	0	1	1
	% within V27_οικονομική_κατάσταση_οικογένειας	0,0%	100,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
Διαφωνώ	Count	32	34	66
	% within V27_οικονομική_κατάσταση_οικογένειας	48,5%	51,5%	100,0%
	% within KOE_discrete	15,4%	17,0%	16,2%
	Std. Residual	-,3	,3	
Διαφωνώ απ	Count	14	12	26
	% within V27_οικονομική_κατάσταση_οικογένειας	53,8%	46,2%	100,0%
	% within KOE_discrete	6,7%	6,0%	6,4%
	Std. Residual	,2	-,2	
Συμφωνώ	Count	60	63	123
	% within V27_οικονομική_κατάσταση_οικογένειας	48,8%	51,2%	100,0%
	% within KOE_discrete	28,8%	31,5%	30,1%
	Std. Residual	-,3	,3	
Συμφωνώ απ	Count	28	19	47
	% within V27_οικονομική_κατάσταση_οικογένειας	59,6%	40,4%	100,0%
	% within KOE_discrete	13,5%	9,5%	11,5%
	Std. Residual	,8	-,8	
Συμφωνώ εν	Count	68	66	134
	% within V27_οικονομική_κατάσταση_οικογένειας	50,7%	49,3%	100,0%
	% within KOE_discrete	32,7%	33,0%	32,8%
	Std. Residual	,0	,0	
χ.α.	Count	6	5	11
	% within V27_οικονομική_κατάσταση_οικογένειας	54,5%	45,5%	100,0%
	% within KOE_discrete	2,9%	2,5%	2,7%
	Std. Residual	,2	-,2	
Total	Count	208	200	408
	% within V27_οικονομική_κατάσταση_οικογένειας	51,0%	49,0%	100,0%
	% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,976 ^a	6	,812
Likelihood Ratio	3,372	6	,761
N of Valid Cases	408		

a. 2 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του παράγοντα της οικονομικής κατάστασης και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας.

Δηλαδή σύμφωνα με την άποψη των μαθητών η ενδεχόμενη επιτυχία στις εξετάσεις δεν συνδέεται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

Πίνακας 29: Προσωπική θέληση σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

		KOE_discrete		Total	
		,00	1,00		
V27_προσωπική_θέληση_για_σπουδές	Count	0	1	1	
	% within V27_προσωπική_θέληση_για_σπουδές	0,0%	100,0%	100,0%	
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%	
	Std. Residual	-,7	,7		
	Διαφωνώ	Count	0	1	1
	% within V27_προσωπική_θέληση_για_σπουδές	0,0%	100,0%	100,0%	
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%	
	Std. Residual	-,7	,7		
	Συμφωνώ	Count	43	39	82
	% within V27_προσωπική_θέληση_για_σπουδές	52,4%	47,6%	100,0%	
	% within KOE_discrete	20,7%	19,5%	20,1%	
	Std. Residual	,2	-,2		
	Συμφωνώ απ	Count	152	155	307
	% within V27_προσωπική_θέληση_για_σπουδές	49,5%	50,5%	100,0%	
	% within KOE_discrete	73,1%	77,5%	75,2%	
	Std. Residual	-,4	,4		
Συμφωνώ εν	Count	9	4	13	
% within V27_προσωπική_θέληση_για_σπουδές	69,2%	30,8%	100,0%		
% within KOE_discrete	4,3%	2,0%	3,2%		
Std. Residual	,9	-,9			
χ.α.	Count	4	0	4	
% within V27_προσωπική_θέληση_για_σπουδές	100,0%	0,0%	100,0%		
% within KOE_discrete	1,9%	0,0%	1,0%		
Std. Residual	1,4	-1,4			
Total	Count	208	200	408	
% within V27_προσωπική_θέληση_για_σπουδές	51,0%	49,0%	100,0%		
% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,994 ^a	5	,157
Likelihood Ratio	10,359	5	,066
N of Valid Cases	408		

a. 6 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Αν και υπάρχουν αρκετά κελιά με χαμηλές συχνότητες, δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Η προσωπική θέληση εμφανίζεται ως σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επιδράσει στην επιτυχία ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Πίνακας 30: Μορφωτικό επίπεδο γονέων σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

		KOE_discrete		Total	
		,00	1,00		
V27_μορφωτικό_επίπεδο_γονέων	Count	0	1	1	
	% within V27_μορφωτικό_επίπεδο_γονέων	0,0%	100,0%	100,0%	
	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%	
	Std. Residual	-,7	,7		
	Διαφωνώ	Count	66	43	109
	% within V27_μορφωτικό_επίπεδο_γονέων	60,6%	39,4%	100,0%	
	% within KOE_discrete	31,7%	21,5%	26,7%	
	Std. Residual	1,4	-1,4		
	Διαφωνώ απ	Count	46	31	77
	% within V27_μορφωτικό_επίπεδο_γονέων	59,7%	40,3%	100,0%	
	% within KOE_discrete	22,1%	15,5%	18,9%	
	Std. Residual	1,1	-1,1		
Συμφωνώ	Count	34	37	71	
% within V27_μορφωτικό_επίπεδο_γονέων	47,9%	52,1%	100,0%		
% within KOE_discrete	16,3%	18,5%	17,4%		
Std. Residual	-,4	,4			
Συμφωνώ απ	Count	8	8	16	
% within V27_μορφωτικό_επίπεδο_γονέων	50,0%	50,0%	100,0%		
% within KOE_discrete	3,8%	4,0%	3,9%		
Std. Residual	-,1	,1			
Συμφωνώ εν	Count	47	77	124	
% within V27_μορφωτικό_επίπεδο_γονέων	37,9%	62,1%	100,0%		
% within KOE_discrete	22,6%	38,5%	30,4%		
Std. Residual	-2,0	2,1			
χ.α.	Count	7	3	10	
% within V27_μορφωτικό_επίπεδο_γονέων	70,0%	30,0%	100,0%		
% within KOE_discrete	3,4%	1,5%	2,5%		
Std. Residual	,8	-,9			
Total	Count	208	200	408	
% within V27_μορφωτικό_επίπεδο_γονέων	51,0%	49,0%	100,0%		
% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,610 ^a	6	,007
Likelihood Ratio	18,163	6	,006
N of Valid Cases	408		

a. 3 cells (21,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Αυτοί που διαφωνούν ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για ενδεχόμενη επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις προέρχονται σε ποσοστό περίπου 60% από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Αντιθέτως, από αυτούς που απαντούν «Συμφωνώ», το 62% προέρχεται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Πίνακας 31: Παρότρυνση γονέων σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

		ΚΟΕ_discrete		Total
		,00	1,00	
V27_παρότρυνση_γονέων	Count	0	1	1
	% within V27_παρότρυνση_γονέων	0,0%	100,0%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
Διαφωνώ	Count	23	30	53
	% within V27_παρότρυνση_γονέων	43,4%	56,6%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	11,1%	15,0%	13,0%
	Std. Residual	-,8	,8	
Διαφωνώ απ	Count	13	12	25
	% within V27_παρότρυνση_γονέων	52,0%	48,0%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	6,2%	6,0%	6,1%
	Std. Residual	,1	-,1	
Συμφωνώ	Count	72	83	155
	% within V27_παρότρυνση_γονέων	46,5%	53,5%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	34,6%	41,5%	38,0%
	Std. Residual	-,8	,8	
Συμφωνώ απ	Count	34	22	56
	% within V27_παρότρυνση_γονέων	60,7%	39,3%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	16,3%	11,0%	13,7%
	Std. Residual	1,0	-1,0	
Συμφωνώ εν	Count	60	49	109
	% within V27_παρότρυνση_γονέων	55,0%	45,0%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	28,8%	24,5%	26,7%
	Std. Residual	,6	-,6	
χ.α.	Count	6	3	9
	% within V27_παρότρυνση_γονέων	66,7%	33,3%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	2,9%	1,5%	2,2%
	Std. Residual	,7	-,7	
Total	Count	208	200	408
	% within V27_παρότρυνση_γονέων	51,0%	49,0%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,273 ^a	6	,296
Likelihood Ratio	7,701	6	,261
N of Valid Cases	408		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της παρότρυνσης της οικογένειας και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Τόσο οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο όσο και αυτοί που ανήκουν σε οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αξιοποιούν στο αναπαραστασιακό τους πλαίσιο με τον ίδιο τρόπο την παρότρυνση της οικογένειας στην προσπάθειά τους να πετύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Πίνακας 32: Καθηγητές σχολείου σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

Crosstab

		ΚΟΕ_discrete		Total
		,00	1,00	
V27_καθηγητές_σχολείου	Count	0	1	1
	% within V27_καθηγητές_σχολείου	0,0%	100,0%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
Διαφωνώ	Count	37	37	74
	% within V27_καθηγητές_σχολείου	50,0%	50,0%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	17,8%	18,5%	18,1%
	Std. Residual	-,1	,1	
Διαφωνώ απ	Count	25	24	49
	% within V27_καθηγητές_σχολείου	51,0%	49,0%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	12,0%	12,0%	12,0%
	Std. Residual	,0	,0	
Συμφωνώ	Count	53	58	111
	% within V27_καθηγητές_σχολείου	47,7%	52,3%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	25,5%	29,0%	27,2%
	Std. Residual	-,5	,5	
Συμφωνώ απ	Count	13	14	27
	% within V27_καθηγητές_σχολείου	48,1%	51,9%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	6,2%	7,0%	6,6%
	Std. Residual	-,2	,2	
Συμφωνώ εν	Count	73	65	138
	% within V27_καθηγητές_σχολείου	52,9%	47,1%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	35,1%	32,5%	33,8%
	Std. Residual	,3	-,3	
χ.α.	Count	7	1	8
	% within V27_καθηγητές_σχολείου	87,5%	12,5%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	3,4%	0,5%	2,0%
	Std. Residual	1,4	-1,5	
Total	Count	208	200	408
	% within V27_καθηγητές_σχολείου	51,0%	49,0%	100,0%
	% within ΚΟΕ_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,092 ^a	6	,413
Likelihood Ratio	7,038	6	,317
N of Valid Cases	408		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν φαίνεται να επιδρά στη θεώρηση για τη συμβολή των καθηγητών του σχολείου σε ενδεχόμενη επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Τόσο οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου όσο και αυτοί που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου θεωρούν ότι οι καθηγητές του σχολείου δεν αποτελούν τον παράγοντα εκείνο που θα ασκήσει επιρροή στο μαθητή με αποτέλεσμα την επιτυχία στις εξετάσεις.

Πίνακας 33: Εξωσχολική υποστήριξη σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

		Crosstab		Total
		KOE_discrete		
		,00	1,00	
V27_εξωσχολική_υποστήριξη	Count	0	1	1
	% within V27_εξωσχολική_υποστήριξη	0,0%	100,0%	100,0%
Διαφωνώ	% within KOE_discrete	0,0%	0,5%	0,2%
	Std. Residual	-,7	,7	
	Count	28	14	42
	% within V27_εξωσχολική_υποστήριξη	66,7%	33,3%	100,0%
Διαφωνώ απ	% within KOE_discrete	13,5%	7,0%	10,3%
	Std. Residual	1,4	-1,5	
	Count	13	14	27
	% within V27_εξωσχολική_υποστήριξη	48,1%	51,9%	100,0%
Συμφωνώ	% within KOE_discrete	6,2%	7,0%	6,6%
	Std. Residual	-,2	,2	
	Count	67	74	141
	% within V27_εξωσχολική_υποστήριξη	47,5%	52,5%	100,0%
Συμφωνώ απ	% within KOE_discrete	32,2%	37,0%	34,6%
	Std. Residual	-,6	,6	
	Count	46	63	109
	% within V27_εξωσχολική_υποστήριξη	42,2%	57,8%	100,0%
Συμφωνώ εν	% within KOE_discrete	22,1%	31,5%	26,7%
	Std. Residual	-1,3	1,3	
	Count	48	34	82
	% within V27_εξωσχολική_υποστήριξη	58,5%	41,5%	100,0%
χ.α.	% within KOE_discrete	23,1%	17,0%	20,1%
	Std. Residual	1,0	-1,0	
	Count	6	0	6
	% within V27_εξωσχολική_υποστήριξη	100,0%	0,0%	100,0%
Total	% within KOE_discrete	2,9%	0,0%	1,5%
	Std. Residual	1,7	-1,7	
	Count	208	200	408
	% within V27_εξωσχολική_υποστήριξη	51,0%	49,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,942 ^a	6	,009
Likelihood Ratio	19,753	6	,003
N of Valid Cases	408		

a. 4 cells (28,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,49.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εξωσχολικής υποστήριξης ως παράγοντα επιρροής σε ενδεχόμενη επιτυχία και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, όσοι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα έδωσαν την απάντηση «Διαφωνώ» προέρχονται κατά τα 2/3 από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ενώ από τους μαθητές που έδωσαν την απάντηση «Συμφωνώ εν μέρει», το 58% προέρχεται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

9.15 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι επαγγελματικές επιλογές

Η συσχέτιση της επαγγελματικής επιλογής των μαθητών με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 34: Επαγγελματική επιλογή και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

V28y_ποιο_πάγγελμα * KOE_discrete Crosstabulation			KOE_discrete		Total
			,00	1,00	
V28y_ποιο_πάγγελμα	Ένοπλες δυνάμεις	Count	21	7	28
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	75,0%	25,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	11,7%	4,2%	8,1%
		Std. Residual	1,7	-1,8	
Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Count	3	7	10
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	30,0%	70,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	1,7%	4,2%	2,9%
		Std. Residual	-1,0	1,0	
Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Count	85	131	216
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	39,4%	60,6%	100,0%
		% within KOE_discrete	47,2%	78,9%	62,4%
		Std. Residual	-2,6	2,7	
Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Count	54	15	69
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	78,3%	21,7%	100,0%
		% within KOE_discrete	30,0%	9,0%	19,9%
		Std. Residual	3,0	-3,1	
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Count	6	1	7
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	85,7%	14,3%	100,0%
		% within KOE_discrete	3,3%	0,6%	2,0%
		Std. Residual	1,2	-1,3	
Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Count	11	5	16
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	68,8%	31,2%	100,0%
		% within KOE_discrete	6,1%	3,0%	4,6%
		Std. Residual	,9	-1,0	
Total	Total	Count	180	166	346
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	52,0%	48,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,770 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	47,944	5	,000
Linear-by-Linear Association	4,992	1	,025
N of Valid Cases	346		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,36.

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής επιλογής και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, στην επαγγελματική κατηγορία των Ενόπλων Δυνάμεων (75%), στα τεχνολογικά επαγγέλματα (78,3%), στις υπηρεσίες (85,7%) και στα τεχνικά επαγγέλματα (68,8%) υπάρχουν κυρίως μαθητές από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Αντιθέτως, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επικεντρώνονται στις επαγγελματικές κατηγορίες των Ανώτερων Διοικητικών και Διευθυντικών Στελεχών (70%) και των Επιστημονικών Επαγγελμάτων (60,6%).

9.16 Η συμμετοχή σε εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες και οι εκπαιδευτικές προσδοκίες

Μια από τις υποθέσεις της έρευνας αφορούσε τη σχέση μεταξύ των εξωσχολικών μορφωτικών δραστηριοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους προσδοκιών. Από την ανάλυση φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν επηρεάζονται από τη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες.

Οι πίνακες που ακολουθούν αφορούν τη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών, Η/Υ, Μουσικής, Χορού, σε αθλητικές δραστηριότητες και επιβεβαιώνουν την απουσία αυτής της συσχέτισης.

Πίνακας 35: Εκπαιδευτικές προσδοκίες και συμμετοχή σε εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες

Crosstab

			V22_επιθυμία_μετά_λύκειο					Total	
			αναζήτηση εργασίας	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό Κολέγιο		Πανεπιστήμιο εξωτερικού
V11εκμάθηση_ξένης_γλώσσας	Ναι	Count	0	2	20	23	2	12	59
		% within V11εκμάθηση_ξένης_γλώσσας	0,0%	3,4%	33,9%	39,0%	3,4%	20,3%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	0,0%	10,0%	23,8%	9,1%	20,0%	34,3%	14,2%
	Std. Residual		-1,3	-,5	2,3	-2,2	,5	3,1	
	Όχι	Count	12	18	64	231	8	23	356
		% within V11εκμάθηση_ξένης_γλώσσας	3,4%	5,1%	18,0%	64,9%	2,2%	6,5%	100,0%
% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο		100,0%	90,0%	76,2%	90,9%	80,0%	65,7%	85,8%	
Std. Residual		,5	,2	-,9	,9	-,2	-1,3		
Total	Count	12	20	84	254	10	35	415	
	% within V11εκμάθηση_ξένης_γλώσσας	2,9%	4,8%	20,2%	61,2%	2,4%	8,4%	100,0%	
	% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,000 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	24,809	5	,000
N of Valid Cases	415		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,42.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,093	,055	1,903	,058 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,026	,058	,524	,601 ^c
N of Valid Cases	415			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

			V22_επιθυμία_μετά_λύκειο						Total
			αναζήτηση εργασίας	I.E.K.	T.E.I.	A.E.I.	Ιδιωτικό Κολλέγιο	Πανεπιστήμιο εξωτερικού	
V11εκμάθηση_H_Y	Ναι	Count	0	2	3	8	0	3	16
		% within V11εκμάθηση_H_Y	0,0%	12,5%	18,8%	50,0%	0,0%	18,8%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	0,0%	10,0%	3,6%	3,1%	0,0%	8,6%	3,9%
		Std. Residual	-,7	1,4	-,1	-,6	-,6	1,4	
	Όχι	Count	12	18	81	246	10	32	399
		% within V11εκμάθηση_H_Y	3,0%	4,5%	20,3%	61,7%	2,5%	8,0%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	90,0%	96,4%	96,9%	100,0%	91,4%	96,1%
		Std. Residual	,1	-,3	,0	,1	,1	-,3	
Total	Count	12	20	84	254	10	35	415	
	% within V11εκμάθηση_H_Y	2,9%	4,8%	20,2%	61,2%	2,4%	8,4%	100,0%	
	% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,379 ^a	5	,371
Likelihood Ratio	5,122	5	,401
N of Valid Cases	415		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.

Crosstab

			V22_επιθυμία_μετά_λύκειο					Total	
			αναζήτηση εργασίας	I.E.K.	T.E.I.	A.E.I.	Ιδιωτικό Κολλέγιο		Πανεπιστήμιο εξωτερικού
V11Μουσική	Ναι	Count	2	2	10	36	1	7	58
		% within V11Μουσική	3,4%	3,4%	17,2%	62,1%	1,7%	12,1%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	16,7%	10,0%	11,9%	14,2%	10,0%	20,0%	14,0%
		Std. Residual	,2	-,5	-,5	,1	-,3	1,0	
	Όχι	Count	10	18	74	218	9	28	357
		% within V11Μουσική	2,8%	5,0%	20,7%	61,1%	2,5%	7,8%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	83,3%	90,0%	88,1%	85,8%	90,0%	80,0%	86,0%
		Std. Residual	-,1	,2	,2	,0	,1	-,4	
Total		Count	12	20	84	254	10	35	415
		% within V11Μουσική	2,9%	4,8%	20,2%	61,2%	2,4%	8,4%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,831 ^a	5	,872
Likelihood Ratio	1,773	5	,880
N of Valid Cases	415		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,40.

Crosstab

			V22_επιθυμία_μετά_λύκειο					Total	
			αναζήτηση εργασίας	I.E.K.	T.E.I.	A.E.I.	Ιδιωτικό Κολλέγιο		Πανεπιστήμιο εξωτερικού
V11Χορός	Ναι	Count	0	2	9	21	1	3	36
		% within V11Χορός	0,0%	5,6%	25,0%	58,3%	2,8%	8,3%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	0,0%	10,0%	10,7%	8,3%	10,0%	8,6%	8,7%
		Std. Residual	-1,0	,2	,6	-,2	,1	,0	
	Όχι	Count	12	18	75	233	9	32	379
		% within V11Χορός	3,2%	4,7%	19,8%	61,5%	2,4%	8,4%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	90,0%	89,3%	91,7%	90,0%	91,4%	91,3%
		Std. Residual	,3	-,1	-,2	,1	,0	,0	
Total		Count	12	20	84	254	10	35	415
		% within V11Χορός	2,9%	4,8%	20,2%	61,2%	2,4%	8,4%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,701 ^a	5	,889
Likelihood Ratio	2,709	5	,745
N of Valid Cases	415		

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,87.

Crosstab

			V22_επιθυμία_μετά_λύκειο					Total	
			αναζήτηση εργασίας	I.E.K.	T.E.I.	A.E.I.	Ιδιωτικό Κολλέγιο		Πανεπιστήμιο εξωτερικού
V11Αθλητισμός	Ναι	Count	7	7	42	88	5	16	165
		% within V11Αθλητισμός	4,2%	4,2%	25,5%	53,3%	3,0%	9,7%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	58,3%	35,0%	50,0%	34,6%	50,0%	45,7%	39,8%
		Std. Residual	1,0	-,3	1,5	-1,3	,5	,6	
V11Αθλητισμός	Όχι	Count	5	13	42	166	5	19	250
		% within V11Αθλητισμός	2,0%	5,2%	16,8%	66,4%	2,0%	7,6%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	41,7%	65,0%	50,0%	65,4%	50,0%	54,3%	60,2%
		Std. Residual	-,8	,3	-1,2	1,0	-,4	-,5	
Total		Count	12	20	84	254	10	35	415
		% within V11Αθλητισμός	2,9%	4,8%	20,2%	61,2%	2,4%	8,4%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,325 ^a	5	,097
Likelihood Ratio	9,231	5	,100
N of Valid Cases	415		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,98.

Ως προς τη σχέση μεταξύ των εξωσχολικών μορφωτικών δραστηριοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών προσδοκιών της οικογένειας φαίνεται ότι οι τελευταίες δεν επηρεάζονται με κάποιο τρόπο. Οι πίνακες που ακολουθούν επιβεβαιώνουν την απουσία αυτής της συσχέτισης:

**Πίνακας 36: Εκπαιδευτικές προσδοκίες της οικογένειας και συμμετογή σε
εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες**

Crosstab

		V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών						Total	
		Λύκειο	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό κολέγιο	Μεταπτυχιακές σπουδές		
V11_ΞΓ_new	.00	Count	9	14	59	107	5	162	356
		% within V11_ΞΓ_new	2,5%	3,9%	16,6%	30,1%	1,4%	45,5%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	90,0%	93,3%	89,4%	89,2%	83,3%	81,8%	85,8%
		Std. Residual	,1	,3	,3	,4	-,1	-,6	
	1.00	Count	1	1	7	13	1	36	59
		% within V11_ΞΓ_new	1,7%	1,7%	11,9%	22,0%	1,7%	61,0%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	10,0%	6,7%	10,6%	10,8%	16,7%	18,2%	14,2%
		Std. Residual	-,4	-,8	-,8	-,1,0	,2	1,5	
Total		Count	10	15	66	120	6	198	415
		% within V11_ΞΓ_new	2,4%	3,6%	15,9%	28,9%	1,4%	47,7%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,261 ^a	5	,385
Likelihood Ratio	5,389	5	,370
Linear-by-Linear Association	4,665	1	,031
N of Valid Cases	415		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,85.

Crosstab

		V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών						Total	
		Λύκειο	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό κολέγιο	Μεταπτυχιακές σπουδές		
V11_PC_new	.00	Count	10	13	64	117	6	189	399
		% within V11_PC_new	2,5%	3,3%	16,0%	29,3%	1,5%	47,4%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	100,0%	86,7%	97,0%	97,5%	100,0%	95,5%	96,1%
		Std. Residual	,1	-,4	,1	,2	,1	-,1	
	1.00	Count	0	2	2	3	0	9	16
		% within V11_PC_new	0,0%	12,5%	12,5%	18,8%	0,0%	56,2%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	0,0%	13,3%	3,0%	2,5%	0,0%	4,5%	3,9%
		Std. Residual	-,6	1,9	-,3	-,8	-,5	,5	
Total		Count	10	15	66	120	6	198	415
		% within V11_PC_new	2,4%	3,6%	15,9%	28,9%	1,4%	47,7%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,247 ^a	5	,386
Likelihood Ratio	4,571	5	,470
Linear-by-Linear Association	,060	1	,807
N of Valid Cases	415		

a. 5 cells (41,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

Crosstab

		V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών						Total	
		Λύκειο	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό κολέγιο	Μεταπτυχιακές σπουδές		
V11_music_new	,00	Count	6	14	57	109	5	165	356
		% within V11_music_new	1,7%	3,9%	16,0%	30,6%	1,4%	46,3%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	60,0%	93,3%	86,4%	90,8%	83,3%	83,3%	85,8%
		Std. Residual	-,9	,3	,1	,6	-,1	-,4	
1,00	Count	4	1	9	11	1	33	59	59
		% within V11_music_new	6,8%	1,7%	15,3%	18,6%	1,7%	55,9%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	40,0%	6,7%	13,6%	9,2%	16,7%	16,7%	14,2%
		Std. Residual	2,2	-,8	-,1	-,1,5	,2	,9	
Total	Count	10	15	66	120	6	198	415	
		% within V11_music_new	2,4%	3,6%	15,9%	28,9%	1,4%	47,7%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,684 ^a	5	,085
Likelihood Ratio	8,627	5	,125
Linear-by-Linear Association	,223	1	,637
N of Valid Cases	415		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,85.

Crosstab

		V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών						Total	
		Λύκειο	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό κολέγιο	Μεταπτυχιακές σπουδές		
V11_Dance_new	,00	Count	10	13	57	110	5	184	379
		% within V11_Dance_new	2,6%	3,4%	15,0%	29,0%	1,3%	48,5%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	100,0%	86,7%	86,4%	91,7%	83,3%	92,9%	91,3%
		Std. Residual	,3	-,2	-,4	,0	-,2	,2	
1,00	Count	0	2	9	10	1	14	36	36
		% within V11_Dance_new	0,0%	5,6%	25,0%	27,8%	2,8%	38,9%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	0,0%	13,3%	13,6%	8,3%	16,7%	7,1%	8,7%
		Std. Residual	-,9	,6	1,4	-,1	,7	-,8	
Total	Count	10	15	66	120	6	198	415	
		% within V11_Dance_new	2,4%	3,6%	15,9%	28,9%	1,4%	47,7%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_εφικτό_επίπεδο_σπουδών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,556 ^a	5	,472
Likelihood Ratio	5,037	5	,411
Linear-by-Linear Association	,956	1	,328
N of Valid Cases	415		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,52.

