

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ 14-15 1990

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

**REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

**Ειδικό Τεύχος
ΠΡΑΚΤΙΚΑ**

**ΤΗΣ 4ης ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Με θέμα

**Ο Τρόπος επιλογής Υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και
τα όρια του Εκπαιδευτικού-Επαγγελματικού Προσανατολισμού**

**ΕΠΙΣΗΜΗ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**ΕΚΔΟΣΗ: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
Εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ**

**Αθήνα, Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων
Σάββατο 2 Δεκεμβρίου 1989**

ISSN: 1105-2449

Σειρά «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ»

Κυκλοφορεί από τις Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ η νέα και πρώτη για την Ελλάδα σειρά με τίτλο «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός». Σκοπός της σειράς είναι να συμβάλει στον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας με καινούριο θεωρητικό και ερευνητικό υλικό στον τομέα αυτόν, και γενικά στην προώθηση και επιστημονικοποίηση του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στη χώρα μας.

Ήδη κυκλοφορούν τρεις εργασίες:

1. Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική (σελ. 333).
2. Οι Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου. Υπόθεση Κοινωνικής Τάξης; (Εμπειρική Έρευνα). (σελ. 145).
3. Συμβουλευτική - Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού (εμπειρ. Έρευνα) (σελ. 222).

Ετοιμάζεται:

4. Η Συμβουλευτική. Η Θεωρία της, η Πράξη της.

HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING & GUIDANCE

5/4M

PROCEEDINGS OF THE FOURTH COLLOQUIUM ON COUNSELLING & GUIDANCE

ENTRANCE TO HIGHER EDUCATION AND THE LIMITS OF EDUCATIONAL & VOCATIONAL GUIDANCE

Athens 2 December 1989

ORGANIZING COMMITTEE

Kass. Zanni - Teliopoulou, President	Man. Miliou, member
Arch. Gavriel, Secretary	Teta Droulia, member
Pan. Samoilis, treasurer	Nella Stathakopoulou, member
	Alex. Bouka, member

Address: HELENIC SOCIETY OF COUNSELLING & GUIDANCE
P.o. Box. 60077, 15301 AGIA PARASKEVI GREECE
phone 01/63.90.497

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ 4ης ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Θέμα Ημερίδας
Ο ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Οργάνωση Ημερίδας
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)

ΑΘΗΝΑ, ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΔΗΜΟΥ ΑΘΗΝΑΙΩΝ
2 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1989

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κασσ. Ζαννή-Τελιοπούλου, Πρόεδρος	Μαντώ Μήλιου, μέλος
Αρχ. Γαβριήλ, Γραμματέας	Τέτα Δρούλια, μέλος
Παν. Σαμοΐλης, Ταμίας	Νέλλα Σταθακοπούλου, μέλος
	Αλεξ. Μπούκα, μέλος

Διάθεση του περιοδικού

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
2. Στο εμπόριο διατίθεται από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ. Λιανική πώληση (για το 1990) απλού τεύχους δρχ. 400, διπλού τεύχους δρχ. 800.
3. Συνδρομές: Μέσω της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Υπεύθυνος διακίνησης είναι ο Ταμίας της Εταιρείας. Ετήσια συνδρομή (για το 1990) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα δρχ. 1.200, βιβλιοθήκες, σχολεία κλπ. δρ. 1.500. Κύπρου: Λίρες Κύπρου 6. Εξωτερικού: \$ 15. Αποστέλλεται και ταχυδρομικά.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)

6/4M

Τ.Θ. 60077, 15 301 ΑΓΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΑΤΤΙΚΗΣ
Τηλ. 01/63.90.497

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

Πρόεδρος: Δρ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος
Αντιπρόεδρος: Κασσάνδρα Ζαννή - Τελιοπούλου
Γραμματέας: Αρχάγγ. Γαβριήλ
Ταμίας: Παναγ. Σαμοΐλης
Μέλος: Δρ. Γεώργιος Τσατσάς

Η *Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)* είναι μη κερδοσκοπική επιστημονική Εταιρεία που ιδρύθηκε το 1985 και απέκτησε νομική προσωπικότητα με την απόφαση του Πολυμελούς Πρωτοδικείου Αθηνών υπ' αριθμ. 1425/1986*.

Μεταξύ των σκοπών της Εταιρείας είναι η προώθηση και στήριξη του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός», σ' όλες του τις διαστάσεις, όπως την Ψυχολογική, την Κοινωνική, την Επαγγελματική, την Εκπαιδευτική κ.λπ. σε όλους τους τομείς που υλοποιείται ο θεσμός στον ελληνικό χώρο, όπως στον ΟΑΕΔ, στην Εκπαίδευση, στον ιδιωτικό χώρο, στον ιδρυματικό χώρο, στα ειδικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας, στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς, στην ιδιωτική ψυχολογική πρακτική κ.ο.κ.

Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διοικείται από πενταμελές Διοικητικό Συμβούλιο με διετή θητεία. Αυτό που σήμερα διοικεί την Εταιρεία εκλέχτηκε στη Γενική Συνέλευση του 1988.

Μέλη της Εταιρείας, τακτικά και έκτακτα, μπορούν να γίνουν όσοι ενδιαφέρονται γι' αυτόν το θεσμό, με διαδικασίες που προβλέπονται από το καταστατικό της.

* Το καταστατικό της Εταιρείας, όπως έχει εγκριθεί από το πρωτοδικείο, είναι δημοσιευμένο στο τ. 1 της Επιθεώρησης.

Ο Πρόεδρος του Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. ευχαριστεί:

Εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού θα ήθελα απ' αυτή τη θέση να ευχαριστήσω και γραπτά:

- Το Υπουργείο Πολιτισμού, τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και τον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) που προσέφεραν οικονομική βοήθεια στην Εταιρεία ώστε να καταστεί δυνατή, έστω και μερικά, ή κάλυψη των δαπανών οργάνωσης της Ημερίδας αυτής.
- Τον κ. Δήμαρχο και τους κ.κ. Αντιδημάρχους του Δήμου Αθηναίων που ενέκριναν τη δωρεάν παραχώρηση του Πνευματικού Κέντρου του Δήμου Αθηναίων στην οδό Ακαδημίας 50 και των μέσων που το κέντρο έχει στη διάθεσή του.
- Τον Πρόεδρο και τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής της Ημερίδας αυτής, καθώς και όλα τα υπόλοιπα μέλη, και μη μέλη, που ανυστερόβουλα βοήθησαν στην οργάνωση και διεξαγωγή της Ημερίδας.
- Τους εισηγητές της Ημερίδας, και τα μέλη του Panel, που με την παρουσία τους και την εισήγησή τους συνέβαλαν ώστε να διατηρηθεί το περιεχόμενο των εργασιών και συζητήσεων σε υψηλό επίπεδο.
- Όλους τους συναδέλφους, φοιτητές και γονείς που πήραν μέρος στις εργασίες της Ημερίδας που σε αριθμό έχουν ξεπεράσει κάθε προηγούμενο σ' αυτόν το χώρο, και μας εμπλούτισαν το περιεχόμενο της Ημερίδας.
- Τέλος, ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τον εκδοτικό οίκο ΓΡΗΓΟΡΗ, που ευχαρίστως και με προθυμία διέθεσε στην οργανωτική Επιτροπή για τους σκοπούς της Ημερίδας τα όμορφα πολυτελή ντοσιέ που διανεμήθηκαν σ' όσους παρακολούθησαν τις εργασίες της ημερίδας, και που ακόμη δέχτηκε να εξασφαλίσει μια σημαντική έκπτωση στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. για τις αγορές τους σε βιβλία από το «Βιβλιοπωλείο ΓΡΗΓΟΡΗ» (Σόλωνος 71 Αθήνα).

Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

CONTENTS

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Το Πρόγραμμα Εργασιών της Ημερίδας	7
Προσφωνήσεις - Χαιρετισμοί	10
Ε.Γ. Δημητρόπουλος: «Επιλογή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Συμβουλευτική: Μια Δύσκολη Αλλ' Αναγκαία Σχέση»	12

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Κασσωτάκης, Μ. «Η Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η Εκπαιδευτική Κρίση στην Ελλάδα»	16
Πλακιάς, Ε. «Ανάλυση των Αποτελεσμάτων των Γενικών Εξετάσεων»	43
Πιντέρης Γ. «Οι απομέσα και οι Απέξω»	48
Παπάς, Γ. & Ψαχαρόπουλος, Γ. «Οι Αντιλήψεις των Νέων για τον Εκπαιδευτικό - Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο Σχολείο. Προτάσεις για την Αναμόρφωσή του».	55
Κρίβας, Σ. «Δυνατότητες και Όρια του Θεσμού “Συμβουλευτική - Προσανατολισμός” σε Σχέση με τον Τρόπο Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»	70
Καλαντζή - Azizi, Α. Τσαγκάρη Αγγελική και Καραδήμας, Β. «Οι φοιτητές Αξιολογούν τον ΣΕΠ	81

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΕ PANEL - ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Γαλανουδάκη - Ράπτη, Α. «Το Πρόβλημα της Επιλογής για την Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ο Ρόλος του Σχολικού. Εκπαιδευτικού - Επαγγελματικού Προσανατολισμού»	92
Πεπελίδης, Σ.	100
Καρανάσιου, Ι.	105
Νοτάκης, Μ.	108
Πάντα, Δ.	108
Σαμοΐλης, Π.	109

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

09.00 Προέλευση

09.15 Προσφωνήσεις - Χαιρετισμοί

09.30-12.00 ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Πρόεδρος: Κασσάνδρα Ζαννή-Τελιοπούλου, Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής.

09.30-10.00 Η Διαδικασία Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Επιπτώσεις της.

Εισηγητής: Μιχ. Κασσωτάκης, Καθηγ. Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Κρήτης.

10.00-10.15 Ανάλυση των Αποτελεσμάτων των Γενικών Εξετάσεων. Εκτιμήσεις και Αντιδράσεις των μαθητών για τον Τρόπο Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εισηγητής: Ευάγγ. Πλακιάς, Υπεύθ. ΣΕΠ Διεύθυνσης Β/θ Εκπαίδευσης Νομού Μαγνησίας.

10.15-10.30 Οι Απομέσα κι οι Απέξω.

Εισηγητής: Γιώργος Πιντέρης, Ψυχολόγος.

10.30-11.00 Οι Αντιλήψεις των Νέων για τον Εκπαιδευτικό - Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο Σχολείο. Προτάσεις για την Αναμόρφωσή του.

Εισηγητές: • Γιώργος Ψαχαρόπουλος, Οικονομολόγος της Εκπαίδευσης, Διεθνής Τράπεζα.
• Γιώργος Παππάς, Εκπ/κός Ερευνητής, Κολλέγιο Αθηνών.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

ΕΡΓΑΣΙΩΝ

11.00-11.30 Δυνατότητες και όρια του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» σε σχέση με τον Τρόπο Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Εισηγητής: Σπυρ. Κρίθας, Λέκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπ. Πατρών.

11.30-11.45 Οι Φοιτητές αξιολογούν το θεσμό «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στο σχολείο και προτείνουν.

Εισηγητές: Ομάδα φοιτητών του ψυχολογικού τομέα της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών (Γ. Γεωργουλίας, Ε. Καραδήμας, κ. Α. Τσαγκάρη). Εποπτεία: Αν. Καλαντζή-Azizi, Επίκ. καθηγ. Ψυχολογίας.

11.45-12.15 Διάλειμμα: Καφές - Αναψυκτικά από την Εταιρεία.

12.15-15.00 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΠΑΝΕΛ ΚΑΙ ΜΕ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΑΚΡΟΑΤΩΝ.

Πρόεδρος: Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος,
Πρόεδρος του Δ.Σ. της
ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Μέλη του ΠΑΝΕΛ: Ευστ. Δημητρόπουλος
Αναστ. Καλαντζή-Azizi
Μιχ. Κασσωτάκης
Σπυρ. Κρίθας
Γ. Παππάς
Ε. Πλακιάς.
Γ. Πιντέρης.

15.00 Πέρασ Εργασιών Ημερίδας.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΕΙΣ

1. Χαιρετισμός Του Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής.

Κύριε Ειδικέ Γραμματέα,
Κυρίες και Κύριοι Συνάδελφοι,
Αγαπητοί φίλοι,

Το Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., η Οργανωτική Επιτροπή και εγώ προσωπικά χαιρετίζουμε τη μεγάλη σας συμμετοχή σ' αυτή την ημερίδα. Είναι μια έμπρακτη δικαίωση των προσπαθειών και του κόπου που καταβάλαμε για την προετοιμασία και οργάνωση αυτής της εκδήλωσης αλλά και μια απόδειξη του ενδιαφέροντός σας για το συγκεκριμένο θέμα που θα συζητηθεί.

Το θέμα μας «Ο τρόπος επιλογής υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα όρια του Εκπαιδευτικού - Επαγγελματικού Προσανατολισμού» θίγει ένα τεράστιο πρόβλημα, της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού - Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο πέρα από τους ειδικούς και λειτουργούς της Εκπαίδευσης και του Προσανατολισμού προβληματίζει έντονα ένα πολύ μεγάλο, μέρος της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας: γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, φοιτητές. Γι' αυτό ελπίζουμε ότι οι ενδιαφέρουσες εισηγήσεις των ομιλητών μας θα γίνουν αφορμή για έναν γόνιμο διάλογο μεταξύ των συνέδρων. Επ' ευκαιρία πρέπει να ευχαριστήσουμε τους εισηγητές μας οι οποίοι, αν και πολυσύχολοι και διακεκριμένοι επιστήμονες και επαγγελματίες, ανταποκρίθηκαν πρόθυμα στο κάλεσμα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και θα αναπτύξουν ο καθένας τους μια πλευρά του τόσο μεγάλου αυτού θέματος.

Ευχαριστούμε επίσης το Υπουργείο Πολιτισμού, τον Ο.Α.Ε.Δ. και τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς για την οικονομική ενίσχυση της ημερίδας καθώς και τον Δήμο Αθηναίων που για μια ακόμη φορά μας διέθεσε αυτή την αίθουσα. Ακόμη πρέπει να ευχαριστήσω τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής αλλά και όλους όσους δούλεψαν για την προετοιμασία αυτής της ημερίδας.

Περισσότερο όμως απ' όλους ευχαριστούμε όλους εσάς που βρίσκεστε σήμερα εδώ γιατί, πρέπει να το ομολογήσω, η παρουσία σας είναι το μόνο ενθαρρυντικό και ευοίωνο σημάδι στο τόσο συγκεχυμένο παρόν και μέλλον του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής.

Σας καλωσορίζουμε στην ημερίδα μας και ευχόμαστε καλή επιτυχία στις εργασίες σας.

Κασσάνδρα Ζαννή - Τελιοπούλου

2. Τηλεγραφήματα

Προς
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΣΑΝΑΤΟ-
ΛΙΣΜΟΥ
ΑΘΗΝΑ

Ευχαριστώ θερμά για την πρόσκληση και την τιμή που μου κά-
νετε για να εκφωνήσω εναρκτήριο χαιρετισμό στην Ημερίδα Συμβου-
λευτικής - Προσανατολισμού.

Όμως, λόγω της πρόσφατης ανάληψης των καθηκόντων μου δεν
θα μπορέσω να παρευρεθώ.

Σας εύχομαι καλή επιτυχία.

Κώστας Σημίτης
Υπουργός Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων

Προς τον κ. Ε. Δημητρόπουλο
Πρόεδρο της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής & Προσανατολι-
σμού.

Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων.

Το Υπουργείο Πολιτισμού, υπό την αιγίδα του οποίου τελεί η Η-
μερίδα σας με τίτλο «Διαδικασία Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκ-
παίδευση και τα Όρια του Εκπαιδευτικού-Επαγγελματικού Προσα-
νατολισμού» σας εύχεται καλή επιτυχία στις εργασίες σας.

Ο Διευθυντής Δ/νσης Πολιτιστικής Κίνησης

Α. Βασιλόπουλος

Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος*

**Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΔΥΣΚΟΛΗ — ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΓΚΑΙΑ**

Κύριε Ειδικέ Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας
Κυρίες και κύριοι Συνάδελφοι.
Φίλες και φίλοι.

Η Εταιρεία μας, η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, που οργανώνει αυτή την Ημερίδα, έχει σήμερα γενέθλια. Έχει τα πέμπτα της γενέθλια. Πριν από πέντε χρόνια μερικοί φίλοι, από όλη την Ελλάδα, που πιστεύαμε στο θεσμό «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός», συγκεντρωθήκαμε και εγκρίναμε ένα καταστατικό, αυτό που στη συνέχεια εγκρίθηκε από το Πρωτοδικείο και ισχύει σήμερα.

Είναι λοιπόν η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. στην όμορφη ηλικία των 5 ετών, με πολλές υποσχέσεις για το μέλλον και τον θεσμό, με περισσότερες προσδοκίες και ελπίδες. Είναι γι' αυτό το λόγο, για μας, το Διοικητικό Συμβούλιο της Εταιρείας και την Οργανωτική Επιτροπή της Ημερίδας αυτής, πολλαπλή ευτυχία που είμαστε σήμερα μαζί σας σ' αυτή τη γιορτή, κι είναι ιδιαίτερη ευχαρίστηση να έχουμε εδώ τόσους φίλους, μέλη ή όχι της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., συναδέλφους όλων των βαθμίδων της Εκπαίδευσης, συναδέλφους εξωεκπαιδευτικών ιδρυμάτων και χώρων, φοιτητές, σπουδαστές, γονείς, κ.λπ.

Σ' αυτή την πρώτη πενταετία της η Εταιρεία μας οργάνωσε δύο πανελλήνια συνέδρια και ετοιμάζει ένα τρίτο, πραγματοποίησε τέσσερις επιστημονικές ημερίδες, εξέδωσε το Φύλλο Επικοινωνίας¹ και την ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ, που είναι το επιστημονικό περιοδικό της, το πρώτο και μόνο τέτοιο περιοδικό στην Ελλάδα, και της οποίας έχουν ήδη κυκλοφορήσει τα πρώτα εννέα τεύχη ενώ τυπώνονται άλλα δύο.

Μ' αυτή τη μέχρι τώρα παρουσία και συμπεριφορά της, τρέφω την ελπίδα ότι η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. έχει ήδη αποκτήσει αρκετή εμπειρία ώστε να είναι πλέον ώριμη για να περάσει σε άλλες φάσεις δραστηριοτήτων, ρόλων και εξέλιξης.

* Ο Ε.Γ.Δ. είναι Πρόεδρος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

¹ Έχει από διετίας καταργηθεί.

Συνηθίζεται οι επιστημονικές εταιρείες να γιορτάζουν τέτοιες επετείους οργανώνοντας και μια επιστημονική εκδήλωση. Εμείς για την περίπτωση επιλέξαμε να συζητήσουμε σήμερα μαζί σας ένα πολύ, κατά τη γνώμη μας, ενδιαφέρον αλλά και σοβαρό θέμα, που του δώσαμε τον τίτλο

«Ο ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ».

Και οι δύο διαστάσεις αυτού του θέματος, δηλαδή η επιλογή για την τριτοβάθμια εκπαίδευση από τη μια μεριά και ο Εκπαιδευτικός - Επαγγελματικός Προσανατολισμός² από την άλλη, πιστεύω ότι έχουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα και ότι είναι ιδιαίτερα επίκαιρες για τη δική μας κοινωνία. Ακόμη, πιστεύω ότι είναι άξιον λόγου να αναζητηθεί η άμεση ή έμμεση σχέση που υπάρχει μεταξύ τους, γιατί είναι μια σχέση αναγκαία.

1. Ο θεσμός των Γενικών Εξετάσεων, που τα τελευταία χρόνια είναι η βάση της διαδικασίας επιλογής υποψηφίων για τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του, θαδειχτεί ελπίζω από τις εργασίες αυτής της Ημερίδας ότι έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις τόσο σε ομάδες ατόμων (μαθητές, γονείς, ευρύτερες κοινωνικές ομάδες, εκπαιδευτικούς κ.λπ.) όσο και σε φορείς, συστήματα ή εκπαιδευτικές βαθμίδες (π.χ. στο Λύκειο, στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κ.ο.κ.) (βλ. Δημητρόπουλος 1988, Καζαμίας & Ψαχαρόπουλος 1985, Κασσωτάκης & Πυργιωτάκης 1987, Papas & Psacharopoulos 1987, Τσιμπούκης 1983).

Εμάς σήμερα μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε πώς ο τρόπος επιλογής επηρεάζει τις δυνατότητες και τα όρια του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός», είτε αυτός ειδωθεί ως συστηματοποιημένη και οργανωμένη προσπάθεια, ως οργανωμένο «όλον» που εφαρμόζεται από υπεύθυνους φορείς, είτε ειδωθεί ως ανεξάρτητες ή μεμονωμένες λειτουργίες που υλοποιούνται οπουδήποτε (π.χ. σε υπηρεσίες απασχόλησης, στις κοινωνικές υπηρεσίες, στο σχολείο) είτε ειδωθεί ως προσωπική φροντίδα ατόμων (π.χ. των γονέων στο σπίτι).

2. Είναι πεποιθήσή μου ότι οι δυνατότητες του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η επιλογή υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οπωσδήποτε για την περίπτωση των νέων που βρίσκονται στο Σχολείο. Μάλιστα, θα ήταν ρεαλιστικότερο να λέγαμε ότι όχι απλώς τις επηρεάζουν τις δυνατότητες, αλλά τις καθορί-

11/40M

²Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας εννοούνται και οι λειτουργίες της Συμβουλευτικής.

ζουν. Καθορίζουν τις δυνατότητες παρέμβασης του θεσμού σ' όλες τις επιμέρους λειτουργίες της Εκπαίδευσης, δηλαδή την παιδαγωγική, την επιλεκτική, την κατανομητική, την επιμεριστική, τη νομομοποιητική κ.λπ. Φυσικά τις καθορίζουν στην εκπαιδευτική, στην επαγγελματική, στην κοινωνική, την προσωπική κ.ο.κ. διάσταση του θεσμού. Ίσως, μάλιστα, δεν θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι σε κάποιες περιπτώσεις και σε κάποια έκταση, ο συγκεκριμένος τρόπος επιλογής αχρηστεύει, εξουδετερώνει τις όποιες φιλότιμες προσπάθειες φορέων ή λειτουργών του θεσμού.

Ο θεσμός «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός», που ήδη συμπληρώνει τα σαράντα περίπου χρόνια εφαρμογής του στον ΟΑΕΔ, τα περίπου σαράντα χρόνια από την πρώτη και άτυχη προσπάθεια εφαρμογής του στην Εκπαίδευση, στη δεκαετία του πενήντα, και δέκα και πάνω χρόνια από τη δεύτερη αρχή εφαρμογής του στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη δεκαετία του εβδομήντα (Καλογήρου, 1986), δεν είμαστε σίγουροι πού πάει. Δεν μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα αν πηγαίνει προς τα εμπρός, αν πηγαίνει προς τα πίσω ή αν δεν πηγαίνει πουθενά. Γιατί, παρά τον αρχικό ενθουσιασμό, και παρά τη γενίκευση εφαρμογής του στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εδώ και κάμποσα χρόνια, δεν μπορεί παρά να μας καταλαμβάνουν αισθήματα τουλάχιστον ανησυχίας τον τελευταίο καιρό όταν βλέπουμε ότι και στους δύο χώρους επίσημης εφαρμογής του θεσμού, δηλαδή στην Εκπαίδευση και στον ΟΑΕΔ, τα πράγματα δεν διαγράφονται καθόλου ευόαινα. Παράλληλα, έξω απ' αυτούς τους δύο φορείς, όποιες προσπάθειες γίνονται παίρνουν μάλλον ερασιτεχνικές μορφές (Δημητρόπουλος, 1986).

Η εταιρεία μας, με τη δραστηριότητά της και τον ενθουσιασμό και ζήλο των μελών της, πιστεύω ότι συμβάλλει ώστε η δάδα του θεσμού να παραμείνει αναμμένη. Περιμένει, όμως, να δει την εκδήλωση των πραγματικά θετικών προθέσεων της Πολιτείας. Γιατί σαφώς θετικές προθέσεις δεν έχουν εκδηλωθεί ακόμη, όχι τουλάχιστον με πράξεις.

Ελπίζω ότι οι διακεκριμένοι ομιλητές της σημερινής εκδήλωσης, μέλη και φίλοι της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και του θεσμού, με τις εισηγήσεις τους θα φωτίσουν τη σχέση μεταξύ τρόπου επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός», και θα διατυπώσουν προτάσεις. Μάλιστα, έχοντας προσωπική γνώση του έργου του καθενός ξεχωριστά, και έχοντας ο ίδιος συνεργαστεί με όλους σε χώρους και σε αντικείμενα που σχετίζονται με το θέμα της σημερινής ημερίδας, έχω απεριόριστη εμπιστοσύνη ότι οι εισηγήσεις που θ' ακολουθήσουν θα μας προσφέρουν εμπειρίες, δεδομένα, πληροφορίες και θέσεις επιπέδου αντάξιου των γνώσεων

και του έργου των ομιλητών, αντάξιου αυτής της Εταιρείας και αυτής της Ημερίδας, κι αντάξιου αυτού του ακροατηρίου.

Χαίρομαι που ξαναβλέπω γνωστά ευγενικά και χαμογελαστά πρόσωπα καλών φίλων και συνεργατών. Ακόμη πιο πολύ χαίρομαι που βλέπω νέα πρόσωπα, νέων φίλων, συναδέλφων, φοιτητών, σπουδαστών. Προσδοκώ, και εύχομαι, και αυτή η Ημερίδα, όπως και οι προηγούμενες, να προσφέρει σε όλους μας γνώσεις και εμπειρίες, και να μας οδηγήσει σε γόνιμους προβληματισμούς που θα προαγάγουν το θεσμό γενικά και το υπό εξέταση θέμα ειδικά.

Σας καλωσορίζω λοιπόν όλους και σας εύχομαι καλές εργασίες και μια ευχάριστη μέρα στην Ημερίδα αυτή σήμερα.

13/40M

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρόπουλος, Ε. Συμβουλευτική - Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια Πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού (εμπειρ. έρευνα). Αθήνα: Καραμπερόπουλος, 1986.
- Δημητρόπουλος, Ε. «Αξιολόγηση και Προσανατολισμός στην Επιλογή Υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση». Αθήνα: Απόψεις (Παράρτημα 1), 1988, σσ. 81-94.
- Καλογήρου, Κ. «Μια Ιστορική Επισκόπηση της Εξέλιξης του Θεσμού "Συμβουλευτική - Προσανατολισμός" στην Ελλάδα». Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τ. 1, 1986, σσ. 12-25.
- Κασσωτάκης, Μ & Πυργιωτάκης, Ι. Ισότητα Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Έκθεση για την Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τ. Γ., ΥΠΕΠΘ, 1988.
- Papas, G. & Psacharopoulos, G. «The Transition from School to the University Under Restricted Entry. A Greek Tracer». *Higher Education*, 16, 1987, 481-501.
- Ψαχαρόπουλος, Γ., & Καζαμιάς, Α. Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΚΚΕ, 1985.
- Τσιμπούκης, Κ. Ο Θεσμός των Εισαγωγικών Διαγωνισμών για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Αθήνα: 1983.

Μιχάλης Κασσωτάκης*

Η ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Στη μελέτη αυτή αναλύεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο σύστημα, σύμφωνα με το οποίο επιλέγονται αυτοί που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και στην κρίση της ελληνικής εκπαίδευσης, κατά τα τελευταία χρόνια. Στην αρχή προσδιορίζονται οι ποικίλες παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες που επιτελούν οι παραπάνω διαδικασίες επιλογής και στη συνέχεια εξετάζεται ο τρόπος, κατά τον οποίο αυτές υλοποιούνται στην ελληνική πραγματικότητα. Από τα ερευνητικά και τα άλλα στοιχεία που αναφέρονται στη μελέτη αυτή προκύπτει το συμπέρασμα ότι το σύστημα επιλογής αδυνατεί να επιτελέσει αποτελεσματικά τις λειτουργίες που θεωρητικά οφείλει να επιτελεί. Αναλύονται ακόμη οι αρνητικές επιπτώσεις του τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία, οι οποίες αποτελούν μια σοβαρή πτυχή της κρίσης της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο τέλος της μελέτης παρουσιάζονται τα κύρια σημεία μιας πρότασης για αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στα τριτοβάθμια ιδρύματα.

M. Kassotakis*

L' ACCES A L' ENSEIGNEMENT SUPERIEURE ET LA CRISE DE L' EDUCATION EN GRÈCE

L' objectif principal du présent travail est de faire apparaître les aspects principaux de la crise de l' éducation en Grèce qui sont liés au système de sélection des étudiants entrant dans l' enseignement supérieur. Au début on essaie d' analyser les différentes fonctions pédagogiques, sociales et économiques que les mécanismes de sélection remplissent à ce niveau. En s' appuyant sur des données diverses on démontre l' inefficacité du système existant pour remplir les fonctions, précitées, ce qui a provoqué sa propre crise. Il suit une analyse de l' influence négative que le système de sélection au moment du passage de l' enseignement secondaire à l' enseignement supérieur exerce autant sur le fonctionnement et la renouveau du système éducatif que sur la société grecque en général. Les conséquences de cette influence constituent un élément important de la crise de l' éducation en Grèce. Une proposition concernant la réforme du système de sélection examiné suit à la fin de ce travail.

1. Εισαγωγικά

Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί στις περισσότερες χώρες του κόσμου

μια από τις πιο κρίσιμες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα κρίσιμη είναι η επιλογή αυτών που εισάγονται στα τριτοβάθμια ιδρύματα γιατί έχει άμεσες συνέπειες και για τα μεμο-

* Ο Μ.Κ είναι καθηγητής της Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία*: Κέας 70-72, Άνω Νέο Χαλάνδρι Αττικής.

** Η μελέτη αυτή αποτελεί διεύρυνση ανακοίνωσης που έγινε στο Δ' συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος, το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το φθινόπωρο του 1989.

νωμένα άτομα, αλλά και για το κοινωνικό σύνολο. Επιπρόσθετα, επηρεάζει καθοριστικά τη λειτουργία τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του ευρύτερου κοινωνικο-οικονομικού συστήματος¹.

Λόγω της πολύπλοκης αυτής διασύνδεσης των μηχανισμών επιλογής με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα είναι φυσικό να αναμένει κανείς ότι ο τρόπος, σύμφωνα με τον οποίο οι μηχανισμοί αυτοί λειτουργούν, αντανakλά καλύτερα από ο,τιδήποτε άλλο τη γενικότερη κατάσταση της εκπαίδευσης, και προπαντός τα προβλήματα και τις αδυναμίες της, όσον αφορά στη διασύνδεσή της με τον κοινωνικό της περίγυρο.

2. Σκοπός της Μελέτης

Ξεκινώντας από την παραπάνω θέση θα επιδιώξουμε να προσδιορίσουμε στα πλαίσια της μελέτης αυτής τη σχέση που υπάρχει μεταξύ ορισμένων προβλημάτων της ελληνικής εκπαιδευτικής και κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας και του συστήματος, με βάση το οποίο επιλέγονται αυτοί που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θα προσπαθήσουμε ακόμη να αναλύσουμε την κρίση που περνά το σύστημα

αυτό, αποδεικνύοντας την αδυναμία επιτέλεσης των παιδαγωγικών και κοινωνικών του λειτουργιών. Θα επιχειρήσουμε επίσης να παρουσιάσουμε τις επιπτώσεις του στην εκπαίδευση και στην κοινωνία και θα αναφέρουμε, τέλος, τα κύρια σημεία μιας πρότασης για αλλαγή του συστήματος μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3. Το Θεωρητικό Πλαίσιο της Ανάλυσης

Η ανάλυση που ακολουθεί στηρίζεται στις παρακάτω θέσεις. Οι διαδικασίες, σύμφωνα με τις οποίες επιλέγονται όσοι εισάγονται στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, επιτελούν μέσα στα πλαίσια που καθορίζει το δεδομένο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα, του οποίου υποσύστημα είναι η εκπαίδευση, *λειτουργία παιδαγωγική*, αλλά προπαντός *κοινωνική*².

Η παιδαγωγική λειτουργία των δοκιμασιών αυτών συνίσταται στον έλεγχο του βαθμού, στον οποίο τα άτομα, που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε υψηλότερο επίπεδο, έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια των προηγούμενων σπουδών τους τις απαιτούμενες

1. Για τα θέματα αυτά βλ. και: K. INGENKAMP, Παιδαγωγική διαγνωστική: Μέτρηση και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Εγνατία, 1980. ΚΑΨΑΛΗ Α. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1985, 3, 93-113 και G. SPYROPOULOS, Politique d' admission dans l' enseignement post-secondaire en Grèce, O.C.D.E., 1978.

2. Βλ. και E.A DURKHEIM, Education et Sociologie, Paris 1973 Γ. ΜΑΥΡΟΠΩΡΓΟΥ, Γενικές Εξετάσεις: Η εξαγορά της εύκολης νομιμοποίησης και ο κοινωνικός έλεγχος της σπουδαστικής διαδικασίας στο Λύκειο, στο ΣΥΛΛ. ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ (Σ.Α.Β.), Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 1989, σσ. 55-62, καθώς και τις εργασίες μας: α) Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη 1989, β) L' échec aux examens d' entrée dans l' enseignement supérieur en Grèce. Extrait des actes du Colloque International: Perspectives de réussite au-delà des insuccès scolaires, Bordeaux, 27-29 février 1984.

γνώσεις και διαθέτουν τις απαραίτητες γι' αυτό ικανότητες (**λειτουργία πρόγνωσης της μελλοντικής επιτυχίας**). Ο βαθμός της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της πρόγνωσης αυτής προσδιορίζεται από τη μετέπειτα εξέλιξη και την επίδοση αυτών που επιλέγονται.

Παράλληλα, οι δοκιμασίες αυτές οφείλουν να παρέχουν έγκυρες πληροφορίες για τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των προηγούμενων εκπαιδευτικών βαθμίδων, με στόχο τη βελτίωσή τους (**λειτουργία ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος**).

Το είδος της κοινωνικής λειτουργίας, την οποία επιτελεί η επιλογή περιορισμένου αριθμού ατόμων (*numerus clausus*) που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθορίζεται ανάλογα με την ιδεολογικο-πολιτική άποψη, από την οποία αυτή εξετάζεται. Αν οι διαδικασίες επιλογής εξεταστούν από το πρίσμα της θεωρίας του δομολειτουργισμού, αυτές επιτελούν κατά κύριο λόγο **λειτουργία διατήρησης της ισορροπίας του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος**. Αποσκοπούν στο να εξασφαλίσουν τον εφοδιασμό του με το εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό που έχει ανάγκη για να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Προστατεύουν, με άλλα λόγια, την αγορά εργασίας από την εμφάνιση φαινομένων αναντιστοιχίας μεταξύ παραγωγής και ζήτησης του υψηλά καταρτισμένου εργατικού δυναμικού, η οποία θα διατάρασσε την ομαλή λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Η άποψη αυτή προϋποθέτει ότι η επιλογή αυτών που προωθούνται προς τα ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα και κατ' επέκταση προς τα επαγγέλματα, στα οποία αυτές οδηγούν, γίνεται κατά τρόπο δημοκρατικό (δίδε-

ται σε όλους η ευκαιρία συμμετοχής), αξιοκρατικό (επιλέγονται οι ικανότεροι), έγκυρο και αξιόπιστο. Αυτό σημαίνει, σύμφωνα με την παραπάνω θεωρητική άποψη, ότι οι υψηλές θέσεις της ιεραρχημένης κοινωνίας καταλαμβάνονται από τα πιο ικανά άτομα που αυτή διαθέτει. Το γεγονός αυτό αποβαίνει, στο πλαίσιο της υποτιθέμενης κοινωνικής συναίνεσης, προς όφελος όλων.

Αν όμως οι διαδικασίες επιλογής εξεταστούν μέσα από το ιδεολογικο-πολιτικό πρίσμα των θεωριών της ταξικής σύγκρουσης, τότε η κυρίαρχη λειτουργία που επιτελούν είναι η **κοινωνική αναπαραγωγή**. Δρώντας ως περιοριστικοί παράγοντες πρόσβασης πολλών ατόμων σε προνομιούχες κοινωνικές θέσεις, ενεργούν ως προστατευτικά φίλτρα του κοινωνικού status, των οικονομικών προνομίων και του κύρους των κατόχων των θέσεων αυτών. Κατανέμοντας από την άλλη πλευρά όσους επιλέγονται σε επίπεδα, κλάδους και κατευθύνσεις σπουδών λειτουργούν ως κατανεμητές κοινωνικών θέσεων και ρόλων, οι οποίοι προσδιορίζονται από τις δομές του ισχύοντος κοινωνικο-οικονομικού συστήματος. Έτσι διασφαλίζεται η συνέχιση της δεδομένης κοινωνικής δομής, επιβιώνει ο καθιερωμένος τρόπος κατανομής της κοινωνικής εξουσίας και αποσοβείται ο κίνδυνος ανατροπής του κοινωνικού status quo, που υπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων.

Στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής, η επίκληση των αρχών της αξιοκρατίας και η προβολή των χαρακτηριστικών της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας του συστήματος επιλογής έχουν καθαρά νομιμοποιητικό χαρα-

κτήρα. Επιδιώκουν να πείσουν αυτούς που δεν προωθούνται στα ανώτατα εκπαιδευτικά επίπεδα και κατ' επέκταση στα υψηλά στρώματα της κοινωνικο-επαγγελματικής ιεραρχίας ότι καλώς δεν προωθήθηκαν, αφού υστερούν έναντι των άλλων (**νομιμοποιητική λειτουργία**). Η λειτουργία αυτή αποσκοπεί στο να κάνει κοινωνικά αποδεκτή την πρόκριση αυτών που επιλέγονται, η οποία, σύμφωνα με την άποψη αυτή, δεν οφείλεται πάντοτε σε υπεροχή ικανοτήτων, αλλά κατά ένα σημαντικό μέρος μπορεί να θεωρηθεί ως έμμεσο αποτέλεσμα κοινωνικο-οικονομικών και πολιτιστικών παραγόντων. Η λειτουργία αυτή της κοινωνικής πειθούς επιδιώκει να μειώσει τις κοινωνικές αντιδράσεις, που θα δημιουργούσε το αποκάλυπτο αίσθημα της κοινωνικής αδικίας, και διασφαλίζει μέσα από αυτή τη διαδικασία της νομιμοποίησης την κοινωνική ηρεμία.

Αν οι παραπάνω λειτουργίες δεν μπορούν να επιτελεσθούν αποτελεσματικά, τότε θεωρούμε ότι το σύστημα επιλογής θρίσκεται σε κρίση. Η θέση αυτή ισχύει ανεξάρτητα από το πώς προσδιορίζονται ιδεολογικά οι κοινωνικές λειτουργίες των μηχανισμών επιλογής.

Η κρίση αυτή προκαλείται, κατά την άποψή μας, από τη μεταβολή των όρων του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου, μέσα στο οποίο εντάσσεται και το ίδιο το σύστημα επιλογής. Δημιουργείται έτσι ασυμφωνία και αναντιστοιχία ανάμεσα στον τρόπο λειτουργίας του και στα δεδομένα της κοινωνικο-οικονομικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την οποία υπηρετεί. Η ασυμφωνία αυτή οδηγεί σε αντιφάσεις και στη διαμόρφωση καταστάσεων που επηρεάζουν αρνητικά τόσο τη λειτουργία της εκπαίδευσης (**κρίση του εκπαιδευτικού**

συστήματος) όσο και την κοινωνική πραγματικότητα (**κρίση στον κοινωνικό περίγυρο**).

Η κρίση στα πλαίσια του σχολείου εκδηλώνεται με τη δημιουργία σ' αυτό καταστάσεων που παρεμποδίζουν την παιδαγωγική του αποστολή και δρουν αρνητικά στην ομαλή λειτουργία και την ανανέωσή του. Η δυσλειτουργία του επίσημου σχολείου ευνοεί την ανάπτυξη των φαινομένων της παραπαιδείας, που αποτελούν κοινωνική παρενέργεια του συστήματος επιλογής.

Η κρίση στον κοινωνικό περίγυρο εκδηλώνεται με την εμφάνιση φαινομένων που τείνουν να ανατρέψουν την ισορροπία του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος, την οποία κατά τη δομο-λειτουργική άποψη, επιδιώκει να επιτύχει το υπό εξέταση σύστημα επιλογής. Αν αυτό όμως εξετάζεται από την άποψη των θεωριών σύγκρουσης τότε η κρίση εκδηλώνεται με τη μείωση της κοινωνικής δυναμικής της εκπαίδευσης και την ισχυροποίηση, αντίθετα, του ρόλου που διαδραματίζουν στη διάρθρωση της κοινωνικής δομής εξωεκπαιδευτικοί παράγοντες.

Η κρίση αυτή οδηγεί συχνά το κράτος στο να παίρνει μέτρα που στοχεύουν στο να διατηρήσουν το σύστημα επιλογής σε λειτουργία, επειδή ο κλονισμός του απειλεί σε κάποιο βαθμό την ίδια την κρατική εξουσία. Τα μέτρα αυτά διαπνέονται συχνά από μια απλουστευτική αντίληψη για τα αίτια και τους τρόπους άρσης της κρίσης. Οδηγούν κυρίως σε τεχνικές αναμορφώσεις του συστήματος, μέσω των οποίων επιδιώκεται η εκτόνωση της κοινωνικής πίεσης. Συχνά όμως τα μέτρα αυτά περιπλέκουν μακροπρόθεσμα περισσότερο την κατάσταση και διευρύνουν την κρίση, όπως

θα επιχειρήσουμε να δείξουμε στη συνέχεια χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα την ελληνική πραγματικότητα.

4. Η Κρίση της Παιδαγωγικής Λειτουργίας του Συστήματος Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πολλοί θεωρούν ότι το σύστημα που χρησιμοποιείται για την επιλογή όσων εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν επιλέγει, όπως θα έπρεπε, τους πιο κατάλληλους μεταξύ των υποψηφίων για την πραγματοποίηση ανώτατων σπουδών, αυτούς δηλαδή που διαθέτουν υψηλά πνευματικά προσόντα, κριτική ικανότητα και δημιουργική σκέψη. Επιλέγει, σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, όσους είναι σε θέση να αποστηθίζουν καλύτερα την εξεταστέα ύλη. Κι αυτό συμβαίνει επειδή ο τρόπος εξέτασης δεν απαιτεί τίποτε άλλο πέρα από την απλή αναπαραγωγή περιορισμένης εξεταστέας ύλης ορισμένων μαθημάτων. Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι το ισχύον σύστημα επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση επιβραβεύει τη μετριότητα, την παθητική συμμόρφωση και τον «παπαγαλισμό», και αντιμάχεται την ευρύτερη καλλιέργεια, την πνευματική ικανότητα και την πρωτότυπη δημιουργία³. Έτσι όμως υποθηκεύει το έργο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, το οποίο κανονικά όφειλε να υπηρετεί και να προάγει. Μερικοί μάλιστα θεωρούν

το ισχύον σύστημα επιλογής ως υπεύθυνο και για πολλά από τα σημερινά δεινά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι η δημιουργία «Πανεπιστημίων απόντων, που δεν ευθύνονται για την απουσία τους»⁴, η ανυπαρξία ενδιαφέροντος για τις σπουδές⁵, η ποιοτική υποβάθμισή τους και άλλα παρόμοια.

Μερικές από τις παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται και από ερευνητικά δεδομένα. Σύμφωνα με σχετική έρευνα που πραγματοποίησε σε πανελλήνιο δείγμα φοιτητών η Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, ο μέσος δείκτης συσχέτισης (Pearson's r) μεταξύ της επίδοσης στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ και της επίδοσης των επιλεγέντων στα τρία σημαντικότερα μαθήματα του πρώτου έτους σπουδών ήταν μόλις 0,19. Η ερευνήτρια μάλιστα διαπίστωσε ότι η σχέση αυτή σε μερικές κατηγορίες Ανώτατων Σχολών ή σε ορισμένα ιδρύματα ήταν ακόμη μικρότερη (π.χ. 0,14 στη Γεωπονική και 0,01 στις Τεχνολογικές Επιστήμες) ενώ σε άλλες περιπτώσεις ήταν αρνητική (π.χ. -0,20 στις Οικονομικές Επιστήμες)⁶. Ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν και από τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων των εισαγωγικών εξετάσεων με την επίδοση στο σημαντικότερο μάθημα του πρώτου έτους, σ' αυτό δηλαδή που ανταποκρινόταν περισσότερο στην ειδικότητα των σπουδών που είχαν επιλέξει οι παραπάνω φοιτητές.

3. Βλ. Μ. ΗΛΙΟΥ, Μια αντιθετική σχέση: Επιλογή και εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, Σ.Α.Β. όπου παραπάνω σσ. 36-43, Ε. ΜΠΙΤΣΑΚΗ Το σχολείο των παπαγάλων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1984, 18, 16-20 και Ε. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ, Αξιολόγηση και προσανατολισμός στην επιλογή των υποψηφίων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Ανάτυπο από το περ. Απόψεις, Αθήνα 1988.

5. Βλ. άρθρο Γ. ΜΑΥΡΟΓΟΡΔΑΤΟΥ στην εφημ. Καθημερινή 27-28, 3, 1988.

