

Ερευνητικό Πρόγραμμα

«Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

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

“Access to Higher Education.

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

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

ΔΡΑΣΗ 8 - Οι παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις των εισαγωγικών εξετάσεων

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ

ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΤΟΜΟΣ Α΄

ΑΘΗΝΑ 2015

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

MIS: 375728

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ομοτ. Καθηγητής Δημήτριος Ματθαίου

Ερευνητική Ομάδα Υπεύθυνη για τη Δράση 8: Ε.Ο. ΕΚΠΑ 2

Συντονιστής: Μιχάλης Κασσωτάκης, Ομ. Καθηγητής

Μέλη ΚΕΟ

Μιχάλης Κασσωτάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Αθανάσιος Βέρδης, Λέκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών
Γεώργιος Παπακωνσταντίνου, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Μέλη ΟΕΣ

Δέσποινα Παπαγγελή - Βουλιούρη, Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Σχολική Συμβουλος
Νινα-Αικατερίνη Καλαβά-Μυλωνά, Εκπαιδευτικός - Ερευνήτρια
Ευλαμπία Γεωργιάδη, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, ΕΚΠΑ

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΩΝ ΔΙΑ-
ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΖΗΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΤΩΝ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ.
ΜΙΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.**

(Επιστημονικός υπεύθυνος Δημήτρης Ματθαίου)

ΕΚΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΡΑΣΗ 8

**ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ
ΤΩΝ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ**

ΤΟΜΟΣ Α΄

Επιστημονικές συνεργάτριες : Δρ. Γεωργιάδη Ευλαμπία
Δρ. Μυλωνά- Καλαβά Αικατερίνη
Δρ. Παπαγγελή- Βουλιουρή Δέσποινα

**ΑΘΗΝΑ
ΜΑΡΤΙΟΣ 2015**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ. 6
---------------	--------

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ – ΕΝΝΟΙΟ- ΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	9
1.1.1. Αντικείμενο της μελέτης.....	9
1.1.2. Γενικός σκοπός και στόχοι	9
1.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	10
1.2.1. Βασικές παραδοχές.....	11
1.2.2. Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	13
1.2.2.1. Εγκυρότητα.....	13
1.2.2.2. Θεώρηση της εγκυρότητας των εξεταστικών διαδικασιών από την άποψη των συνεπειών τους.....	16
1.2.2.3. Αξιοπιστία.....	17
1.2.2.4. Αντικειμενικότητα.....	19
1.2.2.5. Διακριτικότητα.....	20
1.2.2.6. Πρακτικότητα και οικονομία.....	21
1.2.3. Επιφυλάξεις και αμφισβητήσεις σχετικές με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα του συστήματος των εισαγωγικών εξετάσεων: διαχρονική εξέταση.....	22

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

2.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ.....	34
2.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	34
2.1.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	35
2.1.3. Διαδικασία διενέργειας των συνεντεύξεων.....	36
2.1.4. Ανάλυση των συνεντεύξεων.....	37
2.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	38
2.3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
2.3.1. Γενική αποτίμηση του συστήματος.....	43
2.3.1.1. Τα θετικά στοιχεία	45
2.3.1.2. Τα αρνητικά στοιχεία του συστήματος και το ζήτημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του	47
2.3.2. Ελλείψεις και αδυναμίες των εισερχομένων στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα.....	61
2.3.2.1. Ανεπάρκεια γνώσεων	63
2.3.2.2. Έλλειψη δεξιοτήτων.....	65
2.3.2.3. Ανεπάρκεια και γνώσεων και δεξιοτήτων.....	65
2.4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.....	69

2.5. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑ.....	77
--	----

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟ- ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ.....	83
3.1.1. Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας.....	83
3.1.2. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	84
3.2. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	84
3.2.1. Τρόπος επιλογής του δείγματος.....	84
3.2.2. Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	87
3.3. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΑΠΙ- ΣΤΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	89
3.4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	91
3.4.1. Αξιολόγηση βασικών χαρακτηριστικών του συστήματος.....	91
3.4.2. Αντιστοιχία των επιδόσεων των υποψηφίων προς τις πραγματικές τους γνώσεις και ικανότητες.....	95
3.4.3. Εγκυρότητα των επιδόσεων των υποψηφίων και επίδραση τυχαίων παραγόντων.....	97
3.4.4. Ενημέρωση για τις τριτοβάθμιες σπουδές και εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων.....	99
3.4.5. Η μεταβλητότητα της δυσκολίας των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων.....	100
3.4.6. Η ανεπάρκεια της προετοιμασίας που προσφέρει το Λύκειο για τις πανελλαδικές εξετάσεις.....	102
3.4.7. Προβληματισμοί σχετικοί με τα θέματα των πανελλαδικών εξετά- σεων.....	104
3.4.8. Προβλήματα βαθμολογίας των γραπτών των υποψηφίων στις πα- νελλαδικές εξετάσεις και οι επιπτώσεις τους στη εγκυρότητα και στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους.....	111
3.4.9. Επιτήρηση των εξεταζομένων και διασφάλιση της εγκυρότητας διεξαγωγής των εξετάσεων	119
3.4.10. Ζητήματα σχετικά με πρόσθετα κριτήρια επιλογής των υποψη- φίων φοιτητών.....	122
3.4.11. Άλλες αδυναμίες των πανελλαδικών εξετάσεων που επηρεάζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.....	126
3.4.12. Συμπληρωματικές απαντήσεις.....	133
3.5. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	136

ΜΕΡΟΣ Δ΄

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

4.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ.....	143
4.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	143
4.1.2. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	143
4.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	144
4.2.1. Πληθυσμός αναφοράς και τρόπος δειγματοληψίας.....	144
4.2.2. Μέγεθος του δείγματος και Τμήματα προέλευσής του	145
4.2.3. Έτος και τύπος του δευτεροβάθμιου σχολείου αποφοίτησης και λυ- κειακές κατευθύνσεις που είχαν επιλεγθεί.....	147
4.2.4. Τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλα συναφή στοιχεία.....	148
4.2.5. Γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων του δείγματος.....	150
4.3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	156
4.3.1. Σχέση των εξετασθέντων στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθημάτων με το περιεχόμενο των σπουδών που παρακολουθούσαν οι φοιτητές... ..	156
4.3.2. Χρησιμότητα των εξετασθέντων στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθη- μάτων.....	161
4.3.3. Εκτίμηση της αντιστοιχίας των επιδόσεων στις πανελλαδικές εξετά- σεις και των πραγματικών γνώσεων των εξετασθέντων.....	165
4.3.4. Εκτίμηση της καταλληλότητας των υποψηφίων που επιλέγονται για τις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών.....	171
4.3.5. Αιτιολόγηση των απόψεων των φοιτητών για την καταλληλότητα όσων εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	178
4.3.5.1. Αιτιολογήσεις θετικών απαντήσεων	178
4.3.5.2. Αιτιολογήσεις αρνητικών απαντήσεων.....	179
4.3.5.3. Αμφίσημες αιτιολογήσεις.....	187
4.3.6. Αλλαγές στα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα....	187
4.3.6.1. Γενικές αλλαγές.....	189
4.3.6.2. Αλλαγές σε συγκεκριμένα μαθήματα.....	192
4.3.7. Πρόσθετα κριτήρια για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση .	196
4.3.8. Πιθανότητα αλλαγής Τμήματος μετά το πρώτο έτος των σπουδών....	201
4.3.9. Γενική αξιολόγηση του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	206
4.3.9.1. Αρνητικές κριτικές.....	207
4.3.9.2. Θετικές κριτικές.....	213
4.3.9.3. Κριτικές που περιέχουν και θετικά και αρνητικά στοιχεία.....	214
4.3.10. Άλλες απαντήσεις- Προτάσεις.....	214
4.4. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	215

ΜΕΡΟΣ Ε΄

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

5.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ.....	222
---------------------------------	-----

5.1.1. Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας.....	222
5.1.2. Τρόπος συλλογής δεδομένων.....	222
5.1.3. Περιγραφή του δείγματος.....	223
5.2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	225
5.2.1. Δυσκολίες κατά την προετοιμασία των παιδιών για τις πανελλαδικές εξετάσεις.....	225
5.2.2. Ενημέρωση των γονέων για το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και επιπτώσεις της στη λειτουργία του.....	230
5.2.3. Αξιολόγηση του ισχύοντος συστήματος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από τους γονείς.....	233
5.2.3.1. Πλεονεκτήματα του συστήματος.....	233
5.2.3.2. Μειονεκτήματα του συστήματος.....	234
5.2.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξε- τάσεων κατά την κρίση των γονέων.....	238
5.2.5. Αντιλήψεις και στάσεις των γονέων σχετικά με τη χρήση πρόσθετων κριτηρίων επιλογής των υποψήφιων φοιτητών.....	241
5.2.6. Αντιλήψεις και στάσεις των γονέων σχετικά με τη ανάληψη των δια- δικασιών επιλογής των φοιτητών από τα ίδια τα τριτοβάθμια εκπαιδευ- τικά ιδρύματα.....	242
5.2.7. Προτάσεις των γονέων για αλλαγές.....	244
5.2.8. Άλλες παρατηρήσεις.....	245
5.3. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	246

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην έκθεση αυτή παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα και τα συμπεράσματα της εξέτασης θεμάτων, τα οποία εντάσσονται στη δράση 8 του Ερευνητικού Προγράμματος: *«Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της. Μια συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση»*. Επιστημονικός υπεύθυνος του Προγράμματος ήταν ο Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Δημήτρης Ματθαίου. Η συγκεκριμένη δράση αφορά τη διερεύνηση των σημαντικότερων κοινωνικών και παιδαγωγικών διαστάσεων των εξετάσεων επιλογής των φοιτητών, οι οποίες προσδιορίζονται σαφέστερα στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Η μελέτη των παραπάνω ζητημάτων βασίστηκε σε βιβλιογραφικά και, κυρίως, σε πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από πέντε διαφορετικές, ευρείας κλίμακας έρευνες. Οι ειδικότεροι σκοποί και στόχοι τους, καθώς και η μεθοδολογία κάθε έρευνας, μαζί με τις αντίστοιχες διαπιστώσεις, εκτίθενται στα οικεία μέρη της παρούσας έκθεσης, η οποία χωρίζεται σε πέντε τμήματα.

Στο πρώτο τμήμα (μέρος Α') αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο της ανά χειρας εργασίας. Αποσαφηνίζονται τα αντικείμενά της και τα πεδία αναφοράς της, παρέχονται εννοιολογικές διευκρινίσεις των ειδικών όρων που χρησιμοποιούνται σ' αυτή και τεκμηριώνεται η αναγκαιότητά της, με βάση τις κριτικές που διατυπώνονται για το ισχύον σύστημα πρόσβασης στα ελληνικά τριτοβάθμια ιδρύματα, οι οποίες άπτονται των πτυχών που μνημονεύθηκαν προηγουμένως.

Στο δεύτερο τμήμα (μέρος Β') παρουσιάζονται τα δεδομένα και καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, των απόψεων 63 πανεπιστημιακών καθηγητών και διδασκόντων στα Τ.Ε.Ι.¹ για τα ζητήματα που αποτελούν το αντικείμενο της μελέτης.

Στο τρίτο τμήμα (μέρος Γ') εκτίθενται τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα άλλης έρευνας, με παρόμοιο αντικείμενο, η οποία διεξήχθη με ερωτηματολόγιο σε πανελλήνιο αντιπροσωπευτικό δείγμα 771 καθηγητών της Β/θμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δίδασκαν σε Γενικά Λύκεια που είχαν την έδρα τους σε 24 Νομούς της χώρας. Η κύρια έρευνα συμπληρώθηκε με στοιχεία, τα οποία προέκυψαν από συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν με μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και στελεχών της Β/μιας Εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο τμήμα (μέρος Δ') εξετάζονται οι απόψεις και καταγράφεται η εμπειρία από τις πανελλαδικές εξετάσεις 1946 φοιτητών διαφόρων Τμημάτων 11 Πανεπιστημίων της χώρας, καθώς και η μετα-αξιολόγησή τους από αυτούς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο.

Στο πέμπτο τμήμα (μέρος Ε') αναλύονται οι απόψεις των γονέων για τα ζητήματα που μνημονεύθηκαν προηγουμένως, όπως αυτές προέκυψαν από ημιδομημένες συνεντεύξεις με 42 πατέρες και μητέρες που προέρχονται από διάφορες περιοχές της χώρας.

¹ Στην παρούσα έκθεση χρησιμοποιείται ο όρος Τ.Ε.Ι αντί του Α.Τ.Ε.Ι., γιατί ο πρώτος έχει ευρύτερα καθιερωθεί και, επιπρόσθετα, κάνει σαφέστερη τη διάκριση μεταξύ των Πανεπιστημίων, για τα οποία χρησιμοποιείται η συντομογραφία «Α.Ε.Ι.», και των Ανώτατων Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, για τα οποία χρησιμοποιείται η συντομογραφία «Τ.Ε.Ι.».

Στο έκτο τμήμα (μέρος ΣΤ') παρουσιάζεται πλήθος ποσοτικών στοιχείων, τα οποία προήλθαν από αρχειακή έρευνα, η οποία είχε ως αντικείμενο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των γενικών βαθμών πρόσβασης 4420 φοιτητών Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και των επιδόσεών τους στο Πανεπιστήμιο ή στο Τ.Ε.Ι. στο οποίο εισήχθησαν. Το μέρος αυτό χωρίζεται σε τρία κεφάλαια από τα οποία το πρώτο αφορά μεθοδολογικά ζητήματα, το δεύτερο τους φοιτητές των Α.Ε.Ι. και το τρίτο τους σπουδαστές των Τ.Ε.Ι.

Στο τελευταίο τμήμα (μέρος Ζ') αναφέρονται τα γενικά συμπεράσματα όλων των παραπάνω ερευνών και διατυπώνονται γενικές καταληκτικές παρατηρήσεις.

Η έκθεση ολοκληρώνεται με την παράθεση του πίνακα της βιβλιογραφίας, η οποία χρησιμοποιήθηκε στο θεωρητικό, κυρίως, μέρος της εργασίας αυτής και ακολουθούν τέσσερα παραρτήματα στα οποία περιλαμβάνονται: α) τα ερωτηματολόγια που εφαρμόστηκαν στις παραπάνω έρευνες, β) τα έντυπα συλλογής αρχειακών δεδομένων, μαζί με τις οδηγίες συμπλήρωσής τους, γ) συμπληρωματικοί στατιστικοί πίνακες, καθώς και άλλα στοιχεία, τα οποία κρίθηκαν χρήσιμα για τον αναγνώστη.

Τελειώνοντας το εισαγωγικό αυτό σημείωμα, επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον ερευνητικό υπεύθυνο του Προγράμματος, αγαπητό φίλο και συνάδελφο, Δημήτρη Ματθαίου, καθώς και στους εκλεκτούς συνεργάτες του Γιάννη Ρουσσάκη και Αντωνία Σαμαρά, στους συναδέλφους μου στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. Γεώργιο Παπακωνσταντίνου και Αθανάσιο Βέρδη, για την χρήσιμη ανταλλαγή απόψεων που είχα μαζί τους, και στις βοηθούς της έρευνας κες Ευλαμπία Γεωργιάδη, Αικατερίνη Μυλωνά-Καλαβά και Δέσποινα Παπαγγελή-Βουλιουρή για τις υπηρεσίες που πρόσφεραν τόσο κατά τη συλλογή των δεδομένων όσο και κατά την εισαγωγή τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Θα ήταν παράλειψη, αν δεν ευχαριστούσα πάρα πολλούς συναδέλφους μου από τα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι. και δεκάδες στελεχών και εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και συγγενικά μου πρόσωπα, που με βοήθησαν στη διανομή και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, στα οποία αναφέρθηκα προηγουμένως. Τα ονόματα των περισσοτέρων μνημονεύονται στα οικεία σημεία της παρούσας έκθεσης.

Πιστεύω ότι όσα διαλαμβάνονται στην εργασία αυτή θα φανούν χρήσιμα σ' εκείνους που έχουν την ευθύνη για την αναμόρφωση των διαδικασιών πρόσβασης στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι αδυναμίες των οποίων επηρεάζουν αρνητικά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Βριλήσσια, Φεβρουάριος, 2015

ΜΕΡΟΣ Α΄

**ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ
- ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

1.1. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.1.1. Αντικείμενο της μελέτης

Αντικείμενο της δέσμης των ερευνητικών δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται στην ανά χειράς έκθεση ήταν, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η εξέταση ορισμένων πτυχών του ισχύοντος (2013) στην Ελλάδα συστήματος μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίες σχετίζονται με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και το αδιάβλητο των σχετικών διαδικασιών. Παράλληλα, αναλύθηκαν και μερικά άλλα θέματα, τα οποία συνδέονται, άμεσα ή έμμεσα, με τα ζητήματα αυτά, όπως είναι π.χ. η ενημέρωση των άμεσα ενδιαφερομένων για τις τριτοβάθμιες σπουδές, οι επιπτώσεις των πανελλαδικών εξετάσεων στο Λύκειο, το έλλειμμα εμπιστοσύνης των πολιτών στις σχολικές αξιολογήσεις, το οποίο χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, οι επιφυλάξεις ως προς τη διεύρυνση των κριτηρίων επιλογής όσων εισέρχονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και άλλα παρόμοια.

1.1.2. Γενικός σκοπός και ειδικοί στόχοι

Γενικός σκοπός της μελέτης αυτής είναι η αξιολόγηση των πτυχών των διαδικασιών επιλογής των υποψηφίων για τα Πανεπιστήμια και τα Τ.Ε.Ι., οι οποίες μνημονεύθηκαν προηγουμένως, καθώς και η ανάλυση των κυρίαρχων κοινωνικών αντιλήψεων γι' αυτές, προκειμένου να διατυπωθούν, με βάση τις σχετικές διαπιστώσεις, εισηγήσεις για τη βελτίωση ή την αλλαγή του ισχύοντος συστήματος μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ειδικότεροι στόχοι της είναι οι ακόλουθοι:

1. Η αποτίμηση της προγνωστικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων των διαδικασιών, με βάση τις οποίες επιλέγονται όσοι εισάγονται στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στηριζόμενοι σε ποικίλα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα, επιδιώξαμε να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα αν, με το σύστημα που ισχύει τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, επιλέγονται οι πιο ικανοί και οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για κάθε κλάδο ανώτατων σπουδών. Την απάντηση αυτή επιχειρήσαμε να αντλήσουμε από την εξέταση των απόψεων, τις οποίες εξέφρασαν για το ζήτημα αυτό οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι αλλά και πρόσωπα, τα οποία θεωρούμε ότι έχουν έγκυρη άποψη για τα συγκεκριμένα ζητήματα, λόγω της ειδικής εμπειρίας που διαθέτουν. Οι κατηγορίες των προσώπων αυτών προσδιορίζονται σαφέστερα σε επόμενες ενότητες.

Η αποτίμηση αυτή στηρίζεται, εκτός από την καταγραφή των απόψεων των παραπάνω προσώπων, και στη διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ του βαθμού, τον οποίο έχουν οι επιλεγόμενοι φοιτητές στο απολυτήριο του Λυκείου και του γενικού βαθμού πρόσβασής τους στα Α.Ε.Ι. /Τ.Ε.Ι., από το ένα μέρος, και των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους από το άλλο.

2. Η διερεύνηση της κυρίαρχης στην ελληνική κοινωνία άποψης ότι το σύστημα επιλογής των φοιτητών/σπουδαστών, όπως εφαρμόζεται στη χώρα μας, μετά το 1964, συγκαταλέγεται μεταξύ των πιο αδιάβλητων, αξιοκρα-

τικών και αντικειμενικών θεσμών που λειτουργούν στο Ελληνικό Κράτος. Ειδικότερα, προσπαθήσαμε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: Πόσο ευσταθεί η άποψη αυτή; Μήπως στις διαδικασίες επιλογής των υποψηφίων για την Ανώτατη Εκπαίδευση υπεισέρχονται παράγοντες υποκειμενικότητας, τους οποίους η κοινή γνώμη δεν λαμβάνει υπόψη της ή δεν γνωρίζει, όπως είναι π.χ. η βαθμολόγηση των γραπτών, το περιεχόμενο των εξετάσεων, ο τρόπος διεξαγωγής τους και άλλα συναφή ζητήματα.

3. Η μελέτη των απόψεων των άμεσα ενδιαφερόμενων κοινωνικών ομάδων (γονέων, εκπαιδευτικών, φοιτητών) ως προς τη δυνατότητα συνεκτίμησης της επίδοσης των μαθητών στο Λύκειο στα κριτήρια επιλογής όσων εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η αναζήτηση των λόγων στους οποίους στηρίζουν τις θέσεις τους. Στο πλαίσιο αυτό, προσπαθήσαμε, ακόμη, να εξετάσουμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παραπάνω προσώπων ως προς: α) την πιθανή χρήση και άλλων κριτηρίων αξιολόγησης των υποψηφίων, πλην της βαθμολογίας, β) την ανάληψη των διαδικασιών επιλογής από τα ίδια τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και γ) άλλες συναφείς πτυχές των εισαγωγικών εξετάσεων.
4. Η αξιοποίηση, τέλος, της εμπειρίας προσώπων που εμπλέκονται άμεσα στις εξεταζόμενες επιλεκτικές διαδικασίες, καθώς και της άποψης των «αποδεκτών» των επιλεγόμενων, προκειμένου να καταγράψουμε άλλα πιθανά προβλήματα, τα οποία αναφύονται κατά τη διενέργεια των υπό εξέταση διαδικασιών ή σχετίζονται με την οργάνωσή τους και ενδέχεται να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στο κύρος των αποτελεσμάτων τους. Τέτοιου είδους προβλήματα συνδέονται με: α) την ενημέρωση των ενδιαφερομένων, ιδιαίτερα των υποψηφίων και των γονέων τους, για τις τριτοβάθμιες σπουδές, β) τη δήλωση στο μηχανογραφικό δελτίο των προτιμήσεων των διαφόρων κλάδων σπουδών από τους υποψηφίους, γ) την επιτήρηση των εξεταζόμενων, δ) τη μεταφορά, τη διόρθωση και τη βαθμολόγηση των γραπτών, ε) την καταλληλότητα των θεμάτων, στ) την ισότητα ως προς την προετοιμασία των υποψηφίων², ζ) την επάρκεια της απόκτησης των γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την πραγματοποίηση ανώτατων σπουδών κ.ά.π..

1.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Πριν προβούμε στην παρουσίαση των ερευνών που διεξαγάγαμε και των συμπερασμάτων στα οποία καταλήξαμε, θεωρούμε απαραίτητο να:

- α) αναλύσουμε τις βασικές παραδοχές, οι οποίες οριοθετούν το ιδεολογικο-πολιτικό αλλά και το παιδαγωγικό πλαίσιο, εντός του οποίου κινείται η παρούσα εργασία,

² Το ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών που προσφέρονται σε διαφορετικής κοινωνικο-οικονομικής, πολιτισμικής και γεωγραφικής προέλευσης άτομα, το οποίο συνδέεται, μεταξύ άλλων, με την παρακολούθηση φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων δεν αναλύεται εκτενώς στην παρούσα εργασία, επειδή αποτελεί αντικείμενο άλλων δράσεων του ίδιου Προγράμματος.

β) να αποσαφηνίσουμε τις βασικές έννοιες, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην ανά χείρας έκθεση και αποτέλεσαν, όπως προκύπτει από όσα ήδη αναφέρθηκαν, τα βασικά αντικείμενα των ερευνών μας και

γ) εξετάσουμε τη σχετική με τα ζητήματα αυτά ελληνική, κυρίως, βιβλιογραφία. Ας αρχίσουμε από το πρώτο.

1.2.1. Βασικές παραδοχές

Η παρούσα εργασία βασίζεται στην παραδοχή ότι η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνιστά μια κρίσιμη διαδικασία τόσο από παιδαγωγική όσο και από κοινωνική άποψη. Η παραδοχή αυτή ισχύει ανεξάρτητα από τον τρόπο πρόσβασης στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ανοικτή πρόσβαση, κλειστός αριθμός εισακτέων κτλ.). Οι επιδράσεις της, όμως, θεωρούμε ότι είναι πιο έντονες στις περιπτώσεις στις οποίες είναι απαραίτητο να γίνει επιλογή μεταξύ των υποψηφίων, για να καλυφθεί περιορισμένος αριθμός θέσεων, οι οποίες προσφέρονται από τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Οι παιδαγωγικές επιδράσεις των εν λόγω διαδικασιών αφορούν τόσο την εκπαιδευτική βαθμίδα που προηγείται της συγκεκριμένης μετάβασης όσο και εκείνη που έπεται. Η πρώτη οφείλει να ανταποκριθεί στους όρους και στις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται, για να είναι η μετάβαση αυτή επιτυχής. Για το λόγο αυτό, η επίδραση την οποία ασκούν τα συστήματα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη λειτουργία της αμέσως προηγούμενης βαθμίδας, ενίοτε και σε μικρότερες ακόμη, είναι πολύ ισχυρή. Συχνά, μάλιστα, η αλλαγή στις βαθμίδες αυτές δεν είναι εύκολη χωρίς τη μεταβολή των διαδικασιών πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Η παραπάνω επίδραση μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα. Θετική είναι η επίδρασή της, όταν η προσπάθεια ανταπόκρισης στους όρους που απαιτεί η πρόσβαση σε ανώτερες βαθμίδες λειτουργεί ως κίνητρο για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Αρνητική είναι, όταν παραβλάπτεται η λειτουργία του, όταν τα κριτήρια εισαγωγής των αποφοίτων στα Πανεπιστήμια και στις λοιπές Ανώτατες Σχολές στρεβλώνουν, λόγω της μονομέρειάς τους ή για άλλους λόγους, τη μορφωτική λειτουργία της προηγούμενης σχολικής βαθμίδας, περιορίζουν την αυτονομία της και την υποτάσσουν, πλήρως ή σε υψηλό βαθμό, στις διαδικασίες μετάβασης στην επόμενη.

Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην αυτονομία της μορφωτικής και παιδευτικής λειτουργίας του δευτεροβάθμιου σχολείου ή του ανώτερου, έστω, κύκλου του και της επαρκούς προετοιμασίας των αποφοίτων του για τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερο επίπεδο, περιλαμβανομένων και των απαιτήσεων των διαδικασιών επιλογής στις περιπτώσεις στις οποίες η ζήτηση υπερβαίνει την αντίστοιχη προσφορά.

Όταν εξασφαλίζεται η ισορροπία αυτή, η οποία καθιστά περιττή κάθε προσφυγή σε πρόσθετη εξωτερική βοήθεια (π.χ. σε φροντιστήρια ή σε ιδιαίτερα μαθήματα), τότε επιτυγχάνεται μια από τις παιδαγωγικές συνθήκες που πρέπει να διέπουν ένα καλό σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε αντίθετη περίπτωση, θεωρούμε ότι το σύστημα πάσχει και χρήζει βελτίωσης.

Η οπτική αυτή εντάσσεται στην εξέταση των διαδικασιών πρόσβασης στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., την οποία υιοθετούμε. Η θεώρηση της εγκυρότητας και της αξιοπι-

στίας τους συνδέεται άμεσα με τη συμφωνία τους ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στην προηγούμενη βαθμίδα, καθώς και με την επάρκεια της προετοιμασίας των μαθητών για τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερο επίπεδο.

Αλλά και από κοινωνική άποψη, οι διαδικασίες πρόσβασης στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο. Λειτουργούν όχι μόνο ως μέσο ελέγχου της κατοχής εκ μέρους των ενδιαφερομένων των γνωστικών και λοιπών εφοδίων που είναι αναγκαία για την πραγματοποίηση προχωρημένων σπουδών σε συγκεκριμένους επιστημονικούς τομείς, αλλά και ως μηχανισμός κατανομής των κοινωνικο-επαγγελματικών ρόλων. Υπό την έννοια αυτή, οι εν λόγω διαδικασίες προσδιορίζουν, σε σημαντικό βαθμό, τη διαστρωμάτωση ορισμένης κοινωνίας. Ρυθμίζουν τον επιμερισμό της κοινωνικής εξουσίας στα μέλη του κοινωνικού συνόλου, καθώς και την απολαβή του αντίστοιχου πλούτου, αφού η εκπαίδευση αποτελεί, όπως είναι γνωστό, τον κύριο μηχανισμό κοινωνικής κινητικότητας.

Για τη νομιμοποίηση της παραπάνω λειτουργίας, την εξασφάλιση κοινωνικής ειρήνης και την αποφυγή συγκρούσεων και κοινωνικών αντιδράσεων, είναι απαραίτητο να πείθεται το κοινωνικό σύνολο και, κυρίως, οι άμεσα ενδιαφερόμενοι ως προς το ότι η κατανομή, για την οποία κάναμε λόγο προηγουμένως, γίνεται κατά τρόπο δίκαιο, αξιοκρατικό και αμερόληπτο.

Η διάσταση της δικαιοσύνης, που πρέπει να διέπει ένα σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συνδέεται με την ομοιόμορφη και ισότιμη αντιμετώπιση όλων των ενδιαφερομένων, καθώς και με την παροχή σ' αυτούς ίσων ευκαιριών. Η ισότητα αυτή δεν πρέπει να παραμένει μόνο στο τυπικό επίπεδο της ανεμπόδιστης συμμετοχής κάθε ατόμου στις διαδικασίες επιλογής για την εισαγωγή στην Ανώτατη Εκπαίδευση και στην εξάλειψη παντός είδους φραγμών – οικονομικών π.χ. ή άλλων- που ενδέχεται να υπάρχουν. Οφείλει να περιλαμβάνει και την ισότητα ως προς τη δυνατότητα ουσιαστικής προετοιμασίας όλων των υποψηφίων για την επιτυχή ανταπόκριση στις απαιτήσεις των δοκιμασιών επιλογής. Ο όρος αυτός επιβάλλει την εφαρμογή αντισταθμιστικής βοήθειας σε κοινωνικο-οικονομικά ή πολιτισμικά υστερούντα άτομα.

Η αξιοκρατική διάσταση της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο το σύστημα επιλέγει τους πιο ικανούς και τους πιο κατάλληλους υποψηφίους για κάθε κλάδο σπουδών. Η συνθήκη αυτή είναι απολύτως αναγκαία, για να αποδέχονται την αποτυχία εισαγωγής τους στα τριτοβάθμια ιδρύματα όσοι μένουν έξω από αυτά. Σε αντίθετη περίπτωση, ο κίνδυνος αντίδρασής τους, με δυσάρεστες επιπτώσεις στην κοινωνική ισορροπία και γαλήνη, είναι υπαρκτός. Η αξιοκρατία αυτή σχετίζεται με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τη διακριτική ισχύ των δοκιμασιών στα αποτελέσματα των οποίων στηρίζεται η αξιολογική ιεράρχηση των υποψηφίων για κάθε Τμήμα ανώτατων σπουδών και η επιλογή τους στη συνέχεια.

Όλα αυτά συνδέονται με την καταλληλότητα των κριτηρίων, τα οποία χρησιμοποιούνται για το συγκεκριμένο σκοπό. Με άλλα λόγια, βασική παραδοχή μας είναι ότι τα χαρακτηριστικά καταλληλότητας των διαδικασιών επιλογής, οι οποίες εξετάζονται στην παρούσα εργασία, δεν είναι απαραίτητα για παιδαγωγικούς μόνο λόγους (αντιστοιχία αυτού που διδάχθηκε μ' αυτό που εξετάζεται, επάρκεια

ελεγχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για τις επιθυμητές σπουδές), αλλά και για κοινωνικούς.

Η διαφάνεια της λειτουργίας ενός συστήματος επιλογής έχει, επίσης, σχέση με την δημοσιοποίηση όλων των στοιχείων και των διαδικασιών, με βάση τις οποίες γίνεται η συγκεκριμένη επιλογή, καθώς και με την εξασφάλιση της δυνατότητας κοινωνικού ελέγχου τους έτσι, ώστε να εξαλείφεται κάθε υποψία σκόπιμης αλλοίωσης των αποτελεσμάτων ή μεροληπτικής μεταχείρισης ορισμένων υποψηφίων, με στόχο την εξυπηρέτηση πελατειακών σχέσεων. Η διαφάνεια αποτελεί αναγκαία συνθήκη, για να θεωρηθεί ένα σύστημα επιλογής ως αδιάβλητο. Με άλλα λόγια, δεχόμαστε ότι, για να λειτουργεί αποτελεσματικά ένα επιλεκτικό σύστημα, δεν πρέπει μόνο να είναι επί της ουσίας δίκαιο, αντικειμενικό, αμερόληπτο και αξιοκρατικό. Οφείλει, επιπρόσθετα, να φαίνεται προς τα έξω ότι διέπεται από τις αρχές αυτές και, πολύ περισσότερο, να πείθει τόσο το ευρύ κοινό όσο και, κυρίως, τους άμεσα ενδιαφερομένους για την πιστή τήρησή τους.

Συμπερασματικά, σημειώνουμε ότι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα ενός συστήματος μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εξαρτώνται από το βαθμό στον οποίο διασφαλίζονται ορισμένα χαρακτηριστικά του, όπως είναι: α) η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των εξεταστικών διαδικασιών, β) η αξιοπιστία τους, γ) η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των κρινόμενων, γ) η διακριτική ισχύς των εξεταστικών μέσων, η οποία έχει σχέση με τη διαβάθμιση της δυσκολίας των θεμάτων που τίθενται στους εξεταζόμενους, δ) η πρακτικότητα της εφαρμογής τους και η εύκολη κατανόησή τους από το κοινωνικό σύνολο, ε) η άριστη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και μέσων και στ) ο βαθμός στον οποίο το εν λόγω σύστημα πείθει τους άμεσα ενδιαφερομένους αλλά και το κοινωνικό σύνολο ότι λειτουργεί κατά τρόπο πλήρως αδιάβλητο και αντικειμενικό (Κασσωτάκης, 2012). Με άλλα λόγια, δεχόμαστε ότι η κοινωνική αποδοχή ενός συστήματος επιλογής διαπλέκεται με τα παιδαγωγικά του χαρακτηριστικά.

Ας δούμε όμως, πιο συστηματικά σε τι συνίστανται τα χαρακτηριστικά αυτά, σύμφωνα με τις κρατούσες επιστημονικές αντιλήψεις, και πώς τα εννοούμε στην παρούσα εργασία.

1.2.2. Εννοιολογικές διασαφήσεις³

1.2.2.1. Εγκυρότητα.

Εγκυρότητα, σύμφωνα με το Messik (1989: 13), είναι «η συνολική αποτίμηση του βαθμού στον οποίο το θεωρητικό πλαίσιο μιας εξεταστικής δοκιμασίας και οι αντίστοιχες εμπειρικές αποδείξεις στηρίζουν την καταλληλότητα και την ακρίβεια των συμπερασμάτων ή των ενεργειών που απορρέουν από τα αποτελέσματά της ή βασίζονται σ' αυτά». Ανάλογο ορισμό δίνουν στην έννοια της εγκυρότητας ενός εξεταστικού μέσου η Αμερικανική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Έρευνας, η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία και το Εθνικό Συμβούλιο των Η.Π.Α. για τις Μετρήσεις στην Εκπαίδευση (AERA et al., 1999: 9).

³ Η ενότητα 1.2.2. βασίζεται στην εργασία μας : Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα Γρηγόρη: 2013.

Υπάρχουν διάφορα είδη εγκυρότητας των αποτελεσμάτων των εξετάσεων, από τα οποία τα σημαντικότερα είναι: α) η **εγκυρότητα περιεχομένου** (content validity), β) η **εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής** (construct validity) και γ) η **εγκυρότητα με βάση κριτήρια** (criterion related validation) (περιλαμβάνεται και η **προγνωστική εγκυρότητα**).

Πριν, όμως, εξετάσουμε τις επί μέρους μορφές εγκυρότητας των εξεταστικών δοκιμασιών, θεωρούμε απαραίτητο να υπογραμμίσουμε τα ακόλουθα:

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς το ποια μορφή εγκυρότητας είναι για κάθε περίπτωση αναγκαία, μπορεί να λεχθεί ότι η εγκυρότητα περιεχομένου είναι ιδιαιτέρως, απαραίτητη για τα τεστ σχολικής επίδοσης, η προγνωστική εγκυρότητα για τις διαδικασίες επιλογής, όπως είναι π.χ. οι πανελλαδικές εξετάσεις, και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής για τη μέτρηση ψυχολογικών ή άλλων χαρακτηριστικών που προϋποθέτουν συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο (νοητική κατασκευή). Στις περισσότερες, όμως, περιπτώσεις διενέργειας αξιολογικών δοκιμασιών κρίσιμης σημασίας ή σε επιστημονικές έρευνες που σχετίζονται με θέματα τόσο της Ψυχολογίας όσο και της Παιδαγωγικής είναι αναγκαία η εφαρμογή περισσότερων της μιας από τις μορφές εγκυρότητας που σημειώθηκαν παραπάνω. Εξάλλου, τα τελευταία χρόνια η εγκυρότητα προσεγγίζεται ως ενιαία έννοια, και τα διάφορα είδη της αποτελούν απλώς διαφορετικές όψεις της τεκμηρίωσής της. Στην παρούσα εργασία λάβαμε υπόψη μας δύο κυρίως μορφές εγκυρότητας: α) αυτήν του περιεχομένου των εξεταστικών δοκιμασιών και β) εκείνη της πρόγνωσης, η έννοια των οποίων συγκεκριμενοποιείται πληρέστερα παρακάτω.

Η εγκυρότητα καθορίζεται, συνήθως, για τη συγκεκριμένη χρήση ή ερμηνεία των αποτελεσμάτων ορισμένης δοκιμασίας και δεν έχει, κατά κανόνα, γενικό χαρακτήρα. Επειδή, όμως, οι δοκιμασίες που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στις πανελλαδικές εξετάσεις είναι όμοιες ως προς τη δομή τους και παρόμοιες ως προς τη δυσκολία τους, με ορισμένες εξαιρέσεις, μπορούμε, με κάποια επιφύλαξη, να κάνουμε, γενικότερα, λόγο για εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών των πανελλαδικών εξετάσεων.

Η εγκυρότητα αφορά στην κατηγορία των ατόμων στα οποία δόθηκε ορισμένη δοκιμασία, τους υποψηφίους για τα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και τις λοιπές Ανώτατες Σχολές π.χ. και μπορεί να έχει διαβαθμίσεις (χαμηλή, μεσαία, υψηλή εγκυρότητα). Η κρίση της εγκυρότητας γίνεται με σαφή προκαθορισμένα σε κάθε περίπτωση κριτήρια και προκύπτει από τη συνολική αξιολόγηση ορισμένης δοκιμασίας (Linn & Gronlund, 2000).

Θεωρούμε αυτονόητο ότι για την εξασφάλιση της επιθυμητής εγκυρότητας είναι απαραίτητη η τήρηση των αρχών σύνταξης των ερωτήσεων, τις οποίες έχουμε εκθέσει σε άλλη εργασία μας στην οποία και παραπέμπουμε (Κασσωτάκης, 2013). Επιπρόσθετα, πρέπει να διασφαλίζονται όλες οι προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για τη διενέργεια μιας καλής εξέτασης, και αντικειμενικής αξιολόγησης των γραπτών, τις οποίες έχουμε, επίσης, προσδιορίσει στην ίδια εργασία μας.

Η **εγκυρότητα περιεχομένου** σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο ελέγχεται, μέσω μιας εξεταστικής δοκιμασίας, η γνώση των θεμάτων, τα οποία περιλαμβάνονται στην αντίστοιχη εξεταστέα ύλη. Το αποτέλεσμα μιας εξέτασης θεωρείται έγκυρο από πλευράς περιεχομένου, αν προσδιορίζει με μεγάλη προσέγγιση εκείνο το οποίο ο εξεταστής είχε την πρόθεση να αξιολογήσει. Μια εξέταση π.χ. στο μάθημα της Ιστορίας δίνει έγκυρο αποτέλεσμα, αν οι ερωτήσεις, που τίθενται στον εξεταζόμενο, καλύπτουν, κατά το δυνατόν, την αντίστοιχη ύλη ή ένα επαρκές α-

ντιπροσωπευτικό δείγμα της, υπό τον όρο ότι η εξεταστέα ύλη καλύπτει πλήρως τη γνώση, την οποία οφείλει να κατέχει ο εξεταζόμενος. Εξέταση, η οποία αναφέρεται αποσπασματικά σε μερικά μόνο σημεία της ύλης, έχει μικρή εγκυρότητα περιεχομένου. Η γνώση ή η άγνοια ορισμένων μόνο σημείων της εξεταστέας ύλης μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες. Ως εκ τούτου, το αποτέλεσμα που προκύπτει από μια τέτοια εξεταστική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από τυχαίους παράγοντες, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ασφαλές κριτήριο για την αποτίμηση της συνολικής γνώσης των εξεταζομένων.

Μειωμένης εγκυρότητας θεωρούνται, επίσης, οι εξεταστικές δοκιμασίες, οι οποίες περιορίζονται στον έλεγχο μόνον της απομνημόνευσης των πληροφοριών που δόθηκαν στο μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή της προετοιμασίας του για εθνικές εξετάσεις, αν, εκτός από την παροχή πληροφοριών, επιδιώχθηκε και η κατανόησή τους από μέρους των διδασκόμενων, καθώς και η ανάπτυξη σ' αυτούς και άλλων γνωστικών δεξιοτήτων, όπως της κριτικής σκέψης, της αναλυτικο-συνθετικής δεξιότητας, της δημιουργικότητας, της λύσης προβλημάτων και άλλων παρόμοιων.⁴

Η **εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής** αφορά κυρίως ψυχολογικές δοκιμασίες, όπως ήδη σημειώσαμε. Έχει, όμως, εφαρμογές και σε εκπαιδευτικά τεστ, μέσω των οποίων επιδιώκεται να προσδιοριστεί έγκυρα ο βαθμός στον οποίο μια δοκιμασία μετρά ορισμένη νοητική δεξιότητα, την οποία η διδακτική διαδικασία επιδίωξε να καλλιεργήσει (π.χ. την κατανόηση κειμένου, την επικοινωνιακή δεξιότητα, την κριτική σκέψη, την αναλυτική ικανότητα, τη μαθηματική λογική, την επίλυση προβλημάτων κτλ.). Πρέπει να τονιστεί ότι τα μετρούμενα κατασκευαστικά χαρακτηριστικά ενός τεστ, τα οποία μπορεί να είναι περισσότερα του ενός, αποτελούν προϊόντα θεωρητικών συλλήψεων και στοχεύουν σε ερμηνευτικές γενικεύσεις, οι οποίες προχωρούν πέραν της διαπίστωσης της απλής αριθμητικής επίδοσης.

Ιδιαίτερος εξετάζεται, κατά τον έλεγχο της υπό εξέταση εγκυρότητας, αν στα αποτελέσματα ενός τεστ υπεισέρχονται άλλοι παράγοντες, εκτός αυτών στους οποίους αναφέρεται ορισμένη δοκιμασία, οι οποίοι είναι δυνατόν να τα αλλοιώνουν. Είναι προφανές ότι ο έλεγχος αυτός είναι κρίσιμης σημασίας για τη σωστή ερμηνεία και την ενδεδειγμένη χρήση των αποτελεσμάτων μιας εξέτασης, λόγος για τον οποίο δίδεται σ' αυτόν ιδιαίτερη σημασία τόσο κατά τη φάση της προετοιμασίας ενός εξεταστικού μέσου, όσο και κατά φάση της χορήγησής του. Βασική προϋπόθεση για τον παραπάνω έλεγχο είναι ο σαφής ορισμός της μεταβλητής ή των μεταβλητών που μετρά ορισμένη εξεταστική διαδικασία.

Η **εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής** απαιτεί περισσότερα αποδεικτικά στοιχεία απ' ό,τι οι λοιπές μορφές εγκυρότητας. Για τον έλεγχο της χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι στις οποίες δεν κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε εδώ, επειδή δεν χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες που περιλαμβάνονται στον παρόντα τόμο.

⁴ Η κάλυψη στόχων που αντιστοιχούν σε γνωστικές δεξιότητες (π.χ. κατανόηση, ανάλυση, κριτική σκέψη, μαθηματική λογική κτλ.) μπορεί να θεωρηθεί ότι εμπίπτει και στην εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, γεγονός που δείχνει τη σχέση μεταξύ των διαφόρων πτυχών εγκυρότητας και ενισχύει τη θέση ότι η εγκυρότητα πρέπει να αντιμετωπίζεται κατά τρόπο ενιαίο. Τέλος, η εγκυρότητα περιεχομένου δεν πρέπει να συγχέεται με τη «φαινομενική εγκυρότητα» (face validity), η οποία αφορά την εικόνα που σχηματίζει κάποιος από μια πρώτη επιφανειακή ανάγνωση ενός τεστ. Επειδή δεν θεωρούμε τη «φαινομενική εγκυρότητα» σημαντική, δεν ασχολούμαστε περαιτέρω μ' αυτήν.

Όσοι ενδιαφέρονται για το ζήτημα αυτό μπορούν να ανατρέξουν σε άλλες εργασίες μας (Κασσωτάκης, 2013).

Η εγκυρότητα **βάσει συγκριτικού κριτηρίου** μπορεί να είναι: α) **προγνωστική** (predictive validation) ή β) **συγχρονική** (concurrent validation). Μια δοκιμασία έχει προγνωστική εγκυρότητα, όταν οι μεταγενέστερες επιδόσεις των ίδιων ατόμων στον ίδιο τομέα επιβεβαιώνουν τις αρχικές. Π.χ. οι επιδόσεις των μαθητών στην Α΄ τάξη του Λυκείου σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με αυτές της Γ΄ τάξης ή με εκείνες των πανελλαδικών εξετάσεων. Συγχρονική είναι η διαδικασία εγκυρότητας, όταν η επίδοση σε μια εξεταστική δοκιμασία, επιβεβαιώνεται από την ταυτόχρονη επίδοση σε αντίστοιχη πρακτική εφαρμογή ή σε σύγκριση με άλλες επιδόσεις που θεωρούνται έγκυρες π.χ. με την προφορική βαθμολογία των εκπαιδευτικών ή με τα αποτελέσματα ενός άλλου τεστ για το οποίο υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις εγκυρότητας.

Για την εύρεση του βαθμού προγνωστικής ή συγχρονικής εγκυρότητας είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μέθοδοι υπολογισμού του συντελεστή συσχέτισης μεταξύ των αποτελεσμάτων ενός τεστ και των επιδόσεων των ίδιων υποκειμένων σ' ό,τι έχει καθοριστεί ως κριτήριο. Η επιλογή του είδους του συντελεστή συσχέτισης εξαρτάται από τη μορφή των διαθέσιμων δεδομένων (ποσοτικά συνεχή δεδομένα, δεδομένα που εκφράζουν σειρά κατάταξης, ποιοτικά δεδομένα κτλ.).

Αν ο συντελεστής συσχέτισης υπολογίζεται μεταξύ των επιδόσεων των εξεταζομένων που προκύπτουν από δύο δοκιμασίες, τότε γίνεται λόγος για συντελεστή εγκυρότητας, το τετράγωνο του οποίου αποτελεί το **συντελεστή επιβεβαίωσης** (coefficient of confirmation ή coefficient of determination). Έστω ότι θεωρούμε πώς η επίδοση στα Μαθηματικά μπορεί να προδιαγνώσει την επίδοση στη Φυσική. Ο βαθμός συνάφειας των αποτελεσμάτων σε δύο τεστ βρέθηκε ότι είναι $r=0,85$, τότε ο συντελεστής επιβεβαίωσης θα είναι 0,72, που σημαίνει ότι το 72% της διακύμανσης της επίδοσης στη Φυσική είναι δυνατόν να ερμηνευθεί με βάση τη διακύμανση της επίδοσης στα Μαθηματικά. Αυτό σημαίνει ότι η επίδοση στα Μαθηματικά μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει υψηλή προγνωστική εγκυρότητα για την επίδοση στη Φυσική και αντίστροφα.

Για την ερμηνεία των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των αποτελεσμάτων μιας δοκιμασίας και εκείνων που προέρχονται από τη δοκιμασία που χρησιμεύει ως κριτήριο πρέπει να συνεκτιμώνται ποικίλοι παράγοντες, όπως είναι: α) ο βαθμός ομοιότητας των δύο δοκιμασιών, β) το εύρος διασποράς των δεδομένων, γ) η σταθερότητα των μετρήσεων και δ) ο χρόνος που μεσολαβεί μεταξύ των δύο δοκιμασιών (Linn & Gronlund, 2000: 94).

1.2.2.2. Θεώρηση της εγκυρότητας των εξεταστικών διαδικασιών από την άποψη των συνεπειών τους

Ορισμένοι ειδικοί σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (π.χ. Messick, 1989, 1994, Linn & Gronlund, 2000: 97-99 και άλλοι) προσεγγίζουν τα ζητήματα της εγκυρότητας μιας εξεταστικής διαδικασίας και από την άποψη των συνεπειών που η ερμηνεία και η χρήση των αποτελεσμάτων της μπορεί να έχει στους εμπλεκόμενους (consequential validity). Στόχος της αξιολόγησης, ιδιαίτερα της σύγχρονης μορφής της, είναι να λειτουργήσει θετικά τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους διδασκόμενους, βοηθώντας τους πρώτους να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους και τους δεύτερους να αποκτήσουν συνείδηση των ικανοτήτων τους, να εντείνουν την προσπάθειά τους, να αποκτήσουν μαθησιακά κίνητρα και να αναπτυχθούν σφαιρικά ως προσωπικότητες. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί σε αρμονία με τη διδακτική πράξη, την οποία όχι μόνον πρέπει να υποβοηθά, αλλά ο-

φείλει και να συμπληρώνει. Αν μια αξιολογική διαδικασία λειτουργεί έτσι, τότε έχει θετική «**εφαρμοστική**» **εγκυρότητα**. Αν, όμως, δημιουργεί στρεβλώσεις με το να προκαλεί υπέρμετρη αγωνία στους μαθητές, να οδηγεί σε αποθάρρυνση μεγάλο ποσοστό διδασκομένων ή να περιορίζει τους στόχους της διδασκαλίας και το περιεχόμενο της μόνον σε ό,τι γίνεται αντικείμενο εξέτασης, με αποτέλεσμα να μην κατακτάται επαρκώς ευρύτερο φάσμα γνώσεων και να μην αναπτύσσεται πολυμορφία δεξιοτήτων, τότε έχει αρνητική εγκυρότητα εφαρμογής. Το στοιχείο αυτό οφείλουν να έχουν υπόψη τους τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συντάκτες των διαφόρων εξεταστικών δοκιμασιών και να λαμβάνουν μέτρα για την αποφυγή ενδεχόμενων αρνητικών συνεπειών που προκύπτουν από τη χρήση τους. Τέτοια μέτρα μπορούν να είναι η παροχή κατάλληλων οδηγιών για την έγκυρη ερμηνεία και τη σωστή χρήση των αποτελεσμάτων μιας δοκιμασίας, η αποφυγή τεχνητής ενίσχυσης της αγωνίας των μαθητών για την επίδοσή τους σε επικείμενες εξεταστικές δοκιμασίες (π.χ. στις πανελλαδικές εξετάσεις), η έμφαση στους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, ανεξάρτητα από τα πιθανά θέματα των εξετάσεων, η αποφυγή εξεζητημένων λεπτομερειών κατά τις εξετάσεις, ο συνδυασμός μεθόδων αξιολόγησης στο πλαίσιο της συνεχούς ενδοσχολικής αξιολόγησης και άλλα παρόμοια. Τα ζητήματα αυτά βρίσκονται, συνεχώς, στην επικαιρότητα, τα τελευταία χρόνια, υπό την επίδραση του κινήματος της αυθεντικής αξιολόγησης, κυρίως. Σε κάποιο βαθμό αφορούν και τις εξετάσεις επιλογής για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, οι οποίες έχουν συνήθως ποικίλες επιπτώσεις στους διαγωνιζόμενους αλλά και στη λειτουργία των προηγούμενων βαθμίδων.

1.2.2.3. Αξιοπιστία.

Μια διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίδει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα, υπό την προϋπόθεση ότι οι όροι, σύμφωνα με τους οποίους εφαρμόζεται, δεν έχουν μεταβληθεί.

Η αξιοπιστία αφορά τη συνέπεια και τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων ενός μέσου αξιολόγησης που επιτυγχάνονται σε διαφορετικές χρονικές φάσεις στο ίδιο δείγμα εξεταζομένων, εφόσον οι όροι εξέτασης δεν έχουν σημαντικά αλλάξει. Υπό ορισμένες προϋποθέσεις (απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών) η αξιοπιστία μπορεί να υπολογίζεται και σε διαφορετικά δείγματα. Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μιας δοκιμασίας αποτελεί, όπως και η εγκυρότητα, προϋπόθεση για τη σωστή ερμηνεία τους και κυρίως για την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Εξάλλου, η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μιας εξέτασης συναρτάται, μαζί με άλλους παράγοντες, με το βαθμό αξιοπιστίας τους.