Crosstab

		V20_πίστη_γονέων_για_επιτικό_επίπεδο_σπουδών						Total	
		Λύκειο	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό κολέγιο	Μεταπτυχιακές σπουδές		
V11_sport_new	,00	Count	5	10	30	71	2	131	249
		% within V11_sport_new	2,0%	4,0%	12,0%	28,5%	0,8%	52,6%	100,0%
		% within V20_πίστη_γονέων_για_επιτικό_επίπεδο_σπουδών	50,0%	66,7%	45,5%	59,2%	33,3%	66,2%	60,0%
		Std. Residual	-,4	,3	-1,5	-,1	-,8	1,1	
1,00	Count	5	5	36	49	4	67	166	
	% within V11_sport_new	3,0%	3,0%	21,7%	29,5%	2,4%	40,4%	100,0%	
	% within V20_πίστη_γονέων_για_επιτικό_επίπεδο_σπουδών	50,0%	33,3%	54,5%	40,8%	66,7%	33,8%	40,0%	
	Std. Residual	,5	-,4	1,9	,1	1,0	-1,4		
Total	Count	10	15	66	120	6	198	415	
	% within V11_sport_new	2,4%	3,6%	15,9%	28,9%	1,4%	47,7%	100,0%	
	% within V20_πίστη_γονέων_για_επιτικό_επίπεδο_σπουδών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,457 ^a	5	,043
Likelihood Ratio	11,332	5	,045
Linear-by-Linear Association	5,584	1	,018
N of Valid Cases	415		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,40.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,116	,049	-2,376	,018 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,125	,049	-2,550	,011 ^c
N of Valid Cases		415			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

9.17 Η συμμετοχή σε εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες και οι επαγγελματικές επιθυμίες

Οι επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν φαίνεται να σχετίζονται με το βαθμό εμπλοκής τους σε εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες. Δηλαδή δεν επαληθεύεται η υπόθεση ότι η κατηγορία επαγγέλματος στην οποία επιθυμούν να καταλήξουν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα διαμορφώνεται σε σχέση με τις εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες. Οι πίνακες που ακολουθούν επιβεβαιώνουν την έλλειψη συνάφειας μεταξύ επαγγελματικών επιθυμιών και συμμετοχής σε εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες.

Πίνακας 37: Επαγγελματικές επιθυμίες και συμμετοχή σε εξωσχολικές μορφωτικές δραστηριότητες

		Crosstab						
		V28y_ποιο_πάγγελμα						
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Total	
V11_ΞΓ_new	.00	Count	8	188	55	7	13	271
		% within V11_ΞΓ_new	3,0%	69,4%	20,3%	2,6%	4,8%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	80,0%	85,8%	79,7%	100,0%	81,2%	84,4%
		Std. Residual	-,2	,2	-,4	,4	-,1	
1,00		Count	2	31	14	0	3	50
		% within V11_ΞΓ_new	4,0%	62,0%	28,0%	0,0%	6,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	20,0%	14,2%	20,3%	0,0%	18,8%	15,6%
		Std. Residual	,4	-,5	1,0	-1,0	,3	
Total		Count	10	219	69	7	16	321
		% within V11_ΞΓ_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,065 ^a	4	,547
Likelihood Ratio	4,053	4	,399
Linear-by-Linear Association	,071	1	,790
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,09.

Crosstab

		V28y_ποιο_πάγγελμα					Total	
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V11_PC_new	.00	Count	10	207	66	7	16	306
		% within V11_PC_new	3,3%	67,6%	21,6%	2,3%	5,2%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	94,5%	95,7%	100,0%	100,0%	95,3%
		Std. Residual	,2	-,1	,0	,1	,2	
1,00	Count	0	12	3	0	0	0	15
		% within V11_PC_new	0,0%	80,0%	20,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	0,0%	5,5%	4,3%	0,0%	0,0%	4,7%
		Std. Residual	-,7	,6	-,1	-,6	-,9	
Total	Count	10	219	69	7	16	321	
		% within V11_PC_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,954 ^a	4	,744
Likelihood Ratio	3,479	4	,481
Linear-by-Linear Association	,970	1	,325
N of Valid Cases	321		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

Crosstab

		V28y_ποιο_πάγγελμα					Total	
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V11_music_new	.00	Count	10	181	62	6	13	272
		% within V11_music_new	3,7%	66,5%	22,8%	2,2%	4,8%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	82,6%	89,9%	85,7%	81,2%	84,7%
		Std. Residual	,5	-,3	,5	,0	-,2	
1,00	Count	0	38	7	1	3	49	
		% within V11_music_new	0,0%	77,6%	14,3%	2,0%	6,1%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	0,0%	17,4%	10,1%	14,3%	18,8%	15,3%
		Std. Residual	-,1,2	,8	-,1,1	-,1	,4	
Total	Count	10	219	69	7	16	321	
		% within V11_music_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,093 ^a	4	,394
Likelihood Ratio	5,726	4	,221
Linear-by-Linear Association	,006	1	,941
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,07.

Crosstab

		V28γ_ποιο_πάγγελμα					Total	
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V11_Dance_new	.00	Count	10	201	58	7	15	291
		% within V11_Dance_new	3,4%	69,1%	19,9%	2,4%	5,2%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	100,0%	91,8%	84,1%	100,0%	93,8%	90,7%
		Std. Residual	,3	,2	-,6	,3	,1	
1,00	Count	0	18	11	0	1	30	
		% within V11_Dance_new	0,0%	60,0%	36,7%	0,0%	3,3%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	0,0%	8,2%	15,9%	0,0%	6,2%	9,3%
		Std. Residual	-1,0	-,5	1,8	-,8	-,4	
Total	Count	10	219	69	7	16	321	
		% within V11_Dance_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,805 ^a	4	,214
Likelihood Ratio	6,865	4	,143
Linear-by-Linear Association	,028	1	,867
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,65.

Crosstab

		V28γ_ποιο_πάγγελμα					Total	
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V11_sport_new	,00	Count	5	150	39	1	7	202
		% within V11_sport_new	2,5%	74,3%	19,3%	0,5%	3,5%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	50,0%	68,5%	56,5%	14,3%	43,8%	62,9%
		Std. Residual	-,5	1,0	-,7	-1,6	-1,0	
1,00	Count	5	69	30	6	9	119	
		% within V11_sport_new	4,2%	58,0%	25,2%	5,0%	7,6%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	50,0%	31,5%	43,5%	85,7%	56,2%	37,1%
		Std. Residual	,7	-1,4	,9	2,1	1,3	
Total	Count	10	219	69	7	16	321	
		% within V11_sport_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,460 ^a	4	,006
Likelihood Ratio	14,366	4	,006
Linear-by-Linear Association	7,607	1	,006
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,154	,058	2,787	,006 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,144	,058	2,608	,010 ^c
N of Valid Cases		321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

9.18 Το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και οι εκπαιδευτικές προσδοκίες

Διερευνώντας τη συσχέτιση μεταξύ των δραστηριοτήτων που συμμετέχει η οικογένεια και των εκπαιδευτικών προσδοκιών των μαθητών διαπιστώνουμε ότι η συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες έχει μικρή θετική σχέση με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών, όταν οι δραστηριότητες αφορούν τον

κινηματογράφο (συντελεστής 0,24) και την ανάγνωση βιβλίων και εφημερίδων (συντελεστής 0,20). Για τις υπόλοιπες δραστηριότητες δεν υπάρχει ουσιαστική σχέση.

Αντίστοιχα η συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες έχει μικρή θετική σχέση με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων όταν οι δραστηριότητες αφορούν το θέατρο (συντελεστής 0,24), τον κινηματογράφο (συντελεστής 0,29), τα μουσεία (0,22), την ανάγνωση βιβλίων (συντελεστής 0,29), εφημερίδων (συντελεστής 0,26) και το άκουσμα μουσικής (συντελεστής 0,22). Για τις υπόλοιπες δραστηριότητες δεν υπάρχει ουσιαστική σχέση.

Πίνακας 38: Εκπαιδευτικές προσδοκίες και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας

Crosstab

		V22_επιθυμία_μετά_λύκειο						Total	
		αναζήτηση εργασίας	Ι.Ε.Κ.	Τ.Ε.Ι.	Α.Ε.Ι.	Ιδιωτικό Κολλέγιο	Πανεπιστήμιο εξωτερικού		
V17_cinema_new	.00	Count	11	17	70	165	8	14	285
		% within V17_cinema_new	3,9%	6,0%	24,6%	57,9%	2,8%	4,9%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	91,7%	85,0%	83,3%	65,0%	80,0%	40,0%	68,7%
		Std. Residual	1,0	,9	1,6	-,7	,4	-2,0	
	1.00	Count	1	3	14	89	2	21	130
		% within V17_cinema_new	0,8%	2,3%	10,8%	68,5%	1,5%	16,2%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	8,3%	15,0%	16,7%	35,0%	20,0%	60,0%	31,3%
		Std. Residual	-1,4	-1,3	-2,4	1,1	-,6	3,0	
Total		Count	12	20	84	254	10	35	415
		% within V17_cinema_new	2,9%	4,8%	20,2%	61,2%	2,4%	8,4%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,419 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	30,361	5	,000
Linear-by-Linear Association	24,197	1	,000
N of Valid Cases	415		

a. 2 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,13.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,242	,044	5,063	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,241	,044	5,055	,000 ^c
N of Valid Cases		415			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

			V22_επιθυμία_μετά_λύκειο					Total	
			αναζήτηση εργασίας	I.E.K.	T.E.I.	A.E.I.	Ιδιωτικό Κολλέγιο		Πανεπιστήμιο εξωτερικού
V17_newspap_new	,00	Count	7	16	58	100	4	14	199
		% within V17_newspap_new	3,5%	8,0%	29,1%	50,3%	2,0%	7,0%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	58,3%	80,0%	69,0%	39,4%	40,0%	40,0%	48,0%
		Std. Residual	,5	2,1	2,8	-2,0	-,4	-,7	
V17_newspap_new	1,00	Count	5	4	26	154	6	21	216
		% within V17_newspap_new	2,3%	1,9%	12,0%	71,3%	2,8%	9,7%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	41,7%	20,0%	31,0%	60,6%	60,0%	60,0%	52,0%
		Std. Residual	-,5	-2,0	-2,7	1,9	,3	,7	
Total		Count	12	20	84	254	10	35	415
		% within V17_newspap_new	2,9%	4,8%	20,2%	61,2%	2,4%	8,4%	100,0%
		% within V22_επιθυμία_μετά_λύκειο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,362 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	33,233	5	,000
Linear-by-Linear Association	16,236	1	,000
N of Valid Cases		415	

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,80.

Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,198	,048	4,106	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,242	,047	5,064	,000 ^c
N of Valid Cases		415			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

9.19 Το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και οι επαγγελματικές επιθυμίες

Η συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες δεν έχει ουσιαστική σχέση με τις επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται με βάση τους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 39: Επαγγελματικές επιθυμίες και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας

		Crosstab					Total	
		V28y_ποιο_πάγγελμα						
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V17_theatre_new	.00	Count	7	170	60	7	15	259
		% within V17_theatre_new	2,7%	65,6%	23,2%	2,7%	5,8%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	70,0%	77,6%	87,0%	100,0%	93,8%	80,7%
		Std. Residual	-,4	-,5	,6	,6	,6	
1,00	Count	3	49	9	0	1	62	
		% within V17_theatre_new	4,8%	79,0%	14,5%	0,0%	1,6%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	30,0%	22,4%	13,0%	0,0%	6,2%	19,3%
		Std. Residual	,8	1,0	-1,2	-1,2	-1,2	
Total	Count	10	219	69	7	16	321	
		% within V17_theatre_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,218 ^a	4	,125
Likelihood Ratio	9,086	4	,059
Linear-by-Linear Association	5,482	1	,019
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,35.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,131	,038	-2,358	,019 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,145	,048	-2,617	,009 ^c
N of Valid Cases	321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

		V28y_ποιο_πάγγελμα					Total	
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στέλεχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V17_cinema_new	.00	Count	6	134	60	5	13	218
		% within V17_cinema_new	2,8%	61,5%	27,5%	2,3%	6,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	60,0%	61,2%	87,0%	71,4%	81,2%	67,9%
		Std. Residual	-,3	-1,2	1,9	,1	,6	
1,00		Count	4	85	9	2	3	103
		% within V17_cinema_new	3,9%	82,5%	8,7%	1,9%	2,9%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	40,0%	38,8%	13,0%	28,6%	18,8%	32,1%
		Std. Residual	,4	1,8	-2,8	-,2	-,9	
Total		Count	10	219	69	7	16	321
		% within V17_cinema_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,662 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	19,616	4	,001
Linear-by-Linear Association	6,355	1	,012
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,25.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	-,141	,049	-2,542	,011 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,214	,049	-3,919	,000 ^c
N of Valid Cases	321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

		V28y_ποιο_πάγγελμα					Total
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	
V17_museum_new	Count	7	197	66	7	15	292
	% within V17_museum_new	2,4%	67,5%	22,6%	2,4%	5,1%	100,0%
	% within V28y_ποιο_πάγγελμα	70,0%	90,0%	95,7%	100,0%	93,8%	91,0%
	Std. Residual	-,7	-,2	,4	,3	,1	
1,00	Count	3	22	3	0	1	29
	% within V17_museum_new	10,3%	75,9%	10,3%	0,0%	3,4%	100,0%
	% within V28y_ποιο_πάγγελμα	30,0%	10,0%	4,3%	0,0%	6,2%	9,0%
	Std. Residual	2,2	,5	-1,3	-,8	-,4	
Total	Count	10	219	69	7	16	321
	% within V17_museum_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
	% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,311 ^a	4	,081
Likelihood Ratio	7,533	4	,110
Linear-by-Linear Association	2,346	1	,126
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,63.

Crosstab

		V28y_ποιο_πάγγελμα					Total
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	
V17_culture_new	Count	9	202	66	6	16	299
	% within V17_culture_new	3,0%	67,6%	22,1%	2,0%	5,4%	100,0%
	% within V28y_ποιο_πάγγελμα	90,0%	92,2%	95,7%	85,7%	100,0%	93,1%
	Std. Residual	-,1	-,1	,2	-,2	,3	
1,00	Count	1	17	3	1	0	22
	% within V17_culture_new	4,5%	77,3%	13,6%	4,5%	0,0%	100,0%
	% within V28y_ποιο_πάγγελμα	10,0%	7,8%	4,3%	14,3%	0,0%	6,9%
	Std. Residual	,4	,5	-,8	,8	-1,0	
Total	Count	10	219	69	7	16	321
	% within V17_culture_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
	% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,086	,049	-1,535	,126 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,130	,051	-2,337	,020 ^c
N of Valid Cases	321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,900 ^a	4	,575
Likelihood Ratio	3,926	4	,416
Linear-by-Linear Association	1,202	1	,273
N of Valid Cases	321		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,061	,035	-1,097	,274 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,065	,050	-1,169	,243 ^c
N of Valid Cases	321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,086	,049	-1,535	,126 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,130	,051	-2,337	,020 ^c
N of Valid Cases	321			

- a. Not assuming the null hypothesis.
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
 c. Based on normal approximation.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,900 ^a	4	,575
Likelihood Ratio	3,926	4	,416
Linear-by-Linear Association	1,202	1	,273
N of Valid Cases	321		

- a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,061	,035	-1,097	,274 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,065	,050	-1,169	,243 ^c
N of Valid Cases	321			

- a. Not assuming the null hypothesis.
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
 c. Based on normal approximation.

Crosstab

			V28γ_ποιο_πάγγελμα					
			Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Total
V17_sport_new	,00	Count	9	188	68	7	16	288
		% within V17_sport_new	3,1%	65,3%	23,6%	2,4%	5,6%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	90,0%	85,8%	98,6%	100,0%	100,0%	89,7%
		Std. Residual	,0	-,6	,8	,3	,4	
1,00		Count	1	31	1	0	0	33
		% within V17_sport_new	3,0%	93,9%	3,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	10,0%	14,2%	1,4%	0,0%	0,0%	10,3%
		Std. Residual	,0	1,8	-2,3	-,8	-1,3	
Total		Count	10	219	69	7	16	321
		% within V17_sport_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,036 ^a	4	,017
Likelihood Ratio	17,071	4	,002
Linear-by-Linear Association	6,326	1	,012
N of Valid Cases	321		

- a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,141	,018	-2,536	,012 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,179	,030	-3,243	,001 ^c
N of Valid Cases	321			

- a. Not assuming the null hypothesis.
 b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
 c. Based on normal approximation.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,278 ^a	4	,015
Likelihood Ratio	12,493	4	,014
Linear-by-Linear Association	2,874	1	,090
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,47.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,095	,055	-1,700	,090 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,166	,055	-3,005	,003 ^c
N of Valid Cases	321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

		V28y_ποιο_πάγγελμα					Total	
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V17_newspap_new	,00	Count	4	85	49	5	9	152
		% within V17_newspap_new	2,6%	55,9%	32,2%	3,3%	5,9%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	40,0%	38,8%	71,0%	71,4%	56,2%	47,4%
		Std. Residual	-,3	-1,8	2,9	,9	,5	
1,00	Count	6	134	20	2	7	169	
	% within V17_newspap_new	3,6%	79,3%	11,8%	1,2%	4,1%	100,0%	
	% within V28y_ποιο_πάγγελμα	60,0%	61,2%	29,0%	28,6%	43,8%	52,6%	
	Std. Residual	,3	1,7	-2,7	-,9	-,5		
Total	Count	10	219	69	7	16	321	
	% within V17_newspap_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%	
	% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,255 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	24,713	4	,000
Linear-by-Linear Association	7,394	1	,007
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,31.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,152	,055	-2,747	,006 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,248	,054	-4,568	,000 ^c
N of Valid Cases	321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

		V28y_ποιο_πάγγελμα					Total	
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V17_music_new	.00	Count	6	113	48	5	13	185
		% within V17_music_new	3,2%	61,1%	25,9%	2,7%	7,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	60,0%	51,6%	69,6%	71,4%	81,2%	57,6%
		Std. Residual	,1	-1,2	1,3	,5	1,2	
1,00	Count	4	106	21	2	3	136	136
		% within V17_music_new	2,9%	77,9%	15,4%	1,5%	2,2%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	40,0%	48,4%	30,4%	28,6%	18,8%	42,4%
		Std. Residual	-,1	1,4	-1,5	-,6	-1,5	
Total	Count	10	219	69	7	16	321	321
		% within V17_music_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,513 ^a	4	,021
Likelihood Ratio	12,037	4	,017
Linear-by-Linear Association	7,837	1	,005
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,97.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,156	,048	-2,830	,005 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,171	,053	-3,107	,002 ^c
N of Valid Cases	321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

		V28γ_ποιο_πάγγελμα					Total	
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V17_TV_new	.00	Count	0	31	11	0	3	45
		% within V17_TV_new	0,0%	68,9%	24,4%	0,0%	6,7%	100,0%
		% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	0,0%	14,2%	15,9%	0,0%	18,8%	14,0%
		Std. Residual	-1,2	,1	,4	-1,0	,5	
1,00	Count	10	188	58	7	13	276	
	% within V17_TV_new	3,6%	68,1%	21,0%	2,5%	4,7%	100,0%	
	% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	100,0%	85,8%	84,1%	100,0%	81,2%	86,0%	
	Std. Residual	,5	,0	-,2	,4	-,2		
Total	Count	10	219	69	7	16	321	
	% within V17_TV_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%	
	% within V28γ_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,284 ^a	4	,511
Likelihood Ratio	5,616	4	,230
Linear-by-Linear Association	,228	1	,633
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,027	,058	-,477	,634 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,038	,054	-,674	,501 ^c
N of Valid Cases	321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

		V28y_ποιο_πάγγελμα					Total	
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στέλη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα		
V17_internet_new	,00	Count	5	63	36	2	10	116
		% within V17_internet_new	4,3%	54,3%	31,0%	1,7%	8,6%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	50,0%	28,8%	52,2%	28,6%	62,5%	36,1%
		Std. Residual	,7	-1,8	2,2	-,3	1,8	
1,00		Count	5	156	33	5	6	205
		% within V17_internet_new	2,4%	76,1%	16,1%	2,4%	2,9%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	50,0%	71,2%	47,8%	71,4%	37,5%	63,9%
		Std. Residual	-,5	1,4	-1,7	,3	-1,3	
Total		Count	10	219	69	7	16	321
		% within V17_internet_new	3,1%	68,2%	21,5%	2,2%	5,0%	100,0%
		% within V28y_ποιο_πάγγελμα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,668 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	18,242	4	,001
Linear-by-Linear Association	7,957	1	,005
N of Valid Cases	321		

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,53.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	-,158	,057	-2,852	,005 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,184	,058	-3,341	,001 ^c
N of Valid Cases	321			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

9.20 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η επίδραση του Σ.Ε.Π.

Με βάση τις υποθέσεις της έρευνας διερευνήθηκε η επίδραση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των υποκειμένων της έρευνας.

Ο Σ.Ε.Π. ως παράγοντας επιρροής διερευνήθηκε σε σχέση α) με τη σχολική επίδοση, β) το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, γ) το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και δ) το επαγγελματικό επίπεδο της οικογένειας.

Λόγω του μικρού αριθμού απαντήσεων για την επίδραση του Σ.Ε.Π. στη διαδικασία λήψης απόφασης δεν κατέστη εύκολο να βγουν γενικεύσιμα συμπεράσματα. Τα δεδομένα της έρευνας αποτυπώνονται στους πίνακες που ακολουθούν:

Πίνακας 40: Επίδραση του ΣΕΠ και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας

A) Σχολική επίδοση

Crosstab

			V9_μέσος_όρος					Total
			10,1 - 12,0	12,1 - 14,0	14,1 - 16,0	16,1 - 18,0	18,1 - 20	
V26_βοηθός_σπουδών	γονείς	Count	14	25	41	61	23	164
		% within V26_βοηθός_σπουδών	8,5%	15,2%	25,0%	37,2%	14,0%	100,0%
		% within V9_μέσος_όρος	73,7%	78,1%	74,5%	76,2%	74,2%	75,6%
		Std. Residual	-,1	,2	-,1	,1	-,1	
	αδέλφια	Count	3	5	5	6	0	19
		% within V26_βοηθός_σπουδών	15,8%	26,3%	26,3%	31,6%	0,0%	100,0%
		% within V9_μέσος_όρος	15,8%	15,6%	9,1%	7,5%	0,0%	8,8%
		Std. Residual	1,0	1,3	,1	-,4	-,6	
	φίλοι	Count	1	0	4	3	1	9
		% within V26_βοηθός_σπουδών	11,1%	0,0%	44,4%	33,3%	11,1%	100,0%
		% within V9_μέσος_όρος	5,3%	0,0%	7,3%	3,8%	3,2%	4,1%
		Std. Residual	,2	-,2	1,1	-,2	-,3	
	καθηγητές μάθημα ΣΕΠ	Count	1	0	1	1	1	4
		% within V26_βοηθός_σπουδών	25,0%	0,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% within V9_μέσος_όρος	5,3%	0,0%	1,8%	1,2%	3,2%	1,8%
		Std. Residual	1,1	-,8	,0	-,4	,6	
	καθηγητές άλλα μαθήματα	Count	0	0	3	0	1	4
		% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	0,0%	75,0%	0,0%	25,0%	100,0%
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	0,0%	5,5%	0,0%	3,2%	1,8%
		Std. Residual	-,6	-,8	2,0	-,2	,6	
	καθηγητές στο φροντιστήριο	Count	0	2	1	9	5	17
		% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	11,8%	5,9%	52,9%	29,4%	100,0%
		% within V9_μέσος_όρος	0,0%	6,2%	1,8%	11,2%	16,1%	7,8%
		Std. Residual	-,2	-,3	-,6	1,1	1,7	
Total	Count	19	32	55	80	31	217	
	% within V26_βοηθός_σπουδών	8,8%	14,7%	25,3%	36,9%	14,3%	100,0%	
	% within V9_μέσος_όρος	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,437 ^a	20	,185
Likelihood Ratio	31,719	20	,046
Linear-by-Linear Association	3,511	1	,061
N of Valid Cases	217		

a. 23 cells (76,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,35.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,127	,061	1,885	,061 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,039	,069	,577	,564 ^c
N of Valid Cases	217			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

B) Μορφωτικό επίπεδο οικογένειας

Crosstab

			V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας						Μεταπτυχιακό Σπουδών	Total
			Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Πτυχίο Τεχνικής Επαγγελματικ ής Σχολής	Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	Πτυχίο Α.Ε.Ι.		
V26_βοηθός_σπουδών	γονείς	Count	10	15	55	24	10	31	19	164
		% within V26_βοηθός_σπουδών	6,1%	9,1%	33,5%	14,6%	6,1%	18,9%	11,6%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	47,6%	78,9%	77,5%	80,0%	71,4%	77,5%	86,4%	75,6%
		Std. Residual	-1,5	,2	,2	,3	-,2	,1	,6	
		Count	4	1	7	2	1	3	1	19
		% within V26_βοηθός_σπουδών	21,1%	5,3%	36,8%	10,5%	5,3%	15,8%	5,3%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	19,0%	5,3%	9,9%	6,7%	7,1%	7,5%	4,5%	8,8%
		Std. Residual	1,6	-,5	,3	-,4	-,2	-,3	-,7	
αδέρφια	φίλοι	Count	1	0	3	1	2	2	0	9
		% within V26_βοηθός_σπουδών	11,1%	0,0%	33,3%	11,1%	22,2%	22,2%	0,0%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	4,8%	0,0%	4,2%	3,3%	14,3%	5,0%	0,0%	4,1%
		Std. Residual	,1	-,9	,0	-,2	1,9	,3	-,1,0	
καθηγητές μάθημα ΣΕΠ	καθηγητές άλλα μαθήματα	Count	2	1	0	0	0	0	1	4
		% within V26_βοηθός_σπουδών	50,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	9,5%	5,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4,5%	1,8%
		Std. Residual	2,6	1,1	-,1,1	-,7	-,5	-,9	,9	
καθηγητές στο φροντιστήριο	Total	Count	1	1	1	0	0	1	0	4
		% within V26_βοηθός_σπουδών	25,0%	25,0%	25,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	4,8%	5,3%	1,4%	0,0%	0,0%	2,5%	0,0%	1,8%
		Std. Residual	1,0	1,1	-,3	-,7	-,5	,3	-,6	
Total	Total	Count	3	1	5	3	1	3	1	17
		% within V26_βοηθός_σπουδών	17,6%	5,9%	29,4%	17,6%	5,9%	17,6%	5,9%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	14,3%	5,3%	7,0%	10,0%	7,1%	7,5%	4,5%	7,8%
		Std. Residual	1,1	-,4	-,2	,4	-,1	-,1	-,6	
Total	Total	Count	21	19	71	30	14	40	22	217
		% within V26_βοηθός_σπουδών	9,7%	8,8%	32,7%	13,8%	6,5%	18,4%	10,1%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Std. Residual								

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,666 ^a	30	,535
Likelihood Ratio	28,000	30	,570
Linear-by-Linear Association	2,602	1	,107
N of Valid Cases	217		

a. 33 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,26.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,110	,069	-1,619	,107 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,131	,069	-1,931	,055 ^c
N of Valid Cases	217			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