6. Βλ. και Σ. ΡΑΠΤΗ, Οι μισοί φοιτητές φοιτούν σε λάθος τμήμα, εφ. ΤΑ ΝΕΑ 14-3 1990.

6. Βλ. Γ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ, Τα κύρια χαρακτηριστικά των εισαγωγικών εξετάσεων και πρόταση για ένα νέο σύστημα επιλογής, Σ.Α.Β. όπου παραπάνω σσ. 29-35.

Δική μας σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 47 πτυχιούχων του Μαθηματικού Τμήματος και 60 πτυχιούχων του Τμήματος Υπολογιστών του Παν. Κρήτης που πήραν πρόσφατα το πτυχίο τους (1988-89) έδειξε ότι ο δείκτης συσχέτισης μεταξύ μορίων εισαγωγής και βαθμού πτυχίου ήταν αντίστοιχα 0,48 και 0,47. Αντίθετα πολύ μικρότερη ήταν η συσχέτιση μεταξύ των αντίστοιχων επιδόσεων των φοιτητών των τριών Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Η τιμή του δείκτη συσχέτισης (r) που υπολογίστηκε με βάση τα στοιχεία 289 πτυχιούχων του Τμήματος Φιλολογίας, 180 πτυχιούχων του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας και 48 πτυχιούχων του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών ήταν αντίστοιχα -0,03, 0,10 και 0,03⁷.

Τα δεδομένα αυτά αποδεικνύουν ότι η προγνωστική εγκυρότητα του συστήματος επιλογής των φοιτητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι στις περισσότερες περιπτώσεις μικρή, ενώ σε άλλες είναι ανύπαρκτη ή και αρνητική. Οι διαπιστώσεις αυτές φαίνεται να δικαιώνουν όσους υποστηρίζουν την άποψη ότι το αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται με τις ισχύουσες διαδικασίες επιλογής ως προς τη διάκριση αυτών που κρίνονται τελικά κατάλληλοι για την πραγματοποίηση ανώτατων σπουδών, είναι σε μεγάλο βαθμό τυχαίο. Αν παίρ-

ναμε, ισχυρίζονται, τους εισαγόμενους στα τριτοβάθμια ιδρύματα με κλήρωση ίσως θα είχαμε τα ίδια αποτελέσματα ως προς την απόδοσή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους⁸.

Η αποδοχή της θέσης αυτής κάνει πιθανή την υπόθεση ότι πολλοί από όσους απέτυχαν να εισαχθούν στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα θα είχαν, αν έμπαιναν σ' αυτά, επιδόσεις, που δε θα ήταν κατώτερες σε σύγκριση προς αυτές των επιτυχόντων. Αυτό σημαίνει ότι μια από τις βασικές παιδαγωγικές λειτουργίες που επιτελούν οι διαδικασίες επιλογής (λειτουργία πρόγνωσης της μελλοντικής επιτυχίας) δεν υλοποιείται αποτελεσματικά.

Αλλά η έλλειψη προγνωστικής εγκυρότητας των αποτελεσμάτων των διαδικασιών αυτών δεν είναι η μόνη αδυναμία τους. Σύμφωνα με τη θεωρία της αξιολόγησης ένας από τους πιο σημαντικούς ρόλους των εξεταστικών δοκιμασιών πρέπει να είναι, όπως σημειώσαμε και παραπάνω, η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης με στόχο τη συνεχή βελτίωσή τους.

Είναι λογικό λοιπόν να περιμένει κανείς ότι οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από μια διαδικασία αξιολόγησης που πραγματοποιείται κάθε χρόνο σε εθνικό επίπεδο, τα αποτελέσματα της οποίας περιβάλλονται με ιδιαίτερο κύρος, θα συντελούσαν στη συνεχή βελ-

7. Η έρευνα αυτή έγινε σε συνεργασία με ομάδα φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής και της Σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης που παρακολουθούσαν το μάθημά μας για τη σχολική αξιολόγηση κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 1989-90. Η διαφοροποίηση των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των πτυχιούχων των υπό εξέταση τμημάτων οφείλεται ίσως στη διαφορά του τρόπου αξιολόγησης των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

8. Βλ. και Γ. ΣΗΦΑΚΗ. Ο εκδημοκρατισμός του Πανεπιστημίου, στον *Οικονομικό Ταχυδρόμο*, 19-11-1987.

τίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Μέσης Εκπαίδευσης. Η ανατροφοδότηση όμως αυτή δεν λειτούργησε ποτέ μέχρι σήμερα κατά τρόπο θετικό.

Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι ο μέσος όρος των ποσοστών των μαθητών που πήραν βαθμούς κάτω της βάσης στα μαθήματα όλων των δεσμών, κατά τα τελευταία 5 χρόνια, δηλαδή από το 1985 ως και το 1989, είναι: 53,9% στα Μαθηματικά, 42,4% στη Φυσική, 29,8% στην Έκθεση, 45,5% στη Χημεία, 47,8% στην Ιστορία, 24,9% στη Βιολογία, 28,9% στα Αρχαία και 62,7% στη Κοινωνιολογία (βλ. αναλυτικό πίνακα στο τέλος)⁹.

Ένα σύστημα εκπαίδευσης που οδηγεί σε μια τέτοια μαζική αποτυχία δεν μπορεί παρά να είναι αποτυχημένο, δεν μπορεί παρά να βρίσκεται σε κρίση. Κι όμως ποτέ δεν εξετάστηκε σοβαρά και συστηματικά τι φταίει γι' αυτό. Η μελέτη του φαινομένου αυτού τροφοδότησε συχνά τις επιφυλλίδες των εφημερίδων και τα άρθρα των περιοδικών, αλλά δεν ανατροφοδότησε το εκπαιδευτικό σύστημα με στοιχεία, τα οποία θα βελτιώναν την αποδοτικότητά του.

Αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ επηρέασαν και εξακολουθούν ακόμη να επηρεάζουν αρνητικά τη Μέση Εκπαίδευση. Η αρνητική αυτή επίδραση αποτελεί ένδειξη της κρίσης που προκαλείται στο εσωτερικό του συστήματος από τους υπό εξέταση μηχανισμούς επιλο-

γής. Το Γενικό Λύκειο έχει γίνει ουσιαστικά προθάλαμος συστηματικής «εκγύμνασης» των μαθητών για τις εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, χάνοντας έτσι τον πραγματικό παιδαγωγικό και μορφωτικό του χαρακτήρα. Αυτή η υποταγή της Μέσης Εκπαίδευσης και κυρίως του Λυκείου στις σκοπιμότητες της επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ακύρωσε, κατά τη γνώμη μας, όλες τις μέχρι σήμερα προσπάθειες ουσιαστικής μεταρρύθμισης και ανανέωσής τους. Πλήθος παραδειγμάτων μπορούν να αναφερθούν. Επειδή όμως η έκταση της μελέτης αυτής δεν το επιτρέπει, περιορίζομαι στην αναφορά ενδεικτικών μόνο περιπτώσεων αρχίζοντας από εκείνη του Πολυκλαδικού Λυκείου. Η υλοποίηση της βασικής επιδίωξής του, να συνδέσει δηλαδή την Τεχνική-Επαγγελματική με τη Γενική Εκπαίδευση, να αναβαθμίσει την πρώτη και να αλλάξει το μονόπλευρο σχολικό προσανατολισμό των μαθητών προς τη Γενική Εκπαίδευση¹⁰, παρεμποδίστηκε σημαντικά από την ανάγκη να υποταχθεί η εσωτερική διάρθρωσή του στο ισχύον σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων. Η τροποποίηση ή η διαφοροποίηση του συστήματος των εξετάσεων για τους αποφοίτους του ΕΠΑ δεν επιτεύχθηκε κατά το σχεδιασμό του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διαδραματίσουν οι δέσμες κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της εσωτερικής του διάρθρωσης, στην αναπαραγωγή, ουσιαστικά, του διπλού δι-

9. Τα ποσοστά αυτά προέρχονται από την επεξεργασία στοιχείων που έθεσε στη διάθεσή μας η υπηρεσία μηχανογράφησης του ΥΠΕΠΘ.

10. Βλ. ΥΠΕΠΘ, Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Τι είναι — Πού αποβλέπει — Πώς λειτουργεί, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 1985 και τα άρθρα μας: Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Οι λόγοι της δημιουργίας του και οι προοπτικές του στη χώρα μας, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1987, 1, 19-33, και Le Lycée Unique Multilatéral en Grèce, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*, 1987, 16, 55-39.

κτύου εκπαίδευσης μέσα στο Ενιαίο Λύκειο κατά τη διάρκεια της τελευταίας τουλάχιστον τάξης του.

Θεωρώ ακόμη σκόπιμο να αναφερθώ και σε ένα άλλο στοιχείο που δείχνει την αρνητική επίδραση του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης και κυρίως στην αξιολόγησή της. Πριν από το 1988 για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, εκτός από την επίδοση στα εξεταζόμενα μαθήματα λαμβανόταν υπόψη και ο μέσος όρος των βαθμών των τριών τάξεων του Λυκείου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί στους μαθητές μια έντονη βαθμοθηρική τάση, η οποία σε συνδυασμό και προς τις πιέσεις των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και άλλους παράγοντες (ανυπαρξία συστήματος αντικειμενικής αξιολόγησης, έλλειψη εκπαίδευσης σε θέματα αξιολόγησης κτλ.) οδήγησε σε πρωτοφανή βαθμολογικό πληθωρισμό. Το φαινόμενο αυτό επηρέασε αρνητικά όλες σχεδόν τις παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης (αντικειμενική ενημέρωση του μαθητή για τις γνώσεις και ικανότητές του, παροχή έγκυρων πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κτλ.).

Ενδεικτικά σημειώνουμε ότι το ποσοστό των μαθητών που έπαιρναν το απολυτήριό τους με «άριστα» αυξήθηκε μεταξύ των ετών 1981 και 1985, δηλαδή σε διάστημα 5 ετών, κατά 96%, περνώντας από το 7,7% των αποφοίτων Λυκείου, το 1981, στο 15,1% το 1985 (μέση ετήσια αύξηση 20% περίπου)¹¹. Είναι

προφανές ότι δεν μπορούσε να υπάρξει τόσο ταχεία βελτίωση της ποιοτικής στάθμης της εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο ερχόταν άλλωστε σε αντίθεση προς τα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων, μερικά στοιχεία των οποίων προαναφέρθηκαν. Η εικόνα που μπορούσε να σχηματιστεί από αυτού του είδους τις επιδόσεις για την απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν εντελώς παραπλανητική. Το αντίθετο δηλαδή απ' ό,τι οφείλει να κάνει μια σωστή σχολική αξιολόγηση.

Η προσμέτρηση των βαθμών, που είχαν στο μεταξύ χάσει την πραγματική τους σημασία, καταργήθηκε το 1987. Προτιμήθηκε η εύκολη λύση της κατάργησης ενός σωστού, κατά τη γνώμη μας, παιδαγωγικού μέτρου, από τη δύσκολη, αλλά επιβαλλόμενη αναμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κατάργησή τους όμως προκάλεσε την εμφάνιση άλλων ανεπιθύμητων φαινομένων, όπως είναι: η μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών της τελευταίας τάξης του Λυκείου για όσα μαθήματα δεν περιλαμβάνονται στη δέσμη που επιλέγουν, η μετάθεσή του από το επίσημο σχολείο στα φροντιστήρια, η αύξηση των απουσιών από τα μαθήματα κτλ.. Όλα όμως τα φαινόμενα αυτά, αποτελούν, χαρακτηριστικά της κρίσης του σχολείου, η οποία αν δεν προκαλείται, τουλάχιστον ενισχύεται σε σημαντικό βαθμό από το ισχύον σύστημα επιλογής.

Θεωρούμε τέλος αναγκαίο να προσθέσουμε σ' όσα προαναφέρθηκαν και το

11. Τα ποσοστά αυτά προέκυψαν από επεξεργασία στοιχείων της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος και αναφέρονται στην δημοσίευτη μελέτη μας για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

γεγονός ότι η ανισορροπία ως προς την κατανομή των μαθητών Μ.Ε. μεταξύ Γενικής και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η διόγκωση της πρώτης και η ατροφία της δεύτερης, την οποία δεν πέτυχαν να βελτιώσουν δραστικές μεταρρυθμίσεις, όπως εκείνη του 1976-77 (εισαγωγικές εξετάσεις στα Λύκεια)¹² αποτελεί μια άλλη έμμεση αρνητική επίπτωση του υπό μελέτη συστήματος επιλογής στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο πολύς κόσμος πίστευε και πιστεύει ότι η εισαγωγή στα ΑΕΙ είναι δυνατή κυρίως από τη Γενική Εκπαίδευση. Αυτή η πεποίθηση είναι, σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία, ένας από τους πιο σοβαρούς λόγους, εξαιτίας των οποίων οι περισσότεροι μαθητές, και κυρίως οι καλοί μαθητές, αποστρέφονται τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια¹³. Ας προστεθεί εδώ ότι αρκετοί από τους λίγους μαθητές που φοιτούν στα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια, διακόπτουν ουσιαστικά την εκπαίδευσή τους κατά την τελευταία τάξη για να παρακολουθήσουν δέσμες προκειμένου να μπορέσουν να συμμετάσχουν στις γενικές εξετάσεις. Το γεγονός αυτό μειώνει ακόμη περισσότερο την κοινωνικο-οικονομική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι μηχανισμοί επιλογής αποδεικνύονται τελικά πιο ισχυροί και από αυτές ακόμη τις νομοθετικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Αποτελούν έναν

από τους βασικούς παράγοντες της στατικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο, παρά τις προσπάθειες μεταβολής του, σταδιακά επανέρχεται στα ίδια σχήματα λειτουργίας. Ας σημειωθεί εδώ ότι και το ίδιο το σύστημα επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει παραμείνει στην ουσία του επί πολλά χρόνια στατικό. Οι αλλαγές που κατά καιρούς έγιναν σ' αυτό αφορούσαν εξωτερικά μόνο στοιχεία του. Η βασική ιδεολογία και η μεθοδολογία του (επιλογή με βάση τα αποτελέσματα παραδοσιακού τύπου εξετάσεων σε ορισμένα μαθήματα) παραμένουν επί πολλά χρόνια οι ίδιες.

Είναι ακόμη γνωστό ότι βασική αιτία της παραπαιδείας στη χώρα μας, η άνθιση της οποίας συνιστά ένα παρασιτικό κοινωνικο-εκπαιδευτικό φαινόμενο, πρωτοφανές σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι ο ανταγωνισμός που δημιουργεί ο κλειστός αριθμός εισακτέων μεταξύ του πλήθους των μαθητών που επιθυμούν να καταλάβουν μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά σημειώνουμε, ότι σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων που είχαν συμπληρώσει οι υποψήφιοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση το 1984, το 54,6% από αυτούς που προέρχονταν από Γενικά Λύκεια, είχαν παρακολουθήσει φροντιστήρια κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο Λύκειο, το 9,4% είχαν παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα και το 11,2% είχαν παρακολουθήσει και τα δύο¹⁴. Τα ποσά που δα-

12. Βλ. Α ΚΟΚΚΟΥ, Η στροφή στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στο Κ.Μ.Μ. Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής 1974-1981, Αθήνα 1982, σσ. 39-61.

13. Βλ. Μ. CASSOTAKIS, Le développement économique et le problème de l'orientation scolaire et professionnelle en Grèce, Athènes 1972.

14. Τα στοιχεία προέρχονται από το 2ο τόμο της παραπάνω δημοσίευτης μελέτης μας για την πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

πανούνται για την παραεκπαιδευτική αυτή δραστηριότητα από τις ελληνικές οικογένειες είναι τεράστια. Στις αρχές της δεκαετίας του 80 είχε υπολογιστεί ότι το κόστος φοίτησης στα παντός είδους φροντιστήρια, ανερχόταν περίπου στα 12 δισεκατομμύρια δραχμές, ποσό που αντιπροσώπευε σημαντικό ποσοστό των τρεχουσών δαπανών των ελληνικών οικογενειών¹⁵. Σύμφωνα με τα στοιχεία νεότερης έρευνας, οι μέσες ετήσιες δαπάνες ανά μαθητή των δημόσιων Λυκείων της ευρύτερης περιοχής Αθηνών ήταν, γύρω στο 1986, 206.000 δρχ. περίπου, από τις οποίες το 44% αντιπροσώπευαν τα φροντιστήρια. Το ποσό αυτό αντιστοιχούσε τότε στο 8% περίπου του εισοδήματος των οικογενειών των μαθητών αυτών¹⁶.

Το γεγονός αυτό ακυρώνει στην πράξη τη βασική αρχή του Συντάγματος της ελληνικής πολιτείας για παροχή δωρεάν παιδείας σε όλους τους Έλληνες πολίτες. Η αντίθεση όμως αυτή μεταξύ συνταγματικά κατοχυρωμένων δικαιημάτων και της στυγνής καθημερινής πραγματικότητας, στη δημιουργία της οποίας οι μηχανισμοί επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση παίζουν σημαντικό ρόλο, τι άλλο δείχνει παρά την κρίση της ελληνικής εκπαίδευσης;

Οι κυβερνήσεις των τελευταίων ετών προσπάθησαν ανεπιτυχώς να περιορίσουν την παραπαιδεία. Ένα μάλιστα

από τα μέτρα που πήραν θεωρείται ότι αντανακλά αυτή ακριβώς τη «διάβρωση» του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος από τις παρενέργειες των διαδικασιών επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πρόκειται για τη δημιουργία των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων (Μ.Π.Κ.), στα οποία είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν δωρεάν όσοι απόφοιτοι Λυκείου δεν είχαν εισαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιθυμούσαν να προπαρασκευαστούν εκ νέου για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Η δημιουργία των Μ.Π.Κ. όταν εξεταστεί από κοινωνικής πλευράς, πρέπει κατά την άποψή μας, να θεωρηθεί μέτρο σωστό. Η δημιουργία τους επιδίωκε να αμβλύνει την ανισότητα προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις μεταξύ των διαφορετικής κοινωνικο-οικονομικής και γεωγραφικής προέλευσης υποψηφίων.

Όταν όμως τα εξετάσει κανείς από καθαρά παιδαγωγική πλευρά, δεν μπορεί να πει το ίδιο πράγμα, όχι μόνο γιατί στερούνταν παιδαγωγικής σκοπιμότητας, αλλά προπαντός γιατί αποτελούσαν κατά κάποιο τρόπο επίσημη αναγνώριση της αναγκαιότητας ενός παραεκπαιδευτικού θεσμού. Ήταν ένα είδος κρατικών φροτιστηρίων, τα οποία δεν μπόρεσαν δυστυχώς να ανταγωνιστούν αποτελεσματικά τα ιδιωτικά φροντιστήρια¹⁷.

15. Βλ. ΟΛΜΕ Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, Αθήνα 13-16 Μάη 1981, Αθήνα 1982, σ. 96 και 173.

16. Βλ. Γ. ΠΑΠΑ, *Τα σχέδια για ανώτερες σπουδές των τελειοφοίτων Γενικών Λυκείων*, στο Σ.Α.Β. όπου παραπάνω, σελ. 19. Η συνολική ετήσια εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή των δημοσίων λυκείων που περιλαμβάνονται στο δείγμα της έρευνας αντιπροσώπευε το 17,5% του οικογενειακού εισοδήματος. Το 44% του 17,5 είναι 7,7.

17. Πρόθεσή μας δεν είναι να επικρίνουμε το θεσμό των Μ.Π.Κ., του οποίου τη δημιουργία στα πλαίσια της προσπάθειας μείωσης της ανισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρονται στα διαφορετικής κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης άτομα φαίνεται δικαιολογημένη, αλλά να δείξουμε την παρα-

Για όλους τους παραπάνω λόγους πολλοί αποκαλούν με αγανάκτηση το ισχύον σύστημα επιλογής «ετερόμορφο», «υβρίδιο», «τέρας», «μινώταυρο», ενώ άλλοι, αναφερόμενοι στις παρενέργειες που κάνουν λόγο για «τερατογένεση»¹⁸.

5. Οι Κοινωνικές Λειτουργίες του Συστήματος Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η κρίση τους.

α. Η λειτουργία της κοινωνικο-οικονομικής ισορροπίας.

Όσον αφορά στην κοινωνική λειτουργία του ισχύοντος συστήματος επιλογής, όπως αυτή προσδιορίστηκε στα πλαίσια της προσέγγισης του θέματος από την άποψη της δομολειτουργικής θεωρίας, μπορούν να αναφερθούν τα εξής: Ο ρυθμιστικός ρόλος, τον οποίο το σύστημα διαδραματίζει ως προς την παραγωγή του απαραίτητου για τις ανάγκες της οικονομίας εργατικού δυναμικού, έτσι ώστε να μην εμφανίζονται σημαντικά ελλείμματα ή πλεονάσματα στους διάφορους τομείς εργασίας, είναι αναποτελεσματικός. Τα απειλητικά για την επιδιωκόμενη ισορροπία φαινόμενα έχουν από καιρό πολλαπλασιαστεί. Η δυσαρμονία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαί-

δευσης είναι έντονη στην αγορά εργασίας και το πρόβλημα της ανεργίας των πτυχιούχων οξύνεται συνεχώς τα τελευταία χρόνια.

Σύμφωνα με έρευνα σχετική με την απασχόληση που πραγματοποίησε το 1987 η Ε.Σ.Υ.Ε. υπήρχαν 46.400 άνεργοι πτυχιούχοι Ανώτερων και Ανώτατων Σχολών που αντιπροσώπευαν το 16,2% του συνόλου των ανέργων της χώρας κατά την περίοδο αυτή. Αν όμως η ανεργία εξεταστεί μόνο στα πλαίσια της ηλικιακής ομάδας 25-29 ετών, διαπιστώνεται, σύμφωνα πάντα με τα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Ε., ότι το 1/3 των ανέργων είναι πτυχιούχοι Ανώτερης ή Ανώτατης Εκπαίδευσης (δεν περιλαμβάνονται όσοι φοίτησαν ή φοιτούσαν στα ΑΕΙ)¹⁹.

Είναι όμως πολύ πιθανό το πρόβλημα της ανεργίας των πτυχιούχων να είναι μεγαλύτερο από εκείνο, το οποίο εμφανίζουν τα επίσημα στοιχεία, επειδή αυτά αναφέρονται στη φανερή ανεργία. Συχνά όμως οι πτυχιούχοι για λόγους κοινωνικού γοήτρου δεν δηλώνουν άνεργοι. Το στοιχείο αυτό κάνει αληθοφανείς ορισμένες ανεπίσημες εκτιμήσεις, σύμφωνα με τις οποίες το 40% των πτυχιούχων Οικονομικών Σχολών, το 60% των Βιολόγων, το 50% των Κοινωνικών Λειτουργών και το 20% των Χημικών και των Μηχανικών είναι άνεργοι

μόρφωση της δομής και παιδαγωγικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, την οποία προκαλεί ο τρόπος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βλ. και Δ. ΚΟΝΤΟΖΗ. Για τα Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1987, 33, 100-101.

18. Βλ. Γ. ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΥ, Γενικές εξετάσεις και ιδεολογική ενορχήστρωση: Το Υπουργείο Παιδείας και ο αστικός τύπος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 1986, 28, 11-14 Φ. ΒΩΡΟΥ, Ο Μινώταυρος των εξετάσεων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, καθώς και το διβλίο του Συλλόγου Αποφοίτων Βαρβακείου που προαναφέρθηκε.

19. Βλ. σχετ. Ε.Σ.Υ.Ε. Έρευνα εργατικού δυναμικού (απασχολήσεως) του έτους 1987. Αθήνα 1988, σελ. 134.

ή υποαπασχολούνται²⁰. Σύμφωνα με εκτιμήσεις του Τεχνικού Επιμελητηρίου, ποσοστό άνω του 20% των πτυχιούχων των Πολυτεχνικών Σχολών ήταν στις αρχές της δεκαετίας του 80 άνεργοι, ενώ για ορισμένες ειδικότητες το ποσοστό αυτό ξεπερνούσε το 30%²¹. Οι αδιόριστοι επίσης εκπαιδευτικοί Μ.Ε. διαφόρων ειδικοτήτων υπολογίζεται ότι ξεπερνούν τις 60.000 περίπου (εκτιμήσεις του 1990) και ο χρόνος που απαιτείται από τη λήψη του πτυχίου τους μέχρι το διορισμό του κυμαίνεται ανάλογα με την ειδικότητά τους από 3 έως 10 περίπου χρόνια²².

Προβλήματα βέβαια απασχόλησης πτυχιούχων υπάρχουν και σε άλλες χώρες και μάλιστα πιο αναπτυγμένες σε σύγκριση προς τη χώρα μας, και δεν αποτελούν αποκλειστικό χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας. Είναι αποτέλεσμα της τελευταίας διεθνούς οικονομικής κρίσης και της δυσκολίας εναρμόνισης της παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος προς τις πραγματικές ανάγκες της οικονομίας σε αντίστοιχο προσωπικό. Εξάλλου η πλήρης εναρμόνιση εκπαίδευσης και οικονομίας είναι θέμα συζητήσιμο. Η εκπαίδευση δεν υπηρετεί μόνο οικονομικές αναγκαιότητες και κατά συνέπεια δεν πρέπει να υποτάσσε-

ται εξ ολοκλήρου σ' αυτές.

Είναι ωστόσο εύλογο το να αναμένει κανείς ότι σε μια μικρή χώρα, όπως η Ελλάδα, στην οποία εφαρμόζεται επί πολλά χρόνια το σύστημα του κλειστού αριθμού εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προβλήματα αυτού του είδους θα έπρεπε να εμφανίζονται σε μικρό βαθμό. Η υπόθεση όμως αυτή δεν επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν.

Το γεγονός αυτό οφείλεται όχι μόνο στο ότι ο αριθμός των εισακτέων στις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών δεν είναι αποτέλεσμα σοβαρού κοινωνικο-οικονομικού προγραμματισμού, ή στην οικονομική ύφεση των τελευταίων ετών. Οφείλεται μεταξύ των άλλων και στην ανάπτυξη μέσα στην ελληνική κοινωνία έμμεσων τρόπων υπέρβασης των φραγμών εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η υπέρβαση αυτή συμβάλλει στην κοινωνικο-οικονομική αναποτελεσματικότητα του μέτρου του κλειστού αριθμού εισακτέων.

Ένα σημαντικό ποσοστό από όσους αποκλείονται από την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση στρέφονται προς τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού και κυρίως προς εκείνα των γειτονικών ευρωπαϊκών χωρών. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Τράπεζας

20. Βλ. ΣΤ. ΠΕΣΜΑΤΖΟΓΛΟΥ, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-85: Το ασύμπτωτο μιας σχέσης, Αθήνα, Θεμέλιο, 1989, σελ. 298 καθώς και: Ν. ΓΡΑΤΣΙΑ, Οι Πολιτικοί Μηχανικοί στην Ελλάδα, στο *Δελτίο Συλλόγου Πολιτικών Μηχανικών Ελλάδος*, τεύχ. 113-114, Αθήνα 1979, Μ. ΓΛΑΜΠΕ-ΔΑΚΗ, Οικονομία και εκπαίδευση: Συμβολή της τριτοβάθμιας τεχνολογικής εκπαίδευσης στη βιομηχανική ανάπτυξη και η ένταξη των πτυχιούχων της στο βιομηχανικό χώρο, Αθήνα. Εκδ. Ίων, 1990. Βλ. ακόμη το άρθρο μας. Το πρόβλημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα, *Σχολείο και Ζωή* 1979. 9 306-314 και 370-376.

21. Τα στοιχεία αυτά αναφέρονται στη μελέτη Ε. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ και άλλων: Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου, Θεσσαλονίκη, 1983, σελ. 46.

22. Οι πληροφορίες αυτές μας δόθηκαν προφορικά από το αρμόδιο Τμήμα του ΥΠΕΠΘ. Γρηγορότερα διορίζονται μόνο ορισμένες ειδικότητες Καθηγητών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

της Ελλάδος οι Έλληνες φοιτητές του εξωτερικού ήταν το 1983 44.046. Ο αριθμός αυτός αντιπροσώπευε το 44% των φοιτητών των ελληνικών ΑΕΙ (1983-84) και το 29,7% του συνολικού πληθυσμού της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τα χρόνια που ακολούθησαν μειώθηκε ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό. Εξακολούθησε όμως να παραμένει σε υψηλά επίπεδα. Το 1984, οι φοιτητές που έπαιρναν συνάλλαγμα από την Τράπεζα της Ελλάδος ήταν 40.324, το 1985 28.754, το 1986 27.085 και το 1987 29.665. Απ' αυτούς το 70-80% περίπου ήταν προπτυχιακοί φοιτητές²³.

Σκόπιμο θεωρούμε να σημειώσουμε εδώ ότι οι Έλληνες φοιτητές στο εξωτερικό πρέπει να είναι περισσότεροι από αυτούς που προκύπτουν από τα στοιχεία της Τράπεζας της Ελλάδος. Την υπόθεση αυτή στηρίζουμε στο γεγονός ότι δεν παίρνουν όλοι, όσοι σπουδάζουν στο εξωτερικό, συνάλλαγμα μέσω αυτής.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τα στοιχεία της UNESCO οι Έλληνες φοιτητές οι εγγεγραμμένοι σε ξένα τριτοβάθμια ιδρύματα σε δείγμα 50 χωρών από όλο τον κόσμο ήταν, γύρω στο 1986,87, 34.049. Η Ελλάδα κατατασσόταν κατά την παραπάνω χρονική περίοδο στην 4η θέση μεταξύ των χωρών όλου του κόσμου ως προς τον απόλυτο αριθμό των φοιτητών που βρίσκονταν σε ξένα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Είναι ενδεικτικό ότι η Κίνα, η οποία

έχει πληθυσμό 110 φορές περίπου μεγαλύτερο από εκείνο της Ελλάδος είχε την ίδια περίοδο στο εξωτερικό 65.885 φοιτητές, δηλαδή λιγότερους από το διπλάσιο αριθμό των Ελλήνων φοιτητών στο εξωτερικό²⁴. Το μέγεθος του φαινομένου αυτού φανερώνει επίσης το γεγονός ότι γύρω στο 1986-87, η αναλογία των φοιτητών του εξωτερικού προς τους φοιτητές του εσωτερικού στις χώρες της ΕΟΚ κυμαινόταν, ανάλογα με τη χώρα, από 1% έως 4,5%, ενώ στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό υπερέβαινε το 17% σύμφωνα με τα στοιχεία της Unesco²⁵. Η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών αυτών επιστρέφουν στη χώρα μας μετά την αποπεράτωση των σπουδών τους, με εξαίρεση, ίσως, τους πολύ καλούς που μένουν οριστικά ή για μεγάλα διαστήματα έξω. Όλοι αυτοί προστίθενται στον αριθμό των πτυχιούχων των ελληνικών τριτοβάθμιων ιδρυμάτων που αναζητούν —μάταια αρκετές φορές— εργασία. Έτσι διογκώνεται η αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης πτυχιούχων και ενισχύονται τα φαινόμενα ανισορροπίας, τα οποία επιδιώκει, θεωρητικά, να προλάβει το χρησιμοποιούμενο σύστημα επιλογής.

Αφήνω κατά μέρος την οικονομική αιμορραγία της χώρας, η οποία δεν μπορεί να αντισταθμιστεί από το γεγονός ότι το κόστος των σπουδών των ατόμων αυτών αναλαμβάνουν άλλες χώρες. Περιορίζομαι μόνο στο να σημειώσω ότι το συνάλλαγμα που έβγαινε έξω από τη χώρα μας για σπουδές ανερχόταν το

23. Τα στοιχεία αυτά μας δόθηκαν από την Τράπεζα Ελλάδος. Το ποσοστό υπολογίστηκε με βάση τις αντίστοιχες δημοσιεύσεις της ΕΣΥΕ για την Εκπαίδευση.

24. Βλ. UNESCO, Statistical Yearbook, Paris 1989, σσ. 3, 415-435.

25. Βλ. UNESCO, όπ. παραπ.

1985 σε 99 περίπου εκατομμύρια δολάρια και αντιπροσώπευε το 3,1% του ελλείμματος του ισοζυγίου πληρωμών²⁶.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι σημαντικός αριθμός από τους φοιτητές που πηγαίνουν στο εξωτερικό επιτυγχάνουν εκ των υστέρων να μετεγγραφούν στα ελληνικά ΑΕΙ. Έμφανίζεται έτσι το φαινόμενο σ' ορισμένα τμήματα υψηλού κοινωνικού κύρους, όπως είναι π.χ. η Ιατρική και τα Τμήματα του Πολυτεχνείου, ο αριθμός των φοιτητών που φοιτούν σ' αυτά να είναι πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό εκείνων που μπήκαν με τη διαδικασία των εξετάσεων. Σύμφωνα με δημοσιογραφική έρευνα το 1982-83 το Ε.Μ.Π. είχε προτείνει 400 εισακτέους, το Υπουργείο τους αύξησε στους 635 και στο Α' έτος γράφτηκαν τελικά 1323. Το επόμενο έτος, 1983-84, οι αντίστοιχοι αριθμοί ήταν: 406, 720, 1323. Το 1984-85 προτάθηκαν από το Ε.Μ.Π. 420 εισακτέοι, το Υπουργείο αύξησε τον αριθμό στους 720 και στο Α' έτος γράφτηκαν 1403. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, στην Ιατρική Σχολή Αθηνών, κατά την ίδια περίοδο, οι εισακτέοι ήταν περίπου 200, αλλά στο Α' έτος γράφονταν τουλάχιστον διπλάσιοι. Ανάλογα φαινόμενα αναφέρονται και για άλλες Σχολές²⁷. Οι διαπιστώσεις αυτές δείχνουν ότι ούτε η προστασία των Α.Ε.Ι. από τον υπερκο-

ρεσμό, η αποφυγή του οποίου προβάλλει ως ο πειστικότερος λόγος διατήρησης του μέτρου του *numerus clausus*, υπηρετείται αποτελεσματικά. Ο υπερπληθυσμός μάλιστα αυτός των ελληνικών ΑΕΙ θεωρείται από πολλούς ως μια από τις βασικές αιτίες υποβάθμισης των σπουδών κατά τα τελευταία χρόνια. Η διαπίστωση αυτή αποκαλύπτει μια άλλη πτυχή της κρίσης του συστήματος επιλογής και των αρνητικών επιπτώσεών του στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

6. Η λειτουργία της κοινωνικής αναπαραγωγής και της νομιμοποίησής της.

Όπως προαναφέρθηκε μια βασική λειτουργία των μηχανισμών επιλογής, σύμφωνα με τις θεωρίες της ταξικής σύγκρουσης, είναι η αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής και η διατήρηση των κοινωνικών και οικονομικών προνομίων των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων. Πράγματι, σύμφωνα με τις μελέτες και έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας για την κοινωνική προέλευση των φοιτητών από το 1964 μέχρι σήμερα, προκύπτει ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα²⁸. Η διαφορά αυτή ποικίλλει ανάλο-

26. Βλ. και ΣΤ ΠΕΣΜΑΤΖΟΓΛΟΥ, όπου παραπάνω, σσ. 106-111.

27. Βλ. Σ. ΡΑΠΤΗ, Τέρμα στις εισαγωγές από τα παράθυρα στα Πανεπιστήμια, στην εφημερ. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 19-1-1986. Όσοι μετεγγράφονται στα ιδρύματα αυτά δεν προέρχονται ασφαλώς όλοι από φοιτητές του εξωτερικού. Σημαντικό όμως ποσοστό αυτών που μπαίνουν στα ελληνικά ΑΕΙ χωρίς να περάσουν από τη διαδικασία των γενικών εξετάσεων, προέρχεται από φοιτητές του εξωτερικού.

28. Οι σημαντικότερες από τις μελέτες και έρευνες αυτές που αναφέρονται σε θέματα κοινωνικών ανισοτήτων πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι οι εξής: Ι. ΛΑΜΠΙΡΗ-ΔΗΜΑΚΗ. Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας, Αθήνα, Ε.Κ.Κ.Ε. 1963. Μ. ΗΛΙΟΥ, Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, Αθήνα, Εκδ. Πορεία 1984, Μ. ΜΕΙΜΑΡΗ & Η. ΝΙΚΟΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Παραγοντική ανάλυση δεδομένων: σχέσεις κοινωνικο-επαγγελματικής προέλευσης και σχολής φοίτησης

γα με το κοινωνικό κύρος των διαφόρων κατευθύνσεων σπουδών και το μελλοντικό οικονομικό τους αντίκρυσμα. Η γενική αυτή διαπίστωση φαίνεται να δικαιώνει τη θέση των οπαδών των θεωριών σύγκρουσης.

Πρέπει όμως παράλληλα να αναφερθεί ότι οι κοινωνικές ανισότητες πρόσβασης στις ανώτατες εκπαιδευτικές βαθμίδες δεν ήταν κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών πολύ μεγάλες στη χώρα μας σε σύγκριση προς ό,τι συνέβαινε σε άλλες χώρες. Σύμφωνα με ειδική μελέτη του ΟΟΣΑ οι πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση ενός παιδιού που προερχόταν από τα υψηλά κοινωνικά στρώματα ήταν το 1970 τριπλάσιες σε σύγκριση προς τις αντίστοιχες πιθανότητες ενός παιδιού που προερχόταν από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα²⁹. Η αναλογία αυτή ήταν από τις μικρότερες που υπήρχαν τότε στις χώρες μέλη του ΟΟΣΑ, στοιχείο το οποίο δείχνει το συγκριτικά μικρό βαθμό

επιλεκτικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι τα περιθώρια πρόσβασης στις βαθμίδες της ανώτατης εκπαίδευσης που το σύστημα αφήνει σε παιδιά χαμηλής κοινωνικής προέλευσης είναι μεγάλα.

Η διαχρονική επίσης εξέταση της κοινωνικής ανισότητας πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με βάση τα επίσημα στατιστικά στοιχεία, δείχνει ότι αυτή μειώνεται σταδιακά. Το 1960-61 π.χ. οι πιθανότητες εισαγωγής στην Ανώτατη Εκπαίδευση ενός παιδιού που προερχόταν από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (ελεύθερα και επιστημονικά επαγγέλματα, επαγγέλματα διοίκησης) ήταν 4,5 περίπου φορές περισσότερες από εκείνες των παιδιών των κατώτερων στρωμάτων (γεωργοί, τεχνίτες και εργάτες). Το 1971 οι πιθανότητες των πρώτων είναι 3,5 περίπου φορές περισσότερες έναντι των δεύτερων, ενώ για τα έτη 1981 και 1983 είναι 3 περίπου φορές περισσότερες³⁰.

για τους σπουδαστές των Α.Ε.Ι., *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 1978, 33-34, 225-240. Γ. ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, Έρευνα αποφοίτων Γυμνασίου, Ε.Κ.Κ.Ε. 1979, SPYROPOULOS G. Politiques d' admission dans l' enseignement post-secondaire en Grèce, O.C.D.E., Paris 1978, Μ. ΔΡΕΤΤΑΚΗ, Πολλές οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα, *εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ* 30-4, 2,3,5, -5 1980. ΤΑΝΑΚΙΔΗ Α. Ίσες ευκαιρίες. Το αίτημα και η πραγματικότητα, *Λόγος και πράξη*, 1983, 19, 68-71, Ι. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 1984, Α. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (ιδιαίτερα το κεφάλαιο που αφορά την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα), Γ. ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ & Α ΚΑΖΑΜΙΑ, Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα Ε.Κ.Κ.Ε. 1985, Γ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ κ.ά. Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τεχνική ερευνητική έκθεση Προγράμματος 81066, Αθήνα, Μάιος 1985, Μ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ & Ι. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ. Ίσότητα ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, Τόμος Γ' της μελέτης μας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω (αδημοσίευτο κείμενο). 29. Βλ. O.C.D.E. Education, inequality and life chances, Paris 1975, σσ. 168-69 και Γ. ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ & Α. ΚΑΖΑΜΙΑ, όπου παραπάνω σσ. 189-190.

30. Οι σχέσεις αυτές υπολογίστηκαν με βάση τις Στατιστικές της Εκπαίδευσης των αντίστοιχων ετών και τις απογραφές του πληθυσμού των ετών 1961, 1971 και 1981 και αφορούν μόνο την πανεπιστημιακού επιπέδου εκπαίδευση. Ο ενεργός ανδρικός πληθυσμός για το έτος 1983 υπολογίστηκε με βάση την έρευνα της Ε.Σ.Υ.Ε. για την απασχόληση κατά το έτος αυτό. Οι πιθανότητες αυτές εκφράζουν το λόγο του ποσοστού που αντιπροσωπεύουν οι φοιτητές, των οποίων οι πατέρες ανήκουν στις αντίστοιχες κοινωνι-

Η μείωση αυτή οφείλεται ίσως στη θελίτωση των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών και του πολιτιστικού επιπέδου των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, αλλά και στην αύξηση της πρόσφορας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η τελευταία υπήρξε αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, μεταξύ των οποίων σημαντική θέση κατέχει η μεγάλη πίεση που ασκήθηκε στο κράτος από την υψηλή κοινωνική ζήτηση ανώτατης εκπαίδευσης από όλα τα κοινωνικά στρώματα³¹. Η σταδιακή αυτή μείωση της ανισότητας υποδηλώνει ότι το σύστημα γίνεται κατά την περίοδο αυτή όλο και λιγότερο επιλεκτικό, πράγμα

που έρχεται σε αντίθεση προς την αυστηρή λειτουργία του ως αναπαραγωγικού κοινωνικού μηχανισμού³².

Το γεγονός αυτό επέτρεψε στο εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργήσει μέχρι πρόσφατα σε ικανοποιητικό βαθμό ως μηχανισμός κοινωνικής κινητικότητας, προωθώντας σημαντικό αριθμό ατόμων από τα χαμηλά προς τα υψηλά στρώματα της κοινωνικής ιεραρχίας. Η λειτουργία αυτή ευνοήθηκε και από το ότι η κοινωνική ιεραρχία στη χώρα μας ταυτίστηκε σε μεγάλο βαθμό με τη δημοσιευπαλληλική ιεραρχία. Η τελευταία βασίστηκε με τη σειρά της στο επίπεδο εκπαίδευσης των υπαλλήλων³³.

κο-επαγγελματικές κατηγορίες προς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν οι άνδρες ηλικίας 45-64 ετών των αντίστοιχων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού. Δεν περιλαμβάνονται στην περίπτωση των φοιτητών τα παιδιά των συνταξιούχων, των στρατιωτικών και των μη ταξινομήμενων επαγγελματικά καθώς και όσοι δεν δήλωσαν επάγγελμα πατέρα. Δεν περιελήφθησαν επίσης στον ενεργό πληθυσμό οι μη κατατασσόμενοι, οι αναφερόμενοι ως νέοι και όσοι δεν δήλωσαν επάγγελμα. Από άλλους ερευνητές ο ανδρικός ενεργός πληθυσμός, με βάση τον οποίο υπολογίζονται οι παραπάνω πιθανότητες καλύπτει άλλες ηλικιακές ομάδες (π.χ. 45-54 ετών ή 45 ετών και άνω). Εμείς χρησιμοποιήσαμε την ηλικιακή ομάδα: 45-64 για λόγους συγκρισιμότητας των στοιχείων. Οι στατιστικές της απασχόλησης (1983) δεν δίνουν την κατανομή του ενεργού πληθυσμού σε μικρότερου εύρους ηλικιακές ομάδες.

Ας σημειωθεί τέλος, ότι αν οι επιμέρους επαγγελματικές κατηγορίες εξεταστούν χωριστά (π.χ. ελεύθεροι επαγγελματίες προς γεωργούς μόνο ή τεχνίτες & εργάτες μόνο) προκύπτουν διαφορετικοί δείκτες πιθανότητας. Το ίδιο ισχύει και αν η εξέταση της ανισότητας γίνει κατά Σχολές. Η έκταση όμως της μελέτης αυτής δεν μας επιτρέπει λεπτομερέστερες αναλύσεις.

31. Βλ. και Μ. CASSOTAKIS όπ. παραπάνω, OECD, Individual Demand for Education: Case study Greece, Paris 1979, Μ. ΜΟΥΣΤΑΚΑ Κ. & ΚΑΣΣΙΜΑΤΗ Κ. Η προβληματική της εμπειρικής έρευνας: Δύο εφαρμογές με επίκεντρο το παιδί, Αθήνα 1984, Μ. ΚΕΛΠΑΝΙΔΗ. Η κοινωνική ζήτηση για μεταγυμνασιακή εκπαίδευση εμπόδιο ή ευκαιρία για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση; στο ΚΑΖΑΜΙΑ Α. & ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ. (επιμέλεια), Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Προσπάθειες αδιέξοδα προοπτικές, Ρέθυμνο 1986, σσ. 186-204. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ Ε. και άλλων, όπου παραπάνω 1985 σελ. 76, Γ. και ΠΑΠΑ, όπου παραπάνω 19898.

32. Η αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης δεν επιτελείται βέβαια μόνο μέσω των εμφανών διαδικασιών επιλογής. Επιτελείται και μέσω των έμμεσων διαδικασιών επιλογής (π.χ. αυτοεπιλογή) και της κοινωνικοποίησης των παιδιών στο σχολείο που αποσκοπεί στην αποδοχή της δομής και των κανόνων λειτουργίας του υπάρχοντος κοινωνικο-οικονομικού συστήματος. Εδώ αναφερόμαστε μόνο στην πρώτη περίπτωση.