Στην πράξη, όμως, είναι αδύνατη η πλήρης ταύτιση των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται σε διαφορετικές φάσεις εφαρμογής του ίδιου μέσου, ακόμη και αν το δείγμα των εξεταζομένων είναι το ίδιο. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι οι συνθήκες και οι όροι, υπό τους οποίους διεξάγονται οι αντίστοιχες εξετάσεις, δεν ταυτίζονται απόλυτα, ακόμη κι αν έχει ληφθεί μέριμνα για την επίτευξη της αναγκαίας ομοιομορφίας. Ποικίλοι παράγοντες, που σχετίζονται τόσο με τα εξεταζόμενα άτομα όσο και με τις συνθήκες του περιβάλλοντος και τη φύση της εξέτασης, μπορούν να επηρεάζουν και, κατά συνέπεια, να διαφοροποιούν τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Το πρόβλημα είναι πολύ μεγαλύτερο, όταν τα δείγματα είναι διαφορετικά, έστω κι αν δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές, λόγος για τον οποίο η αξιοπιστία στις περιπτώσεις αυτές εκτιμάται με επιφύλαξη.

Με άλλα λόγια, μεταξύ διαδοχικών μετρήσεων με το ίδιο μέσο υπάρχει πάντα κάποιο σφάλμα ως προς το βαθμό στον οποίο προσεγγίζουν τη θεωρητική πραγματική επίδοση των μαθητών. Το ζητούμενο είναι να προσδιορισθεί το μέγεθος του σφάλματος αυτού. Αν το σφάλμα μεταξύ διαδοχικών μετρήσεων είναι πολύ μεγάλο, είναι επόμενο να διαφέρουν μεταξύ τους οι κατανομές των αντίστοιχων μετρήσεων, οπότε μπορεί κανείς να υποστηρίξει την άποψη ότι η εξεταστική δοκιμασία που εφαρμόζεται δεν παρέχει αξιόπιστα αποτελέσματα.⁵

Επιδίωξη, λοιπόν, είναι να κατασκευάζονται εξεταστικά μέσα, στα αποτελέσματα των οποίων το παραπάνω σφάλμα να είναι όσο γίνεται μικρότερο. Αυτό απαιτείται ιδιαίτερα σε εξεταστικές δοκιμασίες, με βάση τις οποίες λαμβάνονται σημαντικές εκπαιδευτικές αποφάσεις, όπως είναι π.χ. η επιλογή υποψηφίων για τα Πανεπιστήμια, ιδιαίτερα αν οι επιδόσεις των υποψηφίων προέρχονται από διαφορετικές εξεταστικές περιόδους. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, πρέπει να ρυθμιστούν πολλά στοιχεία, όπως είναι το πλήθος των ερωτήσεων των σχετικών δοκιμασιών, ο βαθμός δυσκολίας τους, ο χρόνος που διατίθεται για την εξέταση, η σαφήνεια των σχετικών οδηγιών, η ομοιομορφία στη διόρθωση και πολλά άλλα, από τα οποία εξαρτάται η αξιοπιστία του εξεταστικού μέσου. Ο δείκτης αξιοπιστίας μιας δοκιμασίας αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της και στα σταθμισμένα τεστ πρέπει να αναγράφεται, μαζί με τη μεθοδολογία υπολογισμού του.

Η αξιοπιστία είναι στατιστικό χαρακτηριστικό, το οποίο προκύπτει από τη συνάφεια των σχετικών δεδομένων. Δηλώνεται, συνήθως, με ένα δείκτη, οι τιμές του οποίου κυμαίνονται μεταξύ 0 και 1. Δείκτης που πλησιάζει προς το 0, σημαίνει ότι η αξιοπιστία του τεστ είναι ελάχιστη. Το αντίστροφο συμβαίνει, όταν η τιμή πλησιάζει προς 1.

Όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως αφορούν τον αυστηρό επιστημονικό ορισμό της αξιοπιστίας των εξεταστικών δοκιμασιών και τον αντίστοιχο τρόπο εκτίμησής της. Συχνά, όμως, στη χώρα μας ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται, από μη ειδικούς κυρίως, με πιο χαλαρό τρόπο και έχει την έννοια της εμπιστοσύνης σε κάτι. Αξιόπιστος π.χ. σημαίνει αυτός που εμπνέει εμπιστοσύνη, ενώ στα σχετικά λεξικά (π.χ. Τεγόπουλου-Φυτράκη, Ακαδημίας Αθηνών) αξιοπιστία είναι η ιδιότητα του αξιόπιστου, η βασιμότητα, η φερεγγυότητα.

Σύμφωνα με αυτά, η εκτίμηση της αξιοπιστίας των εξεταστικών δοκιμασιών από το ευρύ κοινό σχετίζεται με το βαθμό της εμπιστοσύνης που έχει σ'αυτές ως προς την επάρκεια της ανταπόκρισής τους στο σκοπό για τον οποίο γίνονται και τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας και της αδιάβλητης επιτέλεσης του ρόλου τους. Μ' αυτή την έννοια, κυρίως, χρησιμοποιήθηκε από τα άτομα που πήραν μέρος στις έρευνες που εκτίθενται εδώ ο συγκεκριμένος όρος. Για το λόγο αυτό ο παραπάνω όρος χρησιμοποιείται, τις περισσότερες φορές, μαζί με άλλες συναφείς έννοιες όπως είναι η εγκυρότητα, η αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο των εξετάσεων. Όπου ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται με πιο αυστηρά επιστημονικά κριτήρια, δίνονται σχετικές διευκρινίσεις.

⁵ Ορισμένοι συγγραφείς (π.χ. Linn & Gronlund, 2000:108) θεωρούν ότι είναι ορθότερο να γίνεται λόγος για την αξιοπιστία των «σκορ» μιας εξεταστικής δοκιμασίας παρά για την ίδια τη δοκιμασία. Άποψή μας είναι ότι η αξιοπιστία των «σκορ» εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από την καταλληλότητα του οργάνου μέτρησης και τη διασφάλιση των όρων (αντιπροσωπευτικότητα, σαφήνεια, ακρίβεια ερωτημάτων, καταλληλότητα εναλλακτικών απαντήσεων σε κλειστού τύπου ερωτήσεις και άλλα παρόμοια). Επομένως, η αξιοπιστία αφορά και το όργανο μέτρησης.

1.2.2.4 Αντικειμενικότητα

Αντικειμενική είναι η αξιολόγηση, όταν δεν επηρεάζεται από παράγοντες άσχετους με την αξία του κρινόμενου, όπως είναι η συμπάθεια ή η αντιπάθεια του κριτή προς αυτόν, η υποκειμενική αντίληψη της ορθότητας μιας απάντησης, η ψυχική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο αξιολογητής και άλλα παρόμοια.

Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ομοιόμορφο και αυστηρά καθορισμένο τρόπο αξιολόγησης και σαφή κριτήρια εκτίμησης της επιτυχίας ή αποτυχίας σε κάθε επί μέρους εξεταστική δοκιμασία, της ορθότητας ή του λάθους των απαντήσεων στις ερωτήσεις που περιλαμβάνει, ώστε να υπάρχουν ελάχιστα περιθώρια για υποκειμενικές κρίσεις. Στην πράξη, η επίτευξη απόλυτης αντικειμενικότητας στην αξιολόγηση των μαθητών είναι δύσκολη έως ανέφικτη. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα, όταν, εκτός από την κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων, αξιολογούνται και άλλα στοιχεία, όπως είναι π.χ. η κρίση, η διατύπωση πρωτότυπων σκέψεων και άλλα παρόμοια. Για τον περιορισμό στο μέγιστο δυνατό βαθμό της υποκειμενικότητας των αξιολογήσεων γίνεται χρήση διαφόρων μεθόδων και τεχνικών στις οποίες αναφερόμαστε παρακάτω.

Η ομοιομορφία της εξέτασης αναφέρεται όχι μόνο στη χρήση του ίδιου εξεταστικού μέσου για όλους τους εξεταζόμενους αλλά και στις οδηγίες και στις επεξηγήσεις που τους δίνονται από διαφορετικούς εξεταστές, στο χρόνο που διατίθεται για την εξέταση και στον τρόπο γραφής των απαντήσεων.

Η ομοιομορφία της βαθμολογίας αναφέρεται τόσο στην αποδοχή από όλους τους διορθωτές της ίδιας απάντησης ως ορθής όσο και στην ενιαία συμμετοχή κάθε ερώτησης στον τελικό βαθμό. Όσο, δηλαδή, βαρύνει στη βαθμολογία του ενός εξεταστή μια συγκεκριμένη απάντηση, τόσο ακριβώς πρέπει να βαρύνει και στη βαθμολογία του άλλου.

Για την επίτευξη αντικειμενικότητας καλύπτεται σε κρίσιμης σημασίας εξετάσεις το όνομα στα γραπτά των εξεταζομένων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ανωνυμία τους. Ανατίθεται, επίσης, η διόρθωση και βαθμολόγηση των γραπτών σε δύο τουλάχιστον αξιολογητές, με στόχο τη μείωση της υποκειμενικότητας της βαθμολογίας μέσω του υπολογισμού του μέσου όρου των δύο κριτών ή της άθροισης των βαθμών τους. Σε περίπτωση μάλιστα, κατά την οποία η απόκλιση της βαθμολογίας μεταξύ των δύο κριτών υπερβαίνει ορισμένο όριο, καθορισμένο εκ των προτέρων, γίνεται αναβαθμολόγηση και από τρίτο πιο έμπειρο αξιολογητή. Δυστυχώς, η σχετική έρευνα έχει δείξει ότι ούτε με τον τρόπο αυτό εξαλείφεται πλήρως η υποκειμενικότητα της βαθμολογικής αποτίμησης των γραπτών (Piéron, 1963, De Landsheere, 1980, Κασσωτάκης, 2013). Ο αριθμός των βαθμολογητών του ίδιου γραπτού που απαιτείται για την εξάλειψη της υποκειμενικότητας της αξιολόγησης είναι, σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες και μελέτες, μεγάλος, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η εφαρμογή στην πράξη ενός τέτοιου μέτρου, λόγω τους κόστους και του χρόνου που απαιτούνται. Η παρατήρηση αυτή ισχύει ακόμη και σε μαθήματα στα οποία υπαισέρχεται σε μικρότερο βαθμό ο υποκειμενικός παράγοντας (π.χ. στα Μαθηματικά). Σημειώνεται ότι η μεγαλύτερη υποκειμενικότητα παρατηρείται στα γλωσσικά μαθήματα, ιδιαίτερα στην Έκθεση, καθώς και σε άλλα μαθήματα, όταν τα θέματα απαιτούν κρίσεις εκ μέρους των εξεταζομένων.

Για την εξάλειψη του υποκειμενικού παράγοντα αξιολόγησης των εξεταζομένων είναι δυνατόν να γίνεται χρήση αντικειμενικού τύπου ερωτήσεων (πολλαπλής επιλογής, διαζευκτικής απάντησης, αντιστοίχισης κτλ). Δυστυχώς και σ' αυτή την περί-

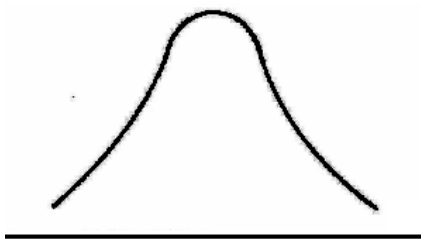
πτωση υπάρχουν προβλήματα. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις έχουν, σε σύγκριση με τις ανοικτές, άλλα μειονεκτήματα και προκαλούν ποικίλες ενστάσεις από διάφορες πλευρές. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή τους απαιτεί μεγάλο αριθμό τέτοιου είδους ερωτήσεων, οι οποίες δεν μπορούν να συνταχθούν μέσα στο λίγο χρόνο που έχουν στις διάθεσή τους οι Κεντρικές Επιτροπές Διεξαγωγής των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

Η αδυναμία αποκλεισμού του υποκειμενικού παράγοντα, μπορεί να θεωρηθεί ως στοιχείο που μειώνει, κάπως, το κύρος των Πανελλαδικών Εξετάσεων, η οποία επιδεινώνεται, όταν συντρέχουν και άλλοι παράγοντες, όπως είναι η ασάφεια ή η γενικότητα των οδηγιών των κεντρικών οργάνων για τη διόρθωση των γραπτών, η παροχή οδηγιών σε τοπικό επίπεδο (π.χ. στα βαθμολογικά κέντρα) που διαφέρουν από αυτές που δίνονται σε άλλες περιοχές, η μη αξιοποίηση έμπειρων βαθμολογητών και η ανεπαρκής εποπτεία τους.

Αναμένουμε με ενδιαφέρον να δούμε τι καταθέτουν ως προς τα ζητήματα αυτά οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετέχουν στις διαδικασίες διόρθωσης και βαθμολόγησης των γραπτών των διαγωνιζομένων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, οι οποίοι έλαβαν μέρος στις έρευνες που ακολουθούν.

1.2.2.5. Διακριτικότητα

Όπως είναι γνωστό, όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν σε όλους τους τομείς τις ίδιες ικανότητες. Ο ένας έχει περισσότερες σε κάποιο τομέα και ο άλλος σε άλλον. Είναι, λοιπόν, επόμενο να υπάρχουν στα διάφορα μαθήματα άριστοι, καλοί, σχεδόν καλοί και μέτριοι μαθητές (υποψηφίοι στη δική μας περίπτωση). Αν μια εξεταστική δοκιμασία παρέχει τη δυνατότητα έγκυρης κατάταξής τους σε διαφορετικές αξιολογικές κατηγορίες, ανάλογα με την πραγματική τους αξία, τότε λέμε ότι έχει διακριτική εγκυρότητα ή διακριτικότητα ή διακριτική ισχύ. Άριστη είναι η διακριτική εγκυρότητα μιας δοκιμασίας, όταν δίδει αποτελέσματα, τα οποία κατανέμονται, σύμφωνα με την κανονική κατανομή, την οποία παρουσιάζει το παρακάτω σχήμα, υπό την προϋπόθεση ότι ο αριθμός των ατόμων που εξετάζονται είναι σχετικά μεγάλος (πάνω από 100).



Σχ. 1. Καμπύλη κανονικής κατανομής

Αν, αντίθετα, μια δοκιμασία κατατάσσει την πλειονότητα των εξετασθέντων είτε στους άριστους, είτε στους πολύ καλούς, είτε στους μέτριους είτε στους κακούς, η διακριτική της εγκυρότητα είναι μικρή.

Η διακριτικότητα θεωρείται αναγκαία ιδιότητα των εξεταστικών δοκιμασιών που έχουν ως στόχο την ιεραρχική κατάταξη των μαθητών, ανάλογα με τις γνώσεις ή τις δεξιότητές τους, όπως είναι οι Πανελλαδικές Εξετάσεις. Η διακριτική ισχύς των εξεταστικών δοκιμασιών σχετίζεται με το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων που τίθενται στους εξεταζομένους. Πολύ εύκολα ή πολύ δύσκολα θέματα έχουν μικρή διακριτικότητα. Υψηλότερη διακριτικότητα έχουν τα μέσης δυσκολίας

θέματα. Συνήθως, ακολουθείται η αρχή της προοδευτικής διαβάθμισης των θεμάτων, αρχίζοντας από τα πολύ απλά και προχωρώντας προς τα πιο δύσκολα, ενώ τα περισσότερα θέματα κυμαίνονται γύρω από το επίπεδο μέσης δυσκολίας.

Η εγκυρότητα περιεχομένου και η διακριτική ισχύς των θεμάτων προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα των δοκιμασιών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη χώρα μας έχει επικρατήσει ο χαρακτηρισμός «βατά θέματα». Ο όρος αυτός είναι ασαφής. Υπονοεί, συνήθως, θέματα που δεν παρουσιάζουν δυσκολία για τους εξεταζομένους, συνθήκη μη επαρκής για την επίτευξη της επιθυμητής διακριτικότητας, τομέας ο οποίος δεν έχει ερευνηθεί. Αξίζει λοιπόν η διερεύνηση των πτυχών αυτών των πανελλαδικών εξετάσεων.

Ο επιστημονικός προσδιορισμός της διακριτικότητας των θεμάτων των εξετάσεων γίνεται με στατιστικές μεθόδους οι οποίες αξιοποιούν τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εξετασθέντων σε κάθε ερώτηση (ποσοστό επιτυχών απαντήσεων). Μπορεί όμως, να γίνει και με βάση την εκτίμηση εμπειρών κριτών ειδικών στον τομέα στον οποίο αναφέρονται τα υπό αξιολόγηση ερωτήματα. Επειδή δεν διαθέτουμε στοιχεία σχετικά με τις ανά ερώτηση απαντήσεις των συμμετεχόντων στις Πανελλαδικές εξετάσεις, θα στηρίξουμε την έρευνά μας ως προς το ζήτημα αυτό: α) στις αντίστοιχες αξιολογικές κρίσεις αρμόδιων πανεπιστημιακών δασκάλων, ιδιαίτερα αυτών που έχουν συμμετάσχει σε Κεντρικές Επιτροπές Εξετάσεων και β) στη γνώμη αρμόδιων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στους οποίους περιλαμβάνονται αρκετοί που έχουν κατά καιρούς συμμετάσχει στις εν λόγω επιτροπές ή έχουν άλλη σχετική εμπειρία.

1.2.2.6. Πρακτικότητα και οικονομία

Η πρακτικότητα και η οικονομία μιας μεθόδου εξέτασης καθορίζεται από την ευχέρεια που παρέχει το αντίστοιχο εξεταστικό μέσο, το χρόνο και την εργασία που απαιτεί η διεξαγωγή της εξέτασης και η διόρθωση των γραπτών, την εύκολη κατανόηση των αποτελεσμάτων, καθώς και από τις οικονομικές δαπάνες που απαιτούνται για τη διενέργεια των σχετικών διαδικασιών. Από τους παράγοντες αυτούς εξαρτάται η χρηστικότητα (usability) μιας εξεταστικής δοκιμασίας.

Ευνόητο είναι ότι μια εξέταση που απαιτεί πολύ χρόνο (αρκετές ώρες ή και μέρες, συχνά) για τη διενέργειά της και, κυρίως, για τη διόρθωση των γραπτών δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι διαθέτει υψηλού βαθμού πρακτικότητα. Αν πάλι μειωθεί ο χρόνος διεξαγωγής της και της βαθμολογίας των γραπτών με την αξιοποίηση πολλών εξεταστών και πολλών διορθωτών, αλλά αυξηθούν οι δαπάνες που καταβάλλονται για την αποζημίωση τόσων προσώπων ή απορροφηθεί στον τομέα αυτό εργασία που θα μπορούσε να διατεθεί παραγωγικότερα αλλού, τότε το κόστος των εξετάσεων είναι πολύ υψηλό και, κατά συνέπεια, η πρακτικότητα και η οικονομία τους μικρές.

Εκτός, όμως, από αυτό το οικονομικό κόστος, μια εξέταση που απαιτεί πολύ χρόνο κουράζει τον εξεταζόμενο, τον ταλαιπωρεί και του δημιουργεί αγανάκτηση. Το ίδιο ισχύει και για την καθυστέρηση της εξαγωγής των τελικών αποτελεσμάτων, οπότε η αγωνία των εξεταζόμενων φτάνει πολλές φορές σε μεγάλη ένταση.

Εξυπακούεται ότι, εκτός από τα παραπάνω, κάθε διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να προετοιμάζεται με επιμέλεια, να σχεδιάζεται με βάση τα επιστημονικά δεδομένα, να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τις επιμέρους καταστάσεις και να γίνεται από άτομα που έχουν όλα τα εχέγγυα για την επιτυχή εφαρμογή της.

1.2.3. Επιφυλάξεις και αμφισβητήσεις σχετικές με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα του συστήματος των εισαγωγικών εξετάσεων: διαχρονική εξέταση

Η κριτική για αναξιοπιστία και έλλειψη αντικειμενικότητας των εισαγωγικών εξετάσεων, οι οποίες μέχρι το 1964 πραγματοποιούνταν κατά Σχολή, με την ευθύνη των αντίστοιχων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, υπήρξε πολύ έντονη ήδη από την εποχή αυτή. Οι κομματικές και λοιπές παρεμβάσεις ποικιλώνυμων ιθυνόντων στην επιλογή των φοιτητών είχαν, κατά την παραπάνω περίοδο, δημιουργήσει στο ευρύ κοινό ισχυρότατες αμφισβητήσεις για τον αδιάβλητο χαρακτήρα της. Το γεγονός αυτό έπληττε όχι μόνο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ισχύοντος τότε (πριν από το 1964) συστήματος επιλογής των φοιτητών, αλλά και το κύρος και την αξιοπρέπεια των πανεπιστημιακών δασκάλων. Χαρακτηριστικά είναι όσα γράφει ο Ευάγγελος Παπανούτσος, αναφερόμενος στην κατάσταση που επικρατούσε στον υπό εξέταση τομέα, πριν από τη μεταρρύθμιση του 1964. «.....*Ας μην κρυβόμαστε πίσω από το δάκτυλό μας και ας πούμε γυμνή ολόκληρη την αλήθεια. Όπως γίνονταν μέχρι σήμερα οι εισαγωγικές εξετάσεις στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, άφηναν πάρα πολλές αμφιβολίες και στους υποψηφίους και στις οικογένειές τους ως προς τα κριτήρια επιλογής. Μπορεί να μην ήσαν καθόλου δικαιολογημένες, υπήρχαν όμως, και το χειρότερο διατυπώνονταν ωμά και χωρίς περιφράσεις οι υποψίες ότι έπρεπε να έχει κανείς «μέσα» ισχυρά, για να επιτύχει μια θέση στο Πανεπιστήμιο και προπαντός στο Πολυτεχνείο. Προσωπικά δεν πίστεψα ποτέ ότι Ακαδημαϊκοί Δάσκαλοι, προορισμένοι να γίνουν για τους νέους κανόνες σοφίας και υποδείγματα αρετής, καταδέχονταν να υποχωρούν σε πιέσεις και να χαρίζονται σε φίλους ή σε ισχυρούς της ημέρας. Η Κοινή Γνώμη, όμως, δεν είχε πεισθεί. Και κάθε χρόνο οργιάζαν οι διαδόσεις που πλήγωναν βαθιά το αίσθημα δικαιοσύνης των λαϊκών, κυρίως, μαζών και εξέθεταν ανεπανόρθωτα το κύρος των Ανώτατων Σχολών μας. Το τι τραβούσαν εξαιτίας του κακού τούτου οι πολιτευόμενοί μας κάθε φθινόπωρο είναι απερίγραπτο: συνωστίζονταν από την αυγή στο γραφείο τους οι ικετεύοντες για βοήθεια, που τους έλεγαν δηλαδή –ούτε λίγο ούτε πολύ– να διαπράξουν την ανεντιμότητα να μεταβάλουν σε ανέντιμους τους καθηγητές των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της χώρας, για να γίνει το χατήρι του ψηφοφόρου. Αν τολμούσαν ας έλεγαν το όχι! Και έφευγαν βροχή τα μπυλιετάκια της καταισχύνης...Τι διδαχή και τι παράδειγμα ατομικής και πολιτικής αρετής προς τους νέους που έφταναν στην κλεινή μας πρωτεύουσα, για να αποκτήσουν το φως και το ήθος της υψηλής παιδείας» (Παπανούτσος, 1965:284-285).*

Την κατάσταση αυτή επιδίωξε να θεραπεύσει η θεσμοθέτηση, το 1964, του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου, με το οποίο η διενέργεια των εισαγωγικών εξετάσεων περιήλθε στον αποκλειστικό έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας. Το απολυτήριο του Λυκείου επικύρωνε την αποφοίτηση από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν παρείχε, όμως, το δικαίωμα φοίτησης στα Α.Ε.Ι. Η πρόσβαση σ' αυτά ήταν δυνατή με την απόκτηση, ύστερα από εξετάσεις, του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου, το οποίο ήταν δύο τύπων: Α και Β. Ο ένας ίσχυε για την εισαγωγή στις Σχολές Θετικών Επιστημών και ο άλλος για την εισαγωγή σε Σχολές Θεωρητικών Επιστημών. Σε ορισμένες Σχολές Κοινωνικών Επιστημών η εισαγωγή ήταν δυνατή και

από τους δύο τύπους. Οι εξετάσεις για το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο διενεργούνταν σε περιφερειακό επίπεδο στις αρχές Σεπτεμβρίου, την ίδια ημέρα και ώρα, και συντονίζονταν κεντρικά. Η εξεταστέα ύλη ήταν αυτή που προέβλεπε το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Λυκείου για τα κύρια μαθήματα και τα θέματα κοινά για όλους.

Για τον καθορισμό του γενικού βαθμού, με βάση τον οποίο γινόταν η εισαγωγή στα Α.Ε.Ι., λαμβάνονταν υπόψη, εκτός από τις επιδόσεις στις εξετάσεις του ακαδημαϊκού απολυτηρίου, και ο βαθμός των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου με ορισμένο συντελεστή.

Τα γραπτά των υποψηφίων συγκεντρώνονταν κατά κατηγορίες σε ειδικά βαθμολογικά κέντρα και βαθμολογούνταν από ειδικούς καθηγητές με ενιαίο τρόπο και κοινά σε όλες τις περιπτώσεις κριτήρια.

Παρά τα θετικά στοιχεία του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου, όπως αυτό διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1964, η εφαρμογή του διακόπηκε από το δικτατορικό καθεστώς της 21^{ης} Απριλίου του 1967⁶. Από τότε μέχρι σήμερα εφαρμόστηκαν ποικίλα συστήματα πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα από τα οποία μνημονεύουμε, επιγραμματικά, τα εξής: α) Εξετάσεις κατά κύκλους σπουδών (1967-1979), β) Πανελλήνιες Εξετάσεις στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου (1979⁷-1983), γ) Γενικές Εξετάσεις-Δέσμες (1984-1999). δ) Πανελλαδικές Εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα που διδάσκονταν στις δύο τελευταίες τάξεις του Ενιαίου Λυκείου (1999⁸-2000), ε) Πανελλαδικές Εξετάσεις σε 9 μαθήματα, τα οποία διδάσκονταν κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων τάξεων του Ενιαίου Λυκείου (2001-2005), στ) Πανελλαδικές Εξετάσεις σε 6 μαθήματα της τελευταίας τάξης του Λυκείου (2006-2015⁹), ζ) Έναρξη εφαρμογής νέου συστήματος στην Α΄ τάξη του Λυκείου (2013-2014), το οποίο θα ολοκληρωθεί, σύμφωνα με τις επίσημες ανακοινώσεις, το σχολικό έτος (2015-2016).

Ανάμεσα στα παραπάνω συστήματα υπάρχουν αρκετές επιμέρους διαφοροποιήσεις, όπως είναι: η ταξινόμηση των διαφόρων Σχολών (Τμημάτων μετά το 1983), τα εξεταζόμενα μαθήματα για κάθε κύκλο ή ομάδα Σχολών ή Τμημάτων ή επιστημονικό πεδίο, η εξεταστέα ύλη, η συμμετοχή των βαθμών του Λυκείου στα κριτήρια επιλογής, η εφαρμογή συντελεστών βαρύτητας των διαφόρων μαθημάτων, η μορφή των ερωτημάτων που ετίθεντο στους υποψηφίους, ο χρόνος διεξαγωγής των εξετάσεων (στο τέλος του σχολικού έτους ή στις αρχές του επόμενου), ο χρόνος (πριν ή μετά τη γνωστοποίηση των επιδόσεων των εξετασθέντων), το πλήθος δήλωσης των προτιμήσεων εκ μέρους των υποψηφίων, η διενέργεια εξετάσεων στην τελευταία ή στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, η σύνδεση ή μη των εξετάσεων με την απόκτηση Απολυτηρίου Λυκείου και άλλες λεπτομέρειες στις οποίες δεν θεωρούμε σκόπιμο να υπεισέλθουμε.

⁶ Αμφισβητήσεις για το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο εκφράστηκαν ήδη κατά την περίοδο των Ιουλιανών (1965-67).

⁷ Το 1979 πραγματοποιήθηκαν για πρώτη φορά οι Πανελλήνιες εξετάσεις στη Β΄ Λυκείου και το 1980 στη Γ΄ τάξη.

⁸ Το 1999 έγιναν οι εξετάσεις στη Β΄ τάξη και το 2000 στη Γ΄ τάξη.

⁹ Το σημερινό σύστημα προβλέπεται να ισχύσει έως το 2015. Το κείμενο γράφτηκε, πριν την κυβερνητική αλλαγή που προήλθε από τις εκλογές της 25^{ης} Ιανουαρίου του 2015. Η νέα κυβέρνηση έχει δηλώσει ότι θα επιφέρει αλλαγές στο σύστημα που είχε εξαγγελθεί και είχε αρχίσει να εφαρμόζεται. Λεπτομέρειες σχετικές με τις τροποποιήσεις αυτές δεν μας είναι μέχρι στιγμής γνωστές.

Παρά τις διαφοροποιήσεις αυτές, όλα σχεδόν τα προμνημονευθέντα συστήματα διατήρησαν τους βασικούς άξονες που χαρακτήριζαν την εφαρμογή του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου, όπως είναι: α) Ο συγκεντρωτικός τρόπος διεξαγωγής των εξετάσεων, με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και με κοινά σε εθνικό επίπεδο θέματα, ανά μάθημα, τα οποία καθορίζονταν και συνεχίζουν να καθορίζονται από Κεντρικές Εξεταστικές Επιτροπές. Τα μέλη των Επιτροπών αυτών προέρχονται τόσο από το διδακτικό προσωπικό των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσο και από τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. β) Η εξέταση των υποψηφίων σε εξεταστικά κέντρα που λειτούργησαν μέχρι το 1999 σε διάφορες πόλεις της Περιφέρειας και από το 2000 και εξής στα σχολεία φοίτησης των τελειοφοίτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης¹⁰. γ) Η διόρθωση και η βαθμολόγηση των γραπτών των υποψηφίων σε ειδικά βαθμολογικά κέντρα από καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με ενιαία, κατά το δυνατόν, κριτήρια, χωρίς οι βαθμολογητές να γνωρίζουν το όνομα του συντάκτη τους. δ) Η ταξινόμηση των Σχολών (Τμημάτων αργότερα) σε κατηγορίες, το πλήθος των οποίων διαφοροποιούνταν από σύστημα σε σύστημα και η δήλωση εκ μέρους των υποψηφίων προτιμήσεων για ορισμένο αριθμό από αυτά¹¹.

Η διατήρηση των παραπάνω μέτρων από τα διαδοχικά συστήματα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επιδίωκε να προστατεύσει τις διαδικασίες επιλογής των φοιτητών από τις στρεβλωτικές επεμβάσεις του «πελατειακού» κοινωνικο-πολιτικού συστήματος της χώρας, κάτι το οποίο ισχύει μέχρι σήμερα.¹² Τα παραπάνω μέτρα υπηρέτησαν και εξακολουθούν να υπηρετούν την προσπάθεια του κράτους να πείσει τους πολίτες για τον αδιάβλητο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό χαρακτήρα των διαδικασιών επιλογής των φοιτητών, στόχος που πολλοί ισχυρίζονται ότι έχει επιτευχθεί σε υψηλό βαθμό (Κοντογιαννόπουλος, 1991: 63, Καραμάνος, 2009: 223).

Παρά ταύτα, εμφανίστηκαν κατά καιρούς ποικίλες κριτικές κατά των συστημάτων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις οποίες, οι διαδικασίες, που εφαρμόστηκαν μετά το 1964, μπορεί μεν να χαρακτηριστούν ως αδιάβλητες, παρουσιάζουν, όμως, ποικίλες αδυναμίες που αφορούν το ουσιαστικό τους περιεχόμενο και έχουν αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και, ειδικότερα, του Λυκείου. Πολλές από τις κριτικές αυτές αναφέρονται σε ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων των εισαγωγικών εξετάσεων, καθώς και σε άλλα συναφή ζητήματα. Αρκετές, βέβαια, από αυτές αφορούν παλαιότερα συστήματα. Τα επιχειρήματα, όμως, που επικαλούνται ισχύουν και για το σύστημα που εφαρμόστηκε μετά το 2005, αφού τα βασικά χαρακτηριστικά του δεν έχουν ριζικά αλλάξει.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν κριτικές με ανάλογο περιεχόμενο που αφορούν απο-

¹⁰ Εκτός από ορισμένα πολύ μικρά Λύκεια.

¹¹ Για όλους τους λόγους αυτούς ορισμένοι συγγραφείς (π.χ. Σπυρόπουλος, ά. έ : 5, Μάρκου, 1995: 365) αναφερόμενοι στα συστήματα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που ισχύσαν μετά το 1967 κάνουν λόγο για παραλλαγές του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου, παρά το γεγονός ότι ορισμένα αποκλίνουν σημαντικά από αυτό σε επιμέρους διαδικασίες, , όπως έχουμε ήδη σημειώσει.

¹² Η πρώην Υπουργός Παιδείας Μ. Γιαννάκου (2008: 36) υποστήριξε σε πρόσφατο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος ότι «οι εξετάσεις υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας έγιναν γιατί γίνονταν ατασθαλίες».

κλειστικά το σύστημα με το οποίο ασχολείται η παρούσα μελέτη. Ενδεικτικά σημειώνουμε μερικές από τις παλαιότερες αλλά και τις νεότερες αμφισβητήσεις της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των εξετάσεων επιλογής όσων εισάγονται στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η διαχρονικότητα των σχετικών αναφορών και η ταυτότητα, σε πολλές περιπτώσεις, των επισημάνσεων αναδεικνύουν προβλήματα με βαθιές ρίζες, τα οποία ούτε έχουν μελετηθεί επαρκώς ούτε, πολύ περισσότερο, έχουν επιλυθεί μέχρι σήμερα

Οι Ψαχαρόπουλος και Καζαμιάς (1985:79) σε μελέτη τους, που αναφέρεται στο σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων το οποίο ίσχυε στα τέλη της δεκαετίας του 1970, κάνουν τις εξής παρατηρήσεις ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία του. *«Οι γραπτές εξετάσεις, όπως διεξάγονται σήμερα δεν παρουσιάζουν το πραγματικό πρόσωπο των υποψηφίων. Επειδή το φάσμα των θεμάτων καλύπτει ύλη περιορισμένης έκτασης, οι εξετάσεις δεν αποκαλύπτουν τις ικανότητες, τις δεξιότητες, την προσωπική και την κοινωνική προσαρμογή, τον όλο δυναμισμό, αλλά μόνο μια επιφανειακή και φαινομενική εικόνα του υποψηφίου. Ελέγχεται μόνο η μνημονική ικανότητα του φοιτητή και όχι η προσωπικότητά του. Επιτυγχάνεται μόνο μια μονόπλευρη γνωστική επίδοση που αποβαίνει καθοριστικός παράγοντας της αξιολόγησης του υποψηφίου»*. Πιστεύουμε ότι η κριτική αυτή θα μπορούσε να ασκηθεί και για το σημερινό σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων.

Σε άλλο σημείο της εργασίας τους, οι συγκεκριμένοι μελετητές, αναφερόμενοι στην εξεταστέα κατά τις παραπάνω εξετάσεις ύλη, εκφράζουν έντονες επιφυλάξεις ως προς το αν παρέχεται, μέσω αυτής, *«εγγύηση ικανότητας για τη μελλοντική επιστημονική εξέλιξη»* των ατόμων. Διερωτώνται, μάλιστα, κατά πόσο οι εξετάσεις αυτές εξέφραζαν την ευφυΐα των διαγωνιζομένων και τις ικανότητές τους, θέτοντας, έτσι, υπό αμφισβήτηση την προγνωστική τους εγκυρότητα.

Όμως, από τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν τις εισαγωγικές εξετάσεις του 1976 (πίνακας της σελ. 80 της παραπάνω μελέτης) προκύπτει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ βαθμού απολυτηρίου και επιτυχίας εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αφού όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός αυτός τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό επιτυχίας.

Ο τέως Υπουργός Παιδείας Βασίλης Κοντογιαννόπουλος, αναφερόμενος στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία των γενικών εξετάσεων που ίσχυσαν, με ποικίλες παραλλαγές από το 1983 έως το 1999, γράφει στο βιβλίο του για την Παιδεία (1991:62-63) τα ακόλουθα: *«...Το σημερινό σύστημα των γενικών εξετάσεων δεν είναι σύστημα ανίχνευσης των ικανών, αλλά σύστημα κατανομής των θέσεων που υπάρχουν. Οι υποψήφιοι δεν αξιολογούνται με βάση τις ικανότητές τους, για να συνεχίσουν ανωτέρου επιπέδου σπουδές, αλλά απλώς κατατάσσονται μεταξύ τους, προκειμένου να καλυφθούν οι θέσεις που υπάρχουν. Οι θέσεις κατανέμονται ανεξάρτητα από το πραγματικό επίπεδο που διαθέτουν οι υποψήφιοι και τα όρια που απαιτούνται για πανεπιστημιακές σπουδές. Τα όρια αυτά, τις «βάσεις», τα προσδιορίζει η απόδοση του τελευταίου εισακτέου που κλείνει πίσω του την «πόρτα», μέχρι την επόμενη χρονιά»*. Ο ίδιος συγγραφέας, συνεχίζοντας την κριτική του αναφορικά με τις γενικές εξετάσεις, σημειώνει: *«Η μόνη εξασφάλιση που παρέχει το σημερινό (σσ. 1991) σύστημα [...] είναι το αδιάβλητο της κρίσης. Δεν εξασφαλίζει, όμως, ούτε τη δίκαιη κρίση, λόγω των μεγάλων διακυμάνσεων στην κρίση των α-*

νειδίκευτων βαθμολογητών, ούτε, προπαντός, την αξιοκρατική επιλογή των νέων που θα αποτελέσουν το μελλοντικό επιστημονικό δυναμικό της χώρας».

Αναφερόμενος στο ίδιο σύστημα, ο πρώην Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Θ. Εξαρχάκος (1998:54) παρατηρεί τα εξής: «*Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως γίνεται σήμερα (σ.σ. πριν από το 1998) με το σύστημα των γενικών εξετάσεων, έχει περάσει στη συνείδηση του λαού ως ένα σύστημα αρκετά αδιάβλητο που δεν παρέχει δυνατότητες παρεμβάσεων. Ωστόσο, το σύστημα αυτό δεν είναι ούτε αξιόπιστο ούτε αντικειμενικό ούτε δίκαιο*» (η υπογράμμιση δική μας). Ανάλογες κριτικές για τις γενικές εξετάσεις διατυπώθηκαν και από άλλους επιστήμονες και εκπαιδευτικούς, τις οποίες έχουμε εκθέσει σε άλλη μας μελέτη (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 1996¹³).

Ως προς την προγνωστική εγκυρότητα των διαδικασιών πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση παλαιότερων συστημάτων εισαγωγής στα Πανεπιστήμια, οι λιγοστές έρευνες που έχουν γίνει δεν οδηγούν σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1989:31) σε σχετική με το θέμα αυτό εργασία της σημειώνει: «*Από την άποψη της επιλογής των ικανότερων δυστυχώς δεν υπάρχουν μελέτες για τις πριν το 1964 εξετάσεις. Όμως, για το 1981, εποχή κατά την οποία ο περισσότερο εξισωτικός ρόλος των εξετάσεων είναι σε εξέλιξη, παρατηρούμε ότι η σχέση της επίδοσης στις εξετάσεις και της επίδοσης στο ΑΕΙ είναι πολύ μικρή και σε πολλές περιπτώσεις αρνητική*». Από τη μελέτη αυτή προέρχονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ της επίδοσης στις εξετάσεις και της επίδοσης στα ΑΕΙ, κατά κλάδο Επιστημών, οι οποίοι αναγράφονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1.1

Σχέση επίδοσης στις εισαγωγικές εξετάσεις και της επίδοσης στα Α.Ε.Ι., κατά κλάδο Επιστημών

Κλάδος Επιστημών	Επίδοση στις εξετάσεις και επίδοση στο ΑΕΙ	Επίδοση στις εξετάσεις και επίδοση στο 1 ^ο μάθημα του Α΄ έτους
Ανθρωπιστικές	0,37**	0,06**
Νομικές Πολιτικές	0,22**	0,35**
Θετικές	0,20**	0,19**
Τεχνολογία	0,01	0,24**
Ιατρικές	0,31**	0,29**
Γεωπονικές	0,14**	- 0,08
Οικονομικές	- 0,20**	- 0,12**

**Συντελεστής στατιστικά σημαντικός στο 0.01

Πηγή: Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1989:32

¹³ Αναφερόμαστε στην Α΄ έκδοση του εν λόγω βιβλίου. Δεύτερη συμπληρωμένη έκδοση έγινε το 2009 και σ' αυτή παραπέμπουμε σε άλλες περιπτώσεις

Σχετική έρευνα που εμείς πραγματοποιήσαμε, στο πλαίσιο φοιτητικών σεμιναριακών εργασιών, μεταξύ 47 πτυχιούχων του Μαθηματικού Τμήματος και 60 πτυχιούχων του Τμήματος Υπολογιστών του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι οποίοι πήραν το πτυχίο τους στα τέλη της δεκαετίας του 1980, έδειξε ότι ο δείκτης συσχέτισης μεταξύ των μορίων που συγκέντρωσαν κατά τις αντίστοιχες εισαγωγικές εξετάσεις και του βαθμού του πτυχίου ήταν αντίστοιχα 0,48 και 0.47. Μικρότερη ήταν η συσχέτιση μεταξύ των αντίστοιχων επιδόσεων φοιτητών τριών Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής του ίδιου Πανεπιστημίου. Η τιμή του σχετικού συντελεστή για 260 πτυχιούχους του Τμήματος Φιλολογίας ήταν 0,33, για 175 πτυχιούχους του τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας ήταν 0,08 και για 48 πτυχιούχους του Τμήματος Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Σπουδών 0,28 (Κασσωτάκης, 1992: 270).

Ας έλθουμε, όμως, σε νεότερες κριτικές.

Ο Ξωχέλλης (2010) σε μελέτη του σχετική με τα επιτακτικά προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης, η οποία δημοσιεύτηκε στα Πρακτικά του 13^{ου} Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.) αναφέρει τα τρωτά σημεία των συστημάτων πρόσβασης στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., περιλαμβανομένου και αυτού που ίσχυσε τα τελευταία χρόνια. Επισημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι «η συνάφεια των υποψηφίων στις εξετάσεις επιλογής και στις πανεπιστημιακές σπουδές είναι πολύ μικρή και σε πολλές περιπτώσεις αρνητική [...], δηλαδή δεν μπορεί να γίνει λόγος για προγνωστική εγκυρότητα του συστήματος επιλογής» (όπ. παρ.:8).

Στον ίδιο συλλογικό τόμο περιλαμβάνεται εργασία του Ματθαίου (2008), ο οποίος διατύπωσε τον ακόλουθο προβληματισμό που έχει άμεση σχέση με τα ερωτήματα, τα οποία εξετάζονται στην παρούσα εργασία: «Μια δεύτερη¹⁴ κοινής αποδοχής διαπίστωση για τις βλαβερές συνέπειες του συστήματος πρόσβασης αφορά την αξιοπιστία του συστήματος των εισαγωγικών εξετάσεων. Οι αιτιάσεις εδώ είναι πολλές και ποικίλες. Το σύστημα δεν αποτιμά τη γνώση και την κριτική σκέψη του υποψηφίου, λέει η μία, αλλά την ικανότητά του να απομνημονεύει πληροφορίες και να ανακαλεί ψήγματα γνώσεων. Εξάλλου, λέει μια άλλη, η εφάπαξ εξέταση σε συνδυασμό με τον τελετουργικό της χαρακτήρα και το συνακόλουθο άγχος, υπονομεύει τον αξιόπιστο έλεγχο και αυτής ακόμη της απομνημονευτικής ικανότητας. Από την άλλη, ο διαφορετικός βαθμός δυσκολίας των θεμάτων από χρονιά σε χρονιά, εκτός από άδικος για τους υποψηφίους, είναι παραπλανητικός σε ότι αφορά την αξιοπιστία της πιστοποίησης των επιδόσεών τους. Τέλος, το μηχανογραφικό σύστημα κατανομής των υποψηφίων που συνοδεύει το εξεταστικό σύστημα ενοχοποιείται, γιατί σαν οδοστρωτήρας, ισοπεδώνει όνειρα, κλίσεις και προσδοκίες, αποθαρρύνοντας τους νέους από τα πρώτα τους κίολας βήματα στην ανώτατη εκπαίδευση» (όπ. παρ.:223). Ο ίδιος αναρωτιέται πόσο ευσταθούν όλες αυτές οι κατηγορίες και σε ποιο βαθμό αποτελούν σύμπτωμα του συστήματος πρόσβασης και δεν σχετίζονται με τη γενικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Το πόσο ευσταθούν οι κατηγορίες αυτές, μπορεί να προκύψει από τα δεδομένα και τις διαπιστώσεις των ερευνών που παρουσιάζονται στα κεφάλαια, τα οποία ακολουθούν.

Αλλά και σε επίσημα κείμενα ή σε κείμενα σχετικά με το διάλογο που προηγήθηκε της αναμόρφωσης του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθ-

¹⁴ (Σημ. δική μας). Η πρώτη αναφέρεται στη στρέβλωση της μορφωτικής λειτουργίας του Λυκείου.

μια Εκπαίδευση διατυπώνονται κριτικές παρατηρήσεις για τη λειτουργία του και την αποτελεσματικότητά του. Ανάμεσα σ'αυτές συγκαταλέγονται και αναφορές στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία του, καθώς και στις αρνητικές επιπτώσεις του στη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε φυλλάδιο με τον τίτλο: «*Νέο σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων για την Ανώτατη Εκπαίδευση*», που συντάχθηκε, πιθανόν, γύρω στο 2011 από παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας, στο πλαίσιο της αναμόρφωσης των διαδικασιών πρόσβασης στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., τονίζεται ότι «*ένα σύστημα εξετάσεων οφείλει να είναι δίκαιο (fair), έγκυρο (valid) και αξιόπιστο (reliable)*». Το σύστημα που ισχύει μέχρι σήμερα, υποστηρίζουν οι συντάκτες του κειμένου αυτού, «*είναι δίκαιο και ως τέτοιο έχει εμπεδωθεί στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας. Είναι δίκαιο, γιατί παρέχει μια σειρά διασφαλίσεις (π.χ. κοινά θέματα κεντρικά οριζόμενα, απόκρυψη των ονομάτων των υποψηφίων, τυχαία αντιστοίχιση γραπτών βαθμολογητών, κεντρική επεξεργασία και έκδοση αποτελεσμάτων). Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει*», τονίζεται στο παραπάνω κείμενο, «*ότι δεν μπορεί, με μια σειρά παρεμβάσεων, να γίνει ακόμη περισσότερο δίκαιο και αντικειμενικό*». Το ζητούμενο είναι πώς και σε ποια σημεία επιβάλλεται να γίνουν οι παρεμβάσεις αυτές, πτυχές που δεν διευκρινίζονται στο εν λόγω κείμενο. Τις σημαντικότερες από αυτές φιλοδοξούμε να συγκεκριμενοποιήσουμε με την παρούσα εργασία.

Στο ίδιο φυλλάδιο αναφέρονται, ακόμη, τα ακόλουθα: «*Με τον όρο «έγκυρο» εννοούμε ότι οι γραπτές δοκιμασίες που απαρτίζουν το σύστημα των εξετάσεων ελέγχουν, πράγματι, το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων που πρέπει να έχει ένας υποψήφιος, προκειμένου να συνεχίσει τις σπουδές του σε ένα επιστημονικό πεδίο. Με βάση αυτό τον ορισμό το σημερινό σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων δεν είναι έγκυρο, αφού: α) τα θέματα αφορούν ένα περιορισμένο τμήμα της ύλης της τελευταίας μόνο τάξης του Λυκείου, β) τα θέματα δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το σκοπό της εξέτασης (με την ίδια εξέταση κρίνεται η απόκτηση του απολυτηρίου Λυκείου και η εισαγωγή στα ανώτατα ιδρύματα), γ) συχνά τα θέματα δεν εξετάζουν την απόκτηση ανώτερων γνωστικών ικανοτήτων, όπως είναι η αναλυτική και η συνθετική σκέψη, η ή κριτική και δημιουργική σκέψη, δ) δεν διαφοροποιείται η βαρύτητα της επίδοσης στα διάφορα μαθήματα, ανάλογα με τις απαιτήσεις που θέτουν τα ίδια τα Τμήματα των Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι., ε) δεν αξιολογείται η ευρύτερη συγκρότηση και ωριμότητα του υποψηφίου (π.χ. πολλά τεστ, όπως το SAT ή το τεστ ωριμότητας στο φιλανθικό σύστημα έχουν υψηλή προβλεπτική εγκυρότητα- predictive validity- για τη μετέπειτα πορεία των υποψηφίων στις σπουδές τους)*».

Αλλά και ως προς την αξιοπιστία του συστήματος, την παραγωγή δηλαδή αποτελεσμάτων που δεν επηρεάζονται από συγκυριακές καταστάσεις και τις ειδικές συνθήκες, υπό τις οποίες διεξάγονται κάθε φορά οι εξετάσεις, η εκτίμηση των συντακτών του φυλλαδίου αυτού είναι αρνητική, διότι, κατά τους ισχυρισμούς τους: α) η δυσκολία των θεμάτων στα διάφορα μαθήματα διαφοροποιείται από έτος σε έτος και β) η τύχη κάθε υποψηφίου κρίνεται από λιγιστές εξεταστικές δοκιμασίες που πραγματοποιούνται στο τέλος της Γ' Λυκείου. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται ο ρόλος τυχαίων παραγόντων, κάτι που δεν χαρακτηρίζει εξετάσεις με πολύ υψηλό δείκτη αξιοπιστίας.

Όλα αυτά έχουν ως συνέπεια ποικίλα παθογενή φαινόμενα, από τα οποία υπογραμμίζονται στο συγκεκριμένο κείμενο τα εξής δύο: α) η διαπίστωση ότι το 15%

περίπου των υποψηφίων κάθε χρονιάς επαναλαμβάνει τις εξετάσεις, σύμφωνα με σχετική μελέτη του Ο.Ο.Σ.Α. (2011), προκειμένου να μπει στο Τμήμα που επιθυμεί και β) μόνο το 15-20% των φοιτητών ολοκληρώνουν μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο τις σπουδές τους, κατά την ίδια πηγή, ενώ το αντίστοιχο μέσο ποσοστό στις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α ανέρχεται στο 30-35%.

Αξίζει, ακόμη, να σημειώσουμε την παρακάτω θέση, την οποία διατύπωσε στο συνέδριο της Π.Ε.Ε., το οποίο μνημονεύσαμε προηγουμένως, η πρώην Υπουργός Παιδείας Μ. Γιαννάκου, επί Υπουργίας της οποίας θεσμοθετήθηκε το σύστημα που ισχύει μέχρι σήμερα (2013-14), με ελάχιστες αλλαγές: *«Σε ό,τι αφορά το εάν θα γίνουν πανελλήνιες εξετάσεις ή εάν θα τις κάνουν τα Πανεπιστήμια, τι λέει η εμπειρία; Οι εξετάσεις υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας έγιναν, γιατί γινόταν ατασθαλίες. Εάν θα μπουν ελεύθερα και θα κοπούν στο δεύτερο έτος, όπως π.χ. στο Βέλγιο (όπου)..μόνο το 7% όσων μπαίνουν στις ιατρικές σχολές περνάνε στο δεύτερο έτος, ποιος θα τους κόψει; Είμαστε σε θέση να αποφασίσουμε με κανόνες αξιοκρατίας;»*. Ερώτημα παρόμοιο με αυτό της τέως Υπουργού τέθηκε, έμμεσα και άμεσα, σε γονείς, εκπαιδευτικούς και σε μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητα στο πλαίσιο ερευνών που παρουσιάζονται στα επόμενα τμήματα της παρούσας έκθεσης.