			V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα						Total	
			Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Πτυχίο Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής	Πτυχίο Τ.Ε.Ι	Πτυχίο Α.Ε.Ι		Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
V26_βοηθός_σπουδών	γονείς	Count	2	12	72	9	17	36	164	
		% within V26_βοηθός_σπουδών	1,2%	7,3%	43,9%	5,5%	10,4%	22,0%	9,8%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	50,0%	70,6%	72,0%	81,8%	70,8%	83,7%	88,9%	75,6%
		Std. Residual	-.6	-.2	-.4	,2	-.3	,6	,6	
		Count	1	1	12	1	1	3	0	19
		% within V26_βοηθός_σπουδών	5,3%	5,3%	63,2%	5,3%	5,3%	15,8%	0,0%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	25,0%	5,9%	12,0%	9,1%	4,2%	7,0%	0,0%	8,8%
Std. Residual	1,1	-.4	1,1	,0	-.8	-.4	-1,3			
αδελφια	αδελφια	Count	0	1	4	0	2	1	9	
		% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	11,1%	44,4%	0,0%	22,2%	11,1%	11,1%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	0,0%	5,9%	4,0%	0,0%	8,3%	2,3%	5,6%	4,1%
		Std. Residual	-.4	,4	-.1	-.7	1,0	-.6	,3	
		Count	1	1	1	0	0	0	1	4
		% within V26_βοηθός_σπουδών	25,0%	25,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	25,0%	5,9%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5,6%	1,8%
Std. Residual	3,4	1,2	-.6	-.5	-.7	-.9	1,2			
καθηγητές μάθημα ΣΕΠ	καθηγητές μάθημα ΣΕΠ	Count	0	0	4	0	0	0	4	
		% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%
		Std. Residual	-.3	-.6	1,6	-.5	-.7	-.9	-.6	
		Count	0	2	7	1	4	3	0	17
		% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	11,8%	41,2%	5,9%	23,5%	17,6%	0,0%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	0,0%	11,8%	7,0%	9,1%	16,7%	7,0%	0,0%	7,8%
Std. Residual	-.6	,6	-.3	,1	1,5	-.2	-1,2			
Total		Count	4	17	100	11	24	43	18	217
		% within V26_βοηθός_σπουδών	1,8%	7,8%	46,1%	5,1%	11,1%	19,8%	8,3%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,162 ^a	30	,274
Likelihood Ratio	30,646	30	,433
Linear-by-Linear Association	2,059	1	,151
N of Valid Cases	217		

a. 34 cells (81,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,098	,060	-1,438	,152 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,133	,064	-1,973	,050 ^c
N of Valid Cases	217			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

			V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας						Total	
			Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Πτυχίο Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής	Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	Πτυχίο Α.Ε.Ι.		Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
V30_ποιος_βοήθησε_επιλογή	γονείς	Count	9	16	47	22	9	29	20	152
		% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογή	5,9%	10,5%	30,9%	14,5%	5,9%	19,1%	13,2%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	42,9%	84,2%	66,2%	73,3%	64,3%	72,5%	90,9%	70,0%
		Std. Residual	-1,5	,7	-,4	,2	-,3	,2	1,2	
	αδέρφια	Count	4	1	6	2	1	5	0	19
		% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογή	21,1%	5,3%	31,6%	10,5%	5,3%	26,3%	0,0%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	19,0%	5,3%	8,5%	6,7%	7,1%	12,5%	0,0%	8,8%
φίλοι	Count	3	0	6	0	4	3	0	16	
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογή	18,8%	0,0%	37,5%	0,0%	25,0%	18,8%	0,0%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	14,3%	0,0%	8,5%	0,0%	28,6%	7,5%	0,0%	7,4%	
καθηγητές ΣΕΠ	Count	1	0	3	1	0	0	1	6	
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογή	16,7%	0,0%	50,0%	16,7%	0,0%	0,0%	16,7%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	4,8%	0,0%	4,2%	3,3%	0,0%	0,0%	4,5%	2,8%	
καθηγητές άλλων μαθημάτων	Count	2	0	3	1	0	0	0	6	
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογή	33,3%	0,0%	50,0%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	9,5%	0,0%	4,2%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,8%	
καθηγητές φροντιστήριο	Count	2	2	6	4	0	3	1	18	
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογή	11,1%	11,1%	33,3%	22,2%	0,0%	16,7%	5,6%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	9,5%	10,5%	8,5%	13,3%	0,0%	7,5%	4,5%	8,3%	
Total	Count	21	19	71	30	14	40	22	217	
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογή	9,7%	8,8%	32,7%	13,8%	6,5%	18,4%	10,1%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Std. Residual	,2	,3	,0	1,0	-1,1	-,2	-,6		

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,708 ^a	30	,157
Likelihood Ratio	44,600	30	,042
Linear-by-Linear Association	4,563	1	,033
N of Valid Cases	217		

a. 32 cells (76,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,39.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,145	,063	-2,154	,032 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,153	,065	-2,271	,024 ^c
N of Valid Cases	217			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

			V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα							Total
			Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Πτυχίο Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής	Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών	
V30_ποιοσ_βοήθησε_επιλογή	γονείς	Count	2	11	66	9	18	30	16	152
		% within V30_ποιοσ_βοήθησε_επιλογή	1,3%	7,2%	43,4%	5,9%	11,8%	19,7%	10,5%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	50,0%	64,7%	66,0%	81,8%	75,0%	69,8%	88,9%	70,0%
		Std. Residual	-,5	-,3	-,5	,5	,3	,0	1,0	
	αδέρφια	Count	1	2	11	1	1	3	0	19
		% within V30_ποιοσ_βοήθησε_επιλογή	5,3%	10,5%	57,9%	5,3%	5,3%	15,8%	0,0%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	25,0%	11,8%	11,0%	9,1%	4,2%	7,0%	0,0%	8,8%
		Std. Residual	1,1	,4	,8	,0	-,8	-,4	-,1	
	φίλοι	Count	0	1	8	0	3	3	1	16
		% within V30_ποιοσ_βοήθησε_επιλογή	0,0%	6,2%	50,0%	0,0%	18,8%	18,8%	6,2%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	0,0%	5,9%	8,0%	0,0%	12,5%	7,0%	5,6%	7,4%
		Std. Residual	-,5	-,2	,2	-,9	,9	-,1	-,3	
	καθηγητές ΣΕΠ	Count	0	0	4	0	0	1	1	6
		% within V30_ποιοσ_βοήθησε_επιλογή	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	0,0%	16,7%	16,7%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	0,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	2,3%	5,6%	2,8%
		Std. Residual	-,3	-,7	,7	-,6	-,8	-,2	,7	
	καθηγητές άλλων μαθημάτων	Count	1	0	4	0	0	1	0	6
		% within V30_ποιοσ_βοήθησε_επιλογή	16,7%	0,0%	66,7%	0,0%	0,0%	16,7%	0,0%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	25,0%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	2,3%	0,0%	2,8%
		Std. Residual	2,7	-,7	,7	-,6	-,8	-,2	-,7	
	καθηγητές φροντιστήριο	Count	0	3	7	1	2	5	0	18
% within V30_ποιοσ_βοήθησε_επιλογή		0,0%	16,7%	38,9%	5,6%	11,1%	27,8%	0,0%	100,0%	
% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα		0,0%	17,6%	7,0%	9,1%	8,3%	11,6%	0,0%	8,3%	
Std. Residual		-,6	1,3	-,4	,1	,0	,8	-,1		
Total	Count	4	17	100	11	24	43	18	217	
	% within V30_ποιοσ_βοήθησε_επιλογή	1,8%	7,8%	46,1%	5,1%	11,1%	19,8%	8,3%	100,0%	
	% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Std. Residual									

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,880 ^a	30	,731
Likelihood Ratio	27,091	30	,618
Linear-by-Linear Association	1,423	1	,233
N of Valid Cases	217		

a. 33 cells (78,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,081	,066	-1,194	,234 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,111	,066	-1,645	,101 ^c
N of Valid Cases	217			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Γ) Οικονομικό επίπεδο οικογένειας

Crosstab

			V12_Οικονομιακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο					Total	
			Μέχρι 1.000 Ευρώ	Από 1.001 έως 2.000 Ευρώ	Από 2.001 έως 3.000 Ευρώ	Από 3.001 έως 4.000 Ευρώ	Από 4.001 Ευρώ και πάνω		
V26_βοηθός_σπουδών	γονείς	Count	34	67	33	12	17	163	
		% within V26_βοηθός_σπουδών	20,9%	41,1%	20,2%	7,4%	10,4%	100,0%	
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	64,2%	73,6%	89,2%	75,0%	89,5%	75,5%	
		Std. Residual	-,9	-,2	1,0	,0	,7		
		αδέρφια	Count	9	8	0	2	0	19
		% within V26_βοηθός_σπουδών	47,4%	42,1%	0,0%	10,5%	0,0%	100,0%	
αδέρφια		% within V12_Οικονομιακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	17,0%	8,8%	0,0%	12,5%	0,0%	8,8%	
		Std. Residual	2,0	,0	-1,8	,5	-1,3		
		φίλοι	Count	2	5	0	0	2	9
		% within V26_βοηθός_σπουδών	22,2%	55,6%	0,0%	0,0%	22,2%	100,0%	
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	3,8%	5,5%	0,0%	0,0%	10,5%	4,2%	
		Std. Residual	-,1	,6	-1,2	-,8	1,4		
καθηγητές μπάθμια ΣΕΠ		Count	1	2	1	0	0	4	
		% within V26_βοηθός_σπουδών	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	1,9%	2,2%	2,7%	0,0%	0,0%	1,9%	
		Std. Residual	,0	,2	,4	-,5	-,6		
		καθηγητές άλλα μαθήματα	Count	1	3	0	0	0	4
		% within V26_βοηθός_σπουδών	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
καθηγητές άλλα μαθήματα		% within V12_Οικονομιακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	1,9%	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	
		Std. Residual	,0	1,0	-,8	-,5	-,6		
		καθηγητές στο φροντιστήριο	Count	6	6	3	2	0	17
		% within V26_βοηθός_σπουδών	35,3%	35,3%	17,6%	11,8%	0,0%	100,0%	
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	11,3%	6,6%	8,1%	12,5%	0,0%	7,9%	
		Std. Residual	,9	-,4	,1	,7	-1,2		
Total		Count	53	91	37	16	19	216	
	% within V26_βοηθός_σπουδών		24,5%	42,1%	17,1%	7,4%	8,8%	100,0%	
	% within V12_Οικονομιακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,163 ^a	20	,332
Likelihood Ratio	30,884	20	,057
Linear-by-Linear Association	3,280	1	,070
N of Valid Cases	216		

a. 23 cells (76,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,30.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,124	,057	-1,821	,070 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,176	,065	-2,614	,010 ^c
N of Valid Cases	216			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

			V12_Οικονομιακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο					Total
			Μέχρι 1.000 Ευρώ	Από 1.001 έως 2.000 Ευρώ	Από 2.001 έως 3.000 Ευρώ	Από 3.001 έως 4.000 Ευρώ	Από 4.001 Ευρώ και πάνω	
V30_ποιος_βοήθησε_επιλ ογή	γονείς	Count	29	60	34	13	15	151
		% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλ ογή	19,2%	39,7%	22,5%	8,6%	9,9%	100,0%
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδη μα_μέσο_μηνιαίο	54,7%	65,9%	91,9%	81,2%	78,9%	69,9%
		Std. Residual	-1,3	-,5	1,6	,5	,5	
αδέλφια		Count	11	6	0	1	1	19
		% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλ ογή	57,9%	31,6%	0,0%	5,3%	5,3%	100,0%
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδη μα_μέσο_μηνιαίο	20,8%	6,6%	0,0%	6,2%	5,3%	8,8%
		Std. Residual	2,9	-,7	-1,8	-,3	-,5	
φίλοι		Count	5	8	1	0	2	16
		% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλ ογή	31,2%	50,0%	6,2%	0,0%	12,5%	100,0%
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδη μα_μέσο_μηνιαίο	9,4%	8,8%	2,7%	0,0%	10,5%	7,4%
		Std. Residual	,5	,5	-1,1	-1,1	,5	
καθηγητές ΣΕΠ		Count	1	4	1	0	0	6
		% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλ ογή	16,7%	66,7%	16,7%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδη μα_μέσο_μηνιαίο	1,9%	4,4%	2,7%	0,0%	0,0%	2,8%
		Std. Residual	-,4	,9	,0	-,7	-,7	
καθηγητές άλλων μαθημάτων		Count	2	3	0	1	0	6
		% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλ ογή	33,3%	50,0%	0,0%	16,7%	0,0%	100,0%
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδη μα_μέσο_μηνιαίο	3,8%	3,3%	0,0%	6,2%	0,0%	2,8%
		Std. Residual	,4	,3	-1,0	,8	-,7	
καθηγητές φροντιστήριο		Count	5	10	1	1	1	18
		% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλ ογή	27,8%	55,6%	5,6%	5,6%	5,6%	100,0%
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδη μα_μέσο_μηνιαίο	9,4%	11,0%	2,7%	6,2%	5,3%	8,3%
		Std. Residual	,3	,9	-1,2	-,3	-,5	
Total		Count	53	91	37	16	19	216
		% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλ ογή	24,5%	42,1%	17,1%	7,4%	8,8%	100,0%
		% within V12_Οικονομιακό_εισόδη μα_μέσο_μηνιαίο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	27,922 ^a	20	,111
Likelihood Ratio	32,929	20	,034
Linear-by-Linear Association	4,696	1	,030
N of Valid Cases	216		

a. 22 cells (73,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	-,148	,060	-2,186	,030 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,225	,063	-3,374	,001 ^c
N of Valid Cases	216			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Δ) Επαγγελματικό επίπεδο οικογένειας

Crosstab

		V16a_επάγγελμα_πατέρα										
		Μέλη των βουλευομένων συμμέλων? ανώτερα διοικητικά και δευτευθικά σκέλη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασχούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απεργοδοούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλήρες σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Χειριστές σταθμών μηχανημάτων εργοστασίων κ.	μηχανημάτων και συναρμολογητές (μοντάδοροι)	Αειδίκευτοι εργάτες, χειρωνακτικές και μικροεπαγγελματίες	Total
V26_βοηθός_σπουδών	γονείς	Count	18	22	6	4	3	2	14	2	11	82
		% within V26_βοηθός_σπουδών	22,0%	26,8%	7,3%	4,9%	3,7%	2,4%	17,1%	2,4%	13,4%	100,0%
	αδέρφια	Count	1	2	0	0	0	1	2	0	3	9
			% within V26_βοηθός_σπουδών	11,1%	22,2%	0,0%	0,0%	0,0%	11,1%	22,2%	0,0%	33,3%
	φίλοι	Count	1	0	1	1	0	0	2	0	1	6
			% within V26_βοηθός_σπουδών	16,7%	0,0%	16,7%	16,7%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	16,7%
	καθηγητές μέσημα ΣΕΠ	Count	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
			% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	καθηγητές άλλα μεθήματα	Count	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
			% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%
	καθηγητές στο φροντιστήριο	Count	0	1	0	0	0	0	2	0	3	6
			% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	50,0%
Total		Count	20	26	7	6	4	3	20	2	19	107
			% within V26_βοηθός_σπουδών	18,7%	24,3%	6,5%	5,6%	3,7%	2,8%	18,7%	1,9%	17,8%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,181 ^a	40	,377
Likelihood Ratio	34,728	40	,706
Linear-by-Linear Association	6,756	1	,009
N of Valid Cases	107		

a. 49 cells (90,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	,252	,088	2,874	,009 ^d
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,254	,089	2,893	,008 ^d
N of Valid Cases	107			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

		V168_επάγγελμα_μητέρας									
		Μέλη των βουλευομένων σωμάτων? ανώτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι γεωγράφοι, δασοκόμοι και άλλες	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Ανελεύθετοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγελματίες	Total	
V26_βοηθός_σπουδών	γονείς	Count	13	26	6	12	11	1	5	8	82
		% within V26_βοηθός_σπουδών	15,9%	31,7%	7,3%	14,6%	13,4%	1,2%	6,1%	9,8%	100,0%
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	86,7%	83,9%	75,0%	80,0%	64,7%	50,0%	100,0%	57,1%	76,6%
		Std. Residual	,4	,5	-,1	,1	-,6	-,4	,6	-,8	
	αδέρφια	Count	1	1	1	0	3	1	0	2	9
		% within V26_βοηθός_σπουδών	11,1%	11,1%	11,1%	0,0%	33,3%	11,1%	0,0%	22,2%	100,0%
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	6,7%	3,2%	12,5%	0,0%	17,6%	50,0%	0,0%	14,3%	8,4%
		Std. Residual	-,2	-1,0	,4	-,1	1,3	2,0	-,6	,8	
	ψάλοι	Count	1	1	1	1	2	0	0	0	6
		% within V26_βοηθός_σπουδών	16,7%	16,7%	16,7%	16,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	6,7%	3,2%	12,5%	6,7%	11,8%	0,0%	0,0%	0,0%	5,6%
		Std. Residual	,2	-,6	,8	,2	1,1	-,3	-,5	-,9	
	καθηγητές μάθημα ΣΕΠ	Count	0	1	0	0	1	0	0	0	2
		% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	0,0%	3,2%	0,0%	0,0%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%
		Std. Residual	-,5	,6	-,4	-,5	1,2	-,2	-,3	-,5	
	καθηγητές άλλα μαθήματα	Count	0	0	0	1	0	0	0	1	2
		% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	0,0%	0,0%	0,0%	6,7%	0,0%	0,0%	0,0%	7,1%	1,9%
		Std. Residual	-,5	-,8	-,4	1,4	-,6	-,2	-,3	1,4	
	καθηγητές στο φροντιστήριο	Count	0	2	0	1	0	0	0	3	6
		% within V26_βοηθός_σπουδών	0,0%	33,3%	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	0,0%	6,5%	0,0%	6,7%	0,0%	0,0%	0,0%	21,4%	5,6%
		Std. Residual	-,9	,2	-,7	,2	-,1	-,3	-,5	2,5	
Total		Count	15	31	8	15	17	2	5	14	107
		% within V26_βοηθός_σπουδών	14,0%	29,0%	7,5%	14,0%	15,9%	1,9%	4,7%	13,1%	100,0%
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,878 ^a	35	,620
Likelihood Ratio	32,304	35	,599
Linear-by-Linear Association	4,915	1	,027
N of Valid Cases	107		

a. 42 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	,215	,113	2,259	,026 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,196	,094	2,044	,043 ^c
N of Valid Cases	107			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

			V16a_επάγγελμα_πατέρα										
			Μέλη των βουλευτικών ομάδων?	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τοπολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικομημένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και άλλες	Ειδικομημένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Χειριστές σταθερών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολογητές (μοντελόδρομο)	Ασπίδιουτο εργάτες, χειρωνακτικές και μικροεπαγγελματίες	Total	
V30_ποιοτ_βοήθησε_επιλογή	γονείς	Count	16	20	6	2	3	2	13	2	12	76	
		% within V30_ποιοτ_βοήθησε_επιλογή	21,1%	26,3%	7,9%	2,6%	3,9%	2,6%	17,1%	2,6%	15,8%	100,0%	
		% within V16a_επάγγελμα_πατέρα Std. Residual	80,0%	76,9%	85,7%	33,3%	75,0%	66,7%	65,0%	100,0%	63,2%	71,0%	
αδέρφια		Count	0	2	0	0	0	1	0	1	3	7	
		% within V30_ποιοτ_βοήθησε_επιλογή	0,0%	26,6%	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	14,3%	0,0%	42,9%	100,0%	
		% within V16a_επάγγελμα_πατέρα Std. Residual	0,0%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	5,0%	0,0%	15,8%	6,5%	
ψοφοί		Count	1	1	1	0	0	3	0	3	0	9	
		% within V30_ποιοτ_βοήθησε_επιλογή	11,1%	11,1%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%	
		% within V16a_επάγγελμα_πατέρα Std. Residual	5,0%	3,8%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	15,0%	0,0%	15,8%	8,4%	
καθηγητές ΣΕΠ		Count	0	1	0	2	0	0	0	0	0	3	
		% within V30_ποιοτ_βοήθησε_επιλογή	0,0%	33,3%	0,0%	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
		% within V16a_επάγγελμα_πατέρα Std. Residual	0,0%	3,8%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,8%	
καθηγητές άλλων βαθμίδων		Count	1	0	0	1	1	0	1	0	0	4	
		% within V30_ποιοτ_βοήθησε_επιλογή	25,0%	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
		% within V16a_επάγγελμα_πατέρα Std. Residual	5,0%	0,0%	0,0%	16,7%	25,0%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	3,7%	
καθηγητές φροντιστήριο		Count	2	2	0	1	0	0	2	0	1	8	
		% within V30_ποιοτ_βοήθησε_επιλογή	25,0%	25,0%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	12,5%	100,0%	
		% within V16a_επάγγελμα_πατέρα Std. Residual	10,0%	7,7%	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%	5,3%	7,5%	
Total		Count	20	26	7	6	4	3	20	2	19	107	
		% within V30_ποιοτ_βοήθησε_επιλογή	18,7%	24,3%	6,5%	5,6%	3,7%	2,8%	18,7%	1,9%	17,8%	100,0%	
		% within V16a_επάγγελμα_πατέρα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,763 ^a	40	,138
Likelihood Ratio	38,728	40	,527
Linear-by-Linear Association	,039	1	,844
N of Valid Cases	107		

a. 50 cells (92,6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^b	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,019	,196	,845 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,097	,094	,999
N of Valid Cases	107			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstab

		V168_επάγγελμα_μητέρας								Total
		Μέλη των βουλευομένων συνδέσεων? αντίθετα οικονομικά και διευθυντικά στοιχεία του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και σποραδικά επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες σωματικά επαγγέλματα	Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απεσολογούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και άλλες	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Αεικίκευτοι εργάτες, χείρωνακτες και μικροεπαγγελματίες	
V30_ποιος_βοήθησε_επιλογής	Count	13	21	7	10	11	1	4	9	76
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογής	17,1%	27,6%	9,2%	13,2%	14,5%	1,3%	5,3%	11,8%	100,0%
	% within V168_επάγγελμα_μητέρας	86,7%	67,7%	87,5%	66,7%	64,7%	50,0%	80,0%	64,3%	71,0%
	Std. Residual	,7	-,2	,6	-,2	-,3	-,4	,2	-,3	
αδελφια	Count	0	2	0	0	2	1	0	2	7
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογής	0,0%	28,6%	0,0%	0,0%	28,6%	14,3%	0,0%	28,6%	100,0%
	% within V168_επάγγελμα_μητέρας	0,0%	6,5%	0,0%	0,0%	11,8%	50,0%	0,0%	14,3%	6,5%
	Std. Residual	-1,0	,0	-,7	-,1	,8	2,4	-,6	1,1	
φίλοι	Count	1	2	1	1	2	0	0	2	9
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογής	11,1%	22,2%	11,1%	11,1%	22,2%	0,0%	0,0%	22,2%	100,0%
	% within V168_επάγγελμα_μητέρας	6,7%	6,5%	12,5%	6,7%	11,8%	0,0%	0,0%	14,3%	8,4%
	Std. Residual	-,2	-,4	,4	-,2	,5	-,4	-,6	,8	
καθηγητές Σ.Ε.Π	Count	0	2	0	1	0	0	0	0	3
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογής	0,0%	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within V168_επάγγελμα_μητέρας	0,0%	6,5%	0,0%	6,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,8%
	Std. Residual	-,6	1,2	-,5	,9	-,7	-,2	-,4	-,6	
καθηγητές άλλων μεσημείων	Count	1	0	0	2	1	0	0	0	4
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογής	25,0%	0,0%	0,0%	50,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within V168_επάγγελμα_μητέρας	6,7%	0,0%	0,0%	13,3%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%	3,7%
	Std. Residual	,6	-,1	-,5	1,9	,5	-,3	-,4	-,7	
καθηγητές φροντιστήριο	Count	0	4	0	1	1	0	1	1	8
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογής	0,0%	50,0%	0,0%	12,5%	12,5%	0,0%	12,5%	12,5%	100,0%
	% within V168_επάγγελμα_μητέρας	0,0%	12,9%	0,0%	6,7%	5,9%	0,0%	20,0%	7,1%	7,5%
	Std. Residual	-1,1	1,1	-,8	-,1	-,2	-,4	1,0	,0	
Total	Count	15	31	8	15	17	2	5	14	107
	% within V30_ποιος_βοήθησε_επιλογής	14,0%	29,0%	7,5%	14,0%	15,9%	1,9%	4,7%	13,1%	100,0%
	% within V168_επάγγελμα_μητέρας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,337 ^a	35	,780
Likelihood Ratio	30,735	35	,674
Linear-by-Linear Association	,067	1	,766
N of Valid Cases	107		

a. 42 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	,025	,091	,257	,797 ^d
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,088	,092	,904	,368 ^d
N of Valid Cases	107			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Με βάση τα ευρήματα που αποτυπώνονται στους προηγούμενους πίνακες φαίνεται ότι ο Σ.Ε.Π. ως θεσμός, παρά τις όποιες διακηρυγμένες προθέσεις του, δεν κατορθώνει να αποτελέσει ένα καθοριστικό παράγοντα συντελεστικό στην πορεία μετάβασης του ατόμου από το σχολείο στην εργασία, αλλά ούτε και να αποκτήσει τη διάσταση της συμβουλευτικής λειτουργίας στο πλαίσιο μια υποστηρικτικής δράσης με στόχο την επίλυση κρίσιμων συγκρουσιακών και διλημματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη φάση λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.