33. Βλ. και Κ. ΤΣΟΥΚΑΛΑ, Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος. Η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα, Αθήνα Εκδ. Θεμέλιο, 1981 και Μ. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ, Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και η αποτυχία της. Μια ερμηνευτική προσέγγιση, στο ΚΑΖΑΜΙΑ Α. & ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ., όπου παραπάνω σσ. 20-44.

πράγμα που ερμηνεύει και την κοινωνική δύναμη της ελληνικής εκπαίδευσης.

Στη δημιουργία του παραπάνω κοινωνικού αποτελέσματος συνέτρεχαν όμως και άλλοι παράγοντες. Η ανεύρεση θέσεων εργασίας π.χ. από όσους έκαναν ανώτατες σπουδές ήταν σε μεγάλο βαθμό εξασφαλισμένη μέχρι πριν από λίγα χρόνια. Ορισμένες θέβαια κατηγορίες πτυχιούχων (Οικονομικών, Βιομηχανικών και Πολιτικών κυρίως Επιστημών) καταλάμβαναν θέσεις που σε άλλες χώρες πληρώνονταν από αποφοίτους Μέσης Εκπαίδευσης³⁴. Αυτό όμως δεν εμπόδιζε την ιεραρχική υπαλληλική τους εξέλιξη και την ένταξη της πλειονότητας στα υψηλά στρώματα της κοινωνικής ιεραρχίας. Επιπρόσθετα το εισόδημα των δημοσίων υπαλλήλων ήταν μέχρι πρόσφατα κατά πολύ υψηλότερο από το μέσο εισόδημα των υπόλοιπων παραγωγικών στρωμάτων και επιπλέον διαρθρωνόταν ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Με άλλα λόγια η επιτυχία εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση εξασφάλιζε σε σημαντικό βαθμό και την κοινωνικο-οικονομική επιτυχία.

Πολλοί όμως από τους παραπάνω όρους δεν πληρούνται τα τελευταία χρόνια, γεγονός του οποίου οι επιπτώσεις στην κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι σημαντικές. Ο βαθμός της σχέσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική και στην κοινωνική επιτυχία μειώνεται. Η μεταβολή αυτή αποθαίνει σε βάρος των κοινωνικά ασθενέστερων. Τα στοι-

χεία που προαναφέρθηκαν σχετικά με την ανεργία των πτυχιούχων δείχνουν ότι η απόκτηση πανεπιστημιακού πτυχίου δε σημαίνει σήμερα και επιτυχημένη επαγγελματική αποκατάσταση, άρα και αναγκαστική ένταξη στα υψηλά κοινωνικά στρώματα. Πολλοί πτυχιούχοι, χαμηλής συνήθως κοινωνικής προέλευσης, αναγκάζονται να ασκούν επαγγέλματα κοινωνικά κατώτερα από εκείνα, στα οποία αντιστοιχούν οι σπουδές τους. Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι σημαντικός αριθμός πτυχιούχων πανεπιστημιακών Σχολών προσέρχονταν στις κατακτήριες εξετάσεις των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και επιδίωκαν να γίνουν δάσκαλοι. Οι κύριοι λόγοι του υστερογενούς αυτού προσανατολισμού τους προς ένα επάγγελμα κοινωνικά κατώτερο εκείνου που αντιστοιχούσε στα πτυχία, που διέθεταν, ήταν η αδυναμία ανεύρεσης εργασίας ή η μη ικανοποίηση από τη δουλειά που έκαναν. Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η διαπίστωση ότι το 77% περίπου από τους άνδρες και το 68% από τις γυναίκες του δείγματος, που εξετάστηκε (442 άτομα), προέρχονταν από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα³⁵. Ανάλογο φαινόμενο διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια και στις εισαγωγικές εξετάσεις της Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ. Ο αριθμός των αποφοίτων των διαφόρων Πανεπιστημιακών και Πολυτεχνικών Σχολών που ζητούν να φοιτήσουν στη Σχολή αυτή για να γίνουν εκπαιδευτικοί στην Τεχνική Επαγ-

34. Σύμφωνα με παλιότερη μελέτη του ΟΟΣΑ το ποσοστό των πτυχιούχων στο σύνολο αυτών που εργάζονταν στον κρατικό μηχανισμό στα μέσα της δεκαετίας του 1960 ήταν 40% περίπου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη Γαλλία ήταν 5%. (Αναφέρεται από την Α. Φραγκουδάκη, όπου παραπάνω σελ. 194, η οποία αντλεί την πληροφορία αυτή από τη μελέτη: Α. MADISON, Α. STAVRIANOPOULOS, Β. HIGGINS, Assistance technique et développement de la Grèce, OCDE, Paris 1966).

35. Βλ. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗ Ι & ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ Μ. Ανεργία πτυχιούχων στην Ελλάδα και επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ανακοίνωση στο 4ο Διεθνές Συνέδριο της Α.Ι.Ρ.Π.Ε. (υπό δημοσίευση).

γελματική Εκπαίδευση, είναι δυσανάλογος προς τον αριθμό των διαθέσιμων θέσεων³⁶. Μέχρι πρόσφατα ελάχιστοι Πολιτικοί Μηχανικοί, Μηχανολόγοι, Ηλεκτρολόγοι, Γεωπόνοι, Γιατροί και άλλοι πτυχιούχοι συναφών κατηγοριών θα δέχονταν να ανταλλάζουν την επαγγελματική θέση που τους εξασφάλιζε το πτυχίο τους με τη θέση του Καθηγητή σε ένα υποβαθμισμένο Τεχνικό και Επαγγελματικό Λύκειο.

Παράλληλα πρέπει να σημειωθεί ότι η εισοδηματική πολιτική που ασκήθηκε τα τελευταία χρόνια, στο δημόσιο κυρίως και λιγότερο στον ιδιωτικό τομέα, με στόχο την αναδιανομή του εισοδήματος και τη σμίκρυνση της οικονομικής ανισότητας των εργαζομένων, έπληξε κυρίως του υψηλόμισθους πτυχιούχους κατά κανόνα των ΑΕΙ³⁷. Αυτό είχε αρνητικές επιπτώσεις στο κοινωνικό τους status. Από την άλλη πλευρά έχει αυξηθεί σημαντικά το εισόδημα των αυτοαπασχολούμενων και των διαφόρων ειδών τεχνιτών που δεν διαθέτουν συνήθως υψηλού επιπέδου εκπαίδευση.

Τα παραπάνω οδηγούν στο εξής συμπέρασμα: παρά την κοινωνική εκτίμηση και το γόητρο που εξακολουθεί να έχει η πραγματοποίηση ανώτατων σπουδών, παρά το ότι αυτή θεωρείται ακόμη τυπική προϋπόθεση επιτυχίας, η σημαντικότητα του ρόλου της εκπαίδευσης ως μηχανισμού κοινωνικής κινητικότητας και οικονομικής επιτυχίας έχει μειωθεί. Είναι δε πιθανόν ότι θα μειωθεί στο άμεσο μέλλον ακόμη περισσότερο. Η μείωση αυτή ενδυναμώνει σταδιακά το ρόλο

που διαδραματίζουν στη διάρθρωση του κοινωνικού σώματος εξωεκπαιδευτικοί παράγοντες (κοινωνική καταγωγή, κοινωνικές διασυνδέσεις και γνωριμίες, διαδοχή εργασίας γονέων, κατοχή αγαθών κλπ.) και υποβαθμίζει αντίστοιχα το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση και των εκπαιδευτικών μηχανισμών επιλογής. Η θέση αυτή ενισχύεται ακόμη περισσότερο, αν λάβει κανείς υπόψη του το ρόλο που εξακολουθεί να διαδραματίζει στην ελληνική κοινωνία η διατήρηση «πελατειακού τύπου» σχέσεων, στοιχείο που υπογραμμίζει τη σημασία των κοινωνικών διασυνδέσεων στην κοινωνικο-επαγγελματική επιτυχία.

Για τους παραπάνω λόγους είναι πιθανό να αυξηθεί στο μέλλον ακόμη περισσότερο η ανισότητα των ευκαιριών κοινωνικής επιτυχίας που προσφέρονται σε άτομα ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου, αλλά διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. Ίσως να μειωθεί και η ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα χαμηλότερα κυρίως κοινωνικά στρώματα, όταν διαπιστωθεί ότι η αποδοτικότητα των «επενδύσεων» σ' αυτή θα είναι περιορισμένη. Η μείωση αυτή της κοινωνικής δυναμικής της εκπαίδευσης μπορεί κατά μια άποψη να αποδοθεί στην αυξανόμενη αναντιστοιχία ανάμεσα στο παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας που, σύμφωνα με τις θεωρίες σύγκρουσης, αντανακλούν τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων.

Όσον αφορά την κοινωνική απο-

36. Οι πληροφορίες προέρχονται από τη Διεύθυνση της ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ.

37. βλ. Κ. ΚΙΟΥΛΑΦΑ, Τα αναπτύγματα μισθών στην Ελλάδα: Οι εξελίξεις στο δημόσιο τομέα και στη βιομηχανία 1975-85, Αθήνα Ι.Ο.Β.Ε., 1987.

δοχή των αποτελεσμάτων της επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να αναφερθούν τα εξής: Τα χαρακτηριστικά του συστήματος που εφαρμόζεται ιδιαίτερα μετά το 1964 το εμφανίζουν ως ανοικτό προς όλους τους απόφοιτους Λυκείου, αντικειμενικό, αμερόληπτο και αδιάβλητο. Κάτω από τις προϋποθέσεις αυτές τα αποτελέσματά του δεν μπορούν εύκολα να αμφισβητηθούν από το ευρύ κοινό ως μεροληπτικά ή μη αξιοκρατικά.

Εξάλλου οι μετατροπές και βελτιώσεις που έγιναν κατά τα τελευταία χρόνια στο σύστημα επιλογής επιδίωκαν να τονίσουν περισσότερο τα χαρακτηριστικά αυτά της «ανοικτότητας» του συστήματος, της αντικειμενικότητας και της αμεροληψίας του, παρά να βελτιώσουν την ουσία των εξετάσεων. Δόθηκε με άλλα λόγια περισσότερη έμφαση στη νομιμοποιητική, παρά στην παιδαγωγική λειτουργία του.

Η έντονη προβολή των παραπάνω στοιχείων σε συνδυασμό και προς το ρόλο που διαδραμάτιζε μέχρι σήμερα η εκπαίδευση στην κοινωνική ανέλιξη ατόμων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα κράτησε, κατά την άποψή μας, σε χαμηλά επίπεδα τις κοινωνικές αντιδράσεις κατά του συστήματος επιλογής. Αν και διατυπώθηκαν από πολλές πλευρές ποικίλες κριτικές εναντίον του δεν υπήρξε, κατά τη γνώμη μας, έντονο κοινωνικό αίτημα κατάργησής του. Η απουσία έντονης κοινωνικής αμ-

φισθήτησης των αποτελεσμάτων της επιλογής έρχεται μάλιστα σε αντίθεση προς την πεποίθηση μεγάλου ποσοστού μαθητών που θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς για την πραγματοποίηση ανώτατων σπουδών. Ανάλογη πεποίθηση υπάρχει και στους γονείς των³⁸.

Είναι πιθανό η κατάργηση κάθε είδους επιλογής κατά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να μην ήταν μέχρι σήμερα επιθυμητή από το ευρύ κοινό. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε, λόγω της υπέρμετρης αύξησης των πτυχιούχων, στην απογύμνωση των πτυχίων, από τα κοινωνικά και οικονομικά πρόνομια που μέχρι πρόσφατα προσέφεραν στους κατόχους τους. Είναι εξάλλου γνωστό ότι οι εισαγωγικές εξετάσεις, παρά την κριτική που συχνά υφίστανται, γίνονται εύκολα αποδεκτές από τις λαϊκές μάζες που βλέπουν την εκπαίδευση περισσότερο ως επένδυση, παρά ως απλή μορφωτική διαδικασία.

Παρ' όλα αυτά είναι πιθανό η ευρεία συζήτηση που έγινε τα τελευταία χρόνια και κυρίως μετά το 1981 για τις κοινωνικές ανισότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να μείωσε —θέμα ερευνητέο— το βαθμό κοινωνικής αποδοχής των αποτελεσμάτων του συστήματος επιλογής. Στην προβολή αυτή συνετέλεσε σημαντικά ο ημερήσιος και περιοδικός τύπος και τα ποικίλα συνέδρια και συμπόσια που οργάνωσαν για τη μελέτη του θέματος αυτού εκπαιδευτικές, επιστημονικές και άλλες

38. Από πρόσφατη έρευνα που έγινε το 1985-86 σε δείγμα μαθητών Λυκείου της περιοχής Αθηνών διαπιστώθηκε ότι το 82% των μαθητών επιθυμούν να εισαχθούν στα ΑΕΙ και το 76% δήλωσαν ότι πιστεύουν πως θα το πραγματοποιήσουν (βλ. Γ. Παππά όπ. παραπάνω). Σύμφωνα με παλιότερη έρευνα του ΟΟΣΑ το 73% των πατέρων των ελληνικών μαθητών και το 76% των μητέρων πιστεύουν ότι τα παιδιά τους είναι ικανά για πανεπιστημιακές σπουδές. (Αναφέρεται από Γ. SPYROPOULOS, όπ. παραπ. σελ. 30).

οργανώσεις. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι και η εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων των τελευταίων χρόνων εστιάστηκε στο θέμα της μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων, συμμορφούμενη προς το γενικότερο κοινωνικό αίτημα. Η εστίαση αυτή δεν συνοδεύτηκε όμως από την απαιτούμενη αύξηση των δαπανών για την παιδεία και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων διατήρησης σε υψηλά επίπεδα της ποιότητάς της. Αυτό θεωρείται ως ένας από τους λόγους, για τους οποίους η έμφαση στο θέμα της άμβλυνσης της ανισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών οδήγησε, σύμφωνα με ορισμένες κριτικές, στην πτώση της ποιότητάς της, στοιχείο που θεωρείται σύμπτωμα της εκπαιδευτικής κρίσης.

Η συζήτηση για την ισότητα ευκαιριών συνέβαλε ακόμη στο να συνειδητοποιηθεί, ίσως, ευρύτερα η μορφωτική διάσταση της εκπαίδευσης και στο να προβληθεί έντονα το δικαίωμα του πολίτη μιας δημοκρατικής κοινωνίας να αποκτήσει τη μόρφωση που επιθυμεί και στο επίπεδο που τον ικανοποιεί. Από την άλλη πλευρά η θελτίωση του επιπέδου ζωής των Ελλήνων και η γενικότερη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη κατά τα τελευταία χρόνια κάνουν πιθανή την υπόθεση ότι έχει αυξηθεί η ζήτηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όχι μόνο για επαγγελματικούς, αλλά και για μορφωτικούς σκοπούς.

Σε τέτοιου είδους όμως θέματα, όπως είναι το δικαίωμα όλων στη μόρφωση, δεν μπορούν να υπάρξουν λογικοφανή πειστικά επιχειρήματα που στηρίζονται στην επιβολή φραγμών. Η παρεμπόδιση των ατόμων από το να απολαύσουν τα μορφωτικά αγαθά οδηγεί α-

ναπόφευκτα σε κοινωνική κρίση, όταν η αναγκαιότητά τους έχει ευρύτερα συνειδητοποιηθεί. Ωστόσο ο βαθμός της συνειδητοποίησης αυτής από τα χαμηλότερα ιδιαίτερα στρώματα εξακολουθεί να παραμένει ερευνητέα υπόθεση.

7. Προς τη Διατύπωση μιας Πρότασης

Μετά τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τις αδυναμίες του συστήματος επιλογής εκείνων που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις σοβαρές και πολυάριθμες ανεπιθύμητες επιπτώσεις του στο κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα: Μπορεί να εξακολουθήσει να εφαρμόζεται το σύστημα που ισχύει σήμερα; Η θελτίωσή του θα οδηγήσει στην υπέρβαση της κρίσης; Μήπως πρέπει να καταργηθεί τελείως ο κλειστός αριθμός εισακτέων και να αλλάξει ριζικά η διαδικασία πρόσβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Αρκεί μόνο η μεταβολή του συστήματος επιλογής για να ξεπεραστούν τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν; Μήπως χρειάζεται να γίνουν μεταρρυθμίσεις και σ' άλλα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος και προπαντός σε άλλους χώρους εκτός της εκπαίδευσης;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά δεν είναι εύκολες ούτε μπορούν να δοθούν με πληρότητα στα περιορισμένα πλαίσια αυτής της μελέτης. Πρόθεσή μας άλλωστε δεν ήταν να προτείνουμε λύσεις στο πρόβλημα που εξετάσαμε εδώ, αλλά να προσδιορίσουμε κυρίως τα χαρακτηριστικά και τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής κρίσης που συνδέεται με τους μηχανισμούς επιλογής αυτών που

εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Για τους παραπάνω λόγους περιορίζομαστε μόνο στο να δώσουμε ενδεικτικά στοιχεία του γενικού πλαισίου, μέσα στο οποίο τοποθετούμε μακροπρόθεσμα την αντιμετώπιση του προβλήματος που εξετάστηκε στις σελίδες που προηγήθηκαν.

Πρώτα-πρώτα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι το υπό εξέταση πρόβλημα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με μέτρα που περιορίζονται αποκλειστικά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επειδή δεν πρόκειται για εκπαιδευτικό μόνο πρόβλημα, αλλά για ένα πολύπλοκο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό ζήτημα, θα πρέπει να στραφούμε και προς την εκτός της εκπαίδευσης κατεύθυνση. Απαιτείται να γίνουν σοβαρές αναδιαρθρώσεις στους τομείς της δημόσιας διοίκησης, της οργάνωσης της αγοράς εργασίας και της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης που θα οδηγήσουν στην εξάλειψη πολλών από τα γενεσιουργά αίτια των σημερινών προβλημάτων.

Χρειάζεται να γίνει αποσύνδεση της απόκτησης πτυχίου και της υποχρέωσης του κράτους να αποκαταστήσει τους πτυχιούχους. Για να εξομαλυνθεί η ζήτηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και για να τοποθετηθεί αυτή σε ορθολογικές βάσεις θα πρέπει ενδεχομένως να αφεθούν να λειτουργήσουν περισσότερο αποτελεσματικά οι νόμοι της προσφοράς και ζήτησης. Αυτό όμως πρέπει να γίνει αφού πρώτα θα έχει κατάλληλα διαμορφωθεί ένα κοινωνικο-οικονομικό και διοικητικό πλαίσιο που θα εξασφαλίζει τις παρακάτω προϋποθέσεις: α) Πλήρωση των διαθέσιμων θέσεων εργασίας, στο δημόσιο ιδιαίτερα

τομέα, κατά τρόπο αξιοκρατικό και αμερόληπτο, β) Παροχή επαγγελματικών διεξόδων στους αποφοίτους όλων των βαθμίδων και κλάδων της εκπαίδευσης από το επίπεδο του γυμνασίου και άνω, η οποία θα είναι σύμμετρη προς τις ανάγκες της οικονομίας (π.χ. διαβάθμιση θέσεων ανάλογα με το απαιτούμενο επίπεδο εκπαίδευσης) γ) Ενίσχυση της δυνατότητας εξειδίκευσης ή βελτίωσης της κατάρτισης ή επανεκπαίδευσης των εργαζομένων κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και συνεχή αξιολόγησή τους, δ) Κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των διαφόρων κατηγοριών διπλωματούχων και πτυχιούχων σε βαθμό που να μη παραβιάζεται ο παραγωγικός ανταγωνισμός και ε) Δυνατότητα ρυθμιστικών παρεμβάσεων, όπου απαιτείται, για λόγους κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. διάθεση ορισμένου ποσοστού θέσεων με κοινωνικά κριτήρια).

Ως προς την αναθεώρηση του τρόπου μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυτή πρέπει να στοχεύει μακροπρόθεσμα στη διαμόρφωση ενός συστήματος, το οποίο να ανταποκρίνεται στους παρακάτω όρους: α) Να μην επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του Λυκείου, β) Να παρέχει στα ίδια τα τριτοβάθμια ιδρύματα τη δυνατότητα να προσδιορίζουν μόνοι τους τον αριθμό των φοιτητών που μπορούν να εκπαιδεύσουν και να τους επιλέγουν με κριτήρια που τα ίδια θα προσδιορίζουν και γ) Να συνδυάζει, στο βαθμό του δυνατού την ποιοτική αναβάθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της προώθησης των καλύτερων, με το αίτημα άμβλυνσης των κοινωνικών

ανισοτήτων πρόσθιας σ' αυτή και δ) να λαμβάνει υπόψη του τις μελλοντικές κοινωνικο-οικονομικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Η δημιουργία προπαρασκευαστικών τμημάτων ετήσιας διάρκειας, κατά γενικές κατευθύνσεις σπουδών (ευρύτεροι κύκλοι σπουδών), θα μπορούσε να αποτελέσει τη βασική ιδέα ανάπτυξης ενός συστήματος, το οποίο θα ικανοποιούσε τους όρους αυτούς. Το πού θα ανήκουν τα τμήματα αυτά, αν δηλαδή θα αποτελούν πρόσθετη μεταλυκειακή τάξη, ή αν θα είναι προσαρτημένα στα Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. κάθε περιοχής και θα έχουν τη δυνατότητα δημιουργίας παραρτημάτων στα πλησιέστερα μεγάλα αστικά κέντρα είναι θέμα που πρέπει να γίνει αντικείμενο ειδικής μελέτης³⁹.

Η επίδοση των υποψηφίων κατά τη διάρκεια του παραπάνω έτους θα ήταν ένα έγκυρο κριτήριο για την ύπαρξη των προϋποθέσεων συνέχισης των σπουδών σε ανώτατο επίπεδο, υπό τον όρο της σωστής οργάνωσης του τρόπου αξιολόγησής τους. Το κριτήριο αυτό μπορεί να συνδυάζεται και με άλλα στοιχεία (π.χ. αποτελέσματα σε ειδικά τεστ, βαθμοί λυκείου, συνεντεύξεις, τόπο προέλευσης υποψηφίων κτλ.) κατά την κρίση των ίδιων των ιδρυμάτων. Για την ικανοποίηση, σε κάποιο βαθμό, και του αιτήματος της ισότητας ευκαιριών θα μπορούσε να θεσπιστεί η κάλυψη ενός ποσοστού των διαθέσιμων στα ιδρύματα θέσεων από άτομα που θα επι-

λέγονται με κοινωνικά κριτήρια μεταξύ αυτών που θα πληρούν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις συνέχισης των σπουδών, και τα οποία δε θα εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με την παραπάνω διαδικασία⁴⁰.

Άλλη εναλλακτική μακροπρόθεσμη επίσης λύση θα μπορούσε να αναζητηθεί προς την εξής κατεύθυνση: Να αναδιοργανωθούν οι τριτοβάθμιες σπουδές έτσι ώστε να γίνονται δεκτοί όλοι οι αντίστοιχοι υποψήφιοι και να «ξεκαθαρίζονται» κατά τη διάρκεια των πρώτων εξαμήνων αυτοί που είναι πραγματικά σε θέση να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Εξαίρεση μπορούν να αποτελέσουν ορισμένοι κλάδοι (π.χ. Ιατρική), για τους οποίους θα απαιτηθεί κάποια προκαταρκτική επιλογή μέσω της λειτουργίας αντίστοιχων προπαρασκευαστικών τμημάτων.

Εξυπακούεται ότι βασική προϋπόθεση υλοποίησης των παραπάνω αλλαγών είναι η διεύρυνση της δυνατότητας προσφοράς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με τη δημιουργία νέων ιδρυμάτων και την ανάπτυξη των ήδη υπάρχόντων. Συγκριτικά στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών ανά 100.000 κατοίκους είναι μικρότερος από εκείνο των υπόλοιπων χωρών της Ε.Ο.Κ., πλην της Πορτογαλίας, της Αγγλίας, της Ιρλανδίας και του Λουξεμβούργου, (1987 φοιτητές ανά 100.000 κατοίκους στην Ελλάδα το 1986, έναντι 2184 κατά μέσο

39. Βλ. και Γ. ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗ, Και μια άλλη πρόταση αντί των Γενικών Εξετάσεων, εφ. ΤΟ ΒΗΜΑ 4-9-1988 και Ε. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ, Η μεταλυκειακή μεταβατική τάξη: Μια πρόταση, Νέα Παιδεία, 1983, τ. 25 σσ. 23-24.

40. Βλ. και πρόταση ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γ. στο Σ.Α.Β. όπου παραπάνω.

όρο στις χώρες της Ε.Ο.Κ.)⁴¹. Η αύξηση της προσφοράς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα μειώσει και τον αριθμό των Ελλήνων που πηγαίνουν για σπουδές στο εξωτερικό, οι οποίοι δεν υπολογίζονται στις παραπάνω συγκρίσεις.

Η διεύρυνση της παροχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η δημιουργία προπαρασκευαστικού έτους θα αυξήσουν σημαντικά το κόστος της, πράγμα το οποίο δεν μπορεί να καλυφθεί από το δημόσιο μόνο προϋπολογισμό όσο και αν αυξηθούν οι κρατικές εκπαιδευτικές δαπάνες. Για το λόγο αυτό θα αποδειχθεί ίσως αναγκαία και η καθιέρωση διδάκτρων, ύστερα από σχετική τροποποίηση του Συντάγματος καθώς και η αναζήτηση από τα ίδια τα ιδρύματα και άλλων τρόπων χρηματοδότησής τους (συνεργασία π.χ. με παραγωγικούς φορείς). Ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των χρημάτων του δημόσιου προϋπολογισμού που δίδονται σήμερα για την κάλυψη ορισμένων λειτουργικών αναγκών των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων (π.χ. σίτιση φοιτητών, διανομή δωρεάν συγγραμμάτων κτλ.) θα μπορούσε να δοθεί με μορφή υποτροφιών στους οικονομικά ασθενέστερους έτσι ώστε η μεταβολή αυτή να μην αποβεί εις βάρος των παιδιών των φτωχών οικογενειών. Για το ίδιο σκοπό θα μπορούσαν να ληφθούν και άλλα μέτρα (π.χ. δάνεια, αυξήσεις οικογενειακών επιδομάτων κτλ.). Οι παραπάνω ρυθμίσεις ίσως να αποδει-

χθούν τελικά πιο δημοκρατικές σε σύγκριση προς αυτό που γίνεται σήμερα, και θα συντελέσουν και στην αναβάθμιση των σπουδών⁴². Οι ενστάσεις άλλωστε για την υιοθέτηση μιας τέτοιας πολιτικής καταρρέουν, αν επικαλεσθεί κανείς τα ποσά που πληρώνουν οι ελληνικές οικογένειες στα φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα καθώς και για σπουδές στο εξωτερικό.

Επιπρόσθετα είναι ανάγκη: α) να αναπτυχθεί και στην Ελλάδα σύστημα πραγματοποίησης ανώτατων σπουδών «από απόσταση» αντίστοιχο του Open University της Αγγλίας, β) να υπάρξει ουσιαστική δυνατότητα συνεχούς εκπαίδευσης και να θεσπισθούν ειδικά κίνητρα γι' αυτό, γ) να επανεξεταστεί η όλη διάρθρωση της μεταυποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται αυτή καλύτερα στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικο-οικονομικές αναγκαιότητες που θα δημιουργηθούν με την ενιαιοποίηση της Ευρωπαϊκής Αγοράς και να εναρμονιστεί με τις διεθνείς τάσεις.

Οι αναμορφώσεις που προτείνονται παραπάνω απαιτούν ασφαλώς την ύπαρξη μιας μεταβατικής φάσης προετοιμασίας και αναδιοργάνωσης τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης όσο και στο χώρο της αγοράς εργασίας, ύστερα από συστηματική μελέτη όλων των σχετικών προβλημάτων. Η υποδομή που υπάρχει σήμερα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η κατάσταση που

41. Βλ. Unesco, Statistical Yearbook, 1989, σσ. 3, 230-231. Ο αριθμός αυτός αποτελεί το μέσο όρο του αριθμού των φοιτητών στις χώρες της ΕΟΚ, πλην του Λουξεμβούργου. Στην περίπτωση της Ελλάδος δεν υπολογίζονται οι φοιτητές εξωτερικού, οι οποίοι όπως είδαμε αντιπροσωπεύουν υψηλό ποσοστό του εγχώριου πληθυσμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

42. Βλ. ΠΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ Γ. Η καταβολή διδάκτρων από εύπορους φοιτητές είναι περισσότερο δημοκρατική, εφ. ΤΟ ΒΗΜΑ 12-8-1977 και World Bank The Financing of Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options, 1986.

επικρατεί στην αγορά εργασίας δεν επιτρέπουν την άμεση εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής θα είναι ασφαλώς αναπόφευκτη η ύπαρξη κάποιου συστήματος επιλογής. Το σύστημα αυτό μπορεί να προέλθει από την αναμόρφωση του σημερινού συστήματος, στόχος της οποίας θα είναι η μείωση των αδυναμιών του

και η ελάττωση των αρνητικών επιπτώσεών του, στα άτομα, στην εκπαίδευση και στην κοινωνική πραγματικότητα. Παράλληλα, είναι ανάγκη να ρυθμιστούν θέματα σχετικά με τις υπάρχουσες επετηρίδες διορισμών και να γίνει ευρύτατη και συστηματική ενημέρωση του κοινού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρόπουλου, Ε. Μύθοι για τις εξετάσεις στα Α.Ε.Ι. και η πραγματικότητα που δε βλέπουμε, *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 1982, 28,25-28.
- Η μεταβατική μεταλυκειακή τάξη. *Νέα Παιδεία.*, 1985, 34, 22-25.
- και άλλων. *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου. Υπόθεση κοινωνικής τάξης*; Θεσ/κη, 1985.
- Αξιολόγηση και προσανατολισμός στην επιλογή των υποψηφίων για την Ανώτατη Εκπαίδευση, Ανάτυπο από το περ. Απόψεις, Αθήνα 1988.
- Δρεττάκη, Μ. *Οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι.*, Αθήνα, 1979.
- Πολλές οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα. *Εφ. Ελευθεροτυπία*, 30-4, 2,3,5-5. 1980.
- Durkheim, E. *Education et sociologie*, Paris 1973.
- ΕΣΥΕ *Έρευνα εργατικού δυναμικού (απασχολήσεως)* 1987, Αθήνα, 1988.
- Στατιστική της Εκπαιδεύσεως 1975-76, Αθήνα 1978.
- Στατιστική της Εκπαιδεύσεως 1981-82, Αθήνα 1987.
- Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 1986, Αθήνα 1987.
- Ηλιού, Μ. Μια αντιθετική σχέση: Επιλογή και εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα, του Συλλόγου Αποφοίτων Βαρβακείου (Σ.Α.Β.) *Η μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο*, Αθήνα 1989, σσ. 36-43.
- Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, Αθήνα, Εκδ. Πορεία, 1984.
- Ingenkamp M. *Παιδαγωγική διαγνωστική: Μέτρηση και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών*, Θεσσαλονίκη, Έκδ. Εγναντία, 1980.
- Καζαμιά, Α. Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: Μια ιστορική, συγκριτική θεώρηση, *Ανάτυπον εκ των Πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών*. Εν. Αθήναις 1983,
- & Κασσωτάκη Μ. *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Ρέθυμνο, 1986.
- Κασσωτάκη, Μ. *Η επίδοση των μαθητών Μ.Ε. σε σχέση με τη μόρφωση και το επάγγελμα του πατέρα, το εισόδημα της οικογένειας και την περιοχή έδρας του σχολείου τους*. Αθήνα, Εργαστ. Πειραμ. Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών, 1981.
- Το πρόβλημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα, *Σχολείο και Ζωή*, 1979,9, 306-314, 10,370-376.
- Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Οι λόγοι της δημιουργίας του και οι προοπτικές του στη χώρα μας, *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1987, 1,19-33.
- Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης, *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989, 2, 634-636,
- και άλλων. *Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και τα προβλήματά της*. Τομ. 1-3, 1987-1988 (αδημοσίευτη μελέτη).

Ποσοστά υποψηφίων των οποίων η επίδοση στις Γενικές Εξετάσεις (1985-89) ήταν κάτω από τη θέση κατά μαθήματα και δάσμες.

Έτος	Έκθεση				Μ.Ο.	Αρχαία Δέσμη	Λατινικά Δέσμη	Ιστορία		Μαθηματικά		Φυσική		Χημεία		Βιολογία Δέσμη	Κοινωνιολ. Δέσμη							
	Δέσμες							Μ.Ο.	Δέσμες	Μ.Ο.	Δέσμες	Μ.Ο.	Δέσμες	Μ.Ο.										
	A	B	Γ	Δ																				
1985	35,3	23,2	24,9	51,4	33,7	Γ	Γ	Δ	37,3	65,5	51,4	Α	Δ	57,0	58,0	57,5	68,3	55,7	62,0	59,6	41,8	50,7	Β	Α
1986	29,4	17,5	19,6	44,0	27,6	38,3	14,4	32,7	60,4	46,5	38,6	62,2	50,4	44,3	31,0	37,7	54,4	35,5	44,9	18,7	61,9	55,6		
1987	36,2	20,7	27,8	55,2	35,0	30,7	12,9	29,1	59,4	44,2	49,1	58,9	54,0	54,3	39,1	46,7	54,9	38,5	46,6	21,7	58,8	56,0		
1988	26,5	12,0	14,1	39,1	22,9	21,7	8,4	30,4	57,7	44,0	48,4	63,7	56,1	33,5	23,5	28,5	45,2	30,4	37,8	25,5	30,1	80,9		
1989	32,3	17,1	21,0	48,2	29,7	22,9	17,3	39,4	66,0	52,7	48,3	55,1	51,7	40,9	33,8	37,3	54,5	40,4	47,4	30,1	80,9			
Μ.Ο.*	31,9	18,1	21,5	47,6	29,8	28,9	14,0	33,8	61,8	47,8	48,3	59,6	53,9	48,3	36,6	42,4	53,7	37,3	45,5	24,9	62,7			

*Μέσος όρος ποσοστών

ΠΗΓΗ: ΥΠΕΠΘ: Υπηρεσία Μηχ/σης

- *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, 1989.
- Kassotakis, M., *L' échec aux examens d' entrée dans l' enseignement supérieur en Grèce Extrait des actes du colloque. International: Perspectives de réussite Au delà des insuccès scolaires*, Bordeaux, 1984.
- *Le développement économique et le problème de l' orientation scolaire et professionnelle en Grèce*. Athènes, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l' Université d' Athènes, 1979.
- Κατσανέβα, Θ. *Απασχόληση και ανεργία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. 1986.
- Καψάλη, Αχ. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1985, 3, 93-113.
- Κελπανίδη, Μ. Η κοινωνική ζήτηση για μεταγυμνασιακή εκπαίδευση εμπόδιο ή ευκαιρία για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο Καζαμιά, Α & Κασσωτάκη, Μ. όπ. παρ. 186-204.
- Κιντή, Α. *Η Ανώτατη Παιδεία στην Ελλάδα*, Αθήνα Gutenberg.
- Κιουλάφα, Κ. Τα αναπτύγματα μισθών στην Ελλάδα: Οι εξελίξεις στο δημόσιο τομέα και στη βιομηχανία 1975-85. Αθήνα: *Ινστιτούτο Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών*, 1987.
- Κόκκου, Α. Η στροφή στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, Κ.Μ.Μ., *Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής*, 1974-1981, Αθήνα 1982, σσ. 31-61.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. Τα κύρια χαρακτηριστικά των εισαγωγικών εξετάσεων και πρόταση για ένα νέο σύστημα επιλογής, *Σ.Α.Β.*, όπου παραπάνω σσ. 29-35.
- και άλλων. *Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Τεχνική ερευνητική έκθεση προγράμματος 81066, Αθήνα Μάιος 1985.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε. 1963.
- Μαυρογιώργου, Γ. Γενικές εξετάσεις: Η εξαγορά της εύκολης νομιμοποίησης και ο κοινωνικός έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Λύκειο, *Σ.Α.Β.* όπ. παραπ. σσ. 55-62.
- Μουστάκα, Κ. & Κασσιμάτη, Λ. *Η προβληματική της εμπειρικής έρευνας: Δύο εφαρμογές με επίκεντρο το παιδί*, Αθήνα 1984.
- Μεϊμάρη Μ. & Νικολακόπουλου Η. Η παραγοντική ανάλυση δεδομένων: Σχέσεις κοινωνικο-επαγγελματικής προέλευσης και σχολές φοίτησης για τους σπουδαστές των Α.Ε.Ι., *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1978, 33-34, 225-240.
- Μπαμπανάση, Σ. Η διαμόρφωση της φτώχειας στην Ελλάδα του 20ου αιώνα (1900-1981), *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1981, 42-43, 110-144.
- Μπαμπινιώτη, Γ. Και μια άλλη πρόταση, αντί των Γενικών Εξετάσεων, εφ. *Το Βήμα*, 4-9-1988.
- Μπιτσάκη, Ε. Το σχολείο των παπαγάλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1984, 18, 16-20.
- Μυλωνά, Θ. *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς* Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη, 1982.
- O.E.C.D. *Individual Demand for Education: General Report and Case Studies*, Paris 1979.
- O.A.M.E. Πληροφοριακό Δελτίο, τ. 554, Ιανουάριος 1983.
- O.A.M.E. Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, Αθήνα 13-16 Μάη 1981, Αθήνα 1982.
- Παπακωνσταντίνου, Π. Η ανισότητα στην υποχρεωτική ελληνική εκπαίδευση, *Ο Πολίτης*, 1981, 44, 48-51.
- Παππά, Γ. Τα σχέδια για ανώτερες σπουδές των τελειοφοίτων Γενικών Λυκείων, *Σ.Α.Β.*, όπου παραπάνω σσ. 12-28.
- και Ψαχαρόπουλου, Γ. Επιδιώξεις και επιτεύγματα τελειοφοίτων Γενικών Λυκείων για περαιτέρω σπουδές. Μια εμπειρική κοινωνικο-οικονομική ανάλυση, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1989, 7-8, 73-102.
- Ψαχαρόπουλου, Γ. Από τα Γενικά Λύκεια στα Τ.Ε.Ι. Ποιος πάει σ' αυτά και γιατί; *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 1989, 4, 9-19.
- Πυργιωτάκη, Ι. *Κοινωνικοποίησης και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, 1984.
- & Κασσωτάκη, Μ. *Ανεργία πτυχιούχων στην Ελλάδα και επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος*, Ανακοίνωση στο 4ο Διεθνές Συνέδριο της Α.Ι.Ρ.Ρ.Ε. (υπό δημοσίευση).
- Ράπτη, Σ. Οι μισοί φοιτητές φοιτούν σε λάθος Τμήμα, εφ. *Τα Νέα*, 14-3-1990.
- Σηφάκη, Γ. Ο εκδημοκρατισμός των Πανεπιστημίων, *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 19-11-1987.
- Spyropoulos, G. *Politique d' admission dans l' enseignement post-secondaire en Grèce*, OCDE, 1978.

- Τανακίδη, Λ. Ίσες ευκαιρίες: Το αίτημα και η πραγματικότητα, *Λόγος και πράξη*, 1983, 1968-71.
- Τζάνη, Μ. *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα, 1983.
- Τομπαΐδη, Δημ. *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη, 1982.
- Τσιμπούκη, Κ. *Ο θεσμός των εισαγωγικών διαγωνισμών για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα*. Αθήνα: 1983.
- Τσουκαλά, Κ. Η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, *Δευκαλίων*, 1975, 13, 18-33.
- Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος. Η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα, Αθήνα Εκδ. Θεμέλιο, 1981.
- ΥΠΕΠΘ *Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο: Τι είναι, Πού αποβλέπει, Πώς λειτουργεί*. Αθήνα, ΟΕΔΒ, 1985.
- Φλουρή, Γ. *Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές, φιλοδοξίες*. Ηράκλειο, 1983.
- Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα. Εκδ. Παπαζήσης, 1985.
- Ψαχαρόπουλου, Γ. Επιλογή, αυτοεπιλογή και τεχνική παιδεία, Εφ. *Το Βήμα* 13-7-1979.
- Η καταβολή διδάκτρων από εύπορους φοιτητές είναι περισσότερο δημοκρατική, Εφ. *Το Βήμα* 12-8-1977.
- Αποτελεσματικότητα και ισότητα ευκαιριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 29-7-1989 σσ. 41-45.
- & Καζαμία, Α. *Παιδεία και ανάπτυξη: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε. 1985.
- World Bank, *The Financing of Education in Developing Countries, An Exploration of Policy Options*, 1986.

Ευάγγελος Πλακιάς*

**ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ: ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ**

Επιχειρείται μια εισαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων των τελευταίων Γενικών Εξετάσεων, και εξάγονται κάποια κατ' αρχήν συμπεράσματα. Ακόμη, παραθέτονται απόψεις των υποψηφίων μαθητών σχετικά με τον τρόπο επιλογής και τις επιπτώσεις του, και διατυπώνονται προτάσεις.

*Evang. Plakias**

**UNIVERSITY ENTRANCE EXAMINATIONS: A RESULT ANALYSIS
AND ESTIMATIONS. REACTION OF STUDENTS
TOWARDS PRESENT SELECTION PRACTICES**

Results of recent entrance examinations are analysed, and a series of comments on the results as well as on the examination content and process are offered. Furthermore, positions and views of candidates for entrance are included in regards with the present university entrance system in Greece.

Οι Γενικές Εξετάσεις Ιουνίου '89 για την εισαγωγή υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με τα αποτελέσματα που έδωσαν, συγκίνησαν την κοινή γνώμη και προκάλεσαν ποικίλες αντιδράσεις. Ήταν πολύ φυσικό να αναζητηθούν τα αίτια της αποτυχίας και να υπάρξει ανάλογος προβληματισμός από όλους όσους είχαν συμμετοχή στον τρόπο επιλογής των υποψηφίων και να προταθούν οι αναγκαίες βελτιώσεις ή αλλαγές για ένα θεσμό που είναι κριτήριο κοινωνικής δικαιοσύνης (Δημητρόπουλος, 1988). Όπως προκύπτει από τα βαθμολογικά στοιχεία της μηχανογράφησης του ΥΠΕΠΘ, που έδωσε στη δημοσιότητα ο υπουργός, παρατηρούνται τα εξής:

1. Στις φετινές Γενικές Εξετάσεις πήραν μέρος 127.430 υποψήφιοι. Από αυτούς εισήχθησαν 23.496 στα ΑΕΙ και 19.668 στα ΤΕΙ. Σύνολο 43.100. Συγκριτικά με τις περσινές εξετάσεις έχουμε μείωση των υποψηφίων κατά 5.297 (3,99%).

2. Σε σύνολο γραπτών 350.187 τα 159.839 (45,6 %) βαθμολογήθηκαν κάτω από τη βαθμολογική βάση των 80 μονάδων.

3. Στο μάθημα της Έκθεσης διαγωνίστηκαν 86.100 υποψήφιοι και οι 29.575 (34,3 %) βαθμολογήθηκαν κάτω από τη βάση.

Το θέμα της Έκθεσης χαρακτηρίστηκε από πολλούς ενδιαφέρον και με πλούσιες δυνατότητες ανάπτυξης. Ένα

* Ο Ε.Π. είναι Υπεύθυνος ΣΕΠ Β/βάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Μαγνησίας *Επικοινωνία*: Ι. Τζάνου 3, 382 22 Βόλος, Τηλ. 0421/26.441.

ποσοστό 10,3 % βαθμολογήθηκε από «λίαν καλώς» έως «άριστα». Οι χαμηλές βαθμολογίες στην Έκθεση σε σύγκριση με τις περσινές σημειώθηκαν κατά σειρά στην Δ', στην Γ', στην Α' και στη Β' δέσμη.

4. Στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, είχαμε κάθετη πτώση της βαθμολογίας και οι υποψήφιοι παρουσίασαν τις χαμηλότερες επιδόσεις, αφού το 80,9 % βαθμολογήθηκε κάτω από τη βάση. Το περσινό ποσοστό ήταν 56 %. Από 124-160 μονάδες (15,5 - 20 παλιά βαθμ.) βαθμολογήθηκε το 8,16 %, ενώ το περσινό ποσοστό ήταν 25,27 %.

Από την Ένωση Ελλήνων Κοινωνιολόγων υπήρξαν αντιδράσεις και διατυπώθηκαν διαμαρτυρίες για την ασάφεια των θεμάτων και για τη μη εκπροσώπησή τους, επαρκώς, στην Κεντρική Επιτροπή των Γενικών Εξετάσεων, αλλά και στους βαθμολογητές.

Αντιδράσεις είχαμε και από τους υποψήφιους για τα θέματα της Κοινωνιολογίας τα οποία χαρακτήρισαν «ερωτήσεις κρίσεως», μια και σήμερα στα σχολεία δεν καλλιεργείται η κριτική ικανότητα, αλλά η γνωστή μέθοδος της αποστήθισης.