Την ανάγκη βελτίωσης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υπαινίσσεται σε σχόλιο του για το προτεινόμενο νέο σύστημα επιλογής των φοιτητών, το οποίο άρχισε να εφαρμόζεται στην Α΄ τάξη του Λυκείου από το 2013-14 και θα ολοκληρωθεί το σχολικό έτος 2015-2016¹⁵, ο Πρόεδρος του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κ. Μπαμπινιώτης. Συγκεκριμένα, γράφει: *«Έτσι φαίνεται ότι, αν πάνε όλα καλά και συνεχισθεί αυτή η διακομματική σύγκλιση απόψεων, θα μπορέσει επιτέλους να υπάρξει και στην Ελλάδα ένα σύστημα επιλογής των υποψηφίων για τα ΑΕΙ που θα είναι εξίσου αδιάβλητο με το σημερινό, αλλά που θα υπερέχει σε επιστημονική εγκυρότητα, άρα και σε αξιοπιστία, που θα επιλέγει τους πραγματικά καλύτερους και που θα δίνει περισσότερες ευκαιρίες στους νέους που προσπαθούν να μπουν στο Πανεπιστήμιο»* (η υπογράμμιση δική μας (<http://www.edu4u.gr/Comments.aspx?qId=9727H>)). Η τοποθέτηση αυτή υπονοεί, έμμεσα, ότι το ισχύον σύστημα δεν διασφαλίζει στον απαιτούμενο βαθμό εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Για να διατηρήσει, μάλιστα, το προτεινόμενο νέο σύστημα τον αδιάβλητο χαρακτήρα των διαδικασιών επιλογής των υποψηφίων, αλλά και για να αυξήσει την *«επιστημονική τους εγκυρότητα και την αξιολογική τους αξιοπιστία»*, το παραπάνω Συμβούλιο περιέλαβε στα πορίσματα που υπέβαλε, το 2009, στην τότε Υπουργό Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου, την πρόταση να αναληφθεί η διεξαγωγή των εξετάσεων *«από ειδικό κρατικό εξεταστικό φορέα (Εθνικό Κέντρο Αξιολόγησης), στελεχωμένο από ειδικούς στην αξιολόγηση (εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς), που θα συγκροτήσει Τράπεζα Θεμάτων, συνεχώς τροφοδοτούμενη και ανανεύμενη»*.

Ορισμένοι, μάλιστα, μελετητές προχωρούν σε πιο ακραίους χαρακτηρισμούς, τονίζοντας ότι το *«σημερινό (σφ. 2007) σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια εί-*

¹⁵ Βλ. υποσημείωση 9.

ναι εξαντλημένο, αρνητικό και επικίνδυνο απ'όλες τις απόψεις: κοινωνική, παιδαγωγική, επιστημονική, τεχνολογική, πολιτική (η υπογράμμιση δική μας). Γύρω από το χρονικό διάστημα των είκοσι ημερών των Πανελλαδικών Εξετάσεων στη φάση μετάβασης από το Λύκειο στην επιτυχία ή στην αποτυχία για το Πανεπιστήμιο εκτυλίσσεται ένα δράμα για κάθε μαθητή. Οι εξετάσεις είναι μια στενωπός μέσα στην οποία συμπιέζεται και κακοποιείται το όνειρο του μαθητή για το μέλλον.....» (www.syn.gr/gr/keimeno.php?id=5028). Η αποσπασματικότητα των πανελλαδικών εξετάσεων, το γεγονός, δηλαδή, ότι με λιγοστές τριώρες εξετάσεις κρίνεται το μέλλον του κάθε μαθητή, σε συνδυασμό και με τη δημιουργία καταστάσεων άγχους ή άλλους τυχαίους παράγοντες δεν ευνοούν μια επιλεκτική διαδικασία με υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Ως προς τη μη συνεκτίμηση των επιδόσεων των μαθητών στο Λύκειο στα κριτήρια επιλογής, αυτή αποδίδεται στο ότι η κοινή γνώμη δεν εμπιστεύεται την κρίση των εκπαιδευτικών. Η δυσπιστία, μάλιστα, αυτή δεν είναι ανατιολόγητη. Όπως έχουμε δείξει σε άλλη εργασία μας, κατά τη δεκαετία του 1980, όταν προσμετρούνταν στον υπολογισμό των μορίων των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οι γενικοί μέσοι όροι και των τριών λυκειακών τάξεων (κατά 5%, 8% και 12% αντίστοιχα), εμφανίστηκε έντονο φαινόμενο βαθμολογικού πληθωρισμού (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2008). Το περίεργο είναι ότι η πολιτεία «αντί να προχωρήσει στη σταδιακή άρση, μέχρι τώρα κάνει ακριβώς το αντίθετο», όπως εύστοχα επισημαίνει ο Γκότοβος (2010:44). «Θεωρεί το πρόβλημα δεδομένο, το αξιολογεί ως άλυτο και προχωρά σε ένα σύστημα πρόσβασης που απλώς το παρακάμπτει, δημιουργώντας, παράλληλα, νέα μεγαλύτερα προβλήματα». Ούτε άλλα κριτήρια, εκτός από την επίδοση των μαθητών, λαμβάνονται υπόψη για την πρόσβαση των αποφοίτων του Λυκείου στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μήπως, όμως, η πολιτεία αναγκάζεται να τηρεί τη στάση αυτή, συμμορφούμενη με τη διάχυτη δυσπιστία που υπάρχει ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα στο ευρύτερο κοινό; Μήπως η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και η κοινωνία δεν επιθυμεί την αλλαγή αυτή; Στα ερωτήματα αυτά θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απάντηση στα κεφάλαια που ακολουθούν.

Από πολλούς μελετητές, εκπαιδευτικούς αλλά και πολιτικούς ιθύνοντες γίνεται συχνή αναφορά και σε άλλες παιδαγωγικές και κοινωνικές επιπτώσεις των συστημάτων πρόσβασης που εφαρμόστηκαν στη χώρα μας στις οποίες δεν επιθυμούμε να υπεισέλθουμε, είτε γιατί δεν σχετίζονται άμεσα με τους στόχους της έρευνάς μας, είτε γιατί αποτελούν αντικείμενο άλλων δράσεων του ίδιου προγράμματος (π.χ. προσφυγή στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα, ανισότητα των ευκαιριών εισαγωγής στα Πανεπιστήμια κτλ.). Από τις επιπτώσεις αυτές σημειώνουμε μόνο την αλλοτρίωση του παιδαγωγικού και μορφωτικού χαρακτήρα του Λυκείου, που προκαλείται από τη διασύνδεσή του με τις διαδικασίες επιλογής των φοιτητών. Ο καθηγητής Νεγρεπόντης (2008) γράφει σχετικά: «Μια πραγματική παιδεία στο Λύκειο είναι ασύμβατη με τις πανελλαδικές εξετάσεις στη σημερινή τους μορφή, οι οποίες [...] σέρνουν προς τα κάτω και απαξιώνουν το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος [.....]» και συνεχίζει, αναφερόμενος στα Μαθηματικά: «στη σημερινή ισχύουσα κατάσταση ο ηγετικός ρόλος των πανελλαδικών εξετάσεων καταστρέφει τη μαθηματική παιδεία στο λύκειο, με αποτέλεσμα οι εισερχόμενοι στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να έχουν μια στρεβλή αντίληψη που ποτέ δεν βελτιώνεται ουσιαστικά μέσα στο Πανεπιστήμιο». Η αλλοτρίωση

αυτή μπορεί να θεωρηθεί ότι εκφράζει αυτό που ονομάσαμε στην προηγούμενη ενότητα «αρνητική εφαρμοστική εγκυρότητα» του συστήματος.

Σε αντίθεση προς όσα σημειώθηκαν προηγουμένως, μερικοί θεωρούν ότι το σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια και στα Τ.Ε.Ι., που εφαρμόζεται στη χώρα μας, έχει πολλά πλεονεκτήματα, λαμβανομένων υπόψη των ιδιαιτεροτήτων της ελληνικής κοινωνίας, η οποία έχει ταλαιπωρηθεί από το «πελατειακό κράτος», αλλά και των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ανάμεσα στα θετικά του στοιχεία περιλαμβάνονται, κατά τον Καραμάνο (2009), πρώην Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας και Πρύτανη του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, τα εξής: α) Η ίση μεταχείριση των εξεταζομένων, η οποία «αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία ενός δίκαιου και αποτελεσματικού εξεταστικού συστήματος, επειδή συναρτάται άμεσα με την εμπιστοσύνη στο σύστημα και έχει πολλές πτυχές», όπως είναι η εξέταση όλων με τα ίδια θέματα, η μη κατοχύρωση της βαθμολογίας προηγούμενων ετών και άλλα παρόμοια. β) Η αξιοπιστία στη θεματοδοσία. Αυτή εξασφαλίζεται, κατά τον Καραμάνο, «με την επιλογή προσώπων γνωσμένου κύρους, εντιμότητας και εμπειρίας κατά τη στελέχωση του κεντρικού οργάνου και των επιτροπών θεματοδοσίας», την επεξεργασία των θεμάτων σε διαδοχικά επίπεδα (θεματοδότες, εισηγητές του κεντρικού οργάνου, κεντρικό όργανο), τη λήψη μέτρων αποτροπής της διαρροής των θεμάτων και τον αξιόπιστο τρόπο διανομής τους στα εξεταστικά κέντρα. γ) Η αξιοπιστία στη βαθμολόγηση των γραπτών με την αξιοποίηση περισσότερων του ενός αξιολογητών, την παρέμβαση αναβαθμολογητών, όπου παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις, και τη χορήγηση ενιαίων οδηγιών στους βαθμολογητές από την Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων. δ) Η πρόβλεψη ιδιαίτερων μέτρων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και για μειονεκτικές ομάδες του πληθυσμού. ε) Η ταχεία έκδοση των αποτελεσμάτων.

Ο ίδιος θεωρεί ως «κύρια αδυναμία του υφιστάμενου συστήματος εισαγωγής την άμεση διασύνδεση της εισαγωγής στα ΑΕΙ με τις επιδόσεις σε συγκεκριμένα μαθήματα και σε περιορισμένη ύλη, αρχικά των δύο και τα τελευταία χρόνια μόνο της Γ' τάξης του Λυκείου», θέμα στο οποίο αναφερθήκαμε προηγουμένως.

Ο Παπάζογλου (2010:153), πρώην Ειδικός Γραμματέας Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, υποστηρίζει, επίσης, ότι «η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να εξακολουθήσει να γίνεται με αδιάβλητες διαδικασίες, παρόμοιες με τις σημερινές και, σε πρώτη τουλάχιστον φάση, μετά την απόκτηση του Απολυτηρίου Λυκείου». Ισχυρίζεται, ακόμη, ότι «[.....] δεν θα πρέπει με κανένα τρόπο να απαξιωθεί μια διαδικασία που στη συνείδηση του ελληνικού λαού είναι μια όαση διαφάνειας, παρά τις μικρές και ασήμαντες παρεκκλίσεις στο παρελθόν».

Σε σχέση με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, μπορούν να διατυπωθούν οι εξής παρατηρήσεις:

1) Ενώ φαίνεται να υπάρχει μια σύγκλιση απόψεων ως προς το ότι το σύστημα επιλογής, μετά το 1964, μπορεί να θεωρηθεί ως αδιάβλητο, τα τελευταία, κυρίως, χρόνια, διατυπώνονται επιφυλάξεις ή εκφράζονται αρνητικές θέσεις ως προς το αν διασφαλίζονται σε πολύ υψηλό βαθμό οι αρχές της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων των σχετικών εξεταστικών διαδικασιών, ιδιαίτερα ως προς την προγνωστική τους ισχύ και την επιλογή των πιο άξιων υποψηφίων. Παράλληλα, διατυ-

πώνονται αρνητικά σχόλια για την επίδραση που ασκούν οι διαδικασίες εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στο Λύκειο, κυρίως.

2) Με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι θέσεις που διατυπώνονται για την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αξιοκρατική λειτουργία του υπό εξέταση συστήματος, καθώς και για άλλα συναφή χαρακτηριστικά του αποτελούν, συνήθως, προσωπικές απόψεις, οι οποίες δεν στηρίζονται σε επαρκή ερευνητικά δεδομένα. Η έλλειψη ερευνών σχετικών με τα ζητήματα αυτά είχε παλαιότερα επισημανθεί (βλ. Ψαχαρόπουλος & Καζαμίας, 1985). Η διαπίστωση αυτή εξακολουθεί να ισχύει μέχρι σήμερα, παρά το γεγονός ότι έχουν περάσει περισσότερα από 35 χρόνια από τότε που έγινε η συγκεκριμένη επισήμανση.

Οι περισσότερες από τις έρευνες που έχουν γίνει στη χώρα μας, με αντικείμενα τα οποία άπτονται της εισαγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ασχολήθηκαν είτε με τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Λαμπίρη - Δημάκη, 1974, Δρεττάκης, 1976, Φραγκουδάκη, 1985, Πυργιωτάκης, 1984, Κοντογιαννοπούλου, 1995, Χρυσάκης, 2002, Θάνος 2008) είτε και/με την παρακολούθηση φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων (Δρεττάκης, 1979, Kassotakis & Verdis, 2014) είτε με το οικονομικό κόστος της εκπαίδευσης (Ψαχαρόπουλος-Καζαμίας, 1985, Ψαχαρόπουλος & Παπακωνσταντίνου, 2002) είτε με τη φοιτητική μετανάστευση (Κασσωτάκης, 1992) είτε με τα κριτήρια επιλογής σπουδών από τους αποφοίτους Λυκείου και με την ενημέρωση που έχουν οι ενδιαφερόμενοι για τις τριτοβάθμιες σπουδές¹⁶. Όλα αυτά αφορούν κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις της πρόσβασης στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ό,τι αποκαλέσαμε προηγουμένως παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του συστήματος δεν έχει τύχει του ίδιου ερευνητικού ενδιαφέροντος.

3) Η έλλειψη την οποία επισημάναμε στην προηγούμενη παράγραφο καθιστά επιτακτική την ανάγκη να στραφεί η παιδαγωγική έρευνα και προς τους τομείς αυτούς. Από τη μελέτη των ζητημάτων που ήδη μνημονεύθηκαν είναι πιθανόν να προκύψουν στοιχεία και διαπιστώσεις, οι οποίες θα αποδειχθούν χρήσιμες για την ποιοτική βελτίωση και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών και των κριτηρίων στα οποία στηρίζεται η επιλογή των φοιτητών.

Στον τομέα αυτό φιλοδοξεί να συμβάλει η παρούσα ερευνητική εργασία. Δεν αγνοούμε, βέβαια, ότι οι έρευνές μας αφορούν ένα σύστημα που βρίσκεται ήδη υπό αντικατάσταση, αφού, όπως έχουμε και αλλού αναφέρει, από το ακαδημαϊκό έτος (2013-14) άρχισε να εφαρμόζεται στην Α΄ τάξη του Λυκείου νέο σύστημα εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, το οποίο θα ολοκληρωθεί, κατά τις επίσημες διακηρύξεις,¹⁷ το ακαδημαϊκό έτος 2015-16. Πιστεύουμε, όμως, ότι ακόμη κι αν έχουν έτσι τα πράγματα, η σταδιακή βελτίωση του νέου συστήματος είναι πάντα εφικτή. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να αξιοποιηθούν οι διαπιστώσεις της δέσμης των ερευνών που εκτίθενται στην παρούσα έκθεση.

¹⁶ Σχετικές έρευνες και μελέτες βλ. σε διάφορα τεύχη του περιοδικού της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. «Ελληνική Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού».

¹⁷ Υπενθυμίζουμε στον αναγνώστη ότι το παρόν κείμενο είχε γραφεί πριν από την κυβερνητική αλλαγή τον Ιανουάριο του 2015. Η νέα κυβέρνηση εξήγγειλε τροποποίηση και του συστήματος αυτού. Λεπτομέρειες για το τι ακριβώς θα ισχύσει δεν μας είναι γνωστές.

ΜΕΡΟΣ Β΄

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ
ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ**

2.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

2.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή της άποψης που έχουν τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας για το ισχύον (2012-13¹⁸) σύστημα μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με έμφαση στην αποτίμηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του, όπως τις ορίσαμε στο θεωρητικό τμήμα της ανά χείρας εργασίας.

Η αποτίμηση αυτή βασίζεται στην υπόθεση ότι οι διδάσκοντες στα Α.Ε.Ι. και στα Τ.Ε.Ι., ιδιαίτερα δε αυτοί που έχουν ικανή διδακτική εμπειρία και συχνή επαφή με τους φοιτητές, είναι σε θέση να αξιολογήσουν αν οι εισερχόμενοι, κάθε χρόνο, στα Τμήματά τους διαθέτουν σε επαρκή βαθμό τις προϋποθέσεις που είναι αναγκαίες, για να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις των αντίστοιχων σπουδών. Οι απαιτήσεις αυτές δεν περιορίζονται μόνο στην κατοχή ειδικών γνώσεων, αλλά περιλαμβάνουν και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων εφαρμογής των γνώσεων αυτών, κριτικής ανάλυσης των διαφόρων δεδομένων, επίλυσης προβλημάτων και δημιουργικής σύνθεσης ποικίλων πληροφοριών.

Ευνόητο είναι ότι η εξέταση των παραπάνω ζητημάτων δεν εστιάζεται αυστηρά στις εξεταστικές διαδικασίες, αφού η διασφάλισή τους δεν εξαρτάται μόνο από το εξεταστικό σύστημα. Περιλαμβάνει και πτυχές της προετοιμασίας των υποψηφίων κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο και κυρίως στο Λύκειο. Αναγκαστικά, λοιπόν, γίνεται, σε αρκετές περιπτώσεις, συνοπτική αναφορά και στη λειτουργία της εκπαιδευτικής αυτής βαθμίδας.

Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώξαμε:

- α) τη σκιαγράφηση της γενικής άποψης που έχει η συγκεκριμένη ομάδα διδασκόντων για το σύστημα πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, το οποίο ισχύει στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια (ιδιαίτερα από το 2006 και εξής),
- β) τον προσδιορισμό των στοιχείων που θεωρούνται από τα πρόσωπα αυτά ως θετικά ή ως αρνητικά χαρακτηριστικά τού εν λόγω συστήματος, τα οποία ενισχύουν ή παραβλάπτουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του,
- γ) τη διερεύνηση της γνώμης τους όσον αφορά, ειδικότερα, την επάρκεια ανταπόκρισης των εισερχομένων στην ανώτατη εκπαίδευση στις απαιτήσεις των αντίστοιχων σπουδών και την καταλληλότητά τους γι' αυτές και
- δ) την ανάλυση των προτάσεών τους για τη βελτίωση του ισχύοντος συστήματος επιλογής των φοιτητών και την ποιοτική αναβάθμιση των σχετικών διαδικασιών, η οποία θα συνέβαλε στην αύξηση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων τους.

Οι επιδιώξεις αυτές συνιστούν τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας της οποίας η μεθοδολογία και οι διαπιστώσεις εκτίθενται στη συνέχεια.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η έρευνα περιορίζεται, προς το παρόν, στη σκιαγράφηση μιας γενικής εικόνας σχετικής με τις αντιλήψεις που επικρατούν

¹⁸ Χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας.

στους κύκλους της ακαδημαϊκής κοινότητας για το υπό εξέταση θέμα. Δεν επεκτείνεται σε συγκριτικές αναλύσεις (π.χ. στις διαφορές απόψεων μεταξύ διδασκόντων στα Α.Ε.Ι. και στα Τ.Ε.Ι. ή μεταξύ αυτών που υπηρετούν σε Τμήματα Θεωρητικών και εκείνων που διδάσκουν σε Τμήματα Θετικών ή Τεχνολογικών Επιστημών). Κάτι τέτοιο μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μεταγενέστερης επεξεργασίας των υπαρχόντων δεδομένων.

2.1.2. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των απόψεων των μελών του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού των Πανεπιστημίων και του Διδακτικού Προσωπικού των Τ.Ε.Ι. ως προς σύστημα επιλογής των υποψηφίων φοιτητών χρησιμοποιήσαμε ως μέθοδο την ημιδομημένη συνέντευξη, θεωρώντας την ως την πιο πρόσφορη για το υπό εξέταση θέμα.

Οι λόγοι που μας οδήγησαν στην επιλογή της είναι οι ακόλουθοι:

- 1) Από την αρχική δοκιμαστική προσπάθειά μας να καταγράψουμε τις απόψεις των πανεπιστημιακών δασκάλων για τα θέματα που μας ενδιέφεραν με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, διαπιστώσαμε απροθυμία συμπλήρωσής του, ενώ η συζήτηση μαζί τους φαινόταν πιο εύκολη και πιο αποδοτική.
- 2) Η συνέντευξη μάς παρείχε τη δυνατότητα να θέτουμε συμπληρωματικά ερωτήματα στα παραπάνω πρόσωπα, να ζητούμε διευκρινίσεις σχετικές με τα λεγόμενά τους και να αναλύουμε σε βάθος τις απόψεις τους. Κάτι τέτοιο ήταν αδύνατο με τη χρήση ερωτηματολογίου.
- 3) Πρόθεσή μας ήταν να δώσουμε έμφαση περισσότερο στην ποιοτική παρά στην ποσοτική διάσταση της μελέτης των θεμάτων που μνημονεύθηκαν προηγουμένως.

Η συνέντευξη είχε ημιδομημένο χαρακτήρα. Είχαν καθορισθεί τα ακόλουθα ερωτήματα, τα οποία ετίθεντο στους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ως αφορμή για την έκθεση των απόψεών τους, αφού πρώτα τους γνωστοποιούσαμε το σκοπό της έρευνας:

- α. Ποια γνώμη έχετε, γενικά, για το σύστημα επιλογής των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εισάγονται τα τελευταία χρόνια στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα¹⁹;
- β. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα θετικά και ποια τα αρνητικά του στοιχεία;
- γ. Οι φοιτητές που εισάγονται στο Τμήμα σας έχουν, με βάση την προσωπική σας εμπειρία, επαρκείς γνώσεις και τις αναγκαίες δεξιότητες, για να παρακολουθήσουν με επιτυχία τα μαθήματα που διδάσκονται σ' αυτό;
- δ. Αν η απάντησή σας είναι αρνητική στο προηγούμενο ερώτημα, ποιες είναι οι κυριότερες αδυναμίες τους, κατά τη γνώμη σας;
- ε. Τι νομίζετε ότι πρέπει να αλλάξει στο σύστημα επιλογής των εισαγομένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;

¹⁹ Όπου απαιτούνταν, εξηγήσαμε ότι αναφερόμαστε στη μετά το 2005 περίοδο.

ζ. Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Στο πλαίσιο του προτελευταίου ερωτήματος, τα άτομα τα οποία διενεργούσαν τις συνεντεύξεις ρωτούσαν τους συμμετέχοντες σ'αυτές αν θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλα κριτήρια για την επιλογή των φοιτητών, εφόσον δεν έκαναν τα ίδια αναφορά στο θέμα αυτό. Σε περίπτωση θετικής απάντησης, τους ζητούσαν περισσότερες διευκρινίσεις. Διευκρινιστικές ή συμπληρωματικές ερωτήσεις γίνονταν και για τα λοιπά ερωτήματα και, κυρίως, για το τρίτο και το τέταρτο.

2.1.3. Διαδικασία διενέργειας των συνεντεύξεων

Η πραγματοποίηση των υπό εξέταση συνεντεύξεων δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Αρκετά μέλη, τα οποία επιλέξαμε τυχαία, με βάση τους καταλόγους του διδακτικού προσωπικού που υπήρχαν στο διαδίκτυο ή σε ειδικά έντυπα των αντίστοιχων ιδρυμάτων, δεν δέχτηκαν να μας δώσουν συνέντευξη, με την αιτιολογία είτε του φόρτου εργασίας είτε της μη καλής γνώσης του εξεταζόμενου συστήματος, όπως τα ίδια ισχυρίστηκαν, είτε διότι δεν επιθυμούσαν να γνωστοποιήσουν τις απόψεις τους για το θέμα αυτό είτε για άλλους λόγους. Αρκετά από τα άτομα, που αρχικά είχαμε επιλέξει, δεν απάντησαν καθόλου στα ηλεκτρονικά μηνύματα, τα οποία τους στείλαμε. Έτσι περιοριστήκαμε αναγκαστικά σε όσους αποδέχτηκαν το αίτημά μας, τους οποίους παρακαλέσαμε να μας υποδείξουν και άλλα πρόσωπα, συγγενών ειδικοτήτων, που θα δέχονταν να συμμετάσχουν στη διεξαγόμενη έρευνα.

Μετά από επανειλημμένες τηλεφωνικές και ηλεκτρονικές προσκλήσεις, καταλήξαμε στα μέλη του διδακτικού προσωπικού των Α.Ε.Ι. και των Τ.Ε.Ι. που περιλαμβάνονται στο δείγμα, το οποίο περιγράφεται παρακάτω. Το μεγαλύτερο μέρος του προέρχεται από τυχαία επιλογή. Μικρό τμήμα του αποτελείται από διδάσκοντες που μας υποδείχθηκαν από συναδέλφους τους ή από πρόσωπα που σκόπιμα επιλέξαμε εμείς λόγω της ιδιαίτερης εμπειρίας που διέθεταν σε σχέση με τα ζητήματα που μας ενδιέφεραν (βλ. παρακάτω).

Η πλειονότητα των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά, ύστερα από προηγούμενη συνεννόηση με τους ερωτηθέντες. Τις συνεντεύξεις διενήργησαν ο υπογράφων, κατά το μεγαλύτερο μέρος, και οι τρεις βοηθοί της έρευνας Δρ. Ευλαμπία Γεωργιάδη, Δρ. Αικατερίνη Καλαβά-Μυλωνά και Δρ. Δέσποινα Παπαγγελή-Βουλιουρή.

Στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων, η σχετική συνομιλία καταγράφηκε σε μαγνητόφωνο. Σε μερικές περιπτώσεις, το άτομο που ελάμβανε τη συνέντευξη κατέγραφε χειρόγραφα τις απαντήσεις των ερωτωμένων. Αρκετοί από εκείνους που μας έδωσαν συνεντεύξεις ζήτησαν να τους γνωστοποιήσουμε εκ των προτέρων τα κύρια ερωτήματα της συνέντευξης, προκειμένου να προετοιμασθούν, αίτημα στο οποίο ανταποκριθήκαμε σε όλες τις περιπτώσεις. Πέντε από όσους μας έδωσαν συνεντεύξεις είτε προσήλθαν στο Κέντρο Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Κ.Σ.Ε.Π.) της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών είτε ορίστηκε συνάντηση μαζί τους σε άλλο μέρος, όπου και πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη. Τρεις από τους ερωτηθέντες ζήτησαν να απαντήσουν γραπτά στα βασικά ερωτήματα της συνέντευξης, αίτημα το οποίο αποδεχτήκαμε. Οι απαντήσεις των δύο από αυτούς ήταν πολύ σύντομες και δεν έδιναν

σε ικανοποιητικό βαθμό, επαρκή στοιχεία, γεγονός που δικαιολογεί την απόφασή μας να επιλέξουμε τη συνέντευξη ως μέθοδο έρευνας έναντι του ερωτηματολογίου.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2012-13 και το πρώτο δίμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014. Κατά τις συνεντεύξεις, που διενεργήθηκαν μετά την εξαγγελία του νέου συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρείχαμε στους συνομιλητές μας τη διευκρίνιση ότι η έρευνα αφορούσε το ισχύον σύστημα και όχι το εξαγγελθέν.

2.1.4. Ανάλυση των συνεντεύξεων

Το πιο σημαντικό πρόβλημα, που τίθεται κατά τη χρήση της συνέντευξης ως μεθόδου - κατ' άλλους ως τεχνικής - έρευνας, είναι η ανάλυση του περιεχομένου των λεγομένων. Η ανάλυση αυτή μπορεί να έχει ποσοτικό ή ποιοτικό χαρακτήρα. Στη δική μας περίπτωση, επιλέξαμε τη δεύτερη προσέγγιση, την ποιοτική, θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτό μπορούσαμε να αποδώσουμε καλύτερα το περιεχόμενο των συζητήσεων.

Ως κατηγορία ανάλυσης ορίσαμε το «θέμα αναφοράς», το οποίο μπορεί να εκφράζεται είτε με μια πρόταση είτε με περισσότερες προτάσεις, κάτι που συνέβαινε στην πλειονότητα των περιπτώσεων. Αναλύσαμε τον έκδηλο λόγο των ερωτηθέντων, αν και σε μερικές περιπτώσεις υπήρχαν και λανθάνοντα στοιχεία στα οποία δεν αναφερόμαστε (π.χ. υπαινιγμοί για σκοπιμότητες ή συμφέροντα). Από κάθε συνέντευξη καταγράφαμε τα κύρια θέματα αναφοράς και απαριθμούσαμε, κατόπιν, στο σύνολο του δείγματος τη συχνότητα εμφάνισής τους, προκειμένου να τα ιεραρχήσουμε κατά σειρά σπουδαιότητας.

Προσπαθήσαμε, στη συνέχεια, να ταξινομήσουμε τα θέματα αυτά σε γενικότερες ενότητες. Η συχνότητα κάθε κατηγορίας θεμάτων, με βάση τις οποίες τις ταξινομήσαμε σε ιεραρχική σειρά, προέκυψε από το πλήθος των αντίστοιχων αναφορών. Έτσι, καθορίστηκε η σπουδαιότητα κάθε κατηγορίας, σύμφωνα με την οποία τις περιγράφουμε στις επόμενες σελίδες χωρίς να αναφέρουμε ποσοτικά δεδομένα, εκτός από λιγιστές εξαιρέσεις.

Σε κάθε περίπτωση, παραθέτουμε επαρκή αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα του λόγου των ερωτηθέντων, μνημονεύοντας μόνο το ίδρυμα από το οποίο προέρχονται. Ενίοτε σημειώνεται και η γενική επιστημονική τους ειδίκευση (π.χ. καθηγήτης της Ιατρικής). Στοιχεία σχετικά με την ταυτότητά τους δεν αναφέρονται, προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία των ερωτηθέντων.

Σημειώνουμε, ακόμη, ότι δεν εξαντλούνται σε όλες τις περιπτώσεις τα σχετικά παραθέματα, επειδή αρκετά επικαλύπτονται εννοιολογικά και διαφέρουν ελάχιστα ως προς τη φρασεολογία με την οποία διατυπώνονται. Προσπαθήσαμε, πάντως, να παραθέσουμε, σε όλες τις περιπτώσεις, ικανό αριθμό «αυτούσιων» απαντήσεων των ερωτηθέντων έτσι, ώστε ο αναγνώστης του παρόντος κειμένου να μπορεί να σχηματίσει πλήρη και ακριβή εικόνα για τις θέσεις όσων συμμετείχαν στις υπό εξέταση συνεντεύξεις. Στα παραθέματα αυτά κάναμε ελάχιστες γλωσσικής φύσεως παρεμβάσεις, είτε για να δώσουμε ορισμένες διευκρινίσεις, αναγκαίες για την κατανόησή τους, είτε για να διορθώσουμε επαναλήψεις ή άλλες ατέλειες που παρατηρούνται συχνά στον προφορικό λόγο, σεβόμενοι, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, την αυθεντικότητα του λόγου των συνομιλητών μας.

Η ανάλυση και η κατηγοριοποίηση των θεμάτων που προέκυψαν από τις υπό εξέταση συνεντεύξεις έγιναν για λόγους εγκυρότητας δύο φορές. Επιπρόσθετα, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της ένταξης των θεμάτων στις αντίστοιχες κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε και δεύτερο μέλος Δ.Ε.Π. ως αναλυτής του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Η κατηγοριοποίηση στην οποία κατέληξε και ο δεύτερος αναλυτής δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά από την ταξινόμηση του πρώτου. Όπου παρατηρήθηκαν άξιες λόγου διαφωνίες έγινε και τρίτη κωδικοποίηση.

2.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Πραγματοποιήθηκαν 63 συνεντεύξεις, από τις οποίες οι 46, ήτοι ποσοστό 73%, έγιναν με μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι. και οι 17, ήτοι το 27%, έγιναν με μέλη του διδακτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι.

Ο σχετικά μεγάλος αριθμός των συνεντεύξεων οφείλεται στην προσπάθειά μας να καλύψουμε διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και όσο το δυνατόν ευρύτερο φάσμα ειδικοτήτων, πιστεύοντας ότι οι υποψήφιοι που επιλέγονται για κάθε Τμήμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και για κάθε κλάδο σπουδών διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τη γνώμη διαφορετικών μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, πιστεύουμε ότι μπορούμε να δώσουμε πληρέστερη εικόνα για τις αντιλήψεις τους ως προς το σύστημα μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τα συναφή με αυτό ζητήματα.

Από τα άτομα που μας έδωσαν συνεντεύξεις, 43 ήσαν άνδρες, αριθμός ο οποίος αντιστοιχεί στο 68,3% των ερωτηθέντων²⁰ και 20, ήτοι το 31,7%, ήσαν γυναίκες. Όλοι οι ερωτηθέντες διέθεταν πολύχρονη διδακτική εμπειρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως. Ο μέσος όρος των ετών υπηρεσίας τους σε τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα ήταν, κατά τις δηλώσεις τους, 27,5 έτη, περίπου, και η αντίστοιχη τυπική απόκλιση 8,7 έτη. Αυτό υποδηλώνει ότι οι ερωτηθέντες ήσαν σε θέση να κρίνουν έγκυρα και αξιόπιστα την επάρκεια της κατάρτισης των εισερχομένων στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, να αξιολογήσουν με εγκυρότητα το σύστημα επιλογής τους και να επισημάνουν εύστοχα τις υπάρχουσες ελλείψεις ή αδυναμίες του ως προς τα παιδαγωγικά του χαρακτηριστικά, τα οποία μας ενδιέφεραν.

Ορισμένοι από αυτούς είχαν εμπειρία και από άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, Τρία από τα μέλη Δ.Ε.Π. που ρωτήθηκαν είχαν συμμετάσχει και σε Κεντρικές Επιτροπές Εξετάσεων και ορισμένα από αυτά περισσότερες από μία φορές²¹. Αρκετά, επίσης, από τα πρόσωπα του δείγματος είχαν καταλάβει κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση διάφορες διοικητικές θέσεις ή κατείχαν τέτοιες θέσεις κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, όπως Πρόεδροι Τμημάτων Α.Ε.Ι., Κοσμήτορες Σχολών, Αντιπρυτάνεις και Πρυτάνεις Α.Ε.Ι., Προϊστάμενοι

²⁰ Για λόγους ευκολίας χρησιμοποιούμε το αρσενικό γένος, υπονοώντας τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις ή συμπλήρωσαν σχετικά ερωτηματολόγια. Κατά τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιούνται και οι όροι: *μαθητές, φοιτητές, υποψήφιοι, εκπαιδευτικοί, διδάσκοντες, διδασκόμενοι, εξεταζόμενοι, ενδιαφερόμενοι, συνομιλητές, αρκετοί, περισσότεροι, άλλοι κτλ.* Η ίδια τακτική εφαρμόστηκε και στη χρήση των αντωνυμιών: *αυτοί, εκείνοι, όσοι* κτλ. Η παρατήρηση αυτή ισχύει και για τα επόμενα μέρη της παρούσας έκθεσης.

²¹ Η επιλογή των παραπάνω προσώπων έγινε γι' αυτό ακριβώς το λόγο και, στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, δεν ήταν τυχαία.

Τμημάτων Τ.Ε.Ι. και Πρόεδροι Τ.Ε.Ι., στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ.ά. Η εμπειρία που είχαν αποκτήσει από την εκτέλεση των παραπάνω καθηκόντων επαυξάνει και διευρύνει εκείνη που προέρχεται από την εκτέλεση διδακτικού έργου και, ως εκ τούτου, ενισχύει το κύρος των απόψεων τις οποίες διατύπωσαν. Η κατανομή όσων συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, ανά εκπαιδευτικό ίδρυμα, φαίνεται στον πίνακα 2.1

Πίνακας 2.1

Κατανομή του δείγματος των ερωτηθέντων ανά εκπαιδευτικό ίδρυμα

Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	Ανδρες		Γυναίκες		Σύνολο		
	N	%	N	%	N	%*	%**
1. Εθνικό και Καπ/κό Παν/μιο Αθηνών	10	71,4	4	28,6	14	100,0	22,2
2. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο	2	66,7	1	33,3	3	100,0	4,8
3. Πάντειο Πανεπιστήμιο	1	50,0	1	50,0	2	100,0	3,2
4. Οικον/κό Πανεπ/μιο Αθηνών	1	100,0	-	-	1	100,0	1,6
5. Πανεπιστήμιο Πειραιώς	1	100,0	-	-	1	100,0	1,6
6. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	2	66,7	1	33,3	3	100,0	4,8
7. Πανεπιστήμιο Πατρών	2	100,0	-	-	2	100,0	3,2
8. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	4	100,0	-	-	4	100,0	6,3
9. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	2	100,0	-	-	2	100,0	3,2
10. Πανεπιστήμιο Κρήτης	2	50,0	2	50,0	4	100,0	6,3
11. Πολυτεχνείο Κρήτης	1	100,0	-	-	1	100,0	1,6
12. Πανεπιστήμιο Θράκης	1	33,3	2	66,7	3	100,0	4,8
13. Πανεπιστήμιο Αιγαίου	-	-	1	100,0	1	100,0	1,6
14. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	1	100,0	-	-	1	100,0	1,6
15. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο	-	-	2	100,0	2	100,0	3,2
16. Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών	-	-	1	100,0	1	100,0	1,6
17. Ιόνιο Πανεπιστήμιο	1	100,0	-	-	1	100,0	1,6
18. Τ.Ε.Ι. Αθήνας	4	44,4	5	55,6	9	100,0	14,3
19. Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης	3	100,0	-	-	3	100,0	4,8
20. Τ.Ε.Ι. Κρήτης	3	100,0	-	-	3	100,0	4,8
21. Τ.Ε.Ι. Πατρών	1	100,0	-	-	1	100,0	1,6
22. Τ.Ε.Ι. Καβάλας	1	100,0	-	-	1	100,0	1,6
Σύνολο	43	68,3	20	31,7	63	100,0	100,0

* Συνολικό ποσοστό γραμμών.

** Ποσοστό στο σύνολο του δείγματος.

Ο αυξημένος αριθμός συνεντεύξεων με μέλη Δ.Ε.Π., που προέρχονται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους: α) στο εύρος των επιστημονικών ειδικεύσεων που καλύπτει το εν λόγω Πανεπιστήμιο και β) στη μεγαλύτερη δυνατότητα που είχαμε να μεταβούμε στα γραφεία των διδασκόντων ή να τους προσκαλέσουμε στο Κ.Σ.Ε.Π. για συνέντευξη. Στους ίδιους λόγους οφείλεται και η αυξημένη παρουσία στο δείγμα, το οποίο μελετήσαμε, διδασκόντων που προέρχονται από το Τ.Ε.Ι. Αθηνών.

Συνολικά, το δείγμα προέρχεται κατά 47,7% από τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα που εδρεύουν στην περιοχή της Αθήνας και κατά 52,3% από άλλα Πανεπιστήμια ή Τ.Ε.Ι. Αν θεωρήσουμε ως κεντρικά ιδρύματα τα Πανεπιστήμια που εδρεύουν στις περιοχές Αθηνών και Θεσσαλονίκης και τα αντίστοιχα Τ.Ε.Ι., τότε το δείγμα μας προέρχεται, κατά 58,9%, από κεντρικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και, κατά 41,1%, από περιφερειακά.

Η πλειονότητα των μελών Δ.Ε.Π. των Πανεπιστημίων και των Πολυτεχνείων, καθώς και του διδακτικού προσωπικού των Τεχνολογικών Ιδρυμάτων ανήκει στη βαθμίδα του καθηγητή. Πιο συγκεκριμένα, 41 από τα μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι., ήτοι ποσοστό 89,1%, ανήκαν στην πρώτη βαθμίδα, 1 (ποσοστό 2,2%) στη βαθμίδα του αναπληρωτή καθηγητή, 3 (ποσοστό 6,5%) στη βαθμίδα του επίκουρου καθηγητή και 1 (ποσοστό 2,2%) στη βαθμίδα του Λέκτορα. Η αντίστοιχη κατανομή των μελών του διδακτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι. είναι η ακόλουθη: 10 (ποσοστό 58,6%) ήσαν καθηγητές, 2 (ποσοστό 11,8%) αναπληρωτές καθηγητές, 4 (ποσοστό 23,5%) επίκουροι καθηγητές και 1 (ποσοστό 5,9%) τεχνικός εργαστηρίου.

Η επιλογή μεγάλου αριθμού Καθηγητών Α΄ βαθμίδας οφείλεται στους εξής κυρίως λόγους: α) απευθυνθήκαμε, ως επί το πλείστον, σε υψηλόβαθμους ακαδημαϊκούς δασκάλους, θεωρώντας ότι έχουν μεγαλύτερη εμπειρία από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και, ως εκ τούτου, μπορούσαν να έχουν πιο έγκυρη γνώμη για τα υπό εξέταση θέματα, β) είχαμε περισσότερες προσβάσεις στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες απ'ό,τι στις χαμηλότερες και γ) υπήρξαν περισσότερες αρνήσεις συμμετοχής στις συνεντεύξεις από χαμηλόβαθμα στελέχη των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.

Στον πίνακα 2.2 παρουσιάζονται τα Τμήματα των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. από τα οποία προέρχονται οι ερωτηθέντες.

Πίνακας 2.2
Τμήματα προέλευσης των ερωτηθέντων

1. Α.Ε.Ι.		
Τμήματα	Πλήθος ερωτηθέντων	
	N	%
1. Θεολογίας	1	2,2
2. Φιλολογίας	1	2,2
3. Ιστορίας- Αρχαιολογίας / Ιστορίας	1	2,2
4. Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και συναφή	3	6,5
5. Ψυχολογίας	1	2,2
6. Ξένων Γλωσσών	2	4,3
7. Μαθηματικό	1	2,2
8. Φυσικό	1	2,2
9. Χημικό	1	2,2
10. Βιολογίας /Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής	2	4,3
11. Πληροφορικής	1	2,2

12. Νομικής	2	4,3
13. Πολιτικών Επιστημών/Πολιτικής Επιστήμης & Ιστορίας /Διεθνών Σχέσεων	3	6,5
14. Μ.Μ.Ε	1	2,2
15. Οικονομικής Επιστήμης / Οικονομικών Επιστημών/ Οικονομικής και Διοικητικής Επιστήμης	3	6,5
16. Κοινωνικής Διοίκησης & Πολιτικής Επιστήμης	1	2,2
17. Ιατρικής	3	6,5
18. Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης	5	11,0
19. Παιδ/γικά Τμήματα Νηπιαγωγών και συναφή	2	4,3
20. Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής	1	2,2
21. Περιβάλλοντος	1	2,2
22. Πολιτικών Μηχανικών	1	2,2
23. Αρχιτεκτόνων	2	4,3
24. Εφαρ/σμένων Μαθημ/κών & Φυσικών Επιστ. (ΕΜΠ)	1	2,2
25. Γενικό Τμήμα Πολυτεχνείου Κρήτης	1	2,2
26. Τεχνολογίας Τροφίμων (Γεωπονικού Παν/μίου)	1	2,2
26. Κτηνιατρικής	1	2,2
27. Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας	2	4,3
Σύνολο	46	100
2. Τ.Ε.Ι.		
1. Πολιτικών Έργων Υποδομής	2	11,8
2. Ηλεκτρονικών Μηχανικών	4	23,5
3. Μηχανολογίας	1	5,9
4. Προσχολικής Αγωγής	1	5,9
5. Χρηματοοικονομικής και Λογιστικής	1	5,9
6. Φυτικής Παραγωγής	1	5,9
7. Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής	1	5,9
8. Δασοπονίας και Διαχείρισης Φυσικού Περιβάλλοντος	1	5,9
9. Εμπορίας και Διαφήμισης	1	5,9
10. Παραϊατρικών Επαγγελμάτων	1	5,9
11. Συντήρησης Έργων Τέχνης	1	5,9
12. Κέντρο Φυσικής Αγωγής και Ξένων Γλωσσών	2	11,8
Σύνολο	17	100

Στον πίνακα 2.3 παρουσιάζονται ομαδοποιημένες, κατά κατηγορίες, οι επιστημονικές ειδικότητες των ατόμων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, τις οποίες πραγματοποιήσαμε. Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν έγινε μόνο με βάση το Τμήμα, από το οποίο προέρχονταν οι ερωτηθέντες, αλλά συνεκτιμήθηκε και η επιστημονική τους εξειδίκευση, όπως μας τη δήλωσαν οι ίδιοι/ες.

Πίνακας 2.3

Κατανομή του δείγματος των ερωτηθέντων κατά επιστημονικές ειδικότητες

Κατηγορίες επιστημονικών κλάδων	Πλήθος N	Ποσοστό %
Θεολογικές και Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες ¹	7	11,1
Θετικές Επιστήμες ²	9	14,3
Νομικές, Πολιτικές Επιστήμες- Επιστήμες Διοίκησης	3	4,8
Κοινωνικές και Οικονομικές Επιστήμες, Ψυχολογία, Μ.Μ.Ε., Επιστήμες Περιβάλλοντος	10	15,9
Ξένες Γλώσσες	2	3,2
Παιδαγωγικές Επιστήμες ³	7	11,1
Ιατρο-φαρμακευτικές Επιστήμες	3	4,8
Γεωπονικές και Κτηνιατρικές Επιστήμες	2	3,2
Πολυτεχνικές Επιστήμες (Αρχιτέκτονες, Πολιτικοί Μηχανικοί κτλ.) ⁴	3	4,8
Τεχνολογικοί κλάδοι των Τ.Ε.Ι. (Επαγγ. Τεχνολογικών Εφαρμογών π.χ. Ηλεκρ. Μηχανικοί, Μηχανολόγοι, Πολιτικών Έργων Υποδομής κτλ.)	7	11,1
Μη τεχνολογικοί κλάδοι των Τ.Ε.Ι. (Επαγγ. Υγείας, Πρόνοιας, Διοίκηση και Οικονομίας, Τεχνολογία Τροφίμων & Διατροφής, Γεωπονίας και Περιβάλλοντος, Καλλιτεχνικές Σπουδές) ⁵	10	15,9
Σύνολο	63	100

1. Περιλαμβάνονται ένα μέλος Δ.Ε.Π. Τμήματος Φ.Π.Ψ. που είχε ειδίκευση τη Διδακτική της Γλώσσας, καθώς και δύο μέλη Δ.Ε.Π. Τμημάτων Κοινωνικών Επιστημών με ειδίκευση στην Ιστορία ή στην Ιστορία και στον Ελληνικό Πολιτισμό.
2. Περιλαμβάνονται και δύο μέλη Δ.Ε.Π. Παιδαγωγικών Τμημάτων, με αντικείμενο τη Διδακτική Θετικών Επιστημών, ένα μέλος Δ.Ε.Π. με αντικείμενο την Πληροφορική και ένα μέλος Δ.Ε.Π. Γενικού Τμήματος με αντικείμενο τα Μαθηματικά.
3. Περιλαμβάνονται μέλη Δ.Ε.Π. των Τμημάτων Φ.Π.Ψ. (πλην ενός με ειδίκευση στη Διδακτική Μεθοδολογία της Γλώσσας) και μέλη Δ.Ε.Π. Παιδαγωγικών Τμημάτων (πλην ενός που είχε ως αντικείμενο την Ελληνική Φιλολογία και δύο που είχαν ως αντικείμενο τη Διδακτική Θετικών Επιστημών).
4. Περιλαμβάνεται και ένα μέλος Δ.Ε.Π. του Πολυτεχνείου που δίδασκε Ιστορία της Τέχνης.
5. Περιλαμβάνονται και δύο επίκουρες καθηγήτριες των Τ.Ε.Ι. που δίδασκαν την Αγγλική Γλώσσα.

2.3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.3.1. Γενική αποτίμηση του συστήματος

Στην ενότητα αυτή παραθέτουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που δόθηκαν από τα άτομα του δείγματος στο ερώτημα: «Ποια γνώμη έχετε, γενικά, για το σύστημα επιλογής των υποψηφίων για τα τριτοβάθμια ιδρύματα;». Το ερώτημα αυτό είχε εισαγωγικό χαρακτήρα και στόχευε στο να λειτουργήσει ως αφόρμηση για τη διενέργεια των συνεντεύξεων.

Τα θέματα που καταγράφηκαν ταξινομήθηκαν στις εξής κατηγορίες:

- α) σ' αυτά που εκφράζουν επικριτική στάση έναντι του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας ποικίλες αρνητικές πτυχές του, χωρίς να το απορρίπτουν τελείως,
- β) σ' αυτά που το απορρίπτουν πλήρως χωρίς να αναφέρονται σε επιμέρους χαρακτηριστικά του και
- γ) σε εκείνα που υποδηλώνουν αποδοχή του.

Η κατηγορία που εμφανίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα (περισσότερο από το 90% των σχετικών αναφορών) και αποτυπώνει την επικρατέστερη άποψη μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας είναι η πρώτη. Σύμφωνα με αυτήν, η ισχύουσα διαδικασία επιλογής δεν είναι εντελώς απορριπτέα, αλλά ούτε και πλήρως αποδεκτή, επειδή χαρακτηρίζεται από πλήθος αρνητικών επιδράσεων τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Για τους λόγους αυτούς «δεν είναι η καλύτερη λύση που θα μπορούσε να υπάρξει», όπως επισημαίνει καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ενώ άλλος καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών δήλωσε: «Εάν θα λέγαμε ότι είμαστε ευχαριστημένοι, κάτι δεν θα πήγαινε καλά. Εδώ και είκοσι χρόνια χρειάζεται ριζική αλλαγή» το σύστημα επιλογής των φοιτητών.

Οι λόγοι για τους οποίους επικρίνεται το συγκεκριμένο σύστημα θα αναφερθούν αναλυτικά στην επόμενη ενότητα, μαζί με σχετικά παραθέματα από τις αντίστοιχες απαντήσεις των ερωτηθέντων. Εδώ σημειώνουμε ορισμένους μόνο χαρακτηρισμούς του συστήματος που δόθηκαν από τα πρόσωπα, τα οποία συμμετείχαν στις συνεντεύξεις: «Είναι ένα σύστημα που δεν προωθεί την ευρύτερη παιδεία», δήλωσε καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θράκης. «Είναι θλιβερό σύστημα, παρά τις κάποιες θετικές πτυχές του», ισχυρίστηκε καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. Αθήνας. «Είναι καθαρά γνωσιοκεντρικό σύστημα», ισχυρίστηκε καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών. «Το σύστημα είναι πολύ άδικο, επειδή κρίνεται η τύχη του μαθητή αποκλειστικά από τις πανελλήνιες εξετάσεις», είναι η άποψη μιας καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Παρόμοια άποψη διατύπωσε και ένας καθηγητής του Τ.Ε.Ι. Καβάλας, ο οποίος θεωρεί ότι «το ισχύον σύστημα είναι απαρχαιωμένο και άδικο, επειδή εστιάζεται, κυρίως, στην επίδοση των υποψηφίων μόνο κατά τις ημέρες και τις ώρες κατά τις οποίες εξετάζονται στα αντίστοιχα μαθήματα. Έτσι, το μέλλον ενός ανθρώπου κρίνεται, πολλές φορές, από την επίδοση που έχει σε ένα γνωστικό αντικείμενο μέσα σε λίγες ώρες». Μέλος του Ιονίου Πανεπιστημίου χαρακτήρισε το «ισχύον σύστημα ως προβληματικό», γεγονός που επηρεάζει, κατά τη γνώμη του, και το βαθμό της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του, ενώ καθηγητής του Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης το χαρακτήρισε ως «παρά-

λογο, διότι με τα ίδια θέματα εξετάζονται αυτοί που θέλουν να πάνε στην Ιατρική, π.χ., και στη Μαιευτική, στην Αισθητική κτλ.... Δεν είναι δυνατόν», υποστηρίζει το ίδιο πρόσωπο, «να εξετάζονται όλοι οι υποψήφιοι με τα ίδια θέματα ανεξάρτητα από το τι θέλουν να σπουδάσουν». Παραλογισμός, όμως, αξιοπιστία και εγκυρότητα επιλογής είναι πράγματα μη συμβατά κατά την κοινή λογική.

Πλήρως απορριπτική στάση εκφράζουν θέσεις, όπως είναι οι ακόλουθες: «Το σύστημα δεν έχει τίποτα το θετικό» (δήλωση καθηγητή της Νομικής Αθηνών). «Θα προτιμούσα να μην υπήρχε. Αυτές οι εξετάσεις είναι ψυχοφθόρες. Η εισαγωγή των φοιτητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα έπρεπε να είναι τελείως ελεύθερη και η επιλογή να γίνεται μέσα στα Α.Ε.Ι., υπό την προϋπόθεση ότι τα Α.Ε.Ι. διαθέτουν τις κατάλληλες υποδομές, για να δέχονται αυτό τον αριθμό φοιτητών και να επιλέγουν όσους είναι ικανοί να συνεχίσουν» (δήλωση επίκουρης καθηγήτριας του Τ.Ε.Ι. Αθήνας).

Άλλος καθηγητής Πανεπιστημίου της Βορείου Ελλάδος εξέφρασε την άποψη ότι οι διαδικασίες πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν «ένα ιδιόμορφο σύστημα, το οποίο εφαρμόζεται με την αντίληψη ότι είναι αδιάβλητο και αντικειμενικό και επιλέγει αξιοκρατικά τους καλύτερους. Ωστόσο, δεν ισχύει τίποτε από όλα αυτά. Θα ήταν προτιμότερη η κλήρωση, παρά το ισχύον σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων». «Η άποψή μου είναι γενικώς αρνητική», ισχυρίστηκε μία καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ενώ παρόμοια θέση διατύπωσε και άλλος καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Μια καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. Αθήνας έδωσε την παρακάτω απάντηση: «Η γνώμη μου για το σύστημα είναι αρνητική. Θεωρώ ότι αυτό το σύστημα δεν βοηθάει το μαθητή. Δεν το βοηθάει να βρει τρόπους να μαθαίνει πραγματικά. Έχω τη γνώμη ότι ελέγχει μόνο το τι ξέρει ο μαθητής».