9.21 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και τα κίνητρα επιλογής σπουδών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας τα κίνητρα επιλογής σπουδών σχετίζονται σε μικρό βαθμό με το μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο της οικογένειας. Η συσχέτιση αυτή αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 41: Κίνητρα επιλογής σπουδών και μορφωτικό επίπεδο πατέρα

			Crosstab							Total
			V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας							
			Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Πτυχίο Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής	Πτυχίο Τ.Ε.Ι	Πτυχίο Α.Ε.Ι	Μεταπτυχιακό Σπίλος Σπουδών	
V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	Για να βρω ευκολότερα εργασία	Count	16	10	47	15	14	10	7	119
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	13,4%	8,4%	39,5%	12,6%	11,8%	8,4%	5,9%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	44,4%	29,4%	37,6%	28,8%	42,4%	13,0%	15,6%	29,6%
		Std. Residual	1,6	,0	1,6	-,1	1,4	-,27	-,17	
	Για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	Count	4	12	28	11	3	22	13	93
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	4,3%	12,9%	30,1%	11,8%	3,2%	23,7%	14,0%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	11,1%	35,3%	22,4%	21,2%	9,1%	28,6%	28,9%	23,1%
		Std. Residual	-1,5	1,5	-,2	-,3	-1,7	1,0	,8	
	Για να κερδίσω περισσότερα χρήματα στο μέλλον	Count	8	1	12	5	0	7	4	37
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	21,6%	2,7%	32,4%	13,5%	0,0%	18,9%	10,8%	100,0%
% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας		22,2%	2,9%	9,6%	9,6%	0,0%	9,1%	8,9%	9,2%	
Std. Residual		2,6	-1,2	,1	,1	-1,7	,0	-,1		
Για να νιώσω προσωπική κατάρτιση	Count	5	4	13	7	5	10	6	50	
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	10,0%	8,0%	26,0%	14,0%	10,0%	20,0%	12,0%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	13,9%	11,8%	10,4%	13,5%	15,2%	13,0%	13,3%	12,4%	
	Std. Residual	,2	-,1	-,6	,2	,4	,1	,2		
Όπως και οι συγγενείς μου, να έχω ανώτατη εκπαίδευση	Count	0	0	0	1	0	1	0	2	
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	0,0%	1,3%	0,0%	0,5%	
	Std. Residual	-,4	-,4	-,8	1,5	-,4	1,0	-,5		
Είναι κάτι φυσικό για μένα και την οικογένειά μου	Count	0	0	1	0	0	5	3	9	
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	55,6%	33,3%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	0,0%	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	6,5%	6,7%	2,2%	
	Std. Residual	-,9	-,9	-1,1	-1,1	-,9	2,5	2,0		
Οι σπουδές θα μου προσφέρουν προσωπική ολοκλήρωση	Count	3	7	24	13	11	22	12	92	
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	3,3%	7,6%	26,1%	14,1%	12,0%	23,9%	13,0%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	8,3%	20,6%	19,2%	25,0%	33,3%	28,6%	26,7%	22,9%	
	Std. Residual	-1,8	-,3	-,9	,3	1,3	1,0	,5		
Total	Count	36	34	125	52	33	77	45	402	
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	9,0%	8,5%	31,1%	12,9%	8,2%	19,2%	11,2%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Std. Residual									

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	64,779 ^a	36	,002
Likelihood Ratio	70,524	36	,001
Linear-by-Linear Association	15,570	1	,000
N of Valid Cases	402		

a. 22 cells (44,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,197	,046	4,020	,000 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,202	,046	4,119	,000 ^c
N of Valid Cases	402			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Πίνακας 42: Κίνητρα επιλογής σπουδών και μορφωτικό επίπεδο μητέρας

			Crosstab							Total	
			V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα								
			Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Πτυχίο Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής	Πτυχίο Τ.Ε.Ι	Πτυχίο Α.Ε.Ι	Μεταπτυχιακό Σπουδών		
V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	Για να βρω ευκολότερα εργασία	Count	6	15	53	7	16	18	4	119	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	5,0%	12,6%	44,5%	5,9%	13,4%	15,1%	3,4%	100,0%	
			54,5%	51,7%	31,7%	25,9%	47,1%	18,4%	11,1%	29,6%	
			Std. Residual	1,5	2,2	,5	-,4	1,9	-2,0	-2,0	
	Για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	Count	1	5	38	6	9	25	9	93	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	1,1%	5,4%	40,9%	6,5%	9,7%	26,9%	9,7%	100,0%	
			9,1%	17,2%	22,8%	22,2%	26,5%	25,5%	25,0%	23,1%	
			Std. Residual	-1,0	-,7	-,1	-,1	,4	,5	,2	
	Για να κερδίσω περισσότερα χρήματα στο μέλλον	Count	1	3	20	0	0	8	5	37	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	2,7%	8,1%	54,1%	0,0%	0,0%	21,6%	13,5%	100,0%	
			9,1%	10,3%	12,0%	0,0%	0,0%	8,2%	13,9%	9,2%	
			Std. Residual	,0	,2	1,2	-1,6	-1,8	-,3	,9	
	Για να νιώσω προσωπική καταξίωση	Count	3	3	17	6	5	12	4	50	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	6,0%	6,0%	34,0%	12,0%	10,0%	24,0%	8,0%	100,0%	
			27,3%	10,3%	10,2%	22,2%	14,7%	12,2%	11,1%	12,4%	
			Std. Residual	1,4	-,3	-,8	1,4	,4	-,1	-,2	
	Όπως και οι συγγενείς μου, να έχω ανάταξη εκπαίδευση	Count	0	0	0	0	0	1	1	2	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%	
			0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,0%	2,8%	0,5%	
			Std. Residual	-,2	-,4	-,9	-,4	-,4	,7	1,9	
	Είναι κάτι φυσικό για μένα και την οικογένειά μου	Count	0	0	2	1	0	5	1	9	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	0,0%	0,0%	22,2%	11,1%	0,0%	55,6%	11,1%	100,0%	
			0,0%	0,0%	1,2%	3,7%	0,0%	5,1%	2,8%	2,2%	
			Std. Residual	-,5	-,8	-,9	,5	-,9	1,9	,2	
	Οι σπουδές θα μου προσφέρουν προσωπική ολοκλήρωση	Count	0	3	37	7	4	29	12	92	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	0,0%	3,3%	40,2%	7,6%	4,3%	31,5%	13,0%	100,0%	
			0,0%	10,3%	22,2%	25,9%	11,8%	29,6%	33,3%	22,9%	
			Std. Residual	-1,6	-1,4	-,2	,3	-1,4	1,4	1,3	
Total			Count	11	29	167	27	34	98	36	402
			% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	2,7%	7,2%	41,5%	6,7%	8,5%	24,4%	9,0%	100,0%
			% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	56,335 ^a	36	,017
Likelihood Ratio	64,371	36	,003
Linear-by-Linear Association	13,844	1	,000
N of Valid Cases	402		

a. 27 cells (55,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	,186	,047	3,782	,000 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,204	,047	4,158	,000 ^c
N of Valid Cases	402			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Πίνακας 43: Κίνητρα επιλογής σπουδών και επάγγελμα πατέρα

Crosstab

		V16a_επάγγελμα_πατέρα										Total
		Μέλη των βουλευομένων σωματίων? ανάτερα διοικητικά και διευθυντικά στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Χειριστές σταθμών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμογοί της (μονοτάξου)	Ανεπίτευτοι εργαζόμενοι και μικροεπαγγελματίες		
V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	Για να βρω ευκολότερα εργασία	Count	5	6	3	5	4	2	12	3	15	66
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών		9,1%	10,9%	5,5%	9,1%	7,3%	3,6%	21,6%	5,5%	27,3%	100,0%
	% within V16a_επάγγελμα_πατέρα		12,5%	12,2%	20,0%	38,5%	44,4%	18,2%	36,3%	100,0%	53,6%	27,2%
	Std. Residual		-1,8	-2,0	-,5	,8	1,0	-,6	,9	2,4	2,7	
	Για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις	Count	11	12	3	4	1	1	12	0	5	49
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών		22,4%	24,5%	6,1%	8,2%	2,0%	2,0%	24,5%	0,0%	10,2%	100,0%
	% within V16a_επάγγελμα_πατέρα		27,5%	24,5%	20,0%	30,8%	11,1%	9,1%	36,3%	0,0%	17,8%	24,3%
	Std. Residual		,4	,0	-,3	,5	-,8	-,1,0	1,3	-,9	-,7	
	Για να κερδίσω περισσότερα χρήματα στο μέλλον	Count	5	6	0	0	0	3	4	0	1	19
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών		26,3%	31,6%	0,0%	0,0%	0,0%	15,8%	21,1%	0,0%	5,3%	100,0%
	% within V16a_επάγγελμα_πατέρα		12,5%	12,2%	0,0%	0,0%	0,0%	27,3%	11,6%	0,0%	3,6%	9,4%
	Std. Residual		,8	,6	-,1,2	-,1,1	-,9	1,9	,4	-,5	-,1,0	
	Για να νιώσω προσωπική κατάσταση	Count	9	4	3	2	1	3	2	0	3	27
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών		33,3%	14,8%	11,1%	7,4%	3,7%	11,1%	7,4%	0,0%	11,1%	100,0%
	% within V16a_επάγγελμα_πατέρα		22,5%	8,2%	20,0%	16,4%	11,1%	27,3%	6,9%	0,0%	10,7%	13,4%
	Std. Residual		1,6	-,1,0	,7	,2	-,2	1,3	-,1,2	-,6	-,4	
	Όπως και οι συγγενείς μου, να έχω ανάστη εκπαίδευση	Count	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών		100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within V16a_επάγγελμα_πατέρα		2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%
	Std. Residual		1,8	-,5	-,3	-,3	-,2	-,2	-,4	-,1	-,4	
	Είναι κάτι φυσικό για μένα και την οικογένειά μου	Count	2	2	0	0	0	0	0	0	0	4
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών		50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% within V16a_επάγγελμα_πατέρα		5,0%	4,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
	Std. Residual		1,4	1,0	-,5	-,5	-,4	-,5	-,8	-,2	-,7	
	Οι σπουδές θα μου προσφέρουν προσωπική ολοκλήρωση	Count	7	19	6	2	3	2	4	0	4	47
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών		14,9%	40,4%	12,8%	4,3%	6,4%	4,3%	8,5%	0,0%	8,5%	100,0%
	% within V16a_επάγγελμα_πατέρα		17,5%	38,8%	40,0%	16,4%	33,3%	18,2%	11,6%	0,0%	14,3%	23,3%
	Std. Residual		-,8	2,3	1,3	-,6	,6	-,3	-,1,4	-,8	-,1,0	
Total	Count		40	49	15	13	9	11	34	3	28	202
	% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών		19,8%	24,3%	7,4%	6,4%	4,5%	5,4%	16,8%	1,5%	13,9%	100,0%
	% within V16a_επάγγελμα_πατέρα		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	Std. Residual											

Πίνακας 44: Κίνητρα επιλογής σπουδών και επάγγελμα μητέρας

Crosstab

			V168_επάγγελμα_μητέρας										
			Μέλη των βουλευομένων ομάτων? ανάτερο διοικητικά και διοικητικά σπείλη του δήμου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Υπάλληλοι γραφείου και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκούντες συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Χειριστές σταθμών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμογής (μονοδόρο)	Ανείδευτοι εργάτες, χειρώνακτες και μικροεπαγγέλματες	Total	
V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	Για να βρω ευκολότερα εργασία	Count	8	8	3	6	13	1	4	1	11	55	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	14,5%	14,5%	5,5%	10,9%	23,6%	1,8%	7,3%	1,8%	20,0%	100,0%	
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	26,7%	12,9%	25,0%	23,1%	37,1%	14,3%	57,1%	100,0%	50,0%	27,2%	
		Std. Residual	-,1	-2,2	-,1	-,4	1,1	-,7	1,5	1,4	2,0		
Για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις		Count	6	17	3	10	8	1	0	0	4	49	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	12,2%	34,7%	6,1%	20,4%	16,3%	2,0%	0,0%	0,0%	8,2%	100,0%	
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	20,0%	27,4%	25,0%	38,5%	22,9%	14,3%	0,0%	0,0%	18,2%	24,3%	
		Std. Residual	-,5	,5	,1	1,5	-,2	-,5	-,3	-,5	-,6		
Για να κερδίσω περισσότερα χρήματα στο μέλλον		Count	5	6	0	1	2	2	1	0	2	19	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	26,3%	31,6%	0,0%	5,3%	10,5%	10,5%	5,3%	0,0%	10,5%	100,0%	
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	16,7%	9,7%	0,0%	3,8%	5,7%	28,6%	14,3%	0,0%	9,1%	9,4%	
		Std. Residual	1,3	,1	-,1	-,9	-,7	1,7	,4	-,3	,0		
Για να νιώσω προσωπική ικανοποίηση		Count	4	6	3	1	6	3	1	0	3	27	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	14,8%	22,2%	11,1%	3,7%	22,2%	11,1%	3,7%	0,0%	11,1%	100,0%	
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	13,3%	9,7%	25,0%	3,8%	17,1%	42,9%	14,3%	0,0%	13,6%	13,4%	
		Std. Residual	,0	-,8	1,1	-,3	,8	2,1	,1	-,4	,0		
Όπως και οι συγγενείς μου, να έχω ανάστη εκπαίδευση		Count	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	
		Std. Residual	2,2	-,6	-,2	-,4	-,4	-,2	-,2	-,1	-,3		
Είναι κάτι φυσικό για μένα και την οικογένειά μου		Count	0	3	1	0	0	0	0	0	0	4	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	0,0%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	0,0%	4,8%	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%	
		Std. Residual	-,8	1,6	1,6	-,7	-,8	-,4	-,4	-,1	-,7		
Οι σπουδές θα μου προσφέρουν προσωπική ολοκλήρωση		Count	6	22	2	8	6	0	1	0	2	47	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	12,8%	46,8%	4,3%	17,0%	12,8%	0,0%	2,1%	0,0%	4,3%	100,0%	
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	20,0%	35,5%	16,7%	30,8%	17,1%	0,0%	14,3%	0,0%	9,1%	23,3%	
		Std. Residual	-,4	2,0	-,5	,8	-,8	-,3	-,5	-,5	-,4		
Total		Count	30	62	12	26	35	7	7	1	22	202	
		% within V24_κίνητρο_επιλογής_σπουδών	14,9%	30,7%	5,9%	12,9%	17,3%	3,5%	3,5%	0,5%	10,9%	100,0%	
		% within V168_επάγγελμα_μητέρας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Φαίνεται ότι οι μαθητές που έχουν γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ενδιαφέρονται περισσότερο για την ενδυνάμωση του μορφωτικού τους κεφαλαίου, μέσα από τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ίσως αυτό που προέχει για τους συγκεκριμένους μαθητές είναι η διαμόρφωση μιας προσωπικότητας που να δικαιολογεί τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία, σύμφωνα με τη θεωρία των Bourdieu – Passeron.

Έτσι, το 88,9% των μαθητών με πατέρα απόφοιτο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. θεωρούν ότι οι σπουδές αποτελούν κάτι φυσικό για τους ίδιους και την οικογένειά τους. Επιπλέον, περίπου το 50% των μαθητών που θεωρούν ότι οι σπουδές προσφέρουν προσωπική ολοκλήρωση έχουν πατέρα και μητέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

Για τους μαθητές με πατέρα ή μητέρα χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου η παροχή προσόντων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση αποτελεί το βασικό κίνητρο για την πραγματοποίηση σπουδών. Το 62% περίπου των μαθητών που επιδιώκουν με τις σπουδές να βρουν ευκολότερα δουλειά έχει πατέρα ή μητέρα απόφοιτο Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ως προς την επίδραση του επαγγέλματος στα κίνητρα επιλογής σπουδών φαίνεται ότι η εξεύρεση εργασίας αποτελεί κίνητρο που εμφανίζεται έντονα στους μαθητές με πατέρες που ασκούν τεχνικά επαγγέλματα ή είναι ανειδίκευτοι εργάτες με ποσοστό περίπου 50% (το αντίστοιχο ποσοστό σε σχέση με το επάγγελμα της μητέρας ανέρχεται σε 27,3%). Αντίθετα, μόνο το 10,9 % των μαθητών που συνδέει τις σπουδές με την ευκολότερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας έχει πατέρα που ασκεί κάποιο επιστημονικό επάγγελμα (το αντίστοιχο ποσοστό σε σχέση με το επάγγελμα της μητέρας ανέρχεται σε 14,5%).

Το 40,4% των μαθητών που θεωρούν ότι οι σπουδές προσφέρουν προσωπική ολοκλήρωση έχει πατέρα που ασκεί κάποιο επιστημονικό επάγγελμα (το αντίστοιχο ποσοστό σε σχέση με το επάγγελμα της μητέρας ανέρχεται σε 46,8%). Το ποσοστό στην κατηγορία των ειδικευμένων τεχνιτών και ασκούντων τεχνικά επαγγέλματα ανέρχεται σε 8,5% (το αντίστοιχο ποσοστό σε σχέση με το επάγγελμα της μητέρας ανέρχεται σε 4,3%).

Η ανάγκη διασφάλισης μιας θέσης στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας φαίνεται να είναι εντονότερη στους μαθητές με πατέρα ή μητέρα χαμηλότερου μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η παροχή και τα οφέλη από την εκπαίδευση εκλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο και αξιολογούνται με διαφορετικά κριτήρια

ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Breen & Goldthorpe, 1997) και ως εκ τούτου επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι τα κίνητρα επιλογής σπουδών συσχετίζονται με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

9.22 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η συμβολή των δομών Σ.Ε.Π.

Η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της υποστήριξης από τις δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού που λειτουργούν στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας έδειξε τα αποτελέσματα που αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 45: Στήριξη δομών ΣΕΠ και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας

			ΚΟΕ_discrete		Total
			,00	1,00	
V33α_στήριξη_από_κέντρο	χ.α.	Count	2	0	2
		% within V33α_στήριξη_από_κέντρο	100,0%	0,0%	100,0%
		% within ΚΟΕ_discrete	1,0%	0,0%	0,5%
		Std. Residual	1,0	-1,0	
	Ναι	Count	21	45	66
		% within V33α_στήριξη_από_κέντρο	31,8%	68,2%	100,0%
		% within ΚΟΕ_discrete	10,1%	22,5%	16,2%
		Std. Residual	-2,2	2,2	
	Όχι	Count	185	155	340
		% within V33α_στήριξη_από_κέντρο	54,4%	45,6%	100,0%
		% within ΚΟΕ_discrete	88,9%	77,5%	83,3%
		Std. Residual	,9	-,9	
Total	Count	208	200	408	
	% within V33α_στήριξη_από_κέντρο	51,0%	49,0%	100,0%	
	% within ΚΟΕ_discrete	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,223 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	14,197	2	,001
Linear-by-Linear Association	7,353	1	,007
N of Valid Cases	408		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

Crosstab

			KOE_discrete		Total
			,00	1,00	
V33β_στήριξη_NAI	χ.α.	Count	0	1	1
		% within V33β_στήριξη_NAI	0,0%	100,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	0,0%	2,2%	1,5%
		Std. Residual	-,6	,4	
Χρήση ψυχομετρικών εργαλείων		Count	6	13	19
		% within V33β_στήριξη_NAI	31,6%	68,4%	100,0%
		% within KOE_discrete	28,6%	28,9%	28,8%
		Std. Residual	,0	,0	
Αναποφασιστικότητα		Count	2	11	13
		% within V33β_στήριξη_NAI	15,4%	84,6%	100,0%
		% within KOE_discrete	9,5%	24,4%	19,7%
		Std. Residual	-1,1	,7	
Αναζήτηση πληροφόρησης		Count	6	5	11
		% within V33β_στήριξη_NAI	54,5%	45,5%	100,0%
		% within KOE_discrete	28,6%	11,1%	16,7%
		Std. Residual	1,3	-,9	
Παροχή εξειδικευμένης γνώσης		Count	7	15	22
		% within V33β_στήριξη_NAI	31,8%	68,2%	100,0%
		% within KOE_discrete	33,3%	33,3%	33,3%
		Std. Residual	,0	,0	
Total		Count	21	45	66
		% within V33β_στήριξη_NAI	31,8%	68,2%	100,0%
		% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,705 ^a	4	,319
Likelihood Ratio	5,024	4	,285
Linear-by-Linear Association	,440	1	,507
N of Valid Cases	66		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

Με βάση τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της στήριξης από τις δομές Σ.Ε.Π. και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, όσοι κάνουν χρήση των δομών Σ.Ε.Π. προέρχονται σε ποσοστό 68,2% από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Αντιθέτως, όσοι δεν κάνουν χρήση του κέντρου προέρχονται σε ποσοστό 54,5% από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

9.23 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η συμβολή του μαθήματος Σ.Ε.Π.

Αναφορικά με τη στήριξη από το μάθημα Σ.Ε.Π. και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Τα αποτελέσματα καταγράφονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 46: Συμβολή μαθήματος ΣΕΠ και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο οικογένειας

Crosstab

		ΚΟΕ_discrete		Total	
		.00	1.00		
V34α_ΣΕΠ_βοήθεια	Χ.α.	Count	5	5	10
		% within V34α_ΣΕΠ_βοήθεια	50,0%	50,0%	100,0%
		% within ΚΟΕ_discrete	2,4%	2,5%	2,5%
		Std. Residual	,0	,0	
	Ναι	Count	52	49	101
		% within V34α_ΣΕΠ_βοήθεια	51,5%	48,5%	100,0%
		% within ΚΟΕ_discrete	25,0%	24,5%	24,8%
		Std. Residual	,1	-,1	
	Όχι	Count	151	146	297
		% within V34α_ΣΕΠ_βοήθεια	50,8%	49,2%	100,0%
		% within ΚΟΕ_discrete	72,6%	73,0%	72,8%
		Std. Residual	,0	,0	
Total		Count	208	200	408
		% within V34α_ΣΕΠ_βοήθεια	51,0%	49,0%	100,0%
		% within ΚΟΕ_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,016 ^a	2	,992
Likelihood Ratio	,016	2	,992
Linear-by-Linear Association	,004	1	,951
N of Valid Cases	408		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,90.

Crosstab

			KOE_discrete		Total
			,00	1,00	
V34β_NAI	χ.α.	Count	3	2	5
		% within V34β_NAI	60,0%	40,0%	100,0%
		% within KOE_discrete	5,8%	4,1%	5,0%
		Std. Residual	,3	-,3	
Εκπαιδευτική πληροφόρηση		Count	17	14	31
		% within V34β_NAI	54,8%	45,2%	100,0%
		% within KOE_discrete	32,7%	28,6%	30,7%
		Std. Residual	,3	-,3	
Επαγγελματική πληροφόρηση		Count	18	15	33
		% within V34β_NAI	54,5%	45,5%	100,0%
		% within KOE_discrete	34,6%	30,6%	32,7%
		Std. Residual	,2	-,3	
Επιβεβαίωση επιλογών		Count	11	10	21
		% within V34β_NAI	52,4%	47,6%	100,0%
		% within KOE_discrete	21,2%	20,4%	20,8%
		Std. Residual	,1	-,1	
Χρήση ψυχομετρικών εργαλείων		Count	3	8	11
		% within V34β_NAI	27,3%	72,7%	100,0%
		% within KOE_discrete	5,8%	16,3%	10,9%
		Std. Residual	-1,1	1,2	
Total		Count	52	49	101
		% within V34β_NAI	51,5%	48,5%	100,0%
		% within KOE_discrete	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,997 ^a	4	,558
Likelihood Ratio	3,082	4	,544
Linear-by-Linear Association	1,689	1	,194
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,43.

9.24 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι αντιλήψεις των μαθητών για το επαγγελματικό μέλλον

Η συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας και της αντίληψης των μαθητών για το επαγγελματικό τους μέλλον αποτυπώνεται στους πίνακες που ακολουθούν:

**Πίνακας 47: Αντιλήψεις για το μέλλον και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο
οικογένειας**

Crosstab

			V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας						Total	
			Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Πτυχίο Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής	Πτυχίο Τ.Ε.Ι	Πτυχίο Α.Ε.Ι		Μεταπτυχιακό ή Πίλοτος Σπουδών
V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	Ξεκάθαρο	Count	4	3	20	15	3	10	14	69
		% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	5,8%	4,3%	29,0%	21,7%	4,3%	14,5%	20,3%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	10,5%	9,1%	15,5%	28,3%	8,8%	13,0%	30,4%	16,8%
		Std. Residual	-,9	-1,1	-,4	2,0	-1,1	-,8	2,2	
	Αόριστο	Count	19	18	58	23	17	40	15	190
		% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	10,0%	9,5%	30,5%	12,1%	8,9%	21,1%	7,9%	100,0%
		% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	50,0%	54,5%	45,0%	43,4%	50,0%	51,9%	32,6%	46,3%
		Std. Residual	,3	,7	-2	-,3	,3	,7	-1,4	
	Δεν μπορώ να απαντήσω	Count	15	12	51	15	14	27	17	151
% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον		9,9%	7,9%	33,8%	9,9%	9,3%	17,9%	11,3%	100,0%	
% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας		39,5%	36,4%	39,5%	28,3%	41,2%	35,1%	37,0%	36,8%	
Std. Residual		,3	,0	,5	-1,0	,4	-,3	,0		
Total	Count	38	33	129	53	34	77	46	410	
	% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	9,3%	8,0%	31,5%	12,9%	8,3%	18,8%	11,2%	100,0%	
	% within V13a_εκπαιδευτικό_επίπεδο_πατέρας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Std. Residual									

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,231 ^a	12	,109
Likelihood Ratio	17,495	12	,132
Linear-by-Linear Association	1,458	1	,227
N of Valid Cases	410		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,55.

Crosstab

			V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα						Total	
			Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Πτυχίο Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής	Πτυχίο Τ.Ε.Ι	Πτυχίο Α.Ε.Ι		Μεταπτυχιακό ή Τίτλος Σπουδών
V35α_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	Εκάθωρο	Count	1	4	23	7	5	18	11	69
		% within V35α_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	1,4%	5,8%	33,3%	10,1%	7,2%	26,1%	15,9%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	8,3%	13,3%	13,5%	25,9%	14,3%	18,2%	29,7%	16,8%
		Std. Residual	-,7	-,5	-1,0	1,2	-,4	,3		
	Άδριστο	Count	7	16	80	9	16	47	15	190
		% within V35α_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	3,7%	8,4%	42,1%	4,7%	8,4%	24,7%	7,9%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	58,3%	53,3%	47,1%	33,3%	45,7%	47,5%	40,5%	46,3%
		Std. Residual	,6	,6	,1	-1,0	-,1	,2	-,5	
	Δεν μπορώ να απαντήσω	Count	4	10	67	11	14	34	11	151
		% within V35α_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	2,6%	6,6%	44,4%	7,3%	9,3%	22,5%	7,3%	100,0%
		% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	33,3%	33,3%	39,4%	40,7%	40,0%	34,3%	29,7%	36,8%
		Std. Residual	-,2	-,3	,6	,3	,3	-,4	-,7	
Total	Count	12	30	170	27	35	99	37	410	
	% within V35α_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	2,9%	7,3%	41,5%	6,6%	8,5%	24,1%	9,0%	100,0%	
	% within V13β_εκπαιδευτικό_επίπεδο_μητέρα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,381 ^a	12	,583
Likelihood Ratio	9,832	12	,631
Linear-by-Linear Association	2,746	1	,097
N of Valid Cases	410		

a. 3 cells (14,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,02.

V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον * V12_Οικονομειακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο Crosstabulation

			V12_Οικονομειακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο					Total
			Μέχρι 1.000 Ευρώ	Από 1.001 έως 2.000 Ευρώ	Από 2.001 έως 3.000 Ευρώ	Από 3.001 έως 4.000 Ευρώ	Από 4.001 Ευρώ και πάνω	
V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	Εκκείθαρο	Count	8	27	16	5	13	69
		% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	11,6%	39,1%	23,2%	7,2%	18,8%	100,0%
		% within V12_Οικονομειακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	9,1%	16,8%	16,7%	16,7%	40,6%	17,0%
		Std. Residual	-1,8	-,1	-,1	,0	3,3	
	Αόριστο	Count	51	71	42	15	9	188
		% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	27,1%	37,8%	22,3%	8,0%	4,8%	100,0%
		% within V12_Οικονομειακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	58,0%	44,1%	43,8%	50,0%	28,1%	46,2%
		Std. Residual	1,6	-,4	-,4	,3	-1,5	
	Δεν μπορώ να απαντήσω	Count	29	63	38	10	10	150
% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον		19,3%	42,0%	25,3%	6,7%	6,7%	100,0%	
% within V12_Οικονομειακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο		33,0%	39,1%	39,6%	33,3%	31,2%	36,9%	
	Std. Residual	-,6	,5	,4	-,3	-,5		
Total	Count	88	161	96	30	32	407	
	% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	21,6%	39,6%	23,6%	7,4%	7,9%	100,0%	
	% within V12_Οικονομειακό_εισόδημα_μέσο_μηνιαίο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,220 ^a	8	,010
Likelihood Ratio	18,070	8	,021
Linear-by-Linear Association	3,572	1	,059
N of Valid Cases	407		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,09.