Χαρακτηριστική είναι η άποψη της μαθήτριας Κορομηλή Ελένης του Κλασικού Λυκείου Βόλου, υποψήφιας της Γ' Δέσμης, για το θέμα αυτό η οποία υποστηρίζει:

«Με το σημερινό σύστημα, η αξιολόγηση περιορίζεται στο πεδίο της αποστήθισης και όχι της αφομοίωσης, της ελευθερίας του πνεύματος και κριτικής σκέψης. Αυτά αναδεικνύονται μόνο με το μάθημα της Έκθεσης και του άγνωστου κειμένου των Αρχαίων Ελληνικών. Στην Ιστορία όμως, που πρέπει ο υπο-

ψήφιος να γράψει μισή σελίδα σε μια ερώτηση, πρέπει να τα γράψει αυτολεξεί γιατί διαφορετικά ο εξεταστής ίσως να μην έχει το «κουράγιο» να συγκρίνει ίδια νοήματα, διατυπωμένα με διαφορετικά λόγια. Όποιος λοιπόν δεν παπαγαλίζει δεν έχει πιθανότητες. Γι' αυτό όλοι «λένε το μάθημα» σε κάποιον από τους γονείς τους, που με προσοχή και επιμέλεια διορθώνει.

Εδώ υπάρχει ένα «και» που το ξέχασες. Ξαναπέστο! Αυτά, δεν είναι δημιουργήματα της φαντασίας μας είναι καταστάσεις που τις ζούμε καθημερινά, και σε καθημερινή βάση υφιστάμεθα πιέσεις και από τους εαυτούς μας και από την οικογένεια και από τον κοινωνικό περίγυρο, και συχνά ονειρευόμαστε πως η βάση στο τμήμα Αγγλικής Θεσσαλονίκης είναι 830 μα εμείς έχουμε μόλις 829 μόρια, και αναρωτιόμαστε ποια ποιοτική διαφορά μπορεί ν' αντιπροσωπεύει το ένα ή τα πέντα έστω μόρια, και νοιώθουμε έκπληξη τι ρόλο μπορεί ένα μόριο να παίζει στη ζωή μας και είμαστε στ' αλήθεια τραγικότεροι από τον ίδιο τον Οιδίποδα».

Ειδικότερα κατά δέσμη παρατηρούνται τα εξής: Στην Α' δέσμη (Πολυτεχνικές - Φυσικομαθηματικές Σχολές κ.λ.π.) οι βαθμολογικές επιδόσεις των υποψηφίων στο βασικό μάθημα που είναι τα Μαθηματικά κυμάνθηκαν στα ίδια με τα περσινά επίπεδα. Το ποσοστό που έγραψε κάτω από τη βάση στις φετινές εξετάσεις ήταν 48,24 %, ενώ το αντίστοιχο περσινό ήταν 48,43 %.

Μεγάλες όμως διαφορές υπάρχουν στα άλλα τρία μαθήματα, όπου έχουμε:

Στη Χημεία το 54,53 % φέτος έγραψε κάτω από τη βάση, ενώ πέρυσι ήταν μόνο 45,17 %. Στη Φυσική, κάτω από τη

βάση είναι το 40,88 % ενώ πέρυσι ήταν το 33,48 %. Τέλος στην Έκθεση κάτω από τη βάση έγραψε το 32,33 % και το αντίστοιχο περσινό ήταν 26,53 %.

Γενικά στις Σχολές και τμήματα της Α' δέσμης έχουμε καθολική πτώση των βάσεων. Χαρακτηριστικό είναι ότι στα τμήματα Πολιτικών Μηχανικών όλης της χώρας η πτώση κυμάνθηκε από 13 μέχρι 30 μονάδες. Στα τμήματα Φυσικής και Χημείας η πτώση ήταν από 19 μέχρι 34 μονάδες.

Να σημειώσουμε εδώ, ότι εκτός από τα Μαθηματικά, βασικό μάθημα είναι και η Φυσική για τα τμήματα Φυσικής, η Χημεία για τα τμήματα Χημείας, Γεωπονίας, Δασολογίας κ.ά. και το Ελεύθερο και Γραμμικό σχέδιο για τα τμήματα Γραφιστικής, Διακοσμητικής κ.ά.

Στη Β' δέσμη (Ιατρικές - Φαρμακευτικές Σχολές έχουμε τα παρακάτω ποσοστά:

Στο μάθημα της Βιολογίας (βασικό για τις περισσότερες Σχολές) κάτω από τη βάση έπεσαν φέτος το 30,14 % των υποψηφίων, ενώ πέρυσι το 25,54 %. Στη Φυσική φέτος 33,80 %, ενώ πέρυσι ήταν 23,45 %. Στη Χημεία έχουμε διαφορά 10 ποσοστιαίες μονάδες. Το ποσοστό πέρυσι ήταν 30,35 % κάτω από τη βάση και φέτος 40,35 %. Τέλος για την Έκθεση το ποσοστό κάτω από τη βάση για φέτος ήταν 17,10 % ενώ πέρυσι 11,97 %.

Στα Ιατρικά τμήματα παρατηρείται πτώση των βάσεων, που κυμαίνεται, από 7 έως 10 μόρια. Επίσης πτώση έχουμε και σε άλλες Σχολές ή τμήματα της Β' δέσμης.

Στην Τρίτη δέσμη (Φιλολογικές - Νομικές Σχολές) το μόνο μάθημα το οποίο κρατήθηκε στα περσινά επίπεδα είναι τα Αρχαία Ελληνικά - βασικό μάθημα. Φέτος κάτω από τη βάση έγραψε το 22,91 % και πέρσι το 21,65 %. Στα άλλα μαθήματα έχουμε:

Στα Λατινικά, αν και θεωρείται εύκολο μάθημα, κάτω από τη βάση έπεσε το 17,30 % ενώ πέρσι μόνο 8,38 %. Στην Ιστορία το ποσοστό είναι για φέτος 38,45 %, ενώ πέρυσι ήταν 30,35 %.

Στην Έκθεση κάτω από τη βάση έπεσε το 21,04 %, έναντι του περσινού 14,11 %. Γενικά παρατηρούμε, μικρές αυξομειώσεις σε σύγκριση με τις αντίστοιχες περσινές βάσεις. Στη Νομική Θράκης, για παράδειγμα, ο τελευταίος εισάγεται με 552 μονάδες έναντι 550 πέρυσι¹.

Στη Δ' δέσμη (Οικονομικές Σχολές) και στα Μαθηματικά που είναι το βασικό μάθημα έχουμε μείωση του ποσοστού των υποψηφίων που έγραψε κάτω από τη βάση, αν και θεωρείται για πολλούς δύσκολο μάθημα.

Αναλυτικά κατά μάθημα έχουμε:

Στην Κοινωνιολογία ένα μεγάλο ποσοστό που φθάνει το 80,90 % έγραψε κάτω από τη βάση, ενώ πέρυσι ήταν 56,04 %. Στην Ιστορία το ποσοστό ανέρχεται σε 65,99 % έναντι 57,71 % πέρσι. Στην Έκθεση βαθμολογήθηκαν κάτω από τη βάση σε ποσοστό 48,11 % έναντι 39,14 % πέρυσι. Μόνο στα Μαθηματικά το ποσοστό των υποψηφίων που έγραψε κάτω από τη βάση μειώθηκε κατά 8,56 ποσοστιαίες μονάδες. Πέρυσι ήταν 63,67 %, ενώ φέτος 55,11 %. Σημαντική

¹ Τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται σ' αυτή την εργασία προέρχονται από ανακοινώσεις του ΥΠΕΠΘ όπως εμφανίστηκαν στον καθημερινό Τύπο.

είναι η πτώση πολλών τμημάτων σε αυτή τη δέσμη (Πολιτικές, Οικονομικές Σχολές). Η πτώση κυμαίνεται μεταξύ 9 και 38 μονάδων. Στα ειδικά μαθήματα, βελτιωμένες επιδόσεις σε σύγκριση με πέρυσι παρατηρούνται στα Αγγλικά 21,02 % κάτω από τη βάση φέτος (23,09 % πέρυσι), στα Ιταλικά 73,58 % κάτω από τη βάση φέτος (78,95 % πέρυσι), στο Ελεύθερο σχέδιο 25,06 % φέτος (32,16 % πέρυσι) και στην Αρμονία 40,60 % φέτος και 53,17 % πέρυσι κάτω από τη βάση. Χειρότερες βαθμολογικές επιδόσεις σε σύγκριση με πέρυσι παρατηρούνται στα Γερμανικά, Γαλλικά, Γραμμικό Σχέδιο και στο Ντικτέ.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε **αντιδράσεις και εκτιμήσεις** μαθητών-τριών Γ' τάξης Λυκείου, για τον τρόπο επιλογής τους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο μαθητής Μαμουνής Αντώνιος του Εκκλησιαστικού Λυκείου Βόλου υποστηρίζει:

«... Η τελευταία τάξη του Λυκείου, αποτελεί οριακό σημείο ή και τέρμα της πορείας του νέου. Από τη στιγμή όμως που αποτελεί οριακό σημείο αποτελεί και πεδίο καίριων αποφάσεων για τη μετέπειτα ζωή του. Βοηθείεται όμως ο νέος; Ποιές ευνοϊκές προοπτικές υπάρχουν, αν υπάρχουν; Αν όχι τότε ποιές πρέπει να υπάρξουν; Ο όρος διαδικασία επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η πηγή του προβλήματος. Ο νέος διακατέχεται από ένα απροσδιόριστο σε έκταση άγχος. Αν θελήσουμε να αναζητήσουμε τις ρίζες αυτού του άγχους, τότε θα πρέπει να ανατρεξουμε στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Οι στατιστικές και τα ποσοστά επιτυχίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι απογοητευτικά. Το ποσοστό επιτυχίας, ένας στους

τρεις ή στους έξι, αποδυναμώνει τον υποψήφιο. Σκέπτεται, ότι μαζί του αγωνίζονται να μπουν στο Πανεπιστήμιο δεκάδες άλλοι νέοι, που ίσως –κατά τη γνώμη του– είναι πιο άξιοι. Γιατί είναι χαρακτηριστικό του νέου αυτής της ηλικίας η υπέρμετρη ηττοπάθεια, η οποία υποσκάπτει τις πραγματικές δυνατότητές του. Φυσικά, δεν είναι όλοι οι νέοι ηττοπαθείς. Όμως το άγχος, οδηγεί τους περισσότερους σ' αυτή την κατάσταση. Ένας νέος με ποικίλα ενδιαφέροντα, δεν είναι σωστό να κρίνεται από τέσσερα μόνο μαθήματα. Τα τέσσερα αυτά μαθήματα δεν μπορούν –εν των πραγμάτων– να αποδείξουν την αξία του ατόμου. Έτσι ο μαθητής γίνεται έρμαιο στα χέρια του εκπαιδευτικού συστήματος, που παρουσιάζει σίγουρα αδυναμίες και έχει δυσάρεστες γι' αυτόν επιπτώσεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει συνέχεια. Όλα είναι αβέβαια. Υπάρχουν εικασίες μόνο για το τι πρόκειται να συμβεί. Η ώρα των εξετάσεων αποτελεί εφιάλτη των περισσότερων νέων. Και αυτό γιατί δεν ξέρουν τι θ' αντιμετωπίσουν...».

Η μαθήτρια του κλασικού Λυκείου Βόλου Μπερτσιμά Παρασκευή, μας λέει:

«...Οι υποψήφιοι παρακολουθούν 6 ώρες τα μαθήματα του σχολείου. Έξι ώρες μελετούν στο σπίτι για τα μαθήματα της άλλης μέρας. Τρεις ώρες παρακολουθούν ιδιαίτερα φροντιστηριακά μαθήματα εκτός σχολείου. Άρα, ο υποψήφιος είναι ο πιο βαριά εργαζόμενος στην τωρινή κοινωνία μας. Αποτέλεσμα αυτής της εξουθενωτικής εργασίας είναι να μην μπορεί να προπαρασκευαστεί ικανοποιητικά.

Η αξιολόγηση του μαθήματος της

Έκθεσης είναι υποκειμενική με αποτέλεσμα να βαθμολογούνται οι υποψήφιοι με χαμηλές βαθμολογίες. Το θέμα αυτό πρέπει να αντιμετωπισθεί σε πανελλαδική κλίμακα. Να εξετάζεται το μάθημα από αυστηρά ειδικευμένους καθηγητές...

Μπορεί κάποιος υποψήφιος να δηλώσει στο μηχανογραφικό δελτίο μια «άλφα» προτίμηση και να βρεθεί επιτυχών εκεί που δεν επιθυμεί. Συνέπεια αυτής της διαδικασίας είναι να μην μπορέσει να αποδώσει αργότερα στην κοινωνία...

Οι γονείς υποφέρουν οικονομικά. Το θέμα των εξετάσεων πρέπει να αντιμετωπιστεί πάγια σε εθνικό επίπεδο. Να γίνει η κατάλληλη υποδομή και να εισάγονται όλοι οι υποψήφιοι εκεί που επιθυμούν. Έτσι νομίζω ότι γίνεται και στα Πανεπιστήμια των χωρών της Ε.Ο.Κ. Αν σε δύο χρόνια ο εισαγόμενος δεν περάσει όλα τα μαθήματα του πρώτου έτους, να μην έχει δικαίωμα να συνεχίσει τις σπουδές του».

Τέλος, η μαθήτρια Μυρτώ Μπάστα του κλασικού Λυκείου Βόλου, υποψήφια της Γ' δέσμης, μεταξύ άλλων κάνει αναφορά και στον ψυχολογικό τομέα και υποστηρίζει ότι μεγάλο είναι το βάρος που αντιμετωπίζουν οι υποψήφιοι αφού μετά από μια αγχωτική διαδικασία που διαρκεί τουλάχιστον ένα χρόνο — ίσως και παραπάνω ανάλογα με την προετοιμασία— πρέπει να αντεπεξέλθουν σε ένα σκληρό ανταγωνισμό που η επίσημη διάρκειά του είναι μόλις μερικές ώρες. Η κατάσταση χειροτερεύει από το μεγάλο αριθμό των υποψηφίων που συνεχώς αυξάνεται. Αμφισβητήσιμη είναι η ποιότητα της εξέτασης άρα και η ορθότητα της επιλογής, αφού πλεονεκτούν αυτοί που εξασκούν τη

μνήμη τους και όχι τόσο βαθύτερες νοητικές διαδικασίες (αναφέρομαι κυρίως στη δέσμη μου). Η μέθοδος προετοιμασίας για τις εξετάσεις είναι κουραστική, λόγω της εστίασης της προσοχής στο υλικό των τεσσάρων μαθημάτων στα οποία εξετάζεται ο υποψήφιος, υλικό που έχει εκτυπωθεί σε εγχειρίδια που πολλές φορές δεν καλύπτουν τις σύγχρονες απαιτήσεις της επιστήμης και της μεθοδολογίας. Βασικό είναι, ότι σε πολλές περιπτώσεις, όσο αναγκαία κι αν είναι η εκμάθηση του αντικειμένου, αυτό το ίδιο δεν έχει καμιά σχέση με το ευρύτερο αντικείμενο, με το οποίο θέλει να ασχοληθεί ο μαθητής στο Πανεπιστήμιο (κυρίως). Θα έπρεπε συνεπώς, το υλικό εκμάθησης να παραδίδεται έτσι ώστε να γίνεται ουσιαστικά και όχι τυπικά κτήμα του μαθητή και όχι «ξερές» γνώσεις και να επεκτείνεται και σε ζητήματα που θα τον απασχολήσουν και αργότερα, κατόπιν δικής του επιλογής (π.χ. ο υποψήφιος που ενδιαφέρεται να σπουδάσει Νομικά, να διδάσκεται στο Λύκειο και να εξετάζεται σε βασικά στοιχεία και έννοιες του Δικαίου).

Τέλος, η εμπειρία σε άλλα προηγμένα κράτη έχει δείξει ότι ο θεσμός των γενικών γραπτών εξετάσεων δεν καλύπτει τις ανάγκες, τόσο της παιδείας, όσο και της επιστήμης, γι' αυτό και έχει αντικατασταθεί από άλλα συστήματα, όπως την ποιοτική διαλογή, βάση της αύξησης των απαιτήσεων κατά την ίδια την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πιστεύουμε, ότι θα ήταν σκόπιμο να αναθεωρηθεί η όλη διαδικασία επιλογής των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση».

Δε θα πρέπει να αναζητήσουμε τους υπεύθυνους για τις χαμηλές επιδόσεις

των υποψηφίων στις φετινές Γενικές Εξετάσεις, αλλά χρειάζεται εργασία επίμονη, σοβαρή, από όλους όσους ενέχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαθέτουν τουλάχιστον εκπαιδευτική και κοινωνική ευαισθησία, για μια δυναμική παρέμβαση στο χώρο της παιδείας με πρωταρχικό στόχο την αναβάθμισή της. (Ψαχαρόπουλος & Καζαμίας, 1985)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρόπουλος, Ε. Αξιολόγηση και Προσανατολισμός στην Επιλογή Υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: *Απόψεις (Παράρτημα Ι)*, 1988, σ.σ. 81-94.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. & Καζαμίας, Α. *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ, 1985.

Γιώργος Πιντέρης, Ph.D.*

ΟΙ “ΑΠΟΜΕΣΑ” ΚΑΙ ΟΙ “ΑΠΕΞΩ” (ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΗ ΜΟΡΦΩΣΗ)

Το άρθρο αυτό αποτελεί μια κριτική του συστήματος εισαγωγικών εξετάσεων που ισχύει σήμερα για επιλογή υποψηφίων στα ΑΕΙ της χώρας μας. Συζητιούνται οι αρνητικές επιπτώσεις αυτού του συστήματος στους νέους, στους ενήλικες και στο κοινωνικό σύνολο γενικότερα.

George Pinteris, Ph.D.*

THE RIGHT TO EDUCATION

The present article is a criticism of the existing system of entrance examinations required for Greek Institutions of Higher Education. The negative effects of this system on the youth, adults and society are discussed separately.

Μέχρι τώρα, οι περισσότερες κριτικές που αφορούν το σύστημα επιλογής υποψηφίων για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στρέφονται κυρίως γύρω από τις επιπτώσεις του συστήματος αυτού πάνω στους νέους. Στην πραγματικότητα όμως, τα προβλήματα που δημιουργούνται δεν επηρεάζουν μόνον τους νέους. Όπως θα δείξουμε παρακάτω, έχουν αρνητικές συνέπειες που είναι εξ ίσου σημαντικές και για τους ενήλικες καθώς και για το κοινωνικό σύνολο¹.

1. Η Επίδραση στους Νέους

Όσον αφορά τους νέους και την οικογένειά τους, τα προβλήματα που δη-

μιουργούνται από την επικρατούσα δομή του συστήματος επιλογής μπορούμε να τα εντάξουμε σε κοινωνικά, ψυχολογικά και οικονομικά. Μια και τα προβλήματα αυτά είναι λίγο-πολύ γνωστά, εδώ θα περιοριστούμε σε μια σύντομη αναφορά σ' αυτά, χωρίς να επεκταθούμε ιδιαίτερα (βλ. Δημητρόπουλος, 1984 και 1987).

Τα κοινωνικά προβλήματα έχουν σχέση με την κοινωνική απομόνωση στην οποία υποχρεώνεται να ζήσει ο υποψήφιος προκειμένου να καλύψει την ύλη που απαιτούν οι εισαγωγικές εξετάσεις, μια και το διάβασμα που απαιτείται είναι κυρίως απομνημόνευση και συνεπώς απαιτεί συνεχείς επαναλήψεις. Η συνέπεια είναι η ανεπαρκής κοινωνι-

* Ο Γιώργος Πιντέρης είναι διδάκτωρ και συγγραφέας Συμβουλευτικής Ψυχολογίας. *Επικοινωνία*: Αγ. Νικολάου 66, 16674 Γλυφάδα. Τηλ. 96.32.088.

¹ Το κείμενο αυτό προέρχεται από τον σκελετό ενός βιβλίου που είχαμε συντάξει πειραματικά με τον συνάδελφο και φίλο μου Δρ. Στάθη Δημητρόπουλο, τον χειμώνα του 1988. Τον ευχαριστώ που μου επέτρεψε να παρουσιάσω μέρος αυτού του σκελετού στην επιστημονική ημερίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

κοποίηση του ατόμου και μάλιστα σε μια ηλικία που είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων και των ικανοτήτων που έχουν σχέση με την προσέγγιση του άλλου φύλου. Οι συνέπειες αυτών των στερήσεων συχνά επηρεάζουν καθοριστικά την μετέπειτα ζωή των νέων, ανεξάρτητα από το ποιές μπορεί να είναι οι διανοητικές τους επιδόσεις και οι ακαδημαϊκές τους επιτυχίες.

Παράλληλα για όσον καιρό το άτομο φέρει τον τίτλο του «υποψηφίου ΑΕΙ» η απόδοσή του βρίσκεται στο στόχαστρο της προσοχής συγγενών και φίλων. Μάλιστα με το σύστημα που επικρατεί -ν' ανακοινώνονται τα ονόματα των επιτυχόντων από τις εφημερίδες- η κοινωνική απόρριψη γίνεται αναπόφευκτη σε περίπτωση αποτυχίας.

Τα **ψυχολογικά** προβλήματα που μπορούν να δημιουργηθούν είναι πάρα πολλά (βλ. Δημητρόπουλος 1987, Πιντέρης 1984, Σπίλμπεργκερ 1982). Αρχικά σημειώνουμε το έντονο στρες στο οποίο βρίσκονται εκτεθειμένοι οι υποψήφιοι το οποίο προέρχεται από πολλές και διάφορες πηγές όπως: τον φόρτο εργασίας, τις οικογενειακές πιέσεις για περιορισμό και περισσότερο διάβασμα, την κρισιμότητα των εξετάσεων που πρόκειται ν' αντιμετωπίσουν, καθώς και την επιλογή δέσμης η οποία τις περισσότερες φορές γίνεται με σχεδόν ανυπαρκτή βοήθεια επαγγελματικού προσανατολισμού.

Δεν θα 'ταν υπερβολικό αν ισχυριστούμε ότι ένας φυσιολογικός άνθρωπος, κάτω από τέτοιες συνθήκες, δεν μπορεί παρά ν' αντιδράσει με αποστροφή προς τη μόρφωση, ένα φαινόμενο καθόλου σπάνιο ανάμεσα στους νέους.

Το αποτέλεσμα είναι η συσσώρευση κι άλλων προβλημάτων όπως η υποαπόδοση, η αποθάρρυνση και ο αρνητισμός που οδηγούν πολλούς νέους στην εγκατάλειψη των ακαδημαϊκών τους επιδιώξεων με συνέπειες γνωστές στον καθένα.

Μια και η επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις αποτελεί ένα τόσο καθοριστικό βήμα στην εξέλιξη της μετέπειτα ζωής του υποψηφίου δεν είναι τυχαίο που η επιτυχία (ή η αποτυχία) αυτή γίνεται ο ακρογωνιαίος λίθος στα κριτήρια της αυτοεκτίμησης και της αξίας του (βλ. Πιντέρης 1986 και 1988). Αυτό το φαινόμενο κάνει διπλή ζημιά: Από τη μία αυξάνει το άγχος της απόδοσης στις εξετάσεις. Από την άλλη κάνει τις συνέπειες της αποτυχίας τόσο δυσβάστακτες που πολλοί νέοι αρνούνται να ξαναπεράσουν το «μαρτύριο» μιας δεύτερης προσπάθειας, ενώ μερικοί θεωρούν την αποτυχία τόσο συντριπτική που καταλήγουν στην αυτοκτονία.

Τέλος αξίζει ν' αναφέρουμε και την αδυναμία που έχουν οι περισσότεροι υποψήφιοι προκειμένου να διαλέξουν αυτό που πράγματι ενδιαφέρονται να σπουδάσουν μια και η ένταξη στις Σχολές καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα μόρια που συγκεντρώνει ο εξεταζόμενος. Έτσι η δυνατότητα επιλογής είναι μια «πολυτέλεια» η οποία είναι διαθέσιμη μόνο στο μικρό ποσοστό εκείνων που βρίσκονται στην κορυφή της βαθμολογικής κλίμακας. Για τους υπόλοιπους το θέμα αυτό, θα μπορούσαμε να πούμε, τίθεται σχεδόν εκβιαστικά από το κράτος το οποίο είναι σαν να τους λέει: «Τί προτιμάς; Να μπεις σε μια Σχολή, έστω κι αν δεν έχει καμιά σχέση με τα ενδιαφέροντά σου και τα επαγγελματικά του σχέδια ή να μη σπουδάσεις

καθόλου;» Το κακό είναι πως το ποσοστό των φοιτητών που κάνουν αυτόν τον συμβιβασμό είναι τόσο μεγάλο, που δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων φοιτητών σπουδάζει συμβατικά (βλ. Παπαϊωάννου, 1990).

Στα οικονομικά προβλήματα έχουμε τις υπερβολικές επιβαρύνσεις στην οικογένεια για την προετοιμασία του υποψηφίου εν όψει των εξετάσεων με φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα χωρίς, ταυτόχρονα, να είναι εξασφαλισμένη η οικονομική επένδυση μια και σε περίπτωση αποτυχίας τα έξοδα θα πρέπει να επαναληφθούν. Παράλληλα αν η οικογένεια αποφασίσει για σπουδές στο εξωτερικό τότε βέβαια τα έξοδα αυτά πολλαπλασιάζονται και ποσοτικά, αλλά και χρονικά.

Όμως ακόμα και σε περίπτωση επιτυχίας του υποψηφίου, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις κατά τις οποίες η δυσκαμψία του συστήματος επιβάλλει στην οικογένεια να συντηρήσει ένα δεύτερο σπίτι σε μια άλλη πόλη ανεξάρτητα αν υπάρχει η σχολή στην πόλη στην οποία διαμένει η οικογένεια. Είναι πράγματι αστείο να σκεφτεί κανείς ότι πολλοί νέοι από την Αθήνα σπουδάζουν, για παράδειγμα, Ιατρική στην Θεσσαλονίκη ενώ ταυτόχρονα — σχεδόν ισάριθμοι — νέοι από τη Θεσσαλονίκη σπουδάζουν Ιατρική στην Αθήνα.

2. Η Επίδραση στους Ενήλικες

Τα όσα αναφέραμε ως εδώ είναι αρκετά γνωστά και έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί με πολύ πιο αναλυτικό και επαρκή τρόπο από πολλούς αξιολογούς μελετητές του θέματος.

Το σημείο στο οποίο νομίζουμε ότι η ευαισθητοποίηση είναι σχετικά μικρή, είναι η επίδραση που έχει το περιοριστικό σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων στους ενήλικες. Η προσπάθειά μας είναι να στρέψουμε λίγο την προσοχή και προς αυτόν τον τομέα με σκοπό να ενεργοποιήσουμε και τον ενήλικα όσον αφορά την επίδραση που έχει στην εξέλιξή του το περιοριστικό σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα όσα θα πούμε ισχύουν περισσότερο για τον ενήλικα που ασκεί κάποιο επάγγελμα το οποίο απαιτεί (είτε ουσιαστικά, είτε τυπικά) ένα «χαρτί» Πανεπιστημίου ή και Λυκείου ακόμα.

Μια πρώτη συνέπεια είναι η παγίωση της επαγγελματικής (και κατ' επέκταση της κοινωνικής) του θέσης χωρίς πολλά περιθώρια εξέλιξης. Όλοι γνωρίζουμε πως η επανάλυση και η ρουτίνα οδηγούν στον μαρασμό. Αυτό ισχύει για όλες τις ανθρώπινες εκδηλώσεις αλλά εδώ θα σταθούμε ειδικά στον επαγγελματικό τομέα. Δεν είναι λίγοι οι ενήλικες που νιώθουν επαγγελματικά να έχουν φτάσει σ' ένα τέτοιο σημείο που η δουλειά τους να έχει καταντήσει ρουτίνα. Δεν βλέπουν περιθώρια εξέλιξης. Μια διέξοδος σε τέτοιες περιπτώσεις θα μπορούσε να είναι ο επαγγελματικός «αναπροσανατολισμός». Μ' αυτό εννοούμε κάποιες νέες σπουδές που θα μπορούσε να κάνει το άτομο οι οποίες ενδεχόμενα να του άνοιγαν νέους ορίζοντες και καινούργιες προοπτικές. Πώς είναι όμως δυνατόν ένας ενήλικας να προσαρμοστεί με τις απαιτήσεις του συστήματος εισαγωγικών εξετάσεων που επικρατεί σήμερα; Στη σκέψη και μόνον της διαδικασίας που απαιτείται είναι φυσικό

οι περισσότεροι ν' αποθαρρύνονται πριν καν αρχίζουν οποιαδήποτε προσπάθεια.

Το θέμα αυτό δεν είναι τόσο απλό. Μπορεί να πάρει φιλοσοφικές –και ίσως και ηθικές– προεκτάσεις. Το κρίσιμο ερώτημα που θέτουμε είναι: Έχει ένας άνθρωπος το δικαίωμα να αλλάζει επάγγελμα, όταν νιώσει ότι αυτό που ασκούσε μέχρι τώρα δεν τον εκφράζει πια;

Όσον αφορά τη χώρα μας η απάντηση είναι θεωρητικά «ναι», αλλά στην πράξη είναι «όχι». Ο μέσος πτυχιούχος Έλληνας είναι δέσμιος των επιλογών που έκανε στα 16 του χρόνια. Γι' αυτό άλλωστε και το φαινόμενο του επαγγελματικού μαρασμού είναι αρκετά διαδεδομένο. Ιδιαίτερα μάλιστα ανάμεσα στους δημόσιους υπαλλήλους (που ένα σημαντικό ποσοστό τους είναι πτυχιούχοι) οι οποίοι βουλιάζουν καθημερινά στη ρουτίνα, περιμένοντας καρτερικά να έρθει η μέρα που θα βγούνε στη σύνταξη.

Ποιές είναι όμως οι ψυχολογικές επιπτώσεις ενός μαρασμού που προέρχεται από την αναγκαστική δέσμευση ενός ανθρώπου σ' ένα επάγγελμα που το ασκεί μόνο και μόνο από βιοποριστική ανάγκη; Ας προσπαθήσουμε απλά να αποτιμήσουμε μερικές από αυτές:

α) Έλλειψη νοήματος ζωής που προέρχεται από αδυναμία εξέλιξης που, σε μερικές περιπτώσεις, μπορεί να πάρει διαστάσεις υπαρξιακού άγχους.

β) Συναισθηματικό κενό και κατάθλιψη.

γ) Οικογενειακές κρίσεις που προέρχονται από την προσπάθεια που

κάνουν οι άνθρωποι αυτοί ν' αντλήσουν νόημα ζωής μέσω μιας υπερβολικής ενασχόλησης με τον σύντροφό τους ή τα παιδιά τους.

δ) Ανία και πρόωρο γήρας.

ε) Αισθήματα μορφωτικής ανασφάλειας και κατωτερότητας που επιδρούν στις κοινωνικές επιλογές του ατόμου.

3. Η Επίδραση στο Κοινωνικό Σύνολο

Οι δυσμενείς επιδράσεις του συστήματος που επικρατεί, δεν περιορίζονται μόνο στους νέους και τους ενήλικες. Έμμεσα ή άμεσα οι ζημιές στο κοινωνικό σύνολο είναι εξίσου σημαντικές και αξίζει ν' αναφερθούν.

Το κυρίαρχο θέμα είναι το φαινόμενο της εμπορευματοποίησης της μόρφωσης η οποία αφορά εξίσου και τους νέους, αλλά και τους ενήλικες. Για τους μεν νέους έχουμε τα φροντιστήρια τα οποία στην ουσία αυτό που διδάσκουν είναι «τα κόλπα» που χρειάζεται να γνωρίζει ο υποψήφιος ώστε να περάσει τις εισαγωγικές εξετάσεις. Παράλληλα υπάρχουν και κάποιες ιδιωτικές σχολές οι οποίες «περιμαζεύουν» ένα ποσοστό από τους αποτυχόντες, όχι τόσο γιατί τους εξασφαλίζουν ένα πτυχίο ισότιμο εκείνου που θ' αποκτούσαν αν κατάφεραν να μπουν στη σχολή της αρεσκείας τους, όσο διότι μερικοί (επιτήδιοι) επιχειρηματίες κατάφεραν να συμβληθούν με το κράτος το οποίο προσφέρει αναβολή «λόγω σπουδών» σε όσους φοιτούν στις σχολές αυτές².

² Ίσως τώρα με την επικείμενη νομιμοποίηση της ιδιωτικής παιδείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ν' αναβαθμιστεί το κύρος αυτών των σχολών.

Όμως, όπως ήδη αναφέραμε, η εμπορευματοποίηση της μόρφωσης δεν περιορίζεται μόνο στους νέους. Επειδή ακριβώς υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό ενηλίκων που ενδιαφέρονται να εξελιχθούν μορφωτικά, έχει γεμίσει ο τόπος από κέντρα «ελευθέρων» (και ενίοτε... ελευθερίων) σπουδών, όπου διάφοροι «ειδικοί» διδάσκουν από Φιλοσοφία μέχρι Παραψυχολογία και από Μεταφυσική μέχρι Αστρολογία χωρίς καμιά επίσημη κατοχύρωση των μαθητών για τις ειδικότητες και τις ιδιότητες που επικαλούνται οι «καθηγητάδες» τους (ή οι «Γκουρού» τους).

Μια δεύτερη συνέπεια είναι οι σπουδές στο εξωτερικό οι οποίες ζημιώνουν το κοινωνικό σύνολο με την εξαγωγή συναλλάγματος και την απώλεια επιστημονικού δυναμικού μια και ένα σημαντικό ποσοστό των ατόμων που σπουδάζουν στο εξωτερικό συνήθως βρίσκουν καλύτερες συνθήκες εργασίας, ιδιαίτερα μάλιστα αν έχουν χαρίσματα και ικανότητες (Βλ. Δουφεξοπούλου, 1990). Έτσι, ενώ αρχικά ξεκινούν απλά για να σπουδάσουν, τελικά καταλήγουν να μεταναστεύουν.

Μια τρίτη συνέπεια είναι η συνειδητή στροφή μιας μερίδας νέων προς συγκεκριμένα επαγγέλματα τα οποία απαιτούν λίγες (ή καθόλου) σπουδές και τα οποία θα τους επιφέρουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα κάποια οικονομική ανεξαρτησία. Έτσι, αντί να επιλέγουν με βάση το δυναμικό τους, κάνουν τις επιλογές τους με αποκλειστικό γνώμονα το χρόνο. Το φαινόμενο αυτό είναι συ-

χνότερο ανάμεσα στ' αγόρια που έχουν μπροστά τους και την στρατιωτική θητεία. Για παράδειγμα, αν υποθέσουμε ότι ο μέσος χρόνος που απαιτείται για την αποφοίτηση από ένα ΑΕΙ είναι μια πενταετία και ότι ο χρόνος θητείας είναι δύο χρόνια περίπου, έχουμε ότι —κάτω από τις καλύτερες συνθήκες— ένας νέος που διαλέγει να σπουδάσει πρέπει να φτάσει τουλάχιστον 25 ετών προκειμένου να είναι σε θέση να βγάλει κάποια χρήματα. Αν στο χρόνο αυτό προσθέσουμε άλλον ένα χρόνο (και καμιά φορά δύο) από μια τυχούσα αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις τότε η ηλικία αυτή γίνεται 27. Το αποτέλεσμα είναι να χάνει το κοινωνικό σύνολο ικανά στελέχη τα οποία ενώ θα μπορούσαν να διαπρέψουν σαν επιστήμονες, διαλέγουν να υπολειπτούν ασκώντας επαγγέλματα που υποβαθμίζουν σημαντικά το δυναμικό τους.

Με όσα αναφέραμε ως εδώ είναι φυσικό τα παιδιά των οικογενειών που έχουν μεγαλύτερη οικονομική άνεση να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση για πολλούς και διάφορους λόγους όπως: Μπορούν να πληρώσουν καλύτερα φροντιστήρια, έχουν την οικογενειακή οικονομική υποστήριξη για περισσότερο χρόνο, μπορούν να σπουδάσουν στο εξωτερικό, κ.λπ. Συνεπώς το σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων που επικρατεί, αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα που συντείνει στην διαιώνιση της ταξικής κοινωνίας και της κοινωνικής ανισότητας (βλ. Πυργιωτάκης, 1984).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρόπουλος, Ε. *Πέρα Από την Προαγωγή ή την Απόρριψη, ο Μαθητής Έχει τη Δική του Αξία. Προτάσεις για Ένα Δημοκρατικό Σχολείο Χωρίς Βαθμούς*. Αθήνα: Γλάρος, 1984.
- Δημητρόπουλος, Ε. *Μπροστά στις Εξετάσεις: Οργάνωση Προετοιμασίας και Ψυχολογική Στήριξη του Υποψήφιου και της Οικογένειάς του*. Αθήνα: Θυμάρι, 1987.
- Δουφεξοπούλου, Μ. «Τι Σημαίνουν οι 23.000 Έλληνες Υποψήφιοι στα ΑΕΙ των Χωρών της ΕΟΚ». *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τ. 1871, 15-3-90, σσ. 43-44.
- Παπαϊωάννου, Π. «Οι Μισοί Φοιτούν σε Λάθος Σχολή». Εφημ. «Τα Νέα», 14-3-90.
- Πιντέρης, Γ. *Προσωπικότητα και Υγεία, Ι: Το Στρες, Φίλος ή Εχθρός*; Αθήνα: Θυμάρι, 1984.
- Πιντέρης, Γ. «Η Αυτοαντίληψη στη Λήψη Αποφάσεων». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τ. Ι, 1986, σσ. 56-59.
- Πιντέρης, Γ. *Προσωπικότητα και Υγεία, ΙΙ: Ημικρανίες - Υπέρταση, Εμφράγματα και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Θυμάρι, 1988.
- Πυργιωτάκης, Ι. *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη, 1984.
- Σπίλμπεργκερ, Τ. *Άγχος - Στρες και Πώς να το Καταπολεμήσετε*. Αθήνα: Ψυχογίος, 1982.

Γιώργος Παπάς και Γιώργος Ψαχαρόπουλος*

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ
ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ**

Με στοιχεία που προέρχονται από ένα δείγμα 500 περίπου τελειόφοιτων Γενικών Λυκείων της περιοχής Αθηνών, παρουσιάζονται οι προσδοκίες αυτών για τις μετά το λύκειο εκπαιδευτικές-επαγγελματικές επιδιώξεις τους. Επίσης καταγράφεται η αξιολογική κρίση των τελειόφοιτων σχετικά με την ποιότητα του μαθήματος «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» (ΣΕΠ) στα σχολεία τους. Τα ευρήματα της έρευνας, που δείχνουν τη μη ικανοποιητική προσφορά Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού στους μαθητές, μας οδηγούν στη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση, έως ριζική αναμόρφωση, του όλου συστήματος παροχής Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Σχολείο.

*G. Papas & G. Psacharopoulos**

**SCHOOL-BASED CAREER COUNSELLING IN GREECE:
AN EVALUATION AND PROPOSALS FOR REFORM**

Based on a sample of about 500 high-school seniors in the greater Athens area, we analyze the students' wishes for further study and their occupational aspirations. This is contrasted to the students' opinion on the usefulness and quality of counselling they receive. The results are rather negative, in the sense that the students do not see much value in the guidance they receive. This leads us to a discussion of alternative policies that could help reform the present system.

I. Εισαγωγή

Σε έρευνα που έγινε το 1985 στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης βρέθηκε ότι μόνο το 10 % των τελειόφοιτων του λυκείου επηρεάστηκαν από τον ΣΕΠ* στην απόφασή τους για τις

μετά το λύκειο επιδιώξεις τους (Δημητρόπουλος, 1986). Σε άλλη έρευνα, που έγινε επίσης το 1985 στην περιοχή Αθηνών από τον πρώτο των συγγραφέων, το 74 % των τελειόφοιτων του λυκείου δήλωσαν ότι η ποιότητα του προσφερόμενου σχολικού-επαγγελματικού προσανα-

* 1) Ο Γ.Π. είναι καθηγητής στο Κολλέγιο Αθηνών και παράλληλα εκπαιδευτικός ευρευνητής. *Επικοινωνία*: Τ.Θ. 30158, 10033 Αθήνα.

* 2) Ο Γ.Ψ. είναι Οικονομολόγος της Εκπαίδευσης, Διεθνής Τράπεζα. *Επικοινωνία*: Διεθνής Τράπεζα, Ουάσινγκτον, ΗΠΑ.

* Στο κείμενό μας χρησιμοποιούμε τον όρο «ΣΕΠ» (Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός) γιατί έτσι αναφέρεται ως μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο σωστός όρος «Σχολικός Εκπαιδευτικός-Επαγγελματικός Προσανατολισμός», που χρησιμοποιεί η «Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού», υιοθετείται στον τίτλο της εισήγησής μας.

τολισμού ήταν μέτρια ή κακή. Στα εισαγωγικά σημειώματα πρόσφατου τεύχους της Επιθεώρησης Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού (τεύχος 7-8, Δεκέμβριος 1988, Μάρτιος 1989) διατυπώνονται πολλά ερωτήματα και γίνονται σχόλια για την κακή εφαρμογή του ΣΕΠ στην Ελλάδα.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε λεπτομερή στοιχεία αφενός για το πώς αντιλαμβάνονται οι νέοι την αγορά εργασίας και αφετέρου τα σχέδιά τους για περαιτέρω σπουδές, όπως αυτά καταγράφηκαν στις απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτηματολόγια του δείγματος της δεύτερης έρευνας που προαναφέρουμε. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναγκάζουν και εμάς να εγείρουμε το ερώτημα: Εκπληρώνει άραγε την αποστολή του ο ΣΕΠ, ως μάθημα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη σημερινή μορφή του; Μήπως πρέπει να αλλάξει ριζικά ο τρόπος διδασκαλίας ή και το περιεχόμενο του μαθήματος; Μήπως ακόμα πρέπει να γίνει σκέψη και για την κατάργησή του;

Πριν επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα, θα παρουσιάσουμε μια αναλυτικότερη διάσταση του θέματος που θα αναπτύξουμε, στηριζόμενοι αφενός στα στοιχεία της δεύτερης έρευνας (βλ. παραπάνω) και αφετέρου τοποθετώντας το θέμα σε μια ευρύτερη προοπτική θεώρησής του.

Η βασική αιτιολογία για την εισαγωγή του ΣΕΠ στο σχολείο είναι να συμβάλει στην κατά το δυνατόν καλύτερη επιλογή, από τον κάθε μαθητή, του είδους της περαιτέρω εκπαίδευσης ή του επαγγέλματος που θα ήταν καταλληλότερο γι' αυτόν να ακολουθηθεί. Από τον ΣΕΠ αναμένεται να «προφυλάξει» το

μαθητή αλλά και το κοινωνικό σύνολο από το κόστος που συνεπάγονται οι εσφαλμένες αποφάσεις/επιλογές. Συγκεκριμένα, αν π.χ. ο μαθητής διαλέξει ένα είδος σπουδών που δεν του ταιριάζει και χάσει ένα ή δύο χρόνια προτού θρει το δρόμο του, ή αν ο μαθητής διαλέξει ένα επάγγελμα που είναι κορεσμένο και παραμείνει άνεργος, όλα αυτά σημαίνουν απώλεια/κόστος για το άτομο. Τα παραπάνω σημαίνουν κόστος και για την κοινωνία, με την έννοια ότι, με το να μην ακολουθηθεί η καλύτερη δυνατή επιλογή που θα ταίριαζε στον καθένα απόφοιτο του λυκείου, παραγωγικοί πόροι όπως ο χρόνος του μαθητή, των εκπαιδευτικών, κ.λπ. δεν χρησιμοποιούνται με την καλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα.

Η παραπάνω συλλογιστική που δείχνει να είναι απλή και σαφής, στηρίζεται σε τρεις βασικές υποθέσεις:

(I) Ο μαθητής δεν έχει ενημερωθεί σχετικά από τους γονείς του, τους φίλους του και γενικά το περιβάλλον του, άρα το μάθημα του ΣΕΠ στο σχολείο έρχεται να καλύψει αυτό το κενό στην πληροφόρηση. Ο Δημητρόπουλος (1986, σ. 67) αναφέρει ότι ο ΣΕΠ σχετίζεται με τη λήψη «συνετών» και «καλών» αποφάσεων μετά από πλήρη και σωστή πληροφόρηση.

(II) Η επιλογή του είδους σπουδών και η επαγγελματική σταδιοδρομία είναι μια διαδικασία στην οποία δεν μπορεί κανείς λογικά να πει ότι: «Το ξέρω ότι είμαι αδύνατος μαθητής και μπορεί να μην μπω ποτέ στο πανεπιστήμιο, όμως θέλω να κάνω φροντιστήριο 4 χρόνια μήπως τελικά κατορθώσω να εισαχθώ σε κάποια σχολή», ή «είμαι γυναίκα και δε σκοπεύω να εργαστώ, αλλά

θέλω να πάρω ένα διδακτορικό στην Ιστορία της Τέχνης».

(III) Αν ένα παιδί έχει ήδη υποστεί πλύση εγκεφάλου από το περιβάλλον του και τους γονείς του και του έχει γίνει βίωμα ότι πρέπει να προσπαθήσει να τους μιμηθεί και να πάρει πτυχίο πανεπιστημίου, μπορεί άραγε ο ΣΕΠ να αλλάξει αυτή την εδραιωμένη πεποίθηση, και άποψη;

Έχουμε τη γνώμη ότι οι παραπάνω τρεις θεωρήσεις που θεμελιώνουν την αναγκαιότητα για τη διδασκαλία του ΣΕΠ, τουλάχιστον στη σημερινή μορφή του στα ελληνικά σχολεία, δε συμβαδίζουν τόσο με το τι πράγματι συμβαίνει. Έτσι ο ΣΕΠ έχει περιορισμένη δυνατότητα παρέμβασης για την αλλαγή της κατάστασης, ανεξάρτητα από το χρησιμοθηρικό σκοπό για τον οποίο έχει εισαχθεί. Ειδικότερα η κριτική παρατήρηση - αξιολόγηση σχετικών ευρημάτων της έρευνάς μας θα μας οδηγήσει να διατυπώσουμε προτάσεις διαφοροποίησης και βελτίωσης, όσον αφορά το περιεχόμενο και τις μεθόδους συμβουλευτικής και επαγγελματικής καθοδήγησης των μαθητών μας.