Πολύ μικρός αριθμός ερωτηθέντων θεωρούν καλό το υπό εξέταση σύστημα, επικαλούμενοι τον αδιάβλητο, κυρίως, χαρακτήρα του. «Η γνώμη μου», σημείωσε μέλος Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Αθηνών «είναι γενικώς καλή, γιατί είναι το μοναδικό αδιάβλητο σύστημα που έχουμε, το οποίο εμπνέει την αίσθηση της εμπιστοσύνης στην κοινωνία. Αυτό το νομιμοποιεί και είναι σημαντικό στοιχείο σε μια χώρα σαν τη δική μας, όπου κυριαρχεί παντού η καχυποψία». Μια πρώην καθηγήτρια του Μετσόβιου Πολυτεχνείου δήλωσε κάτι ανάλογο: «Θεωρώ ότι είναι αντικειμενικά τα κριτήρια κρίσης των υποψηφίων ως προς τις γνωστικές τους ικανότητες. Επομένως, επικροτώ πλήρως αυτό το σύστημα επιλογής των φοιτητών». Καθηγητής του Τ.Ε.Ι. Αθήνας έχει, επίσης, την άποψη ότι ο «τρόπος επιλογής των εισαγομένων στα τριτοβάθμια ιδρύματα είναι αντικειμενικός, αν και υπάρχουν ορισμένα αρνητικά στοιχεία». Σωστό θεωρεί, επίσης, το ισχύον σύστημα ένας επίκουρος καθηγητής του Μετσόβιου Πολυτεχνείου, «διότι», κατά τη γνώμη του, «τα παιδιά που εισάγονται στο Πολυτεχνείο είναι, κατά κανόνα, ικανά άτομα».

Αξίζει να επισημανθεί ότι αρκετοί από εκείνους που εμφανίζονται επικριτικοί κατά του συστήματος επιλογής των υποψηφίων σπουδαστών/φοιτητών, αποδέχονται ως θετικό στοιχείο τον αμερόληπτο και αδιάβλητο χαρακτήρα του. Πλείστοι, όμως, θεωρούν ότι έχει πολλές άλλες σοβαρές αδυναμίες, οι οποίες εκμηδενίζουν σχεδόν αυτή τη θετική πτυχή του. «Το σύστημα επιλογής των φοιτητών που στηρίζεται στις πανελλήνιες εξετάσεις», υποστήριξε μέλος Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Αθηνών, «έχει ένα και μοναδικό πολύ θετικό στοιχείο: αναγνωρίζεται ως αξιοκρα-

τικό και αντικειμενικό, διότι λόγω της διαδικασίας την οποία ακολουθεί έχει εξασφαλιστεί η πιστότητά του. Δεν αρκεί, όμως, μόνο αυτό;». Ένα μόνο μέλος Δ.Ε.Π. απέφυγε να λάβει σαφή, θετική ή αρνητική, θέση ως προ το εξεταζόμενο ζήτημα, δηλώνοντας ότι σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να γίνεται κάποια επιλογή.

Άξια ιδιαίτερης μνείας είναι η άποψη ενός καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, με πολύχρονη ακαδημαϊκή εμπειρία αλλά και με πολυετή συμμετοχή στις διαδικασίες των πανελλαδικών εξετάσεων ως μέλος των Κεντρικών Εξεταστικών Επιτροπών (Κ.Ε.Ε.). Σύμφωνα με τη γνώμη του, «τα συστήματα που εφαρμόζονται στη χώρα μας για την επιλογή των υποψηφίων φοιτητών δεν τα επέβαλε η εκπαίδευση (σ.σ. δεν καθιερώθηκαν, δηλαδή, με εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά κριτήρια), αλλά τα καθιέρωσε η κοινωνία». Η θέση αυτή υπονοεί, όπως μας εξήγησε ο ίδιος, ότι η κοινωνία απαιτούσε και εξακολουθεί να απαιτεί ένα σύστημα που να μην αντανακλά τα αρνητικά χαρακτηριστικά της, μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση κατέχουν οι πελατειακές σχέσεις και το «ρουσφέτι». Αίτημα, λοιπόν, της ελληνικής κοινωνίας ήταν, κατά την άποψή του, να υπάρξει ένα σύστημα εισαγωγής στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, που να μην επιτρέπει να λειτουργούν οι παραπάνω μηχανισμοί στο συγκεκριμένο τομέα. Με βάση το εν λόγω αίτημα, διαμορφώθηκαν, κυρίως, τα τελευταία χρόνια τα συστήματα επιλογής όσων εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αγνοώντας όλες σχεδόν τις άλλες εκπαιδευτικές παραμέτρους, όσο σοβαρές και αν είναι αυτές.

Κατά την παραπάνω λογική, το αν το ισχύον σύστημα επιλέγει τους πιο κατάλληλους υποψηφίους για κάθε κλάδο σπουδών, στοιχείο που αφορά την εγκυρότητά του, περιέρχεται σε δεύτερη μοίρα. Το στοιχείο αυτό δεν «μετρά» για την ελληνική κοινωνία, όπως έχει διαχρονικά διαμορφωθεί.

Συνοψίζοντας τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των ερωτηθέντων στην υπό εξέταση ερώτηση, μπορούμε να υποστηρίξουμε τη θέση ότι η συντριπτική πλειονότητα αναφέρεται σε ποικίλες αρνητικές πτυχές του συστήματος, αν και οι περισσότεροι αναγνωρίζουν τον αδιάβλητο και αρκετοί τον αντικειμενικό χαρακτήρα του, επισημαίνοντας, όμως, με έμφαση ότι το πλεονέκτημα αυτό δεν μπορεί να αντισταθμίσει τα λοιπά σοβαρά μειονεκτήματά του.

Θέμα σχετικό με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του συστήματος δεν τέθηκε ευθέως από τους ερωτηθέντες, υπό την έννοια ότι δεν έκαναν ρητή αναφορά στα χαρακτηριστικά αυτά, τη σημασία των οποίων είναι πιθανόν να μη κατανοούν πλήρως. Πολλοί, όμως, από τους συνομιλητές μας επισήμαναν ποικίλα στοιχεία του, που ενδέχεται να επηρεάζουν αρνητικά τις επιδόσεις των υποψηφίων, άποψη μη ενισχυτική της εγκυρότητας τού υπό εξέταση συστήματος. Στα ζητήματα αυτά θα αναφερθούμε αναλυτικά σε επόμενη ενότητα.

2.3.1.1. Τα θετικά στοιχεία

Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των ερωτηθέντων που αφορούσαν τα θετικά στοιχεία του συστήματος μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι τη μεγαλύτερη συχνότητα (περισσότερο από το 95% των σχετικών αναφορών) είχαν τα θέματα που εκφράζουν την άποψη ότι το σύστημα επιλογής είναι αντικειμενικό και αδιάβλητο. Για το

λόγο αυτό έχει εξασφαλίσει, όπως ήδη τονίστηκε, την κοινωνική ανοχή. Σ' αυτό οφείλεται η διατήρησή του επί πολλά χρόνια, διότι, κατά τη γνώμη πολλών, μπορεί να έγιναν, κατά καιρούς, αλλαγές στον αριθμό των εξεταζόμενων μαθημάτων ή στον τρόπο υπολογισμού των μορίων των υποψηφίων ή σε άλλους τομείς, αλλά η ουσία του συστήματος παραμένει η ίδια από τα μέσα του 1960 και εξής: η προσπάθεια, δηλαδή, να διατηρηθούν οι σχετικές διαδικασίες αδιάβλητες. «*Το σύστημα είναι καλό, γιατί δεν είναι διαβλητό, είναι καθαρό και αποτελεί ένα σωστό τρόπο επιλογής των μαθητών για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*», ισχυρίζεται μια αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. Αθήνας. Παρόμοια άποψη εκφράζει και άλλος καθηγητής του ίδιου ιδρύματος, λέγοντας ότι «*το σύστημα, με βάση το οποίο επιλέγονται οι φοιτητές και σπουδαστές για τα Τ.Ε.Ι. και τα Α.Ε.Ι., είναι το πιο αμερόληπτο που θα μπορούσε να υπάρξει μέχρι στιγμής*». Ο ίδιος συμπληρώνει ότι το θεωρεί όχι μόνο αμερόληπτο αλλά και αξιοκρατικό, σε αντίθεση με άλλα συστήματα που συζητούνται σήμερα (2013) (π.χ. να γίνεται η επιλογή των φοιτητών μέσα στα Πανεπιστήμια και στα Τ.Ε.Ι.), τα οποία, κατά τη γνώμη του, δεν εγγυώνται την ίδια αντικειμενικότητα και αξιοπιστία. «*Το γεγονός ότι στην κοινωνία που ζούμε κατορθώσαμε να διασώσουμε ένα και μοναδικό αδιάβλητο σύστημα μπορεί να θεωρηθεί ένα θαύμα*», διατείνεται καθηγητής του Παντείου Πανεπιστημίου. «*Το μόνο στοιχείο του συστήματος*», ισχυρίζεται άλλος καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, «*που μπορεί να θεωρηθεί ως θετικό είναι το αδιάβλητο, εφόσον οι εξετάσεις διεξάγονται από μια κεντρική υπηρεσία και τα γραπτά διορθώνονται ανώνυμα. Γι' αυτό κρατάει το σύστημα*». Παρόμοιες θέσεις διατυπώθηκαν, όπως ήδη σημειώσαμε, στις απαντήσεις που έδωσαν τα περισσότερα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, τα οποία πήραν μέρος στις συνεντεύξεις. Άλλα θετικά στοιχεία του ισχύοντος συστήματος επιλογής δεν αναφέρθηκαν.

Επιφυλάξεις για την ύπαρξη θετικών στοιχείων στο ισχύον σύστημα εκφράστηκαν από πέντε μέλη Δ.Ε.Π., τα οποία διατύπωσαν αμφιβολίες ως προς τα εξής θέματα: α) Κατά πόσο το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων είναι αξιοκρατικό όχι από την άποψη των τυπικών διαδικασιών της εφαρμογής του, αλλά από την άποψη της ουσίας. Τα άτομα αυτά επικαλέστηκαν, κυρίως, το επιχείρημα ότι δεν εξασφαλίζεται, κατά τη γνώμη τους, ισότητα ευκαιριών σε όλους, αφού η προετοιμασία των υποψηφίων είναι άνιση, εξαιτίας της παρακολούθησης φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων. β) Κατά πόσο μπορούν να αξιολογηθούν έγκυρα και αξιόπιστα οι γνώσεις και οι ικανότητες των υποψηφίων με αποσπασματικές ολιγόωρες εξετάσεις, οι οποίες υπόκεινται σε μεγάλο βαθμό στην επίδραση τυχαίων παραγόντων.

Επειδή θεωρούμε ότι οι επιφυλάξεις αυτές σχετίζονται περισσότερο με τις αρνητικές πτυχές του συστήματος και λιγότερο με την αμεροληψία και την τυπική διαδικαστική του διαφάνεια, θα ασχοληθούμε αναλυτικότερα με τα ζητήματα αυτά στην επόμενη ενότητα.

Τέλος, μια καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών διατύπωσε την άποψη ότι το ισχύον σύστημα δεν έχει «κανένα» θετικό στοιχείο, ενώ ένα μέλος Δ.Ε.Π. του Πολυτεχνείου Κρήτης υπογράμμισε ότι το ισχύον σύστημα «*έχει μόνο αρνητικά σημεία*», αδυνατώντας να βρει κάτι θετικό.

2.3.1.2. Τα αρνητικά στοιχεία του συστήματος και το ζήτημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του

Οι ερωτηθέντες, απαντώντας στο ερώτημα: «ποια είναι, κατά τη γνώμη τους, τα αρνητικά στοιχεία του συστήματος;» ανέφεραν πλήθος μη θετικών πτυχών του. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται και ορισμένες, οι οποίες έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της επιλογής των υποψηφίων φοιτητών. Έχοντας υπόψη το σύνολο των συνεντεύξεων, μπορούμε να σημειώσουμε ότι παρατηρήθηκε μια γενική τάση αναφοράς σωρείας αρνητικών στοιχείων, σε αντίθεση προς το λιγιστό αριθμό αναφορών στα θετικά χαρακτηριστικά του υπό εξέταση συστήματος. Η διαφορά αυτή είναι σημαντική για τον προσδιορισμό της κυρίαρχης άποψης που έχει η ακαδημαϊκή κοινότητα για το ισχύον (2013) σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Από την ανάλυση περιεχομένου των σχετικών απαντήσεων καταγράφηκαν περισσότερα από σαράντα πέντε διαφορετικά θέματα. Ορισμένα από αυτά επαναλαμβάνονταν πολύ συχνά από τους ερωτηθέντες, ενώ άλλα παρουσίαζαν μικρότερη συχνότητα. Τα παραπάνω θέματα κατατάχθηκαν σε γενικότερες κατηγορίες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, τις οποίες αναφέρουμε παρακάτω, ακολουθώντας ιεραρχικά τη συχνότητα εμφάνισής τους. Παραθέτουμε, στη συνέχεια, ενδεικτικά αποσπάσματα του αντίστοιχου λόγου των ατόμων που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, όπως πράξαμε και στις προηγούμενες περιπτώσεις.

Πριν από την αναφορά αυτή οφείλουμε να κάνουμε τις παρακάτω διευκρινίσεις:

Από την ανάλυση των απαντήσεων στο συγκεκριμένο ερώτημα προέκυψαν και ορισμένα θέματα, τα οποία σχετίζονται με την επάρκεια των γνώσεων και δεξιοτήτων όσων εισάγονται στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. Τα θέματα αυτά εξετάζονται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα, η οποία έχει ως αντικείμενο αυτή ακριβώς τη θεματική.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τρία από τα μέλη Δ.Ε.Π., που ρωτήθηκαν, απάντησαν ότι τα αρνητικά σημεία του συστήματος μετάβασης από το Λύκειο στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. σχετίζονται με τη γενικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δυσλειτουργίες του αντανακλώνται στον τρόπο επιλογής των φοιτητών. Εύστοχα, ισχυρίζεται μέλος Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ότι «τα αρνητικά στοιχεία των πανελλαδικών εξετάσεων δεν πρέπει να αναζητούνται στο εξεταστικό σύστημα μόνον, αλλά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, στο σύνολό του, το οποίο πρέπει να αναβαθμισθεί και να υπάρχει συνοχή και συνέχεια από το Νηπιαγωγείο μέχρι το τέλος της Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτό το σύστημα πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια της ωριμότητας του μαθητή, ώστε να είναι έτοιμος και κατάλληλα προετοιμασμένος, για να εισαχθεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση». Κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να γίνεται από το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, στη διαμόρφωση και στη λειτουργία του οποίου καθοριστικό ρόλο έχει διαδραματίσει ο τρόπος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η παρατήρηση αυτή αφορά, εν μέρει, και την επόμενη ενότητα, η οποία αναφέρεται στις αλλαγές που επιβάλλεται να γίνουν για τη βελτίωση του τρόπου εισαγωγής στα Πανεπιστήμια και στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Ας έρθουμε, όμως, στα μειονεκτήματα του συστήματος επιλογής που επισημάνθηκαν από τους ερωτηθέντες:

Το μειονέκτημα που αναφέρθηκε με τη μεγαλύτερη συχνότητα (20% περίπου του συνόλου των σχετικών αναφορών) σχετίζεται με το γεγονός ότι οι πανελλαδικές εξετάσεις επιβραβεύουν την αποστήθιση, κυρίως, και την τυποποιημένη γνώση και πολύ λίγο έως καθόλου την κριτική και τη δημιουργική ικανότητα των υποψηφίων. Η έμφαση στην απομνημόνευση καλλιεργείται, κατά τη γνώμη των περισσότερων, καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φτάνοντας μέχρι και το Γυμνάσιο, ίσως και παρακάτω ακόμη. Η κατάσταση αυτή δεν ευνοεί, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, την επιτυχή ανταπόκριση των αποφοίτων των Λυκείων στις απαιτήσεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ενδεικτικά σημειώνουμε μερικές από τις σχετικές απαντήσεις των προσώπων με τα οποία πραγματοποιήσαμε τις συνεντεύξεις. Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου επισημαίνει ως αρνητικό στοιχείο του τρόπου επιλογής των φοιτητών την αποστήθιση και την έλλειψη κατανόησης σε βάθος της γνώσης, λέγοντας: *«Περιορίζονται στην εκμάθηση κάποιων συνταγών τουλάχιστον ως προς τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, δηλαδή λύνουν τα προβλήματα χωρίς να έχουν κατανοήσει τις βασικές έννοιες των Μαθηματικών. Υπάρχει, δηλαδή, πρόβλημα έλλειψης κρίσης»*. Αυτό σημαίνει ότι πολλοί από όσους συμμετέχουν στις εξετάσεις επιλογής των φοιτητών έχουν απομνημονεύσει τυποποιημένους τρόπους λύσης προβλημάτων ή απάντησης σε ερωτήματα, τους οποίους εφαρμόζουν στις συγκεκριμένες εξετάσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμη και στην έκθεση, που απαιτεί, κυρίως, φαντασία, δημιουργική ικανότητα και πρωτοτυπία σκέψης, απαντώνται φαινόμενα ύπαρξης των ίδιων φράσεων ή παραγράφων «κλισέ» σε γραπτά διαφορετικών ατόμων, τα οποία προέρχονται, πιθανόν, από το ίδιο φροντιστήριο, σύμφωνα με όσα μας ανέφεραν εν ενεργεία Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οποίοι έχουν επανειλημμένα συμμετάσχει στις διαδικασίες των πανελλαδικών εξετάσεων ως βαθμολογητές ή με άλλες ιδιότητες. Το σύστημα υπογραμμίζει, επίσης, καθηγητής της Σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών *«πριμοδοτεί την παπαγαλία και όχι την κριτική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων»*, ενώ μια καθηγήτρια του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου διατύπωσε τη θέση ότι *«το σύστημα επιλογής καλλιεργεί τη στείρα απομνημόνευση, δεν αναπτύσσει την κριτική σκέψη, ώστε ο μαθητής να μετουσιώνει τη γνώση σε καινοτόμο δράση»*. Σημαντικό μειονέκτημα του συστήματος αποτελεί, κατά τη γνώμη άλλης επίκουρης καθηγήτριας του Τ.Ε.Ι. Αθήνας, *«η αναγκαία παπαγαλία πολλών μαθημάτων στα οποία εξετάζονται οι μαθητές. Κατά συνέπεια, δεν τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη και αυτό τους εμποδίζει να καλλιεργήσουν τη συνθετική σκέψη, την οποία απαιτεί η Επιστήμη»*. Παρόμοια άποψη διατύπωσε και άλλη συνάδελφός της του ίδιου ιδρύματος. Το σύστημα βασίζεται στην αποστήθιση, υποστηρίζει, από την πλευρά του, καθηγητής της Κτηνιατρικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. *«Δεν υπάρχει»*, κατά την άποψή του, *«πραγματική εκτίμηση των γνωστικών ικανοτήτων του κάθε υποψηφίου και ουσιαστική κρίση του γραπτού του»*. Η έμφαση στην αποστήθιση, που διαπερνά όλη την προετοιμασία των υποψηφίων για τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, αποτελεί κατά την άποψη άλλου καθηγητή της Πληροφορικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, *«μια διαδικασία, η οποία ταλαιπωρεί τους πάντες, μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς»*. Ανάλογες θέσεις εξέφρασαν και άλλα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Τη λεπτομερή ανα-

φορά τους δεν θεωρούμε αναγκαία, εφόσον δεν συνεισφέρουν άλλα στοιχεία ως προς το θέμα αυτό.

Το φαινόμενο της *«κατά γράμμα απομνημόνευσης»* της εξεταστέας ύλης φαίνεται ότι είναι πιο έντονο σε ορισμένα μαθήματα, όπως είναι η Ιστορία, η Βιολογία, οι Αρχές Οικονομίας και άλλα. Την κατάσταση αυτή επιδεινώνει, ίσως, και ο τρόπος, με βάση τον οποίο διορθώνονται τα γραπτά. Όσο πιστότερα αναπαράγεται το περιεχόμενο των αντίστοιχων διδακτικών εγχειριδίων, τόσο καλύτερη είναι η βαθμολογία των γραπτών.

Το θέμα που κατατάσσεται δεύτερο, με βάση τη συχνότητα εμφάνισής του μεταξύ εκείνων που θεωρήθηκαν από τους ερωτηθέντες ως μειονεκτήματα των διαδικασιών πρόσβασης των αποφοίτων του Λυκείου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι η αναγκαιότητα προσφυγής στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα. Την ανάγκη αυτή δημιουργεί το ισχύον σύστημα, αφού το Λύκειο δεν εξασφαλίζει, κατά την άποψή τους, τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις. Στη διόγκωση του παραπάνω φαινομένου έχει συμβάλει, όπως διατείνονται ορισμένοι, ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας των εξετάσεων επιλογής, ιδιαίτερα για τα Τμήματα υψηλής ζήτησης. Καθηγητής του Παντείου Πανεπιστημίου παρατηρεί ότι πολύ αρνητικό στοιχείο του ισχύοντος συστήματος είναι η ανάγκη, την οποία δημιουργεί *«για φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα και αυτό ισχύει για δύο ή και περισσότερα χρόνια κατά τη φοίτηση στο Λύκειο. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία στο σχολείο δεν γίνεται σωστά»*. Άλλο μέλος Δ.Ε.Π. του Πολυτεχνείου υπογραμμίζει: *«οι μαθητές δεν παρακολουθούν τα μαθήματα του Λυκείου αλλά του φροντιστηρίου. Εκεί βρίσκεται το πρόβλημα. Τους μαθαίνουν την επίλυση προβλημάτων χωρίς να έχουν το υπόβαθρο της θεωρίας»*. Παρόμοιες θέσεις υποστήριξαν και άλλοι ερωτηθέντες, οι οποίοι θεωρούν ότι ο τρόπος με τον οποίο γίνονται οι πανελλαδικές εξετάσεις επιβραβεύει ό,τι γίνεται στο φροντιστήριο, ενισχύοντας, έτσι, την αναγκαιότητά του. Αυτή η μακροχρόνια προσφυγή στη βοήθεια του φροντιστηρίου και, τα τελευταία χρόνια, στα ιδιαίτερα μαθήματα έχει παγιωθεί ως κοινωνική νοοτροπία τόσο πολύ, ώστε πανελλαδικές εξετάσεις - φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα αποτελούν κάτι το αδιάσπαστο στην κοινή αντίληψη. Η τυποποιημένη γνώση που παρέχουν τα φροντιστήρια, η εκμάθηση μηχανιστικών τρόπων απάντησης στα ερωτήματα των εξετάσεων και η γενικότερη επίδραση που έχουν στην προετοιμασία των υποψηφίων δεν διαμορφώνουν συνθήκες, οι οποίες ευνοούν την υψηλή εγκυρότητα της επιλογής όσων εισάγονται στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Το γεγονός, μάλιστα, ότι όλοι οι μαθητές δεν έχουν την ίδια οικονομική δυνατότητα, για να προετοιμαστούν ισότιμα για τις πανελλαδικές εξετάσεις, με τη βοήθεια των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, θέτει επί τάπητος το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση, οι οποίες προσφέρονται σε διαφορετικής κοινωνικο-οικονομικής και γεωγραφικής προέλευσης άτομα. *«Το σύστημα»*, υποστηρίζει καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών, *«ενώ προϋποθέτει την ίση προετοιμασία του μαθητή μέσα στο σχολείο, δεν αποτρέπει την ανάγκη των φροντιστηρίων. Αντίθετα, την ενισχύει. Επομένως, οι ανισότητες δεν μειώνονται»*. Το σύστημα διατείνεται άλλος καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων *«αφήνει την επιθυμία (των υποψηφίων) να εκδηλωθεί σε όλο της το εύρος, ανάλογα με τους βαθμούς και τα μόρια που συγκεντρώνουν [...]. Η*

επίδοση, όμως, είναι τελικά εκείνη που βαραίνει και σημαδεύει τον πήχη των επιλογών. Και η επίδοση αυτή, όπως ξέρουμε, [...] σφραγίζεται με κοινωνικά στοιχεία, δηλαδή με το κοινωνικό προφίλ κάποιου και ιδιαίτερα με το πόσα χρήματα διαθέτει η οικογένειά του, για να στηρίζει την επιθυμία και την ελπίδα του παιδιού της. Άρα, για μένα είναι καθαρά οικονομικά τα κριτήρια, τα οποία προσδιορίζουν την επίδοση. Μια οικογένεια, το παιδί της οποίας θα έχει στηριχθεί συστηματικά και μεθοδικά, με τους πιο κατάλληλους εκπαιδευτικούς, γιατί αναφέρομαι στα φροντιστήρια και, πρωτίστως, στα ιδιαίτερα μαθήματα, με έμφαση στα τελευταία, είναι εκείνα που θα καθορίσουν τελικά σε ποια Σχολή θα πάει κάποιος». «Αρνητικό στοιχείο του συστήματος είναι», κατά την άποψη επίκουρης καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Κρήτης το γεγονός ότι «δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και προετοιμασίας των μαθητών, εφόσον εξακολουθεί να υπάρχει η ανάγκη των φροντιστηρίων».

Τρεις, μάλιστα, από τους ερωτηθέντες ακαδημαϊκούς δασκάλους έθεσαν υπό αμφισβήτηση ακόμη και τον αξιοκρατικό χαρακτήρα των σχετικών επιλογών, επικαλούμενοι το γεγονός ότι οι υποψήφιοι για τα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι. ξεκινούν, τυπικά μόνο από ίσες αφετηρίες, αφού παρακολουθούν όλοι τα ίδια μαθήματα στο Λύκειο. Στην πραγματικότητα, όμως, οι αφετηρίες αυτές είναι άνισες, όπως ισχυρίζονται, λόγω της διαφορετικής προετοιμασίας τους, μέσω της εξωσχολικής βοήθειας.

Σε σχέση με το ζήτημα των φροντιστηρίων πέντε από τους ερωτηθέντες ανέφεραν ότι η οικονομική επιβάρυνση των οικογενειών για την προετοιμασία των παιδιών τους, μέσω των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων, είναι τεράστια. Μία, μάλιστα, επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης προσέθεσε ότι πρόκειται για «μαύρο χρήμα», το οποίο στην περίπτωση των ιδιαίτερων μαθημάτων δεν δηλώνεται και δεν υπόκειται σε φορολογία. «Η αναγκαιότητα των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στην Ελλάδα», σημειώνει καθηγητής του Παντείου Πανεπιστημίου, «προκαλεί οικονομικό ζεκλήρισμα της οικογένειας και δημιουργεί ανισότητες μεταξύ των εύπορων μαθητών και αυτών που δεν έχουν τη δυνατότητα να πληρώνουν φροντιστήρια».²²

Η διαφοροποίηση, τέλος, της δυνατότητας παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων και φροντιστηρίων από τους υποψηφίους που διαμένουν στα αστικά κέντρα σε σχέση μ' αυτούς που ζουν στην επαρχία και ιδιαίτερα σε αγροτικές περιοχές αυξάνει, σύμφωνα με ορισμένα μέλη Δ.Ε.Π., την ανισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και καταρρίπτει το μύθο της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των υποψηφίων.

Έτσι, ένα σύστημα, που τυπικά εμφανίζεται αξιοκρατικό, ουσιαστικά δεν είναι, κατά τον ισχυρισμό πολλών, αφού η οικονομική δυνατότητα του καθενός βαρύνει σημαντικά στην προετοιμασία του για τις πανελλαδικές εξετάσεις και καθορίζει την πιθανότητα επιτυχίας του σε Σχολές υψηλής ζήτησης, κυρίως. Αν εξετάσουμε τις παρενέργειες αυτές του τρόπου επιλογής όσων εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από την άποψη της εγκυρότητας των συνεπειών (consequences validity), όπως την αναλύσαμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, τότε,

²² Δεν επεκτεινόμαστε περαιτέρω όσον αφορά το κόστος που προκαλεί η παρακολούθηση φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων στις ελληνικές οικογένειες, επειδή το θέμα αυτό αποτελεί αντικείμενο ιδιαίτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε, στο πλαίσιο του ίδιου ερευνητικού προγράμματος από τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Γ. Παπακωνσταντίνου.

συσχετίζοντας όσα μνημονεύθηκαν προηγουμένως, με εκείνα που αναφέρονται στην παρούσα έκθεση, η συγκεκριμένη εγκυρότητα λαμβάνει αρνητικό πρόσημο.

Σε τρίτη θέση, από την άποψη της συχνότητας αναφοράς των μειονεκτημάτων του συστήματος, που εξετάζεται στην εργασία αυτή, κατατάσσεται η καταλληλότητα των πανελλαδικών εξετάσεων και ιδιαίτερα η ποιότητα των θεμάτων, τα οποία τίθενται σ' αυτές, καθώς και η επάρκεια της εξεταζόμενης ύλης. Τα παραπάνω ζητήματα σχετίζονται άμεσα με την εγκυρότητα περιεχομένου των σχετικών δοκιμασιών. Λόγω του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που παρουσιάζει η εξέτασή τους, θα επιμείνουμε λίγο περισσότερο στην ανάλυση των σχετικών απόψεων των ερωτηθέντων, σε σύγκριση με όσα αναφέρθηκαν σε άλλες περιπτώσεις.

Εκτός του γεγονότος ότι πλείστοι των ερωτηθέντων θεωρούν ότι ο τρόπος κατά τον οποίο διεξάγονται οι εξετάσεις δεν ελέγχει την ουσιαστική βαθύτερη γνώση των υποψηφίων και, κυρίως, την κριτική και τη συνθετική τους ικανότητα, όροι αναγκαίοι, για να πραγματοποιήσει κάποιος ανώτατες σπουδές, ορισμένοι μνημόνευσαν και άλλα αρνητικά χαρακτηριστικά τους, όπως είναι τα εξής:

«Η ύλη των εξετάσεων δεν έχει σημαντική σχέση με τα μαθήματα που διδάσκονται στο Πανεπιστήμιο», ισχυρίζεται καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών. *«Οι εξετάσεις αυτές δεν αξιολογούν ουσιαστικές δεξιότητες των υποψηφίων, άρα δεν αξιολογούν αξιόπιστα τη δυνατότητά τους να πραγματοποιήσουν ανώτατες σπουδές»,* μας απάντησε καθηγήτρια του Πανεπιστημίου του Αιγαίου. Οι εξετάσεις, με βάση τις οποίες επιλέγονται οι υποψήφιοι, ισχυρίζεται καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, *«είναι μέσου επιπέδου και διερωτώμαι, γιατί και αν μπορούν οι επιτυχόντες στις εξετάσεις αυτές να ανταποκριθούν, μ' αυτό το επίπεδο, στις απαιτήσεις του Πανεπιστημίου, ενώ θα έπρεπε να είναι υψηλού επιπέδου. Οι φοιτητές με υψηλό επίπεδο γνώσεων στην Αγγλική Γλώσσα είναι ελάχιστοι».*

Ακόμη πιο έντονη είναι η κριτική για τα θέματα, τα οποία τίθενται κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις είτε διότι, κατά την άποψη των ερωτηθέντων, περιέχουν συχνά ασάφειες ή λάθη είτε διότι δεν έχουν την κατάλληλη διαβάθμιση από πλευράς δυσκολίας είτε για άλλους λόγους, όπως συνάγεται από τα ακόλουθα αποσπάσματα των απαντήσεών τους.

Καθηγητής της Σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος διετέλεσε επί έξι φορές, όπως μας είπε ο ίδιος, μέλος της Κεντρικής Επιτροπής Εξετάσεων²³, θεωρεί ως κύριο μειονέκτημα τού υπό εξέταση συστήματος το ρόλο που διαδραματίζει η *«τυχειότητα»* στην επιλογή των θεμάτων, τα οποία δεν είναι, μερικές φορές, κατάλληλα προετοιμασμένα, λόγω της στενότητας του χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους οι αρμόδιες κεντρικές επιτροπές, για να τα διατυπώσουν και να ελέγξουν την ορθότητά τους. Ιδού η ακριβής απάντησή του: *«Η γενική γνώμη μου για το σύστημα που ισχύει μέχρι σήμερα είναι ότι υπόκειται σε μεγάλο ποσοστό στον παράγοντα τύχη. Εάν συμβεί εκείνη τη μέρα ένας υποψήφιος να έχει κάποιο πρόβλημα ή το θέμα να έχει πρόβλημα, αυτός μπορεί να αποτύχει..., ενώ κάποιος μπορεί να έχει διαβάσει το συγκεκριμένο θέμα και να γράψει καλά. Αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα των εισαγωγικών εξετάσεων. Έχει υψηλό ποσοστό τύχης. Παρ' όλα αυτά, θεωρείται ως ένα αδιάβλητο σύστημα, που το εμπι-*

²³ Περιλαμβάνεται και η προ του 2006 περίοδος.

στεύεται η κοινωνία. Αυτό είναι το μεγάλο θετικό του στοιχείο. Το δεύτερο αρνητικό σημείο του συστήματος είναι ότι πολλές φορές τα θέματα είναι ανεπιτυχή. Υπό την πίεση του χρόνου που υπάρχει, η πιθανότητα να κάμει κάποιος λάθος σε ένα θέμα είναι μεγάλη. Θυμάσαι.....την τάδε περίπτωση με ένα καθηγητή Πολυτεχνείου, θυμάσαι [.....]. Αλλά και φέτος (2013) είχε υπάρξει ανάλογο πρόβλημα στη Φυσική. Δηλαδή, υπό την πίεση του χρόνου να βγάλει κάποιος θέμα, που να είναι επιτυχές και κατανοητό, υπάρχει ο κίνδυνος να καταλήξει σε μια «σαχλαμάρα». Θυμάσαι παλιότερα το θόρυβο που δημιουργήθηκε με τις λέξεις «ευδοκίμηση» και «αρωγή» (σσ. ήταν στον τίτλο θέματος έκθεσης). Ήμουν τότε στην Κεντρική Επιτροπή και το θέμα βγήκε μετά από πολιτική πίεση. Γι' αυτό θεωρώ σωστή την ιδέα να υπάρξει Τράπεζα Θεμάτων που θα περιέχει ελεγμένα θέματα, από τα οποία μπορεί κανείς να επιλέξει τυχαία μερικά. [.....]. Άλλο πρόβλημα, που εγώ βλέπω, είναι ότι τα παιδιά περνάνε δύσκολα τις δύο τελευταίες χρονιές του Λυκείου υπό την πίεση να τα καταφέρουν να μπουν στο Πανεπιστήμιο. Αποτέλεσμα είναι η εξουθένωσή τους. Στο Πανεπιστήμιο έρχονται εξουθενωμένα και ο πρώτος χρόνος είναι χρόνος εκτόνωσης των φοιτητών.....». Το θέμα της εξουθένωσης των υποψηφίων κατά την προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις έθιξαν, με άλλα λόγια, πέντε ακόμη άτομα από αυτά που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις. Το θέμα αυτό θα αναλύσουμε συστηματικότερα παρακάτω μαζί με άλλα σημαντικά συναφή ζητήματα. Πριν ασχοληθούμε, όμως, με τα ζητήματα αυτά, αξίζει να προσθέσουμε ακόμη κάποιες απόψεις για τα θέματα των εξετάσεων, λόγω της συνάφειάς τους με την εγκυρότητα των τελικών αποτελεσμάτων. Η ακόλουθη άποψη διατυπώθηκε από μέλος Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Κρήτης: «Στις Φυσικές Επιστήμες, έτσι όπως μπαίνουν τα θέματα, εισάγονται οι υποψήφιοι που αποστηθίζουν τη γνώση και όχι αυτοί που μπορούν να την εφαρμόζουν. Όσοι διαθέτουν ικανότητες που απαιτούνται για τα εργαστήρια, από τα οποία αναδεικνύονται οι επιστήμονες, δεν επιλέγονται, αφού τέτοιες δεξιότητες δεν εξετάζει το σύστημα καθόλου. Κάνω [στο Πανεπιστήμιο] κάποια μαθήματα που απαιτούν δημιουργικότητα και όχι πολύ σκέψη. Οι φοιτητές, που δεν έχουν αριστεία στις εισαγωγικές εξετάσεις, τα καταφέρνουν καλύτερα. Άρα, το σύστημα επιλογής για μένα έχει μικρή εγκυρότητα». Στο Πανεπιστήμιο, υποστηρίζει άλλος καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, «δεν μπαίνουν πάντα οι ικανότεροι, αλλά όσοι παπαγαλίζουν, με απουσία κριτικής σκέψης [.....]. Παρατηρώ», συνεχίζει ο ίδιος, «ότι αναπαράγεται μηχανικά και στερεότυπα ένα σύστημα τύποις αξιολογικό. Για τους πολιτικούς, τα σωστά επιλεγμένα θέματα είναι αυτά που χαρακτηρίζονται ως «βατά». Δηλαδή, οι εξετάσεις δεν πρέπει να δημιουργούν πρόβλημα σε κανένα, αδιαφορώντας για την κριτική σκέψη των μαθητών. Το πώς θα ξεχωρίσουν οι καλύτεροι, αυτό είναι ένα άλλο θέμα. Η λέξη «βατά» σημαίνει ισοπέδωση και λαϊκισμό», στοιχεία που δεν χαρακτηρίζουν υψηλής εγκυρότητας εξεταστικές διαδικασίες. Το ίδιο μέλος Δ.Ε.Π. συμπληρώνει: «.....τα εξεταζόμενα θέματα, τα οποία τίθενται (εκτός των Θετικών Επιστημών που ζητούν σαφείς απαντήσεις), τα κοινώς λεγόμενα «φλου», όπως είναι τα δικά μου, πρέπει να είναι κατάλληλα διαβαθμισμένα..., αλλά δεν κάνουμε τίποτα γι' αυτό. Έτσι, κρατάμε χαμηλό επίπεδο με εύκολα θέματα, για να μη δημιουργηθεί κανένα πρόβλημα». Εύκολα, όμως, θέματα σημαίνει χαμηλή διακριτική εγκυρότητα, αφού η πλειονότητα απαντά σωστά στα ερωτήματα που τίθενται.

Άξια ιδιαίτερης προσοχής είναι, επίσης, η γνώμη άλλου μέλους Δ.Ε.Π. του ίδιου Πανεπιστημίου, κατά την οποία «τα θέματα των εξετάσεων θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να κρίνεται η ικανότητα του υποψηφίου, η κριτική του σκέψη και η δημιουργική του παρουσία, στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για ένα υποψήφιο φοιτητή, προκειμένου να μπορεί να έχει λειτουργική παρουσία στο Πανεπιστήμιο. Αυτή την πραγματικότητα δεν την υπηρετεί το ισχύον σύστημα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, κάθε φορά, που δίνονται θέματα κρίσεως, δημιουργείται σάλος από τα Μ.Μ.Ε., με την πρόφαση ότι τα θέματα ήταν υπερβολικά δύσκολα ή ότι τα θέματα ήταν εκτός ύλης ή ισχυρίζονται ότι ζητούσαν πράγματα που δεν είχαν διδαχθεί οι μαθητές. Αυτή η κατάσταση κάνει το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων μη λειτουργικό επιστημονικά και συμπαρασύρει τις λυκειακές σπουδές σε μια φροντιστηριακή αντίληψη, η οποία συνδέεται με την παπαγαλία».

Παρόμοια άποψη εξέφρασε καθηγητής του Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, ισχυριζόμενος ότι «τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων έπρεπε να είναι πιο δύσκολα για τις Σχολές υψηλής ζήτησης, γιατί, όπως είναι τώρα, δεν διακρίνουν αξιόπιστα τους πολύ καλούς από τους μέτριους υποψηφίους. Τα θέματα, όπως τίθενται σήμερα, είναι πολύ εύκολα για αυτούς που θέλουν να εισαχθούν σε «δύσκολες Σχολές». Δεν μπορεί π.χ. η βάση για την εισαγωγή στο Πολυτεχνείο να είναι από το 19 και πάνω. Τα θέματα θα έπρεπε να είναι τέτοια, ώστε η βάση να είναι γύρω στο 15. Όλα αυτά σημαίνουν ότι η διακριτική εγκυρότητα του συστήματος στη «γκάμα» των καλών μαθητών δεν είναι καλή».

Άμεση σχέση με τα θέματα των εξετάσεων έχει και η εξεταστέα ύλη, στην οποία αναφέρθηκαν αρκετά μέλη Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι. και του διδακτικού Προσωπικού των Τ.Ε.Ι. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών υποστηρίζει ότι οι υποψήφιοι φοιτητές στερούνται γενικής παιδείας και θεωρεί ότι «η ύλη είναι περιορισμένη και διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε έχει επιπτώσεις στο γενικότερο εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Αν και η γνώση είναι ενιαία, το σύστημα στενεύει τη γενικότερη γνώση [.....]. Αυτές οι ελλείψεις γνώσεων είναι εμφανείς στο Πανεπιστήμιο». Το ζήτημα της εξεταστέας ύλης έθεσε και άλλο μέλος Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ισχυριζόμενο τα εξής: «Επειδή έχω δύο παιδιά που πήραν μέρος στις πανελλαδικές εξετάσεις πέρυσι (2012) και πρόπερσι (2011), το ξέρω πολύ καλά το σύστημα..... Σημειώνω ότι μερικά μαθήματα έχουν πάρα πολύ μικρή ύλη. Αρα δεν έχουν λόγο να υπάρχουν. Άλλα έχουν πολύ περιορισμένο αριθμό κεφαλαίων με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην μπορούν να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητές τους. Ένας καλός μαθητής, που δεν έχει πολύ ισχυρή μνήμη, μειονεκτεί έναντι κάποιου άλλου που δεν έχει τόσες ικανότητες, αλλά μπορεί να θυμάται πράξεις, τύπους, αριθμούς και ούτω καθεξής».

«Ο τρόπος προσδιορισμού της εξεταστέας ύλης», ισχυρίζεται καθηγητής του Πανεπιστημίου Θράκης, «είναι καταστροφικός», κατά την άποψή του, «για τον προσανατολισμό του παιδιού σε μια λεπτή και κρίσιμη φάση της ζωής του» και εξηγεί τι εννοεί: «Το παιδί, με το σύστημα που ισχύει αρχίζει να προσανατολίζεται από τα γυμνασιακά του κιόλας χρόνια προς κάποια κατεύθυνση πανεπιστημιακών σπουδών. Μαθαίνει να ξεχωρίζει τα μαθήματα σε χρήσιμα και μη χρήσιμα. Χρήσιμα είναι αυτά στα οποία θα εξεταστεί και μη χρήσιμα αυτά στα οποία δεν θα εξεταστεί, για τα οποία αδιαφορεί. Αυτό είναι καταστροφικό για μια παιδεία που πρέπει να έχει γενικό χαρακτήρα. Αφαιρεί ένα σημαντικό στοιχείο απαραίτητο για τη σφαιρική

διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και της γενικότερης κουλτούρας του. Το δεύτερο αρνητικό στοιχείο σχετίζεται πάλι με την προσέγγιση και αυτής της περιορισμένης ύλης. Το παιδί μαθαίνει να την απομνημονεύει. Ο τρόπος αυτός δεν συμβάλλει στην επιλογή των ικανότερων υποψηφίων. Ειδικά, μάλιστα, σε μια επιστήμη, όπως είναι η Νομική, για την οποία μπορώ να εκφέρω υπεύθυνη γνώμη, η βασική ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ένας υποψήφιος είναι η κριτική ικανότητα και όχι η ικανότητα αποστήθισης. Η ικανότητα αυτή δεν αξιολογείται επαρκώς με το ισχύον σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων». Άρα, η ισχύουσα διαδικασία επιλογής δεν είναι απόλυτα έγκυρη, αφού δεν αξιολογεί τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει όποιος επιθυμεί να σπουδάσει Νομική, για παράδειγμα.

Η παραπάνω θέση σχετίζεται, ακόμη, με τις αρνητικές επιπτώσεις των πανελλαδικών εξετάσεων στο Λύκειο, θέμα στο οποίο θα επανέλθουμε. Το πρόβλημα της περιορισμένης εξεταστέας ύλης έθεσε και μέλος του διδακτικού προσωπικού του Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, καθώς και δύο μέλη του Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Αξίζει να υπογραμμίσουμε ιδιαίτερα μια σοβαρή αδυναμία του ισχύοντος συστήματος, η οποία άπτεται άμεσα της εγκυρότητας των επιλογών που γίνονται με βάση τα αποτελέσματά του. Το ζήτημα τέθηκε από καθηγήτρια του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών και έχει, κατά τα λεγόμενά της, ως εξής: «*Η γνώμη μου για το σύστημα που ισχύει μέχρι σήμερα (σ.σ. 2013) σε σχέση με το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο στο οποίο υπηρετώ είναι η εξής: Νομίζω ότι το σύστημα έχει ένα βασικό μειονέκτημα, το οποίο αντικατοπτρίζεται στο επίπεδο των φοιτητών που παίρνουμε, αλλά και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διάρκεια των σπουδών τους. Στο Γεωπονικό μπαίνουν τόσο από την τεχνολογική κατεύθυνση όσο και από τη θετική. Τα παιδιά από την τεχνολογική κατεύθυνση δεν έχουν βάσεις Χημείας και αυτό είναι ένα σημαντικό πρόβλημα για όλα τα Τμήματα, αν εξαιρέσει κανείς το Τμήμα Αγροτικής Οικονομίας και Ανάπτυξης. Η Χημεία είναι βασικό μάθημα και αποτελεί προϋπόθεση, για να μπορεί κανείς να παρακολουθήσει το πρόγραμμα σπουδών. Αυτό το πρόβλημα λύνεται τώρα με το νέο σύστημα που εισάγεται για την επιλογή των φοιτητών, αφού η θετική και η τεχνολογική κατεύθυνση ενοποιούνται. Επιπλέον, η Χημεία επανέρχεται στο λύκειο στις ώρες που διδασκόταν και παλιά». Στην ανεπάρκεια γνώσεων εκ μέρους των εισαγομένων στα Τ.Ε.Ι. στο αντικείμενο της Χημείας αναφέρθηκε και ένα μέλος του εργαστηριακού προσωπικού του Τ.Ε.Ι. Κρήτης, με βάση την πολύχρονη εμπειρία του από το Τμήμα Φυτικής Παραγωγής, καθώς και από ένα καθηγητή και μια επίκουρη καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. Αθηνών, που προέρχονταν από το Τμήμα Παραϊατρικών Επαγγελμάτων και Τεχνολογίας Τροφίμων, αντίστοιχα.*

Οι παραπάνω απαντήσεις θέτουν, έμμεσα, ζήτημα εγκυρότητας των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων, αν θεωρήσουμε ότι εγκυρότητα έχει μια εξέταση επιλογής φοιτητών, η οποία επιτυγχάνει να ελέγξει σφαιρικά την ύπαρξη των ιδιοτήτων και των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει όποιος επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η παρατήρηση, ωστόσο, αυτή παραμένει στο επίπεδο της υπόθεσης, αφού δεν επαρκεί η άποψη μερικών μελών Δ.Ε.Π. για την πλήρη επαλήθευσή της. Δημιουργεί, όμως, βάσιμες ενδείξεις για την πιθανότητα ισχύος της. Η παραπάνω άποψη ενισχύεται και από την αναντιστοιχία των εξεταζόμενων μαθημάτων προς το περιεχόμενο ορισμένων κλάδων σπουδών, θέμα το οποίο θα επανεξετάσουμε.

Ας επανέλθουμε, όμως, στα αρνητικά χαρακτηριστικά του συστήματος, αρχίζοντας από το άγχος και τις επιβλαβείς ψυχολογικές επιπτώσεις που έχει στους υποψηφίους, ζητήματα που κατέχουν την τέταρτη θέση μεταξύ των θεμάτων που τέθηκαν.

«*Δημιουργεί μεγάλο άγχος στα παιδιά*», υποστηρίζει καθηγήτρια Αθηναϊκού Πανεπιστημίου, «*που μερικές φορές φτάνει ως την κατάθλιψη, ώστε να χρειάζεται ένας χρόνος, περίπου, και ειδική συμβουλευτική στήριξη, για να κατορθώσουν οι φοιτητές να προσαρμοστούν στο περιβάλλον και να στραφούν προς τη δημιουργική γνώση. Αυτή είναι η κατάσταση που αντιμετωπίζουμε στα Πανεπιστήμια*». Παρόμοια θέση διατύπωσε και καθηγητής του Πολυτεχνείου, λέγοντας ότι «*μετά τις εξουθενωτικές εξετάσεις που περνούν οι υποψήφιοι, όταν έρθουν στο Πανεπιστήμιο παρουσιάζουν γενική χαλάρωση*». Καθηγητής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας τόνισε, από την πλευρά του, τα ακόλουθα: «*Ο μαθητής καταβάλλει τεράστια προσπάθεια για αυτές τις εξετάσεις και θυσιάζει ένα τμήμα της ζωής του. Στην περίπτωση που αποτύχει νιώθει ματαίωση, η οποία έχει απρόβλεπτες ψυχολογικές συνέπειες και, επιπρόσθετα, τον αναγκάζει να αλλάξει προσανατολισμό σε σχέση με τις αρχικές του επιθυμίες. Καθηγήτρια του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου χαρακτήρισε το σύστημα «*ψυχοφθόρο και αρκετά δαπανηρό για τις οικογένειες των υποψηφίων*». Παρόμοια άποψη εξέφρασε και καθηγητής της Ιατρικής του Πανεπιστημίου Κρήτης, σύμφωνα με τον οποίο «*οι φοιτητές χρειάζονται δύο περίπου χρόνια, για να απαλλαγούν από το σύνδρομο των εισαγωγικών εξετάσεων και να λειτουργήσουν ως έλλογα όντα, να μπορούν να σκεφτούν και όχι να λειτουργούν ως αποθησαυριστές γνώσεων. Και το βλέπουμε αυτό πεντακάθαρα στα παιδιά. Τους στερεί ένα βασικό στοιχείο, το να μπορούν να σκεφτούν. Αυτό το σύστημα δεν το έχω ξαναδεί σε άλλη χώρα. Έχω κάμει 15 χρόνια στην Αμερική. Τα S.A.T. που εφαρμόζονται εκεί δεν έχουν τίποτε να κάμουν μ'ό,τι συμβαίνει εδώ. Δεν ξέρω, αν είναι αναγκαίο κακό, αλλά είναι τελείως ανορθόδοξο και προβληματίζομαι φοβερά για τα παιδιά*».*

Το άγχος των πανελλαδικών εξετάσεων επιτείνει, κατά την άποψη καθηγητή του Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης, το γεγονός ότι η διεξαγωγή τους «*έχει αναχθεί σε εθνικό θέμα, γεγονός που φορτίζει πάρα πολύ το κλίμα*». Παρόμοια θέση εκφράστηκε και από άλλο καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σύμφωνα με τον οποίο «*το όλο κλίμα των εξετάσεων μοιάζει με προετοιμασία πολέμου, ενώ πρόκειται για προετοιμασία για τη ζωή*».

Σημαντικό ρόλο στη διόγκωση του θέματος αυτού διαδραματίζουν τα έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης, τα οποία δίνουν ιδιαίτερη προβολή σε ζητήματα σχετικά με την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., αφού πρόκειται για θέματα που, κατά το κοινώς λεγόμενο, «*πουλάνε*».

Την ίδια περίπου συχνότητα μεταξύ των μειονεκτημάτων τού υπό εξέταση συστήματος που αναφέρθηκαν από τα άτομα, τα οποία πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, εμφανίζει η αναφορά στις αρνητικές επιπτώσεις, τις οποίες έχουν οι πανελλαδικές εξετάσεις στη λειτουργία του Λυκείου και ιδιαίτερα των δύο τελευταίων τάξεών του. Το Λύκειο, ως αυτόνομη εκπαιδευτική βαθμίδα, έχει απολέσει το μορφωτικό του ρόλο. Έχει μεταβληθεί σε προθάλαμο προετοιμασίας για την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση. Η γενική παιδεία που πρέπει να παρέχει το Λύκειο ακυρώνεται από το ισχύον σύστημα.