Crosstab

			V16a_επάγγελμα_πατέρα								Total	
			Μέλη των βουλευομένων σωματίων? φύλερα διοικητικά και λειτουργικά στέλη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα	Πρόσωπα που ασούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκουτές συναφή επαγγέλματα	Υπάλληλοι γραφείου και ασκουτές συναφή επαγγέλματα	Απεργοποιούμενοι στην παραγωγή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	Ειδικευμένοι γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	Ειδικευμένοι τεχνίτες και ασκουτές συναφή τεχνικά επαγγέλματα	Χειριστές σταθμών βιομηχανικών εγκαταστάσεων, μηχανημάτων και εξοπλισμού και συναρμολλογιστές (μοτοσάδουροι)		Αειδίκευτοι εργάτες, χειρωνακτικές και μικροεπαγγέλματιες
V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	Εκκείθαρο	Count	12	10	3	2	2	0	6	0	1	36
		% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	33,3%	27,8%	8,3%	5,6%	5,6%	0,0%	16,7%	0,0%	2,8%	100,0%
		% within V16a_επάγγελμα_πατέρα	29,3%	20,0%	20,0%	15,4%	20,0%	0,0%	17,1%	0,0%	3,7%	17,6%
		Std. Residual	1,8	-,4	-,2	-,2	-,2	-1,4	-,1	-,7	-,7	-1,7
	Αόριστο	Count	16	21	5	5	5	6	19	2	14	93
		% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	17,2%	22,6%	5,4%	5,4%	5,4%	6,5%	20,4%	2,2%	15,1%	100,0%
		% within V16a_επάγγελμα_πατέρα	39,0%	42,0%	33,3%	38,5%	50,0%	54,5%	54,3%	66,7%	51,9%	45,4%
		Std. Residual	-,6	-,4	-,7	-,4	-,2	,5	,8	,5	,5	,5
	Δεν μπορώ να απαντήσω	Count	13	19	7	6	3	5	10	1	12	78
% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον		17,1%	25,0%	9,2%	7,9%	3,9%	6,6%	13,2%	1,3%	15,8%	100,0%	
% within V16a_επάγγελμα_πατέρα		31,7%	38,0%	46,7%	46,3%	30,0%	45,5%	28,6%	33,3%	44,4%	37,1%	
	Std. Residual	-,6	,1	,6	,5	-,4	,5	-,8	-,1	,6	,6	
Total	Count	41	50	15	13	10	11	35	3	27	205	
	% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	20,0%	24,4%	7,3%	6,3%	4,9%	5,4%	17,1%	1,5%	13,2%	100,0%	
	% within V16a_επάγγελμα_πατέρα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,847 ^a	16	,610
Likelihood Ratio	17,150	16	,376
Linear-by-Linear Association	2,711	1	,100
N of Valid Cases	205		

a. 13 cells (48,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,53.

Η αντίληψη του υποκειμένου για το επαγγελματικό του μέλλον φαίνεται ότι δεν επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της αντίληψης του υποκειμένου και του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας (p -value:0,11 και 0,58 $>0,05$). Επιπλέον, δεν φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της αντίληψης του υποκειμένου και του επαγγέλματος των γονέων (p -value: 0,61 $>0,05$).

Ωστόσο, με βάση τα ευρήματα φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της αντίληψης του υποκειμένου και του οικονομικού επιπέδου (p value 0,010 $<0,05$). Η οικονομική ευχέρεια της οικογένειας φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών και την άποψή τους σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον, γεγονός που επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (Li, 2007) στις οποίες επισημαίνεται ότι το οικογενειακό εισόδημα μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή εισοδήματος για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και ως «δίκτυ ασφαλείας» στην περίπτωση που η προσπάθεια του ατόμου αποδειχθεί ανεπιτυχής.

9.25 Η σχολική επίδοση και οι αντιλήψεις των μαθητών για το επαγγελματικό μέλλον

Με βάση τα ευρήματα φαίνεται ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της αντίληψης των μαθητών για το επαγγελματικό τους μέλλον (p -value 0,21 $>0,05$). Η έλλειψη συνάφειας αποτυπώνεται στους πίνακες που ακολουθούν:

Πίνακας 48: Αντιλήψεις για το μέλλον και σχολική επίδοση

V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον * V9_μέσος_όρος Crosstabulation

			V9_μέσος_όρος					Total
			10,1 - 12,0	12,1 - 14,0	14,1 - 16,0	16,1 - 18,0	18,1 - 20	
V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	Ξεκάθαρο	Count	6	10	17	20	16	69
		% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	8,7%	14,5%	24,6%	29,0%	23,2%	100,0%
		% within V9_μέσος_όρος	23,1%	18,2%	17,0%	12,8%	21,1%	16,7%
		Std. Residual	,8	,3	,1	-1,2	,9	
	Αόριστο	Count	8	20	44	81	39	192
		% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	4,2%	10,4%	22,9%	42,2%	20,3%	100,0%
		% within V9_μέσος_όρος	30,8%	36,4%	44,0%	51,9%	51,3%	46,5%
		Std. Residual	-1,2	-1,1	-,4	1,0	,6	
	Δεν μπορώ να απαντήσω	Count	12	25	39	55	21	152
		% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	7,9%	16,4%	25,7%	36,2%	13,8%	100,0%
		% within V9_μέσος_όρος	46,2%	45,5%	39,0%	35,3%	27,6%	36,8%
		Std. Residual	,8	1,1	,4	-,3	-1,3	
Total		Count	26	55	100	156	76	413
		% within V35a_περιγραφή_επαγγελματικό_μέλλον	6,3%	13,3%	24,2%	37,8%	18,4%	100,0%
		% within V9_μέσος_όρος	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,783 ^a	8	,214
Likelihood Ratio	11,053	8	,199
Linear-by-Linear Association	1,940	1	,164
N of Valid Cases	413		

a. 1 cells (6,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,34.

Ανεξάρτητα από τη σχολική επίδοση οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους για το επαγγελματικό τους μέλλον. Φαίνεται ότι η σχολική επίδοση, ενώ ουσιαστικά αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν αποτελεί το στοιχείο εκείνο

που θα επηρεάσει την αντίληψη του μαθητή για το επαγγελματικό του μέλλον, γεγονός που ενισχύεται από τις απαντήσεις των μαθητών και την έμφαση που έδωσαν στον παράγοντα της οικονομικής κρίσης και την επίδραση που μπορεί να ασκήσει στις απόψεις των μαθητών για το μέλλον τους.

Κεφάλαιο Δέκατο

Συζήτηση και σχολιασμός των ερευνητικών ευρημάτων

10.1 Εισαγωγή

Όπως αναφέραμε διεξοδικά στο όγδοο κεφάλαιο της εργασίας, αντικείμενο της εμπειρικής έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων του ατόμου σε σχέση με τους παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εμπειρικής έρευνας (βλ. Έβδομο Κεφάλαιο) επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αντιστοιχούν στους ακόλουθους ερευνητικούς άξονες:

1. Η συσχέτιση των κοινωνικο - δημογραφικών χαρακτηριστικών του μαθητή με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.
2. Η μελέτη των αναπαραστάσεων των μαθητών ως προς τους παράγοντες που επιδρούν τόσο στην επιλογή σπουδών όσο και στην επιλογή επαγγέλματος. Δόθηκε έμφαση στις αναπαραστάσεις των μαθητών σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας στην οποία ανήκουν, στα στοιχεία που συνθέτουν το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και στη σύνδεσή τους με τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.
3. Η ανάδειξη του εύρους επίδρασης του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ως υποστηρικτικής δράσης στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά τη σχολική διαδρομή των μαθητών με σκοπό τη λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.
4. Η διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών απέναντι στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, δηλαδή η θέση που του προσδίδουν στο αναπαραστασιακό τους πλαίσιο και ο τρόπος αξιοποίησής του στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Η βασική ιδέα πάνω στην οποία θεμελιώθηκαν οι παραπάνω ερευνητικοί άξονες αφορά τα περιθώρια δράσης που εμφανίζει το άτομο σε σχέση με τους δομικούς προσδιορισμούς που τίθενται από το πεδίο στο οποίο ανήκει. Με άλλα λόγια ζητούμενο είναι η διερεύνηση της δυνατότητας μεταβολής του «habitus» και ο μετασχηματισμός του μέσα από την ενσωμάτωση επιθυμιών και προσδοκιών του «δρώντος» υποκειμένου.

Είναι αυτονόητο ότι οι παράγοντες που υπεισέρχονται και προσδιορίζουν την έκβαση της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης είναι

πολυάριθμοι, σύνθετοι και αλληλοεπιδρώνοντες, γεγονός που δεν επιτρέπει την πλήρη καταγραφή και ερμηνεία τους μέσα στο στενό πλαίσιο μιας ερευνητικής μελέτης. Αν και η θεωρητική σύλληψη αυτών των παραγόντων είναι σχετικά εύκολη, σε εμπειρικό επίπεδο είναι δύσκολος ο εντοπισμός, η «μέτρηση» και τελικά ο προσδιορισμός της άμεσης ή έμμεσης επίδρασής τους.

Στο προκείμενο κεφάλαιο επιχειρείται μια απόπειρα ερμηνείας των αποτελεσμάτων και μια σύνδεση του ερευνητικού τμήματος της μελέτης με το θεωρητικό της υπόβαθρο, ώστε να φωτιστούν και να νοηματοδοτηθούν τα ευρήματα της έρευνας.

10.2 Η «υπό όρους» ανθεκτικότητα της συσχέτισης των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών με τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές φαίνεται να επηρεάζονται σε ένα βαθμό από τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα:

Το φύλο αποτελεί διαμορφωτικό παράγοντα των εκπαιδευτικών προσδοκιών των μαθητών, αλλά και της οικογένειας των μαθητών: Έτσι, τα αγόρια σε μικρότερο βαθμό προσδοκούν σπουδές σε Α.Ε.Ι. συγκριτικά με τα κορίτσια και σε μεγαλύτερο βαθμό μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και Τ.Ε.Ι.. Οι γονείς από την πλευρά τους εκφράζουν υψηλότερες προσδοκίες για τα κορίτσια από ό,τι για τα αγόρια.

Επιπλέον, με βάση τα ευρήματα φαίνεται ότι το φύλο αποτελεί μια προσδιοριστική παράμετρο στις επαγγελματικές επιλογές. Τα κορίτσια φαίνεται να περιορίζονται σε ένα μικρό αριθμό τυπικά «γυναικείων επαγγελμάτων», τα οποία εντάσσονται στην κατηγορία των επιστημονικών, καλλιτεχνικών και συναφών επαγγελμάτων, ενώ τα αγόρια προσβλέπουν σε μια πολύ μεγαλύτερη ποικιλία, στην οποία περιλαμβάνονται επαγγέλματα από το χώρο των Ενόπλων Δυνάμεων, τεχνικά επαγγέλματα και η απασχόληση στην παροχή υπηρεσιών σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές.

Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν τον καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο, ενώ παράλληλα καθιστούν αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην κατεύθυνση παροχής βοήθειας τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, ώστε να καταστούν ικανά να διευρύνουν τις όποιες περιορισμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες και επαγγελματικές επιθυμίες.

Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκε ότι επηρεάζονται από τον τύπο του σχολείου που παρακολουθούν. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου προσανατολίζονται κυρίως προς τα Τ.Ε.Ι., ενώ έντονη είναι η επιθυμία για άμεση διέξοδο προς την αγορά εργασίας. Αντίθετα, για τους μαθητές του Γενικού Λυκείου φαίνεται να διαμορφώνεται μια διαφορετική πορεία, η οποία καταλήγει στην πραγματοποίηση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών. Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση αποτελεί για τη συγκεκριμένη ομάδα μια δεύτερη και αναγκαστική λύση.

Ο τύπος του σχολείου φαίνεται ότι σχετίζεται με τις επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Με βάση τα ευρήματα ο τύπος σχολείου διαμορφώνει τις επαγγελματικές επιθυμίες των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές του Γενικού Λυκείου προσανατολίζονται στη συντριπτική τους πλειονότητα σε επιστημονικά επαγγέλματα. Αντίθετα, οι μαθητές του Επαγγελματικού Λυκείου περιορίζονται σε επιλογές που σχετίζονται με τεχνικά επαγγέλματα.

Με βάση αυτά τα στοιχεία φαίνεται ότι κάθε τύπος Λυκείου διακρίνεται για τη διαφορετικότητα της λειτουργίας του: Πρόκειται για δύο διαφορετικούς τύπους που οδηγούν σε διαφορετικές θέσεις καταμερισμού της εργασίας που στην ουσία αναιρούν στην πράξη την τυπική τους ισοτιμία.

Ως προς την επίδραση του τόπου διαμονής στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των μαθητών και με βάση τα ευρήματα της έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι ο τόπος διαμονής λειτουργεί καθοριστικά στις αποφάσεις που λαμβάνουν οι μαθητές, όσον αφορά το είδος της εκπαίδευσής τους και κατ' επέκταση της επαγγελματικής τους επιλογής. Έτσι, οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, συγκρινόμενοι με τους μαθητές των αστικών περιοχών, διακρίνονται για τις χαμηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες.

Τα εμπειρικά αποτελέσματα υποδηλώνουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ της σχολικής επίδοσης και των εκπαιδευτικών προσδοκιών των μαθητών. Φαίνεται ότι η σχολική επίδοση προσδιορίζει ποιοτικά το είδος και το επίπεδο σπουδών, καθώς οι μαθητές με υψηλή βαθμολογία κατευθύνονται σε διαφορετικές ακαδημαϊκές διαδρομές από τους μαθητές με χαμηλή βαθμολογία. Ως προς τις επαγγελματικές επιθυμίες φαίνεται ότι η σχολική επίδοση αποτελεί σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα. Ωστόσο, αν και τα ευρήματα συναφών ερευνών καταδεικνύουν την επίδραση της σχολικής επίδοσης στις επαγγελματικές επιθυμίες φαίνεται ότι το κοινωνικοοικονομικό

επίπεδο παρεμβάλλεται έχοντας ως αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις οι επαγγελματικές επιθυμίες να είναι δυσανάλογα χαμηλότερες από τη σχολική επίδοση (Κλουβάτος, 2010).

Η σχολική επίδοση φαίνεται να σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι ανώτερων και ανώτατων εκπαιδευτικών βαθμίδων έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις από τους μαθητές των οποίων οι γονείς έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική μόνο εκπαίδευση.

Με βάση τα προαναφερθέντα φαίνεται να έχει ισχύ σύμφωνα με την οπτική του Bourdieu (βλέπε έκτο κεφάλαιο) η συνάφεια κοινωνικο-πολιτισμικού στάτους του μαθητή με εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

Ωστόσο, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι η εμπειρική έρευνα αναδεικνύει μια αντίφαση στις αναπαραστάσεις των μαθητών που αναφέρονται στους παράγοντες που επέδρασαν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές μιλούν στο όνομα των γονιών τους, δηλαδή ερωτώνται για την επίδραση των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων της οικογένειάς τους στην εκπαιδευτική και επαγγελματική τους επιλογή, αναδεικνύεται σημαίνουσα συνάφεια των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων με επιτυχημένες ή μη εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές.

Αντίθετα, όταν μιλάνε στο όνομα το δικό τους για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές, η συσχέτιση αυτή καθίσταται ασθενέστερη και μερικές φορές εξαλείφεται. Με άλλα λόγια, όταν επερωτάται η προσδοκία τους, άρα και η εν δυνάμει προβολή στο επαγγελματικό τους μέλλον, οι απαντήσεις που λαμβάνουμε συνδηλώνουν ότι περνούν το φράγμα του κοινωνικού επικαθορισμού, διεκδικώντας ένα επιτυχημένο επαγγελματικό μέλλον.

10.3 Η ενσωμάτωση στις αναπαραστάσεις των μαθητών της λογικής στην οποία ερείδεται η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου»

Η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο φαίνεται να αποτελεί κυρίαρχη φιλοδοξία στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού μέλλοντος των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η υψηλή ζήτηση για ανώτερες και ανώτατες σπουδές συνιστά μια πραγματικότητα για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς το πτυχίο θεωρείται εφελτήριο κοινωνικής ανέλιξης. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα επιδιώκει να

συνεχίσει τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο αναπαραστασιακό πλαίσιο των μαθητών η εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί το διαβατήριο για το πέρασμα του ατόμου στην αγορά εργασίας.

Το γεγονός ότι το πτυχίο εκλαμβάνεται ως σημαντικό εφόδιο για τη ζωή αποτυπώνεται στις απόψεις της συντριπτικής πλειονότητας των μαθητών. Από την πλευρά της οικογένειας παρέχεται κάθε είδους στήριξη, ηθική και υλική, ώστε να πραγματοποιηθεί ο στόχος που αφορά την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας δίνεται ιδιαίτερη σημασία από την οικογένεια στην υψηλή μόρφωση, εφόσον στο αξιακό της σύστημα, έτσι όπως αυτό αποτυπώνεται στις απαντήσεις των μαθητών, οι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν βαρύνουσα σημασία.

Βλέπουμε δηλαδή ότι στα οργανωτικά στοιχεία των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών (Abtic, 2001 • Moliner, 2002) για το σχετικό θέμα επιδρά η λογική της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» και αναδεικνύεται η δυσκολία υπέρβασής της (Laval, 2003), γεγονός που αποτυπώνεται μέσα από την εμφάνιση μιας ισχυρής θέλησης για απόκτηση τίτλων σπουδών με ανταλλάξιμη αξία στην αγορά εργασίας.

Ο Τσουκαλάς (1996) ερμηνεύοντας το συγκεκριμένο φαινόμενο μιλάει για «μορφωσιολατρεία» και ανιχνεύοντας τις καταβολές αυτής της τάσης, υποστηρίζει ότι η ανώτερη εκπαίδευση διευκόλυνε το πέρασμα από την αγροτιά στην μικροαστική τάξη και έβαζε σε λειτουργία τον μηχανισμό της κοινωνικής κινητικότητας.

10.4 Ο ρόλος της οικογένειας στην ενσωμάτωση της λογικής στην οποία ερείδεται η «Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου»

Ως προς τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται ότι αυτές καθορίζονται σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Μαθητές με γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου εμφανίζουν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες. Σημαντική είναι και η επίδραση του οικονομικού παράγοντα εφόσον, οι μαθητές που εκτιμούν ότι η οικογένειά τους έχει χαμηλό οικογενειακό εισόδημα εμφανίζουν χαμηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες, συγκριτικά με τους μαθητές που εκτιμούν ότι ανήκουν σε σχετικά εύπορες οικογένειες. Αντιθέτως, το επαγγελματικό επίπεδο, τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας, δεν παρουσιάζει σχέση με τις

εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών, γεγονός που θα μπορούσε να εξηγήσει για παράδειγμα τις καλές επιδόσεις ορισμένων αλλοδαπών μαθητών.

Τα κίνητρα επιλογής σπουδών φαίνεται να διαμορφώνονται με βάση το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων δημιουργεί μια διαφοροποιημένη στάση απέναντι στην αξία της εκπαίδευσης, η οποία εκλαμβάνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξη. Για τους μαθητές με γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου η εκπαίδευση αποκτά εργαλειακό χαρακτήρα: Η ζήτηση της καλλιέργειας και των γνώσεων φαίνεται να σκιάζεται από μια εργαλειακή αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής προσφοράς που εστιάζει στην απόκτηση επαγγελματικών προσόντων και ενός τίτλου με αντίκρισμα στην αγορά εργασίας.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας και των επαγγελματικών επιθυμιών των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι το υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο συνδέεται με υψηλότερες επαγγελματικές επιθυμίες. Οι μαθητές που εκφράζουν επιθυμία για επιστημονικά και συναφή επαγγέλματα έχουν γονείς με πολύ υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές.

Το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας φαίνεται ότι διαμορφώνει τις επαγγελματικές επιθυμίες των υποκειμένων της έρευνας. Αντίθετα, το επάγγελμα των γονέων δεν αποτελεί διαμορφωτικό παράγοντα των επαγγελματικών επιθυμιών των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Εδώ, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η εν λόγω έρευνα διεξήχθη μεσούσης της οικονομικής κρίσης και η υποαπασχόληση ή ετεροαπασχόληση, ένεκα των αυξημένων ποσοστών ανεργίας, ερμηνεύει το γεγονός ότι αυξάνεται η ψαλίδα ανάμεσα στο μορφωτικό και οικονομικό ή / και κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1983). Από την άλλη, η ανάδειξη αυτής της τάσης αναδεικνύει τις αντιφάσεις του προταγματικού λόγου της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» (Tsakiris, 2013).

10.5 Ο ρόλος του Σχολείου μέσω του ΣΕΠ στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών

Στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης φαίνεται ότι το σχολείο παίζει δευτερεύοντα ρόλο. Αντίθετα, το φροντιστήριο επιτελεί ποικίλες κοινωνικές λειτουργίες, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη των μαθητών, οι οποίοι το αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό από το σχολείο και τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό για να λάβουν αποφάσεις σχετικές με τις σπουδές και το επάγγελμα.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ως θεσμοποιημένη παιδαγωγική παρέμβαση με ρόλο επικουρικό στη μετάβαση του νέου από το σχολείο στην αγορά εργασίας, εμφανίζει ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά αποτελεσματικότητας, εφόσον δεν αναγνωρίζεται η συμβολή του στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Οι καθηγητές Σ.Ε.Π., πρόσωπα κατεξοχήν αρμόδια και υπεύθυνα για τον προσανατολισμό των μαθητών αναφορικά με τις σπουδές και το επάγγελμα, φαίνεται να μην επηρεάζουν σχεδόν καθόλου τις κρίσιμες αυτές αποφάσεις των μαθητών.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι η αξιοποίηση του Σ.Ε.Π., είτε σε επίπεδο μαθήματος είτε σε επίπεδο δομών, δεν αφορά τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Η διαφορά που εμφανίζεται μέσα από την έρευνα αναφορικά με τη δυνατότητα πληροφόρησης και συμβουλευτικής στήριξης μεταξύ της διαφορετικής κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής προέλευσης ατόμων φαίνεται να ευνοεί την ανισότητα των ευκαιριών, εφόσον ο Σ.Ε.Π. δεν έχει ιδιαίτερη παρουσία με ένα ρόλο αντισταθμιστικό αναφορικά με την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Αποδέκτες της στήριξης του Σ.Ε.Π. σε επίπεδο δομών, αλλά και της παροχής βοήθειας μέσα από το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, είναι κυρίως οι μαθητές των αστικών περιοχών. Για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών τα ποσοστά επίδρασης είναι ιδιαίτερα χαμηλά.

Επιπλέον, οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση είναι αυτοί που κυρίως αξιοποιούν τη βοήθεια που παρέχεται από τις δομές Σ.Ε.Π.. Τέλος, είναι αυτοί που αξιοποιούν περισσότερο σε σύγκριση με τους μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση την παροχή στήριξης μέσα από το μάθημα Σ.Ε.Π..

Ως εκ τούτου φαίνεται ότι ο Σ.Ε.Π. δεν έχει καταφέρει να ανταποκριθεί στο σκοπό για τον οποίο έχει θεσπιστεί. Με βάση τα ευρήματα δεν καταφέρνει να λειτουργήσει διευκολυντικά δίνοντας στο άτομο τη δυνατότητα, ανεξάρτητα από τους κοινωνικούς περιορισμούς που τίθενται λόγω της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκει, να διευρύνει τους ορίζοντές του, να διερευνήσει, να αξιολογήσει και να αμφισβητήσει τις υπάρχουσες δομές επαγγελματικών ευκαιριών. Κατ' αυτό τον τρόπο φαίνεται ότι δεν συμβάλλει στην αναθεώρηση των κοινωνικών όρων, αποτελώντας φορέα κοινωνικής αλλαγής, αλλά στη διατήρησή τους. Ως εκ τούτου η ρητορική προάσπισης και διασφάλισης της ισότητας ευκαιριών μέσω του ΣΕΠ ως αντισταθμιστική πολιτική, όπως

αυτή εκφράζεται από τις αρχές του παγκοσμιοποιημένης εκπαίδευσης ακυρώνεται στην πράξη.

Είναι αξιοσημείωτο ότι κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης το άτομο φαίνεται να αναλαμβάνει αποκλειστικά την ευθύνη για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του μέλλον. Η επιλογή σπουδών και επαγγέλματος φαίνεται να περιέρχεται στην αποκλειστική ευθύνη του καθενός. Φαίνεται ότι το άτομο σ' αυτή την προσπάθεια «υποκειμενικοποιείται», ενώ παράλληλα μειώνεται η επίδραση και η σημασία των υποστηρικτικών θεσμών που λειτουργούν στην εκπαίδευση. Φαίνεται σαν να είναι το άτομο αναγκασμένο να αναλάβει την τύχη και το μέλλον του, άποψη που βέβαια προτάσσεται σε επίπεδο ρητορικής και στο πλαίσιο των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την περίοδο της Λευκής Βίβλου και στη συνέχεια¹²².

10.6 Η «κατά συνθήκη» υπέρβαση του «habitus» κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι το άτομο δεν αποτελεί παθητικό δέκτη των επιρροών της κοινωνικοποίησης, αλλά φορέα ενεργού επιλογής των μορφών συμπεριφοράς του. Στο αναπαραστασιακό πλαίσιο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα εντοπίζεται η δυνατότητα επερώτησης του «habitus» με αποτέλεσμα το άτομο να εμφανίζεται ως ικανό να ενεργεί συνειδητά, να αναπροσαρμόζει τους επιβαλλόμενους σύμφωνα με το «habitus» κανόνες και να τους επαναδιαμορφώνει σύμφωνα με τις επιδιώξεις του αναφορικά με τις σπουδές και το επάγγελμα. (Bates, 1993 • Goldthorpe, 1996).

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών αναδεικνύεται το άτομο ως «ενεργό υποκείμενο», που χαρακτηρίζεται από μια δυναμική και όχι στατική ισορροπία, είναι δηλαδή σε θέση, συμμετέχοντας σε διάφορα πεδία, να μην ακολουθήσει τους επιβαλλόμενους σύμφωνα με το «habitus» κανόνες, αλλά να τους αναπροσαρμόσει και να τους επαναδιαμορφώσει σύμφωνα με τις επιδιώξεις ή τις φιλοδοξίες του και έτσι, παράλληλα μέσα από το δυναμικό παιχνίδι διεκδίκησης της ένταξής του στο κοινωνικό γίγνεσθαι να μπορεί να οδηγηθεί στην ανακατασκευή των κυρίαρχων έξεων που διαμορφώνουν το συγκεκριμένο πεδίο.