II. Περιγραφή του Δείγματος

Η έρευνα για την οποία αντλούνται τα στοιχεία που παρουσιάζουμε στη σημερινή εισήγηση έγινε στην πρώτη φάση της το Μάιο του 1985 και χρησιμοποιήθηκε ένα επιλεγμένο δείγμα 12 Γενικών Λυκείων από την περιοχή της πρωτεύουσας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος όλοι οι μαθητές της τελευταίας τάξης, κατά λύκειο, που παρακολουθούσαν τα μαθήματα του σχολείου τους την τυχαία ημέρα που υποβλήθηκε προς

συμπλήρωση, από τον πρώτο των συγγραφέων, το 1ο ερωτηματολόγιο της έρευνας και ένα test. Το test περιλάμβανε αφενός ερωτήσεις ελέγχου της λεκτικής και αριθμητικής ικανότητας και αφετέρου ερωτήσεις εξακρίβωσης της ικανότητας για απαντήσεις σε ερωτήματα συγκεκριμένου και αφηρημένου λογισμού (concrete and abstract reasoning). Το δείγμα στρωματοποιήθηκε ώστε να αντιπροσωπεύει: τρεις εισοδηματικές κατηγορίες νοικοκυριών (εύπορο, μέσο, χαμηλό), δύο φορείς παροχής εκπαίδευσης (δημόσιο, ιδιωτικό) και δύο κατηγορίες σχολείων με κύριο γνώρισμα την κοινώς παραδεκτή ποιότητα και «ιδιαιτερότητα» της εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές τους. Δηλαδή, αφενός τα ονομαζόμενα ελιτίστικα ή επιλεκτικά (selective) ή πειραματικά σχολεία και αφετέρου τα άλλα σχολεία που δεν παρουσιάζουν κάποια εμφανώς παραδεκτή «ιδιαιτερότητα».

Η δεύτερη φάση της συλλογής των στοιχείων για την έρευνα έγινε με την αποστολή ενός 2ου ερωτηματολογίου ταχυδρομημένου στα σπίτια των απόφοιτων του λυκείου, που είχαν συμπληρώσει το 1ο ερωτηματολόγιο στα σχολεία τους, πριν από την αποφοίτησή τους από αυτά. Η αποστολή του 2ου ερωτηματολογίου άρχισε από το τέλος του 1985 έως τις αρχές του 1986. Σε αυτό μέχρι τέλους Ιουνίου 1986 απάντησαν τελικά 366 από τα 482 άτομα που συμπλήρωσαν το 1ο ερωτηματολόγιο. Το ποσοστό ανταπόκρισης 76 % είναι αρκετά υψηλό για διαχρονικές μελέτες αυτού του είδους.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 5 θεματικές ενότητες που ανα-

φέρονταν σε ατομικά, οικογενειακά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά. Επίσης από τους τελειόφοιτους ζητήθηκε να δηλώσουν τις επιθυμίες και τα σχέδιά τους για τη μετά το λύκειο πορεία τους και τέλος τους ζητήθηκε να εκφράσουν την αξιολογική κρίση-γνώμη τους για μια σειρά θέματα εκπαιδευτικού-επαγγελματικού ενδιαφέροντος, π.χ. πώς αξιολογούν την ποιότητα του ΣΕΠ που παρέχεται στο σχολείο τους.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο δεν ήταν μόνο καθαρώς καταγραφικό-δηλωτικό της κατάστασής τους, ένα χρόνο μετά το λύκειο, αλλά περιλάμβανε επίσης και ανοικτά ερωτήματα που ζητούσαν τις υποδείξεις-προτάσεις των απόφοιτων για θέματα εκπαίδευσης και εργασίας ή αντιμετώπισης της ανεργίας των νέων.

III. Γνώμες Παιδιών Σχετικά με τον ΣΕΠ

Το 1ο ερωτηματολόγιο, ανάμεσα στα άλλα ερωτήματα, περιείχε και ένα ερώτημα που ζητούσε από τους μαθητές να αξιολογήσουν το λύκειο στο οποίο φοίτησαν όσον αφορά οκτώ διαφορετικά χαρακτηριστικά. Για να συνοψίσουμε και να δώσουμε μια ποσοτική διάσταση στις γνώμες των μαθητών όσον αφορά την αξιολόγηση που έκαναν στο μάθημα του ΣΕΠ, που διδάχτηκε στα σχολεία τους, και στα άλλα αξιολογούμενα χαρακτηριστικά που περιέχει ο Πίνακας 1, δίνουμε αριθμητικές τιμές στην κλίμακα ποιοτικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, αντιστοιχούσε στο χαρακτηριστικό «ανεπαρκής» το 0, στο «μέτριος» το 50, στο «καλός» το 100, στο «πολύ καλός» το 150 και στο «άριστα» το 200.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Αξιολογήσεις των μαθητών για επιλεγμένα χαρακτηριστικά του Λυκείου τους (Ποσοστά)

Χαρακτηριστικό	Άριστα	Πολύ	Καλά	Καλά	Μέτρια	Ανεπαρκώς
Επάρκεια κτιρίων και αιθουσών	31	18	20	18	14	
Κατάσταση κτιρίων και αιθουσών	17	28	28	22	5	
Εξοπλισμός εργαστηρίων	23	11	13	18	35	
Επάρκεια βιβλιοθήκης	25	9	8	16	43	
Επάρκεια αθλητικών εγκαταστάσεων	21	11	14	18	36	
Ποιότητα διδασκαλίας	22	31	30	12	4	
ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΣΕΠ	6	10	11	27	47	
Φήμη του σχολείου	40	22	22	12	4	

ΣΗΜ. Οι αριθμοί είναι ποσοστά που έχουν οριζόντιο άθροισμα το 100. Π.χ. 31 σημαίνει ότι το 31 % των παιδιών δήλωσαν ότι η επάρκεια των κτιρίων είναι άριστη, το 18 % πολύ καλή, κ.ο.κ.

Ο μέσος όρος του δείκτη που κατασκευάσαμε είναι το 100.

Από τον Πίνακα 1 που παρουσιάζει τις αξιολογήσεις-απαντήσεις των τελειόφοιτων φαίνεται ότι ο ΣΕΠ συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικής αξιολόγησης σε σχέση με τα άλλα αξιολογούμενα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου τελειόφοιτοι (47 %) αξιολογούν ότι είναι ανεπαρκής η ποιότητα του προσφερόμενου ΣΕΠ, ενώ το 27 % ότι είναι μέτρια. Το άθροισμα των δύο αυτών ποσοστών μας δείχνει ότι το 74 % των μαθητών δεν εκφράζονται ικανοποιητικά για το μάθημα του ΣΕΠ.

Αν συσχετίσουμε στον Πίνακα 1 τα αντίστοιχα ποσοστά που αναφέρονται γενικά στην ποιότητα της διδασκαλίας βλέπουμε ριζική μείωση των αντιστοιχων ποσοστών, δηλ. 4 % και 12 %. Αυτό μας δίνει μια ακόμη αρνητική επιβεβαίωση του προβλήματος που υπάρχει με τη διδασκαλία του ΣΕΠ. Δηλαδή το πρόβλημα δεν είναι γενικό, όσον αφορά γενικά τη διδασκαλία, αλλά εντοπίζεται ειδικά στη διδασκαλία του ΣΕΠ. Επίσης η εκφρασμένη ανεπάρκεια σχετικά με τη σχολική βιβλιοθήκη «προσθέτει» έμμεσα την αρνητική της συνεισφορά στο σκέλος επάρκεια έντυπης πληροφόρησης που συνεισφέρει γενικότερα στην πληρέστερη ενημέρωση των μαθητών για θέματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης.

Ο Πίνακας 2 αναφέρεται μόνο στην αξιολόγηση του ΣΕΠ, από τους τελειόφοιτους, και κατατάσσει αυτή την αξιολόγηση κατά επιλεγμένα χαρακτηριστικά που έχουν χρησιμοποιηθεί ως ανεξάρτητες μεταβλητές για την αναλυτική μελέτη των στοιχείων του δείγματος της

έρευνας. Το συγκεντρωτικό συμπέρασμα από τον πίνακα δείχνει ότι ο βαρυκεντρικός μέσος της τιμής του δείκτη που κατασκευάσαμε είναι μόνο 51, όταν οι τι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Μέσος όρος του δείκτη που εκφράζει τη γνώμη των μαθητών για τον ΣΕΠ

Χαρακτηριστικό	Δείκτης αξιολόγησης
Κοινωνικο-οικονομικό στρώμα	
Εύπορο	62
Μέσο	36
Χαμηλό	47
Επάγγελμα πατέρα	
Διευθ. Στέλεχος	54
Ελευθ. Επαγγελματίας	55
Υπάλληλος Γραφείου	45
Εργάτης/Τεχνίτης	42
Φορέας εκπαίδευσης	
Δημόσιος	30
Ιδιωτικός	74
Επιλεκτικότητα σχολείου	
Ναι	63
Όχι	41
Γένος	
Αγόρι	55
Κορίτσι	44
Έχει επαναλάβει τάξη	
Ναι	71
Όχι	49
Έχει εργαστεί ως μαθητής	
Ναι	48
Όχι	52
Μέσος όρος του δείκτη στο δείγμα	51

μές του δείκτη κυμαίνονται από 0-200 με γενικό μέσο όρο το 100. Αυτός ο πολύ χαμηλός αριθμός στέλνει ένα ανησυχητικό μήνυμα για την αντίληψη που επικρατεί στους μαθητές ως προς τον ΣΕΠ και τον τρόπο που προσφέρεται σε αυτούς. Δεύτερον, ο δείκτης αξιολόγησης του προσφερόμενου ΣΕΠ παρουσιάζεται 2,5 φορές μεγαλύτερος στα ιδιωτικά από ό,τι στα δημόσια σχολεία, 74 και 30 αντιστοίχως. Αυτή η διαφορά δείχνει ότι τουλάχιστον στα ιδιωτικά σχολεία που περιλαμβάνει το δείγμα μας, γίνεται ουσιαστικότερη προσπάθεια για την παρουσίαση του ΣΕΠ στους μαθητές. Για την περίπτωση του Κολλεγίου Αθηνών (βλ. Τσαγκαράκης, 1987).

Από τον Πίνακα 2 βλέπουμε ακόμη ότι τα αγόρια αξιολογούν καλύτερα από τα κορίτσια το μάθημα του ΣΕΠ. Επίσης τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο εισόδημα, ενώ θα είχαν ανάγκη μιας πληρέστερης προσφοράς-συμβουλής του ΣΕΠ προς αυτούς, γιατί δεν έχουν τουλάχιστον την οικονομική ευχέρεια για λανθασμένες επιλογές στην πορεία τους μετά το λύκειο, αξιολογούν με κατά 25 % χαμηλότερη βαθμολογία τη διδασκαλία του ΣΕΠ, σε σχέση με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από οικογένειες υψηλού εισοδήματος. Ένα αξιοπρόσεκτο χαρακτηριστικό του Πίνακα 2 είναι ότι όσοι μαθητές δήλωσαν ότι στο παρελθόν έχουν επαναλάβει τάξη αξιολογούν περίπου κατά 31 % καλύτερα τον προσφερόμενο, ΣΕΠ, σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές τους (71-49 οι απόλυτοι αριθμοί αξιολόγησης). Μια πιθανή ερμηνεία αυτού του ευρήματος μπορεί να είναι ότι αυτή η κατηγορία μαθητών που έχουν χάσει τουλάχιστον 1

χρόνο μέχρι να τελειώσουν το λύκειο δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον αξιοποίησης της όποιας βοήθειας-διδασκαλίας τους προσφέρεται και που σκοπό έχει να τους κάνει ικανότερους στην εκλογή μιας καλύτερης εκπαιδευτικής/επαγγελματικής πορείας μετά το λύκειο, χωρίς κατά το δυνατόν άλλα χαμένα χρόνια.

Όσοι εργάστηκαν με αμοιβή στη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, αξιολογούν κατά 8 % λιγότερο τον ΣΕΠ σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν εργαστεί ποτέ. Τέλος τα παιδιά με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία ή ανώτερο διοικητικό στέλεχος αξιολογούν καλύτερα την ποιότητα του προσφερόμενου ΣΕΠ από ό,τι οι συμμαθητές τους με πατέρα υπάλληλο γραφείου ή εργάτη/τεχνίτη.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει την αξιολόγηση που έγινε στο μάθημα του ΣΕΠ ως συνάρτηση χαρακτηριστικών (ανεξάρτητων μεταβλητών) που αναφέρονται είτε στους τελειόφοιτους των λυκείων του δείγματος, είτε σε χαρακτηριστικά που αφορούσαν το λύκειο στο οποίο φοιτούσαν. Από τις τιμές που παίρνουν οι συντελεστές των μεταβλητών στον πίνακα 3 βλέπουμε ότι ο κύριος παράγοντας που επιδρά σημαντικά στην τιμή του δείκτη είναι το γεγονός ότι το σχολείο είναι ιδιωτικό (σημαντικότητα 0,01 %). Δηλαδή το γεγονός ότι ο μαθητής είναι σε ιδιωτικό σχολείο αντί για δημόσιο, αυξάνει την τιμή του δείκτη αξιολόγησης κατά περίπου 50 μονάδες. Αυτό φανερώνει ότι τα ιδιωτικά σχολεία και κυρίως το Κολλέγιο Αθηνών, που είναι το πολυπληθέστερο ιδιωτικό σχολείο στο δείγμα μας, προσφέρει μια καλύτερη ποιότητα επαγγελματικού

προσανατολισμού (βλ. Τσαγκαράκης, ό.π.). Το γεγονός ότι κάποιος έχει επαναλάβει τάξη στο παρελθόν επηρεάζει θετικά την τάση του για θετικότερη α-

ξιολόγηση των προσφερομένων γνώσεων μέσω του ΣΕΠ (σημαντικότητα 5 %).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Προσδιοριστικοί παράγοντες αξιολόγησης του ΣΕΠ

Μεταβλητή	Συντελεστής	τιμή του t
Σταθερός όρος	40,499	
Αγόρι	1,502	(0,22)
Επανάλαβε τάξη	19,769**	(1,97)
<i>Τύπος λυκείου</i>		
Επιλεκτικό	6,834	(0,84)
Ιδιωτικό	48,799***	(6,56)
<i>Περιοχή Αθηνών</i>		
Πλούσια	-3,488	(0,42)
Φτωχή	10,514	(1,25)
<i>Εκπαίδευση γονέων</i>		
Πατέρα	-1,632*	(1,60)
Μητέρα	0,394	(0,37)
<i>Επάγγελμα πατέρα</i>		
Διευθ. στέλεχος	-0,766	(0,77)
Υπάλληλος γραφείου	-4,014	(0,54)
Εργάτης	-3,585	(0,37)
R ²		0,156
N		451

Σημ.: Οι αριθμοί σε παρένθεση είναι τιμές t του student (t-ratios).

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 11 %.

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5 %.

*** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0,01 %.

IV. Εκπαιδευτικές Επιλογές

Ο Πίνακας 4 δείχνει τρία πράγματα: τις επιθυμίες των τελειόφοιτων να μπουν στο πανεπιστήμιο (82 %), την αυτοεπιλεγμένη δήλωση για τη δυνατότητά τους να πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους, δηλ. να εισαχθούν (76 %), και τέλος το ποσοστό της πραγματικής επιτυχίας (32 %), όπως αυτό προέκυψε από τις δηλώσεις των απόφοιτων που

συμπλήρωσαν το μετά την αποφοίτηση από το λύκειο ερωτηματολόγιο. Αν λάβουμε υπόψη ότι το ποσοστό επιτυχίας για τα ΑΕΙ σε εθνική κλίμακα είναι περίπου το μισό του δείγματός μας (βλ. Παπάς και Ψαχαρόπουλος, 1989α) τότε βλέπουμε εντονότερα ότι η παρέμβαση του ΣΕΠ δεν κατόρθωσε να «προσγειώσει» τους μαθητές σε ρεαλιστικότερα επίπεδα όσον αφορά την καταρχήν δυνατότητά τους για επιτυχία στα ΑΕΙ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4
Μεταλυκειακές εκπαιδευτικές επιλογές μαθητών

Χαρακτηριστικό	Ποσοστό
Επιθυμία εισόδου σε πανεπιστήμιο	82
Δυνατότητα εισαγωγής σε πανεπιστήμιο	76
Πραγματοποίηση εισαγωγής σε πανεπιστήμιο	32

ΣΗΜ.: Όπως είχε διευκρινιστεί στο 1ο ερωτηματολόγιο το **επιθυμώ** σήμαινε: αυτό που θέλω αν το μπορούσα, π.χ., χωρίς οικογενειακά, οικονομικά, κ.λπ. εμπόδια. **Έχω τη δυνατότητα**: αυτό που σχεδιάζω και το θεωρώ εφικτό.

V. Επαγγελματικές Αντιλήψεις

Ο Πίνακας 5 δείχνει τους τομείς απασχόλησης που θα ήθελαν να δουλέψουν οι τελειόφοιτοι του λυκείου μετά το τέλος των προγραμματισμένων σπουδών τους ή αμέσως μετά το λύκειο, όσοι δήλωσαν ότι δε σκοπεύουν να συνεχίσουν σπουδές μετά την αποφοίτησή τους από αυτό. Ορισμένα αξιοπαράληρητα σημεία του πίνακα αυτού είναι τα εξής: I) Περίπου διπλάσιος αριθμός τελειόφοιτων προτιμούν να εργαστούν

στους δημόσιους οργανισμούς κοινής ωφέλειας (ΔΕΗ, ΟΤΕ, κ.λπ.) σε σχέση με αυτούς που επιθυμούν να γίνουν υπάλληλοι του Δημοσίου. II) Οι προσδοκίες τους ως προς τις μηνιαίες απολαβές, σε επίπεδο τιμών του 1985, φαίνονται αρκετά ρεαλιστικές. III) Το ποσοστό τελειόφοιτων (31 %) που δήλωσαν ότι προτιμούν το ελεύθερο επάγγελμα επιβεβαιώνει την παράδοση και την επικρατούσα τάση σύμφωνα με την οποία σημαντικό ποσοστό των Ελλήνων, που δεν θέλγονται από τη δημοσιούπαλληλι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Επιθυμητός τομέας απασχόλησης μετά τις σπουδές και αναμενόμενο εισόδημα

Τομέας	Αναμενόμενο εισόδημα (Δρχ./μήνα)	Ποσοστό μαθητών (%)
Δημόσιο	58.418	13
Υπηρεσίες κοινής ωφέλειας (π.χ. ΔΕΗ)	55.988	23
Ιδιωτική επιχείρηση	79.696	6
Πολυεθνική εταιρεία	99.020	12
Οικογενειακή επιχείρηση	115.441	9
Ελεύθερο επάγγελμα	112.306	31
Μέσος όρος δείγματος	92.023	100

ΣΗΜ.: Το αναμενόμενο εισόδημα είναι σε τιμές 1985, δηλ. τότε που υποβλήθηκε το 1ο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Τα ποσοστά δε δίνουν άθροισμα το 100 επειδή υπάρχουν μεταβλητές που δεν έχουν πάρει όλες τις δυνατές τιμές (missing values).

κή μονιμότητα και τον καθορισμένο μισθό, επιθυμούν να ξεκινήσουν δική τους δουλειά. Αυτοί είναι οι αποκαλούμενοι μικρομεσαίοι που κάποτε μερικοί γίνονται «αεριτζήδες». Η ελάχιστη επιδίωξη όσων υπάγονται σε αυτή την κατηγορία, εφόσον αποτύχουν να γίνουν τουλάχιστον μικροεπιχειρηματίες, είναι να ασχολούνται με διάφορες μη σταθερές εργασίες αποκαλούμενες «δουλειές του ποδαριού» ή να γίνουν ελεύθεροι εργάτες/τεχνίτες.

Ο Πίνακας 6 φανερώνει ότι οι τελειόφοιτοι του λυκείου έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες, τουλάχιστον για το ύψος της αμοιβής τους αν εργαστούν με-

τά το λύκειο, όπως αυτό επιβεβαιώνεται από το δεύτερο μέρος αυτού του πίνακα. Το ερώτημα που προκύπτει είναι το εξής: Συνέβαλε καθόλου ο — με γενικό-τητες και ασάφειες — προσφερόμενος στους μαθητές ΣΕΠ για να διαμορφώσει σε αυτούς ρεαλιστικές εκτιμήσεις των συνθηκών της αγοράς εργασίας; Αν η απάντηση είναι όχι, όπως εμείς νομίζουμε, τότε προκύπτει το ερώτημα: μήπως ο ΣΕΠ δεν είναι χρήσιμος στη σημερινή μορφή του; Τα μέτρα που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την επικρατούσα κατάσταση στο άμεσο μέλλον αλλά και μετά λίγα χρόνια θα αναφερθούν στο τελευταίο μέρος της εισήγησής μας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6
Αναμενόμενα και πραγματικά εισοδήματα (Δρχ. το μήνα)

Χαρακτηριστικό	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αναμενόμενο εισόδημα		
με απολυτήριο Λυκείου	36.071	15.643
με επιδιωκόμενο πτυχίο μεταλυκ. σπουδών	92.374	98.131
Πραγματικό εισόδημα		
για όσους δούλεψαν όταν φοιτούσαν στο Λύκειο	33.603	28.091
για όσους δούλεψαν μετά το Λύκειο	32.857	19.123

VI. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ο ΣΕΠ καθιερώθηκε στα σχολεία της χώρας μας σε μια χρονική περίοδο που γινόταν μια αξιολογή προσπάθεια εκσυγχρονισμού και ορθολογισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (βλέπε εισηγητική έκθεση του Νόμου 309/1976). Παρόλο που υπάρχει επίσημη άρνηση του ότι δήθεν ο ΣΕΠ προσπαθεί να στρέψει το μαθητή προς την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και τα ΤΕΙ (βλ. Γαβριήλ, 1987), η γνώμη μας είναι ότι αυτός ίσως ήταν και είναι ένας υπολανθάνων πρωταρχικός σκοπός του ΣΕΠ. Ως τέτοιος, ο σκοπός αυτός απέτυχε για τους παρακάτω κυρίως λόγους: (α) Επειδή είναι αδύνατη η πρόβλεψη των αναγκών σε ειδικευμένο προσωπικό σε μια κοινωνία όπως είναι η ελληνική (βλ. Ψαχαρόπουλος και Καζαμίας 1985, και Ψαχαρόπουλος 1989β) και (β) Επειδή υπάρχει ανισότιμη σχέση μεταξύ των

χρηματικών αμοιβών και των λοιπών μη χρηματικών απολαβών, π.χ. διαφοροποιημένη κοινωνική εκτίμηση μεταξύ αυτών που έχουν τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και αυτών που έχουν γενική-πανεπιστημιακή εκπαίδευση (βλ. Ψαχαρόπουλος 1989β, Παπάς και Ψαχαρόπουλος 1989β).

Όσον αφορά το άλλο, το επίσημα διακηρυγμένο σκέλος του ΣΕΠ, ότι ουσιαστικά συμβάλει ώστε οι μαθητές του Γυμνασίου-Λυκείου να ανακαλύψουν και να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους, ώστε να ακολουθήσουν την εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία που τους ταιριάζει, πάλι ο ΣΕΠ πιθανόν δεν πέτυχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τουλάχιστον σύμφωνα με την κρίση των ίδιων των παιδιών, όπως σχετικά αναφέραμε στις δύο έρευνες, στην εισαγωγή της εισηγησής μας.

Εφόσον η δομή των αμοιβών (με

την ευρεία έννοια του όρου και όχι μόνο των οικονομικών απολαβών) είναι τέτοια ώστε αυτός που έχει δίπλωμα από το πανεπιστήμιο να διορίζεται στο Δημόσιο, να εξαντλεί εν γένει την υπαλληλική ιεραρχία και να απολαμβάνει ισόβια τη δημοσιονομική μονιμότητα, ενώ αυτός που έχει σταματήσει με το απολυτήριο λυκείου να μη μπορεί να πάρει μια καλύτερη θέση, τότε κανένα είδος ΣΕΠ δε θα μπορούσε να στρέψει τα παιδιά του γυμνασίου καταρχήν και του γενικού λυκείου αργότερα από τη γενική εκπαίδευση προς την τεχνική, ή περισσότερο ακόμα, να τα πείσει να σταματήσουν την επιδίωξη καλύτερευσης της ζωής τους μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Μόνο ένα αστυνομικό-δικτατορικό καθεστώς θα κατάφερνε τέτοιο πράγμα.

Με την επικρατούσα κατάσταση που αναφέραμε πιο πάνω, και που ενισχύει άλλους συγγραφείς που ασχολήθηκαν με το ίδιο θέμα (π.χ. Δημητρώπουλος και Γαβριήλ, ό.π.), τι θα μπορούσε να γίνει άραγε για να βελτιωθεί η κατάσταση; Θα προτείνουμε δύο άξονες εφαρμογής μιας διαφοροποιημένης πολιτικής στο θέμα της διδασκαλίας του ΣΕΠ: **Πρώτον**, αυτό που θα ονομάσουμε μέτρα άμεσης εφαρμογής, δηλ. μια αναμόρφωση και ποιοτική βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. **Δεύτερο**, μια βασική αναθεώρηση του υπάρχοντος θεσμού και αντικατάστασή του με κάτι άλλο.

Α. Μέτρα Άμεσης Εφαρμογής

Μέτρα που εντάσσονται στην πρώτη πρότασή μας για βελτίωση της παρούσας κατάστασης, όσον αφορά την ε-

φαρμογή και διδασκαλία του ΣΕΠ, θα μπορούσε να είναι: I) Η μετατροπή του μαθήματος σε βαθμολογούμενο «πρωτεύον» που θα διδάσκεται, στις τάξεις που θα διδάσκεται, ολόκληρο το σχολικό χρόνο μια ώρα την εβδομάδα. II) Να διδάσκεται μόνο στη Γ΄ Γυμνασίου, στην Α΄ Λυκείου των ΕΠΛ και των ΤΕΛ και στη Β΄ Λυκείου των Γενικών Λυκείων. III) Οι καθηγητές που θα αναλαμβάνουν τη διδασκαλία του να υποστούν απαραίτητα ένα *minimum* εντατικής επιμόρφωσης σχετικά με το αναμορφωμένο-συμπυκνωμένο, σε δύο τάξεις αντί των πέντε που ισχύει έως τώρα, πρόγραμμα διδασκαλίας του ΣΕΠ. IV) Η αξιολόγηση των μαθητών να γίνεται κυρίως με ανάθεση σε αυτούς γραπτών εργασιών σχετικών με το περιεχόμενο του ΣΕΠ. V) Το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής τηλεόρασης να περιλαμβάνει ενημερωτικά μαθήματα για τα διάφορα επαγγέλματα στην πράξη και μαθήματα που θα καλύπτουν τις ψυχολογικές-συμβουλευτικές πτυχές ενός βελτιωμένου περιεχομένου του ΣΕΠ. Οι παραγωγές τέτοιων εκπομπών θα μπορούσε να είναι είτε ελληνικές είτε και ξένες, μεταγλωτισμένες στα ελληνικά. VI) Η μετάκληση ειδικών ομιλητών στο σχολείο ή η επίσκεψη επιλεγμένων χώρων εργασίας πρέπει να γίνεται με αυξανόμενο ρυθμό και συστηματικό πρόγραμμα. VII) Ο προγραμματισμός της ανάθεσης του μαθήματος του ΣΕΠ να γίνεται στο τέλος του προηγούμενου χρόνου για τον επόμενο, ώστε να υπάρχει τουλάχιστον ένας καθηγητής που θα συγκεντρώνει τις ελάχιστες προϋποθέσεις γνώσης και εμπειρίας για να διδάσκει το μάθημα. Πρέπει η ανάθεση των ωρών για τη διδασκαλία του ΣΕΠ να μη γίνεται στη

θάση της εθελοντικής υπερωριακής εργασίας, αλλά ως κύρια ανάθεση σε συγκεκριμένο καθηγητή, κατά σχολείο, με πιθανή έκπτωση κάποιων επιπλέον ωρών από το υποχρεωτικό του εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας, ώστε αυτός ή να αφιερώνει εντός ή και εκτός του σχολείου κάποιο χρόνο για την πληρέστερη προετοιμασία του μαθήματος. VIII) Να ζητείται από τους μαθητές που έχουν ευκαιριακά εργαστεί στις διακοπές τους να μεταφέρουν την εμπειρία τους μέσα στην τάξη, στο μάθημα του ΣΕΠ και να ενθαρρύνει ο καθηγητής την ανάπτυξη ενός γόνιμου διάλογου μεταξύ των μαθητών με τη συντονιστική παρέμβασή του. IX) Στο τέλος της κάθε σχολικής χρονιάς να ζητείται με ερωτηματολόγιο, από κατάλληλο επιλεγμένο δείγμα καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα και μαθητών που το διδάχτηκαν, να διατυπώσουν σε αυτό κάποιες προτάσεις βελτίωσης του μαθήματος ειδικότερα, και του θεσμού του ΣΕΠ γενικότερα. X) Η ομάδα ΣΕΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) ή υπό μορφή μιας καινούργιας ανεξάρτητης ερευνητικής επιτελικής υπηρεσίας να έχει την κύρια ευθύνη, σε πανελλήνια κλίμακα, υλοποίησης των παραπάνω προτάσεων.

Κατά τη γνώμη μας όμως, η ανωτέρω «λύση» ίσως είναι απλώς ένα ημίμετρο που δε θα βελτίωνε ριζικά την κατάσταση. Απλώς περισσότερα χρήματα θα ξοδεύονταν σε μια δραστηριότητα που αντιφάσκει με την κοινωνική δυναμική στην Ελλάδα.

Β. Ριζική Διαφοροποίηση του Θεσμού του ΣΕΠ

Θεωρούμε την παρακάτω δεύτερη λύση πιο πρόσφορη για να επιτευχθούν

οι σκοποί του ΣΕΠ: **Πρώτον**, αντικατάσταση του θεσμού του ενδοσχολικού ΣΕΠ, δηλ. ως διδασκόμενο μάθημα, από ένα σύστημα συλλογής και διανομής στοιχείων σχετικά με τα διάφορα επαγγέλματα, και παράλληλα, αλλαγή της δομής του κόστους σπουδών και των αμοιβών που σχετίζονται με την απόκτηση πτυχίου Ανώτατης Σχολής και τη διαδικασία πρόσληψης στο Δημόσιο. Θα προσδιορίσουμε τώρα αναλυτικότερα τα δύο σκέλη αυτής της πρότασής μας, συγκεκριμένα:

1α. Συλλογή Στοιχείων. Μια Ειδική Μονάδα στο Υπουργείο Παιδείας, ή καλύτερα ένας μικρός αυτόνομος οργανισμός, θα είχε ως σκοπό τη συλλογή στοιχείων σχετικά με την επαγγελματική ένταξη αυτών που μόλις αποφοίτησαν από τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα στοιχεία αυτά θα συλλέγονται με αντιπροσωπευτικά τυχαία δείγματα από όλη τη χώρα. Σκοπός της συλλογής των στοιχείων από αυτά τα δείγματα θα είναι η πληροφόρηση για το τι κάνουν αυτοί που βρίσκονται σε μια κρίσιμη καμπή της εκπαιδευτικής-επαγγελματικής τους ζωής. Η συλλογή των στοιχείων θα γίνεται με τρία ερωτηματολόγια. Το πρώτο ως το ονομάσουμε βάσεως ή αφετηρίας, θα δίδεται στα παιδιά λίγο πριν από την αποφοίτησή τους από το λύκειο. Το δεύτερο ένα χρόνο μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο, για να διαπιστωθεί τι έχουν κάνει, και το τρίτο ερωτηματολόγιο μετά το πέρας των σπουδών από το ΤΕΙ ή το ΑΕΙ.

Οι βασικές πληροφορίες θα αναφέρονται στο ποιες ήταν οι επιδιώξεις τους λίγο πριν την αποφοίτησή τους από το λύκειο και πώς αυτές υλοποιήθη-

καν ή όχι μετά την αποφοίτηση. Δηλ. πού πέτυχαν, πόσο χρόνο τους πήρε να βρουν εργασία, τι είδους εργασία βρήκαν και ποιες είναι οι καθαρές τους αποδοχές το μήνα. (βλ. Psacharopoulos 1980 για μια περιγραφή αυτού του είδους ερωτηματολογίου, και Παπάς και Ψαχαρόπουλος 1989α για την εφαρμογή ενός τέτοιου τύπου ερωτηματολογίου στην Ελλάδα). Αν κάποιος εργάστηκε αμέσως μετά το λύκειο, αυτό είναι επίσης μια σημαντική πληροφορία που πρέπει να καταχωρηθεί μαζί με το είδος της δουλειάς που κάνει και το πόσο κερδίζει.

16. Διάδοση των στοιχείων. Η μονάδα αυτή κάθε χρόνο θα εκδίδει ένα βιβλιαράκι που θα αναφέρεται στην επαγγελματική ένταξη και τις αμοιβές των απόφοιτων του προηγούμενου χρόνου. Κάτι τέτοιο εκδίδει το Υπουργείου Εργασίας των ΗΠΑ (US Department of Labor, 1986) που χρησιμοποιείται ευρύτατα από τους καθηγητές-συμβούλους στα λύκεια της χώρας αυτής. Το προτεινόμενο βιβλιαράκι θα μπορούσε απευθυνόμενο στους τελειόφοιτους των λυκείων της χώρας μας να λέει: «Αγαπητοί τελειόφοιτοι του λυκείου, στο έντυπο που κρατάτε στα χέρια σας υπάρχουν στοιχεία που αναφέρονται στην επαγγελματική αποκατάσταση, τις αμοιβές και την ανεργία αυτών που απεφοίτησαν τα τελευταία χρόνια. ΚΑΝΕΙΣ στον κόσμο δεν μπορεί να προβλέψει με ακρίβεια τι θα γίνει στο μέλλον σχετικά με την εργασία, τις αποδοχές σας ή την πιθανότητα να βρεθείτε άνεργοι για ένα μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα. Νομίζουμε όμως ότι οι πίνακες και τα στοιχεία που περιέχονται εδώ ίσως σας δώσουν μια ακριβέστερη πληροφόρηση σε σχέση με αυτά που ξέρετε ανεπίσημα

και πιθανόν συγκεχυμένα».

Το βιβλιαράκι αυτό θα μοιράζεται σε όλα τα σχολεία και θα το ξέρουν όλοι ότι μπορούν να το συμβουλευτούν, αν πράγματι το θέλουν. Δε θα υπάρχει υποχρεωτικό μάθημα προσανατολισμού. Απλώς ένας από τους καθηγητές του Γυμνασίου και του Λυκείου θα έχει την υπευθυνότητα συμβούλου για θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Βέβαια θα ήταν καλύτερα σταδιακά να υπάρχει τουλάχιστον σε κάθε σχολικό συγκρότημα καθηγητής-σύμβουλος ειδικευμένος σε θέματα συμβουλευτικής-προσανατολισμού, που θα έχει την υπευθυνότητα ψυχολογικής βοήθειας και επαγγελματικής καθοδήγησης των μαθητών του σχολείου.

Ο τρόπος αυτός θα επιφέρει σοβαρές οικονομίες στο σύστημα, δεδομένου ότι πολλοί καθηγητές που σήμερα ασχολούνται με τον ΣΕΠ καθώς επίσης και οι μαθητές που τον διδάσκονται θα διαθέτουν το χρόνο τους παραγωγικότερα. Νομίζουμε ότι τα χρήματα από την απελευθέρωση των πόρων που πηγαίνουν σήμερα στον παραδοσιακό ΣΕΠ θα υπερκαλύψουν τα έξοδα της ετήσιας δειγματοληψίας και διανομής των αποτελεσμάτων. Τα υπόλοιπα χρήματα που πιθανόν περισσέψουν με αυτή τη ρύθμιση, θα μπορούν να διατεθούν για την αποτελεσματικότερη οργάνωση της γενικής εκπαίδευσης που θα περιλαμβάνει, π.χ. αύξηση του χρόνου και της ποιότητας που αφιερώνεται στη γλωσσική διδασκαλία και τα Μαθηματικά.

2. Αλλαγή της διάρθρωσης αμοιβών-κόστους σπουδών. Παρόλο που το ανωτέρω μέτρο της πληροφόρησης θα βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση, ιδίως όσον αφορά την πιο ορθολογική

χρησιμοποίηση των πόρων που διατίθενται για τον ΣΕΠ, μόνο του το ανωτέρω μέτρο δεν πρόκειται να επιτύχει τον κύριο σκοπό του, δηλ. την αποτελεσματικότερη επίδραση για την κατάλληλη επιλογή περαιτέρω σπουδών ή και επαγγέλματος από τους τελειόφοιτους του λυκείου. Εφόσον οι αμοιβές των πτυχιούχων και το κόστος που σχετίζεται με την απόκτηση ή τη μη απόκτηση του α' ή του β' πτυχίου παραμένουν όπως είναι σήμερα, η επικρατούσα κατάσταση δεν αναμένεται να αλλάξει ριζικά.

Ένα ριζικότερο μέτρο διαφοροποίησης της επικρατούσας τάσης για σπουδές στα ΑΕΙ, ανεξάρτητα αν υπάρχει πραγματικά έφεση γι' αυτές τις σπουδές, θα ήταν η αλλαγή του τρόπου πρόσληψης στο δημόσιο. Αντί να απαιτείται μόνον η κατοχή ενός τίτλου σπουδών, π.χ. λυκείου, ΤΕΙ, ΑΕΙ, για να προσληφθεί κανείς σε μια δημόσια υπηρεσία, θα μπορούσε να καθιερωθεί ένα σύνθετο αλλά διαφανές και αξιοκρατικό σύστημα, όπου οι υποψήφιοι για πρόσληψη θα εξετάζονται για τη διαπίστωση ειδικών και γενικών γνώσεων και ικανοτήτων (βλ. Παπάς και Ψαχαρόπουλος 1989α και, για μια ανάπτυξη αυτού του θέματος στα πλαίσια της ΕΟΚ, Ψαχαρόπουλος 1990). Επίσης η προαγωγή και εξέλιξη των εργαζομένων στο δη-

μόσιο τομέα ή στις δημοσιοποιημένες υπηρεσίες κοινής ωφέλειας θα έπρεπε να βασίζεται στη συνεχή αξιολογική κρίση των υπαλλήλων.

Παράλληλα με τη μείωση των προνομίων από τις σπουδές, για όποιον ευκαιριακά τις επιδίωξε λόγω των οικονομικών κ.ά. μη καθαρά μορφωτικών ωφελημάτων που αυτές σήμαιναν, αν γίνει και διαφορική αύξηση του σκέλους «κόστος σπουδών» για τον ιδιώτη, τελικά θα επέλθει περισσότερη εξισορόπηση μεταξύ ωφελημάτων-κόστους. Δηλαδή να καθιερωθεί να πληρώνει δίδακτρα ο εύπορος σπουδαστής, οπότε θα νοιάζεται περισσότερο για τις σπουδές του, και αντίστροφα να επιδοτείται ο σχετικά χαμηλότερου οικογενειακού εισοδήματος σπουδαστής, με την προϋπόθεση να παρουσιάζει παραδεκτή επίδοση στις σπουδές του. (Για μια ανάπτυξη του πώς το μέτρο αυτό θα οδηγήσει σε μια μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ισότητα ευκαιριών και διανομής εισοδήματος, βλ. Ψαχαρόπουλος 1989α, και Παπάς και Ψαχαρόπουλος 1989α). Τότε σίγουρα ο ρόλος του ΣΕΠ θα γινόταν αποτελεσματικότερος, γιατί θα είχε χειριστεί πιο απτές καταστάσεις και να μην ασχολείται αναγκαστικά με γενικολογίες και ασάφειες, όπως ως ένα βαθμό γίνεται σήμερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

38/4Μ

- Γαβριήλ, Α. «Το Όραμα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως Παράγοντας Επαγγελματικού Προσανατολισμού των Νέων». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 2 & 3, Άνοιξη και Φθινόπωρο 1987 σσ.16-28.
- Δημητρόπουλος, Ε. «Παράγοντες που Καθορίζουν τον Προσανατολισμό των Μαθητών του Λυκείου», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 1, Φθινόπωρο 1986 σσ. 66-85.
- Παπάς, Γ. και Ψαχαρόπουλος, Γ. «Επιδιώξεις και Επιτεύγματα Τελειοφοίτων των Γενικών Λυκείων για Πε-

- ραιτέρω Σπουδές: Μια Εμπειρική Κοινωνικο-Οικονομική Ανάλυση», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 7-8, Δεκέμβριος 1988 - Μάρτιος 1989α σσ. 73-102.
- Παπάς, Γ. και Ψαχαρόπουλος, Γ. «Από τα Γενικά Λύκεια στα ΤΕΙ: Ποιος Πάει σε Αυτά και Γιατί;». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 4, Μάρτιος 1989β σσ. 9-19.
- Psacharopoulos, G., «Questionnaire Surveys in Educational Planning» *Comparative Education*, Vol. 16, No 2, June 1980 pp.159-169.
- Psacharopoulos, G., «Higher Education and the Professions EEC 1992». *European Review of Education*, forthcoming, 1990.
- Τσαγκαράκης, Ε. «Εμπειρίες από την Εφαρμογή του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής στο Κολέγιο Αθηνών», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 2 & 3, Άνοιξη και Φθινόπωρο 1987 σσ. 115-117.
- US Department of Labor, Occupational Outlook Handbook, Bureau of Labor Statistics, Bulletin 2250, April 1986.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. «Αποτελεσματικότητα και Ισότητα Ευκαιριών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 29 Ιουνίου 1989α σσ. 41-45.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. «Προβλήματα Μετάβασης από το Σχολείο στο Χώρο Εργασίας», Εισήγηση στο 4ο Διεθνές Συνέδριο της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας, Αθήνα, 6-8 Οκτωβρίου, 1989β.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. και Καζαμιάς, Α. *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1985.

Σπύρος Κρίβας*

**ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΡΙΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» ΣΕ ΣΧΕΣΗ
ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Στην εργασία αυτή γίνεται προσπάθεια να καταδειχθούν κάποια χαρακτηριστικά του συστήματος επιλογής από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση, τα οποία αποδυναμώνουν ή περιορίζουν τις δυνατότητες και την αποτελεσματικότητα του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας αυτής αποτελούν η ανάλυση των λειτουργιών του σχολείου και η θεώρηση των συγκρούσεων. Με βάση τις θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις συνεξετάζονται οι διαστάσεις και λειτουργίες του θεσμού, οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και μερικά χαρακτηριστικά του συστήματος επιλογής. Με αυτό το σκεπτικό η εργασία αυτή καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαπιστωμένη αναποτελεσματικότητα και οι περιορισμοί του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» δεν εξαρτώνται μόνο από τις βελτιώσεις στο σύστημα επιλογής, αλλά από γενικότερες εκπαιδευτικές αλλαγές, σε συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος.

*Spiros Kriwas**

**DIE MÖGLICHKEITEN UND DIE GRENZEN DER BERATUNG IM
BEZUG AUF DAS SELEKTIONS SYSTEM ZU DEN TERTIÄREN BEREICH
DER BILDUNGSWESENS**

In dieser Arbeit wird versucht einigen Charakteristika des Selektionssystems in der griechischen Sekundarstufe aufzuzeigen, das sich durch die nationalen Aufnahmeprüfung für die Universität verwirklichen läßt. Diese Charakteristika entkräften das Potential bzw. schränken die Effektivität der Beratung in der griechischen Sekundarstufe ein. Die theoretischen Grundlagen der Arbeit stellten die «Funktionsanalyse der Schule» und die «Reproduktionsfunktion der schule» dar. Auf Grund diesen theoretischen Grundlagen werden die Funktionen der Beratung in der Sekundarstufe, die Funktionen des Schulsystems und die Charakteristika des Selektionssystems mitbetrachtet. Als Resultat dieser Gedankenprozesses ist herausgekommen daß die mangelnde niaugelnde Effektivität bzw. die Einschränkungen im Schulberatungssystem hängen nicht nur von Verbesserungen im Selektionssystem ab, sondern auch von Änderungen im gesamten Schulsystem. Dabei wurde auf einigen Bereiche des Schulsystems verwiesen.

*Ο Σ.Κ. είναι Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δασκάλων του Πανεπιστημίου Πατρών. *Επικοινωνία*: Πάροδος Αρέθα 154, 26443 Πάτρα. Τηλ. 061/426.728.