«Οι μαθητές του Λυκείου», παρατηρεί ένας ερωτηθείς, «δεν διαβάζουν, για να μάθουν. Ενδιαφέρονται μόνο για τα μαθήματα στα οποία θα εξετασθούν. Το μυαλό τους είναι στραμμένο περισσότερο στο φροντιστήριο, παρά στο σχολείο». Το σύστημα που ισχύει έχει ουσιαστικά καταργήσει το Λύκειο, παρατηρεί άλλη ερωτηθείσα. «Οι μαθητές δεν μαθαίνουν στο Λύκειο τις απαιτούμενες δεξιότητες ως προς τον τρόπο μάθησης. Δεν μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και αυτό είναι ένα τεράστιο πρόβλημα, γιατί αναγκάζομαστε εμείς να διδάσκουμε αυτά που έπρεπε να έχουν διδαχθεί στο σχολείο» υποστήριξε μια καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών. Άλλο μέλος Δ.Ε.Π., αναφερόμενο στη λειτουργία του Λυκείου και ειδικότερα στην αρνητική επίδραση που έχει σ' αυτό ο τρόπος επιλογής των φοιτητών, εξέφρασε την άποψη ότι το σχολείο, όπως λειτουργεί, στερεί από το μαθητή τη δυνατότητα να αυτενεργεί. «Ακόμη και η εφαρμογή των projects είναι άχρηστη», είπε, «εφόσον το εξεταστικό σύστημα παραμένει το ίδιο», δεν λαμβάνει, δηλαδή, υπόψη τέτοιου είδους δραστηριότητες. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης απέδωσε στην απαξίωση του σχολείου τη δυσφορία που αισθάνονται οι μαθητές για το επίσημο σχολείο, ενώ το ενδιαφέρον τους είναι, κατά τη γνώμη του, στραμμένο στο φροντιστήριο. Σ' αυτή τη δυσφορία αποδίδει ο ίδιος τις καταλήψεις στα σχολεία, στηριζόμενος σε σχετική έρευνα την οποία έχει πραγματοποιήσει.

Παρόμοιες θέσεις υποστηρίχθηκαν και από άλλους ερωτηθέντες. Ένα μέλος Δ.Ε.Π. διατύπωσε την πρόταση να αποδεσμευθεί πλήρως το Λύκειο από το σύστημα επιλογής, χωρίς να διευκρινίσει με ποιο τρόπο.

Από την ανάλυση περιεχομένου των υπό εξέταση απαντήσεων προέκυψε ότι ακολουθούν με την παραπλήσια συχνότητα τα θέματα, τα οποία αναφέρονται στη δήλωση πολλών Τμημάτων εκ μέρους των υποψηφίων, με στόχο να εισαχθούν κάπου. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη πραγματικού ενδιαφέροντος για τους κλάδους σπουδών στους οποίους αναγκάζονται να στραφούν πολλοί απ' αυτούς, τους οποίους συχνά εγκαταλείπουν. Εγγράφονται σε Τμήματα που δεν τους ενδιαφέρουν άμεσα είτε για να πάρουν αναβολή από το στρατό, όπως ανέφεραν ορισμένοι συνομιλητές μας, είτε για να έχουν φοιτητικό εισιτήριο ή άλλα φοιτητικά προνόμια (υγειονομική περίθαλψη, σίτιση κτλ.), αλλά τους λείπει η πραγματική επιθυμία να σπουδάσουν ένα αντικείμενο, ο οποίο δεν είχε υψηλή προτεραιότητα στις επιλογές τους. Το παραπάνω φαινόμενο, το οποίο έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εγκυρότητα της επιλογής των φοιτητών, αποδίδεται από αρκετούς ερωτηθέντες σε δύο παράγοντες:

- α) στην ανεπαρκή λειτουργία του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και
- β) στη δυνατότητα των υποψηφίων να δηλώνουν μεγάλο αριθμό Τμημάτων, με την ελπίδα ότι θα εισαχθούν κάπου.

Την κατάσταση αυτή ενισχύουν, κατά την άποψη ενός μέλους Δ.Ε.Π., τα φροντιστήρια. Το πρόβλημα, διατείνεται καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, είναι ότι τα παιδιά δίνουν πανελλήνιες εξετάσεις για κάποιες σχολές, αλλά τελικά «αλλού δίνεις και αλλού βρίσκεσαι». Στο ίδιο πνεύμα, μια επίκουρη καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. Αθήνας απάντησε ότι «τα παιδιά μπαίνουν στις διάφορες Σχολές, κατά τύχη, επειδή θέλουν να μπουν κάπου. Σ' αυτό, αρνητικό ρόλο παίζουν τα φροντι-

στήρια, τα οποία τους υποδεικνύουν να δηλώνουν στα μηχανογραφικά τους όσο το δυνατόν περισσότερες Σχολές». «Οι φοιτητές δεν μπαίνουν στις Σχολές της πραγματικής επαγγελματικής τους προτίμησης. Απλά δηλώνουν διάφορα Τμήματα για να μπουν στο Πανεπιστήμιο», δήλωσε μέλος του διδακτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι., υπογραμμίζοντας, παράλληλα, ότι, ενώ έχουν «πέσει πολλά λεφτά στο θέμα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, δεν γίνεται σχεδόν τίποτα στην πράξη». «Το άσχημο του συστήματος», κατά την άποψη μιας αναπληρώτριας καθηγήτριας του Τ.Ε.Ι. Αθηνών, «είναι ότι, όταν αποφασίζουν τα παιδιά σε ποια Σχολή θέλουν να πάνε, δηλώνουν πολλές Σχολές, ώστε να μούνε κάπου, και μετά μπορεί π.χ. να έρθουν στην [...] και να μην τους αρέσει, γιατί ενδεχομένως θα προτιμούσαν τα Παιδαγωγικά». Παλιότερα, οι μαθητές ξέρανε τι θέλανε, υποστηρίζει μια αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. Αθήνας. «Σήμερα», ισχυρίζεται, «ο θεσμός του Σ.Ε.Π. έχει ατονήσει. Τα παιδιά είναι μπερδεμένα ως προς την επιλογή Σχολών[.....]. Δεν έχουν πάρει σωστή κατεύθυνση από το σχολείο και δεν γίνεται κατάλληλη προετοιμασία, για να ενταχθούν στις διάφορες Σχολές.... Αυτό είναι ένα τεράστιο πρόβλημα».

Στην ανάγκη ενίσχυσης του Επαγγελματικού Προσανατολισμού των υποψηφίων αναφέρθηκε και ένας καθηγητής της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, λέγοντας: «βασικός παράγοντας, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι να υπάρχει καλή ενημέρωση των παιδιών σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη χώρα μας είναι μηδέν..... Το σύστημα επιλογής πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες της χώρας. Δηλαδή, αν υπάρχουν πάρα πολλοί χημικοί, αυτό πρέπει να το ξέρουν τα παιδιά που θέλουν να γίνουν χημικοί». Το ίδιο ισχύει αν θέλουν να γίνουν γιατροί, δικηγόροι, μηχανικοί κτλ. Χωρίς καλή ενημέρωση των υποψηφίων στον τομέα αυτό δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για σωστές επιλογές σπουδών, στοιχείο που σχετίζεται με την ποιότητα του συστήματος πρόσβασης στα τριτοβάθμια ιδρύματα, άρα και με την εγκυρότητα της επιλογής.

Το πρόβλημα της τυχαίας ένταξης των φοιτητών στις διάφορες Σχολές, υπογράμμισε με έμφαση και άλλος καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών: «Οι φοιτητές», μας είπε, «δεν μπαίνουν στις Σχολές της επαγγελματικής τους προτίμησης, αλλά δηλώνουν διάφορα Τμήματα απλά και μόνο για να μπουν στο Πανεπιστήμιο». Ανάλογη θέση εξέφρασαν και άλλοι ερωτηθέντες, προερχόμενοι τόσο από τα Α.Ε.Ι. όσο και από τα Τ.Ε.Ι. και ιδιαίτερα από Τμήματα που δεν χαρακτηρίζονται από υψηλή ζήτηση.

Είναι προφανές ότι ένα σύστημα, στο οποίο ο παράγοντας τύχη παίζει το ρόλο που αναφέρθηκε προηγουμένως και παρατηρείται ένταξη πολλών υποψηφίων σε Τμήματα και σε Σχολές που δεν ανήκουν στις βασικές τους προτεραιότητες και δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι επιλέγει τους πιο κατάλληλους υποψηφίους για τους διάφορους κλάδους σπουδών. Κατά συνέπεια, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι ένα τέτοιο σύστημα έχει, από την άποψη αυτή, υψηλή εγκυρότητα.

Πέντε ερωτηθέντες θεώρησαν ως αρνητικό στοιχείο του ισχύοντος συστήματος το γεγονός ότι βασίζεται αυστηρά σε γνωσιοκεντρικά κριτήρια και δεν λαμβάνει υπόψη του ψυχολογικούς παράγοντες, τις ατομικές διαφορές μεταξύ των υποψηφίων και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους. Δεν αξιολογεί, συνολικά, την προσωπικότητά

τους, κάτι που θα εξασφάλιζε μεγαλύτερη εγκυρότητα επιλογής. Αναγνωρίζεται, εντούτοις, ότι μια τέτοια αξιολόγηση δεν είναι εύκολη, με βάση τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας στην οποία επικρατεί η δυσπιστία στους θεσμούς. Επιπρόσθετα, κάτι τέτοιο θα εισήγαγε στοιχεία στο σύστημα επιλογής (π.χ. συνεντεύξεις, συστατικές επιστολές, πορτφόλιο κτλ.), τα οποία ενδεχομένως θα κλώνιζαν την κοινωνική του αξιοπιστία. «*Το σύστημα δίνει έμφαση στη θεωρία, αλλά λείπει το βιωματικό στοιχείο....αυτό που ονομάζουμε «παιδεία» όχι «εκπαίδευση» είναι η άποψη μιας καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Θράκης, ενώ ένας καθηγητής του Πολυτεχνείου υποστηρίζει ότι το σύστημα πάσχει, διότι «οι υποψήφιοι αξιολογούνται μόνο με μια εξέταση και δεν λαμβάνονται υπόψη άλλα κριτήρια, ...οι καθηγητές π.χ. στο σχολείο θα μπορούσαν να κάνουν κάποια αξιολόγηση και να δίνουν συστατικές επιστολές».* Άλλος συνάδελφός του είναι της άποψης ότι δεν αξιολογείται η συνολική προσωπικότητα του ατόμου, τόσο ως προς την κριτική του σκέψη όσο και ως προς την όλη του παρουσία, τις δυνατότητές του και τις νέες ιδέες που μπορεί να έχει για την προώθηση της Επιστήμης. Η παρατήρηση αυτή είναι σχεδόν ταυτόσημη με την κριτική που έκαμαν παλαιότερα οι Ψαχαρόπουλος και Καζαμιάς, αναφερόμενοι στις εισαγωγικές εξετάσεις της δεκαετίας του 1970. στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί. Το γεγονός αυτό δείχνει τη διαχρονικότητα των αγκυλώσεων του συστήματος πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, που οφείλονται στην προσπάθεια να φανεί αδιάβλητο.

Τρεις ερωτηθέντες πρότειναν, αυθόρμητα, να συνεκτιμούνται οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών για την πρόσβαση στα Πανεπιστήμια και στα Τ.Ε.Ι. Το θέμα, όμως αυτό θα μας απασχολήσει πιο συστηματικά παρακάτω, στο πλαίσιο ανάλυσης των απαντήσεων που δόθηκαν στο επόμενο ερώτημα.

Στο ίδιο επίπεδο από την άποψη της συχνότητας αναφοράς των θεμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των ερωτηθέντων, τίθεται η αμφισβήτηση της δυνατότητας έγκυρης αξιολόγησης των υποψηφίων με αποσπασματικές εξετάσεις σύντομης διάρκειας. Η αμφισβήτηση αυτή, αν και εκφράζεται από μικρό αριθμό ερωτηθέντων (έξι άτομα), άπτεται της ουσίας της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων. Σε συνδυασμό, μάλιστα, με τη θέση ότι το σύστημα υπόκειται σε μεγάλο βαθμό στην επίδραση του παράγοντα «τύχη», ενισχύει τις επιφυλάξεις που μπορούν να διατυπωθούν ως προς το παραπάνω ζήτημα. «*Είναι πάρα πολύ άδικο για ένα μαθητή να κρίνεται η τύχη του από τις πανελλήνιες εξετάσεις. Δεν μπορεί να μη λαμβάνεται υπόψη όλη η θητεία του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*», διατείνεται καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης. «*Ο μαθητής δεν μπορεί να αξιολογηθεί έγκυρα μέσα σε ένα τρίωρο*», ήταν η απάντηση ενός καθηγητή του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ενώ άλλος συνάδελφός του από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων προσθέτει: «*ο μαθητής δεν μπορεί να αξιολογηθεί μέσα σε ένα τρίωρο. Μέσα σε αυτό το τρίωρο, ενδεχομένως, ο μαθητής να μη βρίσκεται στην καλύτερη ψυχολογική κατάσταση ή να έχει χάσει την ψυχραιμία του και, επομένως, να μην αποδώσει τις πραγματικές του γνώσεις και ικανότητες*». Άλλος ερωτηθείς χαρακτήρισε για τον ίδιο λόγο «*το σύστημα πολύ κακό*», διότι δεν είναι δυνατόν να αξιολογείται έγκυρα και αξιόπιστα ένας υποψήφιος με έξι αποσπασματικές εξετάσεις και να αγνοείται όλη η υπόλοιπη σχολική του διαδρομή. Σημειώνουμε ότι για τον υπολογισμό του τελικού βαθμού στα εξεταζόμενα μαθήματα λαμβάνεται υπόψη και ο αντίστοιχος προφορικός

βαθμός, ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι σε μικρότερη έκταση προϊόν μεμονωμένων και αποσπασματικών αξιολογήσεων. Ο ρόλος του, όμως, στον υπολογισμό του τελικού βαθμού ανά μάθημα είναι μικρότερος σε σύγκριση με το γραπτό βαθμό, τόσο γιατί: α) ο προφορικός βαθμός προσαρμόζεται στο γραπτό, αν διαφέρει απ' αυτόν περισσότερο από ορισμένες μονάδες και β) ο συντελεστής της συμμετοχής του στον υπολογισμό του τελικού μέσου όρου είναι κατά πολύ μικρότερος του γραπτού. Για τους λόγους αυτούς, οι γραπτοί βαθμοί που προκύπτουν από τις πανελλαδικές εξετάσεις είναι καθοριστικής σημασίας.

Ακολουθούν από την άποψη της συχνότητας αναφοράς, θέματα που αναφέρονται στην εισαγωγή μεγάλου αριθμού φοιτητών στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, αναντίστοιχου προς τις υποδομές τους, καθώς και στην ανεπάρκεια του διδακτικού και λοιπού προσωπικού τους. Επιπρόσθετα, η προσφορά μεγάλου αριθμού θέσεων στα Πανεπιστήμια και στα Τ.Ε.Ι. και η πλήρης κάλυψή τους έχουν ως αποτέλεσμα, κατά την κρίση των αντίστοιχων ερωτηθέντων, να εισάγονται στην ανώτατη εκπαίδευση άτομα που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και τις αναγκαίες ικανότητες, για να πραγματοποιήσουν σπουδές αυτού του επιπέδου. Άρα, η επιλογή τους δεν είναι, από την άποψη αυτή, έγκυρη, γεγονός που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα των τριτοβάθμιων σπουδών. *«Η αύξηση του αριθμού των εισακτέων, ο οποίος εξακολουθεί να παραμένει σε υψηλά επίπεδα χωρίς ανάλογες αλλαγές στις υποδομές των Τμημάτων οδήγησε σε υποβάθμιση των σπουδών»*, υποστηρίζει μέλος του διδακτικού προσωπικού του Τ.Ε.Ι. Αθηνών. Άλλη επίκουρη καθηγήτρια του ίδιου Τ.Ε.Ι. ανέφερε τα εξής: *«Όλα τα Ανώτατα Ιδρύματα έχουν ιδιαιτερότητες. Επομένως, οι Σχολές και τα Τμήματα, ανάλογα με τις ανάγκες τους πρέπει να καθορίζουν και τον αριθμό εισακτέων. Π.χ. στη δική μου ειδικότητα, το μάθημα πρέπει να γίνεται σε συγκεκριμένους εργασιακούς χώρους με συνεχή επίβλεψη του κάθε φοιτητή. Αν υπάρχουν πολλοί φοιτητές, το μάθημα δεν μπορεί να γίνει»*.

Μια λέκτορας του Πανεπιστημίου Θράκης εξέφρασε παρόμοια άποψη, δηλώνοντας: *«Υπάρχουν περιορισμένες δυνατότητες υποδομών στα Α.Ε.Ι., για να δεχτούν μεγάλο αριθμό φοιτητών»*. Ακόμη, όμως, πιο χαρακτηριστική είναι η θέση άλλου μέλους Δ.Ε.Π., το οποίο διαθέτει πλούσια εμπειρία και γνώση σχετική με το υπό εξέταση θέμα, όχι μόνο διότι έχει συμμετάσχει παλαιότερα σε Επιτροπές του ΥΠ.Ε.Π.Θ., με αντικείμενο τη μελέτη του υπό εξέταση ζητήματος, αλλά και για το λόγο ότι έχει εκπονήσει και σχετικές επιστημονικές εργασίες. Κατά την άποψή του, *«στα ελληνικά τριτοβάθμια ιδρύματα μπαίνει περίπου διπλάσιος αριθμός φοιτητών σε σύγκριση με αυτόν που έπρεπε να εισάγεται»*. Στην Ελλάδα, υποστηρίζει, εισάγεται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα περίπου το 66-67% των αποφοίτων Λυκείου, ενώ κατά μέσον όρο στις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. το ποσοστό αυτό είναι, κατά την άποψή του, της τάξης του 32%, περίπου. *«Και επειδή»*, όπως μας είπε, *«οι Έλληνες δεν είναι πιο έξυπνος λαός από τους Γάλλους, τους Γερμανούς ή τους Αμερικάνους, δεν δικαιολογείται αυτό το ποσοστό πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το 55-60% από αυτούς»*, ισχυρίζεται ο εν λόγω καθηγητής, *«δεν είναι έτοιμοι να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές»*. Εκτός από αυτό, ο συγκεκριμένος ερωτηθείς υποστήριξε τη θέση *«ότι στη χώρα μας δεν υπάρχει ενδιάμεσο φιλτράρισμα μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο θα βοηθούσε στο «ξεκαθάρισμα» αυτών που είναι ικανοί να*

πάνε στα Πανεπιστήμια και αυτών που πρέπει να προσανατολιστούν προς άλλες κατευθύνσεις. Στη Γαλλία π.χ. υπάρχει προπαρασκευαστική περίοδος στην οποία εισάγονται 160.000 υποψήφιοι από τους 800.000 και, μόνο όταν ολοκληρώσουν όλα τα μαθήματα του πρώτου κύκλου, έχουν δικαίωμα να προχωρήσουν. Ανάλογη δοκιμαστική περίοδος (probation) υπάρχει και σε άλλες χώρες. Εγώ», συνέχισε ο ίδιος, «υποστήριξα επί Σουφλιά, όταν συντάχτηκε ο νόμος 2083/92 την ύπαρξη δύο κύκλων σπουδών μ' αυτό το πνεύμα, να γίνεται, δηλαδή, ένα φιλτράρισμα των υποψηφίων για πανεπιστημιακές σπουδές, αλλά δυστυχώς ο επόμενος Υπουργός δεν τον εφάρμοσε. Ο νόμος της Διαμαντοπούλου προσφέρει σήμερα αυτή τη δυνατότητα στα Ανώτατα Ιδρύματα, υπό την προϋπόθεση ότι οι Πανεπιστημιακές Αρχές πρέπει να συντάξουν κατάλληλους εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας των ιδρυμάτων». Άλλα μέλη Δ.Ε.Π. των Πανεπιστημίων και του διδακτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι. θεωρούν, επίσης, υπερβολικό τον αριθμό των εισαγομένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και είναι της άποψης ότι αυτός πρέπει να περιοριστεί στο μισό, για να επιλέγονται υποψήφιοι που έχουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις να σπουδάσουν, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών ισχυρίστηκε ότι το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να σέβεται τις προτάσεις των Τμημάτων, ως προς τον προτεινόμενο αριθμό εισακτέων, αλλά, σε περίπτωση που αποφασίζει να αυξήσει τον αριθμό τους, θα πρέπει να αυξάνει ανάλογα και τη χρηματοδότηση των Τμημάτων αυτών. Σε αντίθετη περίπτωση, το σύστημα επιλογής των φοιτητών συμβάλλει στην υποβάθμιση των σπουδών, συνέπεια που αποτελεί αρνητικό στοιχείο του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.

Στα θέματα, που εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα, σε σύγκριση μ' αυτά που μνημονεύθηκαν προηγουμένως, και θεωρούνται αρνητικά χαρακτηριστικά του υπό εξέταση συστήματος, περιλαμβάνονται τα ακόλουθα²⁴:

- 1) Μη συμμετοχή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις διαδικασίες επιλογής των φοιτητών τους, θέμα στο οποίο αναφέρθηκαν τέσσερα άτομα, θεωρώντας το ως σημαντικό μειονέκτημα του ισχύοντος συστήματος, το οποίο παραβιάζει την εγκυρότητά του.
- 2) Απουσία ευελιξίας του συστήματος, άποψη που εκφράστηκε από δύο ερωτηθέντες. «Το σύστημα εγκλωβίζει τους επιτυχόντες σε κάποιο Τμήμα, συχνά παρά τη θέλησή τους, και δεν τους παρέχει κατόπιν τη δυνατότητα να αλλάξουν κατεύθυνση, εφόσον το επιθυμούν», ισχυρίστηκε καθηγητής του Τμήματος Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- 3) Επιφυλάξεις για την ορθότητα του τρόπου βαθμολογίας των γραπτών εκφράστηκαν, επίσης από δύο άτομα. Σε σχέση, μάλιστα, με το θέμα αυτό καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών επισημαίνει ότι δεν έγινε ποτέ έρευνα με αντικείμενο την εκτίμηση της εγκυρότητας της αξιολόγησης των γραπτών των υποψη-

²⁴ Αρκετά από αυτά επαναλήφθηκαν στις απαντήσεις που έδωσαν τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας στην ερώτηση: ποιες βελτιωτικές αλλαγές θα προτείνατε για την αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας του παρόντος συστήματος και την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της επιλογής των φοιτητών.

φίων. «*Θα ήταν ευχής έργο*», τόνισε, να επεκτεινόταν η παρούσα έρευνα και στον τομέα αυτό, προκειμένου να δούμε πόσο έγκυρα αξιολογούνται τα γραπτά των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δυστυχώς, τα γραπτά των πανελλαδικών εξετάσεων δεν χορηγούνται για τη διενέργεια μιας τέτοιας έρευνας.

- 4). Η βαθμολογία των μαθητών στο Λύκειο δεν βοηθά τους υποψηφίους να διαμορφώσουν σωστή εικόνα για τον εαυτό τους και να κάνουν, με ωριμότητα, σωστές επιλογές σπουδών. Δεν καλλιεργεί την αυτοαξιολόγηση και δεν προωθεί την αυτογνωσία των ατόμων, θέμα που τέθηκε από δύο, επίσης, ερωτηθέντες.
- 5). Τα κριτήρια και η διαδικασία των εισαγομένων που ανήκουν σε ειδικές κατηγορίες (π.χ. αθλητές, δυσλεκτικοί κτλ.) πρέπει να είναι περισσότερο σαφή και διαφανή, ζήτησε ένα άτομο.
- 6). Ένα μέλος Δ.Ε.Π. έθεσε ως θέμα το γεγονός ότι οι υποψήφιοι αναγκάζονται τα τελευταία χρόνια να επιλέγουν Τμήματα που βρίσκονται κοντά στον τόπο διαμονής τους, μη έχοντας την οικονομική δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τα έξοδα διαμονής τους σε άλλη περιοχή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι επιλογές τους να μην ανταποκρίνονται, πάντοτε, στις πραγματικές τους προτιμήσεις, αναντιστοιχία που δεν συμβάλλει στην αξιοκρατική επιλογή των φοιτητών.

2.3.2. Ελλείψεις και αδυναμίες των εισερχομένων στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα

Τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων, οι οποίες δόθηκαν στο ερώτημα: «*ποιες είναι οι κυριότερες ελλείψεις και αδυναμίες των εισαγομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;*», κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες:

- 1) Στα αρνητικά, στα οποία περιλαμβάνονται απαντήσεις του τύπου: «*οι φοιτητές δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες/δεξιότητες, για να παρακολουθήσουν με ευχέρεια τα μαθήματα*», «*δεν έχουν τις προϋποθέσεις, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών στο Τμήμα μας*», «*στερούνται βασικών γνώσεων και ικανοτήτων*» και άλλες συναφείς απαντήσεις, όπως: «*τα παιδιά δυσκολεύονται*», «*δεν νομίζω ότι το επίπεδο των φοιτητών είναι καλό*», «*τους λείπουν βασικές γνώσεις*» «*δεν ξέρουν....*» κ.ά.π.
- 2) Στα ενδιάμεσα, στα οποία περιλαμβάνονται εκείνα που δεν είναι απολύτως αρνητικά, αλλά περιέχουν ταυτόχρονα και θετικά και αρνητικά στοιχεία, όπως π.χ. «*οι φοιτητές που εισάγονται στο Τμήμα μας έχουν υψηλές επιδόσεις και έχουν ικανότητες, αλλά παρουσιάζουν μερικές αδυναμίες στη σύνθεση των γνώσεων ή στο γραπτό λόγο ή σε ορισμένα άλλα μαθήματα*», «*ένα μικρό ποσοστό ήξερε και παρακολουθούσε τα μαθήματα, οι υπόλοιποι όχι*» και
- 3) Στα θέματα που εκφράζουν θετική άποψη, αν και υπήρξαν σπανιότατα.

Η συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων (περίπου το 70%) κατατάσσονται στην πρώτη κατηγορία. Η διαπίστωση αυτή αποκαλύπτει την ύπαρξη προβλημάτων τόσο στην κατάρτιση όσο και στην επιλογή εκείνων που εισέρχονται στα τρι-

τοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στις διαδικασίες που ακολουθούνται για τη μετάβαση των αποφοίτων της στην Τριτοβάθμια.

Εάν δεχτούμε τη πρώτη εκδοχή, τότε το πρόβλημα έχει βαθύτερες ρίζες και το αποτέλεσμα των εισαγωγικών εξετάσεων επιβεβαιώνει την αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, άποψη την οποία εκφράζουν αρκετοί από τους ερωτηθέντες, οι οποίοι θεωρούν ότι υπάρχει γενικότερη κρίση στην εκπαίδευση και, ειδικότερα, στο Λύκειο.

Εάν δεχτούμε τη δεύτερη εκδοχή, τότε τίθεται υπό αμφισβήτηση η εγκυρότητα των διαδικασιών επιλογής, υπό την έννοια ότι το σύστημα που ισχύει δεν επιλέγει τους πιο κατάλληλους και τους πιο ικανούς υποψηφίους για τους διάφορους κλάδους σπουδών ή, ορθότερα, δεν επιλέγει, πάντοτε, άτομα που έχουν τις δυνατότητες πραγματοποίησης των αντίστοιχων τριτοβάθμιων σπουδών. Την υπόθεση αυτή ενισχύουν προβληματισμοί που τέθηκαν από αρκετούς ερωτηθέντες, οι οποίοι εκφράζουν απορία ως προς το πώς ορισμένα άτομα που εισήχθησαν στο Πανεπιστήμιο, με σημαντικές ελλείψεις γνώσεων, κατάφεραν να περάσουν τις εξετάσεις επιλογής. Υπέρ της ίδιας άποψης συνηγορούν και τοποθετήσεις του τύπου: «*Τα γραπτά δεν αξιολογούνται σωστά*». «*Οι εξετάσεις, όπως γίνονται, δεν ελέγχουν ικανότητες κρίσης, σύνθεσης κτλ., οι οποίες είναι αναγκαίες για το Πανεπιστήμιο*» και άλλα παρόμοια.

Ενδέχεται, τέλος, να ισχύουν και οι δύο εκδοχές, δηλαδή και ο τρόπος επιλογής να είναι ανεπιτυχής, σε πολλές περιπτώσεις, και η κατάρτιση των υποψηφίων φοιτητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανεπαρκής.

Στη δεύτερη κατηγορία των θεμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου (συνύπαρξη λιγιστών θετικών σημείων και αρνητικών στοιχείων) κατατάσσεται το 25% περίπου των σχετικών αναφορών, ενώ τρία μόνο μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (λιγότερο από το 5%) εξεφράστησαν θετικά για την ικανότητα ανταπόκρισης όσων εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στις απαιτήσεις των αντίστοιχων σπουδών.

Τα θέματα που αναφέρονται σε ελλείψεις και αδυναμίες των φοιτητών κατατάχθηκαν, σε μια δεύτερη ταξινόμηση, σε τρεις, επίσης, κατηγορίες:

- α) σ' εκείνα που αφορούν ελλείψεις γνώσεων εκ μέρους των εισερχομένων στα Πανεπιστήμια και στα Τ.Ε.Ι.
- β) σ' αυτά που έχουν σχέση με την ανεπάρκεια ικανοτήτων, κυρίως, όπως είναι π.χ. η συνθετική και η δημιουργική ικανότητα, η κριτική σκέψη, η ικανότητα εφαρμογής και κατανόησης βασικών εννοιών, η δημιουργικότητα, η ανάπτυξη θετικών πρωτοβουλιών, η ικανότητα παρουσίασης ενός θέματος και άλλες παρόμοιες και
- γ) σ' αυτά που κάνουν αναφορά, συγχρόνως, στην έλλειψη γνώσεων και στην αδυναμία ικανοτήτων, κατηγορία η οποία εμφανίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα, μεταξύ των θεμάτων που καταγράφηκαν, με βάση τις συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν.

Ας δούμε μερικά ενδεικτικά παραδείγματα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων για καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες, αρχίζοντας από την πρώτη. Θα

προσπαθήσουμε να παραθέσουμε, στο βαθμό του δυνατού, απαντήσεις διδασκόντων που εκπροσωπούν διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, για να βοηθήσουμε τον αναγνώστη να σχηματίσει σφαιρική γνώμη ως προς τις απόψεις του ακαδημαϊκού προσωπικού για το ζήτημα αυτό.

2.3.2.1. Ανεπάρκεια γνώσεων

Στη συγκεκριμένη κατηγορία κατατάχθηκαν απαντήσεις των ερωτηθέντων που δηλώνουν ότι αρκετοί από όσους εισέρχονται στα ανώτατα ιδρύματα στερούνται επαρκών γνώσεων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, είτε λόγω περιορισμένης εξεταστέας ύλης, είτε διότι δεν τα διδάχτηκαν καθόλου, είτε διότι δεν εξετάστηκαν σ' αυτά (π.χ. στη Χημεία), είτε διότι οι αντίστοιχες επιδόσεις τους υπήρξαν χαμηλού επιπέδου.

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η επισήμανση των ελλείψεων των φοιτητών σε θέματα κατοχής και ευχέρειας χειρισμού της ελληνικής γλώσσας. Η επισήμανση αυτή γίνεται ακόμη και από ακαδημαϊκούς δασκάλους που δεν ανήκουν σε σχετικές με τη Γλώσσα και τη Φιλολογία Επιστήμες. Το παραπάνω γεγονός δείχνει ότι η αξιολόγηση των υποψηφίων στην Έκθεση και στη Νεοελληνική Γλώσσα είναι ανεπαρκής. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων «...τα «προϊόντα» που φτάνουν στα Τμήματά μας των πρωτοετών φοιτητών», λέει καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, «...έχουν αξιολογηθεί με κριτήρια πολύ επισφαλή και επιπόλαια. Όταν κάποιος, ας πούμε, δεν ξέρει και δεν γράφει με συμβατικό τρόπο τα γράμματα της αλφαβήτου, όπως τα ξέρουμε – το καταθέτω αυτό από την εμπειρία μου- όταν κάποιος δεν μπορεί να σου γράψει τις σκέψεις του και να τις αποτυπώσει σε ένα χαρτί – και μιλάω για τη Φιλοσοφική Σχολή - όταν δεν τονίζει τις λέξεις, όπως πρέπει.... όταν κάποιος δεν ξέρει να κλίνει ένα επίθετοόλα αυτά με κάνουν να αισθάνομαι πολύ δυσάρεστα για το φαύλο κύκλο της εκπαίδευσης». Και συνεχίζει ο ίδιος: «Δεν μπορείς να ζητάς από το φοιτητή να σου γράψει μια απάντηση σε ένα ερώτημα και να βρίσκεις σε κάθε σελίδα πέντε ορθογραφικά λάθη. Διερωτάσαι πώς αυτοί έχουν περάσει στο Πανεπιστήμιο. Με ποιες εξετάσεις; Δεν ξέρουν βασικά πράγματα.....», υποστηρίζει, «δεν ξέρουν να αποκωδικοποιήσουν βασικές λέξεις [.....]. Να σας δώσω ένα παράδειγμα. Βάζω στις εξετάσεις ένα θέμα σχετικό με την κατάσταση που επικρατούσε στην εκπαίδευση το XIX αιώνα και το γράφω με λατινικούς χαρακτήρες και με ρωτούν πολλοί φοιτητές, που υποτίθεται ότι έχουν διδαχθεί και εξετασθεί επιτυχώς Λατινικά, τι σημαίνει αυτό». Εύλογα, λοιπόν, διερωτάται κανείς για την επάρκεια ελέγχου των σχετικών γνώσεων, μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων, όπως αυτές διεξάγονται.

Αναπληρωτής καθηγητής του Τ.Ε.Ι. Κρήτης, η εξειδίκευση του οποίου δεν έχει σχέση με τη γλώσσα, τόνισε, κατά τη συνέντευξη που μας έδωσε, με ιδιαίτερη έμφαση, τις γλωσσικές ελλείψεις όχι μόνο των προπτυχιακών αλλά ακόμη και των μεταπτυχιακών φοιτητών. Είπε, χαρακτηριστικά, το εξής: «Παίρνουμε εργασίες από μεταπτυχιακούς φοιτητές, των οποίων τα Ελληνικά είναι τόσο «χάλια» που δεν καταλαβαίνουμε τι γράφουν, τι θέλουν να πουν.... Δυσκολεύονται ακόμη και στο να βάζουν υποκείμενο ρήμα, αντικείμενο». Θέτοντας στον εν λόγω διδάσκοντα το ερώτημα: «πώς αυτά τα άτομα περνάνε τις εξετάσεις επιλογής», περιορίστηκε απλώς στο να διατυπώσει την απορία του. Ανέφερε, μάλιστα, ότι, με βάση όσα γνωρίζει, αυτό δεν συμβαίνει μόνο στο Τμήμα του ή μόνο στα Τ.Ε.Ι., αλ-

λά συναντάται και σε Τμήματα των Πανεπιστημίων, ακόμη και στις Φιλοσοφικές Σχολές, σε μερικές περιπτώσεις. Για να αντιμετωπίσουν, μάλιστα, το πρόβλημα του γλωσσικού ελλείμματος των σπουδαστών, μας ανέφερε ο συγκεκριμένος διδάσκων, αναγκάστηκαν να εντάξουν στο πρόγραμμα σπουδών στο Τμήμα του δύο μαθήματα με τον τίτλο «*Ελληνική Γλώσσα και Πολιτισμός*», η διδασκαλία των οποίων θα αρχίσει προσεχώς²⁵. Ο ίδιος, μάλιστα, διατύπωσε την άποψη ότι είναι «*λάθος να εξετάζονται οι υποψήφιοι σε Οικονομικά Μαθήματα, για μπουκ στο Πανεπιστήμιο ή στο Τ.Ε.Ι. Εγώ*», συνέχισε, «*θα ήθελα να ξέρουν καλά Γλώσσα, Μαθηματικά και Ιστορία και να εξετάζονται σ' αυτά, κυρίως, τα μαθήματα. Για να σπουδάσει π.χ. κάποιος Οικονομικά, δεν είναι απαραίτητο να ξέρει Οικονομία, όταν αρχίζει. Θα τη μάθει, αρκεί να μπορεί να σκέπτεται....*». Αυτό, όμως, το στοιχείο δεν φαίνεται να αξιολογείται επαρκώς με τις ισχύουσες πανελλαδικές εξετάσεις, διαπίστωση που εγείρει ερωτήματα για το πόσο αποτελεσματικά και έγκυρα λειτουργεί το σύστημα μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για τη γλωσσική ανεπάρκεια πολλών εισαγομένων στα Πανεπιστήμια επιβεβαιώνονται και από τις διαπιστώσεις της έρευνας που διενεργήσαμε μεταξύ τριτοετών και τεταρτοετών φοιτητών, στις οποίες θα αναφερθούμε σε επόμενο κεφάλαιο.

«*Οι φοιτητές*», σημειώνει άλλος καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, «*δεν έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις. Αυτό οφείλεται στην ελλιπή προετοιμασία τους στο σχολείο, το οποίο καλλιεργεί την παπαγαλία και όχι την ουσιαστική γνώση. Η ύλη τους εξαντλείται σε κάποιες σελίδες του βιβλίου τους και μετά αδυνατούν να παρακολουθήσουν ένα μάθημα της Νομικής, π.χ. το Διεθνές Δίκαιο*». «*Οι φοιτητές υστερούν σε γνώσεις*», υποστηρίζει, επίσης, καθηγήτρια Ψυχολογίας σε Αθηναϊκό Πανεπιστήμιο, «*....κατ' αρχήν ούτε διδάσκονται ούτε και εξετάζονται στο μάθημα της Ψυχολογίας. Πώς να παρακολουθήσουν μετά μαθήματα Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο;*». «*Ελάχιστοι φοιτητές έχουν τα αναγκαία προσόντα για το μάθημα*», διατείνεται καθηγητής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. «*Παρακολουθούν π.χ. Κοινωνική Ψυχολογία και Ειδική Αγωγή χωρίς να έχουν διδαχθεί στο σχολείο Ψυχολογία ή να έχουν κάμει μια διερεύνηση αν διαθέτουν την απαιτούμενη ευαισθησία και την ψυχική αντοχή, για να ακολουθήσουν μια τέτοια ειδικότητα. Επομένως, επιλέγουμε φοιτητές χωρίς τις προαπαιτούμενες γνώσεις....*». Εύλογα, λοιπόν, ανακύπτει το ερώτημα: πόσο έγκυρο είναι ένα σύστημα επιλογής σπουδών που δεν βασίζεται σε κριτήρια σχετικά με το αντικείμενο των σπουδών αυτών;

Καθηγήτρια Αγγλικών του Τ.Ε.Ι. Αθήνας έδωσε στο υπό εξέταση ερώτημα την ακόλουθη απάντηση: «*ως καθηγήτρια Αγγλικών αντιμετωπίζω πολύ μεγάλο πρόβλημα. Ενώ, σύμφωνα με το πρόγραμμα του Τ.Ε.Ι., οφείλω να διδάξω επιστημονική ορολογία, οι φοιτητές δεν έχουν στοιχειώδεις γνώσεις της ξένης γλώσσας*».

Οι γνώσεις των εισερχομένων στο Τμήμα Συντήρησης Αρχαιοτήτων και Έργων Τέχνης δεν είναι επαρκείς, σημειώνει αρμόδια καθηγήτρια του ίδιου Τ.Ε.Ι. «*Γι' αυτό αναγκαζόμαστε στο ξεκίνημα να κατεβάζουμε το επίπεδο σπουδών και να τους διδάσκουμε βασικά θέματα, όπως συμβαίνει στη Χημεία π.χ.*». Ανάλογες θέσεις εκφράστηκαν και από άλλους πανεπιστημιακούς και διδάσκοντες στα Τ.Ε.Ι., οι

²⁵ Η συνέντευξη έγινε το 2013.

οποίοι πήραν μέρος στις συνεντεύξεις. Μέλος του διδακτικού προσωπικού του Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης τονίζει ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρεί όλο και περισσότερες αδυναμίες στη γνωστική επάρκεια όσων εισάγονται στο Τμήμα του. Οι κύριες ελλείψεις τους εντοπίζονται, κατά την άποψή του: α) στα Μαθηματικά και β) στη Γλώσσα, αφού αρκετοί δυσκολεύονται να καταγράψουν και να αναλύσουν τη σκέψη τους και γ) γενικά στον τρόπο σκέψης, «γιατί έχουν μάθει να τους δίνονται όλα εύκολα». Και άλλοι καθηγητές των Τ.Ε.Ι. θεωρούν ότι οι νέοι φοιτητές υστερούν σε γνώσεις στα Μαθηματικά, κυρίως. Οι ελλείψεις, μάλιστα, αυτές είναι, κατά την άποψή τους, πιο εμφανείς μεταξύ αυτών που προέρχονται από τα Τ.Ε.Ε. ή τα ΕΠΑ.Λ. Μερικοί, όμως, καθηγητές των Τ.Ε.Ι. μας ανέφεραν ότι όσοι προέρχονται από τα Τ.Ε.Ε. και τα ΕΠΑ.Λ είναι, συχνά, καλύτεροι σε ορισμένα μαθήματα (π.χ. στο Σχέδιο, στην Πληροφορική και στα εργαστηριακά μαθήματα) σε σύγκριση με αυτούς που προέρχονται από τα Γενικά Λύκεια.

2.3.2.2. Έλλειψη δεξιοτήτων

Η έλλειψη δεξιοτήτων αναφέρεται, κυρίως, στην αδυναμία σύνθεσης των γνώσεων, όπως σημειώσαμε προηγουμένως, στην ανεπάρκεια της κριτικής σκέψης, στην ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και σε άλλα παρόμοια θέματα. «Παρατηρείται έλλειψη κριτικής σκέψης», τόνισε καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. Αθήνας. «Τα παιδιά έχουν μάθει από το σχολείο τυποποιημένες γνώσεις. Γι' αυτό δυσκολεύονται στις ερωτήσεις κρίσεως... Τα θέματα των εξετάσεων», συνεχίζει η ίδια, «δεν εξετάζουν την ευφυΐα ή την κρίση των παιδιών, είναι θέματα αποστήθισης». «Όλο το εκπαιδευτικό σύστημα», παρατηρεί λέκτορας του Πανεπιστημίου Θράκης, «είναι εστιασμένο στο να παρέχει γνώσεις, δεν αναπτύσσει δεξιότητες». Είναι εύλογο, λοιπόν, οι πανελλαδικές εξετάσεις να συμμορφώνονται προς την κατάσταση αυτή και να μην αξιολογούν επαρκώς γνωστικές και άλλες δεξιότητες των υποψηφίων. «Εγώ δεν βλέπω», απάντησε καθηγητής του Τ.Ε.Ι. Αθήνας, «βασικές θεωρητικές ελλείψεις γνώσεων στους σπουδαστές... Αυτό που τους λείπει είναι η ικανότητα συγκέντρωσης στο μάθημα». «Δεν μαθαίνουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για ανώτατες σπουδές», συμπληρώνει καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών. «Έτσι, αναγκαζόμαστε εμείς», λέει η ίδια, «να τους διδάσκουμε στο Πανεπιστήμιο αυτά που έπρεπε να έχουν διδαχθεί στο Λύκειο». Καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. Αθήνας σημειώνει, επίσης, ότι «η κυριότερη αδυναμία των σπουδαστών είναι το ότι αδυνατούν να συνθέσουν... και να συντάξουν μια περίληψη. Έχουν μάθει να παπαγαλίζουν ... ενώ η Επιστήμη απαιτεί αξιολόγηση και σύνθεση», δεξιότητες τις οποίες δεν διαθέτουν. Συνάδελφός της απάντησε στο υπό εξέταση ερώτημα, λέγοντας τα εξής: «Το μόνο θετικό σημείο που βρίσκω στο σύστημα είναι ο απόλυτος έλεγχος που ασκείται και αυτό δίνει κάποια σιγουριά. Βρίσκω, όμως, ότι έχει πολλά κακά: δηλαδή, βρίσκω ότι το σύστημα στηρίζεται στην παπαγαλία, δεν δίνει καθόλου την ευκαιρία δημιουργικότητας, δεν δίνει την ευκαιρία σύνθεσης των γνώσεων, ενώ δημιουργεί πίεση, άγχος και το κυριότερο ξεχνά την προσωπικότητα του μαθητή. Δεν την λαμβάνει καθόλου υπόψη του».

2.3.2.3. Ανεπάρκεια και γνώσεων και δεξιοτήτων

Η ταυτόχρονη έλλειψη και γνώσεων και δεξιοτήτων συνιστά, όπως προηγουμένως αναφέραμε, την κατηγορία στην οποία εντάσσονται τα περισσότερα από τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που δό-

θηκαν στο ερώτημα αν οι εισερχόμενοι στα διάφορα Τμήματα των Α.Ε.Ι. και των Τ.Ε.Ι. έχουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις, για να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις των αντίστοιχων σπουδών. Δείγματα τέτοιου είδους θεμάτων αποτελούν τα ακόλουθα:

«*Ανυσυχώς*», επισημαίνει καθηγήτρια του Παντείου Πανεπιστημίου, «*οι φοιτητές απλώς παρακολουθούν τα μαθήματα. Δεν δύνανται να θέσουν δόκιμα ερωτήματα επί της ύλης που διδάσκονται ούτε να αξιοποιήσουν ελληνική ή ξένη βιβλιογραφία*». Είναι προφανές ότι δεν έχουν διδαχθεί να κάνουν κάτι τέτοιο κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο ούτε έχουν αξιολογηθεί ως προς τη δεξιότητα αυτή. Άλλη καθηγήτρια του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, απαντώντας στο παραπάνω ερώτημα, απαρίθμησε σειρά αδυναμιών των φοιτητών, που αφορούν τόσο ελλείψεις γνώσεων όσο και την ανεπάρκεια δεξιοτήτων. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται: «*α) η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας (φτωχό λεξιλόγιο ή και άγνοια της ρίζας των λέξεων, τις οποίες χρησιμοποιούν, ασυνταξίες, ανορθογραφία ... άγνοια χρήσης των σημείων της στίξης κ.ά.π.). β) η ανικανότητα έκφρασης ενός πλήρους επιχειρήματος, με επαγωγική σκέψη, γ) το έλλειμμα κριτικής σκέψης και η τάση αποστήθισης, δ) η αδιαφορία απέναντι στην ίδια τη σκέψη, ε) η αδυναμία συγκέντρωσης, ε) το βαθύ έλλειμμα ιστορικής γνώσης και η έλλειψη πολιτισμικής παιδείας, στ) η αδυναμία ανάληψης πρωτοβουλιών και ζ) η άγνοια ακόμη και στοιχειωδών κανόνων ορθής συμπεριφοράς*».

Για να μεταβούμε σε άλλο επιστημονικό τομέα σημειώνουμε την ακόλουθη απάντηση καθηγητή Μαθηματικών σε Πολυτεχνείο, σύμφωνα με την οποία: «*δεν υπάρχει επάρκεια ούτε γνώσεων ούτε δεξιοτήτων... και να συνεκτιμηθεί*», τονίζει ο συγκεκριμένος διδάσκων, «*ότι μιλάμε για Πολυτεχνείο... αλλά πιστεύω*», συνεχίζει, «*ότι το ίδιο συμβαίνει και για άλλα παρόμοια Τμήματα. Οι φοιτητές υστερούν υπερβολικά στη γνώση του τρισδιάστατου χώρου, μέσα στον οποίο ζουν και λειτουργούν. Αυτό συμβαίνει, γιατί παίρνουν ελάχιστες γνώσεις, σε σύγκριση με αυτές που παίρναμε εμείς τη δεκαετία του 1960 σε Γεωμετρία και Στερεομετρία. Δεν μπορούν, δηλαδή, να αντιληφθούν και να σχεδιάσουν ένα σχήμα στον τρισδιάστατο χώρο. Αυτό είναι φοβερά κακό, ενώ έχουν γνώσεις πάνω σε ολοκληρώματα και παραγώγους, οι οποίες δεν τους χρειάζονται. Επίσης, είναι προφανής η έλλειψη σε γνώσεις της Ελληνικής Γλώσσας...*». Άλλη καθηγήτρια επισημαίνει ότι «*τα παιδιά δεν έχουν το απαιτούμενο επίπεδο γνώσεων... επιπρόσθετα έρχονται στο Πανεπιστήμιο χωρίς να έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες, όπως «πώς να διαβάσουν ένα βιβλίο», «πώς να κρατούν σημειώσεις», «να ξέρουν πού θα ανατρέξουν, όταν έχουν απορίες», «πώς θα γράψουν ένα paper ή ένα «abstract»*. Μόνο ελάχιστοι φοιτητές διαθέτουν τέτοιες δεξιότητες, υποστηρίζει η ίδια. Δεν μπορούν, κατά τη γνώμη της, να διακρίνουν την ποσότητα από την ποιότητα. Δεν είναι σε θέση να διαβάσουν ανάμεσα στις γραμμές. Παρουσιάζουν ελλιπή ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Παρόμοια άποψη εκφράζει και άλλο μέλος Δ.Ε.Π., που προέρχεται από το Πάντειο Πανεπιστήμιο και διδάσκει θεωρητικό μάθημα. Ισχυρίζεται ότι «*στη μεγάλη τους πλειονότητα οι φοιτητές δεν διαθέτουν ούτε επαρκείς γνώσεις ούτε τις αναγκαίες δεξιότητες, για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα που διδάσκονται*». Από το ίδιο Πανεπιστήμιο προέρχεται και άλλο μέλος Δ.Ε.Π. το οποίο επισημαίνει ανεπάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων ως προς τη χρήση της Ελληνικής Γλώσσας, την οποία, όπως είπε, δεν μιλάει κανείς άλλος λαός. Γι' αυτό εμείς, υποστη-

ρίζει, έχουμε χρέος να τη διδάξουμε όσο καλύτερα μπορούμε. Επιπλέον, προσθέτει ότι «στο μάθημα μου δεν έχουν στοιχειώδεις γνώσεις Γεωγραφίας», αφού το μάθημα αυτό δεν εξετάζεται στις πανελλαδικές εξετάσεις, άρα δεν το μελετά κανείς, σύμφωνα με τη νοοτροπία που έχει καθιερώσει το σύστημα επιλογής για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.

Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης θεωρεί χρεοκοπημένο όλο των σύστημα προετοιμασίας των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κορύφωση του οποίου αποτελούν οι πανελλαδικές εξετάσεις. « Οι φοιτητές που μπαίνουν στο Τμήμα μου», απάντησε, «δεν έχουν καν ένα γνωστικό χάρτη..... Κατά τη γνώμη μου, είναι τόσο κακώς προετοιμασμένοι που μόνο ένα 5-10% έχει ακαδημαϊκές δεξιότητες (academic abilities)». Αξίζει, ακόμη, να προσθέσουμε σε όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως την ακόλουθη γνώμη καθηγητή της Ιατρικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: «Εγώ έχω αρνητική γνώμη για το ισχύον σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων, όπως και γι' αυτό που προτείνει τώρα (2013) το Υπουργείο Παιδείας, αλλά θα σας πω για το σύστημα που ισχύει, το οποίο κρίνει πόσο καλός γιατρός μπορεί να γίνει κάποιος από τους βαθμούς που παίρνει στη Φυσική ή στη Χημεία και πόσο καλά μπορεί να απομνημονεύσει τη Βιολογία. Επομένως, είναι ένα σύστημα που πρέπει να αλλάξει και να εναρμονισθεί με ό,τι ισχύει στον υπόλοιπο κόσμο».

Τέλος, καθηγητής του Χημικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων διατύπωσε την παρακάτω άποψη: «Ήμουν στο Π.Ι., όταν εφαρμόστηκε το σύστημα αυτό επί Αρσένη. Έκτοτε, άλλαξε, βέβαια, αλλά η βασική φιλοσοφία του παρέμεινε η ίδια, π.χ. οι κατευθύνσεις στο Λύκειο. Αυτό είχε ένα βασικό σφάλμα ως προς τη δομή των κατευθύνσεων, δηλαδή η θετική και η τεχνολογική κατεύθυνση οδηγούσαν σε μεγάλο κοινό αριθμό Σχολών. Έτσι αυτοί που ακολουθούσαν τεχνολογική κατεύθυνση έμπαιναν σε Τμήματα που χρειάζονται Χημεία, χωρίς να εξετάζονται στη Χημεία, ενώ εξεταζόταν ένα μάθημα, νομίζω «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης», που δεν είχε άμεση σχέση με πολλές Επιστήμες. Ένα άλλο σφάλμα, κατά τη γνώμη μου, είναι ότι η τεχνολογική κατεύθυνση, έπρεπε να εισάγει, όπως λέει και το όνομά της, μόνο στα Τ.Ε.Ι. Σ' αυτή την περίπτωση η τεχνολογική κατεύθυνση θα είχε πιο εύκολα μαθήματα, με αποτέλεσμα να την ακολουθούν τα πιο αδύνατα παιδιά. Αφήνω τις επιπτώσεις που έχει στο Λύκειο το σύστημα που ισχύει.....».

Δεν χρειάζεται, κατά τη γνώμη μας, να παραθέσουμε άλλα αποσπάσματα απαντήσεων των ερωτηθέντων, για να σκιαγραφήσουμε την εικόνα που επικρατεί στο μεγαλύτερο τμήμα των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας με τα οποία είχαμε τη χαρά να επικοινωνήσουμε. Οι πλείστοι από τους ερωτηθέντες εκφράζονται αρνητικά για την προετοιμασία των υποψηφίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η ανεπάρκεια της οποίας αντανακλάται στο σύστημα επιλογής των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι πανελλαδικές εξετάσεις, εκτός από τις αδυναμίες που εμφανίζουν αυτές καθαυτές, επισφραγίζουν ένα σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο χωλαίνει επί πολλά χρόνια. Στην παθογένειά του έχει τα μέγιστα συμβάλλει το σύστημα μετάβασης των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια.