¹²² Ενδεικτικά στο «Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής» (Memorandum on Lifelong Learning) της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000) επισημαίνεται χαρακτηριστικά ότι η διαβίωση και η εργασία στην κοινωνία της γνώσης απαιτεί ενεργούς πολίτες οι οποίοι είναι αυτόνομοι και επιδιώκουν μόνοι τους την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Πιο συγκεκριμένα, η συστηματική μελέτη θεωρείται από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Μάλιστα, ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτόν τον καθοριστικό παράγοντα δίνεται κυρίως από τους μαθητές που ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Σ' αυτή την προσπάθεια των μαθητών δεν αναγνωρίζεται το επάγγελμα των γονέων ως διευκολυντικός ή ανασταλτικός παράγοντας τόσο από τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο όσο και από αυτούς που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο.

Επιπλέον, για την πλειονότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν εκλαμβάνεται ως παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την προσπάθεια για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, η βούληση του υποκειμένου φαίνεται να αποτελεί τον παράγοντα εκείνο που μπορεί να επιδράσει στην επιτυχία ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Με βάση τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η θέση των κοινωνιολόγων (Nash, 1990 • King, 2000) οι οποίοι συχνά επισημαίνουν τη σχετική σπουδαιότητα της εμπρόθετης δράσης, θέλοντας να υποδηλώσουν την ικανότητα του ατόμου να επιφέρει την αλλαγή, αντί να υφίσταται απλά τις καθοριστικές επιδράσεις της κοινωνικής δομής.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζουν τη θέληση, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να αμφισβητήσουν τις δομές των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών που τους προσφέρονται αν και σ' αυτό το συγκείμενο δεν υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και ιδιαίτερα από την παρέμβαση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Είναι αναμφισβήτητο ότι οι θεωρίες της κατανομής, τονίζοντας την εξάρτηση της επαγγελματικής επιλογής από κοινωνικό-πολιτιστικούς, κοινωνικό-οικονομικούς και κοινωνικό-ψυχολογικούς παράγοντες, καλύπτουν ένα σημαντικό κενό. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη την επίδραση των προσωπικών μεταβλητών. Ακόμη και αν δεχτούμε ότι πίσω από την ανάπτυξη των προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, αξιών και προσδοκιών βρίσκονται ουσιαστικά περιβαλλοντικοί παράγοντες, πρέπει, ωστόσο, να λάβουμε υπόψη την υποκειμενική αντίληψη αυτών των αντικειμενικών παραγόντων και κατ' αυτό τον τρόπο να μην

αγνοήσουμε την ατομική δραστηριότητα και αυτενέργεια, όπως επίσης τη δυναμική των προσωπικών παραγόντων.

Κατ' αυτό τον τρόπο επιβεβαιώνουμε την άποψη του Moscovici (1976) ότι οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή δεν είναι μόνο αυτές οι παθητικές μηχανές που υπακούουν σε μηχανισμούς, καταγράφουν μηνύματα και αντιδρούν στα εξωτερικά ερεθίσματα, όπως τα εμφανίζει μια κοινωνική ψυχολογία της ισορροπίας, περιορισμένη στη συλλογή απόψεων και εικόνων. Αντίθετα, κατέχουν τη φρεσκάδα της φαντασίας και την επιθυμία να δώσουν ένα νόημα στην κοινωνία και στο σύμπαν τους.

10.7 Η αναγκαιότητα μετασχηματισμού του Σ.Ε.Π.

Το χαμηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν αρκεί να αποδοθεί μόνο στη δομή της ελληνικής κοινωνίας και στον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον στη λήψη εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης των μαθητών, αλλά κυρίως στην ίδια την οργάνωση και λειτουργία του Σ.Ε.Π..

Το μοντέλο εφαρμογής του Σ.Ε.Π. φαίνεται αποκομμένο από τις ιδιαίτερες ανάγκες των αποδεκτών, εφόσον η παρέμβασή του δεν βασίζεται στην επίλυση συγκεκριμένων και επίκαιρων ζητημάτων που σχετίζονται με την πορεία μετάβασης των μαθητών από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Σ' αυτό το πλαίσιο, με δεδομένη την πρόθεση του μαθητή να υπερβεί το «habitus», αναδύεται ως αδήριτη η ανάγκη βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ιδιαίτερα σε ένα συγκείμενο οικονομικής κρίσης και γενικότερα απαξίωσης των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών που παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο διαχείρισης της κρίσης ο Σ.Ε.Π. θα πρέπει να αποτελέσει τη δράση εκείνη που θα προκαλέσει ή θα επισπεύσει αλλαγές στο χώρο του σχολείου, μέσα από ρηξικέλευθες μεθόδους και πρακτικές, δίνοντας έμφαση στις αναπτυξιακές ανάγκες του μαθητή, ώστε να τον καταστήσει ικανό για ίση συμμετοχή και συνεισφορά. Ο ρόλος του, ως συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία, είναι ιδιαίτερα σημαντικός ιδιαίτερα για την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής με τη μετατροπή του σε ένα μηχανισμό επιβολής της κοινωνικής δικαιοσύνης στον τομέα της πρόσβασης στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες.

Κεφάλαιο Ενδέκατο

Γενικά συμπεράσματα

11.1 Ανακεφαλαίωση των βασικών στόχων και επιδιώξεων της ερευνητικής μελέτης

Βασικός σκοπός και πρωταρχική επιδίωξη της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η μελέτη του ρόλου και της λειτουργίας του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού κατά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Η εστίαση επικεντρώθηκε σε δύο άξονες:

1. Στη θεσμική ανάλυση του Σ.Ε.Π., με βάση κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο και με στόχο την ανίχνευση των τάσεων, τον εντοπισμό των λόγων και την ανάλυση των σημασιών για το ρόλο του Σ.Ε.Π. ως αντισταθμιστικής πολιτικής και ως μέσου υπεράσπισης και προστασίας της ισότητας των ευκαιριών κατά τη μετάβαση του ατόμου από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.
2. Στη διερεύνηση του εμπειρικού πεδίου εντός του οποίου εφαρμόζεται ο Σ.Ε.Π., δίνοντας έμφαση στη διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των μαθητών σε σχέση με τους παράγοντες που επιδρούν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και ιδιαίτερα στις προσδοκίες τους απέναντι στο θεσμό του Σ.Ε.Π. και του τρόπου με τον οποίο τον αξιοποιούν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής απόφασης.

Τα ευρήματα που προέκυψαν τόσο από τη θεωρητική όσο και από την εμπειρική διερεύνηση οδηγούν στα εξής γενικά συμπεράσματα:

1. Η ανάλυση των ψηφισμάτων του Συμβουλίου της Ε.Ε. αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη συγκρότησης αποτελεσματικών υπηρεσιών Διαβίου Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ώστε να εξοπλιστούν τα άτομα με τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής τους πορείας, της κατάρτισής τους και της ένταξής τους στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, αναδεικνύεται, τόσο σε επίπεδο ερμηνευτικής ανάλυσης του προταγματικού λόγου για τον ΣΕΠ, όσο και σε επίπεδο εμπειρικών ερευνητικών δεδομένων, ότι οι πολιτικές στρατηγικές στις οποίες στοχεύει ο ΣΕΠ δεν βρίσκουν ανταπόκριση στην ελληνική κοινωνία. Ειδικότερα, η εισαγωγή του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όχι μόνο δεν επέτυχε τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και με την κοινωνική ισότητα, αλλά ο θεσμός αυτός φαίνεται να απαξιώνεται πλήρως στα μάτια των μαθητών,

περιορίζοντας τις πρακτικές του στην απλή παροχή πληροφοριών, χωρίς να είναι σε θέση να προτείνει τρόπους και στρατηγικές με στόχο την παροχή βοήθειας κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης. Έτσι, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές επαφίενται κυρίως στην επίδραση της οικογένειας.

2. Η μετάφραση των πολιτικών του ΣΕΠ από το παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα στο εθνικό επίπεδο αναδεικνύει ότι η εφαρμογή του ΣΕΠ διαφέρει από χώρα σε χώρα και όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνεται και όσον αφορά τις επιστημονικές προσεγγίσεις οι οποίες περιχαρακώνουν το εν λόγω πλαίσιο. Σε μια περίοδο όπου το γεωγραφικό πεδίο της Ε.Ε. αντιμετωπίζει σημαντικές οικονομικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις ο ρόλος του ΣΕΠ σε νομοθετικό και θεσμικό επίπεδο εντάσσεται στις εκπαιδευτικές και οικονομικές προτεραιότητες κάθε χώρας. Ωστόσο, ο έλεγχος της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών του ΣΕΠ με στόχο της εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας διαφέρει από χώρα σε χώρα. Βασικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας του θεσμού στην ελληνική επικράτεια είναι η θεσμοθέτηση δράσεων και η εγκατάλειψή τους στη συνέχεια. Η μελέτη αναδεικνύει την υποτυπώδη εφαρμογή του θεσμού και την έλλειψη ενός μεσοπρόθεσμου σχεδιασμού ελέγχου της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών.
3. Η διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των μαθητών για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές που αποκρυσταλλώνεται στην επιλογή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συντριπτική πλειονότητα σε επαγγέλματα με πρόσφορη ζήτηση στην αγορά εργασίας αναδεικνύει τη διείσδυση της «Θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου» και καθιστά την οικογένεια ως καθοριστικό παράγοντα στην εκφορά αυτής της λογικής. Βέβαια, το αναπαραστασιακό πλαίσιο των μαθητών διαπερνάται από αντιφάσεις, εάν θέσουμε σε μεγεθυντικό φακό τα στοιχεία που το οργανώνουν, αντιφάσεις που εκφράζουν συνάμα τη συμμόρφωση ενός «habitus» και την ενεργητική δράση μιας ατομικής επιθυμίας. Σ' αυτές τις αντιφάσεις αποκρυσταλλώνεται η τάση της υπό όρους υπέρβασης του «habitus» και της επιδίωξης της ατομικής επιθυμίας μέσω της οποίας το υποκείμενο προβάλλει τον εαυτό του όσον αφορά το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του μέλλον. Όπως αποτυπώνεται στην εμπειρική έρευνα, οι μαθητές μέσα από το λόγο τους καθίστανται «ενεργά» υποκείμενα με δυναμική πρόθεση να μην ακολουθήσουν τους

επιβαλλόμενους από το «habitus» κανόνες, αλλά να τους επαναδιαμορφώσουν με βάση τις επιθυμίες τους.

4. Ο ΣΕΠ αναγνωρίζεται στο κοινωνικοιστορικό επίπεδο ως θεσμός τομή στην άσκηση κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής και στο επιστημονικό επίπεδο ως τομή ανάμεσα στις κοινωνιολογικές θεωρίες και τις θεωρίες που δίνουν έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. Η ανάλυσή μας αναδεικνύει ότι η θεωρητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιλογής καθίσταται προσοδοφόρα στη ανεύρεση σημείων όπου τέμνονται οι δυο θεωρήσεις οι οποίες δεν πρέπει να εκληφθούν ως αντικρουόμενες, αλλά ως συμπληρωματικές, αναδεικνύοντας ότι η εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή του ατόμου είναι μια διαδικασία σύνθετη η οποία αποτυπώνει τη διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον. Αυτή η αλληλεπίδραση είναι αποτέλεσμα σύνθετων διεργασιών των κοινωνικών και υποκειμενικών αναπαραστάσεων του ατόμου μέσα από τις οποίες αναδεικνύονται τόσο οι κοινωνικοί περιορισμοί όσο και οι δυνατότητες του ατόμου για επιλογές και δράση.

11.2 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις αξιοποίησης

Όπως αναλυτικά περιγράφηκε στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, οργάνωσης και σχεδιασμού της ερευνητικής μελέτης ο πληθυσμός – στόχος, στον οποίο απευθύνθηκε η έρευνα, ήταν μαθητές που κατά τη σχολική χρονιά 2012-13 φοίτησαν στην Γ' τάξη του Λυκείου σε σχολικές μονάδες των Νομών Αττικής και Κορινθίας. Ως εκ τούτου το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν εθνικά αντιπροσωπευτικό.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο επισημάνθηκε ότι η επιλογή του δείγματος υπαγορεύτηκε από το γεγονός ότι οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, ευρισκόμενοι στο τέλος της φοίτησής τους, έχουν πραγματοποιήσει συγκεκριμένες καθοριστικές επιλογές (επιλογή τύπου Λυκείου, επιλογή κατεύθυνσης ή ειδικότητας) και ως εκ τούτου είναι σε θέση να κατευθύνουν τις επόμενες δραστηριότητές τους με βάση τις προσωπικές τους επιθυμίες και φιλοδοξίες σχετικά με τις πιθανές μεταλυκειακές τους σπουδές και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Ο συγχρονικός σχεδιασμός της έρευνας, δηλαδή η επιλογή δεδομένων σε συγκεκριμένη τομή του χρόνου, προφανώς για λόγους πρακτικούς, ενδεχομένως να περιορίζει ως ένα βαθμό την πληρέστερη κατανόηση των παραγόντων εκείνων που επιδρούν στη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Ενδεχομένως μια

διαχρονική μελέτη, στο πλαίσιο φοίτησης των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της διαδικασίας λήψης απόφασης και των παραγόντων που τη διαμορφώνουν.

Παρά τις ενδεχόμενες αδυναμίες της έρευνας θεωρούμε ότι η παρούσα ερευνητική προσπάθεια συνέβαλε στην προσέγγιση του θέματος και έθεσε τις βάσεις για μια διεξοδικότερη και πληρέστερη ενασχόληση με το ζήτημα των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του ρόλου που διαδραματίζει ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ως υποστηρικτική δράση στο πλαίσιο λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο τη διευκόλυνση του μαθητή στην πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητάς του και της αρμονικής ένταξής του στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ¹²³

Α. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αβδάλη, Α. (1989). *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι*; Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Σημειώσεις για το μάθημα: Οργάνωση, Διοίκηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Υπηρεσιών ΣΥ.Π.* ΣΕΛΕΤΕ. Τμήμα ΣΥ.Π.
- Αθανασιάδου, Χ. (2002). *Νέες γυναίκες με Πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής.* Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Ψυχολογίας. Α.Π.Θ.
- Anderson, L. – Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1980). *Προσωπικότητα και Στάσεις των Φοιτητών των Ελληνικών Ανωτάτων Ιδρυμάτων.* Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Ανδρεαδάκης, Ν. – Βάμβουκας, Μ. (2011). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας.* Αθήνα: Διάδραση.
- Ανδρέου, Α. – Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Λιβάνης.
- Ανδρέου, Α. (1999). Η εκπαιδευτική πολιτική (1967-1974), *Θέσεις*, 66, 141-160.
- Ανδρέου, Α. (2003). Οι Στόχοι, Προτεραιότητες, Πολιτικές και Διαδικασίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις Εκπαιδευτικές Πολιτικές, *Διοικητική Ενημέρωση*, 26, 102-115.
- Ασλανίδου, Π. (2008). *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις για την Οργάνωση και την Εργασία.* Πτυχιακή Εργασία. Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Βάγγερ, Α. (2002). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ. έκδοσης). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (σελ. 421-440). Αθήνα: Δαρδανός.
- Βάζος, Γ. (1982). *Ο ΣΕΠ στο σταυροδρόμι Σχολείου και Κόσμου Εργασίας.* Αθήνα: ΚΕΜΕ.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα.

¹²³ Για την παρουσίαση των παραπομπών και της βιβλιογραφίας ακολουθήθηκαν οι κανονισμοί του APA, 1994 (Publication Manual of the American Psychological Association, 4th edition. Washington D.C.: APA).

- Βενιέρης, Δ. (2002). *Ευρωπαϊκός κοινωνικός χάρτης: η κοινωνική πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (1982). Η παρέμβαση των Διεθνών Οργανώσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981). Αθήνα: Κέντρο Μεσογειακών Μελετών; Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης. Αθήνα, 1982, 7-38.
- Βίκη, Α. (2002). *Διαδικασία και κίνητρα επαγγελματικής απόφασης: εμπειρική ψυχολογική έρευνα σε πανελλήνιο δείγμα μαθητών 14-18 ετών*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Δεληγιάννη, Β Ζιώγου, Σ (επιμ.) (1997) *Φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή εισηγήσεων*, Θεσσαλονίκη Εκδόσεις Βάνιας, 95-127.
- Βλαχάκη, Φ – Γαϊτάνης, Δ. (2011). Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την πολιτική στη δια βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Παρουσίαση των πορισμάτων των εργασιών του δικτύου από το 2007 ως το 2010 και προοπτικές για την ανάπτυξη του θεσμού ΣΥΕΠ σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 94-95, 94-107.
- Βρεττάκου, Β. (1990). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γεώργας, Δ. - Μπεζεβέγκης, Η. - Γιαννίτσας, Ν. (1991). Εμπειρίες, στάσεις και προσδοκίες μαθητών και φοιτητών από το Λύκειο, τον ΣΕΠ και το Πανεπιστήμιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 18-19, 43-66.
- Γκαρή, Α. (1992). *Αξίες και στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές αποφάσεις τους*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γράβαρης, Δ. (2005). Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο : Δ. Γράβαρης, Ν. Παπαδάκης *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα: Ερμής
- Δημητρόπουλος, Ε. (1985). *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου: Υπόθεση κοινωνικής τάξης*; Θεσσαλονίκη.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. - Θεοδοσίου, Δ. - Παπαδημητρίου, Α. - Παπαθανασίου, Π. (1994). *Οι προτιμήσεις των νέων για σπουδές και επάγγελμα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). «Προς ένα “Ολικό – Συστημικό – Δυναμικό Μοντέλο” Εφαρμογής του θεσμού “ Συμβουλευτική – Προσανατολισμός” στην Εκπαίδευση με βάση τη Διάχυση». Πρακτικά Συνεδρίου ΕΚΕΠ με θέμα: *Εξελιζεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: 312-326.
- Ελληνική Εταιρία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. (1986). Σχόλιο της Εκδοτικής Επιτροπής. 1, 8-11.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, *Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των ΕΚ (1986-1992). Αποτελέσματα και επιτεύγματα: επισκόπηση*, COM (93) 151 τελικό, Βρυξέλλες, 5.5.1993.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, *Πράσινη Βίβλος, «Ζωή και εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών. Πρώτα ο άνθρωπος*, COM (96) 389, Βρυξέλλες, 24.7.1996.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, *Υπόμνημα για την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής*, SEC (2000), Βρυξέλλες, 30.10.2000.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης : μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη. Σχέδιο κοινής έκθεσης προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»*, COM (2005) 549 τελικό, Βρυξέλλες, 30.11.2005.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, *Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση*, COM(2007) 61 τελικό, Βρυξέλλες, 21.2.2007.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, *Ανανεωμένη κοινωνική ατζέντα : Ευκαιρίες, πρόσβαση και αλληλεγγύη στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα*, COM (2008) 412 τελικό, Βρυξέλλες, 2.7.2008.
- ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΩΝ ΕΚ, *Μια στρατηγική της ΕΕ για τη νεολαία – Επένδυση και ενδυνάμωση. Μια ανανεωμένη ανοιχτή μέθοδος συντονισμού για την αντιμετώπιση*

- των προκλήσεων και των ευκαιριών της νεολαίας, COM (2009) 200 τελικό, Βρυξέλλες, 27.4.2009.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (1995). *Λευκό Βιβλίο: Διδασκαλία και Μάθηση, Προς την Κοινωνία της Γνώσης*, Βρυξέλλες: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (1997). *Πρόγραμμα δράσης 2000 (Ατζέντα 2000) : Α. Για μια ισχυρότερη και διευρυμένη Ένωση, τόμ. Ι, Β. Η πρόκληση της διεύρυνσης, τόμ. ΙΙ*, COM (97) 2000 τελικό, Βρυξέλλες, 15.7.1997.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2002). *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας*, COM (629) 2002 τελικό, Βρυξέλλες, 20.11.2002.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2003). *«Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η Στρατηγική της Λισσαβόνας*, COM (685) 2003 τελικό, Βρυξέλλες, 11.11.2003.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας*, Λισσαβόνα (23-24/3/2000, Βρυξέλλες, 2000.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου*, Τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 303, 13 Μαρτίου 2003.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζαννή - Τελιοπούλου, Κ. (1980). *Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική και επαγγελματική κατεύθυνση. Ο ΣΕΠ στο γυμνάσιο -II-*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993) «Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο Δεληγιάννη, Β., και Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1993) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 71-93.
- Ζολώτας, Ξ. (1959). *Οικονομική ανάπτυξις και Τεχνική εκπαίδευσις*. Αθήνα.
- Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική: κατανομή εκπαιδευτικών ευκαιριών: εκπαιδευτικές πραγματικότητες: κοινωνική δυναμική και ισότητα των φύλων*. Αθήνα: Πορεία.

- Καζαμίας, Α. (1983). Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση, στο Ανάπτυπον εκ των Πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών, τομ. 58 (1983), 415-467.
- Καζή, Σ. (2007). *Επίδραση Σχολείου και Οικογένειας στην Επιλογή Επαγγέλματος*. Στο Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό ΣΟΣ Προσανατολισμός. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Καλαντζή, Α. – Τσαγκάρη, Α. – Καραδήμας, Β. (1990). Οι φοιτητές αξιολογούν τον Σ.Ε.Π.. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 14-15, 81-91.
- Κανελλόπουλος, Κ. - Μαυρομαράς, Κ - Μητράκος, Θ. (2003). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας*. Αθήνα, ΚΕΠΕ.
- Κάντας, Α. – Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασιμάτη, Κ. (1989). *Επιλογή Επαγγέλματος: Πραγματικότητα ή Μύθος*; Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε..
- Κασιμάτη, Κ. (2001). *Δομές και Ροές: Το Φαινόμενο της Κοινωνικής και Επαγγελματικής Κινητικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η επίδοση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή έδρας του σχολείου τους*. Αθήνα. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Η ενημερωτική και η συμβουλευτική λειτουργία του Σ.Ε.Π.: μια προσπάθεια αξιολόγησής τους. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 20-21, 79-98.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός των μαθητών και το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Μια προσπάθεια αξιολόγησής του, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3(3), 102-139.
- Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αναγκαιότητα αναμόρφωσης του θεσμού του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 20-21, 79-98.
- Κασσωτάκης Μ. (2001). Η Εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. «Εξελιξείς στη Συμβουλευτική και*

- τον *Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21ου Αιώνα*. σελ. 197-213.
Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π..
- Κασσωτάκης, Μ. – Παπαγγελή Βουλιούρη, Δ. (2009). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). «Η αναστολή της λειτουργίας των Γραφείων Σύνδεσης (ΓΡΑ.ΣΥ.) των σχολείων της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 92-93, 11-13.
- Κατερέλος, Ι. (1996). *Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατσανέβας, Θ. (2004). *Επαγγέλματα του παρελθόντος και του μέλλοντος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσή, Α. – Σιδερίδης, Γ. – Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κάτσικας Χ. - Καββαδίας Γ. (1994). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. – Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καψάλης, Α. - Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγική Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κλουβάτος, Κ. (2010). *Φιλοδοξίες και προσδοκίες μαθητών και γονέων για σπουδές και επαγγέλματα στις Κυκλάδες: διαμορφωτικοί τους παράγοντες*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1989). *Σημειώσεις εκπαιδευτικού σχεδιασμού και εκπαιδευτικής πολιτικής*. Πάτρα : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1991). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Πάτρα : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική. Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. – Σολομών, Ι. – Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (2007). *Ψυχομετρικά εργαλεία - Τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού. Εγχειρίδιο Χρήσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κουλαϊδής, Β. – Τσατσαρώνη, Α. (2010) (επιμ.) *Παιδαγωγικές Πρακτικές: Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κτενάς, Ε - Γείτονα, Μ. (1994). Δημόσιες δαπάνες εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκριτική μελέτη των περιόδων: 1974-1981 και 1982-1989, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 78, 20-27.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κωνσταντοπούλου, Δ. (1998). *Νέοι και μετάβαση από το σχολείο στην εργασία: Μαθητικοί προσανατολισμοί και στρατηγικές*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (1986). Η έννοια του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και η ελληνική πραγματικότητα. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου με τίτλο «Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές». Επιμέλεια Α. Καζαμιάς, Μ. Κασσωτάκης. Ρέθυμνο, 1986, 159-163.
- Λαμπρίδης, Ε. (2004). *Στερεότυπο – προκατάληψη – κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνος, Κ. (1987). Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και οι επαγγελματικές αποφάσεις των νέων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 5-6, 61-67.
- Μαντόγλου, Α. (2012). *Επιστημονικός Λόγος περί Κοινωνικών Αναπαραστάσεων*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Μαρκαντώνης, Ι. (1961). *Η σχέση μεταξύ επιδόσεως εν τω γυμνασίω και εξελίξεως εν τω βίω*. Αθήναι.
- Μάρκου, Γ. - Μπουζάκης, Σ. (1988). *Συγκριτική Παιδαγωγική. Η εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαρκουλής, Δ. (1981). Η καθοδήγηση στη μέση εκπαίδευση. Οργανωτικές δομές και επισκόπηση των κυριότερων θεωριών επαγγελματικής εκλογής. *Νέα Παιδεία*, 18, 61-97.
- Μαρούγκα, Αιμ. (2006). Ο Ρόλος των Φορέων Απασχόλησης και Συμβουλευτικής (Ε.Κ.Ε.Π., Ο.Α.Ε.Δ., ΚΕ.ΣΥ.Π., Δημόσια και Ιδιωτικά Γραφεία Προσανατολισμού και Εύρεσης Εργασίας) στην Οικονομική Ανάπτυξη της Χώρας. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού: Ο Θεσμός Συμβουλευτική – Προσανατολισμός και ο Ρόλος του στην Οικονομική Ανάπτυξη της Χώρας*. Σελ. 297-299. Ε.Κ.Ε.Π. – ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1987). Επιστήμες της Αγωγής και Παιδαγωγική έρευνα. Παιδαγωγική έρευνα, εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τευχ. 35, Ιούλιος – Αύγουστος 1987, σσ. 15-25
- Μαυρογιώργος, Γ. (2004). Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως Δομικό Στοιχείο της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας σε μια δια βίου Προοπτική. Στα Πρακτικά της Διεθνούς Συνάντησης του ΕΚΕΠ με τίτλο «Δια Βίου Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εξελίξεις και Προοπτικές». Αθήνα: 9-10/12/2004.
- Μηλιός, Γ. (1983). Τα όρια του τεχνοκρατισμού στην εκπαίδευση. Ο τεχνοκρατισμός αντιμέτωπος στο φιλελευθερισμό, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 20, 62-68.
- Μουζέλης, Ν. (1994). Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας* (σελ. 54-62). Αθήνα: Καρδαμίτσας – Δελφίνι.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμέλεια) (2006). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μυλωνάς, Θ. (1991). *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.
- Μυλωνάς, Θ. (1994). Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας* (σελ. 76-95). Αθήνα: Καρδαμίτσας – Δελφίνι.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νούτσος, Χ. (1988). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος: 1931-1973*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νούτσος, Χ. (1994). Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας* (σελ. 49-53). Αθήνα: Καρδαμίτσας – Δελφίνι.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1994). Pierre Bourdieu: Ο στοχαστής της «πρωτόγονης σκέψης» των στοχαστών της «πρωτόγονης σκέψης». Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας* (σελ. 23-48). Αθήνα: Καρδαμίτσας – Δελφίνι.
- Πάντα, Δ. (1988). *Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων. Κοινωνιολογική προσέγγιση στην επίδραση της οικογένειας και της ομάδας των ομηλικών στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πάντα, Δ. (1994). *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας και της Αγγλίας (Συγκριτική Θεώρηση)*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). Ατομικός φιναλισμός και κοινωνική δημοκρατία στην Κοινωνία της Γνώσης: Όψεις του «αυτονόητου». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 144-158.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2002). *Προσφορά και Ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπάς, Γ. – Ψαχαρόπουλος, Γ. (1990). Οι αντιλήψεις των νέων για τον εκπαιδευτικό – επαγγελματικό προσανατολισμό στο σχολείο: προτάσεις για την αναμόρφωσή του. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 14-15, 55-80.
- Παπαστάμου, Σ., & Μαντόγλου, Α., (Επιμ.) (1995). *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, τ. Α' και Β'.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Μ. – Μπίλια, Α. – Παρασκευοπούλου. Π. (2012). *Η πολιτισμική ετερότητα στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αντιλήψεις των μαθητών του Δημοτικού 10-12 ετών για τους αλλοδαπούς.* Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Πασιάς, Γ. - Ρουσσάκης, Ι. (2003). Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης : τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997-2001, στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου (επιμ. καθ. Σ. Μπουζάκης), *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Μάιος 2003, <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/index.htm>
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.
- Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία, τόμος Α*, σελ. 477-494. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακαλάκη, Μ. (2003). *Ψυχοκοινωνικές Λογικές της Καθημερινής Οικονομικής Σκέψης.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σαμοΐλης, Π. (2001). Παράγοντες που επηρεάζουν τους υποψήφιους των Γενικών Εξετάσεων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην επιλογή σπουδών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 56-57, 151-172.
- Σιάνου, Ε., (1998). Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση: από το φορμαλισμό των «ίσων ευκαιριών» στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς. Πρακτικά Συνεδρίου: Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα.
- Σιάνου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004).* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ. (1990). *Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας προς τη μέση τεχνική εκπαίδευση όπως διαμορφώνεται από τον επαγγελματικό και κοινωνικό ρόλο της γυναίκας.* Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τομέας Παιδαγωγικής, Ρέθυμνο.

- Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ. (2000). *Επαγγελματική αξιολόγηση και καθοδήγηση*. Αθήνα: Διδακτικές σημειώσεις για τους φοιτητές του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Σταμέλος, Γ.- Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: συγκρότηση θεματολογία μεθοδολογία υλοποίησης επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: προσπάθεια ιχνηλασίας Β΄*. Αθήνα: Αρμός.
- Στέφος, Α. (2001). *Αρχαία Ελληνική Γραμματεία. Ερμηνευτικές και διδακτικές δοκιμές*. Αθήνα: Πορεία.
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, (1986). *Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, 2^η έκδοση, Ιανουάριος 1986, Λουξεμβούργο.
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, (1987). *Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, 3^η έκδοση, Ιούνιος 1987, Λουξεμβούργο.
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, (1989). *Κείμενα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Πολιτική στον τομέα της Εκπαίδευσης*, Συμπλήρωμα της 3^{ης} έκδοσης, Δεκέμβριος 1989, Λουξεμβούργο.
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΚ, (1993). *Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (1990-1992)*, συμπλήρωμα 2 της 3^{ης} έκδοσης, Λουξεμβούργο, 1993.
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΕ, (1998). *Κείμενα σχετικά με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία (1993-1997)*, Λουξεμβούργο, 1998.
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΕ, (2001). Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*, EDUC 23, 5980/01, 14.2.2001, Βρυξέλλες.
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΕ, (2004). *Ενίσχυση πολιτικών, συστημάτων και πρακτικών στον τομέα της δια βίου Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. 9286/04 EDUC 109 SOC 234.
- ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΕ, (2008). *Καλύτερη Ενσωμάτωση των Στρατηγικών της βίου Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, στις στρατηγικές για την δια βίου μάθηση*. Youth and Culture Council meeting, Brussels, 21 November 2008.
- Τανακίδης, Λ. (1983). Ίσες ευκαιρίες. Το αίτημα και η πραγματικότητα. *Λόγος και Πράξη*, 19, 68-71.

- Τέττερη, Ι. (1992). Αξιολόγηση του Σ.Ε.Π. από τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Ανάγκες και προσδοκίες τους. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 20-21, 55-77.
- Τσακίρη, Δ. (2007). «Η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αγωνίας των μαθητών απέναντι στην εξέταση και τη βαθμολογία» *Δελτίο (αφιέρωμα στην αξιολόγηση των μαθητών)*: 39:19-22.
- Τσαούσης, Δ..Γ. (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Βασικά κείμενα για την Παιδεία την Εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσολακίδου, Σ. (2006). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας: δομές συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού στον τομέα της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας: η περίπτωση της Ελλάδας και της Γαλλίας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1990). Κοινωνικό Κράτος και κοινωνικά δικαιώματα: η επιστροφή του Πολιτικού, *Θεωρία και Κοινωνία*, 1,11-53.
- Τσουκαλάς, Κ. (1996). Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή : Δομές και στρατηγικές της μορφωσιολατρίας. Στο *Ταξίδι στο Λόγο και στην Ιστορία. Κείμενα 1969-1996* (εισαγ.-επιμ. Π. Καφετζής). Τόμ. Β' σσ. 13-38. Αθήνα: Πλέθρον.
- ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., 105298/Γ2/27-08-2010. «Αναστολή της Λειτουργίας των Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.ΣΥ.)».
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1987). *Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο – Ενημερωτικό Έντυπο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1994). 2ο ΚΠΣ – Τομέας Ανθρώπινοι Πόροι, ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα: Μάρτιος 1994.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. Άξονες προτεραιότητας του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης 2000-2006.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2000). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1997-2000. Το Έργο μιας Τριετίας*. Αθήνα.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2007). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Αθήνα, Οκτώβριος 2007.

- Φασούλης, Κ. (2007). Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε άνισο κοινωνικό περιβάλλον: ιδεολογίες και πολιτικές στο μεταίχμιο του 20^{ου}-21^{ου} αιώνα. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Φίλη, Λ.Ε. (2010). *Κοινωνικές ανισότητες και επιλογή σπουδών: προτιμήσεις των υποψηφίων για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φίλιας, Β. κ. συν. (2003). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (2η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ., Μαντζάνας, Σπυριδάκης, Ι. (1981β). Επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 4-5, 21-25.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης – αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες. *Ο Πολίτης*, 11, 21-26, 1977.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φρειδερίκου, Α. – Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μία κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Χαντζή, Α. (1987). Παράγοντες που επιδρούν στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων των μαθητών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 5-6, 125-131.
- Χιωτάκης, Σ. (1997). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χρυσόχου, Ξ. (2008). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις, Πανεπιστημιακές σημειώσεις*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Ψαχαρόπουλος, Γ.- Καζαμίας, Α. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Β. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Althusser, L. (1999). *Θέσεις*. Μετάφραση Γιαταγάνας Ξενοφών. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Anweiler, O. (1987). *Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη: δομή και προβλήματα ανάπτυξης της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (Μετάφραση. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Blackledge, D. – Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Μετάφραση Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. (Παρουσίαση-Επιμέλεια Παναγιωτόπουλος Ν.). Αθήνα: Δελφίνι.
- Bourdieu, P. - Passeron, J.Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (Μετ. Παναγιωτόπουλος Ν.- Βιδάλη. Μ.) Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (2001). *Μάθημα πάνω στο μάθημα. Κοινωνιολογία και αυτό-κοινωνιοανάλυση* (Μετ. Αγκαβανάκης Ν.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (2002). *Η Διάκριση, Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, (Μετ. Καψαμπέλη Κ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P.(2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος, Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*, (Μετ. Διαμαντάκου Κ.). Αθήνα: Νήσος.
- Bourdieu, P. (2005). *Για την επιστήμη και τις κοινωνικές χρήσεις της* (Μετ. Θανοπούλου Μ.- Βαγγελάτου Ε.). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Chisholm, L. (1994). Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και σχολείο: φύλο, νεότητα και διαδικασίες μετάβασης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση & φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Cohen, L. - Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Μετάφραση Νάνσυ Κουβαράκου. Αθήνα: Έλλην.
- Duverger, M. (1990). Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών, τ. Β΄. (Μετάφραση Ν. Παπαδόδημας). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Fritzsche, Karl – Peter. (1992). «Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 1992, σσ. 173-181.
- Gewirtz, S. – Cribb, A. (2010). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση* (Επιστ. Επιμέλεια Άννα Τσατσαρώνη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Giddens, A. (1996). Ο Θετικισμός και οι Επικριτές του. Στο Μ. Πετμεζίδου (Επιμ.), Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία (Τόμος Ι., σσ. 161-234). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Εκδόσεις. Τυπωθήτω.
- Jodelet, D. (1995). Κοινωνική αναπαράσταση: Φαινόμενα, έννοια και θεωρία. Στο Σ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου (Επιμ.), *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, σελ. 124-162. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Λάντες, Ντ. (2005). *Ο Πλούτος και η Φτώχεια των Εθνών*. Μετάφραση Αλαβάνου Αριάδνη. Αθήνα: Λιβάνης.
- Liegle, L. - Süßmuth, R. (1987). *Εισαγωγή : Προβλήματα δομής και εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ανατολική και Δυτική Ευρώπη*. Στο Anweiler, O. (1987). Εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη: δομή και προβλήματα ανάπτυξης της εκπαίδευσης. (σσ. 11-53). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μαρξ, Κ. – Ένγκελς, Φ. (2004). Κριτική των Προγραμμάτων Γκότα και Ερφούρτης. Μετάφραση Κώστα Σκλάβου. Αθήνα: Κοροντζής
- Μπεκ, Ου. (1996). *Η επινόηση του πολιτικού*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνης.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. (επιμέλεια μετάφρασης Φρόσω Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg
- Schultz, Th.W.(1972). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. (Επιμέλεια Γ. Κουτσουμάρης). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Weber, M. (1972). *Δοκίμια επί της Θεωρίας των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Weber, M. (1972). *Η πολιτική ως επάγγελμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χάγιεκ, Φ.Α. (2008). *Το Σύνταγμα της ελευθερίας*. Μετάφραση: Αστερίου Ελένη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γ. Ξένη Βιβλιογραφία

- Abrie, J., (2001). "A Structural Approach to Social Representations". Στο Kay Deaux, Gina Philogene (Eds.) *Representations of the Social. Bridging Theoretical Traditions*, Oxford: Blackwell publishers, pp. 42-47.

- Ali, S.R., McWhirter, E.H., & Chronister, K.M. (2005). «Self-efficacy and vocational outcome expectations for adolescents of lower socioeconomic status: A pilot study». *Journal of Career Assessment*, 13, 2005, 40-58.
- Allen, S – Smith, C.R. (1975). Minority group experience of the Transition from Education to work. In P. Brannen (Eds.), *Entering the World of Work : Some Sociological Perspectives* (pp. 71-90). London : H.M.S.O.
- Amundson, N. – Harris-Bowlsbey, J. – Niles, S. (2008). *Essential Elements of Career Counseling : Processes and Techniques*. 2nd Ed. Prentice Hall.
- Anderson, P. (1998). Choice : can we choose it? Στο: J. Radford (Eds.), *Gender and choice in occupations* (pp. 141-160). London: Routledge Falmer.
- Andréani, F. - Boyé, F. (1991). Le Conseiller d'orientation psychologue. Carrière. Les Metiers de l' education. Nathan, Paris.
- Arrow, K. J. (1973). Higher Education as a Filter, *Journal of Public Economics*, Vol.2,193-216.
- Aschaffenburg, K. – Maas, I. (1997). «Cultural and Educational Careers : The Dynamics of Social Reproduction». *American Sociological Review*, 62, 1997, σσ. 573-587.
- Ball, S. (1998). Big Policies / Small World : an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34(2), pp.119-130.
- Ball, S.J. - Maguire, M. - Macrae, S. (1999). Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market. *International Journal of Inclusive Education*. 3(3), 195-224.
- Ball, S. – Davies, J. – David, M. – Reay, D. (2002). «Classification and Judgement : Social class and the cognitive structures of choice of Higher Education», *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), σσ. 51-72.
- Balsmeier, B. – Petres, H. (2008). *Family background or the characteristics of children: What determines high school success in Germany?* Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Berlin.
- Baptiste, I. (2001). Educating Lone Wolves : Pedagogical Implications of Human Capital Theory, στο *Adult Education Quarterly*, Vol. 51, No 3, σελ:184-201.
- Bates, I. (1993). *A job which is Right for me? Social class, gender and individualisation*. In I. Bates and G. Riseborough (eds.) *Youth and Inequality*. Buckingham: Open University Press. pp. 14-31

- Becker, G.S. (1993). *Human Capital : a Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago, N.B.E.R.
- Behrman, J.R. (1987). Schooling and other human capital investments: Can the effects be identified?, *Economics of Education Review*, 6, (3), 301-305.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Berndt, T., Miller, K. (1990). Expectancies, values and achievement in junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 319-326.
- Blau, P.- Gustad, J.- Jessor, R.- Parnes, H.- Wilcox, R. (1978). Occupational choice: A conceptual framework. In Hopson, B. – Hayes, J. (Eds) *The theory and practice of vocational guidance : a selection of readings*. Oxford: Pergamon Press.
- Blumer, H. (1973). *Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Band I. Rowohlt, Reinbek. 80-101.
- Blustein, D.L., Chaves, A.P., Diemer, M.A., Gallagher, L.A., Marshall, K.G., Sirin, S., & Bhati, K.S. (2002). «Voices of forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition». *Journal of Counseling Psychology*, 49(3), 2002, σσ. 311-323.
- Bourdieu, P. (1966). «L' école conservatrice, les inégalités devant l' école et devant la culture». *Revue française de Sociologie*, VII, 3, 1966, σσ. 325-347.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. (1977). «Cultural Reproduction and Social Reproduction». In: J. Karabel, A.H.Halsey (επιμ.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1973). «Cultural Reproduction and Social Reproduction». In: R. Brown (επιμ.), *Knowledge, Education, and Cultural Change*. London.
- Bourdieu, P. (1979). «Les Trois états du capital culturel». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, σσ. 3–6.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Ed. De Minuit.
- Bourdieu, P. (1983). «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital». In: Reinhard Kreckel (Hg.), «Soziale Ungleichheiten» (*Soziale Welt Sonderband 2*), 183-198. Göttingen.

- Bourdieu, P. (1986) «The forms of capital». In: Richardson J. (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, New York, 241-258 Greenwood.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. (trans. Matthew Adamson). Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Les Regles de l' Art Genèse et structure de champ littéraire*.
- Bourdieu, P. (1999). *The Weight of the World*. (trans. Priscilla Parkhurst Ferguson) Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. (trans. Richard Nice). Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. (trans. Richard Nice). Chicago: University of Chicago Press.
- Bowles, S. – Gintis, H. – Osborne, M. (2002). The determinants of individual earnings: Skills, preferences, and schooling. *Journal of Economic Literature*, 39, 4, σ. 1137-1176.
- Bowles, S. – Gintis, H. – Osborne, M. (2002). Does schooling raise earnings by making people smarter?, In Kenneth Arrow, Samuel Bowles and Steven Durlauf (eds) *Meritocracy and economic inequality*, Princeton University Press.
- Bratti, M. (2007). Parents' income and children's school drop-out at 16 in England and Wales: evidence from the 1970 British Cohort Study, *Review of Economics of the Household*, 5(1), 15-40.
- Breen, R. - Goldthorpe, J. (1997). «Explaining Educational Differentials: towards a formal rational action theory». *Rationality and Society*, 9 (3), 1997, σσ. 275-305.
- Brimi, H. (2005). The Influence of Cultural Capital on Twenty-First Century Secondary School Literature Curricula. *Electronic Journal of Sociology*.
- Brown, D. (1990). Summary, comparison & critique of the major theories. In Brown, D., Brooks, L. (Eds), *Career choice and development*, San Francisco, Jossey Bass, pp338-363.
- Brown, D. - Brooks, L. (1990). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. - Brooks, L. (1991). *Career counseling techniques*, Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, Ph. – Lauder, H. (1991). Education, Economy and Social Change. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 1, 3-23.

- Brown, M.T., Fukunaga, C., Umemoto, D., & Wicker, L. (1996). Annual Review, 1990-1996: Social class, work, and retirement behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 159-189.
- Brown, P. (2003). «The Opportunity Trap: education and employment in a global economy». *European Educational Research Journal*, 2(1), 141-179.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft (1984). *Berufsorientierung in der Lehrerbildung*. Köln.
- Carnoy, M. (1985). Political Economy of Education. Στο Husen, T. – Postlethwaite, T.N., *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, σ. 3964-3974.
- Carnoy, M. – Levin, H.M. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Stanford University Press.
- CEDEFOP No: RP/B/JWA/QUALITY/003/03 Study on Quality Guidelines and Criteria in Guidance DRAFT FINAL REPORT March 2004 Project Team: Leigh Henderson, Kate Signet, Jackie Sadler (for the Guidance Council) Ruth Hawthorn and Peter Plant (for NICE).
- Chaves, A.P., Diemer, M.A., Blustein, D.A., Gallagher, L.A., DeVoy, J.E., Casares, M.T., & Perry, J.C. (2004). Conceptions of work: The view from urban youth. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 2004, σσ. 275-286.
- Clerc, P. (1964). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. *Population*, 19 (4), 1964, σσ. 627-672.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.S), 95-120.
- Connolly, P. - Healy, J. (2004). Symbolic violence and the neighbourhood: The educational aspirations of 7-8 year old working-class girls. *The British Journal of Sociology*, 55(4), 511-529.
- Council of the European Union, (2004). *Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance*
- Crites, J. O. (1981). *Career counseling: models, methods, and materials*. New York : McGraw-Hill.

- Dabos, M. – Psacharopoulos, G. (1991). An analysis of the sources of earnings variation among brazilian males, *Economics of Education Review*, 10, (4), 359-377.
- De la Fuente, A. - Ciccone, A. (2002). Human capital in a global and knowledge-based economy. Report for the Directorate-General for Employment and Social Affairs, European Commission, May, Brussels.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours Issy-les-Moulineaux*, EAP.
- Danvers, FR. (1995). L'Orientation (Scolaire et Professionnelle), matière d'enseignement ? *Revue de Recherches en Éducation*, 14, 165-179.
- Daws, P.P. (1972). The Role of the Careers Teacher, Στο Hayes, J. and Hopson, B. (eds) *Careers Guidance: the Role of the School in Vocational Development*, London: Heinemann
- Daws, P.P. (1977). Are careers education programmes in secondary schools a waste of time? - A reply to Roberts. *British Journal of Guidance and Counseling*, 5, (1), 10-18.
- Dedering, H. (1996). *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung*. München : Oldenburg.
- Dedering, H. (2000). *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*. München, Wien.
- Dedering, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In Schuby, J. (2002). *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele (17-31)*: Bad Heilbrunn/Obb.
- Department of Education and Science (1973). Survey 18, Careers Education in Secondary Schools. London: H.M.S.O..
- Department of Education and Science (1987). The National Curriculum 5-16: a consultation document. London : H.M.S.O..
- Department for Education and Employment (1998). *Final Careers Service Planning Guidance 98-99*. London: DfEE (mimeo).
- DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (Hrsg.) (1952): *Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend*. Erarbeitet von der Sozialwissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft zur Erforschung von Jugendfragen unter der wissenschaftlichen Leitung von Helmut Schelsky. 2 Bd., Köln.
- Dibbern, H. - Kaiser, F. - Kell, A. (1974). *Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre*. Bad Heilbrunn.

- Doering, P.B. – Piore, M.J. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Helth, Lexington.
- Dore, R. (1997). The Argument of the Diploma Disease : a summary, *Assessment in Education*, 4(1), 23-32.
- Drapela, V.J. (1977). *Guidance in other countries*. University of South Florida.
- Driesel-Lange, K. - Hany, E. (2005). Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums : Die Qual der Wahl. *Schriften zur Berufsorientierungsforschung, Heft 1*. Universität Erfurt.
- Driesel-Lange, K. - Hany, E. (2006). Berufsorientierung in der gymnasialen Mittelstufe: Wie effektiv sind einzelne Unterrichtsstunden? *Schriften zur Berufsorientierungsforschung, Heft 2*. Universität Erfurt.
- Duchesne, I. - Nonneman, W. (1998). The demand for Higher Education in Belgium. *Economics of education review*, 17(2), 211-218.
- Dumas, C. - Lambert, S. (2005). Children education in Senegal: how does family background influence achievement? *Research Unit Working Papers*, No 706.
- Dundar, H. – Lewis, D.R. (1999). Equity, quality and efficiency effects of reform in Turkish higher education. *Higher Education Policy*, 12, 1999, σσ. 343-366.
- Duru-Bellat, M. (2000). «Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors», *Journal of Education Policy*, 15(1), 2000, σσ. 33-40.
- Epstein, J.(1992). School and Family Partnerships. In Alkin, M. (Ed). *Encyclopedia of Educational Research*, 1139-1151, 6th edition, New York: Mac- Millan.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities, *Discourse and Society*, 4,2, σσ. 133-168.
- Frenette, M. (2002). Too Far To Go On? Distance to School and University Participation Statistics Canada, *Business and Labour Market Analysis*, paper no.191.
- Gellert, Cl. (1997). «Elite Versus Mass Higher Education: A Misconceived Dichotomy»? *Higher Education in Europe*, XXII(2), 1997, σσ. 193-199.
- Germeijs, V., & Boeck, P.D. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision, *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 113-122.

- Germeijs, V., & Boeck, P.D. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11-25.
- Gibson, R.L. - Mitchell, M.M. (1990). *Introduction to Counseling and Guidance*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Goldthorpe, J.H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment, *The British Journal of Sociology*, (47)3 σσ. 481-505.
- Gothard, W.P. (1985). *Vocational Guidance. Theory and Practice*. London: Croom Helm.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and Compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 28(6), pp. 545-579.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In Brown, D.-Brooks, L. (Eds), *Career choice and development*, San Francisco, Jossey Bass, pp 85-148.
- Gouvias, D. – Katsis, A. – Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship, *International Studies in Sociology of Education*, 22:2, 125-145.
- Hall, D.T. (1976). *Careers in Organisations*. California : Pacific Palisades.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halpin, D. – Troyna, B. (1994). *Researching Education Policy: ethical and methodological issues*. London: The Falmer Press.
- Hatcher, R. (1998). «Class, differentiation in education: rational choices?», *British Journal of Sociology of Education*, 19, σσ. 5-24.
- Hauer, W. (2003). *Lokale Schulentwicklung und städtische Lebenswelt. Das Schulwesen in Tübingen von seinen Anfängen im Spätmittelalter bis 1806*. Stuttgart : Franz Steiner Verlag.
- Henderson, S. – Hesketh, B. – Tuffin, K. (1988). A test of Gottfredson's theory of circumscription. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 37-48.
- Hesketh, B. – Durant, C. – Pryor, R. (1990). Career compromise: A test of Gottfredson's (1981) theory using a policy-capturing procedure. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 97-108.

- Hickman, G.P. (2000). Influence of parenting styles on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development, Jan/Feb.*
- Holstein, H. (1972). *Die Schule als Institution*, Ratingen.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Hopson, Barrie – Hayes, John. (1978). *The theory and practice of vocational guidance : a selection of readings*. Oxford : Pergamon Press.
- Hurrelmann, K. - Andresen, S. (2007). *Kinder in Deutschland 2007. Erste World Vision Kinderstudie*. Frankfurt, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Huteau, M. – Lautrey, J. (1979). Les origines et la naissance du mouvement de l'orientation. Στο *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 1, 3-42.
- I.A.E.V.G., (2006). *Strategies for Vocational Guidance in the Twenty-First Century*.
- Jackson, M.A., Mendelsohn Kacanski, J., Rust, J.P., & Beck, S.E. (2006). «Constructively challenging diverse inner-city youth's beliefs about educational and career barriers and supports». *Journal of Career Development, 32(3)*, 2006, pp. 203-218.
- Jenkins, R. (1992). *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.
- Jodelet, D. (1989). Representations sociales: Un domaine, en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Representations Sociales*, pp. 31-61. Paris: PUF.
- Kahsnitz, D. (1982). Aufgaben fachdidaktischer Forschung und Lehre für den Unterrichtsbereich Arbeit - Wirtschaft - Technik bzw. Arbeitslehre. In *arbeiten+lernen*, Heft 20, S. 6-9.
- Karabel, J. – Halsey, A.H. (1977). „Educational research:A review and interpretation”. In J. Karabel, A.H.Halsey (επιμ.), *Power and Ideology in Education*. New York : Oxford University Press, 1-85.
- Kästner, H. (1980). Berufsorientierung in der Schule. In *Arbeit und Beruf*, 9,1980.
- Katsillis, J. – Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement and educational reproduction: the case of Greece. *American Sociological Review, 55*, 270-280.
- Katsis, A., – Limakopoulou, A. (2005). The determination of the optimal sample size for reliability scales in social sciences. Πρακτικά 18ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής, 435-440, Αθήνα.

- Kenny, M.E., Blustein, D.L., Chaves, A., Grossman, J.M., & Galagher, L.A. (2003). «The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students». *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 2003, σσ. 142-155.
- Kidd, J. (1984). Young People's Perceptions of their Occupational Decision-Making. *British Journal of Guidance & Counselling*, 12(1), 25-38
- King, A. (2000). Thinking with Bourdieu against Bourdieu: A "Practical" Critique of the Habitus. *Sociological Theory* 18(3): 417-433.
- KMK (1993). Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 in der Fassung vom 27.09.1996). Veröffentlichungen der KMK. o. O. (Bonn).
- KMK (2004). Erlass "Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen". RdErl. d. MK vom 04.08.2004 – 32 – 81431.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. Savickas & B. Walsh (Eds.), *Integrating career theory and practice* pp 233–280. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Books.
- Kuhn, T. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, (3d Edition) The University Chicago Press.
- Kurz, H. D., Salvadori, N. (1998). "Endogenous" Growth Models and the "Classical" Tradition, στο H.D.Kurz, N. Salvadori (επιμ), *Understanding "Classical" Economics. Studies in Long-Period Theory*. London, Routledge, 66-89.
- Landesarbeitsamt Baden Württemberg, Abteilung Berufsberatung. (1998). *Berufliche Beratung in flexibler Organisation*. Nordrhein-Westfalen : Landesarbeitsamt.
- Latreille, G. (1984). Les conseillers d'orientation de France : 60 ans d'activité et de recherche In D. Pelletier et R. Bujold (dir.), *Pour une approche éducative en orientation*, Québec, G. Morin.
- Laval, Ch. (2003). *L' école n' est pas une entreprise*. La Découverte/Poche
- Law, B. (1981). Careers Theory : A Third Dimension?. In Watts, A.G. et al. *Career Development in Britain*. (pp. 300-337). London : CRAC / Hobsons Press.
- Lemmermöhle-Thüsing, D. (1993): Wir werden was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. Bd. 1-6. Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau des Landes Nordrhein-Westfalen. Dokumente und Berichte 16. Düsseldorf.