Η εξέταση των δυνατοτήτων και ορίων του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού, που υλοποιείται στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υπό την οπτική γωνία των Πανελληνίων εξετάσεων ως συστήματος επιλογής, είναι κατά τη γνώμη μου, πολύ δύσκολο να εξετασθεί στα πλαίσια μιας εισήγησης. Και τούτο γιατί τα επίπεδα, στα οποία λειτουργούν και εμπλέκονται τα δύο αυτά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι πολλά και αλληλοσυνδεόμενα. Ο θεσμός του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού από τη μια μεριά έχει να απαντήσει τόσο ως προς τη θεωρητική του συγκρότηση, όσο και ως προς την εφαρμογή του σε κρίσιμα ιδεολογικά, πολιτικά και οικονομικοκοινωνικά ερωτήματα. Από την άλλη μεριά το εξεταστικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια πολυπλοκότητα στις διασυνδέσεις του με παιδαγωγικά, εσωσχολικά και εξωσχολικά ζητήματα, με οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά ζητήματα (Πολυδωρίδη, 1983). Γι' αυτό θεωρώ ότι θα ήταν πολύ φιλόδοξο εκ μέρους μου να παρουσιάσω συστηματικά συμπεράσματα και αποτελεσματικά λεπτομερείς προτάσεις. Η ανάλυσή μου θα επικεντρωθεί κυρίως στην κατάδειξη σημείων του ρόλου του συστήματος επιλογής, αλλά και κάποιων χαρακτηριστικών αυτού, τα οποία —κατά τη γνώμη μου— αποδυναμώνουν ή και μηδενίζουν την αποτελεσματικότητα και τις δυνατότητες του θεσμού, ανεξάρτητα από τις ανεπάρκειες και τις δυσλειτουργίες αυτού καθαυτού του θεσμού. Και όλα αυτά θέβαια με όλες τις επιφυλάξεις που προκαλεί η περιορισμένη έκταση της εργασίας και η έλλειψη πολύπλευρης δια-

χρονικής έρευνας σε σχέση με τη δική μας κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Έχοντας να αντιμετωπίσω τις δυνατότητες του Σχολικού-Επαγγελματικού Προσανατολισμού υπό την οπτική γωνία της λειτουργίας της επιλογής θεωρώ ότι προσφέρονται ως θεωρητική βάση αλλά και ως ερμηνευτικό εργαλείο τόσο η ανάλυση των λειτουργιών του σχολείου (function analysis), όσο και η θεώρηση των συγκρούσεων.

Αναφερόμενος στις λειτουργίες του σχολείου, εννοώ τη λειτουργία παροχής προσόντων (function of Qualification), κατανομής και επιλογής, (function of Allocation and Selection) και τη λειτουργία της νομιμοποίησης (Legitimative function) των κοινωνικών αξιών, οι οποίες ευρίσκονται σε αλληλοεξάρτηση και επιδρούν στην σκοποθεσία και τις δυνατότητες υλοποίησης του θεσμού συμβουλευτικής-προσανατολισμού.

Η ανάλυση σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις εντοπίζει τις επόψεις εκείνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που —κατά τη γνώμη μου— είναι απαραίτητες για τον σχετικό με τα όρια και τις δυνατότητες του θεσμού προσανατολισμού-συμβουλευτικής προβληματισμό. Ειδικότεροι λόγοι της επιλογής μου ήταν:

1. Αποφεύγεται μια ατομικιστική οπτική.

2. Δεν συρρικνώνεται η προβληματική σχετικά με την κοινωνικοποίηση στα πλαίσια της απλής προσαρμογής και του συμβιβασμού στις οικονομικοκοινωνικές αναγκαιότητες.

3. Ερμηνεύεται το πρόβλημα της κοινωνικοποίησης σε ατομική και κοινωνική βάση.

4. Λαμβάνεται υπόψη κατά τη μελέτη των λειτουργιών του σχολείου η ιστορικο-κοινωνική εξέλιξη, ώστε να διαφανούν τα διάφορα επίπεδα σχέσεων εξάρτησης, χωρίς να ανάγεται η εμφάνιση των κοινωνικών προβλημάτων αποκλύτως και αιτιωδώς στις πολιτικοοικονομικές σχέσεις.

5. Καθίσταται σαφές ότι το σχολικό σύστημα όχι μόνο αναπαράγει και δεν ανατρέπει τις εξωσχολικές προδιαγραφές των μαθητών, αλλά μέσω της λειτουργίας της επιλογής συγκροτεί και διαμορφώνει κοινωνικές διαφοροποιήσεις (Rolf, 1976, Πολυδωρίδη, 1983).

6. Η ανάλυση επικεντρώνεται μεν στις εξωτερικές απαιτήσεις πάνω στο σχολικό σύστημα, λαμβάνει όμως επί πλέον υπόψη της τη διπλή λειτουργία της κοινωνικοποίησης, όπως αυτή πραγματώνεται στο σχολείο —θέση που σχετίζεται με την προβληματική της εισήγησής μου— δεχόμενη ότι: η διαδικασία της κοινωνικοποίησης εκπληρώνει συγχρόνως και για το άτομο και για την κοινωνία σημαντικές λειτουργίες: Από τη μια μεριά καθιστά ικανό το άτομο για δράση, από την άλλη συμβάλλει, ώστε το κοινωνικό σύστημα με τη διαφοροποίηση και την κινητικότητα που παρουσιάζει, να είναι δυνατό να λειτουργεί και να επιθώνει.

7. Η σκοποθεσία του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού που σχεδιάζεται και υλοποιείται μέσα στο σχολείο και τα κριτήρια αυτής της πραγμάτωσης —όπως θα αναφέρω παρακάτω— με βάση τα οποία διαμορφώνονται και τα πλαίσια της εσωσχολικής δράσης του θεσμού και συνακόλουθα διαγράφονται οι δυνατότητες και τα όριά του.

8. Το γεγονός ότι ενσωματούμενος ο εκπαιδευτικός-επαγγελματικός προσανατολισμός ως ένα υποσύστημα μέσα σε ένα τυπικό κοινωνικό σύστημα, το σχολικό, έχει υποστηρικτικές λειτουργίες, μέσω των οποίων μπορεί να συμβάλλει στην κατά το δυνατόν εκπλήρωση των σκοπών του υπερκείμενου σχολικού συστήματος.

Οπωσδήποτε η επιβοηθητική λειτουργία του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού ως υποσυστήματος δεν θα πρέπει να εκληφθεί ως λειτουργία διατήρησης του status quo του σχολικού συστήματος, με όλα τα δομικά προβλήματα και τις λειτουργικές αδυναμίες. Ο θεσμός εκπαιδευτικός-επαγγελματικός προσανατολισμός όπως σήμερα γίνεται διεθνώς αποδεκτός χωρίς να θεωρείται ως πανάκεια των ανεπαρειών του σχολικού συστήματος και απλώς διευκολυντής της ροής του, μπορεί να επιδράσει στην κατεύθυνση της καλύτερης εκπλήρωσης των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής και των γενικότερων παιδαγωγικών σκοπών (Aurin, 1984).

Αυτό συνεπάγεται ότι οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού θα πρέπει να γίνονται αντιληπτές και να εξετάζονται υπό την οπτική γωνία της σκοποθεσίας, του προγραμματισμού και του σχεδιασμού υλοποίησης των στόχων του σχολικού συστήματος ως και των αναγκαιοτήτων της παραπέρα εξέλιξής του (Stark, Aurin, Reichenbecher & Todt 1977, Κρίβας 1986). Τούτο ακριβώς, πέρα από τη σύνδεση του θεσμού με τις ήδη παρουσιασμένες λειτουργίες του σχολικού συστήματος, προβάλλει τη δυνατότητα προσφοράς του θεσμού όσον αφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και

τις καινοτομίες της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Έχοντας κατά νου τις παραπάνω θέσεις θα επιχειρήσω μια εξέταση των δυνατοτήτων και ορίων του θεσμού σε σχέση με την επιλεκτική-κατανομητική λειτουργία του ελληνικού σχολικού συστήματος, όπως αυτή υλοποιείται στη μορφή των πανελληνίων εξετάσεων, η οποία εξέταση απαιτεί, κατά τη γνώμη μου, την εκτενέστερη ενασχόληση με τα εξής σημεία:

1. Τις διαστάσεις, τις λειτουργίες και την προβληματική του θεσμού του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού ως μορφή παιδαγωγικής πράξης.

2. Τη σύνδεση του θεσμού με τις κοινωνικές λειτουργίες και τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου και κατά συνέπεια με τη σύνδεση και με τη λειτουργία της επιλογής ως κομβικής λειτουργίας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

3. Τις δυνατότητες και τα όρια του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού ως υποσυστήματος στα πλαίσια του σχολικού συστήματος. Και

4. Με μερικά χαρακτηριστικά και διαστάσεις του συστήματος επιλογής, ώστε να γίνει σαφές ποιες διαστάσεις του θεσμού καθίστανται αναποτελεσματικές και ποιες δυνατότητές του μειώνονται ή και ακόμη εκμηδενίζονται.

Ως προς το πρώτο: Οι προσπάθειες αντίληψης και καθορισμού του θεσμού του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού που υλοποιείται στο σχολείο ή οργανώνεται και εποπτεύεται από αυτό συνενώνονται στην άποψη ότι ο θεσμός αυτός αποτελεί μια παιδαγωγική ή καλύτερα μια ψυχοπαιδαγωγική πράξη, που διαπνέει όλη τη σχολική ζωή α-

ποτελώντας ένα ουσιαστικό στοιχείο του σχολικού συστήματος.

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος ο θεσμός αποσκοπεί στην —κατά το δυνατόν— δυναμική, αυτόνομη, αυτοκαθοριζόμενη και επιτυχή ένταξη του μαθητή στη σχολική και κυρίως τη μετασχολική ζωή. Αυτό σημαίνει ότι λειτουργεί —ή τουλάχιστον πρέπει να λειτουργεί— με ένα διπολικό χαρακτήρα και με μια αμφίδρομη κίνηση: από το άτομο με τις κλίσεις του, τα ενδιαφέροντά του, τις ικανότητές του προς κοινωνικά δεδομένα και τις κοινωνικές αναγκαιότητες και τανάπαλιν. Αυτός ως γενικός στόχος. Ως πιο εξειδικευμένοι στόχοι ισχύουν οι εξής:

α) Η ανάλυση του ατόμου με σκοπό την αυτογνωσία και την αυτοαποδοχή.

β) Η γνώση από την πλευρά του ατόμου-μαθητή του περιβάλλοντος στις ποικίλες εκφάνσεις του, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, ώστε να γίνουν για το άτομο ευδιάκριτες οι ενυπάρχουσες δυνατότητες και οι διαμορφωμένες αναγκαιότητες.

γ) Η —κατά το δυνατόν— επιτυχής αξιοποίηση του συγκεκριμένου ατόμου, στο συγκεκριμένο περιβάλλον μέσω συνετών, ρεαλιστικών και πραγματοποιήσιμων επιλογών (Κρίθας 1986, Δημητρόπουλος 1986).

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει ο εκπαιδευτικός-επαγγελματικός προσανατολισμός μέσα στο σχολικό σύστημα να ικανοποιήσει μια σειρά κριτηρίων συμβάλλοντας:

— Στον αυτοκαθορισμό και αυτοπραγμάτωση του συμβουλευόμενου.

— Στη βελτίωση της ισότητας των ευκαιριών μέσα στο σχολικό σύστημα.

— Στην ανάπτυξη ικανοτήτων για

προσανατολισμό και λήψη αποφάσεων από πλευράς του ατόμου-μαθητή.

— Στην ενίσχυση πρωτόβουλης και αυτοπεύθυνης μάθησης.

— Στην ανάπτυξη ικανοτήτων για επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

— Στην ευαισθητοποίηση όλων των μετεχόντων στην παιδαγωγική διαδικασία (γονέων, δασκάλων, μαθητών) κατά την αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και συγκρούσεων.

— Στην επεξεργασία και αντιμετώπιση δυσκολιών οφειλομένων στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και την ανάπτυξή του.

— Στη συνεργασία μεταξύ μαθητών, γονέων, δασκάλων, σχολικής διοίκησης.

— Στη βελτίωση των μαθησιακών, διδακτικών και κοινωνικών δομών του σχολείου.

— Στην πραγμάτωση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων διαφόρων μορφών.

Ως προς το δεύτερο σημείο: Εάν η διαλεκτική σχέση ατομικών και κοινωνικών ενδιαφερόντων είναι συστατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού, γίνεται σαφής η εμπλοκή του στη σχέση σχολείου-κοινωνίας και η σύνδεσή του με τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου. Στη σχέση αυτή η διαδικασία επιλογής — μια και αυτή μας ενδιαφέρει εδώ — αποτελεί ένα κομβικό σημείο. Και τούτο γιατί, εάν ξεκινήσουμε από την άποψη ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στη συνολική της πραγμάτωση αντικατοπτρίζει αλλά και επιτείνει τις κυρίαρχες αξίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, που σχετίζονται με τις κοινωνικές αξίες, οι συγκεκριμένες διαδικασίες επιλογής από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια

εκπαίδευση αντανakλούν και επιτείνουν άμεσα και από κοινού τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και εκείνες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η επιλογή ως αναπαραγωγική λειτουργία του σχολικού συστήματος αποτελεί ένα βασικό σημείο τομής του συστήματος αυτού και της κοινωνικής αναπαραγωγής, αφού αποτελεί τη σπουδαιότερη διαδικασία καθορισμού της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης του ατόμου. Βέβαια η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ ή άλλα θεσμοθετημένα φίλτρα της κινητικότητας του μαθητικού δυναμικού (Σκαύδη, 1987).

Η λειτουργία αυτή πραγματώνεται και σε άλλες εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, που ήταν πάντα έντονα επιλεκτικό και λειτουργήσε ως κανάλι διοχέτευσης μέρους του μαθητικού δυναμικού προς τα ΑΕΙ. Ως τέτοιες εκφάνσεις του σχολικού συστήματος θα μπορούσα να αναφέρω, τα αναλυτικά προγράμματα, την κοινωνική μάθηση στο σχολείο, το σύστημα αξιών που διαποτίζει τη σχολική ζωή, που μαζί με τη διαφορετική μεταξύ των μαθητών προσχολική κοινωνικοποίηση στοιχειοθετούν συνθήκες κατανομής και επιλογής.

Η αποδοχή στην εργασία αυτή των οργανικών (instrumental) χαρακτήρων των αναπαραγωγικών λειτουργιών του σχολείου δεν συνεπάγεται την απόρριψη της κριτικής ως προς το περιεχόμενο και τη διαδικασία πραγμάτωσης των λειτουργιών αυτών. Βέβαια στο σημείο αυτό δεν θα ασχοληθώ με την κριτική των λειτουργιών του σχολείου. Θα ήθε-

λα να τονίσω όμως την εξής κριτική θέση: Αντικείμενο κριτικής των λειτουργιών του σχολείου δεν είναι αυτό καθαυτό το γεγονός ότι στο σχολικό σύστημα πραγματώνονται οι παραπάνω αναφερόμενες αναπαραγωγικές λειτουργίες. Σ' όλες τις κοινωνίες — ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξης — το σχολικό σύστημα επιτελεί αυτές τις λειτουργίες.

Άξιο κριτικής και προβληματισμού κυρίως είναι το περιεχόμενο των λειτουργιών αυτών και η αντίληψη της κοινωνίας γι' αυτές, όπου καταφαίνεται ότι (α) η παροχή προσόντων γίνεται κυρίως με ωφελιμιστική σκοποθεσία, (β) ότι κατά την κατανομή των μαθητών αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες, (γ) ότι η διαδικασία ενσωμάτωσης των ατόμων-μαθητών στην κοινωνική πραγματικότητα ενισχύει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό χειραγωγώντας τα άτομα και αποκρύπτοντας τις επιδράσεις εξω-σχολικών παραγόντων.

Η διάγνωση όλων αυτών των στοιχείων κατά την αναγκαία εμπλοκή του θεσμού εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού στις διαδικασίες των λειτουργιών του σχολείου, είναι απαραίτητη, καθ' όσον είναι δυνατόν, λόγω των παραπάνω διαδικασιών οι πραγματικές λειτουργίες του θεσμού να αποκλίνουν από τις επίσημα αποδιδόμενες σ' αυτόν.

Ως προς το τρίτο σημείο: Η ενσωμάτωση του θεσμού του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού ως υποσυστήματος στα πλαίσια του σχολικού συστήματος και η σύνδεσή του με τις κοινωνικές λειτουργίες του συστήματος αυτού καθιστούν εναργή τα όρια του θεσμού, προδιαγράφουν τις δυνατότητές του και μαζί με αυτά την αποτελε-

σματικότητά του. Το ζήτημα αυτό των ορίων και των δυνατοτήτων του θεσμού μπορεί να το εντοπίσει κανείς, αν εξετάσει τη σκοποθεσία του θεσμού και τα συνακόλουθα προβλήματα που ανακύπτουν.

Έτσι, π.χ. στα πλαίσια του πρώτου σκοπού, που ανέφερα παραπάνω, δηλ. της ανίχνευσης του ατόμου με σκοπό την αυτογνωσία και την αυτοαντίληψη, έχει να ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό ο εκπαιδευτικός-επαγγελματικός προσανατολισμός με ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Ο χαρακτηρισμός και η αξιολόγηση κάποιων προβλημάτων ως ψυχοκοινωνικών εξαρτάται κατά πολύ από τους κανόνες και τις αξίες του σχολείου ως θεσμού, που διοχετεύονται σ' αυτό από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, ως και από τις αντιλήψεις και τον αξιολογικό κώδικα όσων μετέχουν των σχολικών διαδικασιών. Οι σχολικές δομές δεν καθορίζουν μόνον τον ορισμό του προβλήματος, αλλά πέρα από αυτό καθορίζουν και διαμορφώνουν τις δυνατότητες να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα αυτά μέσα στο σχολείο.

Πέρα από τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και σε σχέση με τον δεύτερο σκοπό ένας άλλος βασικός χώρος δράσης του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού είναι τα θέματα προσανατολισμού και λήψης απόφασης, τα οποία απασχολούν γονείς και μαθητές στις περιόδους μετάβασης από μια σχολική βαθμίδα στην άλλη ή από ένα σχολικό τύπο στον άλλον ή τέλος κατά τη μετάβαση από το σχολείο στον κόσμο της εργασίας. Η δυνατότητα του θεσμού του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού για την επεξεργασία και επίλυση των ζητημάτων αυτών θα εξαρ-

τηθεί από το βαθμό και την ποιότητα της πραγμάτωσης των εξωτερικών και εσωτερικών λειτουργιών του σχολείου ως και τη μορφή της σχέσης μεταξύ των.

Τόσο στην περίπτωση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων όσο και σ' εκείνη των προβλημάτων προσανατολισμού και λήψης απόφασης επίκεντρο είναι το άτομο. Μαζί με αυτά ο εκπαιδευτικός-επαγγελματικός προσανατολισμός πρέπει να εξετάζει ως επίκεντρο της δράσης του το σχολείο ως σύστημα. Στην περίπτωση αυτή επιχειρεί και προσπαθεί να βελτιώσει τις εσωσχολικές συνθήκες ζωής και μάθησης, έτσι ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής να φθάσει σ' ένα υψηλότερο βαθμό αυτοπραγμάτωσης.

Ως προς το τέταρτο σημείο: Το εξεταστικό ζήτημα κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει μια εμφανή προτεραιότητα στα πλαίσια της επίσημης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πολυδωρίδη, 1983, Μαυρογιώργης, 1988). Τα αίτια της κατάστασης αυτής μπορεί να αναζητήσει κανείς στη βάση μιας ιστορικοκοινωνικής προοπτικής και στα πλαίσια της εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Η μορφωτική-εκπαιδευτική έκρηξη που παρατηρήθηκε μεταπολεμικά στην Ευρώπη είχε απηχίσεις και στην Ελλάδα, που υλοποιήθηκαν με τη μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γύρω στα 1960 με την έντονη αύξηση συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εδώ βέβαια θα πρέπει να παρατηρήσουμε, ότι η αύξηση της ζήτησης για τη δευτεροβάθμια εκ-

παίδευση δεν ήταν για την ελληνική πραγματικότητα αποτέλεσμα της αυξημένης ζήτησης για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό ως βασικό χαρακτηριστικό μιας βιομηχανικής και μεταβιομηχανικής κοινωνίας, πράγμα που συνέβη στο δυτικό κόσμο.

Έτσι για πολλά χρόνια η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαρακτηριζόταν από μια μονολιθικότητα και μια γενική κατεύθυνση, αδιαφοροποίητη και ως εκ τούτου αναποτελεσματική. Η οικονομική ανάπτυξη στις αρχές της 10ετίας του 1960 δημιούργησε αυξημένη ζήτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πράγμα που συνδέθηκε και με το κοινωνικό αίτημα για ισότητα ευκαιριών στη μόρφωση.

Παράλληλα αρχίζουν να διαφαίνονται αδιέξοδα, όπως φαίνεται και από μελέτες ξένων διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Mediterranean Regional Project). Τα αδιέξοδα αυτά ήταν από τη μια μεριά οικονομικά, καθόσον το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσέφερε τα απαραίτητα προσόντα στους αποφοίτους του για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους στην προσπάθεια εκβιομηχάνισης και εκμοντερνισμού στον τριτογενή τομέα (Πολυδωρίδη, 1983). Από την άλλη μεριά παρουσιάστηκαν και κοινωνικά αδιέξοδα, γιατί η μεγάλη αύξηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημιούργησε μεγάλες προσδοκίες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες δεν μπορούσαν να πραγματοποιηθούν.

Στη συνέχεια της εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος θεσμοθετείται η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, από το βαθμό ανάπτυξης της οποίας μπορεί κανείς κριτικά να συμπεράνει ότι δεν έγινε ουσιαστικά για τη δη-

μιοιργία εξειδικευμένου δυναμικού, όσο μάλλον για τη διαστρωμάτωση του μαθητικού δυναμικού, που θα εξασφάλιζε τη μείωση της πίεσης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η στροφή προς την τεχνική εκπαίδευση δεν πραγματοποιήθηκε, γεγονός που δεν μπορεί κανείς να το χρεώσει στον σχολικό-επαγγελματικό προσανατολισμό. Στο σημείο αυτό θα ήθελα μόνο ως υπενθύμιση να τονίσω την επιλεκτική και κατανεμητική δυνατότητα που είχε —αλλά και έχει— η για λόγους οικονομικούς και πολιτιστικούς κληροδοτημένη υπερβολική εμπιστοσύνη των γονέων και των μαθητών στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και μάλιστα εκείνους της γενικής κατεύθυνσης.

Συγχρόνως η μαζική συμμετοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αχρήστευε το απολυτήριο ως βασικό εργαλείο επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης —και μάλιστα σε θέσεις σημαντικού status— και μετατόπισε το ρόλο αυτό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα μετετέθη η επιλογή στο επόμενο επίπεδο, δηλ. στην είσοδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα κυρίως των κοινωνικών πιέσεων και όχι της αξιοκρατίας —παρά τις διακηρύξεις— και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, φθάνουμε σε εκρηκτικούς αριθμούς υποψηφίων για τα ΑΕΙ και εισακτέων σ' αυτά χωρίς να έχει γίνει καμιά συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των εισακτέων και των δυνατοτήτων απορρόφησης των πτυχιούχων από τους διάφορους κλάδους της οικονομίας και μάλιστα σε μακροεπίπεδη προοπτική.

Εάν στην προηγούμενη συνοπτική ανάλυση ανάπτυξης του ελληνικού εκ-

παιδευτικού συστήματος, προσθέσουμε τις διαδικασίες πρόσκτησης της γνώσης, που διαμορφώνονται ως επί μέρους στοιχεία μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που οδηγεί σε ένα τέτοιο σύστημα επιλογής, αλλά και την ποιότητα και το είδος των αναλυτικών προγραμμάτων, έχει κανείς την εντύπωση κατά πρώτον ότι το σχολείο διδάσκει —ίσως με κάποιες θετικές αλλαγές που αρχίζουν να διαφαίνονται κατά το μόλις πρόσφατο παρελθόν— θέματα που πολύ λίγο χρησιμεύουν για τη μετάβαση των νέων στη μετασχολική ζωή. Κατά δεύτερον γίνεται, νομίζω, σαφές ότι έχουμε να κάνουμε με ένα εκπαιδευτικό σχεδιασμό, που για ποικίλους λόγους —η αναφορά των οποίων θα ξεπερνούσε τα όρια της εργασίας αυτής— δεν έχει τη δυνατότητα ανάλυσης και πρόγνωσης των ατομικών αλλά και των κοινωνικών αναγκών για προσόντα που πρέπει να αποκτηθούν κατά τη φοίτηση στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Πέρα από αυτά τα μοντέλα επιλογής των τελευταίων χρόνων που υιοθετήθηκαν για τις πανελλήνιες εξετάσεις πάντα υπό το πρίσμα της υπέρμετρης προτίμησης για το γενικό λύκειο και τη δυσανάλογη —σε σχέση με άλλους τύπους λυκείων— ροή μαθητικού δυναμικού με σκοπό την εισαγωγή στα ΑΕΙ, παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες και προβλήματα σχετιζόμενα με τα όρια και τις δυνατότητες του Εκπαιδευτικού-Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Κατά πρώτο λόγο, το γεγονός ότι οι υποψήφιοι των γενικών εξετάσεων εξετάζονται σε περιορισμένη ύλη μαθημάτων της τελευταίας τάξης, και ως εκ τούτου γίνεται αξιολόγηση πολύ περιορισμένων τομέων της μάθησης και της

σχολικής επίδοσης, ο μικρός έως μέτριος βαθμός δυσκολίας, η δυνατότητα συμμετοχής όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τα προσόντα και τις γνώσεις, ο συμψηφισμός του βαθμού του λυκείου —μέχρι πρόσφατα—, ο οποίος προέκυπτε μάλλον από την απλόχερη πολλές φορές από συναισθηματικά και γενικά υποκειμενικά κριτήρια επιβαλλόμενη βαθμολογική πριμοδότηση των υποψηφίων, ώστε να έχουμε βιομηχανία παραγωγής αριστούχων στην Ελλάδα, παρά ως αποτέλεσμα συστηματικής αξιολόγησης και διάγνωσης της επίδοσης, ο υποκειμενικός τρόπος βαθμολόγησης των δοκιμιών της εξέτασης, ίσως και άλλοι λόγοι που δεν μπορώ να αναφέρω εδώ, μετατρέπουν κατά πολύ τη διαδικασία επιλογής σε τυχερό παιχνίδι (Γαβριήλ, 1987). Μια τέτοια διαδικασία αλλοιώνει και καθιστά τελείως αναποτελεσματική την έστω και παραμικρή δυνατότητα διάγνωσης κλίσεων, ικανοτήτων και αξιολόγησης των γνώσεων μέσα στο σχολικό σύστημα και ως εκ τούτου δυσκολεύει την ανάλογη κατεύθυνση και απόφαση του ατόμου (Μαυρογιώργος, 1988, Γαβριήλ, 1987).

Κατά δεύτερο λόγο και σε συνδυασμό με τις προηγούμενες θέσεις που μέχρι τώρα αναπτύχθηκαν, έχω επιφυλάξεις να δεχθώ ότι η συμμετοχή των υποψηφίων στις δέσμες εξεταζομένων μαθημάτων αποτελεί έκφραση της επιλογής σύμφωνα με ενδιαφέροντα, κλίσεις, γνώσεις, επαγγελματική εκλογή και απόφαση.

Αυτή μου την επιφύλαξη στηρίζω σε έρευνες, όπου διαπιστώνεται ότι τόσο σε γενικότερες επιλογές των υποψηφίων σχετικά με τις πανελλήνιες εξετάσεις όσο και για τις αποφάσεις επιλο-

γής δέσμης, ο ΣΕΠ έπαιξε πολύ μικρό ρόλο. Μάλλον καθαρά κοινωνικές προδιαγραφές και παράμετροι του συστήματος επιλογής π.χ. το ύψος των βαθμολογικών ορίων εισαγωγής, καθόρισαν τελικά την επιλογή (Δημητρόπουλος, 1986).

Αυτές οι παράμετροι δεν μπορούν να τύχουν προσοχής όσο καλά και σωστά και αν έχουν δομηθεί διάφορα εκσυγχρονιστικά μέτρα και εδώ εντάσσεται και ο ΣΕΠ, γιατί παραμελώνται ουσιαστικά κατά την διάρκεια της προετοιμασίας για την επιλογή για τα ΑΕΙ μέσα στους διάφορους τύπους λυκείων.

Συγκεκριμένα παρατηρεί κανείς ότι το γενικό λύκειο γίνεται πολυδεσμικό, το πολυκλαδικό παρά τους κλάδους καταλήγει να αποκτά τη μορφή Γενικού Λυκείου εμπλεκόμενο στην όλη φιλοσοφία εισαγωγής στα ΑΕΙ. Μέσα από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία η πολυτυπία των λυκείων στην τελική διαδρομή της διαδικασίας αυτής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανασυγκροτείται με κοινό παρανομομαστή τις τέσσερις δέσμες. Υποψήφιοι από διαφορετικούς τύπους λυκείων σε μεγάλο βαθμό ομαδοποιούνται και ομοιογενοποιούνται μέσα στο εύρος μιας κοινής δέσμης με αυστηρά ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Το γεγονός αυτό όχι μόνο καταστρατηγεί βασικούς προσανατολισμούς της γενικής εκπαίδευσης και μόρφωσης, αλλά καθιστά αδύνατη την εξέταση της ατομικής ψυχολογικής ιδιοσύστασης, της ατομικής γνωστικής δομής, των κοινωνικών προδιαγραφών του ατόμου και των κοινωνικών δεδομένων και ως εκ τούτου αναποτελεσματική και ίσως ουτοπιστική την παρέμβαση του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολι-

σμού. Προ αυτής της κατάστασης αντιλαμβάνεται κανείς τα περιθώρια παρέμβασης που έχει ο εκπαιδευτικός-επαγγελματικός προσανατολισμός ως ενδιαμέσος θεσμός και μάλιστα στα σημεία έντασης που είναι τα επίπεδα επιλογής από τη μια βαθμίδα στην άλλη από τη μια μεριά να βοηθήσει το άτομο και να το καταστήσει ικανό να αποφασίσει μεταξύ ατομικά επιθυμητών και κοινωνικά ζητούμενων προσόντων. Από την άλλη να συμβάλλει στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος προς αυτή την κατεύθυνση.

Σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες του συστήματος επιλογής που ανέφερα προηγουμένως, διαπιστώνει κανείς ότι αυτό χαρακτηρίζεται από ένα έντονα νομιμοποιητικό χαρακτήρα, μέσω του οποίου επιβεβαιώνεται η κοινωνική επιλογή που έχει ήδη προδιαγραφεί και συντελεστεί με πολλούς τρόπους στη διάρκεια της δωδεκάχρονης καριέρας του μαθητή (και εδώ εννοώ την κοινωνική προέλευση του μαθητή, τον τρόπο αντιμετώπισής του από τους δασκάλους του και την επικοινωνία μαζί τους, τη δημιουργία αναλόγου αυτοσυναισθήματος και αυτοαντίληψης κ.λπ).

Οπωσδήποτε δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το ρόλο του σχολικού συστήματος ως σταθμού κατανομής της ροής του μαθηματικού δυναμικού. Στο βαθμό που το σχολικό σύστημα αποσείει από τον εαυτό του την επιλεκτική λειτουργία, που θα πρέπει να σκοπεύει ένα —κατά το δυνατόν— εξισωτικό τελικό αποτέλεσμα για τους μαθητές, στο βαθμό αυτό υπόκειται η επιλογή αυτή στην επίδραση των εξωσχολικών πραγόντων που επιφέρουν τη διάκριση ό-

πως π.χ. η κοινωνική προέλευση.

Το πρόβλημα είναι κατά πόσον τέτοιοι παράγοντες δεν θα επεμβαίνουν έντονα στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία είτε όσον αφορά στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης είτε όσον αφορά στη διδακτική πρακτική, είτε στη χρονική διάρκεια και όχι μόνο στην επιλογή κατά την έξοδο του συστήματος, διαμόρφωσης της επίδοσης, είτε στα μέτρα ενίσχυσής της είτε στον τρόπο ελέγχου της κ.λπ.

Αυτά όλα σημαίνουν ότι χρειάζονται γενικότερες εκπαιδευτικές αλλαγές και όχι μόνο αλλαγές στον τρόπο επιλογής για την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών και την κατά το δυνατόν ισότιμη κατανομή, ζητήματα που αποτελούν προϋποθέσεις για την αυτοπραγμάτωση του ατόμου, κάτι που είναι καθοριστικό για την συμβουλευτική-προσανατολιστική λειτουργία στο σχολείο.

Οπωσδήποτε ο εκπαιδευτικός-επαγγελματικός προσανατολισμός δεν μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην κατάργηση των κοινωνικών ανισοτήτων και των ανισοτήτων στις ευκαιρίες. Ίσως θα πρέπει να επιδιώξει να μην παίζει ένα ρόλο άλλοθι των διαδικασιών αυτών. Πάντως σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το δικό μας, που δικαιολογημένα χαρακτηρίζεται για τον υπέρμετρο συγκεντρωτισμό στην επιλογή των περιεχομένων της σχολικής γνώσης, όπως αυτό καταγράφεται στα αναλυτικά προγράμματα, για μια ετεροκαθορισμένη διδακτική και εκπαιδευτική πράξη, στοιχεία που οδηγούν σε ένα υπέρμετρο συγκεντρωτισμό κατά την τελική επιλογή, λίγες δυνατότητες παρέμβασης έχει ο θεσμός.

- Aurin, K. *Beratung als Pädagogische Aufgabe*, Julius, Klinkhard Verlag, 1984.
- Γαβριήλ, Α. «Το Όραμα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως Παράγοντας Επαγγελματικού Προσανατολισμού των Νέων». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 2-3, Αθήνα 1987.
- Δημητρόπουλος, Ε. *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια Πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού*. Αθήνα: Καραμπερόπουλος, 1986.
- Κρίθας, Σ. «Ο Σχολικός-Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως Παιδαγωγική Πράξη». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 5, 1986.
- Πολυδωρίδη, Γ. «Επιλογή και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1983, σσ. 41-56.
- Μαυρογιώργος, Γ. «Γενικές Εξετάσεις». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 39, 1988.
- Rolf, H. et al. *Sozialisation und Auslere durch die Schule*. Luxemburg. Εκδόσεις Comenius - Institut, 1976.
- Stark, G. et al. *Beraten in der Schule*. Braunschweig, 1977.
- Σκαύδη, Δ. «Σχολικός-Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Απόπειρα Προσέγγισης». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 2-3, Αθήνα, 1987.

Αναστασία Καλαντζή-Azizi,
Αγγελική Τσαγκάρη & Βαγγέλης Καραδήμας*

ΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΝ ΤΟΝ ΣΕΠ¹

Σ' αυτή την εργασία παρουσιάζεται μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταξύ φοιτητών του Πανεπιστημίου και η οποία είχε στόχο την αξιολόγηση του Σχολικού Προσανατολισμού που δέχτηκαν κατά τη μαθητική τους ζωή. Κατόπιν, παρουσιάζονται προτάσεις των φοιτητών με σκοπό τη βελτίωση του προσανατολισμού που παρέχεται σήμερα στα σχολεία και διατυπώνονται ορισμένες σκέψεις που πιθανώς θα συνεισέφεραν στην όλη προσπάθεια του Σχολικού Προσανατολισμού.

Anastasia Kalantzi-Azizi,
Angeliki Tsagari & Evangelos Karadimas*

«STUDENTS EVALUATE SCHOOL GUIDANCE»

This paper deals with the results of a research study conducted among students of the University of Athens. The objectives of the study were (a) to find out how university students evaluate the educational guidance they had received through out their school life and (b) to present students' suggestions on ways in which guidance offered in Secondary Schools might or should be improved.

*Η Α.Κ.Α. είναι Επίκ. Καθηγ. Ψυχολογίας Παν/μίου Αθηνών. *Επικοινωνία*: Τριγλείας 6, 17121 Ν. Σμύρνη. Τηλ.: 93.42.191.

Η Α.Τ. είναι φοιτήτρια Τομέα Ψυχολογίας Παν/μίου Αθηνών. *Επικοινωνία*: Βλάσση Γαβριηλίδη 24, 16346 Ηλιούπολη. Τηλ.: 99.15.192.

Ο Β.Κ. είναι φοιτητής Τομέα Ψυχολογίας Παν/μίου Αθηνών. *Επικοινωνία*: Νιρβάνα 29-31, Αθήνα. Τηλ. 83.21.240.

¹ Ευχαριστούμε την Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και εκ μέρους των φοιτητών του Τομέα Ψυχολογίας του Παν/μίου Αθηνών για την ευκαιρία που δίδεται να ακουσθεί η γνώμη τους γύρω από το θεσμό του Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, να ασκηθεί καλόπιστη κριτική και να γίνουν προτάσεις από τη μεριά τους ως ατόμων ευαισθητοποιημένων σε θέματα διανθρώπινων σχέσεων και συμβουλευτικής που τα ίδια έχουν βιώσει από πρώτο χέρι τις προσπάθειες της ελληνικής κοινωνίας προς αυτή την κατεύθυνση.

Θέματα Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, και κατ' επέκταση η επιλογή του σωστού επαγγέλματος που ταιριάζει στο άτομο, αναφέρονται συχνά στα μαθήματα του Τομέα Ψυχολογίας, συσχετιζόμενα με βασικές ψυχολογικές διαστάσεις όπως η εικόνα του εαυτού, η ικανότητα για αυτοπραγμάτωση κ.α. και σφαιρικά με όλη την ψυχοσωματική υγεία. Έτσι οι φοιτητές του Τομέα Ψυχολογίας από τα πρώτα εξάμηνα των σπουδών τους προβληματίζονται σχετικά με το θεσμό του Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ασκούν κριτική στις δικές τους εμπειρίες και συζητούν τρόπους καλύτερης υλοποίησης του θεσμού, ώστε να αποβεί προς όφελος της όλης ψυχοκοινωνικής εξέλιξης του ατόμου.

Ευχαριστούμε ακόμη τον ήδη απόφοιτο του Τμήματός μας Γεώργιο Γεωργουλέα για τη βοήθεια στην ανάλυση των δεδομένων και τέλος όλους τους φοιτητές που απάντησαν πρόθυμα σ' αυτή τη μικρή εμπειρική μελέτη.

Εισαγωγή

Η σημασία που έχει στη ζωή του ανθρώπου η επιλογή και η εξάσκηση ενός επαγγέλματος, είτε από τη σκοπιά της ατομικής ικανοποίησης είτε από τη σκοπιά της κοινωνικής προόδου, καθιστά το θεσμό του Σχολικού Εκπαιδευτικού-Επαγγελματικού Προσανατολισμού αναγκαίο και μεγάλης σπουδαιότητας (Δημητρόπουλος 1982, Δέρας 1975).

Ο νέος άνθρωπος στην προσπάθειά του να αυτονομηθεί, επιλέγει ένα επάγγελμα που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο ζωής του. Οι απαιτήσεις του επαγγέλματος σε συνάρτηση με την ιδιοσυγκρασία του ατόμου μπορεί να οδηγήσουν στην καλή ή κακή ψυχική του υγεία. Έχει διαπιστωθεί στενή σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση που αντλεί ένα άτομο από την εξάσκηση του επαγγέλματός του και την ψυχική του υγεία, πράγμα που καθιστά τον ΣΕΠ ακόμη πιο σημαντικό (Παπαδάτος, 1988).

Παρόμοιες σκέψεις οδήγησαν άλλες χώρες νωρίτερα και τη δική μας το 1953 στο να εισαγάγουν τον Προσανατολισμό στα σχολεία (Καλογήρου, 1986). Έγινε και συνεχίζει να γίνεται προσπάθεια να γνωρίζουν οι μαθητές από την αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα ποικίλα επαγγέλματα, τις συνθήκες εργασίας και τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί η εξάσκησή τους.

Ενώ όμως η εισαγωγή του θεσμού στα σχολεία της χώρας μας έχει γίνει εδώ και αρκετά χρόνια, η εφαρμογή του παρουσιάζει πολλές αδυναμίες και προβλήματα. Ο Προσανατολισμός διδάσκεται θεωρητικά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο από καθηγητές διαφόρων ειδι-

κοτήτων. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει το επάγγελμα του «προσανατολιστή» στα σχολεία, αφού δεν υπάρχουν σπουδές που να δίνουν αυτή τη δυνατότητα. Γι' αυτό μιλάμε για «λειτουργούς προσανατολισμού» (Δημητρόπουλος, 1986) και ίσως θα έπρεπε ο προβληματισμός για τη λειτουργία του ΣΕΠ να αρχίσει από την εκπαίδευση και την ταυτότητα αυτών που ασχολούνται με τον ΣΕΠ (Βρεττάκου, 1990). Παρόλα αυτά μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο ΣΕΠ συμβάλλει άλλοτε λιγότερο άλλοτε περισσότερο στην επιλογή του επαγγέλματος των νέων της χώρας μας και ότι δεν περνάει απαρατήρητος.

Με σκοπό να ελέγξουμε πόσο ο ΣΕΠ επηρεάζει τις επαγγελματικές αποφάσεις των νέων, αρχίσαμε μια έρευνα-πilotο στο χώρο του Πανεπιστημίου. Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον της έρευνας έχει στραφεί προς νέους-μετεφίθους που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο (Καλαντζή, Μπεζεβέγκης, Γιαννίτσας, 1989).

Δείγμα - Ερωτηματολόγιο - Μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη κατά το χειμερινό εξάμηνο 1989-90. Χρησιμοποιήσαμε δύο ξεχωριστά δείγματα φοιτητών, 100 ατόμων το καθένα. Τα αποτελέσματα του κάθε δείγματος εξετάστηκαν αυτόνομα και σε σύγκριση το ένα με το άλλο.

Απευθυνθήκαμε σε φοιτητές, γιατί από τη μια πλευρά έχουν γνωρίσει τον Προσανατολισμό στα πλαίσια του σχολείου και από την άλλη έχουν κληθεί να αποφασίσουν για την επιλογή επαγγέλματός τους και μπορούν να κρίνουν πό-

σο η πρώτη προσπάθεια συνέβαλε στην επιλογή τους.

Το πρώτο δείγμα προερχόταν από το Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας και ειδικότερα τον Τομέα Ψυχολογίας που άρχισε να λειτουργεί το χειμώνα 1984/85 με αποτέλεσμα να μην είναι ευρύτερα γνωστός και να μην υπάρχουν συγκεκριμένες πληροφορίες γι' αυτόν. Μια άλλη ιδιαιτερότητα αυτού του δείγματος ήταν ότι οι φοιτητές είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού και περιμέναμε να αξιολογήσουν με πιο αυστηρά κριτήρια τον ΣΕΠ. Από τα 100 άτομα του δείγματος, τα 83 ήταν κορίτσια και τα 17 αγόρια. Οι αριθμοί αυτοί αντικατοπτρίζουν την πραγματική κατανομή του φύλου στο τμήμα μας. Επίσης από τα 100 άτομα, 69 φοίτησαν σε σχολεία της Αθήνας και 31 σε σχολεία της επαρχίας.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο	Φ.Π.Ψ.	ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Αγόρια	17	54	71
Κορίτσια	83	46	129
ΣΥΝΟΛΟ	100	100	100

Το δεύτερο δείγμα προερχόταν από τμήματα της Σχολής Θετικών Επιστημών, που είναι από τις πιο παλιές και πιο γνωστές σχολές στη χώρα μας. Επιπλέον, ο ΣΕΠ διδάσκεται αρκετές φορές από μαθηματικούς πράγμα που θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά την αξιολόγηση του ΣΕΠ από τους φοιτητές αυτού του δείγματος. Από τα 100 άτομα, τα 54

ήταν αγόρια και τα 46 κορίτσια, ενώ τα 72 φοίτησαν σε σχολεία της Αθήνας και τα 28 σε σχολεία της επαρχίας.

Τέλος αξ σημειωθεί ότι και τα δύο δείγματα είναι συμπτωματικά

Για τη συλλογή πληροφοριών χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο κατασκευασμένο ειδικά γι' αυτήν την έρευνα από την Επίκουρο καθηγήτρια Ψυχολογίας του Παν/μίου Αθηνών, κ. Αναστασία Καλαντζή-Azizi².

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε ομαδικά, για να συμπληρωθεί σε 15'-20' περίπου.

Κατά τη στατιστική επεξεργασία βρήκαμε τους μέσους όρους (Μ.Ο.) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των κατηγοριών, Αγόρια-Αθήνα, Αγόρια-Επαρχία, Κορίτσια-Αθήνα και Κορίτσια-Επαρχία και των απαντήσεων που δόθηκαν από τους φοιτητές σε σχέση με την ερώτηση 28, με το αν, δηλαδή, πέτυχαν στη σχολή πρώτης επιλογής τους ή όχι, για κάθε δείγμα χωριστά.

Στον πίνακα 2, βλέπουμε πως οι μέσοι όροι του δείγματος των φοιτητών του Τομέα Ψυχολογίας, για την 1η ερώτηση κυμαίνονται μεταξύ του 4,20 και του 4,57. Παρόμοια, για την ερώτηση 2Α έχουμε μέσους όρους μεταξύ του 4,50 και του 9,85. Κατά τη στατιστική επεξεργασία βρέθηκε ότι οι διαφορές στους μέσους όρους όλων των κατηγοριών και για τις δύο ερωτήσεις είναι στατιστικά ασήμαντες (σε επίπεδο στατιστική σημαντικότητας 1%). Υπάρχει όμως διαφορά μεταξύ των ερωτήσεων 1 και 2Α σε όλες τις κατηγορίες. Οι μέσοι όροι της ερώτησης 2Α είναι και στα 2 δείγματα ψηλότεροι των μέσων όρων της 1ης ερώτησης.