Αντιπροσωπευτικές απαντήσεις που εντάχθηκαν σ' αυτά, τα οποία εμπεριέχουν κάποια θετικά στοιχεία, αλλά αναφέρονται, ταυτόχρονα, και σε ελλείψεις και αδυναμίες όσων εισέρχονται στα τριτοβάθμια ιδρύματα, είναι οι ακόλουθες, αν

και, όπως σημειώσαμε προηγουμένως, ο αριθμός τους είναι πολύ μικρότερος, σε σύγκριση με το πλήθος αυτών που δεν επισημαίνουν καθόλου θετικά στοιχεία στο ισχύον σύστημα.

«Οι φοιτητές που εισάγονται στο Τμήμα μας έχουν», σύμφωνα με μια καθηγήτρια του Πολυτεχνείου, «επαρκείς γνώσεις σε τεχνικά μαθήματα, αλλά υστερούν στα θεωρητικά». Εννοεί, πιθανόν, τα γλωσσικά και τα ιστορικά μαθήματα. «Μεγάλη αδυναμία κριτικής ικανότητας, συνθετικής σκέψης, μεθοδικότητα εργασίας και ανταπόκριση σε νέες μεθόδους εργασίας, όπως είναι π.χ, τα projects' παρουσιάζουν οι εισαγόμενοι στα Πανεπιστήμια», κατά τη γνώμη επίκουρης καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Κρήτης. «Ωστόσο, το γενικό επίπεδο ήθους είναι», κατά την άποψή της, «άριστο και η γενική ανταπόκριση των φοιτητών πολύ θετική». Επισημαίνουμε ότι τα αναφερόμενα θετικά στοιχεία δεν αφορούν γνώσεις και ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά στοιχεία που έχουν σχέση με το ήθος και το χαρακτήρα των φοιτητών και δεν αποτελούν αντικείμενα εξέτασης. Άλλος καθηγητής Α.Ε.Ι. υποστηρίζει ότι οι φοιτητές του Τμήματός του είναι γενικά καλά καταρτισμένοι, αλλά στερούνται ευρύτερης παιδείας. «Επειδή το Τμήμα Φυσικής του Πανεπιστημίου Αθηνών», ισχυρίζεται καθηγητής του Τμήματος αυτού, «είναι υψηλά στην προτίμηση των παιδιών επιλέγεται από μαθητές με πολύ καλή βαθμολογία, που, θεωρητικά, αποτελεί ένδειξη καλής κατάρτισης. Στην πορεία, όμως, του χρόνου διαπιστώνουμε ότι, δυστυχώς, οι φοιτητές έχουν αρκετές ελλείψεις, οι οποίες θα έπρεπε να μην υπάρχουν, με βάση την ύλη, η οποία έχει διδαχθεί. Επομένως ερχόμενοι από το Λύκειο, ενώ θα έπρεπε να έχουν γνώσεις περισσότερες, διαπιστώνουμε ότι έχουν πολύ λιγότερες και δυσκολεύονται να κατανοήσουν πολλά από τα θέματα, οποία θα έπρεπε να έχουν κατανοήσει. Αυτό μας υποχρεώνει να κάνουμε κάποια εισαγωγικά μαθήματα, για θέματα, τα οποία έχουν διδαχθεί».

«Ναι, έχουν τα απαιτούμενα προσόντα», υποστηρίζει λέκτορας του Πανεπιστημίου Θράκης, «τώρα πια και τα μαθήματα που εξετάζονται είναι πολλά. Νομίζω, όμως, ότι υπάρχει μια απόσταση ανάμεσα στις απαιτήσεις του Λυκείου και του Πανεπιστημίου.... Και τα παιδιά δυσκολεύονται». Και άλλοι ερωτηθέντες εισηγούνται με άλλα λόγια την αναβάθμιση του Λυκείου και κυρίως την ενίσχυση της γενικής παιδείας που αυτό οφείλει να παρέχει. «Να μη στηρίζεται η μάθηση στην παπαγαλία», εισηγείται καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. Αθήνας, «να γίνεται εφαρμογή εργασιών στα σχολεία, το εκπαιδευτικό σύστημα να αλλάζει από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και όλα τα επίπεδα να αποτελούν μια αλυσίδα». Ενδιαφέρουσα είναι και η ακόλουθη απάντηση μιας αναπληρώτριας καθηγήτριας του Τ.Ε.Ι. Αθήνας: «Από τα παιδιά που έρχονται στο μάθημά μου... διαπιστώνω ότι ένα 15-20% είναι πολύ καλά, συνειδητοποιημένα, παρακολουθούν, έχουν στόχους και οράματα. Μετά το 1990 αυτά τα παιδιά είναι πολύ καλύτερα απ' ό,τι παλιότερα. Ωστόσο το 80% των φοιτητών παρουσιάζουν μια εικόνα «χύμα»». Καθηγητής της Νομικής Αθηνών δίνει παρόμοια εικόνα, λέγοντας: «Οι φοιτητές που εισάγονται στο Πανεπιστήμιο παρουσιάζουν την εξής εικόνα: μια μικρή ομάδα από αυτούς συμμετέχει κανονικά στο μάθημα, έχουν γνώσεις και δεξιότητες και προοδεύουν, ενώ ένας μεγάλος αριθμός αποτελεί ένα «χυλό» χωρίς γνώσεις, αλλά και κανένα ενδιαφέρον για μάθηση».

Παρά τις ελλείψεις και τις αδυναμίες, που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι περισσότεροι φοιτητές καταβάλλουν, σύμφωνα με όσα μας είπαν αρκετοί διδάσκοντες, σοβαρή προσπάθεια και καταφέρνουν, τελικά, να προσαρμοστούν στο ακαδημαϊ-

κό κλίμα, ιδιαίτερα μετά το πρώτο έτος των σπουδών, και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχετικών μαθημάτων και λοιπών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Είναι, όμως, πιθανόν η καθυστέρηση λήψης πτυχίου και η εγκατάλειψη των σπουδών από σεβαστό τμήμα εισαγομένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να οφείλεται, μεταξύ άλλων, και στις παραπάνω ανεπάρκειες. Αξίζει να σημειώσουμε αυτό που μας ανέφερε μέλος του εργαστηριακού προσωπικού του Τ.Ε.Ι. Κρήτης: *«Δυστυχώς, τα παιδιά που έρχονται στο Τμήμα μας έρχονται με πολύ χαμηλές βάσεις και έχουν ελλείψεις σε βασικές γνώσεις και αυτό είναι πολύ σοβαρό πρόβλημα. Να σκεφθείτε ότι η κανονική διάρκεια σπουδών στο Τμήμα μας είναι τριάντα χρόνια φοίτησης και ένα εξάμηνο πρακτικής άσκησης, ενώ ο μέσος χρόνος αποφοίτησης είναι μεγαλύτερος των οκτώ ετών»*, διπλάσιος δηλαδή του κανονικού.

2.4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Η τελευταία ερώτηση που τέθηκε στα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, τα οποία συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, αφορούσε τις προτάσεις που είχαν να κάνουν για τη βελτίωση του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και, ειδικότερα, για τη λήψη μέτρων, τα οποία θα συνέβαλαν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του και στην αναβάθμιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του. Για ειδικότερα ζητήματα ετίθεντο, στο πλαίσιο της τηλεφωνικής ή της πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξης, επιμέρους ερωτήματα που αφορούσαν, κυρίως, την υιοθέτηση και άλλων κριτηρίων επιλογής όσων επιθυμούν να φοιτήσουν στα τριτοβάθμια ιδρύματα ή αλλαγές στη σχετική διαδικασία.

Δύο από τους ερωτηθέντες περιορίστηκαν στο να απαντήσουν ότι το σύστημα έχει εξαντλήσει τα όριά του και πρέπει να αλλάξει εκ βάθρων χωρίς να κάμουν άλλη πρόταση. Οι υπόλοιποι έδωσαν ποικίλες απαντήσεις, από την ανάλυση περιεχομένου των οποίων καταγράφηκαν περισσότερα από εξήντα δύο διαφορετικά θέματα που μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις γενικές κατηγορίες:

- α) Σ' αυτά που αναφέρονται είτε στην ανυπαρξία προτάσεων (π.χ. *«δεν έχω προτάσεις» «δεν ξέρω»*), *«δεν έχω μελετήσει το θέμα»*, *«δεν είμαι αρμόδιος, ίσως είναι καταλληλότεροι για το ζήτημα αυτό οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* είτε στη μη αλλαγή του *«να μην αλλάξει τίποτε»*). Η κατηγορία αυτή αντιπροσωπεύει πολύ μικρό ποσοστό μεταξύ των θεμάτων που θίχτηκαν από τους ερωτηθέντες.
- β) Σ' αυτά που αναφέρονται στην αλλαγή του τρόπου λειτουργίας του Λυκείου, στοιχείο το οποίο συνδέεται, κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων, άμεσα με τη σωστή επιλογή όσων εισέρχονται στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και στις συναφείς Σχολές.
- γ) Σ' αυτά που αφορούν βελτιώσεις των εξεταστικών διαδικασιών επιλογής, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και προτάσεις, οι οποίες είναι δυνατόν να συμβάλουν στην αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των σχετικών αποτελεσμάτων.
- δ) Σε γενικότερες προτάσεις, που δεν αφορούν άμεσα τον τρόπο μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως: *«να συνδεθεί το σχολείο περισσότερο με την κοινωνία»*, *«να συνδεθεί περισσότερο το Πανεπιστήμιο με το χώρο της εργασίας»* και άλλα παρόμοια.

Στις γενικές προτάσεις μπορούν να ενταχθούν και εκείνες που κάνουν αναφορά στη συνολική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, υπό την έννοια ότι το σύστημα επιλογής των εισερχομένων στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα εναρμονίζεται με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ολόκληρη η εκπαίδευση: *«Το σύστημα επιλογής δεν είναι ξεκομμένο από το γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, το οποίο χρειάζεται ριζικές αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτό θα πρέπει να εξετασθεί και το μείζον θέμα της εισόδου στα Πανεπιστήμια»*, ισχυρίζεται καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών. *«Η ανάγκη αλλαγής δεν πρέπει να εντοπισθεί μόνο στον τρόπο μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά στην αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά»*, υποστηρίζει, επίσης, καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *«Να νομοθετηθεί ένα μόνιμο σύστημα, να αναβαθμιστεί η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, να καταγραφούν οι ανάγκες της χώρας για την επόμενη εικοσαετία (ανάγκες σε επαγγέλματα) και να γίνει υποχρεωτική η γνώση της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Φιλοσοφίας, πράγμα που θα ανοίξει το μυαλό και τη σκέψη των παιδιών»*, διατείνεται καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου. *«Χρειάζεται μια επαναξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Να επικρατεί αξιοκρατία, διότι αυτή τη στιγμή βρίσκονται «λάθος άνθρωποι σε λάθος θέσεις»* ήταν η απάντηση μιας αναπληρώτριας καθηγήτριας του Τ.Ε.Ι. Αθήνας. *«Το πρόβλημα δεν φαίνεται να αφορά το σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια, αλλά κυρίως το δομικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*, υποστηρίζει, επίσης, καθηγήτρια του Παντείου Πανεπιστημίου.

Αρκετοί ερωτηθέντες επισημαίνουν, emphaticά, την ανάγκη να ενισχυθεί η γενική παιδεία που παρέχει το Λύκειο, προκειμένου να υπάρξει σύστημα επιλογής έγκυρο, αξιόπιστο και αξιοκρατικό. *«Υπάρχει στη χώρα μας»*, υποστηρίζει μια επίκουρη καθηγήτρια του Τ.Ε.Ι. της Αθήνας *«έλλειψη γενικής παιδείας, την οποία δεν προσφέρει το Λύκειο»*.

Δεν θα ασχοληθούμε περαιτέρω με τα θέματα της πρώτης και της τέταρτης κατηγορίας, επειδή δεν περιλαμβάνουν συγκεκριμένες προτάσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αξιολογούμε ως πολύ σημαντικό ζήτημα την ανάγκη της συνολικής ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε σχέση, μάλιστα, με τις διαδικασίες επιλογής που στηρίζονται στην εκπαίδευση, την οποία παρέχει το Λύκειο κυρίως, η καλή και αποδοτική του λειτουργία αποτελεί αναγκαίο όρο, για να υπάρξει έγκυρο και αξιόπιστο σύστημα επιλογής των φοιτητών.

Θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στη δεύτερη και ιδιαίτερα στην τρίτη κατηγορία απαντήσεων, οι οποίες και μας ενδιαφέρουν περισσότερο στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Εμφανίζουν, άλλωστε, και τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης μεταξύ των σχετικών θεματικών αναφορών.

Οι προτάσεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένα ζητήματα μπορούν να ταξινομηθούν ιεραρχικά, σύμφωνα με τη συχνότητά τους, στις ακόλουθες υποκατηγορίες:

- α) Σ' αυτές που εισηγούνται την τροποποίηση του συστήματος επιλογής, με στόχο την απεξάρτηση του Λυκείου από τις διαδικασίες πρόσβασης των αποφοίτων του στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. Για την απεξάρτηση αυτή γίνονται διάφορες εισηγήσεις.

β) Σ' αυτές που σχετίζονται με την άποψη ότι τα Πανεπιστήμια και τα Τ.Ε.Ι. πρέπει να έχουν λόγο και ενεργό συμμετοχή στην επιλογή των εισερχομένων σ' αυτά.

γ) Σ' εκείνες που ζητούν τη μείωση των εισακτέων.

δ) Σ' αυτές που κάνουν λόγο για περιορισμό του εύρους των επιλογών των υποψηφίων, ώστε να εκλείψει το φαινόμενο της εισαγωγής φοιτητών σε Τμήματα, τα οποία δεν αντιστοιχούν στις επιθυμίες τους, γεγονός, το οποίο μειώνει την εγκυρότητα των επιλεκτικών διαδικασιών.

ε) Σ' αυτές που σχετίζονται με τη διεύρυνση των κριτηρίων επιλογής.

στ) Σ' εκείνες που καλύπτουν άλλα θέματα.

Συχνά οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από τους ερωτηθέντες καλύπτουν περισσότερες της μιας από τις παραπάνω κατηγορίες και αλληλοδιαπλέκονται μεταξύ τους, λόγος που δυσκόλεψε την ιεράρχησή τους από πλευράς συχνότητας εμφάνισής τους μεταξύ των θεμάτων που προέκυψαν από την αποκωδικοποίηση των σχετικών απαντήσεων των ερωτηθέντων. Μερικές από τις προτάσεις αυτές αναφέρονται π.χ. ταυτόχρονα στην ποιοτική αναβάθμιση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του Λυκείου και στην εμπλοκή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην επιλογή των φοιτητών. Άλλες αναφέρονται στα κριτήρια επιλογής και στην ανάγκη να υπάρξει πιο αποτελεσματικό σύστημα ενημέρωσης και επαγγελματικού προσανατολισμού των τελειοφοίτων του Λυκείου, ενώ άλλες κάνουν άλλους συνδυασμούς.

Ως γενικό, πάντως, αίτημα διαφαίνεται η απαίτηση να υπάρξει ένα σύστημα επιλογής που να μην επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία του Λυκείου, ενώ θα αφήνει περιθώρια για τη συμμετοχή των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων στην επιλογή των ατόμων που εισάγονται σ' αυτά. Ως προς το πώς μπορεί αυτό να επιτευχθεί γίνονται ποικίλες εναλλακτικές προτάσεις. Αρκετές από αυτές αναφέρονται είτε στη δημιουργία προπαρασκευαστικού έτους εκτός των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, είτε στη θεσμοθέτηση δύο κύκλων τριτοβάθμιων σπουδών, είτε στην εισαγωγή φοιτητών σε Σχολές και όχι σε Τμήματα και να ακολουθεί, μετά την παρέλευση του πρώτου έτους, η επιλογή τους από τα αρμόδια Τμήματα, τα οποία θα ορίζουν δικούς τους συντελεστές στα εξεταζόμενα μαθήματα ή και πρόσθετα, ενδεχομένως, κριτήρια είτε σε άλλες παραλλαγές των παραπάνω σχημάτων. Μ' αυτές τις αλλαγές αφήνεται να υπονοηθεί ότι, έτσι, θα γίνεται πιο έγκυρη η επιλογή των φοιτητών. Παράλληλα, διατυπώνεται το αίτημα μείωσης του αριθμού εισακτέων.

Δεν λείπουν, όμως και οι επιφυλάξεις ως προς το κατά πόσο η ελληνική κοινωνία, με τις στρεβλώσεις και τις παθογένειες που τη χαρακτηρίζουν, είναι έτοιμη να αποδεχτεί ένα τέτοιο σύστημα ή σε ποιο βαθμό οι ίδιοι οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι είναι έτοιμοι ή επιθυμούν να αναλάβουν το βάρος της επιλογής των φοιτητών.

Ας δούμε ενδεικτικά παραδείγματα απαντήσεων από κάθε κατηγορία:

«Να αποδεσμευτεί το Λύκειο από τις εισαγωγικές εξετάσεις. Να υπάρξει μεταβατική περίοδος μετά το Λύκειο για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο» προτείνει μια επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κρήτης, ενώ άλλη συνάδελφός της από

το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης έδωσε την ακόλουθη απάντηση: «Εγώ θεωρώ ότι πρέπει να αποδεσμευθεί το Λύκειο από τις εισαγωγικές εξετάσεις, το Λύκειο πρέπει να έχει αυθύπαρκτο χαρακτήρα και οι εξετάσεις να ακολουθούν μετά τη λήψη του απολυτηρίου όχι σε πολλά μαθήματα, τα έξι που δίνουν τώρα είναι. Θεωρώ ότι τέσσερα μαθήματα φτάνουν», αρκεί να εναρμονίζονται προς τους αντίστοιχους κλάδους σπουδών, να μην είναι τα ίδια για ανομοιόμορφες Σχολές και να έχουν ίσως και πιο διευρυμένη ύλη. «Αυτό που κάνουν τώρα (σσ. εννοεί το νέο σύστημα) να βάζουν στα κριτήρια επιλογής ακόμη και το βαθμό της Α' Λυκείου, δεν το κρίνω σωστό. Δεν δίνεται, κατά τη γνώμη μου, αξία στο θεσμό του Λυκείου μ' αυτό τον τρόπο».

«Εγώ», εισηγείται καθηγητής του Ιόνιου Πανεπιστημίου θα πρότεινα «να υπάρξει ανατροπή της δομής του Λυκείου. Να γίνει ένα Λύκειο, το οποίο θα είναι πολυκλαδικής μορφής, δηλαδή θα συνδέει την τεχνολογική και τη γενική εκπαίδευση, ένα Λύκειο που θα προσφέρει πολλαπλές επιλογές, ώστε να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα πλαίσιο βασικών μαθημάτων αλλά και ένα πλαίσιο επιλογών, ώστε να μπορούν τα ίδια να αναδειξουν τις κλίσεις και τις δυνατότητές τους. Το σχολείο αυτό θα παρέχει τον τίτλο του. Από κει και πέρα ένα μέρος των αποφοίτων θα πηγαίνει σε ορισμένα Τμήματα μόνο με το απολυτήριο του Λυκείου, π.χ. στα Τ.Ε.Ι. χαμηλής ζήτησης. Δεν χρειάζεται να δίνουν όλοι εξετάσεις. Από κει και πέρα για ορισμένες Σχολές που διατηρούν ακόμη τον ανταγωνιστικό τους χαρακτήρα, το ζήτημα είναι τεχνικό και μπορεί να ρυθμίζεται και με τη συμμετοχή των ίδιων των Σχολών». Έτσι, οι επιλογές θα είναι πιο έγκυρες, γιατί τα κριτήρια θα είναι εγγύτερα προς αυτό που ζητά κάθε Σχολή και προς ό,τι απαιτεί η κάθε επιστήμη. «Είναι δύσκολο για μένα να προτείνω συγκεκριμένες αλλαγές», μας είπε καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. «Ίσως συνάδελφοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να είναι πιο κατάλληλοι γι' αυτό.. θα δεχόμουν οι βαθμοί του Λυκείου να προσμετρούνται σε κάποιο ποσοστό στα κριτήρια επιλογής. Αλλά τη μεγαλύτερη αλλαγή που εγώ βλέπω είναι να απεξαρτηθεί το Λύκειο από τη διαδικασία επιλογής των φοιτητών. Να τελειώνουν οι μαθητές το Λύκειο και μετά να παίρνουν μέρος σε εθνικές εξετάσεις που, όμως, θα γίνονται κατά κύκλους σπουδών και να έχουν ένα ρόλο πιο αποφασιστικό τα Πανεπιστήμια για λόγους μεγαλύτερης εγκυρότητας των σχετικών διαδικασιών. Βεβαίως, αναγνωρίζω ότι ούτε οι πανεπιστημιακοί θέλουν να αναλάβουν αυτή την ευθύνη και το βάρος των πιέσεων που θα τους ασκούνται..... στην ελληνική κοινωνία ζούμε. Νομίζω, ακόμη, ότι θα μπορούσε να γίνει μια διαφοροποίηση των Σχολών σ' αυτές που έχουν υψηλή ζήτηση και σ' αυτές που δεν έχουν. Π.χ. για τη Νομική θα μπορούσαν να υπάρχουν ειδικές εξετάσεις μόνο για τη Σχολή αυτή και η Νομική να καθορίζει την ύλη και τα θέματα των εξετάσεων. Στα Τμήματα που δεν έχουν υψηλή ζήτηση θα μπορούσαν να πηγαίνουν οι υποψήφιοι με τους βαθμούς του Λυκείου όσοι θέλουν. Έτσι θα φανεί ποιοι θέλουν πραγματικά να ακολουθήσουν κάποιο κλάδο και το σύστημα επιλογής θα είναι πιο έγκυρο».

«Η επιλογή», παρατηρεί καθηγήτρια του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, «πρέπει να συνδέεται με την προσωπικότητα του υποψήφιου. Κάθε πανεπιστημιακή Σχολή απαιτεί ειδικά προσόντα. Επομένως, η τελική επιλογή των φοιτητών θα μπορούσε να ολοκληρώνεται στο πλαίσιο κάθε Σχολής χωριστά, αξιολογώντας τα ειδικά απαιτούμενα προσόντα των υποψηφίων. Σε περίπτωση έλλειψης προσόντων θα είναι

μάταιο να επιμείνει ο φοιτητής να ακολουθήσει μια κατεύθυνση για την οποία δεν κρίνεται κατάλληλος».

Καθηγητής της Νομικής του Πανεπιστημίου Αθηνών προτείνει: «Ανάμεσα στη Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να δημιουργηθεί μια νέα διετής βαθμίδα Ανώτερης Σχολής (επιπέδου των Γ.Ε.Ι.). Η Μέση Εκπαίδευση να περιοριστεί στα 11 χρόνια έως τη Β΄ Λυκείου και ο 12^{ος} χρόνος της με την προσθήκη ενός έτους, ακόμη, να αποτελούν τη νέα ενδιάμεση βαθμίδα στην οποία θα έχουν ελεύθερη πρόσβαση όλοι οι απόφοιτοι, χωρίς εξετάσεις. Επίσης, σ' αυτή τη βαθμίδα οφείλουν να φοιτήσουν και παλαιοί απόφοιτοι που θέλουν να κάμουν πανεπιστημιακές σπουδές. Στα δύο αυτά χρόνια θα παρέχονται κύκλοι σπουδών πολλαπλών κατευθύνσεων, οι οποίοι θα παρέχουν θεωρητική κατάρτιση σε συνδυασμό με πρακτική άσκηση. Οι υποψήφιοι θα επιλέγουν τον κύκλο σπουδών που τους ενδιαφέρει και με το πέρας των σπουδών του θα εφοδιάζονται με το αντίστοιχο δίπλωμα. Με την πρακτική άσκηση, οι υποψήφιοι θα εξοικειώνονται με τους χώρους εργασίας, όπως δικαστήρια, νοσοκομεία, δημόσιες υπηρεσίες, εργοστάσια, αγροτικές επιχειρήσεις κτλ. Έτσι, πολλοί υποψήφιοι, χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακά μαθήματα, θα μπορούν να αποκτήσουν μια ειδίκευση και στη συνέχεια, μ' αυτά τα εφόδια θα βγουν στην αγορά εργασίας..... Όσοι, πάλι, θα συνεχίσουν στα Α.Ε.Ι. θα έχουν αποκτήσει μια πολύτιμη εμπειρία, την απαραίτητη γνώση και την ετοιμότητα, για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα του Πανεπιστημίου. Η επιλογή όσων θέλουν να προχωρήσουν στο Πανεπιστήμιο θα γίνεται με πολύ αυστηρά και εξειδικευμένα κριτήρια. Η διαδικασία της επιλογής μπορεί να γίνει στην περίπτωση αυτή με ειδικές πανελλήνιες εξετάσεις. Μ' αυτό τον τρόπο και το επίπεδο των φοιτητών θα αναβαθμισθεί και το Πανεπιστήμιο θα ενισχύσει το κύρος του».

Η γνώμη ενός καθηγητή του Πολυτεχνείου Κρήτης είναι η ακόλουθη: «Εγώ είμαι υπέρμαχος της άποψης να μειωθούν οι εισακτέοι κατά πολύ, στο μισό, και να υπάρχει ένα σύστημα Τεχνικής Εκπαίδευσης. Ξέρεις ότι με βάση στοιχεία της μελέτης του Ο.Ο.Σ.Α. του 2012, που δημοσιεύτηκε μάλιστα το 2013, είμαστε πρώτοι στο ποσοστό φοίτησης στη Γενική Εκπαίδευση και τελευταίοι ως προς το ποσοστό φοίτησης στην Τεχνική Εκπαίδευση. Η Γερμανία και η Φιλανδία αντίστοιχα είναι πρώτες σε Τεχνική Εκπαίδευση και τελευταίες σε Γενική. Εκτός από τη μείωση των εισακτέων, πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση στο Λύκειο. Καλό θα ήταν να ακολουθηθεί το πρότυπο της Γαλλίας, όπου και τα τρία χρόνια σπουδών στο Λύκειο παίζουν μεγάλο ρόλο, δηλαδή οι βαθμοί των μαθημάτων ανάλογα με το πού θες να πας παίζουν ρόλο μαζί με το Baccalauréat. Επιπρόσθετα, να υπάρχει ένας κύκλος φιλτραρίσματος, όπως είναι το *préparatoire* στη Γαλλία ή όπως ήταν ο πρώτος κύκλος στο νόμο Σουφλιά, το 2083/92».

Καθηγητής της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης θεωρεί ότι «πρέπει να παίρνουν μέρος οι Ιατρικές Σχολές στον καθορισμό της ύλης που εξετάζονται οι υποψήφιοι, όπως γινόταν παλαιά, και δεύτερον επιβάλλεται να λαμβάνουν μέρος και μέλη Δ.Ε.Π. στην αξιολόγηση των υποψηφίων. Οι διορθωτές που είναι από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν μπορούν, κατά τη γνώμη μου, να καταλάβουν αν κάποιος είναι κατάλληλος για την Ιατρική. Τα θέματα των εξετάσεων, πρέπει, επίσης, να είναι πιο ανοικτά.....Τα μέλη Δ.Ε.Π. της Ιατρικής πρέπει να συμμετέχουν και στην εξαγωγή των θεμάτων και στη διόρθωσή τους. Οι επίκουροι καθηγητές

μας δεν θα έχουν κανένα πρόβλημα να συμμετέχουν. Το κάνουμε αυτό στις κατατακτικές εξετάσεις».

Η άποψη καθηγητή της Νομικής του Πανεπιστημίου Θράκης είναι ότι «ενδεχομένως πρέπει να υπάρξει ένα μικτό σύστημα αλλά κατ' ουδένα τρόπο δεν θα πρέπει αυτό να στηρίζεται στην αποστήθιση συγκεκριμένων βιβλίων και συγκεκριμένων τμημάτων τους. Ίσως, θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε, κατά το αμερικάνικο πρότυπο, ένα ενδιάμεσο επίπεδο, ένα κολεγιακό επίπεδο, όπως το λένε, μονοετούς ή διετούς διάρκειας, όπου θα γίνεται η επιλογή των υποψηφίων. Αυτό, βέβαια, δεν θα είχε κανένα νόημα, αν δεν συνδυαζόταν και με μια δραστική μείωση των εισακτέων.... Θεωρώ ότι είναι «εγκληματικά» πολλοί. Το Πανεπιστήμιο δεν είναι μεταγυμνάσιο ή μεταλύκειο. Θεωρείται ότι είναι ένα ίδρυμα υψηλοτάτου επιπέδου εξειδικευμένης μόρφωσης, η οποία απευθύνεται σε ορισμένους όχι μόνο ικανούς σε ορισμένα μαθήματα αλλά, πρωτίστως, σ' αυτούς που θα μπορούν να παίξουν αργότερα στην κοινωνία σημαντικό ρόλο. Τώρα έχουμε κατακτήσει, ακόμη, και για τη θέση κλητήρα να απαιτείται μεταπτυχιακό».

Καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών έχει την ακόλουθη άποψη: «Το σύστημα αντιμετωπίζει προβλήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επίσης, παράγει επιστήμονες πολύ περισσότερους από όσους χρειάζεται η αγορά εργασίας και αυτό απαξιώνει τους ίδιους τους επιστημονικούς κλάδους. Τα παιδιά δεν χαμογελούν, όταν μπαίνουν στο Πανεπιστήμιο, διότι το 80% από αυτά δεν επέλεξε τη Σχολή στην οποία μπήκε. Μπαίνουν μόνον όσοι έχουν τη δυνατότητα της κατάλληλης προετοιμασίας και αυτό διευρύνει τις ανισότητες. Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές προτείνω τα εξής: 1) Η επιλογή για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να είναι μία ή, το πολύ, δύο. 2) Οι πολιτικοί να μην παρεμβαίνουν καθόλου στη διαδικασία και το σύστημα να το αναλάβει μια ανεξάρτητη διακομματική επιτροπή παιδείας, αλλά πραγματικά ανεξάρτητη. 3.... 4) Να καταργηθεί η εξομοίωση των Σχολών υψηλής και χαμηλής ζήτησης. Κάποιες Σχολές υψηλής ζήτησης π.χ. η Ιατρική, το Πολυτεχνείο κτλ. δεν μπορούν να λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούν άλλες Σχολές με λιγότερες απαιτήσεις. Σ' αυτές τις Σχολές (χαμηλής ζήτησης) μπορεί να μπαίνει ένας αριθμός υποψηφίων που πραγματικά το επιθυμεί με κλήρωση, όπως γίνεται π.χ. στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στις άλλες να υπάρχει αυστηρή επιλογή... 5...6... 7). Οι αλλαγές πρέπει να γίνουν σταδιακά ... Για να έχει επιτυχία ένα νέο σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια, πρέπει να πατάει σταθερά στα θετικά στοιχεία του προηγούμενου και να προχωράει με μικρά βήματα μπροστά...».

«Η τελική επιλογή των υποψηφίων να γίνεται μέσα από αυστηρά περιορισμένα πεδία της προτίμησης τους», εισηγείται καθηγήτρια του Πολυτεχνείου, ενώ ανάλογη πρόταση κάνει και έτερος συνάδελφός της, καθώς και άλλοι συνομιλητές στους οποίους δεν θα αναφερθούμε λεπτομερώς.

Άλλος ερωτηθείς πρότεινε η εξέταση των υποψηφίων να γίνεται σε δύο επίπεδα: α) στα γενικά μαθήματα, κατ' αρχήν, και β) όσοι επιτυχάνουν στο πρώτο επίπεδο να εξετάζονται σε πιο εξειδικευμένα αντικείμενα σε δεύτερο επίπεδο, διαδικασία που μπορούν να αναλάβουν οι διάφορες Σχολές ή τα Τμήματα.

Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες τόνισαν ότι τουλάχιστον τους συντελεστές βαρύτητας των διαφόρων μαθημάτων πρέπει να τους καθορίζουν τα οικεία Τμήματα των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., ανάλογα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις τους, και όχι να

ορίζονται ενιαίοι συντελεστές βαρύτητας για όλα τα Τμήματα. Μ' αυτό τον τρόπο δεν μπορούν να επιλέγονται κατά τρόπο έγκυρο οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για κάθε κλάδο σπουδών.

Τα υπόλοιπα θέματα που τέθηκαν με πολύ μικρή συχνότητα από ορισμένους ερωτηθέντες (1-3 άτομα) αφορούσαν πλήθος ειδικών περιπτώσεων, τις οποίες δεν θεωρούμε απαραίτητο να τις παραθέσουμε όλες. Ενδεικτικά, σημειώνουμε ορισμένες μόνον απαντήσεις:

- α) Να γίνεται πολλαπλή βαθμολόγηση των γραπτών στο Λύκειο.
- β) Να καταργηθεί το ένα βιβλίο.
- γ) Να προσμετρούνται στα κριτήρια επιλογής και οι κοινωνικές δράσεις των υποψηφίων.
- δ) Να υιοθετηθεί το σύστημα που εφαρμόζεται στη Βόρειο Αμερική.
- ε) Να γίνεται εξέταση επί της διδακτέας ύλης και όχι επί της διδαχθείσης.
- στ) Να γίνονται και συμπληρωματικές συνεντεύξεις για την επιλογή των καταλληλότερων υποψηφίων.
- ζ) Να γίνει διαχωρισμός Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.

Σε όσα έχουν ήδη αναφερθεί αξίζει να προστεθούν τα εξής:

1). Στους περισσότερους ερωτηθέντες θέταμε το ακόλουθο συμπληρωματικό ερώτημα: *«Θεωρείτε ότι το ισχύον σύστημα εκλέγει τους πιο κατάλληλους υποψηφίους για κάθε Τμήμα;»*. Το εν λόγω ερώτημα ετίθετο, αν οι ίδιοι δεν εξέφραζαν, άμεσα ή έμμεσα, με τα λεγόμενά τους την άποψή τους ως προς το ζήτημα αυτό. Η συντριπτική πλειονότητα μας απαντούσε αρνητικά, ορισμένοι, μάλιστα, με πολύ κατηγορηματικό τρόπο. Ενδεικτικά, παραθέτουμε στη συνέχεια μερικές από τις απαντήσεις τους: *«Πώς είναι δυνατόν ένα σύστημα να επιλέγει τους πιο κατάλληλους, όταν δηλώνεις ότι θες να γίνεις γιατρός και βρίσκεσαι να σπουδάζεις μηχανικός ή ηλεκτρονικός; Ποιος ήλεγξε, αν το αντίστοιχο άτομο έχει τις προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο;»*, διερωτήθηκε ένα από τα μέλη Δ.Ε.Π. που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης έδωσε την ακόλουθη χαρακτηριστική απάντηση στο υπό εξέταση ερώτημα: *«πώς μπορεί να θεωρηθεί ότι το σύστημα επιλέγει τους πιο κατάλληλους από τους υποψηφίους, όταν για να σπουδάσεις Νομική π.χ. εξαρτάται από το πόσο καλά ξέρεις Αρχαία Ελληνικά;»*. Άλλος καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων μας είπε τα εξής: *«Η απάντηση στο ερώτημα σας είναι σχετική. Όταν στόχος των παιδιών είναι να μπουν σε κάποια Σχολή και δηλώνουν μια σειρά Σχολών είναι πολύ λογικό αρκετοί να μη μπαίνουν στις Σχολές που προτιμούν.... Υστερα, υπάρχουν παιδιά που έχουν πολλαπλές δεξιότητες. Εγώ π.χ. με τα μόρια που συγκέντρωσα, όταν έδινα εξετάσεις μπορούσα να μπω και στην Ιατρική και στο Πολυτεχνείο. Ήμουν καλός και στα φιλολογικά μαθήματα, στα Αρχαία Ελληνικά. Δεν μπορώ, λοιπόν, να πω ότι, αν γινόμουν φιλόλογος, θα ήμουν δυστυχής. Νομίζω, λοιπόν, ότι το κατάλληλος είναι πολύ σχετικό. Ένας που έχει ικανότητες μπορεί να προσαρμοστεί σε διάφορες σπουδές. Καλό, βέβαια, είναι να πάει εκεί που έχει κλίση»*. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν γίνεται με το σύστημα που ισχύει.

2. Στα συμπληρωματικά ερωτήματα που θέταμε στους περισσότερους ερωτηθέντες, κατά την εξέλιξη των συνεντεύξεων, περιλαμβανόταν και αυτό που τους ζητούσε να εκφράσουν την άποψή τους ως προς το κατά πόσο οι βαθμοί προαγωγής και απόλυσης στο/από το Λύκειο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πρόσθετα κριτήρια επιλογής, προκειμένου το σύστημα να γίνει πιο έγκυρο, αφού το τελικό αποτέλεσμα δεν θα εξαρτάται από λιγοστές αποσπασματικές εξετάσεις. Ορισμένοι, άλλωστε, πρότειναν από μόνοι τους, χωρίς δική μας πρόσθετη ερώτηση, να συνεκτιμώνται οι βαθμοί του Λυκείου στα κριτήρια επιλογής.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο συγκεκριμένο ερώτημα ποικίλουν. Μερικοί απάντησαν χωρίς δισταγμό καταφατικά. Άλλοι ανέφεραν ότι θεωρητικά θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη οι βαθμοί του Λυκείου, *«για να έχει το σύστημα επιλογής μεγαλύτερη εγκυρότητα»*. Η εμπειρία, όμως, του παρελθόντος, προσθέτουν ορισμένοι, έχει δείξει ότι στην ελληνική πραγματικότητα οι βαθμοί του Λυκείου δεν είναι πάντα αξιόπιστο κριτήριο. Αν γίνει κάτι τέτοιο, ενδέχεται να δημιουργηθούν προβλήματα και να καταστεί το σύστημα διαβλητό. *«Θυμάμαι»* ανέφερε καθηγητής του Πανεπιστημίου Θράκης, *«ότι ένα τέτοιο μέτρο ίσχυσε στο παρελθόν και έγινε κατάχρηση της δυνατότητας αυτής... Ξαφνικά βρέθηκαν ανά την Ελλάδα χιλιάδες αριστούχοι... Έχω, λοιπόν, επιφυλάξεις για κάτι τέτοιο»*. Άλλος καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων απάντησε, λέγοντας: *«αυτό το κριτήριο μπήκε ξανά με το νέο σύστημα. Είχε δοκιμαστεί στο παρελθόν και φάνηκε ότι προκαλεί στρεβλώσεις... Πιστεύω ότι, αν δεν έχουμε ένα αντικειμενικό σύστημα εξετάσεων, η κοινωνία δεν θα το δεχτεί»*.

Τέλος, υπάρχουν πολλοί άλλοι από τους ερωτηθέντες που κατηγορηματικά είναι αρνητικοί σε μια τέτοια προοπτική, αν δεν βρεθεί ένα σύστημα «αντικειμενικοποίησης» των βαθμών στο Λύκειο, ώστε να μη δημιουργούνται αμφιβολίες για την εγκυρότητά τους και την αξιοπιστία τους.

3. Εκτός των βαθμών του Λυκείου, στο πλαίσιο των διευκρινιστικών ερωτήσεών μας, ζητήσαμε από την πλειονότητα των ερωτηθέντων να μας πουν την άποψή τους για το αν θα μπορούσαν να υπάρξουν και άλλα κριτήρια για την επιλογή των φοιτητών, εκτός από τους βαθμούς, που θα καθιστούσαν το σύστημα πιο έγκυρο, χωρίς να βλάψουν την αξιοπιστία και την αμεροληψία του.

Οι περισσότεροι είτε απαντούσαν αρνητικά είτε δήλωναν ότι δεν είχαν σκεφθεί άλλα κριτήρια. Πολύ λίγοι ανέφεραν ότι, αν το εκπαιδευτικό σύστημα βελτιωθεί και λειτουργήσει αποτελεσματικά, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως πρόσθετα κριτήρια επιλογής: α) το πορτοφόλιο των μαθητών, β) συνεντεύξεις και γ) ενδεχόμενα projects που θα είχαν εκπονήσει οι ίδιοι στο Λύκειο ή και άλλου είδους εργασιακή εμπειρία. Αλλά και αυτοί που έκαμαν τέτοιου είδους εισηγήσεις ήταν επιφυλακτικοί ως προς το κατά πόσο η ελληνική κοινωνία θα δεχόταν τέτοιου είδους κριτήρια.

Το κριτήριο της εντοπιότητας που συζητήθηκε περισσότερο με ορισμένους από τους ερωτηθέντες απορρίφθηκε, τελικά, από αυτούς για τους εξής λόγους: α) Ήδη λειτουργεί από μόνο του το κριτήριο αυτό. Πολλοί υποψήφιοι δηλώνουν Τμήματα που βρίσκονται κοντά στον τόπο διαμονής τους, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης, έστω κι αν δεν είναι πρώτα στις πραγματικές τους προτιμήσεις. β) Η ελληνική κοινωνία δεν θα δεχόταν να εισάγεται κάποιος ντόπιος σε ένα Τμήμα και να μένει έξω ένας μη ντόπιος με καλύτερους

βαθμούς στις σχετικές εξετάσεις. Καθηγητής, μάλιστα, του Τ.Ε.Ι. Κρήτης μας είπε ότι είχαν εφαρμόσει παλαιότερα το εν λόγω κριτήριο στην επιλογή των φοιτητών για ένα Π.Σ.Ε., το οποίο είχαν δημιουργήσει, και αναγκάστηκαν λόγω σχετικών διαμαρτυριών να το αποσύρουν. 3) Η εντοπιότητα αντιβαίνει, όπως μας είπε καθηγητής του Πανεπιστημίου Θράκης, προς τη συνάντηση ατόμων από διαφορετικά μέρη με διαφορετικές κουλτούρες, στοιχείο που, κατά την άποψή του, είναι θετικό για το Πανεπιστήμιο.

2.5. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑ

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, μπορούμε να σημειώσουμε τα εξής:

Το ζήτημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της επιλογής των υποψήφιων φοιτητών δεν τέθηκε ευθέως υπό αμφισβήτηση από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Πιθανόν πρόκειται για έννοιες, οι οποίες δεν είναι πλήρως κατανοητές από άτομα, τα οποία δεν ασχολούνται επιστημονικά με ζητήματα αξιολόγησης, όπως συμβαίνει με την πλειονότητα των ερωτηθέντων.

Αναφέρθηκαν, όμως, ποικίλες αρνητικές πτυχές του υπό εξέταση συστήματος επιλογής, οι οποίες άπτονται άμεσα των παραπάνω ζητημάτων. Τις σημαντικότερες από τις απόψεις αυτές θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε στη συνέχεια, διατυπώνοντας, παράλληλα, ορισμένα συμπληρωματικά σχόλια.

Η γενική εντύπωση, η οποία επικρατεί στην ακαδημαϊκή κοινότητα για το ισχύον (2012-13)²⁶ σύστημα μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι μάλλον αρνητική, παρά θετική. Η διάθεση της συντριπτικής πλειονότητας των ατόμων, με τα οποία συνομιλήσαμε, ήταν φανερά επικριτική του τρόπου επιλογής των υποψήφιων φοιτητών.

Το μόνο θετικό σημείο στο οποίο φαίνεται να συγκλίνουν οι περισσότεροι συνομιλητές μας είναι το αδιάβλητο του ισχύοντος συστήματος, στοιχείο που το έχει κάμει αποδεκτό από την ελληνική κοινωνία. Αυτός είναι ο λόγος, κατά τη γνώμη της πλειονότητας των ερωτηθέντων, για τον οποίο δεν μεταβάλλεται ουσιαστικά το εξεταζόμενο σύστημα, παρά τις μικροαλλαγές που γίνονται συχνά σ' αυτό, οι οποίες δεν είναι πάντοτε προς τη σωστή κατεύθυνση.

Αντίθετα, τα αρνητικά του σημεία είναι πάρα πολλά, κατά την άποψη των συνομιλητών μας, μερικά από τα οποία μπορούν να εγείρουν αμφιβολίες για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του. Κατ' αρχήν, η συντριπτική πλειονότητα των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, τα οποία πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, έχει την άποψη ότι το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων επιβραβεύει την αποστήθιση, κυρίως, και την τυποποιημένη γνώση. Δεν αξιολογεί, επαρκώς, τη μάθηση σε βάθος, την κριτική σκέψη, την αναλυτικοσυνθετική ικανότητα, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται από τους περισσότερους απαραίτητες για επιτυχείς τριτοβάθμιες σπουδές.

Η έμφαση στην τυποποιημένη γνώση και στην απομνημόνευση, καθώς και η εστίαση του ενδιαφέροντος των μαθητών στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του Λυκείου. Κατά την κρίση των προσώπων με τα οποία συνομιλήσα-

²⁶ Ακαδημαϊκό έτος διεξαγωγής της έρευνας.

με, το σημερινό Λύκειο δεν προωθεί επαρκώς τη γενική παιδεία. Δεν παρέχει ούτε σφαιρική μόρφωση ούτε τα εφόδια για την επιτυχία στις εξετάσεις εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η ανεπάρκεια αυτή, σε συνδυασμό με την κατεστημένη στη χώρα μας κοινωνική νοοτροπία, στρέφουν την πλειονότητα – την ολότητα σχεδόν- των μαθητών στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα, ενισχύοντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ όσων επιθυμούν να εισαχθούν σε Τμήματα υψηλής ζήτησης, κυρίως. Το γεγονός αυτό κάνει μερικούς να αμφισβητούν ακόμη και τον αξιοκρατικό χαρακτήρα του εφαρμοζόμενου συστήματος, επειδή ευνοεί όχι τους ικανούς αλλά τους «έχοντες» τα οικονομικά μέσα, για να εξασφαλίσουν καλύτερη σχετική προετοιμασία. Κρινόμενο υπό το πρίσμα των παραπάνω συνεπειών, το ισχύον σύστημα πρόσβασης στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. λαμβάνει αρνητικό πρόσημο.

Άλλο στοιχείο που συνδέεται με την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της επιλογής των υποψηφίων για εισαγωγή στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα έχει σχέση: α) με το ρόλο που διαδραματίζει ο παράγοντας τύχη, τόσο ως προς την απόδοση των μαθητών, οι οποίοι μπορεί να μη βρίσκονται στην κατάλληλη ψυχολογική κατάσταση κατά τη στιγμή των εξετάσεων, κατάσταση την οποία επιδεινώνει το άγχος και η αγωνία που προκαλεί το εφαρμοζόμενο σύστημα και β) με την «τυχειότητα» των θεμάτων, τα οποία δεν είναι πάντοτε απολύτως επιτυχή, σαφή και ενδεδειγμένα για τον έλεγχο των γνώσεων και δεξιοτήτων των εξεταζομένων, όπως επισήμαναν πρόσωπα που διαθέτουν σημαντική σχετική εμπειρία. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένα μέλη Δ.Ε.Π. θεωρούν ότι η έμφαση που δίνεται στις πανελλαδικές εξετάσεις, ανάγοντάς τις κάθε χρόνο σε εθνικό θέμα, δεν λειτουργεί θετικά για τους εξεταζομένους.

Αρνητικό στοιχείο για την εγκυρότητα της επιλογής των φοιτητών θεωρείται η δυνατότητα που παρέχεται στους υποψηφίους να δηλώνουν πλήθος Τμημάτων, έστω κι αν αυτά δεν ανταποκρίνονται στις κλίσεις, στις επιθυμίες και στα ενδιαφέροντά τους. Το πράττουν μόνο και μόνο, για να εισαχθούν κάπου και να έχουν τα προνόμια, που απορρέουν από τη φοιτητική ιδιότητα ή για να αποφύγουν το στίγμα της αποτυχίας. Ενίοτε, μάλιστα, απόφοιτοι Λυκείου εισάγονται σε Τμήματα για την παρακολούθηση των οποίων απαιτούνται μαθήματα, τα οποία δεν έχουν διδαχθεί και δεν έχουν εξετασθεί σ' αυτά (π.χ. Χημεία, Ψυχολογία, Στοιχεία Δικαίου κτλ). Η παραπάνω διαπίστωση δεν συνηγορεί υπέρ του υψηλού βαθμού εγκυρότητας των σχετικών επιλογών.

Η πλειονότητα, επίσης, των ερωτηθέντων θεωρεί ότι είναι μεγάλος ο αριθμός αυτών που εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα σε μερικές περιπτώσεις να φέρονται ως επιτυχόντες υποψήφιοι που δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις στα εξεταζόμενα μαθήματα.

Η ελλιπής ενημέρωση των υποψηφίων για τα Τμήματα που δηλώνουν στο μηχανογραφικό δελτίο, η ανεπαρκής καθοδήγησή τους, λόγω αναποτελεσματικής εφαρμογής του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η μη συμμετοχή των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων στις διαδικασίες επιλογής και η απουσία από το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερης αξιολόγησης, εντάσσονται, μαζί με άλλα στοιχεία, που μνημονεύσαμε στις οικείες ενότητες, στις αρνητικές πτυχές του υπό εξέταση συστήματος.

Όλα αυτά οδηγούν τη συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και από ποικίλα ιδρύματα, στο να απαντούν αρνητικά στο ερώτημα αν όσοι εισάγονται στα Τμήματά τους διαθέτουν σε επαρκή βαθμό τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των αντίστοιχων σπουδών. Ορισμένοι, μάλιστα, από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι αναγκάζονται να κατεβάζουν το επίπεδο των μαθημάτων τους, για να μπορούν να τα παρακολουθήσουν οι νεοεισαγόμενοι φοιτητές, ενώ άλλοι κάνουν πρόσθετα μαθήματα, για να καλύψουν βασικά κενά τους. Εξεταζόμενο υπό το πρίσμα αυτό το ισχύον σύστημα επιλογής των υποψηφίων φοιτητών μπορεί να θεωρηθεί ότι υποθηκεύει και την ποιότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στα παραπάνω προστίθεται το γεγονός ότι οι εισαγόμενοι στα Πανεπιστήμια και στα Τ.Ε.Ι. έρχονται σ' αυτά ψυχολογικά εξουθενωμένοι από την προσπάθεια που καταβάλλουν τα δύο τελευταία χρόνια του Λυκείου, για να προετοιμαστούν για τις πανελλαδικές εξετάσεις, με αποτέλεσμα να χρειάζεται ένα έτος περίπου, για να μπορέσουν να ξαναβρούν τον εαυτό τους και να «αρχίσουν να σκέφτονται», όπως χαρακτηριστικά δήλωσε καθηγητής της Ιατρικής του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Παρά τις παραπάνω ελλείψεις και αδυναμίες, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες πιστεύουν ότι η πλειονότητα των φοιτητών που εισάγονται στα Τμήματά τους, καταφέρνουν, ύστερα από σημαντική και επίπονη προσπάθεια και μετά από παρέλευση ικανού χρονικού διαστήματος, να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των σπουδών και να ανταποκριθούν, σε κάποιο βαθμό, σ' αυτές. Τα πράγματα θα ήσαν πολύ καλύτερα αν τόσο το Λύκειο όσο και το σύστημα επιλογής λειτουργούσαν πιο αποτελεσματικά.

Επικρατεί, βέβαια, μεταξύ των εκπαιδευτικών η άποψη ότι οι διδάσκοντες σε ανώτερες βαθμίδες επικρίνουν συχνά τους συναδέλφους τους των χαμηλότερων βαθμίδων για τις ανεπάρκειες που παρουσιάζουν οι απόφοιτοι των σχολείων διαφορετικών επιπέδων. Δεν είναι π.χ. ασύνηθες οι καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης να μέμφονται τους δασκάλους για τις ελλείψεις των μαθητών που αποφοιτούν από το Δημοτικό Σχολείο, δικαιολογώντας, έτσι, δικές τους ανεπάρκειες, μερικές φορές. Το ίδιο ισχύει, συχνά, και με τους καθηγητές των Λυκείων έναντι των συναδέλφων τους που εργάζονται στα Γυμνάσια. Δεν αποκλείεται να συμβαίνει κάτι ανάλογο και σε μερικούς ακαδημαϊκούς δασκάλους. Όμως, η σχεδόν καθολική αποδοχή εκ μέρους αυτών που ρωτήσαμε της άποψης ότι μεγάλο ποσοστό εισαγομένων στα Τμήματά τους δεν διαθέτουν τις αναγκαίες για ανώτατες σπουδές προϋποθέσεις, ιδιαίτερα όσον αφορά την κριτική σκέψη, την αναλυτικο-συνθετική δεξιότητα και άλλες συναφείς ικανότητες, από το ένα μέρος, και το γεγονός, από το άλλο, ότι οι εισερχόμενοι στα τριτοβάθμια ιδρύματα περνούν από ένα σύστημα επιλογής, που δεν θεωρείται εύκολο, θέτει υπό αμφισβήτηση την παραπάνω θεωρία. Αυτό σημαίνει ότι κάτι δεν πάει καλά είτε με το σύστημα, με βάση το οποίο γίνεται η επιλογή των φοιτητών, είτε με τον τρόπο που λειτουργεί το Λύκειο είτε και με τα δύο, τα οποία είναι μεταξύ τους αλληλένδετα.