- Lefebvre, P. - Merrigan, P. (2008). "Family background, family income, cognitive tests scores, behavioural scales and their relationship with post-secondary education participation: Evidence from the NLSCY, *Working Paper* 08-30, pp. 203-223.
- Léon, A. – Roche, P. (2008). *Histoire de l'enseignement en France : Que sais – je*. Paris: PUF.
- Levine, A. (1976). «Educational and occupational choice. A synthesis of literature from sociology and psychology». *Journal of Consumer Research*, 2, 1976, 276-289.
- Li, W. (2007). Family background, financial constraints and higher education attendance in China, *Economics of Education Review*, 26(6), σσ. 724-734.
- Limakopoulou, A., – Katsis A. (2006). Bayesian sample size calculations involving the reliability coefficient of a scale in social sciences. *Journal of Statistical Theory and Applications*, 4, 381-390.
- Little, A.W. (2003). Motivating learning and the development of human capital, *Compare*, Vol.33, No. 4, 438-452.
- Liu, W.M., Ali, S.R., Soleck, G., Hopps, J., Dunston, K., & Pickett, T. (2004). «Using social class in counseling psychology research». *Journal of Counseling Psychology*, 5, 2004, 3-18.
- Lumpe, A. (2002). Gestaltungswille, Selbstständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung. In Schuby, J. (2002). *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele (107-123)* : Bad Heilbrunn/Obb.
- Marcus, R. (1986). Earnings and the Decision to Return to School, *Economics of Education Review*, 5, (3), 309-317.
- Mayring, Ph. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Middleton, R. - Grigg, C. M. (1959). Rural - urban differences in aspirations. *Rural Sociology*, 24, 347-354.
- Moliner, P. - Rateau, P. - Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales, Pratiques des études de terrain*, Presses Universitaires de Rennes.
- Moniarou-Papaconstantinou, V. – Tsatsaroni, A. – Katsis, A. – Koulaidis, V. (2010). LIS as a Field of Study: Socio-cultural influences on students' decision making, *Journal Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, vol. 62 (3), 321-244

- Mortimer, J. et al. (1992). Influences on Adolescent's Vocational Development. Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
- Moscovici, S. (1973). Introduction. In C. Herzlich, *Health and Illness: A social psychological analysis*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Müller, H. (1989). Zukunft der Berufswahlfreiheit. Plädoyer für eine soziokulturelle Neuinterpretation und Neuorganisation der Berufswahl und Berufsorientierung. In Wiebe, H.-H. (Hrsg.): *Jugend in der Sackgasse? - Gegen die Entwarnung in der Jugendfrage!* - Bad Segeberg, S. 141-164.
- Mullet, E. – Neto, F. – Henry, S. (1992). «Determinants of Occupational Preferences in Portuguese and French High School Students». *Journal of Cross Cultural Psychology*, 23(4), 1992, pp. 523-531.
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction, *British Journal of Sociology of Education*, 11(4), pp. 431 – 447.
- National Curriculum Council and School Examinations and Assessment Council (NCC & SCAA). (1993). *The National Curriculum and its Assessment, Interim Report*. London : Author.
- Naville, P. (1972). *Théorie de l'Orientation Professionnelle*. Paris: Gallimard.
- Neave, G. (1988). Education and social policy : demise on an ethic or change of values? *Oxford Review of Education*, 4 (3), 273-283.
- Niles, S. G. - Harris-Bowlsbey, J. (2005). *Career development interventions in the 21st century*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- O.E.C.D., (1996). *Lifelong Learning for all*. Paris, OECD.
- O.E.C.D., (1996). *The Knowledge-based Economy*. Paris, OECD.
- O.E.C.D., (1997). *National Policies for Education-Greece*, Paris, OECD.
- O.E.C.D., (2003). *Review of Career Guidance Policies. United Kingdom Country Note*, April 2003.
- O.E.C.D., (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*.
- O.E.C.D., (2005). *Career Guidance : A Handbook For Policy Makers*, Brussels.
- O.E.C.D., (2001). *The Well-being of Nations : The Role of human & social capital*. Paris : OECD Publications.
- O.E.C.D., (2007). *Human Capital : How what you know shapes your life* : OECD Publications.

- O.E.C.D., (2009). *Education at a Glance* : OECD Publications.
- O.E.C.D., (2010). *Greece at a Glance. Policies for a Sustainable Recovery*, Brussels.
- Office for Standards in Education (OFSTED). (1993). *Access and Achievement in Urban Education*. London : Her Majesty's Stationary Office (HMSO).
- Osipow, S. (1983). *Theories of Career Development*. Prentice Hall.
- Osipow, S.H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Piazza-Georgi, Barbara. (2002). The role of human and social capital in growth:extending our understanding, *Cambridge Journal of Economics*, 2002, 26, 461-479.
- Poole, M. - Langan-Fox, J. - Ciavarella, M. - Omodei, M. (1991). A contextualist model of professional attainment: Results of a longitudinal study on career paths of men and women. *The Counseling Psychologist*, 19(4), 603-624.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse Analysis. In A. J. Smith, R. Harre, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology*, pp. 80-92. London: Sage.
- Prager, U. - Wieland, C. (2005). *Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.
- Preston, R. – Dyer, Caroline. (2003). Human Capital, Social Capital and Lifelong Learning : An editorial introduction, *Compare*, 33,4, 429-436.
- Prost, A. (1996). Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France *Vie Sociale*, 5, 11-24.
- Purkhardt, S. (1993). *Transforming social representations. A social psychology of commonsense and science*. Routledge, London.
- Rateau, P. (2000). L'approche structurale des représentations sociales. In N. Roussiau (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 79-88), Paris: In Press Editions.
- Roberts, K. (1968). The entry into employment : An approach towards a general theory. *Sociological Review*, 16, (2), 165-182.
- Roberts, K. (1977). The Social Conditions, Consequences and Limitations of Careers Guidance. *British Journal of Guidance and Counseling*, 5, (1), 1-9.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, Vol.4, No.3. pp212-217.

- Roe, - Lunneborg, P.W. (1996). Personality, development and career choice. In Brown, D. - Brooks, L. (Eds). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (3rd ed.). San Francisco : Jossey-Bass, pp 68-101.
- Rojewski, J.W. (1995). Impact of at-risk behavior on the occupational aspirations and expectations of male and female adolescents in rural settings. *Journal of Career Development*, 22(1), 33-48.
- Rounds, J.B. - Tracey, T.J. (1990). From trait-and-factor to person-environment fit counselling. Theory and process. In W. Walsh and S. Osipow (eds), pp. 1-44.
- Ryrie, A.C. (1983). *On Leaving School: A Study of Schooling, Guidance and Opportunity*. Edinburgh : Hodder & Stoughton.
- Saiti, A. - Prokopiadou, G. (2008). The Demand for Higher Education in Greece, *Journal of Further and Higher Education*, 32(3), 285-296.
- Schultz, Th.W. (1977). Investment in human capital. Στο: J. Karabel, A.H.Halsey (επιμ.), *Power and Ideology in Education*. New York : Oxford University Press, 313-324.
- Schultz, Th.W. (1989). Investment in people : Schooling in low income countries, *Economics of Education Review*, 8, (3), 219-223.
- Schwingel, M. (1995). *Bourdieu zur Einführung*. Junius, Hamburg.
- Seifert, K. (1977). *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen : Hogrefe.
- Social Exclusion Unit (1999). *Bridging the Gap: New Opportunities for 16-18 Year Olds Not in Education, Employment or Training*. London: Stationery Office.
- Speakman, M.A. (1980). Occupational Choice and Placement. In Esland, G. & Salaman, G. *The Politics of Work and Occupations*. London : Open University Press.
- Steving, R. - Whillig, G. (1967). Occupational aspirations of selected Appalachian youth. *Personnel and Guidance Journal*, 45, 435-439.
- Stübig, F. (2001). *Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe*. Kassel Univ. Press.
- Super, D. (1957). *The psychology of careers : an introduction to vocational development*. New York: Harper & Row.
- Super, D. (1973). The career development inventory. *Journal of Guidance and Counseling*, 1(2), 37-50.
- Super, D. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks, and Associates, *Career choice and development*. SanFrancisco: Jossey-Bass.

- Thomas, G. – Alexander, K. – Eckland, B. (1979). Access to Higher Education: The Importance of Race, Sex, Social Class, and Academic Credentials. *The School Review*, 87(2), pp. 133-156
- Tsakiris, D. (2013). Human Capital and Human Action in Lifelong Learning: Questions Concerning the Revival of a Seemingly Obvious Theory. *Lifelong Learning Book Series*, 19, 109-119.
- Walsh, W.B. – Osipow, S.H. (1990). *Career counseling : contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, New Jersey :Lawrence Erlbaum Associates.
- Watts, A.G.-Herr, E.L. (1976). Careers Education in Britain and the U.S.A. : Contrasts and Common Problems, *British Journal of Guidance and Counselling*, 4,2,129-142.
- Watts, A. (1993). *The role of new technologies in careers guidance*. Α' Διεθνές συνέδριο ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. σ.40-47. Αθήνα.
- Watts, A.G. (1998). Counselling and Guidance in Europe : Past, Present, Future. Στο Πρακτικά Α' Κυπρο-Ελλαδικού Συνεδρίου Συμβουλευτικής. Λευκωσία 27-28 Νοεμβρίου 1997.
- Watts, A.G. (2001). Career guidance and social exclusion: a cautionary tale. Στο *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(2), 2001, σσ.157-176.
- Watts, A.G. – Sultana, R. (2003). *Career Guidance Policies in 36 Countries: Contrasts and Common Themes*, Conference on Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap, Toronto Canada, 6-7 October 2003.
- Webb, J. – Schirato, T. – Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. London: Sage Publications.
- Wensierski, H.-J. - Schützler, C. - Schütt, S. (2005). *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Whiston, S.C. - Keller, B.K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Hampshire: Gower.
- Wu, C.C. (2009). «Higher education expansion and low income students in Taiwan». *International Journal of Education Development*, 29 (4), 2009, pp. 399-405.
- Ziefuß, H. (1995). Arbeitslehre in der Schulpraxis der Bundesländer (=Arbeitslehre, eine Bildungsidee im Wandel Band 6), Seelze-Velber.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Συνοδευτική επιστολή

Αγαπητέ/ή μαθητή/θήτρια

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι μέρος μιας έρευνας που αφορά το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο της Διδακτορικής μου Διατριβής που εκπονείται στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι απαραίτητη για τη διεξαγωγή και την επιτυχία της έρευνας, γι' αυτό θα σε παρακαλούσα να διαθέσεις τη λίγη ώρα που απαιτείται για να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο. Σε παρακαλώ να αντιμετωπίσεις το ερωτηματολόγιο με προσοχή και να μην αφήσεις ερωτήσεις αναπάντητες. Είναι σημαντικό να γνωρίζεις ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Η δική σου γνώμη με ενδιαφέρει πραγματικά και η βοήθειά σου θα είναι εξαιρετικά πολύτιμη. Θα ήθελα να επισημάνω ότι το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου είναι απολύτως **ανώνυμο** και **απόρρητο**. Θα χρησιμοποιηθεί μόνο για στατιστική ανάλυση μαζί με άλλα ερωτηματολόγια, σύμφωνα με την ερευνητική δεοντολογία.

Πριν αρχίσεις να συμπληρώνεις το ερωτηματολόγιο σε παρακαλώ να διαβάσεις προσεκτικά τις παρακάτω οδηγίες

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Στις σελίδες που ακολουθούν υπάρχουν κάποιες απλές ερωτήσεις σχετικές με την καθημερινή σου κοινωνική και σχολική ζωή. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν γεγονότα που ήδη έχουν συμβεί, ενώ κάποιες άλλες αφορούν την άποψή σου για σχετικά θέματα. Στις περισσότερες ερωτήσεις, όπου χρειάζεται, υπάρχουν επεξηγήσεις για τον τρόπο απάντησης. Ωστόσο, αν υπάρχει κάτι το οποίο δεν καταλαβαίνεις ή αν δεν είσαι σίγουρος / η πώς θα απαντήσεις, τότε μη διστάσεις να ζητήσεις βοήθεια από τον υπεύθυνο για την έρευνα.

Σε ευχαριστώ για τη συνεργασία σου και για την πολύτιμη συμβολή σου στη διεξαγωγή της έρευνας.

*Λογιώτης Γιώργος
Εκπαιδευτικός
Υποψήφιος Διδάκτωρ
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου*

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο :

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

Αγόρι Κορίτσι

2. Έτος γέννησης :

Συμπλήρωσε το έτος γέννησής σου

3. Είσαι μαθητής/τρια σε :

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

Δημόσιο Σχολείο Ιδιωτικό Σχολείο

4. Είσαι μαθητής/τρια σε :

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

Γενικό Λύκειο Επαγγελματικό Λύκειο

5. Η εθνικότητά σου είναι :

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

Ελληνική Άλλη

6α. Γεννήθηκες στην Ελλάδα;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

ΝΑΙ ΟΧΙ

6β. Αν δεν γεννήθηκες στην Ελλάδα, σε ποια χώρα γεννήθηκες;

Σημείωσε τη χώρα στην οποία γεννήθηκες:

10β. Αν ΝΑΙ, τι είδους βοήθεια έχεις;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη
- β) Βοήθεια από την οικογένεια
- γ) Φροντιστήριο
- δ) Ιδιαίτερα μαθήματα
- ε) Φροντιστήριο και ιδιαίτερα μαθήματα

11. Ποιες από τις παρακάτω οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες πραγματοποιείς σε εβδομαδιαία βάση;

- α) Εκμάθηση Ξένων Γλωσσών
- β) Εκμάθηση Η/Υ
- γ) Μουσική
- δ) Χορός
- ε) Αθλητισμός
- στ) Αν κάποια άλλη δραστηριότητα, ποια;

B. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ -
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

12. Το μέσο μηνιαίο εισόδημα της οικογένειάς σου είναι:

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Μέχρι 1.000 Ευρώ
- β) Από 1.001 έως 2.000 Ευρώ
- γ) Από 2.001 έως 3.000 Ευρώ
- δ) Από 3.001 έως 4.000 Ευρώ
- ε) Από 4.001 Ευρώ και πάνω

13. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σου είναι:

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη

	Πατέρας	Μητέρα
α) Απόφοιτος / η Δημοτικού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β) Απόφοιτος / η Γυμνασίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ) Απόφοιτος / η Λυκείου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ) Πτυχιούχος Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε) Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ) Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ) Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Η επαγγελματική κατάσταση των γονέων σου σήμερα είναι:

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη

	Πατέρας	Μητέρα
α) Εργάζεται κανονικά - σταθερά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β) Εργάζεται περιστασιακά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ) Είναι άνεργος / η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ) Είναι συνταξιούχος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε) Εργάζεται στο σπίτι (οικιακά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ) Δεν ζει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Εάν οι γονείς σου εργάζονται σήμερα ποια είναι η επαγγελματική τους θέση:

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε στήλη

	Πατέρας	Μητέρα
α) Εργοδότης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β) Αυτοαπασχολούμενος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ) Μισθωτός στο Δημόσιο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ) Μισθωτός στον Ιδιωτικό Τομέα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Σημείωσε το επάγγελμα των γονέων σου :

Ο πατέρας μου είναι :

Η μητέρα μου είναι :

17. Ποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες πραγματοποιούν οι γονείς σου στον ελεύθερο χρόνο τους:

- α) Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων
- β) Παρακολούθηση κινηματογραφικών έργων
- γ) Επίσκεψη σε μουσεία / εκθέσεις
- δ) Συμμετοχή σε πολιτιστικό σύλλογο
- ε) Συμμετοχή σε αθλητικό σύλλογο
- στ) Ανάγνωση βιβλίων
- ζ) Ανάγνωση εφημερίδων
- η) Ακρόαση μουσικής
- θ) Παρακολούθηση τηλεόρασης
- ι) Χρήση Διαδικτύου

18α. Συζητάς με τους γονείς σου για τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά σου σχέδια:

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

ΝΑΙ ΟΧΙ

18β. Αν ΝΑΙ, ποια είναι η στάση τους:

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Συμφωνούν με τα σχέδιά μου
- β) Διαφωνούν με τα σχέδιά μου
- γ) Προβληματίζονται για τα σχέδιά μου

18γ. Αν ΟΧΙ, γιατί:

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Διαφωνούν με τα σχέδιά μου

- β) Έχουν ήδη αποφασίσει για το μέλλον μου
- γ) Δεν γνωρίζουν τα ζητήματα που αφορούν στα σχέδιά μου

19α. Επιθυμούν οι γονείς σου να συνεχίσεις τις σπουδές σου μετά την αποφοίτησή σου από το Λύκειο;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

ΝΑΙ ΟΧΙ

19β. Αν οι γονείς σου επιθυμούν να σπουδάσεις, γιατί πιστεύεις ότι έχουν αυτή την επιθυμία;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Γιατί θεωρούν ότι το πτυχίο είναι σημαντικό εφόδιο για τη ζωή
- β) Γιατί θεωρούν ότι οι σπουδές συμβάλλουν στη γενικότερη μόρφωση
- γ) Γιατί θεωρούν ότι οι σπουδές αποτελούν παράγοντα κοινωνικής ανόδου
- δ) Γιατί οι σπουδές αποτελούν παράδοση για την οικογένεια

19γ. Αν οι γονείς σου επιθυμούν να μην σπουδάσεις, γιατί πιστεύεις ότι έχουν αυτή την επιθυμία;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Γιατί θεωρούν ότι οι σπουδές δεν εξασφαλίζουν απαραίτητα εργασία
- β) Γιατί θεωρούν ότι οι σπουδές δεν συμβάλλουν στη γενικότερη μόρφωση
- γ) Γιατί δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο οικονομικό κόστος των σπουδών
- δ) Γιατί φοβούνται ότι δεν θα τα καταφέρω

20. Σε ποιο επίπεδο εκπαίδευσης πιστεύουν οι γονείς σου ότι μπορείς να φθάσεις;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Να ολοκληρώσω τη φοίτησή μου στο Λύκειο
- β) Να τελειώσω μια σχολή επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)

- γ) Να σπουδάσω σε μια σχολή των Τ.Ε.Ι.
- δ) Να σπουδάσω σε μια σχολή των Α.Ε.Ι.
- ε) Να σπουδάσω σε ένα Ιδιωτικό Κολλέγιο
- στ) Να κάνω μεταπτυχιακές σπουδές

21. Επίλεξε την πρόταση που ταιριάζει καλύτερα στη δική σου περίπτωση :

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που προσφέρει μονιμότητα και ασφάλεια
- β) Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που θα μου αποφέρει πολλά χρήματα
- γ) Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που ταιριάζει με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά μου
- δ) Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα που στην παρούσα φάση έχει ζήτηση στην αγορά εργασίας
- ε) Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω ένα επάγγελμα με ιδιαίτερο κοινωνικό κύρος
- στ) Οι γονείς μου θα ήθελαν να ακολουθήσω το δικό τους επάγγελμα

Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

22. Τι επιθυμείς να κάνεις μετά την αποφοίτησή σου από το Λύκειο;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Να αναζητήσω εργασία
- β) Να τελειώσω μια σχολή επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)
- γ) Να σπουδάσω σε μια σχολή των Τ.Ε.Ι.
- δ) Να σπουδάσω σε μια σχολή των Α.Ε.Ι.
- ε) Να σπουδάσω σε ένα Ιδιωτικό Κολλέγιο
- στ) Να σπουδάσω απευθείας σε ένα Πανεπιστήμιο του εξωτερικού

23. Σε ποιο εκπαιδευτικό επίπεδο πιστεύεις ότι μπορείς να έχεις φθάσει όταν θα είσαι 30 ετών;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Θα έχω αποφοιτήσει από το Λύκειο
- β) Θα έχω τελειώσει μια σχολή επαγγελματικής κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)
- γ) Θα έχω σπουδάσει σε μια σχολή των Τ.Ε.Ι.
- δ) Θα έχω σπουδάσει σε μια σχολή των Α.Ε.Ι.
- ε) Θα έχω σπουδάσει σε ένα Ιδιωτικό Κολλέγιο
- στ) Θα έχω κάνει μεταπτυχιακές σπουδές

24. Αν έχεις επιλέξει να συνεχίσεις τις σπουδές σου σε κάποιο Πανεπιστήμιο, ποιο είναι το βασικό σου κίνητρο γι' αυτό;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Για να βρω ευκολότερα εργασία
- β) Για να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις
- γ) Για να κερδίσω περισσότερα χρήματα στο μέλλον
- δ) Για να νιώσω προσωπική καταξίωση
- ε) Όπως και οι συγγενείς μου, να έχω ανώτατη εκπαίδευση
- στ) Είναι κάτι φυσικό για μένα και την οικογένειά μου
- ζ) Οι σπουδές θα μου προσφέρουν προσωπική ολοκλήρωση
- η) Οι φίλοι μου θα συνεχίσουν τις σπουδές τους

25α. Αν δεν πετύχεις την εισαγωγή σου στην ανώτατη εκπαίδευση τι σκέφτεσαι να κάνεις;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Να αναζητήσω εργασία
- β) Να προσπαθήσω πάλι την επόμενη χρονιά
- γ) Να σπουδάσω στο εξωτερικό
- δ) Δεν έχω αποφασίσει ακόμη

25β. Αν σκέφτεσαι να σπουδάσεις στο εξωτερικό, ποιοι λόγοι επιδρούν περισσότερο στη συγκεκριμένη επιλογή;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α) Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β) Η καλύτερη οργάνωση των σπουδών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ) Το αντικείμενο των σπουδών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ) Η φήμη του πανεπιστημίου στο εξωτερικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε) Η παρότρυνση των γονέων μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ) Η δυνατότητα να βρω ευκολότερα εργασία στο μέλλον	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Ποιος σε βοήθησε περισσότερο στην απόφασή σου για σπουδές;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

α) Οι γονείς μου	<input type="checkbox"/>
β) Τα αδέρφια μου	<input type="checkbox"/>
γ) Οι φίλοι μου	<input type="checkbox"/>
δ) Οι καθηγητές μου στο μάθημα του ΣΕΠ	<input type="checkbox"/>
ε) Οι καθηγητές μου στα άλλα μαθήματα	<input type="checkbox"/>
στ) Οι καθηγητές μου στο φροντιστήριο	<input type="checkbox"/>
ζ) Αν σε βοήθησε κάποιος άλλος, ποιος;	<input type="checkbox"/>
.....	

27. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ότι οι παρακάτω παράγοντες καθορίζουν την ενδεχόμενη επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο σε κάθε σειρά

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
α) Η συστηματική μελέτη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| β) Το επάγγελμα των γονέων | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| γ) Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| δ) Η προσωπική μου θέληση για σπουδές | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ε) Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μου | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| στ) Η παρότρυνση των γονέων μου | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ζ) Οι καθηγητές μου στο σχολείο | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| η) Η εξωσχολική υποστήριξη | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

28α. Έχεις αποφασίσει ποιο επάγγελμα θέλεις να ακολουθήσεις;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

ΝΑΙ ΟΧΙ

28β. Αν ΝΑΙ, σε ποια ηλικία σκέφτηκες για πρώτη φορά το επάγγελμα που θα ήθελες να ακολουθήσεις;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) 5-8 ετών
- β) 9-12 ετών
- γ) 13-17 ετών
- δ) Δεν θυμάμαι

28γ. Ποιο είναι αυτό το επάγγελμα;

.....

29. Τι σε επηρέασε στην επαγγελματική σου επιλογή;

Σημείωσε τρεις(3) μόνο λόγους με σειρά προτεραιότητας

- α) Η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση
- β) Η εξασφάλιση καλύτερης ποιότητας ζωής
- γ) Οι υψηλές αποδοχές
- δ) Η επαγγελματική ικανοποίηση
- ε) Το κύρος του συγκεκριμένου επαγγέλματος
- στ) Η δυνατότητα προσφοράς
- ζ) Το προσωπικό ενδιαφέρον

30. Ποιος σε βοήθησε περισσότερο στην απόφασή σου για επιλογή επαγγέλματος;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Οι γονείς μου
- β) Τα αδέρφια μου
- γ) Οι φίλοι μου
- δ) Οι καθηγητές μου στο μάθημα του ΣΕΠ
- ε) Οι καθηγητές μου στα άλλα μαθήματα
- στ) Οι καθηγητές μου στο φροντιστήριο
- ζ) Αν σε βοήθησε κάποιος άλλος, ποιος;

.....

31. Αν δεν έχεις αποφασίσει ακόμη ποιο επάγγελμα θα επιλέξεις, εξήγησε με δικά σου λόγια γιατί:

.....

.....

.....

.....

32α. Υπάρχει κάποιο ή κάποια επαγγέλματα που δεν θα ήθελες να ασκήσεις ποτέ;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- ΝΑΙ ΟΧΙ

32β. Αν ΝΑΙ, ποιο ή ποια επαγγέλματα δεν θα ήθελες να ασκήσεις ποτέ; Σημείωσε μέχρι τρία (3) :

- α)
- β)
- γ)

Δ. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

33α. Αναζητήσεις στήριξη από ένα Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού για να πάρεις μια εκπαιδευτική ή επαγγελματική απόφαση;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

ΝΑΙ ΟΧΙ

33β. Αν ΝΑΙ, εξήγησε με δικά σου λόγια γιατί :

.....
.....
.....
.....

33γ. Αν ΟΧΙ, εξήγησε με δικά σου λόγια γιατί :

.....
.....
.....
.....

34α. Σου παρείχε το «μάθημα Σ.Ε.Π.» βοήθεια για να αποφασίσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό σου μέλλον;

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

NAI OXI

34β. Αν NAI, εξήγησε με δικά σου λόγια γιατί :

.....

.....

.....

.....

.....

34γ. Αν OXI, εξήγησε με δικά σου λόγια γιατί :

.....

.....

.....

.....

.....

34δ. Αν δεν σε έχει βοηθήσει το «μάθημα Σ.Ε.Π.» τι θα πρότεινες ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό;

.....

.....

.....

.....

.....

35α. Αν σου ζητούσα να περιγράψεις το επαγγελματικό σου μέλλον, ποια απάντηση θα επέλεγες:

Σημείωσε με X ένα μόνο τετράγωνο

- α) Το μέλλον μου είναι ξεκάθαρο
- β) Το μέλλον μου είναι αόριστο
- γ) Δεν μπορώ να απαντήσω

35β. Εξήγησε με δικά σου λόγια γιατί :

.....

.....

.....

.....

.....

Σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου στην έρευνα.

Σου εύχομαι ό,τι καλύτερο.