² Βλέπε ερωτηματολόγιο σελ. 84.

² ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο:

Κατεύθυνση Σπουδών:

Εξάμηνο Σπουδών:

Διεύθυνση Γυμνασίου και Λυκείου που αποφοιτήσατε: (εάν δεν θέλετε να αναφέρετε την ακριβή Διεύθυνση γράψτε μόνο την πόλη ή επαρχία)

.....

1. Ποιες είναι οι εντυπώσεις σας για τον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό που έγινε στα μαθητικά σας χρόνια;

Πολύ καλές

☐

καλές

☐

αρκετά καλές

☐

άσχημες

☐

πολύ άσχημες

☐

Δικαιολογήστε το σύντομα:

.....
.....
.....

2. Α: Ήταν ο Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Καθοριστικής σημασίας για την πρώτη επιλογή των σπουδών σας;

Πολύ καλές

☐

καλές

☐

αρκετά καλές

☐

άσχημες

☐

πολύ άσχημες

☐

Δικαιολογήστε το σύντομα:

.....
.....
.....

Β: Πετύχατε στη Σχολή που δηλώσατε πρώτη;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

3. Ποιες προτάσεις για αλλαγή στον τρόπο «διδασκαλίας» του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού θα είχατε να κάνετε;

Στον πίνακα 3, οι μέσοι όροι του δείγματος των φοιτητών της Σχολής Θετικών Επιστημών κυμαίνονται μεταξύ του 4,05 και του 4,38 για την 1η ερώτηση και μεταξύ του 4,12 και του 4,76 για την ερώτηση 2Α. Και σ' αυτή την περίπτωση οι διαφορές των μέσων όρων μεταξύ όλων των κατηγοριών οφείλονται στη φυσιολογική διακύμανση των τιμών.

Όσον αφορά τα δύο δείγματα, παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι όλων των κατηγοριών του πρώτου δείγματος είναι ψηλότεροι απ' αυτούς του δεύτερου δείγματος και για τις δύο ερωτήσεις.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων 1 και 2Α για το 1ο δείγμα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 1 ΕΡΩΤΗΣΗ 2Α

	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
ΑΓΟΡΙΑ - ΑΘΗΝΑ	4,30	0,64	4,50	1,20
ΑΓΟΡΙΑ - ΕΠΑΡΧΙΑ	4,57	0,50	4,85	0,44
ΚΟΡΙΤΣΙΑ - ΑΘΗΝΑ	4,24	0,74	4,71	0,40
ΚΟΡΙΤΣΙΑ - ΕΠΑΡΧΙΑ	4,20	0,63	4,60	0,63
ΕΡΩΤΗΣΗ 28: 1*	4,21	0,68	4,64	0,71
ΕΡΩΤΗΣΗ 28: 2*	4,53	0,49	4,71	0,41

Διαπιστώθηκε λοιπόν μία τάση των φοιτητών του Τομέα Ψυχολογίας να αξιολογούν αυστηρότερα τον ΣΕΠ απ' ό,τι οι φοιτητές της σχολής Θετικών Επιστημών, αλλά αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική (σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι:

α) οι εμπειρίες των φοιτητών από τον ΣΕΠ είναι τουλάχιστον «άσχημες» και

β) η συμβολή του ΣΕΠ στην πρώτη επιλογή των σπουδών τους ήταν τουλάχιστον «μικρή».

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων 1 και 2Α για το 2ο δείγμα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 1 ΕΡΩΤΗΣΗ 2Α

	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
ΑΓΟΡΙΑ - ΑΘΗΝΑ	4,05	0,68	4,12	0,87
ΑΓΟΡΙΑ - ΕΠΑΡΧΙΑ	4,38	0,66	4,76	0,51
ΚΟΡΙΤΣΙΑ - ΑΘΗΝΑ	4,19	0,62	4,61	0,62
ΚΟΡΙΤΣΙΑ - ΕΠΑΡΧΙΑ	4,20	0,91	4,67	0,76
ΕΡΩΤΗΣΗ 28: 1*	4,15	0,69	4,50	0,85
ΕΡΩΤΗΣΗ 28: 2*	4,17	0,72	4,37	0,67

* όσοι πέτυχαν στη σχολή 1ης επιλογής τους.

** όσοι δεν πέτυχαν στη σχολή 1ης επιλογής τους.

Στους πίνακες 4 και 5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις κατηγορίες Αγόρια, Κορίτσια, Αθήνα, Επαρχία καθώς και οι Δεσπόμενες Τιμές και των δύο δειγμάτων.

Διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των κατηγοριών αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Ουσιαστικά παρατηρούμε ότι η γνώμη των φοιτητών για τον ΣΕΠ, ανεξάρτητα από το φύλο, τον τόπο σχολικής φοίτησης και την κατεύθυνση σπουδών είναι μάλ-

λον αρνητική.

Η συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων 1 και 2Α, για το πρώτο δείγμα είναι $r = 0,68$ και για το δεύτερο $r' = 0,46$. Πρόκειται για υψηλή συσχέτιση, όσο οι τιμές της πρώτης ερώτησης τείνουν προς τα άκρα τόσο και οι τιμές της ερώτησης 2Α παίρνουν ακραίες τιμές.

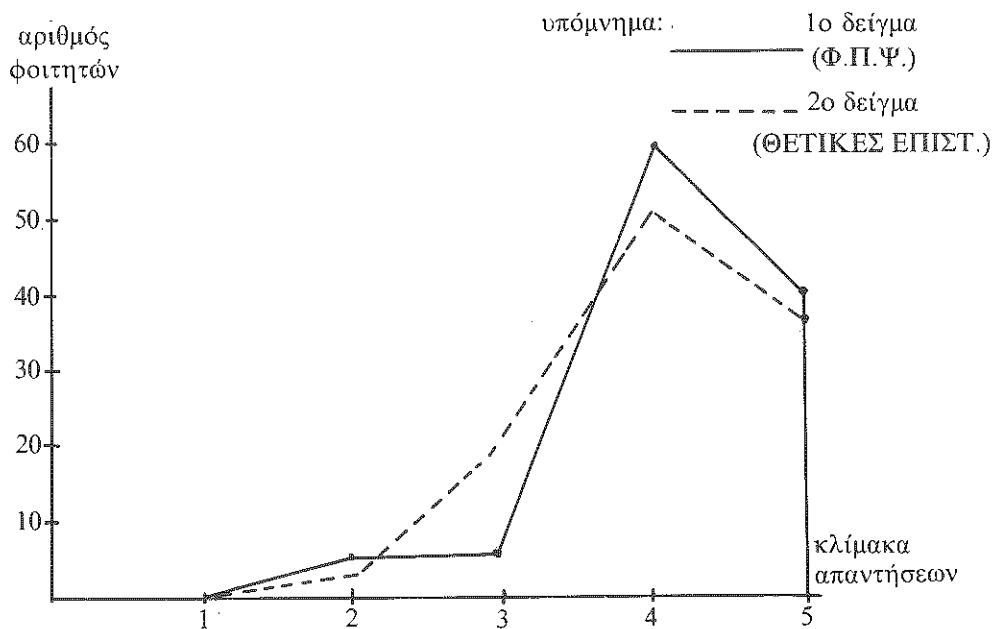
Τέλος, παρουσιάζουμε το σχεδιάγραμμα για την κατανομή των απόλυτων συχνοτήτων επί του συνόλου του κάθε δείγματος για την πρώτη και τη 2Α ερώτηση.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δεσπόμενες τιμές των ερωτήσεων 1 και 2Α κατά φύλο και τόπο σχολικής φοίτησης για το 1ο δείγμα.

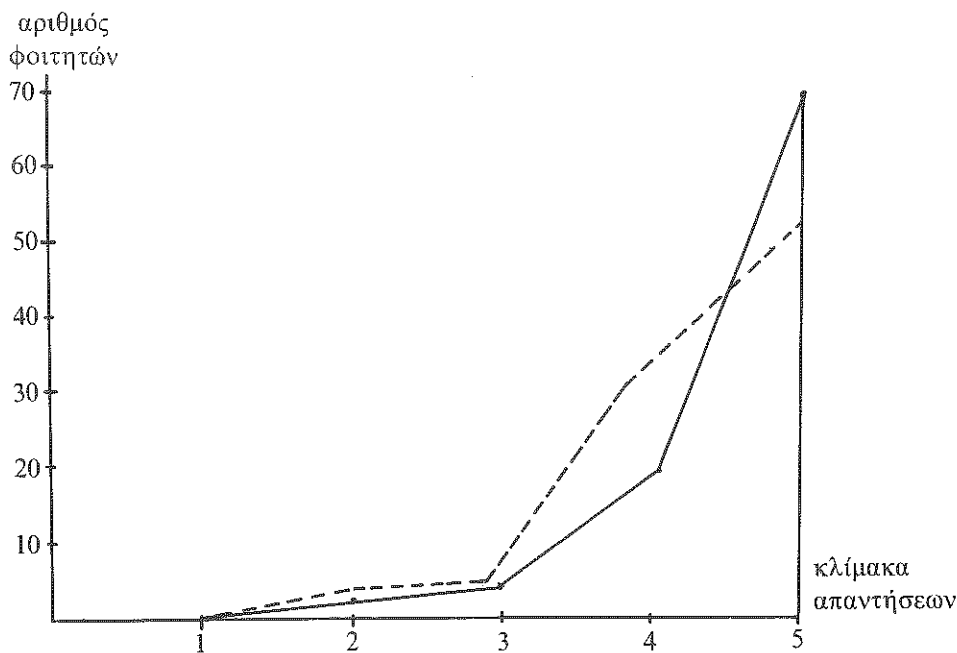
	ΕΡΩΤΗΣΗ 1			ΕΡΩΤΗΣΗ 2Α		
	Μ.Ο.	σ.	Δ.Τ.	Μ.Ο.	σ	Δ.Τ.
ΑΓΟΡΙΑ	4,41	0,61	4	4,65	0,95	5
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	4,23	0,69	4	4,66	0,63	5
ΑΘΗΝΑ	4,25	0,72	4	4,66	0,73	5
ΕΠΑΡΧΙΑ	4,28	0,63	4	4,66	0,56	5
ΣΥΝΟΛΟ	4,26	0,69	4	4,66	0,68	5

Πίνακας 5. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δεσπόμενες τιμές των ερωτήσεων 1 και 2Α κατά φύλο και τόπο σχολικής φοίτησης για το 2ο δείγμα.

	ΕΡΩΤΗΣΗ 1			ΕΡΩΤΗΣΗ 2Α		
	Μ.Ο.	σ.	Δ.Τ.	Μ.Ο.	σ.	Δ.Τ.
ΑΓΟΡΙΑ	4,13	0,69	4	4,28	0,81	4
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	4,19	0,74	4	4,63	0,51	5
ΑΘΗΝΑ	4,11	0,66	4	4,33	0,81	5
ΕΠΑΡΧΙΑ	4,29	0,77	4	4,71	0,68	5
ΣΥΝΟΛΟ	4,16	0,70	4	4,44	0,78	5



Σχεδιάγραμμα 1: Κατανομή απόλυτων συχνοτήτων επί του συνόλου του κάθε δείγματος για την 1η ερώτηση



Σχεδιάγραμμα 2: Κατανομή απόλυτων συχνοτήτων επί του συνόλου του κάθε δείγματος για την ερώτηση 2Α

Στη δικαιολόγηση της απάντησής τους στις ερωτήσεις 1 και 2Α οι φοιτητές και των δύο δειγμάτων μιλούν για ανεπάρκεια έως και παντελή έλλειψη του ΣΕΠ στο σχολείο που φοίτησαν, καθώς και τη μηδαμινή επίδραση που άσκησε ο ΣΕΠ στην επιλογή των σπουδών τους.

Συγκεκριμένα, οι φοιτητές αναφέρουν ως πρώτη αιτία της υπολειμματικής του επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία την έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού σε θέματα ΣΕΠ. Ο ΣΕΠ γινόταν από καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να καλύψουν τις διδακτικές τους ώρες. Αυτοί οι καθηγητές δε, αδυνατούσαν να απαντήσουν στις απορίες των μαθητών. Πολύ σημαντικό είναι ότι 41 φοιτητές του τομέα Ψυχολογίας και 34 φοιτητές των θετικών επιστημών αναφέρουν ότι δεν υπήρχε ΣΕΠ στο πρόγραμμα ή όταν υπήρχε δε γινόταν, ήταν «κενή» ώρα ή προέκταση του μαθήματος του αντίστοιχου καθηγητή.

Η έλλειψη ειδικών και συγκεκριμένων γνώσεων για κάθε επάγγελμα οδηγούσε στη δεύτερη αιτία ανεπάρκειας του ΣΕΠ, που ήταν η απαρίθμηση οικείων, γνωστών επαγγελματιών χωρίς να γίνεται αναφορά σε νέες ειδικότητες για τις οποίες ο καθηγητής δεν είχε άμεσες γνώσεις ή εμπειρίες.

Τρίτη αιτία που δικαιολογεί τις «άσχημες» εντυπώσεις των φοιτητών για τον ΣΕΠ είναι η έλλειψη οργάνωσης και σοβαρότητας που τον χαρακτηρίζει. Επιπλέον, ο χρόνος που αφιερώνεται στον ΣΕΠ κρίνεται ανεπαρκής και συνδέεται με τη μειωμένη σημασία που δίνεται στο ρόλο του. Οι φοιτητές και των δύο δειγμάτων παρατηρούν ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι καθηγητές

αντιμετωπίζουν πολύ επιφανειακά τον ΣΕΠ. Μερικοί φοιτητές αποδίδουν την αδιαφορία των μαθητών στην απουσία βαθμολογίας³.

Η γενική εντύπωση που έχουν οι φοιτητές για τον ΣΕΠ είναι ότι πρόκειται για μια απλή αναφορά επαγγελματιών και σκόρπιων πληροφοριών που δεν περιγράφουν τις πραγματικές συνθήκες εργασίας και δεν εντάσσονται σ' ένα γενικότερο επαγγελματικό προσανατολισμό σε εθνικό επίπεδο, πράγμα που επισημαίνουν περισσότερο οι φοιτητές της σχολής θετικών επιστημών. Οι φοιτητές του Τομέα Ψυχολογίας, δίνουν εν αντιθέσει περισσότερη σημασία στο γεγονός ότι αυτές οι πληροφορίες παρουσιάζονται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Μέσα στην πληθώρα των αρνητικών κρίσεων για τον ΣΕΠ ελάχιστοι φοιτητές έχουν θετικές εντυπώσεις από τον επαγγελματικό προσανατολισμό που γινόταν μέσα στο σχολείο τους και λίγοι μιλούν για βοήθεια που είχαν από καθηγητές του σχολείου έξω όμως από τα πλαίσια του ΣΕΠ.

Στη δικαιολόγηση της ερώτησης 2Α οι φοιτητές τονίζουν τη συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στις ερωτήσεις 1 και 2Α και θεωρούν ότι οι «άσχημες» εντυπώσεις από τον ΣΕΠ δικαιολογούν τη «μικρή» επίδραση που άσκησε στην επιλογή των σπουδών τους. Το 60 % των φοιτητών και των δύο δειγμάτων αναφέρουν ότι δεν επηρεάστηκαν καθόλου από τον ΣΕΠ στην επιλογή των σπου-

³Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με εκείνα της εκτεταμένης έρευνας του Δημητρώπουλου (1986).

δών τους, 41 φοιτητές του πρώτου δείγματος και 17 του δεύτερου στήριξαν την επιλογή τους σε προσωπικές εκτιμήσεις των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων τους. Άλλοι παράγοντες που καθόρισαν την επιλογή των σπουδών είναι το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, οι επιδόσεις στο σχολείο και οι καθηγητές που λειτούργησαν ως πρότυπα.

Είναι γεγονός όμως ότι αυτό που επικρατεί στις σκέψεις των φοιτητών είναι η έννοια της προσωπικής-ατομικής επιλογής και απόφασης όσον αφορά τον κλάδο σπουδών.

Προτάσεις των Φοιτητών

Παραθέτουμε τις προτάσεις των φοιτητών για αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας του ΣΕΠ.

Οι φοιτητές του δείγματος του τομέα ψυχολογίας προτείνουν:

1. Στελέχωση των σχολείων με ειδικευμένο προσωπικό σε θέματα ΣΕΠ. Ορισμένοι, προτείνουν την επιμόρφωση όλων όσων ασκούν τον ΣΕΠ αλλά ως μεταβατική βραχυπρόθεσμη λύση (66%).

2. Χρονική επέκταση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τόσο σε επίπεδο διδακτικών ωρών, όσο και σχολικών τάξεων (33%).

3. Εισαγωγή του θεσμού της Συμβουλευτικής στα σχολεία. Προσπάθεια διακρίβωσης των τάσεων, των ικανοτήτων των νέων σε συνεργασία με τους ίδιους και τις οικογενειές τους (31%).

4. Σύνδεση του επαγγελματικού προσανατολισμού με την παραγωγική διαδικασία και τις ανάγκες της αγοράς, αφού υπολογισθεί ο παράγοντας «Ευρωπαϊκή Κοινότητα και σύγχρονη Ελλά-

δα». Δημιουργία ενός αρτίου και πλήρους «Επαγγελματολογίου» (30%).

5. Ευαισθητοποίηση μαθητών, γονέων και καθηγητών σε θέματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού (17%).

6. Επισκέψεις σε χώρους εργασίας στα πλαίσια του ΣΕΠ (12%).

7. Οικονομικοί πόροι και συντονισμός: ενεργός συμπαράσταση της Πολιτείας.

Οι φοιτητές της σχολής Θετικών Επιστημών παρόλο που δεν ανέλυσαν τόσο διεξοδικά κάθε τους πρόταση, παρουσίασαν παρόμοιες ιδέες-προτάσεις:

1. Ανάγκη ειδικευμένου προσωπικού (33%).

2. Επαφή με τους επαγγελματικούς χώρους και σύνδεση του ΣΕΠ με την αγορά και την παραγωγή (18%).

3. Προσπάθεια «συμβουλευτικής» στα σχολεία (21%).

4. Βελτίωση Βιβλίων-Οδηγών που χρησιμοποιούνται για τον ΣΕΠ, ύπαρξη ειδικών ενημερωτικών φυλλαδίων ή ειδικών εκπομπών στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

5. Ανάγκη ενεργού συμμετοχής της Πολιτείας στην προσπάθεια του επαγγελματικού προσανατολισμού και παροχή οικονομικών πόρων.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι:

α) Οι φοιτητές και των δύο δειγμάτων προτείνουν σχεδόν τα ίδια, αν και δίνουν διαφορετική έμφαση σε καθένα απ' αυτά και

β) οι προτάσεις για ύπαρξη ειδικευμένου προσωπικού που θα καταβάλλει προσπάθειες για επαγγελματικό προσανατολισμό, σε χρόνο που επαρκεί και σε σχέση με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, θεωρούνται καθοριστικές για τη βελτίωση του ΣΕΠ και κατά συνέ-

πεια για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αναγκών των νέων.

Επίλογος

Στην εισαγωγή μιλήσαμε για έρευνα-πυλόνι. Τα δεδομένα της έρευνας μαρτυρούν την ανεπάρκεια του επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά πρέπει να πούμε ότι είναι μόνο ενδεικτικά και δεν μας επιτρέπουν αβίαστες γενικεύσεις. Μια έρευνα αξιολόγησης του ΣΕΠ απαιτεί μεγάλη προσπάθεια, γιατί είναι δύσκολο να εξασφαλισθεί το κύρος της (Δημητρόπουλος 1986). Προσπαθήσαμε μέσα από τις σκέψεις και τις προτάσεις των φοιτητών να βρούμε σημεία που προβληματίζουν και απασχολούν τους νέους και πάνω σ' αυτά να στηριχθούμε για μια πιθανόν μεγαλύτερη έρευνα.

Σημειώνουμε ότι πρόσφατη έρευνα (Σκαύδη, Ρουσσέας, Τέττερη 1989) με σκοπό την αξιολόγηση του ΣΕΠ από τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου παρουσιάζει ευρήματα θετικότερα απ' αυτά της παρούσας, όσον αφορά τη χρησιμότητα του ΣΕΠ, το ενδιαφέρον που προκάλεσε στους μαθητές και τις προσδοκίες τους απ' αυτόν. Συγκεκριμένα «σε σχέση με τις προσδοκίες τους το 25% των μαθητών δηλώνουν ότι ο ΣΕΠ του πρόσφερε «πολλά» ενώ το 54% θεωρεί ότι τα όσα τους πρόσφερε ήταν «αρκετά» (σελ. 48). Μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον ΣΕΠ παρουσίασαν οι μαθητές χαμηλής επίδοσης, που φοιτούν σε σχολεία αγροτικών και ημιαστικών περιοχών και προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Η έρευνά μας απευθύνθηκε σε φοιτητές και είναι πιθανό η υψηλή επίδοση να τους είχε «προσανατολίσει» προς το πανεπιστήμιο με αποτέλεσμα να μην ενδιαφέρονται για τον ΣΕΠ. Είναι όμως γεγο-

νός, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ότι οι νέοι αναζητούν βοήθεια προσανατολισμού και συμβουλευτικής, πράγμα που επιτείνει τη σοβαρότητα, με την οποία πρέπει να αντιμετωπίσουμε τον ΣΕΠ.

Επιπλέον ο ΣΕΠ καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο στη χώρα μας, γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα και οι συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας ωθούν τους νέους συνεχώς στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι νέοι και οι οικογένειές τους ταυτίζουν τα «ακαδημαϊκά» επαγγέλματα με την κοινωνική άνοδο και αποφεύγουν την εξάσκηση επαγγελμάτων που απαιτούν τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες (Βρεττάκου 1990, Φραγκουδάκη 1985). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο ΣΕΠ με τους λειτουργούς του μπορεί να συμβάλει στη διαδικασία αλλαγής τάσεων στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα. Η παρουσίαση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε επαγγέλματος και της διαφορετικής και όχι υποδεέστερης λειτουργίας του μπορεί να οδηγήσει στην ίση αξιολόγηση κοινωνική όλων των επαγγελμάτων. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να στραφούν και οι Σχολές Γονέων με διαλέξεις στα πλαίσια του σχολείου και συμβουλευτική στους γονείς με σκοπό την εισαγωγή του επαγγελματικού προσανατολισμού στα πλαίσια της οικογένειας.

Η προσπάθεια των προσανατολιστών συνίσταται στην αξιολόγηση και εκτίμηση των κοινωνικών αναγκών και των ατομικών ικανοτήτων και προσδοκιών των νέων, με σκοπό την καλύτερη δυνατή επαγγελματική αποκατάσταση των νέων. Σ' αυτή την προσπάθεια απαραίτητη είναι η παρακολούθηση των κοινωνικών εξελίξεων και μεταβολών και η σύνδεση του θεσμού με τους χώρους εργασίας.

- Βρεττάκου, Β. *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης, 1990.
- Δέρας, Π. *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Ψυχολογία της Επαγγελματικής Προσαρμογής*. Αθήνα, 1975.
- Δημητρόπουλος, Ε. *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ένα πλήρες σύστημα Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού για την Ελληνική Εκπαίδευση* (Β' έκδ.) Θεσ/κη: Πουρνάρας, 1982. Γ' έκδοση: ΓΡΗΓΟΡΗΣ 1989, (με τίτλο *Σχολικός Εκπαιδευτικός - Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*).
- Δημητρόπουλος, Ε. *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια πρώτη προσπάθεια αξιολόγησης του θεσμού*. Αθήνα: Καραμπερόπουλος, 1986.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Μπεζεβέγκης, Η. και Γιαννίτσας, Ν. «Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις και προβλήματα στη διαμόρφωση της μετεφηδικής προσωπικότητας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 10-11, Οκτώβριος και Δεκέμβριος 1989, σσ. 32-44.
- Καλογήρου, Κ. «Μια ιστορική ανασκόπηση της εξέλιξης του θεσμού Προσανατολισμός-Συμβουλευτική στην Ελλάδα». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 1, Φθινόπωρο 1986, σσ. 12-25.
- Παπαδάτος, Ι. «Ο ρόλος των ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 7-8, Δεκέμβριος 1988, Μάρτιος 1989, σσ. 22-28.
- Σκαύδη, Δ., Ρουσσέας, Π. & Τέττερη, Ι. «Οι Στάσεις των μαθητών της Γ' γυμνασίου απέναντι στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό σε σχέση με ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους: Αποτελέσματα μια εμπειρικής έρευνας». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 2α, Μάρτιος 1989, σσ. 39-56.
- Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρία για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης, 1985.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΜΕ ΠΑΝΕΛ*

ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

*Αθανασία Γαλανουδάκη - Ράπη***

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΕΠ

Το πρόβλημα των ορίων του ΣΕΠ συσχετιζόμενο με το ζήτημα του συστήματος εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζεται συνήθως με την προβολή τριών κυρίως ανησυχητικών διαπιστώσεων, ότι δηλαδή α) με το παρόν σύστημα δεν εξασφαλίζεται η επιλογή των ικανοτέρων για πανεπιστημιακές σπουδές και δεν ενισχύεται η ανάπτυξη των ανωτέρων νοητικών λειτουργιών μέσα στο σχολείο, β) η μέση βαθμίδα λειτουργεί κυρίως ως προθάλαμος του πανεπιστημίου, ενώ στην τεχνική εκπαίδευση καταλήγει μια μειοψηφία ακαδημαϊκά «αποτυχημένων» συνήθως μαθητών, γ) ένας μεγάλος αριθμός μαθητών δίνει απόλυτη σχεδόν προτεραιότητα στην επιθυμία για απόκτηση οποιουδήποτε πτυχίου αγνοώντας συχνά το κριτήριο των ενδιαφερόνων και των ικανοτήτων τους, γεγονός που θεωρείται ότι έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μελλοντική τους επαγγελματική και προσωπική ζωή, αλλά και στην ίδια την οικονομία, αφού με την υπερβολική ζήτηση για πανεπιστημιακές σπουδές και την υπερπαραγωγή πτυχιούχων — η πλειοψηφία των οποίων ε-

πιδιώκει την ασφάλεια του δημόσιου τομέα — θα δημιουργηθούν προβλήματα στην αγορά εργασίας και γενικότερα, στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Όσο και αν οι διαπιστώσεις αυτές ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αποκτούν διαφορετική σημασία και νόημα, ανάλογα με το φιλοσοφικό πλαίσιο και την επιστημονική προσέγγιση που υιοθετεί κανείς.

Με την τοποθέτησή μου αυτή θα προσπαθήσω να θέσω το πρόβλημα σε διαφορετική βάση δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο τόσο του σχολείου, όσο και του ΣΕΠ.

Καταρχήν θα ήθελα να ασκήσω κριτική στην τάση, που συχνά παρατηρείται να επιδιώκονται αλλαγές στην εκπαίδευση αρχίζοντας από το σύστημα αξιολόγησης. Η ποιότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας, το περιεχόμενο, οι μέθοδοι, τα μέσα και το κλίμα είναι εκείνα, πιστεύω, που χρειάζεται πρώτα να αλλάξουν. Το πρόβλημα της αξιολόγησης έχει μεγάλη σημασία, αλλά είναι συνυφασμένο με το ζήτημα της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι περισσότερο «φυσικό» επακόλου-

* Όπως είχε προαναφερθεί, το περιεχόμενο της ίδιας της συζήτησης δεν καταχωρίζεται στα πρακτικά.

** Η Α.Γ.Ρ. είναι στην ομάδα ΣΕΠ στο Παιδαγ. Ινστιτούτο. *Επικοινωνία*: Παναγή Τσαλδάρη 20, 14561

Κηφισιά, τηλ. 80.77.384.

θο της αναβάθμισης, παρά το αίτιό της.

Η αναβάθμιση του επιπέδου της παιδείας μέσω της επιλογής των αρίστων και της αυστηρότερης αξιολόγησης είναι, πιστεύω, ένα είδος αντιστροφής, κατάλοιπο ελιτίστικων αντιλήψεων. Η αγωνία βρίσκεται στο τι θα δώσει —και πώς— το σχολείο στους νέους και όχι τόσο στο πώς θα μετρά πιο «αντικειμενικά» αυτό που συχνά δε δίνει στους περισσότερους.

Το ισχύον σήμερα σύστημα εισαγωγής των υποψηφίων στα ΑΕΙ καθιερώθηκε με την πρόθεση να μειωθούν τα μειονεκτήματα του προηγούμενου (ανισότητα ευκαιριών για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προβλήματα αυτοεπιλογής, αυθαιρεσία ως προς τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης, έλλειψη ενδιάμεσης προπαρασκευαστικής βαθμίδας για όλους τους μαθητές, υπόθαλψη της παραπαιδείας που ευνοούσε τους περισσότερο προνομιούχους κ.ά.).

Το νέο σύστημα όμως, όχι μόνο δε διόρθωσε τα κακώς κείμενα, αλλά σε ορισμένες πειριπτώσεις χειροτέρεψε την κατάσταση και δημιούργησε πρόσθετα προβλήματα. Η ανισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, παρόλο που μειώθηκε στην αρχή, επανήλθε αργότερα (με εξαίρεση ίσως το γυναικείο πληθυσμό) στα ίδια περίπου επίπεδα (Βλ. Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1985). Έχει επίσης οξυνθεί περισσότερο το πρόβλημα της ιεράρχησης των σχολών και της μικρής αντιπροσώπευσης στις σχολές υψηλού κύρους των μαθητών που «υστερούν» ως προς την κοινωνικοπολιτιστική προέλευση.

Αλλά και ο πληθωρισμός των πτυχίων και η μείωση της «επενδυτικής τους αξίας» έχει μετατοπίσει το πεδίο

του ανταγωνισμού στο επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών, γεγονός που πλήττει επίσης τα κοινωνικοοικονομικά μη ευνοημένα στρώματα από τη μια πλευρά, ενώ από την άλλη κάνει τους όρους του παιχνιδιού δυσκολότερους για όλους.

Επί πλέον δημιουργήθηκαν και τα προβλήματα της πτώσης των αξιολογικών κριτηρίων για την επιλογή της έμφασης από τους μαθητές στον εργαλειώκο (instrumental) ρόλο του σχολείου, της υπερπαραγωγής αριστούχων, της έξαρσης της παραπαιδείας και άλλα παρόμοια φαινόμενα που δε χαρακτηρίζουν αποκλειστικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βλ. π.χ. Dobson, 1977).

Όμως πολλές προτάσεις που γίνονται και σήμερα από διάφορους φορείς δε φαίνεται να είναι απαλλαγμένες από μειονεκτήματα (π.χ. επαναφορά διδάκτρων, επιλογή από το ίδιο το πανεπιστήμιο, συστηματική αποτρεπτική παρέμβαση του ΣΕΠ κ.ά.).

Και αυτό θέβαια είναι φυσικό να συμβαίνει, διότι κανένα σύστημα αξιολόγησης δε μπορεί από μόνο του να λύσει προβλήματα που έχουν την πηγή τους στην ίδια την εκπαίδευση και την κοινωνία, αν δε συνοδεύτούν και από αλλαγές στην «πηγή του κακού».

Επιφανειακή και μονόπλευρη είναι επίσης και η προσέγγιση εκείνη που δε λαμβάνει σοβαρά υπόψη την κοινωνική διάσταση του προβλήματος των «υπέρμετρων και μη ρεαλιστικών» φιλοδοξιών των μαθητών για πανεπιστημιακές σπουδές.

Εφόσον στην αντίληψη του κόσμου (που διαμορφώθηκε σε μια ιδιόμορφη κοινωνική πραγματικότητα) η επίτευξη

πανεπιστημιακών σπουδών θεωρείται ότι αυξάνει τις πιθανότητες κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας, καθώς και επίτευξης κοινωνικού κύρους και επαγγελματικής ασφάλειας, είναι επόμενο ότι θα υπάρχει αυξημένη ζήτηση για παραπέρα σπουδές. Από τη στιγμή δε που ο ανταγωνισμός για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι τόσο έντονος, είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί σύστημα εκπαιδευτικής επιλογής απαλλαγμένο από σοβαρά μειονεκτήματα. Οι χώρες, των οποίων το σύστημα επιλογής φέρνουμε σαν παράδειγμα προς μίμηση, διαφέρουν πολύ από τη δική μας ως προς τη δομή και τη διάρθρωση της οικονομίας και οι περισσότερες δεν αποφεύγουν σοβαρά μειονεκτήματα, όπως είναι π.χ. η αδυναμία της μείωσης της αρνητικής επίδρασης που ασκεί ο παράγοντας της χαμηλής κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση και την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών. Ακόμη και σήμερα, σε χώρες ανεπτυγμένες, η εκπαίδευση δε φαίνεται να δημιουργεί συνεχή και χωρίς έλεγχο κοινωνική κινητικότητα, ενώ η ανάπτυξη διαφόρων μηχανισμών «άμυνας» στην αγορά εργασίας συμβάλλει στο φιλτράρισμα της ροής του εργατικού δυναμικού με τρόπο που να μην απειλείται η υπεροχή των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. (Βλ. σχετικά Karabel and Halsey, 1977).

Όλα αυτά τα προβλήματα δεν μπορεί παρά να επηρεάζουν και το ζήτημα του ΣΕΠ. Για να έχει όμως νόημα η συζήτηση που αφορά στα όριά του σε σχέση με τα προβλήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, χρειάζεται να δηλώσουμε ξεκάθαρα το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εκπαιδευτικό και κοινωνι-

κό του ρόλο.

Αν πιστεύουμε ότι πρέπει ο ΣΕΠ να χρησιμοποιείται για να στρέφουμε κατά καιρούς τους μαθητές προς τη μία ή την άλλη εκπαιδευτική και επαγγελματική κατεύθυνση ισχυρίζομενοι ότι το κάνουμε για το καλό τους και για το καλό του κοινωνικού συνόλου, αν πιστεύουμε ότι θα έπρεπε να δοθεί έμφαση στη λειτουργία της διάγνωσης της καταλληλότητας των μαθητών για διάφορες επαγγελματικές κατευθύνσεις από «ειδικούς» «ψυχολόγους ή της πρόβλεψης τόσο της επαγγελματικής επιτυχίας όσο και της δυνατότητας μελλοντικής απασχόλησης, ασφαλώς υπάρχουν όρια στις δυνατότητες και στο δικαίωμα παρέμβασης του ΣΕΠ και των λειτουργών του.

Όχι μόνο διότι τα όρια του ΣΕΠ εξαρτώνται και από τα όρια της ίδιας της εκπαίδευσης, αλλά διότι κάτω από το φως των νέων δεδομένων, η αξία των παραπάνω στόχων είναι εξαιρετικά αμφισβητήσιμη.

Οι προθέσεις αυτές βασίζονται σε λαθεμένες παραδοχές π.χ. α) ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των μαθητών είναι ένας σταθερός, στατιστικός και κοινωνικά ουδέτερος «φυσικός» εξοπλισμός, β) ότι υπάρχουν όργανα αντικειμενικής μέτρησης των χαρακτηριστικών αυτών καθώς και αλάνθαστοι «ειδικοί» που μπορούν να κρίνουν αξιοκρατικά την καταλληλότητα συγκεκριμένων μαθητών και των οποίων την «ετυμηγορία» μπορεί να επικαλείται η πολιτεία στις διάφορες παρεμβάσεις της, γ) ότι οι παράμετροι που καθορίζουν τη μελλοντική κατάσταση της αγοράς εργασίας είναι αναλλοίωτες, γνωστές εκ των προτέρων, και ότι μπορούν να ελεγχθούν σε βαθμό που να επι-

τρέπει προβλέψεις και παρεμβάσεις στις επαγγελματικές αποφάσεις συγκεκριμένων μαθητών και δ) ότι ο εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός των ατόμων που δε συμφωνεί με τις επιδιώξεις των «ιθυνόντων» βασίζεται σε κάποια λανθασμένα, μη ρεαλιστικά κριτήρια και σε κοινωνικές προκαταλήψεις, επομένως αρκεί ο «διαφωτισμός» τους, για να αλλάξουν προσανατολισμό.

Σήμερα όμως βρισκόμαστε σε στάδιο, κατά το οποίο η επίγνωση της πολυπλοκότητας και της αλληλεπίδρασης των διαφόρων παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη καθώς και της ρευστότητας των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών έχει συμβάλει σημαντικά στην αμφισβήτηση πολλών μηχανιστικών ερμηνειών των φαινομένων που έχουν σχέση με τη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής, επιτυχίας και προσαρμογής του ατόμου.

Η στατική αντίληψη της λειτουργίας του ΣΕΠ (χαρακτηριστικό πρώιμης περιόδου επιστημονικής ανάπτυξης) ως μιας διαδικασίας «ταιριάσματος» ανάμεσα στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του νέου σε μια δεδομένη στιγμή, από τη μια πλευρά, και στις απαιτήσεις του επαγγέλματος, από την άλλη, αλλά και η αντίληψη του ρόλου του θεσμού ως επιλεκτικού μηχανισμού που θα διοχετεύει τους μαθητές σε διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές κατηγορίες, έχουν δεχθεί έντονες κριτικές και θεωρούνται μονόπλευρες και υπεραπλουστευτικές. Κι αυτό γιατί αγνοούνται πολλοί άλλοι σημαντικοί παράγοντες που έχουν σχέση με την κοινωνικοποίηση του ατόμου, την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, ιδιαίτερα της επαγγελματικής του ταυτότητας, καθώς

και με τη δυναμικότητα, την υποκειμενικότητα και τη σχετικότητα που χαρακτηρίζουν το νόημα της προσωπικής ή επαγγελματικής επιτυχίας και ευτυχίας στη ζωή.

Η αγνόηση των παραγόντων αυτών δεν είναι μόνο επιστημονικά ανεπίτρεπτη, αλλά και κοινωνικά επιβλαβής, εφόσον οι δήθεν επιστημονικές παρεμβάσεις, στην προσπάθειά τους να λύσουν ένα πρόβλημα, δημιουργούν άλλα, σε βάρος κυρίως των μαθητών με μειωμένη επίδοση και χαμηλή κοινωνική θέση. (Τους κινδύνους που εμπεριέχονται στην επιδίωξη της «καταλληλότητας» των ατόμων με βάση δήθεν επιστημονικές παραδοχές, μας έχει δείξει το ιστορικό παράδειγμα της ναζιστικής πολιτικής).

Στατική και ξεπεσμένη θεωρείται επίσης η τεχνοκρατική άποψη ότι είναι δυνατός και θεμιτός ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός με βάση τις μελλοντικές ανάγκες της οικονομίας, την πρόβλεψη των εξελίξεων στην αγορά εργασίας και την αντιμετώπιση του προβλήματος της απασχόλησης. Έχει φανεί ότι απλούστατα, στη σημερινή εποχή των ραγδαίων εξελίξεων δεν υπάρχει δυνατότητα τέτοιου είδους πρόβλεψης και ότι στις χώρες που επιβλήθηκε ένας τέτοιος εκπαιδευτικός σχεδιασμός, το πρόβλημα της απασχόλησης και της ανεργίας δεν αντιμετωπίστηκε με τον τρόπο αυτό. (Ducray 1982, Παχαρόπουλος 1985 και 1989, Collins 1977, Foster 1977). Το σχολείο εξάλλου, είναι αρκετά δύσκαμπτο, αναπαραγωγικό και μάλλον «κλειστό» σύστημα και δεν κατορθώνει να προσαρμόζεται στις ραγδαίες εξελίξεις. Αυτό που ίσως επιτυγχάνει είναι να κατανέμει τους μαθητές σε ιεραρχημένα

δίκτυα εκπαίδευσης και να τους «πείθει» να αποδέχονται διαφορετικούς εργασιακούς ρόλους, με τρόπο που να εξασφαλίζεται ο επιθυμητός κάθε φορά έλεγχος.

Έχει επίσης φανεί ότι σε όλες σχεδόν τις χώρες που επιχειρήθηκε στροφή των μαθητών προς την τεχνική εκπαίδευση το αποτέλεσμα ήταν πολύ κατώτερο των επίσημων επιδιώξεων, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι παρεμβάσεις έγιναν κυρίως με ενημέρωση και προτροπές για να πεισθούν οι μαθητές ότι δεν υπάρχει πλέον κοινωνική ιεράρχηση στον καταμερισμό της εργασίας, ότι οι προοπτικές είναι ευνοϊκές, ότι θα προτιμηθούν από τους εργοδότες και άλλα παρόμοια. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι και η χώρα μας. (Βλ. Zikopoulos 1982, Κασσωτάκης 1986, Κόκκος 1982, Φραγκουδάκη 1977, Κασιμάτη 1988, Μηλιός 1984, Μουστάκα - Κασιμάτη 1984).

Όλα αυτά βέβαια δεν αποκλείουν την αναγκαιότητα κάποιου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αντίθετα, πολλοί σύγχρονοι μελετητές προτείνουν μοντέλα εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα είναι περισσότερο ολιστικά και ευέλικτα και που θα παράγουν εργατικό δυναμικό με γενικές δεξιότητες, εύκολα διαθέσιμο και προσαρμόζόμενο στις εξελίξεις και τις νέες απρόβλεπτες ανάγκες της οικονομίας. (Βλ. π.χ. Carneval et al. 1988, Psacharopoulos 1987, Shultz 1961, Μπαμπανάσης 1984, Κασιμάτη 1988). Άλλοι πιο ριζοσπαστικοί κοινωνιολόγοι αναζητούν τρόπους αντιστάθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα και έξω από το σχολείο.

Όσον αφορά την αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας και ουδετερότητας των διαδικασιών αξιολόγησης της

καταλληλότητας των μαθητών για ορισμένους επαγγελματικούς ρόλους και εκπαιδευτικά δίκτυα, δεν έχει κανείς παρά να ρίξει μια ματιά σε οποιοδήποτε εγχειρίδιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο μέρος της αναφέρεται σε έρευνες που αποδεικνύουν τη σχέση ανάμεσα στο επίπεδο της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών και το επίπεδο διαφόρων δεικτών που έχουν σχέση με την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους επιτυχία (επίδοση, αξίες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες κ.λπ.).

Γι' αυτό και πολλά από τα θεωρούμενα αξιοκρατικά συστήματα εξετάσεων και άλλων δοκιμασιών, όχι μόνον δεν είναι αντικειμενικά και ουδέτερα, αλλά αντίθετα, καταλήγουν να γίνονται σε τελευταία ανάλυση μηχανισμοί κοινωνικής επιλογής, που επισφραγίζουν και νομιμοποιούν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες.

Μήπως λοιπόν η αντίληψη που έχουμε για το ρόλο του ΣΕΠ στηρίζεται στις παραπάνω αμφισβητήσιμες παραδοχές; Θέλουμε, συνειδητά ή ασυνείδητα, ο λειτουργός του ΣΕΠ να διευκολύνει τις αναπαραγωγικές και νομιμοποιητικές λειτουργίες του σχολείου; Γιατί πολλά ακούγονται (και ακούστηκαν και στη σημερινή ημερίδα) για την αναγκαιότητα χρησιμοποίησης του ΣΕΠ με βάση δήθεν **ορθολογικές** σκοπιμότητες οικονομικού ή ψυχολογικού περιεχομένου.

Μήπως, καθώς διαπιστώνουμε τα όρια του ΣΕΠ, είναι ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουμε τους στόχους και το ρόλο του συσχετίζοντάς τον με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο θα λειτουργήσει;

Μήπως, αντί να απογοητευόμαστε

που δεν μπορεί π.χ. Ο ΣΕΠ να ανακόψει τη συνεχιζόμενη αύξηση της ζήτησης για πανεπιστημιακές σπουδές ή να στρέψει τους μαθητές στην τεχνική εκπαίδευση, θα ήταν καλύτερα να αναθεωρήσουμε τις ίδιες μας τις προθέσεις, όταν μάλιστα έχουν καθοδηγητικό ή δογματικό χαρακτήρα, και να στρέψουμε αλλού τους προβληματισμούς μας;

Αν βελτιωθούν οι συνθήκες και οι σχέσεις στον κόσμο της εργασίας, αν διαπιστωθεί από την εμπειρία ότι διαγράφονται θετικές προοπτικές οικονομικών ή ψυχοκοινωνικών αμοιβών από κάποια επαγγελματική κατεύθυνση, ο προσανατολισμός γονέων και μαθητών θα προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα.

Στη χώρα μας, εξάλλου, παράλληλα με τα ευρήματα των ερευνών που τονίζουν το υψηλό επίπεδο των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών των Ελλήνων μαθητών, υπάρχουν και εκείνα που δείχνουν ότι οι επιλογές τους στην πράξη και οι προσδοκίες τους είναι *αρκετά ρεαλιστικές*. Βλέπουμε π.χ. ότι η θετική σχέση ανάμεσα στο επίπεδο κοινωνικής προέλευσης των μαθητών και το επίπεδο των φιλοδοξιών, των προσδοκιών και των τελικών τους επιλογών δεν ανατρέπεται. Βλέπουμε επίσης ότι η σχολική τους επίδοση επηρεάζει σοβαρά τις αποφάσεις τους, (βλ. Δημητρόπουλος 1985). Η αυτοεπιλογή ακόμη των τελειοφοίτων μαθητών σχετίζεται με το βαθμό επιλεκτικότητας των διαφόρων σχολών και παρουσιάζει μια εκπληκτική προσαρμοστικότητα (Carmas et al. υπό έκδοση, ΚΕΠΕ). Αλλά και ο βαθμός συμβιβασμού (πτώσης του επιπέδου των φιλοδοξιών των μαθητών στην τελική φάση της λήψης απόφασης) είναι μεγάλος στους μαθητές με

τα λιγότερο ευνοϊκά κοινωνικά χαρακτηριστικά (Zikopoulos 1982, Carmas et al, υπό έκδοση, ΚΕΠΕ). Αν συνέβαιναν τα αντίθετα, θα μπορούσαμε να μιλάμε για έλλειψη ρεαλισμού των μαθητών.