Ας προστεθεί σε όσα προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και η δική μας προσωπική 35ετής εμπειρία από τη διδασκαλία μας σε πολλά - λόγω της ειδικότητάς μας- Τμήματα Θεωρητικών και Θετικών Επιστημών. Οι περιπτώσεις φοιτητών με

συχνότετες αδυναμίες στη γλωσσική έκφραση, τομέας στον οποίο μπορούμε να έχουμε έγκυρη γνώμη, δεν είναι λίγες. Υπάρχουν άτομα που επιτυγχάνουν υψηλούς βαθμούς στα μαθήματα θετικής ή τεχνολογικής κατεύθυνσης και πολύ χαμηλούς στη Νεοελληνική Γλώσσα και με την αντιστάθμιση που γίνεται εισέρχονται στο Πανεπιστήμιο, χωρίς επαρκή γλωσσική παιδεία. Κάτι ανάλογο φαίνεται να ισχύει και σε άλλους τομείς.

Η συχνότερα προτεινόμενη από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας αλλαγή, μπορεί, δυνητικά, να λύσει αρκετά από τα προβλήματα που μνημονεύθηκαν προηγουμένως, αλλά και να ενισχύσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του συστήματος επιλογής. Εννοούμε την ύπαρξη ενδιάμεσης βαθμίδας ή ενός κύκλου σπουδών μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είτε με τη μορφή προπαρασκευαστικού έτους είτε με άλλο παρόμοιο τρόπο, σύμφωνα με τις προτάσεις που έγιναν από τους ερωτηθέντες. Έτσι, πιστεύεται ότι θα απεξαρτηθεί το Λύκειο από τις διαδικασίες εισαγωγής στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., που αποτελεί αίτημα πολλών.

Δεν θα υπεισέλθουμε σε ειδικές τεχνικές λεπτομέρειες της οργάνωσης των προπαρασκευαστικών αυτών σπουδών, επειδή κάτι τέτοιο δεν συνάγεται από την ανάλυση των συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε. Πιστεύουμε, όμως ότι, αν υπάρξει η απαραίτητη πολιτική βούληση αλλά και η θέληση εκ μέρους της ακαδημαϊκής κοινότητας να αναλάβει το βάρος αυτό, τα τεχνικά προβλήματα θα επιλυθούν, υπό τον όρο ότι θα εξασφαλιστούν: α) οι αναγκαίες υποδομές και β) το πρόσθετο διδακτικό και λοιπό προσωπικό που θα απαιτηθεί για την εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος. Αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι ένας από τους λόγους για τους οποίους δεν υιοθετήθηκε, παλαιότερα, πρόταση για τη δημιουργία προπαρασκευαστικού κύκλου σπουδών ήταν, μεταξύ άλλων, η δήλωση των Πρυτάνεων ότι αδυνατούσαν να αναλάβουν το συγκεκριμένο έργο, όπως έχουμε επισημάνει σε άλλες μας μελέτες (Κασσωτάκης, 2008) στις οποίες παραπέμπουμε τον αναγνώστη.

Δυστυχώς, η μείωση του προσωπικού των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., που επιχειρείται τα τελευταία χρόνια, και η ελάττωση της χρηματοδότησής τους δεν δημιουργούν αισιοδοξία ως προς την υιοθέτηση μιας τέτοιας λύσης, η οποία όχι μόνο θα καθιστούσε πιο έγκυρη την επιλογή των φοιτητών, αφού τα μαθήματα, τα οποία θα διδάσκονταν και στα οποία θα εξετάζονταν θα ήσαν πλησιέστερα προς τις αντίστοιχες σπουδές, αλλά και τη συμμετοχή των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων στην επιλογή των φοιτητών τους θα ενίσχυε. Επιπρόσθετα, κάτι τέτοιο θα επέτρεπε στο Λύκειο να λειτουργήσει ως αυτόνομη εκπαιδευτική μονάδα, δίνοντας έμφαση σε όλα τα μαθήματα. Η ενίσχυση του συνόλου των μαθημάτων στο Λύκειο θα μπορούσε να προέλθει, μεταξύ άλλων, και από τη συνεκτίμηση, υπό ορισμένους όρους, του Γενικού Βαθμού του απολυτηρίου του Λυκείου ή των γενικών μέσων όρων και των τριών τάξεών του στα κριτήρια για την εισαγωγή των υποψηφίων στους αντίστοιχους προπαρασκευαστικούς κύκλους. Έτσι, το αίτημα για ουσιαστική γενική παιδεία, το οποίο τέθηκε από πολλούς συνομιλητές μας θα ελάμβανε σάρκα και οστά, αν και αρκετοί ερωτηθέντες τήρησαν επιφυλακτική στάση ως προς το συνυπολογισμό των βαθμών του Λυκείου στα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων για τους λόγους που αναλύθηκαν στην οικεία ενότητα.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αλλαγής θα ήταν δυνατόν να γίνει δεκτή η συνεκτίμηση και άλλων κριτηρίων επιλογής (π.χ. projects, πορτφόλια των υποψηφίων και άλλα), χωρίς να θιγεί, η αμεροληψία του συστήματος επιλογής. Χωρίς τη μεταβολή αυτή, ορισμένοι ερωτηθέντες εξέφρασαν επιφυλάξεις για τη λήψη παρόμοιων μέτρων, λόγω του φόβου πιθανών αρνητικών επιπτώσεών τους στην αδιάβλητη λειτουργία των επιλεκτικών διαδικασιών.

Ως προς τη μείωση των εισακτέων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που αποτελεί, επίσης, σημαντικό αίτημα των ερωτηθέντων, η άποψή μας έχει ως ακολούθως: Θεωρούμε ότι πρέπει να προηγηθεί μια σοβαρή μελέτη αξιολόγησης των επαγγελματικών δυνατοτήτων και των προοπτικών που προσφέρουν τα διάφορα τμήματα των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Με βάση τα στοιχεία που θα προκύψουν από αυτή και άλλα σημαντικά κριτήρια (π.χ. εξυπηρέτηση εθνικών σκοπών, πολιτιστική λειτουργία ορισμένων Τμημάτων κτλ.), θα μπορούσε να γίνει ριζική αναδιάρθρωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αναθεώρηση της χωροταξικής κατανομής των αντίστοιχων ιδρυμάτων. Έτσι, η μείωση του αριθμού εισακτέων θα στηριχθεί σε λογικά κριτήρια και θα αποβεί επωφελής για το έθνος ολόκληρο. Σε αντιστάθμιση της μείωσης αυτής μπορεί να ενισχυθεί και να αναβαθμισθεί η Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, καθώς και οι δομές εναλλακτικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, περιλαμβανομένης και της τριτοβάθμιας.

Όλα αυτά απαιτούν μακρά προετοιμασία και ακόμη μακρύτερη περίοδο δοκιμαστικής εφαρμογής, η οποία πρέπει να συνοδεύεται από ουσιαστική διαμορφωτική αξιολόγηση, προκειμένου να γίνουν οι βελτιώσεις που θα κριθούν αναγκαίες.

Για να γίνουν οι προτεινόμενες αλλαγές δεν φτάνει ο βίος μιας κυβέρνησης. Απαιτείται διακομματική συμφωνία και σύμπραξη. Υπό το πρίσμα αυτό, δεν είναι άνευ νοήματος η πρόταση ενός καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών να υπάρξει μια ανεξάρτητη Επιτροπή Παιδείας, μακράς διάρκειας που θα αναλάβει να κάμει πραγματικότητα όσα μνημονεύθηκαν προηγουμένως.

ΜΕΡΟΣ Γ΄

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

3.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

3.1.1. Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας, η οποία αποτελεί το αντικείμενο του Γ' μέρους της παρούσας έκθεσης, είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο Γενικό Λύκειο και των σχετικών στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σχολικών Συμβούλων, κυρίως, Διευθυντών και Υποδιευθυντών των οικείων σχολικών μονάδων) για ορισμένα χαρακτηριστικά²⁷ του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί, που αναφέρθηκαν προηγουμένως, θεωρούν ότι το ισχύον (2013-14)²⁸ σύστημα είναι αντικειμενικό, αδιάβλητο και αξιοκρατικό;
2. Πιστεύουν ότι με το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων επιλέγονται για κάθε κλάδο σπουδών οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι;
3. Θεωρούν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ότι οι επιδόσεις των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους γνώσεις και δεξιότητες; Σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι οι παραπάνω επιδόσεις είναι δυνατόν να επηρεάζονται από τυχαίους παράγοντες, καθιστώντας τις ανατίστοιχες προς τις γνώσεις και δεξιότητες των διαγωνιζομένων;
4. Πώς κρίνουν τα θέματα που τίθενται, συνήθως, στις παραπάνω εξετάσεις από την άποψη της δυσκολίας τους, της κάλυψης της διδακτέας ύλης και των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων, καθώς και των δεξιοτήτων τις οποίες αξιολογούν;
5. Εκτιμούν ότι με τον τρόπο, με τον οποίο γίνεται η βαθμολόγηση των γραπτών των υποψηφίων στα διάφορα βαθμολογικά κέντρα, εξασφαλίζεται ενιαία, αντικειμενική και ισότιμη αντιμετώπιση όλων ή υπάρχουν αδυναμίες; Αν ναι, ποιες είναι οι πιο σημαντικές;
6. Γίνεται αυστηρή και συστηματική επιτήρηση των εξεταζομένων ή υπάρχουν, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, αδυναμίες, ιδιαίτερα σε σχολεία ολιγοπληθών περιοχών;
7. Ποια είναι, τέλος, η άποψη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για τη συνεκτίμηση των λυκειακών επιδόσεων των υποψηφίων ή άλλων στοιχείων στα κριτήρια επιλογής όσων εισέρχονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα;

Οι τεκμηριωμένες απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα συνιστούν τους ειδικότερους στόχους της παρούσας έρευνας.

²⁷ Για τα χαρακτηριστικά αυτά βλ. το θεωρητικό μέρος της παρούσας έκθεσης.

²⁸ Σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας. Οι χρονολογίες που αναφέρονται στα επιμέρους τμήματα της έκθεσης αυτής και αφορούν το ισχύον σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διαφέρουν λίγο μεταξύ τους, επειδή οι αντίστοιχες έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, ενώ σε άλλες περιπτώσεις σχετίζονται με τη συγγραφή της έκθεσης, η οποία πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωσή τους.

3.1.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως κύριο μέσο συλλογής των αναγκαίων δεδομένων το ερωτηματολόγιο και, συμπληρωματικά, η συνέντευξη. Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως βασικού μέσου έρευνας οφείλεται στην πρόθεσή μας να λάβουμε υπόψη τη γνώμη μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, πολλοί από τους οποίους υπηρετούσαν σε απομακρυσμένες από την Αθήνα περιοχές στις οποίες δεν είχαμε τη δυνατότητα να μεταβούμε για τη διενέργεια συνεντεύξεων. Ούτε η τηλεφωνική συζήτηση με μεγάλο αριθμό διδασκόντων ήταν εφικτή, διότι ούτε τα τηλέφωνα τους γνωρίζαμε ούτε το κόστος της διαδικασίας αυτής καλυπτόταν.

Το ερωτηματολόγιο, αντίγραφο του οποίου υπάρχει στο Παράρτημα Α', ήταν ανώνυμο. Αποτελούνταν από 33 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Ορισμένες από αυτές ήταν συνδυαστικής μορφής. Περιείχαν, δηλαδή, μερικές κλειστές επιλογές και κάποιες οι οποίες απαιτούσαν συμπλήρωση ή αιτιολόγηση. Οκτώ από τις ερωτήσεις αφορούσαν προσωπικά και διάφορα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και οι υπόλοιπες τα ζητήματα της έρευνας. Του ερωτηματολογίου προηγούνταν σύντομο εισαγωγικό σημείωμα στο οποίο παρέχονταν εξηγήσεις για το σκοπό της έρευνας, υπογραμμιζόταν ο ανώνυμος χαρακτήρας του και παροτρύνονταν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν με ειλικρίνεια στα υποβαλλόμενα ερωτήματα.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου προηγήθηκε δοκιμαστική φάση, κατά την οποία αυτό δόθηκε προς συμπλήρωση και έλεγχο σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων, οι παρατηρήσεις των οποίων υπήρξαν πολύτιμες²⁹.

Η συνέντευξη διενεργήθηκε τηλεφωνικά με μικρό αριθμό Σχολικών Συμβούλων και εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στην περιοχή της Αττικής. Ως κεντρικούς άξονες είχε τα βασικά θέματα του ερωτηματολογίου. Στοιχεία από τις συνεντεύξεις αυτές αξιοποιούνται σε ορισμένες περιπτώσεις και έχουν επικουρικό χαρακτήρα. Η περιγραφή του δείγματος και όλα τα ποσοτικά στοιχεία που ακολουθούν βασίζονται στην ανάλυση των ερωτηματολογίων, κυρίως.

3.2. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.2.1. Τρόπος επιλογής του δείγματος

Κατά τη συγκρότηση του δείγματος επιδιώχθηκε η ένταξη σ' αυτό ατόμων που διέθεταν πλούσια εμπειρία από τις διαδικασίες επιλογής όσων εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε λόγω της θέσης που κατείχαν είτε λόγω επαρκούς, από χρονική άποψη, διδασκαλίας των εξεταζόμενων στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθημάτων. Για το λόγο αυτό, προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε την άποψη που έχουν για το υπό εξέταση θέμα τα εξής, κυρίως, πρόσωπα: α) οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαφόρων ειδικοτήτων³⁰, β) οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές Γενικών

²⁹ Εκφράζουμε θερμές ευχαριστίες στους Σχολικούς Συμβούλους Α. Μαυρόπουλο, Γ. Κατσιγιάννη, Α. Γεωργιάδη, Στ. Κεϊσογλου και στους εκπαιδευτικούς Κ. Ρηγάτου και Γ. Κουτσανδρέα για τη βοήθειά τους στην οριστικοποίηση του ερωτηματολογίου.

³⁰ Επιλέξαμε Σχολικούς Συμβούλους σχετικούς με τα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα.

Λυκείων και γ) οι καθηγητές Γενικών Λυκείων, οι οποίοι δίδασκαν μαθήματα που εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήσαμε την παρακάτω διαδικασία. Απευθυνθήκαμε, κατ'αρχήν, σε Σχολικούς Συμβούλους της περιοχής Αττικής, κυρίως, καθώς και σε μεμονωμένους Συμβούλους άλλων περιοχών της χώρας, με τους οποίους είχαμε συνεργαστεί στο παρελθόν. Τους εξηγήσαμε το σκοπό της έρευνάς μας και τους παρακαλέσαμε να μας βοηθήσουν στη διεξαγωγή της. Η βοήθειά τους συνίστατο όχι μόνο στη συμπλήρωση από τους ίδιους του σχετικού ερωτηματολογίου, αλλά και στην επίδοσή του σε άλλους Συμβούλους, σε Διευθυντές και Υποδιευθυντές Γενικών Λυκείων, καθώς και σε καθηγητές αντίστοιχων Λυκείων, που ανήκαν στην περιοχή ευθύνης τους, τα οποία έπρεπε να επιλέξουν τυχαία. Το σύνολο σχεδόν των παραπάνω ατόμων ανταποκρίθηκαν ευχαρίστως στο αίτημά μας. Προσδιόρισαν το αριθμό των ερωτηματολογίων, τα οποία μπορούσαν να διανείμουν, τα οποία εστάλησαν ταχυδρομικά στις διευθύνσεις τους. Επιπρόσθετα, τα παραπάνω στελέχη της εκπαίδευσης παρεκλήθησαν να μας υποδείξουν γνωστούς συναδέλφους τους, που υπηρετούσαν σε άλλες περιοχές της χώρας, προκειμένου να επικοινωνήσουμε μαζί τους και να τους παρακαλέσουμε να μας βοηθήσουν στη διεξαγωγή της έρευνας. Μικρός αριθμός από τους αρχικούς συνεργάτες μας, μάς υπέδειξαν αντίστοιχα στελέχη άλλων περιοχών της χώρας. Σ' αυτά προστέθηκαν και άλλα πρόσωπα που είτε μας υποδείχθηκαν από μέλη Δ.Ε.Π. άλλων Πανεπιστημίων είτε επιλέχθηκαν τυχαία από μας, με βάση τον κατάλογο των Σχολικών Συμβούλων όλης της χώρας που είχαμε στη διάθεσή μας. Όλα σχεδόν τα πρόσωπα στα οποία απευθυνθήκαμε εκδήλωσαν την προθυμία τους να μας βοηθήσουν. Σ' όλους αυτούς, καθώς και σε άλλα πρόσωπα, συγγενικά και μη, που στήριξαν αφιλοκερδώς και με ζήλο την προσπάθειά μας, τα ονόματα των οποίων αναφέρονται στη σχετική υποσημείωση³¹, καθώς και σε όσους μας έχουν, πιθανόν, διαλάβει εκφράζουμε τις θερμές ευχαριστίες μας.

Η αρχική αποστολή των ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς και στελέχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης περιλάμβανε 1100 αντίτυπα. Σ' αυτά προστέθηκαν μερικά ακόμη (150 περίπου), τα οποία εστάλησαν σε δεύτερη φάση ή φωτοτυπήθηκαν επί τόπου από τους συνεργάτες μας. Μας επιστράφηκαν, μέσα στις χρονικές προθεσμίες που είχαμε ορίσει, 812 ερωτηματολόγια. Από αυτά αφαιρέσαμε 41, ε-

³¹ Τα πρόσωπα που συνέβαλαν στη διανομή και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων είναι τα εξής: α) **Μέλη Δ.Ε.Π.** : Κελπανίδης Μιχάλης, Παν. Θεσσαλονίκης, Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Παν. Ιωαννίνων, β) **Προϊστάμενοι Παιδαγωγικής Καθοδήγησης**: Μουτζούρη-Μανούσου Ρένα (συντ/χος), γ) **Σχολικοί Σύμβουλοι**: Γεωργιάδου Αγάθη, Γεωργιάδου Εύη, Γεωργόπουλος Ιωάννης, Ηλιοπούλου-Τσουτσάνη Αγγελική, Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη Πόπη, Κατσιγιάννης Γεώργιος, Καψάσκη Αγγελική, Κεϊσογλου Στέφανος, Κοντομήτρος Γεώργιος, Κούζας Ιωάννης, Μαυρομάτη Ευθυμία, Μαυρόπουλος Μάκης, Παπαγγελή-Βουλιουρή Δέσποινα, Πανταζή Αφροδίτη, Παπαευσταθίου Μαρία, Παλαιοπάνου Βιβή (συντ/χος), Σούλη Αλεξάνδρα, Στεργιούλης Μανώλης, Στεφανίδης Κωνσταντίνος, Χατζηκυριάκου Νίκη, δ) **Διευθυντές Εκπαίδευσης**: Μυλωνάς Κωνσταντίνος, ε) **Διευθυντές και Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων**: Βακερλή, Γ., Καντάς Άρης, Μαντά Έρι, Μουδάτσου Σούλα, Κατσαμπούρη Φωτεινή, Κουτσανδρέας Γεράσιμος και αρκετοί άλλοι των οποίων τα ονόματα δεν έχουμε κρατήσει στις σημειώσεις μας, στ) **Υπεύθυνοι ΚΕΔΔΥ**: Απτεσλής Νικόλαος. **Εκπαιδευτικοί**: Βασιλάκη-Σταυρακάκη Μαλαματένια, Βουτυρά Αναστασία, Κασσωτάκη Ειρήνη, Μυλωνά-Καλαβά Νίνα (συντ/χος), Ξενάκη Αντωνία, Πιταροκοίλη Δέσποινα, Ποιμενίδου Δέσποινα.

πειδή είχαν συμπληρωθεί από καθηγητές ΕΠΑ.Λ.³² ή Γυμνασίου, κατηγορίες τις οποίες δεν περιλάβαμε στο τελικό δείγμα της έρευνας. Μικρός αριθμός ερωτηματολογίων επιστράφηκαν με μεγάλη καθυστέρηση και για το λόγο αυτό δεν περιλήφθηκαν στο δείγμα, επειδή, όταν τα λάβαμε, είχε σχεδόν ολοκληρωθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Το πλήθος των ατόμων του δείγματος αντιστοιχεί στο 3,1% του πληθυσμού αναφοράς, ο οποίος ανερχόταν κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2012-13 σε 25.158 διδάσκοντες πλήρους ωραρίου, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής. Η κατανομή των ερωτηματολογίων, τα οποία επεξεργαστήκαμε, κατά νομούς της χώρας παρουσιάζεται στον πίνακα 3.1³³.

Πίνακας 3.1

Πλήθος (N) και ποσοστό του δείγματος ανά Νομό προέλευσης

Νομός	N	%
1. Αιτωλοακαρνανίας	23	3.0
2. Αρκαδίας	6	0.8
3. Άρτας	32	4.2
4. Αττικής	274	35.5
5. Αχαΐας	21	2.7
6. Βοιωτίας	7	0.9
7. Έβρου	18	2.3
8. Εύβοιας	33	4.3
9. Ευρυτανίας	8	1.0
10. Ηλείας	14	1.8
11. Ηρακλείου	30	3.9
12. Θεσσαλονίκης	47	6.1
13. Ιωαννίνων	33	4.3
14. Καβάλας	28	3.6
15. Κέρκυρας	16	2.1
16. Κορινθίας	22	2.9
17. Κυκλάδων	18	2.3
18. Λακωνίας	19	2.5
19. Λασιθίου	10	1.3
20. Μαγνησίας	42	5.4
21. Πέλλας	26	3.4
22. Πρεβέζης	22	2.9
23. Ρεθύμνης	7	0.9
24. Χανίων	15	1.9
Σύνολο	771	100

³² Στο δείγμα διατηρήθηκε ένα μόνο ερωτηματολόγιο καθηγητή ΕΠΑ.Λ., με εμπειρία από τις πανελλαδικές εξετάσεις, λόγω του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που παρουσίαζε (είχε επισυνάψει χειρόγραφο φωτοτυπημένο κείμενο δύο σελίδων). Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (0,5% του δείγματος, περίπου) δίδασκαν σε λυκειακές τάξεις και σε Γυμνάσιο ή σε Γενικό Λύκειο και σε ΕΠΑ.Λ. Όλοι αυτοί θεωρήθηκαν καθηγητές Γενικού Λυκείου. Όλοι, άλλωστε, είχαν σημαντική εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε πανελλαδικές εξετάσεις. Η αναφορά του ΕΠΑ.Λ στο ερωτηματολόγιο (ερώτηση 4) είχε γίνει, επειδή αρχική μας πρόθεση ήταν να πάρουμε δείγμα και από τα Λύκεια αυτά, κάτι το οποίο, τελικά, δεν έγινε λόγω του μεγάλου όγκου της συνολικής ερευνητικής μας προσπάθειας (βλ. το σύνολο των κεφαλαίων).

³³ Υπενθυμίζουμε ότι οι πίνακες αριθμούνται ανά κεφάλαιο.

3.2.2. Χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 381 άνδρες και 390 γυναίκες, αριθμοί που αντιπροσωπεύουν, αντίστοιχα, το 49,4% και το 50,6% των ατόμων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Τα ποσοστά αυτά προσεγγίζουν εκείνα του πληθυσμού αναφοράς, ο οποίος συγκροτείται από άνδρες σε ποσοστό 46,5% και από γυναίκες σε ποσοστό 53,5%. Όλοι οι συμμετέχοντες ήσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, εκτός από μια Προϊσταμένη Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, μία Σχολική Σύμβουλο Φιλολόγων και 4 καθηγητές Λυκείου που είχαν πρόσφατα συνταξιοδοτηθεί. Ως εκ τούτου όλοι είχαν καλή γνώση των διαδικασιών μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συμπεράσμα το οποίο ενισχύεται και από άλλα στοιχεία, τα οποία μνημονεύονται παρακάτω.

Στον πίνακα 3.2 φαίνεται η κατανομή κατά επίπεδο αστικότητας της έδρας των σχολείων προέλευσης όσων απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Σ' αυτούς δεν περιλαμβάνονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Παρόμοια κατανομή εμφανίζει και ο τύπος μόνιμης διαμονής των ερωτηθέντων, αν και ορισμένοι διδάσκοντες διέμεναν μόνιμα σε μεγάλα αστικά κέντρα και μετακινούνταν καθημερινά από αυτά στα σχολεία στα οποία δίδασκαν. Στο λόγο αυτό οφείλεται η μικρή διαφορά, η οποία υπάρχει μεταξύ των δύο κατανομών (έδρα σχολείου – τύπος μόνιμης διαμονής των ατόμων που πήραν μέρος στην έρευνα).

Πίνακας 3.2

Γεωγραφική κατανομή της έδρας των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, καθώς και του τύπου μόνιμης διαμονής τους

Επίπεδο αστικότητας	Έδρα σχολείου		Τύπος μόνιμης διαμονής ερωτηθέντων	
	N	%	N	%
1. Αθήνα*	252	34.6	292	37.9
2. Θεσσαλονίκη**	47	6.4	49	6.4
3. Πόλεις με κατοίκους άνω των 100.000	113	15.5	132	17.1
4. Πόλεις με κατοίκους κάτω των 100.000	201	27.6	228	29.6
5. Κωμοπόλεις με κατοίκους κάτω των 10.000	116	15.9	69	9.0
Σύνολο	729***	100	770****	100

* Περιλαμβάνονται ο Πειραιάς και προάστια των Αθηνών.

** Περιλαμβάνεται η ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης.

*** Δεν περιλαμβάνονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι, και πολύ μικρός αριθμός άλλων στελεχών που δεν υπηρετούσαν σε σχολεία, είχαν, όμως, εμπειρία από τις πανελλαδικές εξετάσεις.

**** Δεν απάντησε ένα άτομο.

Η κατανομή των ερωτηθέντων κατά επιστημονική ειδικότητα παρουσιάζεται στον πίνακα 3.3 στον οποίο εμφανίζονται, επίσης, τα ποσοστά των αντίστοιχων ειδικοτήτων στον πληθυσμό αναφοράς.

Οι μικρές αποκλίσεις που παρατηρούνται μεταξύ των ποσοστών που αντιπροσωπεύουν στο δείγμα και στο συνολικό πληθυσμό οι διάφορες ειδικότητες, οφείλονται στο γεγονός ότι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δώσαμε προτεραιότητα

στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δίδασκαν μαθήματα, τα οποία εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις³⁴. Οι ειδικότητες που δεν έχουν σχέση με τη διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων, δεν περιελήφθησαν στην ανάλυση ερωτήσεων που απαιτούσαν ειδικές γνώσεις (π.χ. ύλη και στόχοι μαθημάτων, επιδόσεις στα σχετικά μαθήματα κτλ.). Πολλοί, όμως, από τους εκπαιδευτικούς, οι ειδικότητες των οποίων δεν σχετίζονται με τα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις των αποφοίτων (π.χ. Θεολόγοι, Γυμναστές κτλ.) ήσαν Διευθυντές ή Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων και ως εκ τούτου είχαν καλή γνώση των γενικότερων ζητημάτων που σχετίζονται με τις διαδικασίες πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, το σύνολο σχεδόν των ατόμων που ανήκουν στις κατηγορίες αυτές είχαν με διάφορες ιδιότητες (βλ. παρακάτω) συμμετάσχει στις εν λόγω διαδικασίες, διαπίστωση που ενισχύει όσα αναφέραμε προηγουμένως για την επαρκή γνώση των υπό εξέταση θεμάτων.

Πίνακας 3.3

Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών κατά επιστημονική ειδικότητα

Ειδικότητα	N	%	Ποσοστιαία* σύνθεση πληθυσμού αναφοράς
1. Θεολόγοι	19	2,5	4.6
2. Φιλολόγοι	279	36,8	31.4
3. Μαθηματικοί	130	17,2	15.9
4. Φυσικοί-Φυσιολογιστές-Γεωλόγοι	101	13,3	18.2
5. Χημικοί	40	5,3	
6. Βιολόγοι	22	2,9	
7. Οικονομολόγοι	40	5,3	4.4
8. Πληροφορικής	39	5,1	5.9
9. Ξένων Γλωσσών	47	6,2	6.8
10. Φυσικής Αγωγής	13	1,7	5.4
11. Λοιπές ειδικότητες (κοινωνιολόγοι, πολιτικοί επ/νες, καθ. μουσικής και καλλιτέχνες, μηχαν/γοι κτλ.)	28	3,7	7.4
Σύνολο	758	100	100

* Τα ποσοστά υπολογίστηκαν με βάση τα αντίστοιχα στοιχεία της ΕΛ. ΣΤΑΤ. του 2012-13. Δεν δήλωσαν ειδικότητα: 13 άτομα (1,7% του δείγματος).

Ο κύριος όγκος του δείγματος (το 93.1%) προέρχεται από τη δημόσια εκπαίδευση,³⁵ ενώ στην ιδιωτική υπηρετούσε μόλις το 6.9% των διδασκόντων, οι οποίοι συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο. Οι τελευταίοι προέρχονται από την περιοχή της Πρωτεύουσας, ως επί το πλείστον, καθώς και από την Κόρινθο, τα Ιωάννινα, τη Θεσσαλονίκη και το Ηράκλειο Κρήτης. Η σύνθεση του δείγματος από την άποψη αυτή είναι παρόμοια με εκείνη του πληθυσμού αναφοράς.

Ο χρόνος υπηρεσίας των παραπάνω εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 3 μέχρι και 39 έτη, με μέσο όρο τα 19 έτη και τυπική απόκλιση ίση προς 8,5. Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα

³⁴ Δεν περιλαμβάνονται τα ειδικά μαθήματα, με εξαίρεση τις Ξένες Γλώσσες.

³⁵ Περιλαμβάνονται και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, καθώς και άλλα στελέχη της δημόσιας εκπαίδευσης

των ερωτηθέντων διέθετε ικανή εκπαιδευτική εμπειρία. Το στοιχείο αυτό ενισχύει περαιτέρω την εγκυρότητα των απόψεων που διατυπώθηκαν από αυτούς για το σύστημα μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τη λειτουργία του οποίου είχαν βιώσει επί πολλά χρόνια.

Στους εκπαιδευτικούς που μνημονεύθηκαν προηγουμένως περιλαμβάνονται: α) Σχολικοί Σύμβουλοι, διαφόρων ειδικοτήτων, β) Διευθυντές και Υποδιευθυντές Λυκείων, η συντριπτική πλειονότητα των οποίων κατείχε τη θέση αυτή κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, γ) ελάχιστα άτομα, τα οποία κατείχαν άλλες θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης (Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης, Υπεύθυνοι ΚΕ.ΣΥ.Π., μέλη ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και δ) απλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίδασκαν (σχολικό έτος 2013-14) ή είχαν διδάξει τα τελευταία πέντε χρόνια μαθήματα, εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Η ολότητα σχεδόν των μελών του δείγματος είχαν συμμετάσχει μετά το 2005 στις διαδικασίες των πανελλαδικών εξετάσεων, με διάφορες ιδιότητες. Πιο συγκεκριμένα, μόνο το 4% των ερωτηθέντων απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα αν είχαν συμμετάσχει μετά το 2005 στις πανελλαδικές εξετάσεις, ενώ οι υπόλοιποι, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το 96% του δείγματος, έδωσαν καταφατική απάντηση.

Η συμμετοχή, μάλιστα, αυτή- με την ίδια ή και με διαφορετική/ές ιδιότητα/τες- ήταν επανειλημμένη. Από την ανάλυση των σχετικών απαντήσεων των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα προκύπτει ότι ο μέσος όρος της συχνότητας συμμετοχής, μετά το 2005, στις διαδικασίες των υπό μελέτη εξετάσεων ήταν 6 φορές. Πολύ λίγοι, μάλιστα, δήλωσαν ότι είχαν πάρει μέρος στις διαδικασίες αυτές, μετά το 2005, περισσότερες από 8 φορές (τόσα είναι τα σχολικά έτη που παρεμβάλλονται ανάμεσα στο 2005-06 και στο 2012-13). Αυτό σημαίνει, ότι μερικοί έλαβαν μέρος και σε επαναληπτικές πανελλαδικές εξετάσεις ή σε εξετάσεις ομογενών.

Η επανειλημμένη συμμετοχή στις διαδικασίες επιλογής όσων εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ένα ακόμη πρόσθετο στοιχείο που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις απόψεις των εκπαιδευτικών, κυρίως δε σε θέματα για τα οποία απαιτείται ειδική γνώση της πραγματικότητας και ανάλογη εμπειρία.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτηθέντες: α) ποσοστό της τάξης του 49% είχαν συμμετάσχει στις πανελλαδικές εξετάσεις ως επιτηρητές, β) 63,2% ως βαθμολογητές, γ) 4% ως μέλη ή ως θεματοθέτες σε Κεντρικές Επιτροπές Εξετάσεων, δ) 11,7% ως Πρόεδροι, Αντιπρόεδροι Βαθμολογικών Κέντρων και Συντονιστές της βαθμολόγησης των γραπτών των υποψηφίων, ε) 33,8% ως Πρόεδροι, Γραμματείς ή μέλη Λυκειακών Επιτροπών ή Επιτροπών εξεταστικών κέντρων και χειριστές VBI, στ) 3% σε προφορικές εξετάσεις φυσικών αδυνάτων ή ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ζ) 2,3% είχαν αναλάβει άλλες αρμοδιότητες.

3.3. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταχώριση των απαντήσεων των ερωτηθέντων στο ηλεκτρονικό υπολογιστή τα επεξεργαστήκαμε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Σε όλες τις περιπτώσεις τα εν λόγω στοιχεία αναλύθηκαν ως ποιοτικά δεδομένα, εκτός από αυτά που αφορούν τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τη συχνότητα συμμετοχής τους στις διαδικασίες των πανελ-

λαδικών εξετάσεων, καθώς και τη βαθμολόγηση των απαιτούμενων ικανοτήτων για επιτυχία στις εξετάσεις αυτές, με βάση την κλίμακα 1-5 (βλ. ερώτηση 19 στο ερωτηματολόγιο του παραρτήματος Α), τα οποία επεξεργαστήκαμε ως ποσοτικά δεδομένα.

Κατά την παρουσίαση των δεδομένων εστίασαμε την προσπάθειά μας στην καταγραφή των γενικών στατιστικών κατανομών των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση από τα άτομα του δείγματος, το οποίο περιγράψαμε στις προηγούμενες ενότητες. Για το σκοπό αυτό παρατίθενται σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις αντίστοιχοι πίνακες που παρουσιάζουν τις απόλυτες και τις σχετικές συχνότητες των παραπάνω απαντήσεων. Για να μην επιμηκύνουμε περαιτέρω την ήδη εκτενή έκθεση για τη συγκεκριμένη έρευνα, αποφύγαμε να περιλάβουμε στην παρουσίαση των δεδομένων γραφικές παραστάσεις, επιφυλασσόμενοι να το πράξουμε σε επόμενες δημοσιεύσεις, οι οποίες είναι δυνατόν να εστιάζονται σε περιορισμένες πτυχές των εξεταζόμενων θεμάτων και, για λόγο αυτό, θα θέτουν, κατά τρόπο λιγότερο πειστικό, το ζήτημα της έκτασης των αντίστοιχων κειμένων.

Για τον ίδιο λόγο, την αποφυγή δηλαδή της διόγκωσης του παρόντος κειμένου, αλλά και με την πρόθεση να εστιάσουμε την προσπάθειά μας στη σκιαγράφηση της γενικής εικόνας, δεν κάναμε εξαντλητική εξέταση των διαφοροποιήσεων που προκύπτουν, όταν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εξετάζονται υπό το πρίσμα των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας (φύλο, βαθμός αστικότητας του τόπου υπηρεσίας και διαμονής, χρόνια υπηρεσίας, επιστημονική ειδικότητα, δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση κ.ά.). Περιοριστήκαμε σε ορισμένες μόνο συγκρίσεις, με βάση κάποιες από τις μεταβλητές αυτές, όπου θεωρήσαμε ότι κάτι τέτοιο ήταν απολύτως απαραίτητο (π.χ. στα ερωτήματα που ζητούσαμε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν εξετάζοντας τα πράγματα υπό το πρίσμα της ειδικότητάς τους).

Για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαπιστούμενων κατά περίπτωση διαφορών εφαρμόσαμε το κριτήριο χ^2 , λόγω της ποιοτικής φύσης των δεδομένων. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, όπου τα δεδομένα το επέτρεπαν, κάναμε απλή ανάλυση της διακύμανσης. Σημειώνουμε ότι σε μερικές περιπτώσεις πινάκων διπλής εισόδου, στις οποίες το ποσοστό των κελίων με αναμενόμενες τιμές μικρότερες του 5 ήταν μεγαλύτερο του 20% του συνόλου των κελίων, κάναμε, μόνο για τον υπολογισμό του χ^2 , επιτρεπτές συγχωνεύσεις ομάδων δεδομένων (π.χ. ομαδοποιούσαμε κλάδους εκπαιδευτικών που επίσημα ανήκουν στην ίδια ειδικότητα, όπως είναι π.χ. η ειδικότητα ΠΕ4 – Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι, Γεωλόγοι)³⁶. Στους αντίστοιχους, όμως, πίνακες παρουσιάζουμε αναλυτικά την κατανομή των δεδομένων πριν από τις συγχωνεύσεις αυτές, προκειμένου να δώσουμε σαφή εικόνα για κάθε διαφορετικό μάθημα. Δεν πράξαμε το ίδιο για τους καθηγητές Ξένων Γλωσσών, επειδή αυτοί που δίδασκαν τη Γαλλική και τη Γερμανική Γλώσσα στο Λύκειο είχαν περιορισμένη ποσοτική παρουσία στο δείγμα μας. Για το λόγο αυτό τους συνεξετάζουμε από την αρχή ως ενιαία ομάδα. Οι Ξένες Γλώσσες αποτελούν, άλλωστε, το μόνο από τα ειδικά μαθήματα των πανελλαδι-

³⁶ Εκεί όπου τέτοιες συγχωνεύσεις δεν ήταν δυνατές ή ο αριθμός των κελίων με θεωρητικές τιμές μικρότερες του 5 παρέμενε και μετά τις συγχωνεύσεις μεγαλύτερος του 20% του συνόλου των κελίων των σχετικών πινάκων, τα συμπεράσματα, ως προς τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών, αναφέρονται με επιφύλαξη.

κών εξετάσεων στο οποίο κάνουμε συστηματική αναφορά. Τα υπόλοιπα ειδικά μαθήματα δεν εξετάζονται.

Ο περιορισμένος, πάντως, αριθμός των στατιστικών διασταυρώσεων που περιλαμβάνονται στην ανά χείρας ερευνητική έκθεση, δεν μας εμποδίζει να τις διευρύνουμε σε επόμενα δημοσιεύματά μας, έχοντας στη διάθεσή μας τις βάσεις των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

3.4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.4.1. Αξιολόγηση βασικών χαρακτηριστικών του συστήματος

Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κλήθηκαν, κατ' αρχήν, να αξιολογήσουν το ισχύον κατά την υπό εξέταση περίοδο σύστημα επιλογής των υποψηφίων φοιτητών από την άποψη των εξής χαρακτηριστικών: α) του βαθμού της αδιάβλητης λειτουργίας του, β) της αξιοκρατικής επιλογής των υποψηφίων, γ) της αντικειμενικότητάς του και δ) του βαθμού στον οποίο το εν λόγω σύστημα επιλέγει τα πιο κατάλληλα άτομα για τις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και στις λοιπές τριτοβάθμιες Σχολές. Η ύπαρξη των παραπάνω χαρακτηριστικών σχετίζεται άμεσα με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του συστήματος επιλογής των υποψηφίων, όπως αυτές ορίστηκαν στο εισαγωγικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι ως το σημαντικότερο πλεονέκτημα του υπό εξέταση συστήματος θεωρείται, τόσο από το ευρύ κοινό όσο και από την ακαδημαϊκή κοινότητα, ο αδιάβλητος χαρακτήρας του. Η ιδιότητα αυτή έχει την έννοια ότι το σύστημα δεν επιτρέπει, κατά την κρατούσα τουλάχιστον άποψη, παρεμβάσεις στη λειτουργία του διαφόρων εξωτερικών παραγόντων (π.χ. πολιτικών προσώπων, εκπαιδευτικών ιθυνόντων, φροντιστών κ.ά.), οι οποίες θα οδηγούσαν σε σκόπιμες στρεβλώσεις των αποτελεσμάτων του, θα παράβλαπταν την ισότιμη αντιμετώπιση των εξεταζομένων και θα δημιουργούσαν, ενσυνείδητα, καταστάσεις εύνοιας υπέρ ορισμένων υποψηφίων (π.χ. διαρροή θεμάτων, μεροληπτική αξιολόγηση συγκεκριμένων προσώπων κτλ.).

Τα δεδομένα του πίνακα 3.4, τα οποία δείχνουν την αξιολόγηση του στοιχείου αυτού από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, οδηγούν στη διαπίστωση ότι την προαναφερθείσα άποψη συμμαρμύζεται η συντριπτική πλειονότητα των εν λόγω προσώπων.

Πράγματι, το 84.1% όσων απάντησαν στο σχετικό ερώτημα έχει τη γνώμη ότι το σύστημα είναι πολύ και πάρα πολύ αδιάβλητο, ενώ το 11.5 % πιστεύει ότι είναι αρκετά αδιάβλητο. Ελάχιστο ποσοστό (4.4%) έχει την αντίθετη άποψη, αξιολογώντας το ως καθόλου ή λίγο αδιάβλητο.

Ο αδιάβλητος χαρακτήρας του υπό εξέταση συστήματος δεν σημαίνει, αναγκαστικά, ότι επιλέγονται, σε όλες τις περιπτώσεις, οι πιο άξιοι υποψήφιοι από πλευράς ικανοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων για την πραγματοποίηση ανώτατων σπουδών σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους. Η αδιάβλητη λειτουργία του συμβάλλει, ασφαλώς, στην αξιοκρατική επιλογή των εξεταζομένων

Πίνακας 3.4

Αξιολόγηση του αδιάβλητου χαρακτήρα του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που ισχύει τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, είναι αδιάβλητο;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Καθόλου	7	0.9
2. Λίγο	27	3.5
3. Αρκετά	88	11.5
4. Πολύ	244	31.8
5. Πάρα πολύ	402	52.3
Σύνολο	768	100

Δεν απάντησαν 3 άτομα

δεν αρκεί, ωστόσο, για την πλήρη επίτευξή της. Η τελευταία εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι π.χ.: α) η ποιότητα, η εγκυρότητα περιεχομένου και η διακριτική ισχύς των θεμάτων που τίθενται στις εξετάσεις, β) οι συνθήκες υπό τις οποίες αυτές διεξάγονται, γ) ο ενιαίος τρόπος βαθμολόγησης των απαντήσεων των διαγωνιζομένων και δ) άλλες μεταβλητές (π.χ. τα τυχαία γεγονότα).

Την άποψη αυτή φαίνεται να συμμερίζεται και μια μερίδα εκπαιδευτικών της Δ.Ε., οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα, όπως συνάγεται από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα 3.5. Το 53.6 % όσων απάντησαν στο σχετικό ερώτημα θεωρούν ότι το σύστημα μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι πολύ και πάρα πολύ αξιοκρατικό, ενώ το 35.3 % το κρίνουν αρκετά αξιοκρατικό. Αξιοσημείωτο, όμως, είναι ότι ένα ποσοστό που ανέρχεται στο 11.2% το χαρακτηρίζει ως καθόλου ή λίγο αξιοκρατικό. Αυτό σημαίνει ότι 1, περίπου, στους 9 εκπαιδευτικούς εκφράζει έντονες επιφυλάξεις για την αξιοκρατική του αποτελεσματικότητα. Οι επιφυλάξεις αυτές δεν οφείλονται σε εξωτερικές παρεμβάσεις, αλλά σε ατέλειες και σε εγγενείς αδυναμίες των λειτουργικών του συστατικών (ποιότητα θεμάτων, εξεταζόμενη ύλη, τρόπος βαθμολόγησης των γραπτών κ.ά.), όπως θα δούμε αναλύοντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε άλλα ζητήματα.

Πίνακας 3.5

Αποτίμηση του αξιοκρατικού χαρακτήρα του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που ισχύει τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, είναι αξιοκρατικό;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Καθόλου	12	1.6
2. Λίγο	73	9.6
3. Αρκετά	268	35.3
4. Πολύ	285	37.5
5. Πάρα πολύ	122	16.1
Σύνολο	760	100

Δεν απάντησαν 11

Η παραπάνω θέση ενισχύεται και από τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, τις οποίες πραγματοποιήσαμε με μικρό αριθμό

εκπαιδευτικών, όπως έχουμε ήδη σημειώσει. «Το σύστημα θεωρείται γενικώς αδιάβλητο», μας είπε Διευθύντρια Λυκείου, «και δεν υπάρχουν τα τελευταία, τουλάχιστον, χρόνια αποδεικτικά στοιχεία που να ανατρέπουν τον ισχυρισμό αυτό. Δεν είμαι, όμως, βέβαιη ότι εξασφαλίζεται στον ίδιο βαθμό η επιλογή των πιο άξιων και των πιο ικανών, γιατί δίνεται έμφαση στην απομνημόνευση και δεν αξιολογούνται επαρκώς ουσιαστικότερες ικανότητες των υποψηφίων». Άλλος εκπαιδευτικός μας είπε ότι δεν θεωρεί το σύστημα αξιοκρατικό, διότι λόγω των φροντιστηρίων, των ιδιαίτερων μαθημάτων και της απαξίωσης, γενικά, του Λυκείου δεν προετοιμάζονται στον ίδιο βαθμό όλοι οι εξεταζόμενοι. Ένας άξιος και πραγματικά ικανός υποψήφιος, που δεν έχει ασκηθεί στον τυποποιημένο τρόπο απάντησης στα θέματα, τα οποία τίθενται στις εξετάσεις μπορεί, κατά τον ίδιο εκπαιδευτικό, να έχει χαμηλότερες επιδόσεις από αυτές ενός λιγότερο ικανού, ο οποίος έχει συστηματικά ασκηθεί, εκτός σχολείου, με στόχο να λειτουργεί αποτελεσματικά στο πλαίσιο τέτοιου είδους επιλεκτικών διαδικασιών.

Ανάλογες απόψεις εκφράστηκαν από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και για την αντικειμενικότητα του ισχύοντος συστήματος επιλογής όσων εισέρχονται στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και στις ομότιμες Σχολές. Αρκετά εύγλωττα είναι τα στοιχεία του πίνακα 3.6.

Από τη μελέτη των στοιχείων αυτών προκύπτει ότι, περίπου, 1 στους 2 ερωτηθέντες χαρακτήρισε το εξεταζόμενο σύστημα επιλογής όσων εισάγονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα ως αντικειμενικό, στοιχείο που, όπως έχουμε συχνά υπογραμμίσει, σχετίζεται με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Περίπου ένας στους τρεις το θεωρεί αρκετά αντικειμενικό, χαρακτηρισμός ο οποίος εμπεριέχει θετική αποτίμηση, αφήνει, όμως, κάποια περιθώρια επιφύλαξης και αβεβαιότητας για την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων του. Ιδιαίτερα, όμως, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ένας στους οκτώ (12.4%) εκπαιδευτικούς αποφαίνεται κατά τρόπο αρνητικό για την αντικειμενικότητα του εξεταζόμενου συστήματος, θεωρώντας ότι δεν είναι καθόλου ή είναι λίγο αντικειμενικό.

Πίνακας 3.6

Αξιολόγηση της αντικειμενικότητας του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που ισχύει τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, είναι αντικειμενικό;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Καθόλου	10	1.3
2. Λίγο	84	11.1
3. Αρκετά	292	38.5
4. Πολύ	265	34.9
5. Πάρα πολύ	108	14.2
Σύνολο	759	100

Δεν απάντησαν 12

Οι ενστάσεις για την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις πανελλαδικές εξετάσεις βασίζονται στην υποκειμενικότητα της αξιολόγησης των απαντήσεων των μαθητών, ιδιαίτερα στην Έκθεση και σε άλλα γλωσσικά, κυρίως, μαθήματα, καθώς και σε ορισμένα άλλα (π.χ. στη Βιολογία, στην Οι-

κονομία, στις Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων), ζήτημα το οποίο θα εξετάσουμε λεπτομερέστερα σε επόμενες σελίδες. Η υποκειμενικότητα αυτή δεν είναι ηθελημένη. Αποτελεί εγγενή αδυναμία των ανοικτών ερωτήσεων ανάπτυξης, η απάντηση στις οποίες επιδέχεται διαφορετικές θεωρήσεις και αξιολογήσεις. Το παραπάνω πρόβλημα ενισχύεται, μερικές φορές, από την ασάφεια των οδηγιών βαθμολόγησης που στέλνονται στα βαθμολογικά κέντρα από τις Κεντρικές Επιτροπές Εξετάσεων, από τις επιμέρους κατευθύνσεις που δίνονται στους διορθωτές/βαθμολογητές από τους υπευθύνους διαφορετικών βαθμολογικών κέντρων και από άλλες αποκλίσεις στις οποίες θα κάνουμε πληρέστερη αναφορά σε επόμενες ενότητες.

Όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως για τους λόγους που συμβάλλουν στο να διαμορφώνουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί την άποψη ότι το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων δεν είναι απόλυτα αντικειμενικό, ενισχύονται και από την ανάλυση των συνεντεύξεων με μερικούς από αυτούς.

Ιδιαίτερα σημαντικές για τους στόχους που επιδιώκει η παρούσα έρευνα κρίνουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα αν θεωρούν πως το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων, όπως εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια (μετά το 2005) στη χώρα μας, επιλέγει τους πιο κατάλληλους υποψηφίους για τα αντίστοιχα Τμήματα των Πανεπιστημίων και των Τ.Ε.Ι. Ο πίνακας 3.7 παρουσιάζει τη στατιστική κατανομή των παραπάνω απαντήσεων.

Πίνακας 3.7

Αποτίμηση του βαθμού στον οποίο το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επιλέγει τους πιο κατάλληλους υποψηφίους

Θεωρείτε ότι το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που ισχύει τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, επιλέγει τους πιο κατάλληλους υποψηφίους για τα αντίστοιχα Τμήματα των Α.Ε.Ι. & Τ.Ε.Ι.;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Όχι, δεν το πιστεύω καθόλου.	33	4.3
2. Θεωρώ ότι ελάχιστα ανταποκρίνεται σε μια τέτοια επιλογή.	162	21.2
3. Θεωρώ ότι ανταποκρίνεται αρκετά σε μια τέτοια επιλογή.	382	50.0
4. Θεωρώ ότι ανταποκρίνεται πολύ σε μια τέτοια επιλογή.	152	19.9
5. Θεωρώ ότι ανταποκρίνεται πάρα πολύ σε μια τέτοια επιλογή.	35	4.6
6. Άλλη απάντηση.	-	-
Σύνολο	764	100

Δεν απάντησαν 7

Αν ομαδοποιήσουμε τις περιπτώσεις 1 και 2 (καθόλου και ελάχιστα), από το ένα μέρος, και 4 και 5 (πολύ και πάρα πολύ) από το άλλο, διαπιστώνουμε ότι 1 στους 4 εκπαιδευτικούς (25.5%), που απάντησαν στο σχετικό ερώτημα, θεωρεί ότι το ισχύον (2013-14) σύστημα επιλογής των φοιτητών ελάχιστα ή καθόλου ανταποκρίνεται στο αίτημα να εισάγονται σε κάθε Τμήμα των Πανεπιστημίων και των Τ.Ε.Ι οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι. Το ίδιο, περίπου, ισχύει και γι'αυτούς που έχουν την άποψη ότι το σύστημα ικανοποιεί πολύ ή πάρα πολύ το αίτημα αυτό. Η πλειονότητα (το 50.0%) έχει την άποψη ότι το εν λόγω αίτημα ικανοποιείται αρκετά από το ισχύον σύστημα.

Η διαπίστωση αυτή έχει, κατά τη γνώμη μας, την έννοια ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως, μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων, γίνεται κάποια αξιολογική προσπάθεια επιλογής των καλύτερων για κάθε Τμήμα υποψηφίων, πλην, όμως, αυτή απέχει πολύ από το να παράγει απόλυτα ικανοποιητικό αποτέλεσμα. Αν σ' όλα αυτά προστεθεί και η διαπίστωση ότι το ποσοστό εκείνων που εκφράζουν αρνητική θέση ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα (25.5%) είναι κατά τι μεγαλύτερο εκείνου που αντιπροσωπεύουν όσοι διατυπώνουν πολύ θετική άποψη (24.5%), τότε νομιμοποιείται κανείς να ισχυρισθεί ότι σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών έχει μέτριες ή ισχυρές επιφυλάξεις ως προς το αν με το ισχύον σύστημα επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για τις διάφορες κατευθύνσεις τριτοβάθμιων σπουδών.