Καθώς όμως αμφισβητείται η αξία και η αποτελεσματικότητα των στόχων που αποσκοπούν στη διάγνωση, επιλογή και διοχέτευση των μαθητών σε διάφορα εκπαιδευτικά κανάλια, πολλοί σπεύδουν να εισηγηθούν την κατάργηση του ΣΕΠ, μη βλέποντας άλλο λόγο ύπαρξής του. Άλλοι τον περιορίζουν στη λειτουργία της παροχής πληροφοριών και της ατομικής συμβουλευτικής. Πρόκειται βέβαια για λειτουργίες του ΣΕΠ πολύ σημαντικές, όμως ούτε καλύπτουν όλες του τις πλευρές, ούτε πραγματοποιούνται με τρόπο στατικό ή αυτόματο. (Με το ίδιο σκεπτικό θα έπρεπε να καταργηθεί —αντί να αλλάξει— και η ίδια η εκπαίδευση και να αντικατασταθεί από ένα σύστημα πληροφόρησης!).

Εκτός αυτού, όμως, δεν υπάρχει πληροφόρηση πραγματικά αντικειμενική, ούτε αφομοιώνεται ή αξιοποιείται αυτόματα από το δέκτη (Γαβριήλ 1984). Αλλά και η ανάγκη των μαθητών για πληροφόρηση ή κάποιο είδος της δεν είναι πάντα αυτονόητη, ούτε κοινωνικά ουδέτερη. Ο κόσμος είναι γεμάτος πληροφορίες. Το πώς θα τις αναζητήσει και θα τις αξιοποιήσει κανείς εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων η εμπειρία, το μορφωτικό επίπεδο, η ευαισθησία και ο προβληματισμός, η αυτογνωσία. Όλα αυτά είναι αποτέλεσμα μάθησης, για την οποία ένα μεγάλο μέρος ευθύνης έχει και το σχολείο.

Από τη στιγμή λοιπόν που διακη-

ρύσσουμε την πίστη μας στην υποχρέωση του σχολείου να βοηθά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και στην προετοιμασία τους για το ρόλο του ελεύθερου και υπεύθυνου πολίτη και εργαζόμενου, θα πρέπει να δεχθούμε και την ευθύνη του σχολείου για την ανάπτυξη του τομέα αυτού, στον οποίο δίνεται σήμερα μεγαλύτερη έμφαση από οποιαδήποτε άλλη εποχή.

Ο ΣΕΠ με την ευρεία έννοια που τείνει να αποκτήσει σε όλες τις σύγχρονες χώρες, έχει εισαχθεί ακριβώς για να καλυφθεί αυτό το κενό του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος που χαρακτηρίζεται από τάσεις ακαδημαϊσμού ή στενού τεχνοκρατισμού και κατακερματισμού της γνώσης και από έλλειψη ευαισθησίας απέναντι στις κοινωνικές α- νισότητες.

Υπάρχουν λοιπόν πολλά που μπορούν να γίνουν μέσα από το ΣΕΠ και προς τα εκεί χρειάζεται να στρέψουμε

τις προσπάθειές μας. Οι ανάγκες υπάρχουν και δεν καταργούνται με το να μην τις βλέπουμε.

Αν διαπιστώνουμε ότι ο ΣΕΠ δεν επιτυγχάνει πολλά πράγματα έτσι όπως εφαρμόζεται, ας προσπαθήσουμε να τον βελτιώσουμε ή να τον αλλάξουμε έχοντας πάντα στο νου μας τον κοινωνικά και ιδεολογικά ευαίσθητο ρόλο του και τις πολύπλευρες διαστάσεις του.

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ο θεσμός αυτός σήμερα είναι πάρα πολλά και έχουν σχέση με εγγενείς αδυναμίες του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Μια από αυτές είναι και η έλλειψη εκπαιδευτικών με ειδική επιμόρφωση και πρακτικές εμπειρίες όχι μόνο στο ΣΕΠ, αλλά γενικά στις ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικές επιστήμες.

Εφόσον τίποτα δε γίνεται για την αντιμετώπιση των εμποδίων αυτών, ο θρήνος για τη δυσλειτουργία και το βαθμό επιτυχίας του ΣΕΠ σήμερα κα- ταντά μονότονος και χωρίς νόημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γαβριήλ, Α. «Έννοια της πληροφόρησης και η λειτουργία της στα πλαίσια του ΣΕΠ». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 18, 1984.
- Carmas, C., Kostakis, A., & Dragonas, Th. *Occupational and Educational Demand of Greek Youth* (in Press), ΚΕΠΕ.
- Carnevale, A. P., Gainer, A.S. & Meltzer, U. *Workplace Basics: The Skills Employers Want*. Washington, 1988.
- Collins, R. «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», in Karabel, J. and Halsey, A. (eds) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977.
- Δημητρόπουλος, Ε. κ.ά. *Οι Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου: Υπόθεση Κοινωνικής Τάξης*; Θεσ/νίκη, 1985.
- Ducray, G. «The stakes of Vocational Training Policy», in CEDEFOP, *Training and Employment*, W. Germany, 1982.
- Foster, P. «The Vocational School Fallacy in Development Planning», in C.A. Anderson and M.J. Bowman. Chicago, Aldine Publishing Company, 1965.
- Karabel, J. and Halsey, A. (Eds) *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University, 1977.
- Κασιμάτη, Κ. *Τάσεις κινητικότητας στην Ελληνική Βιομηχανία*. Αθήνα: ΕΚΚΕ, 1979.
- Κασιμάτη, Κ. «Εκπαίδευση και Εισόδημα». ΝΕΑ 12-2-1988.

- Κασιμάτη, Κ. «Το Ελληνικό Σχολείο και ο χώρος της Εργασίας». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 1988.
- Κασσωτάκης, Μ. «Η Προσπάθεια Ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η Αποτυχία της: Μια ερμηνευτική Προσέγγιση» στο *Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Επιμέλεια Καζαμίας, Α. και Κασσωτάκης, Μ., Ρέθυμνο, 1986.
- Κόκκος, Α. «Η Στροφή στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση», στο *Κριτική της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (1974-1981)*. Αθήνα: Κέντρο Μεσογειακών Μελετών, 1982, σ.σ. 39-61.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. *Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Υπουργείο Έρευνας και Τεχνολογίας, 1985.
- Μηλιός, Γ. *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Αθήνα: Θεωρία, 1984.
- Μουστάκα, Κ. & Κασιμάτη, Κ. «Φιλοδοξίες και επιθυμίες των γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους», στο *Η προβληματική της Εμπειρικής Έρευνας: δύο εφαρμογές με επίκεντρο το παιδί*. Εκδ. Αετοπούλειο Πολιτιστικό Κέντρο Χαλανδρίου, 1984.
- Μπαμπανάσης, Στ. *Επιπτώσεις της Τεχνικής - Επιστημονικής Επανάστασης στην Οικονομία, την Παραγωγή και την Εργασία*. Αθήνα: 1984.
- Psacharopoulos, G. «To vocationalise or not to vocationalise? (...)». *International Review of Education*, 33, No 2, 1987, 187-211.
- Shultz, T.W. «Education as an investment». *American Review*, March, 1961.
- Τσουκαλάς, Κ. *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1975.
- Τσουκαλάς, Κ. «Εργασία και εργαζόμενοι στην πρωτεύουσα: αδιαφάνειες, ερωτήματα, υποθέσεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 60, 1986.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. «Επιλογή, αυτοεπιλογή και τεχνική παιδεία». *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 13-7-1979.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. και Καζαμίας, Α. *Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ 1985.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. Εισήγηση στο 14ο Συνέδριο της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρίας. Αθήνα, Οκτώβριος 1989.
- Φραγκουδάκη, Α. «Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης: Αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες». *Ο Πολίτης*, τ. 11, Ιούλιος 1977.

Σταύρος Πεπελίδης*

**Ο ΤΡΟΠΟΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΚΑΙ ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
Μερικές Παρατηρήσεις και Σκέψεις**

Παρακολούθησα την ημερίδα με θέμα: «Ο τρόπος επιλογής υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα όρια του εκπαιδευτικού-επαγγελματικού προσανατολισμού».

Πρέπει να ομολογήσω ότι ακούστηκαν πάρα πολύ χρήσιμα πράγματα, έγιναν υπέροχες εισηγήσεις για τη σημερινή πραγματικότητα στο χώρο της Β/θμιας εκπαίδευσης και για το ρόλο του Σ.Ε.Π. (Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού). Είναι γεγονός ότι κάθε χρόνο με το σύστημα επιλογής (με γενικές ή χωρίς γενικές εξετάσεις) των υποψηφίων για τα ΑΕΙ ή ΤΕΙ έχουμε περίπου 100.000 μαθητές-μαθήτριες να μένουν έξω από τα Πανεπιστήμια της χώρας μας, αλλά και από αυτούς που έχουν την τύχη να μπουν, περίπου 45.000 χιλιάδες, αρκετοί δεν μπαίνουν στη σχολή της προτίμησής τους με αποτέλεσμα την αδιαφορία ή το συμβιβασμό για την απόκτηση ενός πτυχίου που πιθανόν να μην το αξιοποιήσουν ποτέ. Και ενώ θα περίμενε κανείς με αυτό το σύστημα επιλογής να μπαίνουν οι καλύτεροι και να έχουμε μετά την αποφοίτηση τους άριστους επιστήμονες, φοβάμαι ότι δεν συμβαίνει αυτό, αλλά απλώς έχουμε

πτυχιούχους προστιθέμενους, στους χιλιάδες άλλους χωρίς μέλλον.

Το ερώτημα που τίθεται είναι τι γίνεται με τις 100.000 χιλιάδες περίπου μαθητές-μαθήτριες που δεν πέτυχαν την είσοδό τους στα ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Ίσως μερικοί (ελάχιστοι) να επιχειρήσουν για δεύτερη και τρίτη χρονιά την είσοδό τους. Απλά και αυτοί απογοητεύονται και εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Μήπως οι περισσότεροι στήριξαν τα όνειρά τους για την είσοδο στα ΑΕΙ ή ΤΕΙ σε λάθος βάση; Μήπως ακολούθησαν λάθος δρόμο; Μήπως τους δόθηκαν απατηλές υποσχέσεις; Μήπως τους δόθηκαν λάθος πληροφορίες; Μήπως το σύστημα τελικά δεν ξέρει τι θέλει; Μήπως το παιδί από την ώρα που μπαίνει στο σχολείο το μαθαίνουμε όλοι (γονείς-δάσκαλοι-καθηγητές-πολιτεία), ότι ο μόνος δρόμος που πρέπει να ακολουθήσει είναι η μόρφωση και η καταξίωσή του στην κοινωνία μέσα από ένα πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, κι ότι διαφορετικά είναι ένα τίποτα; Μήπως όλα τα παιδιά τελικά οδηγούνται στη Γ' τάξη του Λυκείου χωρίς προϋποθέσεις -προσόντα και διεκδικούν, θα έλεγα απαιτούν, μια θέση στα ΑΕΙ ή ΤΕΙ χωρίς να μπορούν

*Ο Σ.Π. είναι Υπεύθυνος ΣΕΠ 5ου Γραφείου Β/βάθμιας Εκπ/σης Ν. Θεσ/νίκης Επικοινωνία: Δ/ση Β/θ Εκπ. Ν. Θεσ/κης, Καρατάσου 7, 54626 Θεσσαλονίκη. Τηλ. 031/515600.

να δουν γύρω τους αν υπάρχουν και άλλες εναλλακτικές λύσεις επιβίωσης; Μήπως όταν δουν αυτές τις λύσεις ή κάποιος τους τις δείξει είναι πολύ αργά για επιλογές;

Θα έλεγα σίγουρα ένας νέος 18-19-20 ετών που έμαθε να στοχεύει αρκετά ψηλά ή πολύ ψηλά δεν συμβιβάζεται πλέον να στραφεί σε άλλα επίπεδα κατώτερης μόρφωσης. Ο ΣΕΠ τελικά σε τι βοήθησε στα χρόνια που ο μαθητής-μαθήτρια έβαχνε, ανησυχούσε για το μέλλον του (Α' τάξη Γυμνασίου - Β' τάξη και ειδικά στην Γ' τάξη του Γυμνασίου, όταν βρέθηκε μπροστά στο μεγάλο σταυροδρόμι επιλογών); Ερωτήματα καυτά, έπρεπε να δοθούν άμεσες λύσεις: Τώρα τι κάνω; Ποιον τύπο Λυκείου πρέπει να διαλέξω; Ποιο επάγγελμα τελικά θα διαλέξω; Μήπως τελικά δημιουργούμε κάθε χρόνο στρατιές ανέργων που δεν μπορούν και δε θέλουν να ασχοληθούν με παραγωγικές διαδικασίες;

Ποιος μαθητής και ποια μαθήτρια απ' αυτούς που επί 6 χρόνια (Α' τάξη Γυμνασίου - Γ' τάξη Λυκείου) στηρίζαν τα όνειρά τους και κατασπατάλησαν πολλά χρήματα της οικογένειάς τους, στα φροντιστήρια για να ανοίξουν τη μεγάλη πόρτα των Πανεπιστημίων, θα δεχότανε να ξαναγυρίσει, να καθίσει και πάλι στα μικρά θρανία για δύο ολόκληρα χρόνια ενός ΤΕΛ (Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου) ή μιας ΤΕΣ (Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής) και τελικά από μεγάλος επιστήμονας να γίνει ένας τεχνιτάκος; (Ηλεκτρολόγος - Ηλεκτρονικός - Μηχανολόγος - Ψυκτικός - Υπάλληλος Γραφείου ή Λογιστηρίου - Βοηθός Παραϊατρικών Επαγγελμάτων - Σχεδιαστής κ.λπ.).

Στην εισήγηση του ο Κ. Κασσωτάκης τόνισε ότι σε άλλες χώρες η ΤΕΕ (Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση) κάθε χρόνο αυξάνει το μαθητικό της δυναμικό, ενώ στη χώρα μας κάθε χρόνο μειώνεται. Θα έλεγα ότι είναι πάρα πολύ λογικό, όταν δεν γίνεται τίποτα ή σχεδόν τίποτα για την αναβάθμιση της ΤΕΕ και από την άλλη πλευρά και τα τρία χρόνια που μαθητής-τρια, είναι στο Γυμνάσιο, το μόνο που ακούει, είναι για τα Γενικά Λύκεια μεταξύ άλλων, ίσως διότι όσοι καθηγητές διδάσκουν ΣΕΠ στα Γυμνάσια είναι από τη Γενική Εκπαίδευση και ίσως γιατί και οι ίδιοι δεν ξέρουν τίποτα ή σχεδόν τίποτα για την ΤΕΕ.

Είναι παγκοσμίως γνωστό ότι η Ευρώπη μετά τη σταδιακή απώλεια των αποικιών της καθώς και ο «Νέος Κόσμος» όπως και η Ιαπωνία μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, κατόρθωσαν ν' ανδρωθούν και να φθάσουν σε οικονομική, γιατί όχι και πολιτιστική-ποιοτική ακμή, μόνο με την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Αλλά και η Σοβιετική Ένωση μετέτρεψε την οικονομία της από γεωργική σε βιομηχανική. Τίποτα όμως από όλα αυτά δεν θα μπορούσε να orthοποδήσει αν ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός κάθε χώρας δεν έδινε ικανό αριθμό τεχνικών και επαγγελματικών στελεχών. Ο πίνακας 1 μας δείχνει ανάγλυφα αυτή την εικόνα. Χώρες οικονομικά και τεχνολογικά προηγμένες έχουν ποσοστό μαθητών στην ΤΕΕ άνω του 40%, μερικές δε και άνω του 70%, ενώ αντίθετα οι χώρες που το ποσοστό των μαθητών στη Γενική εκπαίδευση υπερβαίνει το 65% είναι, αν όχι οικονομικά, σίγουρα τεχνολογικά και βιομηχανικά υπανάπτυκτες.

α/α	Χώρα	Ποσοστό νέων στη Γενική Εκπαίδευση	Ποσοστό νέων στη Μέση Τ.Ε.Ε.
1	Αλβανία	53 %	46 %
2	Α. Γερμανία	12,5 %	87,5 %
3	Βέλγιο	31 %	69 %
4	Βουλγαρία	23 %	77 %
5	Γαλλία	57 %	43 %
6	Δ. Γερμανία	28 %	72 %
7	Ελλάδα	78 %	22 %
8	Ισπανία	56 %	44 %
9	Ιταλία	56 %	44 %
10	Ιαπωνία	56 %	44 %
11	Πορτογαλία	51 %	49 %
12	Σοβιετική Ένωση	54 %	46 %
13	Τουρκία	83 %	17 %
14	Τσεχοσλοβακία	30 %	70 %

Είναι να διερωτάται κανείς πότε θα ευισθητοποιηθούμε. Χωρίς παιδεία βέβαια ποτέ. Αυτή στη χώρα μας βρίσκεται σε ανυπαρξία τουλάχιστον στην ουσία της και υφίσταται για να κατασκευάζει κατά ένα ποσοστό τυφλούς οπαδούς κομμάτων και άτομα με απολυτήριο Γυμνασίου - Λυκείου ή με πτυχία ΑΕΙ - ΤΕΙ που δεν αξίζουν ούτε «ως δείγματα άνευ αξίας». Αυτή η κατάσταση της κομματικοποίησης της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων μήπως πρέπει να μας βάλει σε σκέψεις; Μήπως ως κοινωνία έχουμε παρακμάσει τόσο πολύ που κατά τον Πλάτωνα «σε μια ηθικά χαλασμένη κοινωνία να μην μπορεί κι όταν ακόμα βρεθεί μια κυβέρνηση, που να θέλει να κάνει κάτι το θετικό, θα της ήταν δύσκολο αν όχι αδύνατο να το κατορθώσει»;

Η υπόσταση της πολιτείας μας λέει ο Πλάτων «εξαρτάται από την ικανότητα της ίδιας της πολιτείας να μπορεί να ηθικοποιεί τους πολίτες». Για να γίνει

όμως πραγματικότητα αυτή η παιδευτική πράξη μας λέει ο αρχαίος μας σοφός «πρέπει η κοινωνία να κατέχεται από βούληση για παιδεία» (Μένων 99 και Πολιτεία 493-α). Και όπως αναφέρει σε άρθρο του ο Καθηγητής Ξηροτύρης «δυστυχώς η κοινωνία μας, στερείται βούλησης προς την παιδεία, παρά ρέπει προς έναν ωφελιμισμό συντροφεύμενο από αμοραλισμό και από έναν ανέλεγκτο ατομικισμό». Κάτω από αυτό το πνεύμα παρατηρεί ο Καθηγητής, περιγράφει την κοινωνία μας μια ατμόσφαιρα αντιμόρφωσης, μια ατμόσφαιρα κατανάλωσης, σπατάλης και απληστίας ως το σημείο να μην θεωρείται τίποτα επαίσχυντο, αρκεί που αυτό μπορεί να φέρει κέρδος. Μέσα σ' αυτή την ατμόσφαιρα που μας καλύπτει διαπιστώνονται το φαινόμενο μιας αρρωστημένης κοινωνίας, μια αγχώδης κατάσταση νευρωτικής μορφής, από την οποία κατέχονται οι Νεοέλληνες, με το να πάρουν τα παιδιά τους Πανεπιστημιακό Πτυχίο.

Φυσικά στο μεγαλύτερο ποσοστό δεν προέρχεται από τον πόθο να μορφωθούν τα παιδιά τους κατά επιστημονικό τρόπο σπουδάζοντας και μελετώντας σοβαρά, αλλά από την επιθυμία για υπαλληλοποίηση με κάθε τρόπο.

Αν λοιπόν οι γονείς ήθελαν στην πλειοψηφία να γίνουν τα παιδιά τους σωστοί επιστήμονες, δεν θα πίεζαν τις κυβερνήσεις να δημοσιεύουν άκρως χαριστικές διατάξεις, να προβιβάζονται από τάξη σε τάξη χωρίς καθόλου κόπο και να παίρνουν Απολυτήρια - Πτυχία που δεν αξίζουν περισσότερο από τα τυπογραφικά και χαρτί.

«Η άριστη πολιτεία είναι εκείνη στην οποία υπάρχουν πολλά έπαθλα αρετής» έλεγαν οι σοφοί μας αρχαίοι (Στοβαίος *Περί Πολιτείας* ΜΓ' 82).

Είναι ολοφάνερη η ηθική κρίση που μαστίζει σήμερα την κοινωνία μας, κρίση ηθική του πολιτικού κόσμου, του πνευματικού κόσμου και των πολιτών. Είναι κρίση της παιδείας τούτου του τόπου, γιατί η παιδεία, όπως τονίζει ο Αριστοτέλης και πολλοί σύγχρονοι σοφοί «είναι η βάση της ύπαρξης μιας πολιτείας». Γι' αυτό και μια υγιής πολιτεία, μας τονίζει ο σοφός των αιώνων, σαν κύρια και βασική αποστολή της έχει την παιδεία των πολιτών, ο δέ πιο υψηλός σκοπός της παιδείας, κατά τον Αριστοτέλη, συνίσταται στην ανάπτυξη της πνευματικής προσωπικότητας του νέου προς δύο κυρίως κατευθύνσεις: της ηθικής βούλησης και της σφρόνους σκέψης. Στην ηθική διαμόρφωση του νέου επιδρά κατά τον Αριστοτέλη πολύ πέρα από τη διδασκαλία η συνήθεια και το περιβάλλον με το παράδειγμα. Με τις συνήθειες μπορεί ο άνθρωπος, μας τονίζει ο μεγάλος σοφός, να βελτιώνει ή

να χειροτερεύει το φυσικό του ανάλογο (*Πολιτικά*, 1132. α5).

Σε μας ο παράγοντας συνήθεια κυριαρχεί έντονα. Είναι ζήτημα αν θα συναντήσουμε σε άλλη χώρα τόσο κακομαθημένους και κακοσυνητισμένους ανθρώπους όσους στην χώρα μας.

Ο πολιτισμός ενός λαού και η παιδεία του, είπε ένας σύγχρονος σοφός, «φαίνεται από τον τρόπο που φέρεται στο δρόμο». Αγωγή, μας λέει ο Αριστοτέλης, χωρίς την διαπαιδαγώγηση στο ήθος δεν υπάρχει, γιατί «ο άνευ αρετής άνθρωπος είναι το πλέον ανόσιο και πλέον άγριο ον» (*Πολιτικά* 1253. 61).

Προτάσεις

α) Πιστεύω ότι ίσως αυτός ο μεγάλος αριθμός υποψηφίων για τα ΑΕΙ - ΤΕΙ, (περίπου 100.000 χιλιάδες), που αποτυγχάνουν κάθε χρόνο, θα ήταν πολύ μικρότερος αν οι μαθητές-τριες κάνουν σωστές επιλογές (με τη βοήθεια του ΣΕΠ), στην Γ' τάξη του Γυμνασίου, για να μην βρεθούν στο μονόδρομο του Γενικού Λυκείου, που τους περισσότερους τελικά δεν τους βγάζει πουθενά. Μια τέτοια επιλογή θα μπορούσε να είναι ένα ΤΕΛ (Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο), ή μια ΤΕΣ (Τεχνική Επαγγελματική Σχολή), για την απόκτηση ενός πτυχίου.

β) Οι μαθητές-τριες πρέπει να γνωρίσουν μέσα από την πράξη τα διάφορα επαγγέλματα και εδώ ο ΣΕΠ θα μπορούσε να βοηθήσει πάρα πολύ, να έχει τη δυνατότητα, την περίοδο που οι καθηγητές ασχολούνται με εξετάσεις (20 Μαΐου - 20 Ιουνίου), να στέλνονται οι μαθητές του Γυμνασίου στους χώρους εργασίας και να ασκούνται στα επαγ-

γέλματα που ενδιαφέρονται, και έτσι να διαλέξουν το επάγγελμα που τους ταιριάζει.

— Κάποτε θα έπρεπε αυτή η περιφημη σύνδεση, (συνεργασία), Σχολείου-Βιομηχανίας-Επιχειρήσεων-Τοπικής Κοινότητας και Αγοράς Εργασίας, όταν όλη η Ευρώπη, ή σχεδόν όλη, τα εφαρμόζει αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση με πάρα πολύ μεγάλη επιτυχία σε στενή συνεργασία με τον ΣΕΠ για να βοηθήσει τους νέους στις προσωπικές τους αποφάσεις για επαγγελματική σταδιοδρομία - για βελτίωση της ζωής τους.

γ) Η πολιτεία θα πρέπει να παίζει ρυθμιστικό ρόλο βοηθώντας τους νέους στη σωστή επιλογή επαγγελμάτων και όχι στη διόγκωση μερικών επαγγελμά-

των, προγραμματίζοντας τον αριθμό φοίτησης των σπουδαστών και γενικά τους απαραίτητους περιορισμούς που απαιτούνται για να σταματήσει η λήψη πτυχίων που τελικά τους οδηγεί στην ανεργία ή στην αλλαγή επαγγελμάτων.

δ) Πρέπει να γίνει κατοχύρωση του πτυχίου. Όλα τα επαγγέλματα να έχουν υποχρεωτικά πτυχίο και φυσικά μετά την αποφοίτησή του ο νέος να μπορεί να βρει δουλειά.

ε) Πρέπει να επανέλθουν οι εξετάσεις στην Α' - Β' - Γ' τάξη του Γυμνασίου, και γιατί όχι και στην Α/θμια Εκπ-ση, έτσι ώστε να υπάρχουν κίνητρα για μάθηση και με θέληση για άμιλλα μεταξύ των μαθητών-τριών.

Ιωάννα Καρανάσιου*

Παρατήρηση 1

Σε ποιες σχολές αντιπροσωπεύονται τα κορίτσια; Είναι γνωστή η πλειοψηφική κατανομή των κοριτσιών στις Παιδαγωγικές Σχολές και στις σχολές «παροχής Υπηρεσιών». Ενώ μειοψηφούν στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Ο προσδιορισμός από τη Διεθνή Τυπολογία της εκπαίδευσης, των σπουδών σε δύο πεδία επιτρέπει την καλύτερη σύγκριση των ποσοστών φοιτητών — φοιτητριών στη α) Φιλολογία, Θεολογία και β) στις Επιστήμες του Μηχανικού. Πάντα οι γυναίκες παρέμεναν μειοψηφία ακόμα και στην ανώτατη εκπαίδευση, στις σχολές που προσφέρουν τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές.

Αυτός ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι επηρεασμένος από τη νοοτροπία που «αποδίδει συγκεκριμένο φύλο» στις διάφορες σχολές και στα αντίστοιχα επαγγέλματα.

Η αρχή ότι «η εκπαίδευση δεν πρέπει να ευνοεί την παγίωση των ρόλων των δύο φύλων, αλλά αντίθετα να δημιουργεί τις προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν τη μέγιστη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το φύλο» θα επιδράσει θετικά στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού υλικού και του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Γίνεται λόγος για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα — μια που ο θεσμός του ΕΠ ευπαύχρει σ' αυτό — που μέχρι πριν λίγα χρόνια διέθετε χωριστά γυμνάσια αρρένων και θηλέων, τα οποία συντηρούσαν ποικιλότροπα την παραδοσιακή αντίληψη για το ρόλο των γυναικών. Ακόμα και στην τελευταία τάξη (στην κρίσιμη δηλαδή ώρα, που οι νέοι/ες κάνουν τις βασικές τους επιλογές για το μέλλον τους) διδασκόταν ότι η εργασία των γυναικών είναι αρνητικό φαινόμενο: «Η εργαζόμενη σύζυγος γεμίζει το σπίτι με άγχος και αγωνία...» (Γρηγοριάδου, 1976, σ. 124). Αντίληψη που καλλιεργείται από πολύ νωρίς. Η Άννα Φραγκουδάκη, στο βιβλίο για τα αναγνωστικά, επισημαίνει ότι σε όλα τα κείμενα που ανέλυσε «ο ρόλος της γυναίκας είναι ένας, από πάντα δοσμένος και φυσικός, να είναι μάνα-νοικοκυρά... Το πρότυπο είναι σε τέτοιο βαθμό απόλυτο και άκαμπτο, που η εργαζόμενη γυναίκα παρουσιάζεται ως κάτι το αφύσικο, περιγράφεται πάντα ως αποτέλεσμα οικονομικής δυστυχίας». (Φραγκουδάκη, 1978, σ. 18).

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός έρχεται αργότερα. Ο θεσμός επιβαρύνεται με ευθύνες, διότι η επιτυχία του δεν βασίζεται μόνο στο να προσανατολίσει μαθητές/τριες στην επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής επαγγελματικής κατεύθυνσης, αλλά έχει ταυτόχρονα να ξεπεράσει τις Κοινωνικές Προκαταλήψεις στα πλαίσια των οποίων εντάσσεται και ο προσδιορισμός διαφορετικών κοινωνικών και επαγγελματικών ρόλων για τα δύο φύλα.

* Η Ι.Κ. είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δασκάλων του Πανεπ. Κρήτης, υπότροφος του ΙΚΥ στον ΣΕΠ. *Επικοινωνία*: Αετόπετρας 173, 13123 Ν. ΛΙΟΣΙΑ Τηλ. 26.16.930

Αρκετές νύξεις γίνονται για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των κοριτσιών από ειδικούς/κές.

Οι ρίζες της προκατάληψης όμως, δεν έχουν θιχτεί σωματικά, πραγματικότητα που αντικατροπτίζεται στη χρήση του λόγου. Αμέτρητα πρακτικά συνεδρίων στη διατύπωσή τους χρησιμοποιούν το ένα γένος, το αρσενικό.

Ακόμα και στην ημερίδα αυτή —και δεν είναι καθόλου περίεργη και αδικαιολόγητη— η χαρακτηριστική έλλειψη χρήσης αναφορών στο θηλυκό γένος, η έλλειψη χρήσης ακόμα και θηλυκών προσφωνήσεων σ' όλη τη διάρκειά της.

Ακούγεται πάντα: ο καθηγητής, ο δάσκαλος, ο σύμβουλος του ΣΕΠ, ο μαθητής, ο υποψήφιος των εισαγωγικών εξετάσεων στα ΑΕΙ, ο συμφοιτητής μου... κ.λπ.

Δεν φαίνεται να υπάρχει στο χώρο του ΣΕΠ (χώρο, χρόνο, άνθρωπο, εγχειρίδια - αναλυτικά προγράμματα) και συγκεκριμένα σ' έναν από τους παράγοντες τον άνθρωπο, η θηλυκή υπόσταση. Δεν σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό ούτε ως σύμβουλοι ούτε ως συμβουλευόμενες οι γυναίκες, τα κορίτσια;

Σε πολλούς/λές ίσως φαίνεται ανώφελη η προηγούμενη παρατήρηση. Όμως με ποιον άλλο τρόπο θα επισημανθεί ο μηχανισμός της διαφοράς στη σύγχρονη πραγματικότητα; Ο μηχανισμός ή γρανάζια του μηχανισμού κοινωνικοποίησης προς την κατεύθυνση των άνισων ευκαιριών εξ αιτίας των παγιωμένων ρόλων των φύλων;

Υπάρχουν βέβαια ως αντιστάθμιση, πολλοί άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται «κατά κόρον» στον τομέα αυτό, όπως: Συμβουλευτική, Ποιοτική Διδασκαλία, Αξιολόγηση, Μεταλυκειακή Εκπαιδευτική Επιλογή, που είναι θηλυκού γένους:

Λαμβάνοντας υπόψη και την πρώτη έκθεση της Ελλάδας για την Επιτροπή του ΟΗΕ 1986 (Υ.Π.Κ.) που τονίζει ότι η καταπολέμηση των Κοινωνικών προκαταλήψεων πρέπει να αρχίσει από το σύστημα παιδείας, εκπαίδευσης, πληροφόρησης, ενημέρωσης, κύρια των νέων και σκεπτόμενοι/νες όχι μόνο τη σημασία του περιεχομένου πληροφόρησης ενημέρωσης, αλλά και τον τρόπο που αυτά γίνονται είναι ανάγκη να αναρωτηθούμε γι' αυτά που εκφράζουμε και προτείνουμε στο χώρο του ΣΕΠ για τον τρόπο που γίνονται οι προτάσεις αυτές αλλά και γι' αυτά που παραλείπουμε να προτείνουμε, έτσι περιθωριοποιώντας τα.

Παρατήρηση 2

Στο θέμα της ημερίδας αυτής, «Η τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα όρια του ΣΕΠ», ο παράγοντας «εκπαιδευτικός» θεωρήθηκε η κινητήρια δύναμη επιτυχίας του προγράμματος ΣΕΠ.

Έλειψε η προσέγγιση στο μακροεπίπεδο και το μικροεπίπεδο παραγωγής του ΣΕΠ. Έλειψε ο συσχετισμός των ιδιοτήτων του χώρου (π.χ. αίθουσα διδασκαλίας κ.λπ.), και του χρόνου (π.χ. διδακτική ώρα παρμένη από άλλα μαθήματα), όπου αποτελεί πραγματικά κινητήρια δύναμη επιτυχίας του προγράμματος ΣΕΠ και ΕΠ.

Στη δυναμική αυτού του «Υπερκείμενου Σχολικού συστήματος», όπου λειτουργεί το «Υποσύστημα ΣΕΠ», περιορίζεται η δράση του/της εκπαιδευτικού. Οι σύμβουλοι, οι εκπαιδευτικοί, δεν είναι τα άτομα που καθορίζουν τα όρια του ΣΕΠ, διότι

το «Υποσύστημα ΣΕΠ» συνδέεται σε σχέση αλληλεξάρτησης άμεσα τόσο με το «Υποσύστημα Ε.Π.» όσο και με το «Υπερκείμενο Σύστημα της Ευρύτερης Κοινωνίας».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γρηγοριάδου, Κ. *Χριστιανική Ηθική, Γ' Λυκείου*. Αθήναι: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση Α', 1976.
- Φραγκουδάκη, Α. *Τα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική Βία*. Αθήνα: ΘΕΜΕΛΙΟ, 1978.

Μιχάλης Νοτάκης*

Μέσα στα πλαίσια του ΣΕΠ και σχετικά με τον προϋδεασμό και την ψυχολογική σύνδεση των υποψηφίων και ενδιαφερόμενων για Νομικού Κλάδου Σχολές και Τμήματα Σχολών, οι οποίοι είναι κάθε χρόνο πολλοί, θα ήθελα να προτείνω όπως εισαχθούν στην Γ' Λυκείου Γενικού Τύπου, στις Δέσμες, Νομικά Μαθήματα, συγκεκριμένα το Δίκαιο, που ήδη διδάσκεται μόνο στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Λ., Τ.Ε.Σ., Ε.Π.Π.), από τις οποίες σχολικές μονάδες όμως κατευθύνονται για Τ.Ε.Ι.

Αφορμή για τη σκέψη και πρότασή μου παίρνω:

1) από το μεγάλο ενδιαφέρον μαθητών, κατά την επαφή τους μαζί μου στην ώρα του ΣΕΠ, για Νομικά Επαγγέλματα, και

2) η απορία μου, πώς είναι δυνατόν ένα παιδί να προϋδεασθεί και να σταθμίσει τις δυνατότητές του ή και να συγκεκριμενοποιήσει τις προτιμήσεις του για Νομικές Σχολές βασιζόμενο σε μαθήματα που έχουν ελάχιστη σχέση με τι απαιτήσεις και το περιεχόμενο των Νομικών Σχολών, που όμως είναι υποχρεωμένο, θέλοντας και μη, να διεξέλθει επιτυχώς, ευρισκόμενο έτσι σε μειονεκτικότερη θέση σε σχέση με υποψήφιο σχεδόν της ολότητας των άλλων Σχολών

* Ο Μ.Ν. είναι εκπαιδευτικός της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. *Επικοινωνία*. Προμηθέως 30-32, 11254 Αθήνα. Τηλ. 01/20.28.506.

Δήμητρα Πάντα*

Αναφορικά με την πρόταση του κ. Παπά για αντικατάσταση του ΣΕΠ με ένα σύστημα συλλογής και διανομής στοιχείων αναρωτιέμαι ποια θα είναι τότε η παιδαγωγική διάσταση της προετοιμασίας των μαθητών για τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων. Τα πορίσματα συγκριτικών ερευνών στις χώρες της Κοινότητας συνηγορούν στην ένταξη του ΣΕΠ στο αναλυτικό πρόγραμμα για την αποτελεσματική εφαρμογή του. Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι στην Αγγλία, όπου κάθε σχολείο έχει υιοθετήσει δικό του πρόγραμμα ΣΕΠ, είτε ενταγμένο στο ωρολόγιο πρόγραμμα είτε με τρόπο που να διαπερνά το αναλυτικό πρόγραμμα, στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει σταθερό και έντονο αίτημα και καθηγητών ο ΣΕΠ να έχει επίσημη θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

* Η Δ.Π. είναι εκπαιδευτικός της Β/βάθμιας εκπαίδευσης με ειδίκευση στο θεσμό από το Hatfield Polytechnic School και μεταπτυχιακό παιδαγωγικής. *Επικοινωνία*: Κριτία 7, 54352 Θεσσαλονίκη. Τηλ. 031/910.184.

Παναγ. Α. Σαμοΐλης*

Ακούστηκε από ομιλητές ότι ο θεσμός του ΣΕΠ απέτυχε. Η απόδοση του θεσμού φάνηκε κάπως και από την έρευνα του κου Παπά έστω και σε περιορισμένο δείγμα.

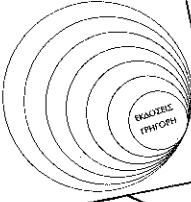
Όμως πιστεύω ότι δεν πρέπει να καταδικάζουμε αυτό το θεσμό αν δεν βοηθήσουμε να ολοκληρωθεί η εφαρμογή του. Ο κος Αλεξίου, είπε ότι φταίει και η πολιτεία. Συμφωνώ, διότι π.χ. η πολιτεία δεν βοήθησε να έχουμε περισσότερους λειτουργούς του ΣΕΠ. Τα πεντάμηνα σεμινάρια ΣΕΠ έδωσαν 500 περίπου επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, αλλά η λειτουργία τους σταμάτησε μόλις σταμάτησε η κατά 50 % επιχορήγηση της ΕΟΚ. Πιστεύω πως αν σε σύντομο χρονικό διάστημα δημιουργήσουμε σωστούς λειτουργούς του θεσμού θα αλλάξει θεαματικά η εικόνα του. Ελπίζω να προκύψουν από την ημερίδα συγκεκριμένες προτάσεις, για την επιμόρφωση στελεχών του ΣΕΠ.

* Ο Π.Σ. είναι Καθηγητής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Υπεύθυνος ΣΕΠ Αθήνας με ειδικευση στον ΣΕΠ από το London Polytechnic School, *Επικοινωνία*: βλ. Δ.Σ. ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ ΓΡΗΓΟΡΗ για κάθε καλό βιβλίο Σόλωνος 71 106.79 – Αθήνα

**η αρχιτεκτονική
της διδασκαλίας
και η διαδικασία
της μάθησης**

ΓΙΩΡΓΟΥ ΣΤ. ΦΛΟΥΡΗ



ΝΙΚ. Κ. ΜΑΡΚΑΝΤΕΙΝΗ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΤΩΝ ΘΕΩΛΟΓΙΚΩΝ
ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ**

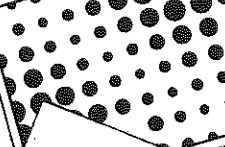
ΕΥΜΕΤΩΝΗ
ΣΤΟΝ ΕΚΛΕΓΜΕΝΟ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ
ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΑ



ΔΗΜ. Ε. ΤΟΜΠΑΛΗ

**Η ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΚΑΤΑΡΤΙΣΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ



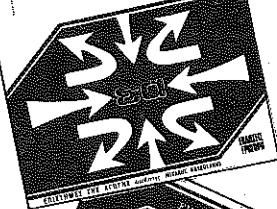
ΠΡΑΞΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ

**ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**
(Προσπελάσεις, αξιολόγηση, προοπτικές)

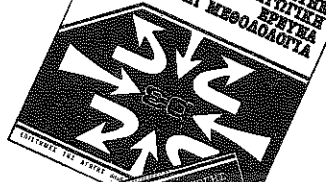
ΠΑΝΔΡΑΣ ΠΑΝΤΩΝ ΤΑΧΩΝ
ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙΝΕ
11-12 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1982

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ
ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ**



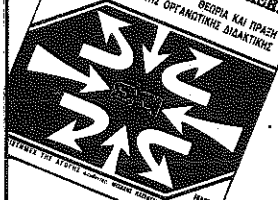
**ΕΠΙΔΕΙΞΕΙΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΠΙΔΕΙΞΕΙΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΠΙΔΕΙΞΕΙΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**



**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΗ
ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΛΩΣΗ
ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ**

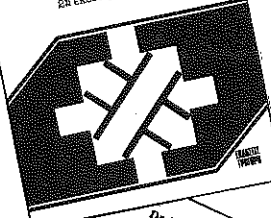


**ΟΡΓΑΝΩΣΗ
ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΤΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ**



**Η ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ
ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Εκδόσεις αναθεωρημένη



**Η επιδετικότητα
σαν κοινωνικό πρόβλημα
στην οικογένεια
και στο σχολείο**

(Συνεισφορά στην κοινωνιολογία της παιδείας)

Ανδρέας Κόκορας

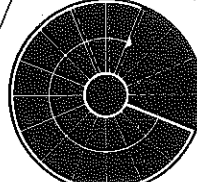
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ

Αθήνα 1980

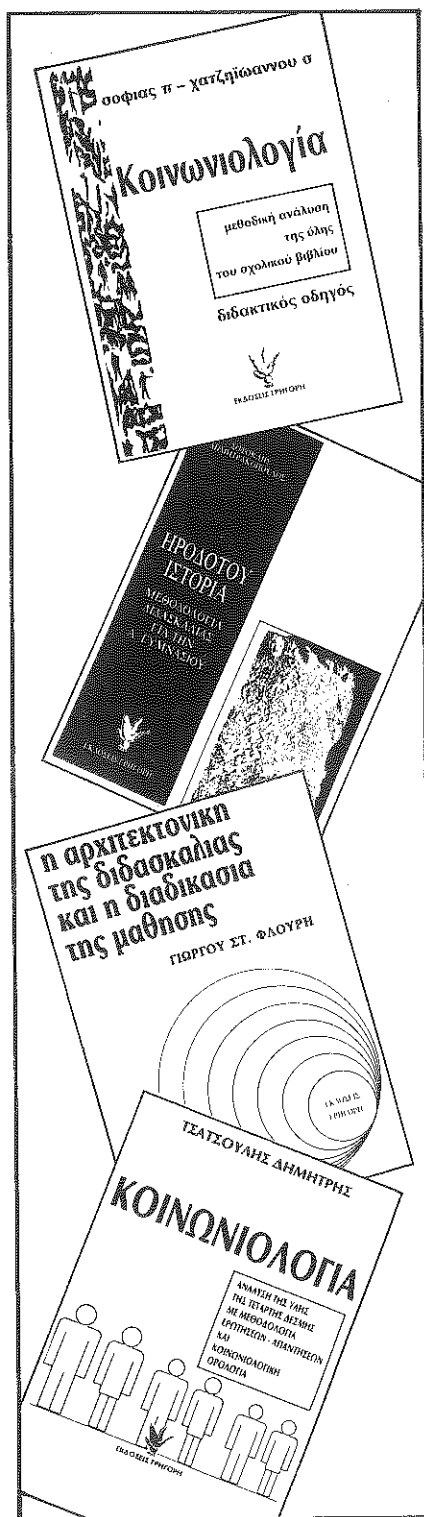
**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**



ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ
ΖΗΤΗΜΑ ΤΑΞΙΚΗΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΚΟΥΛΟΥΡΑΣ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ



ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ ΓΡΗΓΟΡΗ

για κάθε καλό βιβλίο
ΣΟΛΩΝΟΣ 71 - 106-79 ΑΘΗΝΑ

**ΠΛΟΥΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΟΗΘΗΜΑΤΩΝ
ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ, ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ
ΤΙΣ ΔΕΣΜΕΣ**

ΑΞΙΟΠΟΙΕΙΣΤΕ ΤΗΝ ΔΙΑΤΑΚΤΙΚΗ ΣΑΣ

ΘΕΟΛΟΓΙΑ
ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ - ΚΛΑΣΣΙΚΑ ΚΕΙ-
ΜΕΝΑ - ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ - ΔΟΚΙΜΙΑ
- ΕΚΘΕΣΕΙΣ - ΛΕΞΙΚΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ
ΟΜΙΛΙΕΣ ΕΟΡΤΩΝ - ΣΧΟΛΙΚΟ
ΘΕΑΤΡΟ - ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