Η επιφύλαξη αυτή προκύπτει και από ορισμένες συνεντεύξεις που διενεργήσαμε και αποδίδεται σε ποικίλες αδυναμίες του συστήματος, όπως είναι π.χ. η μη εξειδίκευση της αξιολόγησης των δεξιοτήτων που απαιτεί ο κάθε επιστημονικός κλάδος, η επιλογή με τα ίδια κριτήρια (ίδια μαθήματα, ίδια θέματα) φοιτητών για ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο αλλά και το περιεχόμενό τους σπουδές, η δήλωση πλήθους Τμημάτων που δεν ανταποκρίνονται στα πραγματικά ενδιαφέροντα των υποψηφίων και άλλα παρόμοια. Ανάλογες διαπιστώσεις προέκυψαν και από την έρευνα μεταξύ των μελών Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι. και του διδακτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι, τις οποίες έχουμε ήδη εκθέσει.

3.4.2. Αντιστοιχία των επιδόσεων των υποψηφίων προς τις πραγματικές τους γνώσεις και ικανότητες

Ένα έγκυρο και αξιόπιστο σύστημα επιλογής των εισαγομένων στην Ανώτατη Εκπαίδευση, που βασίζεται αποκλειστικά σχεδόν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, χαρακτηρίζεται από την αντιστοιχία των επιδόσεων αυτών στις πραγματικές γνώσεις και ικανότητες των υποψηφίων. Την αντιστοιχία αυτή υποθέτουμε ότι μπορούν να αξιολογήσουν καλύτερα από κάθε άλλο οι δάσκαλοί τους, οι οποίοι γνωρίζουν, λόγω της μακρόχρονης επαφής και συνεργασίας μαζί τους, τις δυνατότητές τους. Στηριζόμενοι στην υπόθεση αυτή, ζητήσαμε από τους διδάσκοντες που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, να αξιολογήσουν την εγκυρότητα αυτής της αντιστοιχίας.

Η κατανομή των απαντήσεων, τις οποίες έδωσαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί³⁷ εμφανίζεται στον πίνακα 3.8. Το ένα πέμπτο, περίπου, των ατόμων αυτών και συγκεκριμένα το 18.4% εκτιμούν ότι οι επιδόσεις των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις ανταποκρίνονται, λίγο ή καθόλου στις πραγματικές τους γνώσεις στα μαθήματα της ειδικότητάς τους, ενώ περισσότεροι από το ένα τρίτο (35.6%) θεωρούν ότι ανταποκρίνονται πολύ έως πάρα πολύ. Οι υπόλοιποι που αντιπροσωπεύουν το 46,0% του αντίστοιχου δείγματος διατυπώνουν μια μέση άποψη, η οποία κλίνει προς τη θετική κατεύθυνση, όπως συμβαίνει και σε άλλες ανάλογες περιπτώσεις, αφήνει, όμως, κατά την κρίση μας, κάποια περιθώρια επιφύλαξης.

³⁷ Σ' αυτούς δεν περιλαμβάνονται οι Θεολόγοι, οι Γυμναστές και όσοι κατατάχθηκαν στις λοιπές ειδικότητες (βλ. πίνακα 3.3). Από τα ειδικά μαθήματα ελήφθησαν υπόψη μόνο οι Ξένες Γλώσσες.

Πίνακας 3.8

Εκτίμηση του βαθμού ανταπόκρισης των επιδόσεων των υποψηφίων στις πραγματικές τους γνώσεις

Οι επιδόσεις των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις ανταποκρίνονται, κατά τη γνώμη σας, αξιόπιστα στις πραγματικές τους γνώσεις στα μαθήματα της ειδικότητάς σας;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Καθόλου ή σχεδόν καθόλου	13	1.9
2. Λίγο	114	16.5
3. Αρκετά	318	46.0
4. Πολύ	211	30.5
5. Πάρα πολύ	35	5.1
Σύνολο	691	100

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν (βλ. υποσημείωση 37) 80 άτομα

Η συγκέντρωση των απαντήσεων στο μέσο της χρησιμοποιούμενης κλίμακας αξιολόγησης ενδέχεται να αντανακλά το φαινόμενο που είναι γνωστό ως πλάνη «άλω» (halo effect). Σύμφωνα με το φαινόμενο αυτό, οι αξιολογητές τείνουν να αποφεύγουν τους ακραίους αξιολογικούς χαρακτηρισμούς και να χρησιμοποιούν συχνότερα αξιολογικές διαβαθμίσεις που εντάσσονται στο μέσο περίπου της κλίμακας αξιολόγησης. Ενδείξεις, ωστόσο, που προέρχονται από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση της αντιστοιχίας επιδόσεων και ουσιαστικών γνώσεων των υπό εξέταση ατόμων απηχεί την πραγματική πεποίθηση των ερωτηθέντων και έχει ελάχιστα επηρεασθεί από το φαινόμενο «άλω».

Πιο αρνητική είναι η αξιολόγηση εκ μέρους των ερωτηθέντων του βαθμού στον οποίο οι επιδόσεις στις πανελλαδικές εξετάσεις των υποψηφίων για τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα εκφράζουν αξιόπιστα τις ικανότητές τους (π.χ. ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων, κριτική σκέψη, αναλυτική ικανότητα κτλ.). Αυτό προκύπτει από τη μελέτη των δεδομένων του πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3.9

Εκτίμηση του βαθμού ανταπόκρισης των επιδόσεων των υποψηφίων στις πραγματικές τους ικανότητες

Οι επιδόσεις των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις εκφράζουν, κατά τη γνώμη σας, αξιόπιστα τις ικανότητές τους (π.χ. ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων, κριτική σκέψη, αναλυτική ικανότητα κτλ.)	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Καθόλου ή σχεδόν καθόλου	37	4.8
2. Λίγο	239	31.3
3. Αρκετά	341	44.7
4. Πολύ	128	16.8
5. Πάρα πολύ	18	2.4
Σύνολο	763	100

Δεν απάντησαν 8 άτομα.

Από τα παραπάνω στοιχεία συνάγεται ότι το 36.1% των ατόμων του αντίστοιχου δείγματος θεωρεί ότι οι επιδόσεις των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις δεν εκφράζουν καθόλου ή εκφράζουν λίγο, κατά αξιόπιστο τρόπο, τις ικανό-

τητές τους. Το αντίθετο πιστεύει το 19.2% του εν λόγω πληθυσμού και το μεγαλύτερο ποσοστό, ήτοι το 44,7%, υιοθετεί τη μέση άποψη και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Οι παραπάνω διαπιστώσεις συμφωνούν με την κυρίαρχη αντίληψη για τις συγκεκριμένες εξετάσεις, σύμφωνα με την οποία αυτές ελέγχουν, πρωτίστως, την απομνημόνευση και, δευτερευόντως, άλλες δεξιότητες. Αλλά και στην τελευταία περίπτωση οι αξιολογούμενες δεξιότητες σχετίζονται με την απλή εφαρμογή τυποποιημένων γνώσεων ή μεθοδολογιών και ελάχιστα επεκτείνονται στο χώρο της δημιουργικής σύνθεσης, της γόνιμης φαντασίας και της αναλυτικο-συνθετικής σκέψης.

3.4.3. Εγκυρότητα των επιδόσεων των υποψηφίων και επίδραση τυχαίων παραγόντων

Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μιας εξεταστικής δοκιμασίας είναι αντίστροφως ανάλογη της σημαντικότητας του ρόλου που μπορούν να διαδραματίζουν στην επίτευξή τους τυχαίοι παράγοντες. Μια, άλλωστε, από τις συνήθεις κριτικές κατά των εξετάσεων επιλογής για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναφέρεται στον αποσπασματικό χαρακτήρα τους, ο οποίος καθιστά τα αποτελέσματά τους ευεπηρεάστα σε συμπτώσεις. Ορισμένοι, μάλιστα, ισχυρίζονται συχνά, όπως είδαμε και στο προηγούμενο μέρος της παρούσας έκθεσης, ότι δεν είναι δυνατόν να καθορίζεται το μέλλον των ατόμων από μερικές ολιγόωρες εξετάσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων ένας εξεταζόμενος μπορεί να μη βρίσκεται στην καλύτερη κατάσταση, για να αποδώσει το άριστο γι' αυτόν αποτέλεσμα. Σε άλλες, πάλι, περιπτώσεις, τα λιγιστά θέματα που τίθενται στις εξετάσεις αυτές μπορεί να έχουν ιδιαίτερα μελετηθεί, τυχαία, από κάποιο εξεταζόμενο ή το αντίστροφο, οπότε το αποτέλεσμα που επιτυγχάνεται δεν είναι απολύτως αντιπροσωπευτικό των γνώσεων, των ικανοτήτων και της προσπάθειας των διαγωνιζομένων.

Πόσο συχνά, όμως, εμφανίζονται τέτοια φαινόμενα; Ποια είναι η πραγματική επίδραση τυχαίων παραγόντων στις επιδόσεις των υποψηφίων; Πώς μπορεί αυτό να εκτιμηθεί και από ποιους; Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά δεν είναι εύκολη, επειδή δεν υπάρχουν συγκεκριμένα δεδομένα για τις εξετάσεις στις οποίες αναφερόμαστε. Μια εκτίμηση, πάντως, έστω και πολύ γενική, θεωρούμε ότι μπορεί να προκύψει από αυτούς που γνωρίζουν τις ικανότητες των εξεταζομένων, όπως είναι π.χ. οι δάσκαλοί τους, και μπορούν να τις συγκρίνουν με τις επιδόσεις τους στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Στηριζόμενοι στη θέση αυτή, ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας, αν θεωρούν και σε ποιο βαθμό ότι οι επιδόσεις των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις επηρεάζονται από τυχαίους παράγοντες (π.χ. επιλογή θεμάτων που συμπτωματικά είχαν πολύ καλά μελετηθεί από κάποιο υποψήφιο κ.ά.). Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον πίνακα 3.10.

Πίνακας 3.10

Εκτίμηση της επίδρασης τυχαίων παραγόντων στις επιδόσεις των υποψηφίων

Θεωρείτε ότι οι επιδόσεις των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις επηρεάζονται από τυχαίους παράγοντες;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Καθόλου ή σχεδόν καθόλου	32	4.2
2. Σε ελάχιστες περιπτώσεις	350	46.1
3. Σε αρκετές περιπτώσεις	307	40.4
4. Σε πάρα πολλές περιπτώσεις	70	9.2
Σύνολο	759	100

Δεν απάντησαν 12 άτομα.

Μικρό ποσοστό των ατόμων που απάντησαν στο σχετικό ερώτημα, το οποίο δεν υπερβαίνει το 10%, θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει σε πάρα πολλές περιπτώσεις. Αρκετά, μάλιστα, από τα άτομα της κατηγορίας αυτής ανέφεραν στο τέλος του ερωτηματολογίου, όπου υπήρχε ανοικτή ερώτηση στην οποία μπορούσαν να γράψουν ο,τιδήποτε επιθυμούσαν να προσθέσουν, ως τυχαίους παράγοντες, εκτός από τη συμπτωματική καλή γνώση ή άγνοια των σχετικών θεμάτων, την ψυχολογική κατάσταση των ατόμων, αιφνίδιες αδιαθεσίες και απρόσμενα γεγονότα, θέμα στο οποίο θα επανέλθουμε. Περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (50,3%) θεωρούν ότι σημαντική επίδραση τυχαίων παραγόντων εμφανίζεται σε ελάχιστες περιπτώσεις ή καθόλου (οι δύο εναλλακτικές επιλογές συνεξετάζονται λόγω της μικρής μεταξύ τους διαφοροποίησης). Υψηλό, όμως, ποσοστό (40.4%) αντιπροσωπεύουν αυτοί που εκτιμούν ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις.

Συνοψολογίζοντας τη συχνότητα των απαντήσεων που αντιστοιχούν στις δύο κατηγορίες θετικών απαντήσεων (αρκετές και πάρα πολλές περιπτώσεις), διαπιστώνουμε ότι οι γνώμες των εκπαιδευτικών ως προς το εξεταζόμενο ζήτημα διχοτομούνται. Αν δεχθούμε ότι η διχοτόμηση αυτή ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και δεν αποτελεί μια απλή υποκειμενική εικασία, τότε το ζήτημα της επίδρασης τυχαίων παραγόντων στις επιδόσεις των υποψηφίων χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, επειδή επηρεάζει καθοριστικά την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των εξεταστικών δοκιμασιών.

Ένας τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος αυτού, ο οποίος προτείνεται, άλλωστε, και από μερίδα εκπαιδευτικών, είναι να συνεκτιμούνται για την εισαγωγή στα τριτοβάθμια ιδρύματα και άλλα στοιχεία των υποψηφίων και, κυρίως, οι σχολικές τους επιδόσεις που καλύπτουν εκτενέστερα χρονικά διαστήματα και ευρύτερο φάσμα γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι π.χ. οι γενικοί μέσοι όροι επίδοσης στις λυκειακές τάξεις. Κάτι τέτοιο, όμως, θέτει άλλα ζητήματα και ενδέχεται να προκαλέσει προβλήματα, που, δυνητικά, μπορεί να αποβούν σε βάρος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του συστήματος επιλογής. Στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε.

Αξίζει ακόμη να σημειώσουμε ότι, περίπου, δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς (63.0%) έχουν την άποψη ότι οι επιδόσεις των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις είναι, συνήθως, χαμηλότερες από το μέσο όρο της επίδοσής τους στα αντί-

στοιχα μαθήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο. Μόλις το 7.1% θεωρεί ότι είναι υψηλότερες και το 27.4% ότι δεν διαφέρουν, συνήθως.³⁸ Η διαφοροποίηση αυτή αποδίδεται από πολλούς ερωτηθέντες στην επιείκεια που χαρακτηρίζει την αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώθηκε και από τις σχετικές συνεντεύξεις. «Οι βαθμοί στο σχολείο», μας είπε Σχολικός Σύμβουλος, «είναι σε αρκετές περιπτώσεις χαριστικοί». Άλλοι αποδίδουν την παραπάνω διαφοροποίηση στη δυσκολία των θεμάτων που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις, τα οποία δεν εναρμονίζονται, κατά τη γνώμη τους, με το πνεύμα των σχολικών βιβλίων και με τη διδακτική πράξη. Αν, όμως, το τελευταίο συμβαίνει σε μεγάλη έκταση, σε ορισμένα ιδιαίτερα μαθήματα (π.χ. στα Μαθηματικά και στις Θετικές Επιστήμες), τότε εγείρονται ερωτήματα για το κατά πόσο η απόκλιση αυτή επηρεάζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του συστήματος επιλογής. Αν όσα ζητούνται στις εν λόγω εξετάσεις αποκλίνουν σημαντικά από αυτά που διδάσκονται στο σχολείο, τότε το σύστημα πάσχει. Ενισχύεται, έτσι, η παραπαιδεία, φαινόμενο μη αποδεκτό.

Το γενικό, πάντως, πνεύμα, το οποίο διαπιστώθηκε και στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε, είναι ότι η βαθμολογία στο πλαίσιο του σχολείου είναι επιεικέστερη σε σύγκριση με αυτήν που προκύπτει από τις πανελλαδικές εξετάσεις, των οποίων τα θέματα είναι, κατά κανόνα, πιο δύσκολα από αυτά που τίθενται στο επίπεδο του σχολείου.

3.4.4. Ενημέρωση για τις τριτοβάθμιες σπουδές και εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων

Για να θεωρήσουμε ότι ένα σύστημα επιλογής για τριτοβάθμιες σπουδές λειτουργεί κατά τρόπο έγκυρο και αξιόπιστο, θα πρέπει, εκτός των άλλων, να πληρούνται ορισμένοι όροι που σχετίζονται με τη γνώση των απαιτήσεων των σπουδών προς τις οποίες προσανατολίζονται τα άτομα, καθώς και με την αυτογνωσία των ίδιων των ενδιαφερομένων για το αν έχουν τις δεξιότητες και τα λοιπά χαρακτηριστικά που απαιτούν οι σπουδές αυτές και τα επαγγέλματα στα οποία οδηγούν.

Σε αντίθετη περίπτωση, οι υποψήφιοι δηλώνουν προτιμήσεις σπουδών για τις οποίες δεν μπορούν οι ίδιοι να εκτιμήσουν αν διαθέτουν τα αναγκαία προσόντα. Άρα, η ενημέρωση για τις τριτοβάθμιες σπουδές αποτελεί βασική συνισταμένη ενός αποτελεσματικού έγκυρου και αξιόπιστου συστήματος μετάβασης από το λυκειακό στο ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Από άλλη αδημοσίευτη έρευνά μας προέκυψε ότι οι εισερχόμενοι στα Πανεπιστήμια και στα Τ.Ε.Ι θεωρούν ότι είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τα Τμήματα που τους ενδιαφέρουν. Η αξιολόγηση, βέβαια, της επάρκειας αυτής δεν είναι εύκολη και η απλή δήλωση ενός υποψηφίου ότι είναι ενημερωμένος ως προς τα Τμήματα στα οποία επιθυμεί να εισαχθεί δεν επαρκεί για την επιβεβαίωσή της. Η συνεκτίμηση ποικίλων στοιχείων μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλέστερη προσέγγιση του εν λόγω ζητήματος. Μεταξύ των στοιχείων αυτών περιλαμβάνεται και η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι ο-

³⁸ Δέκα επτά (2,5%) από τους ερωτηθέντες έδωσαν δικές τους απαντήσεις, όπως: «ισχύουν και τα δύο, σε ορισμένα μαθήματα είναι υψηλότερες και σε άλλα χαμηλότερες», «εξαρτάται από το σχολείο», «εξαρτάται από το πόσο επιεικής είναι η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο» και άλλες παρόμοιες. Δώδεκα δεν απάντησαν.

ποίοι, όπως σημειώθηκε προηγουμένως, συγκαταλέγονται μεταξύ των προσώπων εκείνων που γνωρίζουν αρκετά καλά τους υποψηφίους.

Αφορμώμενοι από τις σκέψεις αυτές, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τη γνώμη τους, την οποία συνοψίζει ο πίνακας 3.11. Από τα σχετικά στοιχεία προκύπτει ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων (το 55.9%) θεωρεί ότι οι υποψήφιοι είναι πολύ λίγο ή καθόλου ενημερωμένοι ως προς το θέμα αυτό, ενώ εκείνοι που έχουν την αντίθετη άποψη (πολύ καλά ή πάρα πολύ καλά ενημερωμένοι) αντιπροσωπεύουν ποσοστό που δεν υπερβαίνει το 8.5%. Την άποψη ότι είναι αρκετά ενημερωμένοι, που υπονοεί ότι έχουν κάποιες πληροφορίες γι' αυτά αλλά όχι σε απόλυτα ικανοποιητικό βαθμό, εξέφρασε το 35.5%.

Οι διαπιστώσεις αυτές δείχνουν, στο βαθμό που εκφράζουν την κρατούσα πραγματικότητα, ότι υπάρχουν σοβαρές αδυναμίες στον τομέα του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού των αποφοίτων των Λυκείων. Καταδεικνύουν, επίσης, την αναποτελεσματικότητα της εφαρμογής του θεσμού του Σ.Ε.Π., αδυναμία που έχει επισημανθεί τόσο από μας όσο και από άλλους πολλές φορές.

Πίνακας 3.11

Εκτίμηση του βαθμού ενημέρωσης των υποψηφίων για τις τριτοβάθμιες σπουδές

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι υποψήφιοι για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ενημερωμένοι ως προς τα Τμήματα για τα οποία δηλώνουν προτιμήσεις στο μηχανογραφικό δελτίο;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Καθόλου ή σχεδόν καθόλου ενημερωμένοι	36	4.7
2. Πολύ λίγο ενημερωμένοι	391	51.2
3. Αρκετά ενημερωμένοι	271	35.5
4. Πολύ καλά ενημερωμένοι	54	7.1
5. Πάρα πολύ καλά ενημερωμένοι	11	1.4
Σύνολο	763	100

Δεν απάντησαν 8 άτομα.

Όσα μνημονεύθηκαν προηγουμένως υπογραμμίζουν την ανάγκη αναβάθμισης της λειτουργίας του παραπάνω θεσμού, η οποία συνδέεται άμεσα με την εγκυρότητα των επιλογών των υποψηφίων φοιτητών και, κατ' επέκταση, με την καλή λειτουργία του συστήματος μετάβασης από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Έγκυρο και αξιόπιστο σύστημα επιλογής δεν μπορεί να υπάρξει, αν οι υποψήφιοι, που δηλώνουν προτιμήσεις για τις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών, δεν γνωρίζουν πολύ καλά τις απαιτήσεις τους και τις επαγγελματικές τους διεξόδους και αδυνατούν να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο αυτές ανταποκρίνονται στις δυνατότητές τους και στα ειδικότερα ενδιαφέροντά τους.

3.4.5. Η μεταβλητότητα της δυσκολίας των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων

Τα ερωτήματα, τα οποία τίθενται στο πλαίσιο ενός επαναλαμβανόμενου εξεταστικού συστήματος που χαρακτηρίζεται από υψηλή αξιοπιστία, δεν θα πρέπει να διαφέρουν σημαντικά ως προς το βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζουν για τους εξεταζόμενους σε διαδοχικές χρονικές φάσεις. Τηρείται η αρχή αυτή στο ισχύον

σύστημα ή παρατηρείται από τη μια χρονιά στην άλλη αυξομείωση της δυσκολίας των θεμάτων, η οποία επηρεάζει τις επιδόσεις των εξεταζομένων; Ας δούμε ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 3.12

Εκτίμηση της μεταβλητότητας της δυσκολίας των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων από έτος σε έτος

Κατά τη γνώμη σας, η δυσκολία των θεμάτων που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις στα μαθήματα της ειδικότητάς σας:	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. παραμένει, συνήθως, σταθερή από χρόνο σε χρόνο.	106	15.4
2. μεταβάλλεται, μερικές φορές, λίγο.	326	47.4
3. μεταβάλλεται, μερικές φορές, πολύ.	185	26,9
4. μεταβάλλεται, μερικές φορές, πάρα πολύ.	71	10.3
Σύνολο	688	100

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν (βλ. υποσημείωση 37) 83 άτομα.

Μόνο το 15,4% των καθηγητών της Δ.Ε. θεωρεί ότι η δυσκολία των θεμάτων παραμένει σταθερή από χρόνο σε χρόνο, ενώ ποσοστό μεγαλύτερο του 37,2% έχει την άποψη ότι αυτή μεταβάλλεται είτε πολύ είτε πάρα πολύ. Το 47.4 % πιστεύει ότι μεταβάλλεται λίγο, μερικές φορές.

Η εκτίμηση της μεταβλητότητας αυτής ποικίλλει, αν εξετασθεί υπό το πρίσμα του παράγοντα: ειδικότητα των εκπαιδευτικών ($\chi^2=101.02$, $\beta.ε=21$, $p<.001$). Οι Μαθηματικοί και οι καθηγητές των λοιπών Θετικών Επιστημών (Φυσική, Χημεία, Βιολογία) αξιολογούν τη μεταβλητότητα αυτή σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι Φιλολόγοι και οι λοιποί καθηγητές θεωρητικών μαθημάτων. Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες, που ανήκουν ως επί το πλείστον στις πρώτες από τις αναφερθείσες ειδικότητες υποστήριξαν τη θέση ότι τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται τάση συνεχούς αύξησης της δυσκολίας των θεμάτων, γεγονός που ευνοεί τη στροφή προς τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι η εν λόγω μεταβλητότητα δεν έχει επιπτώσεις στην επιλογή όσων διαγωνίζονται την ίδια χρονιά, αφού ο παράγοντας αυτός είναι ο ίδιος για όλους, όσοι εξετάζονται με τα ίδια θέματα. Επηρεάζει, όμως, την αξιοπιστία των επαναληπτικών εξετάσεων, οι οποίες γίνονται σε ειδικές περιπτώσεις (π.χ. υποψήφιοι, οι οποίοι λόγω ασθένειας ή άλλων λόγων ανωτέρας βίας δεν έλαβαν μέρος στις πανελλαδικές εξετάσεις), αν και στις περιπτώσεις αυτές μεταβάλλεται η δυσκολία των θεμάτων. Επίσης, αν κάποιος επανέλθουν στις πανελλαδικές εξετάσεις σε επόμενο χρόνο είτε για βελτίωση βαθμολογίας είτε διότι για διάφορους λόγους δεν εξετάστηκαν το προηγούμενο έτος, τότε η μεταβλητότητα των θεμάτων δημιουργεί άνισες ευκαιρίες, αν και τέτοιου είδους περιπτώσεις είναι πολύ λίγες.

Σημαντικότερη θεωρούμε την επίδραση που έχει η μεταβλητότητα αυτή στη διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων στο σχολείο και στο ψυχολογικό κλίμα της αβεβαιότητας που δημιουργεί στους υποψηφίους, οι οποίοι αναζητούν στην παραπαιδεία όχι μόνο την αναγκαία διδακτική βοήθεια αλλά και ψυχολογική στήριξη.

3.4.6. Η ανεπάρκεια της προετοιμασίας που προσφέρει το Λύκειο για τις πανελλαδικές εξετάσεις

Αρκετές από τις αδυναμίες του συστήματος πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας και, ιδιαίτερα, η διόγκωση του φαινομένου της παραπαιδείας αποδίδονται από τους μελετητές, μεταξύ άλλων αιτίων, στην ανεπάρκεια της προετοιμασίας που προσφέρει το Λύκειο για τις εξετάσεις αυτές. Ας δούμε ποια είναι ή θέση των ίδιων των λειτουργών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στο Λύκειο ή σχετίζονται με τη λειτουργία του (π.χ. Σχολικοί Σύμβουλοι).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η στατιστική κατανομή των απαντήσεων των προσώπων του δείγματος σε ερώτηση σχετικό με το εν λόγω θέμα.

Πίνακας 3.13

Εκτίμηση της επάρκειας της προετοιμασίας των μαθητών στο σχολείο για την αντιμετώπιση των πανελλαδικών εξετάσεων

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες, τις οποίες αποκτούν οι μαθητές αποκλειστικά στο σχολείο, επαρκούν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Ναι πλήρως	29	3.9
2. Ναι, ικανοποιητικά	319	42.8
3. Ναι, λίγο	248	33.2
4. Ελάχιστα	120	16.1
5. Όχι, καθόλου	30	4.0
Σύνολο	746	100

Δεν απάντησαν 25 άτομα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι αυτοί που έχουν την άποψη ότι το σχολείο προετοιμάζει πλήρως τους μαθητές για τις πανελλαδικές εξετάσεις αντιπροσωπεύουν πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 3.9%. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει όσα μνημονεύθηκαν προηγουμένως. Αυτοί που θεωρούν ότι το σχολείο προσφέρει ικανοποιητική προετοιμασία στους υποψηφίους για τα Α.Ε.Ι. και τα Τ.Ε.Ι. αντιστοιχούν στο 42.8 % του δείγματος, ενώ η πλειονότητα (53.3%) έχει τη γνώμη ότι το Λύκειο ανταποκρίνεται λίγο έως και καθόλου σ' αυτό το ρόλο, παρά το γεγονός ότι η υπηρεσία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στο Λύκειο ενδέχεται να επηρεάζει επί το ευνοϊκότερο τις απόψεις τους για τη συμβολή του στην προετοιμασία των υποψηφίων.

Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε συνάγεται ότι ακόμη και εκείνοι που εκφράζονται θετικά για την προετοιμασία που προσφέρει το σχολείο στο συγκεκριμένο τομέα παρατηρούν ότι αυτό ισχύει, υπό τον όρο ότι οι μαθητές δείχνουν το ενδεδειγμένο ενδιαφέρον για όσα διδάσκονται στο σχολείο και δεν εστιάζουν την προσπάθειά τους στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα. Δυστυχώς, όμως, παρατηρούν οι ίδιοι, το σχολείο αντιμετωπίζεται απαξιωτικά από τους περισσότερους γονείς και μαθητές, με συνέπεια να μην αποδίδει το αποτέλεσμα που, δυνητικά, θα μπορούσε να δώσει, όπως ισχυρίζονται τα άτομα που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, τις οποίες πραγματοποιήσαμε. Αυτή η απαξίωση του Λυκείου τροφοδοτεί τη στροφή προς τα

φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα, η παρακολούθηση των οποίων έχει εξελιχθεί, κατά τις απόνειες των ίδιων εκπαιδευτικών, σε κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο πολύ δύσκολα μπορεί να εξαλειφθεί. Στην ενίσχυση της παραπαιδείας, που αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παρενέργειες του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμβάλλουν και άλλοι παράγοντες στους οποίους θα αναφερθούμε σε επόμενες ενότητες.

Αξίζει να εξετάσουμε στο σημείο αυτό αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου, από τη μια μεριά, και του ιδιωτικού, από την άλλη. Δεν μας διαφεύγει, βέβαια, ότι κυκλοφορούν φήμες, σύμφωνα με τις οποίες τα ιδιωτικά σχολεία προβαίνουν στη λήψη πρόσθετων μέτρων, για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να επιτύχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις, ενέργειες τις οποίες το δημόσιο σχολείο αδυνατεί να πραγματοποιήσει. Ο πίνακας 3.14 δείχνει την κατανομή των απαντήσεων δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών λειτουργών στο ερώτημα που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Πίνακας 3.14

Εκτίμηση από δημόσιους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς της επάρκειας της προετοιμασίας των μαθητών στο σχολείο για την αντιμετώπιση των πανελλαδικών εξετάσεων

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες, τις οποίες αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο, επαρκούν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων;	Εκπαιδευτικοί δημόσιων Λυκείων		Εκπαιδευτικοί ιδιωτικών Λυκείων	
	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Ναι πλήρως	19	2.9	10	20.8
2. Ναι, ικανοποιητικά	279	42.6	24	50.0
3. Ναι, λίγο	220	33.6	8	16.7
4. Ελάχιστα	108	16.5	6	12.5
5. Όχι, καθόλου	29	4.4	-	-
Σύνολο	655	100	48	100

Δεν απάντησαν 68 άτομα.

Ο στατιστικός έλεγχος της διαφοράς των δύο κατανομών έδειξε ότι αυτή δεν είναι τυχαία ($\chi^2=41.94$, β.ε.=4, $p<.001$). Στηριζόμενοι, λοιπόν, στα παραπάνω στοιχεία, μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν, σε μεγαλύτερο βαθμό απ'ό,τι οι συνάδελφοι τους του δημόσιου σχολείου (Λυκείου στην προκειμένη περίπτωση), ότι οι μαθητές προετοιμάζονται επαρκώς στο σχολείο, για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων. Η πεποίθηση αυτή πρέπει να ελεγχθεί με βάση τα αποτελέσματα των εισαγωγικών εξετάσεων κατά τα τελευταία έτη.

3.4.7. Προβληματισμοί σχετικοί με τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με: α) τη φύση και την ποιότητα των θεμάτων που τίθενται στους υποψηφίους και β) τον τρόπο βαθμολόγησης των απαντήσεων τους σ' αυτά. Στις δύο αυτές πτυχές του συστήματος επιλογής των φοιτητών εστιάζονται και οι περισσότερες από τις παρατηρήσεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί, απαντώντας στις ανοικτές ερωτήσεις που υπήρχαν στο τέλος του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, τις οποίες θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα σε επόμενη υποενότητα. Το ίδιο ισχύει και για τις προφορικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με ολιγάριθμους διδάσκοντες και Σχολικούς Συμβούλους. Όλα αυτά μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι η θεματοθεσία και η βαθμολόγηση των γραπτών συγκαταλέγονται ανάμεσα στους σημαντικότερους πυρήνες των αδυναμιών του υπό εξέταση συστήματος επιλογής, οι οποίες συνδέονται με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του.

Στα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων θα αφιερώσουμε την παρούσα ενότητα, ενώ τα προβλήματα που σχετίζονται με τη βαθμολογία θα μας απασχολήσουν στις επόμενες.

Ας αρχίσουμε από την εγκυρότητα περιεχομένου των πανελλαδικών εξετάσεων. Η εγκυρότητα αυτή σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο τα θέματα των εξετάσεων καλύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό το εύρος της εξεταστέας ύλης. Επειδή η κάλυψή της μπορεί να διαφοροποιείται από μάθημα σε μάθημα, η εξέταση του ζητήματος αυτού θα έπρεπε να γίνει κατά μάθημα. Κάτι τέτοιο, όμως, θα απαιτούσε εξειδικευμένη έρευνα για κάθε εξεταζόμενο γνωστικό αντικείμενο, με χωριστά ερωτηματολόγια, κάτι που υπερέβαινε τις δυνατότητές μας, τα μέσα (οικονομικά κυρίως) και το χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αναγκαστικά, λοιπόν, θα περιοριστούμε σε μια, κατ' αρχήν, γενική εκτίμηση της προαναφερθείσας εγκυρότητας και, στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τις σχετικές απαντήσεις, λαμβάνοντας ως κριτήριο τις ειδικότητες των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, θεωρούμε ότι καλύπτεται σε κάποιο βαθμό η αδυναμία, την οποία σημειώσαμε προηγουμένως.

Πίνακας 3.15

Εκτίμηση της εγκυρότητας περιεχομένου των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων

Τα θέματα που τίθενται, συνήθως, στις πανελλαδικές εξετάσεις στα μαθήματα της ειδικότητάς σας καλύπτουν την αντίστοιχη εξεταστέα ύλη:	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. σε μεγάλο εύρος	480	74.8
2. σε περιορισμένο εύρος	132	20.6
3. σε πολύ μικρό εύρος	22	3.4
4. Άλλη απάντηση	8	1.2
Σύνολο	642	100

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν 129 άτομα. (Εξαιρέθηκαν οι Θεολόγοι, οι Γυμναστές, οι λοιπές ειδικότητες (βλ. πίνακα 3.3), καθώς και οι καθηγητές Ξένων Γλωσσών, επειδή στις Ξένες Γλώσσες δεν υπάρχει συγκεκριμένη εξεταστέα ύλη.

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (74.8%) έχει την άποψη ότι τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων καλύπτουν σε μεγάλο εύρος την εξεταστέα ύλη των αντίστοιχων προς την ειδικότητά τους μαθημάτων, άρα έχουν επαρκή εγκυρότητα περιεχομένου από την άποψη αυτή. Αντίθετα, ένα ποσοστό της τάξης του 24,0% εκτιμά ότι τα θέματα καλύπτουν την ύλη σε περιορισμένο ή σε πολύ μικρό εύρος. Τα ποσοστά αυτά φαίνεται να μη διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών ($\chi^2=16,41$, $\beta.ε=18$, $p > .05$). Ενδεικτικά, σημειώνουμε ότι το ποσοστό των Φιλολόγων που ασπάζονται τη θέση ότι τα θέματα καλύπτουν ευρέως την εξεταστέα ύλη ανέρχεται στο 72,5%, ενώ το ποσοστό αυτό είναι μεταξύ των Φυσικών 71.0%, μεταξύ των Μαθηματικών 75.8%, μεταξύ των Χημικών 79.5%, των Βιολόγων 81.8% και των Οικονομολόγων 87,5%.

Η επόμενη ερώτηση ζητούσε από όσους συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο να προσδιορίσουν το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι τα θέματα που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις στα μαθήματα της ειδικότητάς τους απαιτούν, συνήθως, τις παρακάτω ικανότητες από τους υποψηφίους: α) ικανότητα απομνημόνευσης, β) κριτική σκέψη, γ) συνθετική ικανότητα και δ) άλλη ικανότητα, την οποία όφειλαν να προσδιορίσουν οι ίδιοι. Η αξιολόγηση αυτή ζητούνταν να γίνει με βάση την κλίμακα 1-5, όπου το ένα είχε την έννοια του καθόλου ή σχεδόν καθόλου, το δύο είχε την έννοια του λίγο, το τρία του αρκετά, το τέσσερα του πολύ και το 5 του πάρα πολύ.

Για τη σαφέστερη παρουσίαση των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών αναγράφουμε στον πίνακα 3.16 τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των σχετικών βαθμών, αν και κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι τα δεδομένα είναι ποιοτικά και η θεώρησή τους ως ποσοτικών ενδέχεται να εκληφθεί ως καταχρηστική. Από την ανάλυσή τους, πάντως, και ως ποιοτικών δεδομένων διαπιστώσαμε ότι δεν εξάγονται διαφορετικά συμπεράσματα.

Πίνακας 3.16

Αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων απαιτούν διάφορες ικανότητες (κλίμακα αξιολόγησης 1-5)³⁹

Απαιτούμενες ικανότητες	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Πλήθος περιπτ.
1. Ικανότητα απομνημόνευσης	1	5	4.0	1.2	689
2. Κριτική σκέψη	1	5	3.5	1.1	689
3. Συνθετική ικανότητα	1	5	3.6	1.1	688
4. Άλλες ικανότητες	2	5	4.2	1.9	78

Αν εξαιρέσουμε την περίπτωση αναφοράς άλλων ικανοτήτων, που σημειώθηκαν από μικρό αριθμό ερωτηθέντων (10,1% του δείγματος), η ικανότητα που αξιολογείται από το σύνολο του οικείου δείγματος ως η πιο αναγκαία, για να ανταποκριθούν με επιτυχία οι υποψήφιοι στα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων είναι αυτή της απομνημόνευσης. Ακολουθούν με μικρή διαφορά οι άλλες δύο. Αν, όμως, εξετάσουμε τους παραπάνω δείκτες σπουδαιότητας υπό το πρίσμα της ειδικότητας των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε σημαντικές μεταξύ τους διαφο-

³⁹ Περιλαμβάνονται μόνο οι ειδικότητες που αντιστοιχούν στα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα. Από τα ειδικά μαθήματα συνεκτιμήθηκαν μόνο οι Ξένες Γλώσσες.

ροποιήσεις. Ο πίνακας 3.17 δείχνει την αξιολόγηση της αναγκαιότητας των υπό εξέταση ικανοτήτων κατά κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3.17

Αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων απαιτούν διάφορες ικανότητες (κλίμακα αξιολόγησης 1=5)

Ειδικότητες εκπαιδευτικών	Απομνημόνευση			Κριτική σκέψη			Συνθετική ικανότητα			Άλλες ικανότητες		
	X	σ	N	X	σ	N	X	σ	N	X	σ	N
1. Φιλολόγοι	4.6	0.7	276	3.2	1.0	273	3.3	1.0	272	4.6	1.1	29
2. Μαθηματικοί	3.2	1.1	126	4.0	0.9	129	4.2	0.9	129	4.2	0.8	19
3. Φυσικοί ⁴⁰	3.7	1.1	101	3.9	1.1	101	3.9	1.1	101	4.3	0.9	11
4. Χημικοί	3.8	1.0	40	3.4	1.0	40	3.4	1.2	40	4.7	0.6	3
5. Βιολόγοι	4.3	0.8	22	3.4	1.0	22	3.5	1.1	22	-	-	-
6. Οικονομολόγοι	4.6	0.6	40	2.9	1.1	39	3.2	1.1	39	3.5	0.7	2
7. Πληροφορικής	3.1	1.1	39	4.1	0.9	39	4.0	1.1	39	4,8	0,7	8
8. Ξένων Γλωσσών	3.2	1.6	45	3.4	1.0	46	3.4	0.9	46	4.3	1.2	6

X=μέσος όρος, σ=τυπική απόκλιση

Οι διαφορές των μέσων όρων (X) μεταξύ των αναφερομένων ειδικοτήτων είναι στατιστικά σημαντικές, εκτός από αυτές που αφορούν άλλες δεξιότητες (απομνημόνευση: $F(7, 681)=43.39$, $p < .001$, κριτική σκέψη: $F(7, 681)= 14,10$, $p < .001$, συνθετική ικανότητα: $F(7, 680)= 12.25$, $p < .001$)⁴¹.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς την ικανότητα απομνημόνευσης αυτή θεωρείται πιο αναγκαία από τους Φιλολόγους και τους Οικονομολόγους και ακολουθούν πολύ κοντά οι Βιολόγοι. Οι άλλες ειδικότητες δεν εμφανίζουν μεταξύ τους πολύ μεγάλες διαφορές. Τη μικρότερη σπουδαιότητα αποδίδουν στην ικανότητα αυτή οι καθηγητές της Πληροφορικής. Όσον αφορά την κριτική σκέψη, τα δεδομένα του πίνακα 3.17 δείχνουν ότι οι καθηγητές της Πληροφορικής και οι Μαθηματικοί της αποδίδουν περισσότερη σημασία ως ιδιότητα αναγκαία για την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις και ακολουθούν οι Φυσικοί. Τη μικρότερη σπουδαιότητα της αποδίδουν οι Οικονομολόγοι, ενώ ανάμεσα στις λοιπές ειδικότητες οι σχετικές διαφοροποιήσεις είναι μικρότερες. Σε σχέση, τέλος, με τη συνθετική ικανότητα παρατηρείται ανάλογη εικόνα μ'αυτήν που περιγράφηκε προηγουμένως για την κριτική σκέψη. Εντύπωση μάς προκάλεσε το γεγονός ότι οι Φιλολόγοι δεν αποδίδουν στην συνθετική ικανότητα την αναμενόμενη βαρύτητα, αν και η Έκθεση θεωρείται ως το κατ' εξοχήν αντικείμενο για το οποίο είναι αναγκαία η συνθετική ικανότητα. Φαίνεται ότι η ανάγκη απομνημόνευσης στα λοιπά μαθήματα είναι τόσο μεγάλη που επισκιάζει την αναγκαιότητα της κριτικής σκέψης για ένα επιμέρους στοιχείο του συνόλου των εξεταστικών δοκιμασιών. Επιπρόσθετα, από συνεντεύξεις με Φιλολόγους, προέκυψε ότι ακόμη και στην Έκθεση οι μαθητές απομνημονεύουν αποσπάσματα από διάφορα κείμενα ή εκθεσιολογία και τα πα-

⁴⁰ Περιλαμβάνονται και οι Φυσιολόγοι και οι Γεωλόγοι. Η σημείωση αυτή ισχύει και για τις αντίστοιχες περιπτώσεις που ακολουθούν.

⁴¹ Λόγω του μεγάλου πλήθους των πολλαπλών συγκρίσεων των μέσων όρων ανά ζεύγη (224 συγκρίσεις) με το κριτήριο του Scheffé, αποφύγαμε την αναγραφή μεγάλου αριθμού σχετικών στατιστικών δεικτών. Περιοριστήκαμε στην απλή περιγραφική παρουσίαση των διαφορών που παρατηρούνται μεταξύ των επιμέρους ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών.

ραθέτουν, μερικές φορές, αυτούσια στα γραπτά τους. Φαίνεται, ακόμη, ότι υπάρχει τυποποίηση ακόμη και για τη δομή και την όλη διάρθρωση μιας Έκθεσης, γεγονός που δεν ευνοεί την ελεύθερη δημιουργία και τη συνθετική ικανότητα.

Ως προς τις άλλες ικανότητες, τις οποίες 77 ερωτηθέντες έκριναν ότι χρειάζονται για να ανταποκριθούν οι υποψήφιοι στις απαιτήσεις των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων στα μαθήματα της ειδικότητάς τους αυτές είναι, κατά σειρά συχνότητας αναφοράς, οι εξής:

1. Ικανότητα γραπτής γλωσσικής έκφρασης.
2. Ικανότητα ελέγχου του άγχους – ψυχραιμία.
3. Χρήση αλγορίθμων - μεθοδολογική ταξινόμηση.
4. Αναλυτική ικανότητα - αναλυτική σκέψη.
5. Ταχύτητα στις απαντήσεις - ταχύτητα σκέψης.
6. Αφαιρετική σκέψη/ικανότητα.
7. Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.
8. Κατανόηση ζητημάτων.
9. Ανθεκτικότητα - ψυχική αντοχή.
10. Γενικές γνώσεις, μελέτη εξωσχολικών βιβλίων.
11. Ικανότητα καλής διαχείρισης του χρόνου.
12. Λοιπές ικανότητες (π.χ. μεθοδικότητα, προσοχή, ικανότητα συγκέντρωσης, φαντασία κτλ.).

Ορισμένες από τις ιδιότητες αυτές (π.χ. ψυχραιμία, αντοχή στην πίεση κτλ.) μπορούν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, κυρίως, οι περισσότερες, όμως, μπορούν να αναπτυχθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση και άσκηση. Δυστυχώς, το ελληνικό σχολείο, όπως λειτουργεί δεν αναπτύσσει στον απαιτούμενο βαθμό τις ικανότητες αυτές.

Είναι αναμενόμενο να αποδίδουν τα άτομα που έγραψαν τις παραπάνω απαντήσεις μεγάλη σημασία στις μνημονευόμενες ικανότητες. Το γεγονός, όμως, ότι αυτές αναφέρθηκαν από λίγους ερωτηθέντες μειώνει τη βαρύτητά τους ως απαιτήσεων για την επιτυχή ανταπόκριση στα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων.

Με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων επιλογής όσων εισέρχονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, με βάση το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων, σχετίζεται η κατάλληλη διαβάθμιση της δυσκολίας των θεμάτων των εξετάσεων. Αν όλα τα θέματα είναι εύκολα ή πολύ δύσκολα, τότε τα εξεταστικά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται δεν έχουν, όπως αναφέραμε στο θεωρητικό πλαίσιο της έκθεσης αυτής, καλή διακριτική ισχύ. Κατά συνέπεια, δεν διευκολύνεται η επιλογή των πιο ικανών μεταξύ των υποψηφίων και, επιπρόσθετα, εμφανίζεται, στην περίπτωση πολύ δύσκολων θεμάτων, το φαινόμενο να εισάγονται σε Τμήματα χαμηλής ζήτησης απόφοιτοι με μη ικανοποιητικές επιδόσεις. Η αξιολόγηση της δυσκολίας των θεμάτων μπορεί ερευνητικά να ελεγχθεί με βάση τα ποσοστά επιτυχών απαντήσεων σε κάθε ερώτηση, στοιχεία, όμως, τα οποία δεν είχαμε στη διάθεσή μας. Έμμεση εναλλακτική δυνατότητα, λιγότερο όμως ακριβής, είναι η εκτίμηση της παραμέτρου αυτής από τους διδάσκοντες στο Λύκειο, οι οποίοι, όπως επανειλημμένα έχει τονισθεί, γνωρίζουν τις ικανότητες των μαθητών τους και μπορούν, σε σχέση μ' αυτές, να αποτιμήσουν τη διαβάθμιση της δυσκολίας των θεμάτων που τίθενται κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις στα

μαθήματα της ειδικότητάς τους. Η άποψή τους ως προς το ζήτημα αυτό προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 3.18.

Πίνακας 3.18

Αξιολόγηση της διαβάθμισης της δυσκολίας των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων

Τα θέματα που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις στα μαθήματα της ειδικότητάς σας:	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. χαρακτηρίζονται από πολύ καλή διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία τους.	218	32.2
2. χαρακτηρίζονται από μέτρια διαβάθμιση ως προς τη δυσκολία τους.	428	63.1
3. δεν διαβαθμίζονται ως προς τη δυσκολία τους.	32	4.7
Σύνολο	678	100

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν (βλ. υποσημείωση 37) 93 άτομα.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω στοιχεία, ένας περίπου στους 3 εκπαιδευτικούς, που απάντησαν στο σχετικό ερώτημα, έχει την άποψη ότι τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων παρουσιάζουν πολύ καλή διαβάθμιση από πλευράς δυσκολίας, ενώ το 63.1% αξιολογεί τη διαβάθμιση αυτή ως μέτρια και το 4.7% εκτιμά ότι δεν υπάρχει καθόλου διαβάθμιση. Συνεπώς, η διαβάθμιση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί μέτρια, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, με ισχυρή τάση προς την πολύ καλή. Αυτό σημαίνει ότι και στον τομέα αυτό υπάρχουν μεγάλα περιθώρια περαιτέρω βελτίωσης του υπό εξέταση συστήματος.

Αν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εξετασθούν υπό το πρίσμα της ειδικότητάς τους, τότε διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των διδασκόντων ($\chi^2=51.36$, β.ε.=14, $p < .001$). Ενδεικτικά σημειώνουμε τα εξής: Όπως δείχνουν τα στοιχεία του πίνακα 3.19, το μικρότερο ποσοστό εκείνων που χαρακτηρίζουν τη διαβάθμιση αυτή πολύ καλή εμφανίζουν οι Φιλολόγοι (20,1%), οι οποίοι παρουσιάζουν και το υψηλότερο ποσοστό (75.8%) εκείνων που έχουν τη γνώμη ότι η υπό εξέταση διαβάθμιση είναι μέτρια. Ίδιο, περίπου, ποσοστό για την κατηγορία αυτή εμφανίζουν και οι καθηγητές Ξένων Γλωσσών. Οι Φυσικοί και οι Μαθηματικοί εμφανίζουν, μαζί με τους καθηγητές Ξένων Γλωσσών, τα μεγαλύτερα ποσοστά (7,0%, 6,3% και 6.7%, αντίστοιχα) εκείνων που ισχυρίζονται ότι τα θέματα δεν διαβαθμίζονται καθόλου, άρα δεν έχουν την απαιτούμενη διακριτική εγκυρότητα. Το σχετικό ποσοστό, όμως, είναι μικρό και για το λόγο αυτό δεν του αποδίδουμε ιδιαίτερη σημασία. Το υψηλότερο ποσοστό αυτών που θεωρούν ότι τα θέματα έχουν καλή διαβάθμιση εμφανίζουν οι καθηγητές της Πληροφορικής (55.6%), ενώ οι λοιπές ειδικότητες (Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι, Οικονομολόγοι) καταγράφουν στην περίπτωση αυτή ποσοστά που κυμαίνονται από το 43.0% έως το 47.6%.

Πίνακας 3.19

Αξιολόγηση του βαθμού διαβάθμισης της δυσκολίας των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων κατά ειδικότητα⁴²

Ειδικότητες εκπαιδευτικών	Πολύ καλή διαβάθμιση		Μέτρια διαβάθμιση		Δεν διαβαθμίζονται		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Φιλολόγοι	54	20.1	204	75.8	11	4.1	269	100
2. Μαθηματικοί	46	36.2	73	57.5	8	6.3	127	100
3. Φυσικοί	43	43.0	50	50.0	7	7.0	100	100
4. Χημικοί	19	47.5	19	47.5	2	5.0	40	100
5. Βιολόγοι	10	47.6	11	52.4	-	-	21	100
6. Οικονομολόγοι	17	42.5	22	55.0	1	2.5	40	100
7. Πληροφορικής	20	55.6	16	44.4	-	-	36	100
8. Ξένων Γλωσσών	9	20.0	33	73.3	3	6.7	45	100

Συνοψίζοντας όσα σημειώσαμε προηγουμένως για τη διαβάθμιση της δυσκολίας των θεμάτων, η οποία προσδιορίζει τη διακριτική τους εγκυρότητα που θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό των εξετάσεων επιλογής, μπορούμε να πούμε ότι το πρόβλημα εντοπίζεται στα γλωσσικά, κυρίως, μαθήματα. Άρα, στον τομέα αυτό θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο πλαίσιο της προσπάθειας βελτίωσης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η επόμενη ερώτηση ζητούσε από αυτούς που συμπλήρωσαν το σχετικό ερωτηματολόγιο να προσδιορίσουν σε ποιο βαθμό τα θέματα που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους των μαθημάτων της ειδικότητάς τους.

Η ερώτηση βασίζεται στην υπόθεση ότι οι διδάσκοντες γνωρίζουν πολύ καλά τους σκοπούς και τους στόχους των μαθημάτων, τα οποία διδάσκουν και, ως εκ τούτου, είναι σε θέση να αξιολογήσουν, με εγκυρότητα, το βαθμό στον οποίο τα θέματα που τίθενται τα τελευταία χρόνια στις πανελλαδικές εξετάσεις αντιστοιχούν σ' αυτούς. Η παραπάνω αντιστοιχία σχετίζεται ασφαλώς με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των εν λόγω εξετάσεων, υπό την έννοια ότι αυτό που επιδιώκει να επιτύχει η διδακτική πράξη οφείλει να βρίσκεται σε αρμονία με εκείνο που ζητείται κατά τις εξετάσεις.

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 3.20 μόνο το 6.9% των εκπαιδευτικών έχει την άποψη ότι υπάρχει πλήρης αντιστοιχία μεταξύ διδακτικών στόχων και απαιτήσεων των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων. Περισσότεροι, όμως, από τους μισούς (54.8%) εκτιμούν ότι η παραπάνω αντιστοιχία βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν ακόμη περιθώρια μεγαλύτερης σύγκλισης. Υπέρ αυτού συνηγορεί και η διαπίστωση ότι όσοι πιστεύουν πως η εξεταζόμενη εναρμόνιση βρίσκεται σε μικρό ή πολύ μικρό (ελάχιστο) βαθμό ή είναι ανύπαρκτη αντιπροσωπεύουν, αθροιστικά, ποσοστό της τάξης του 38.4%.

⁴² Όπως και στις προηγούμενες ανάλογες περιπτώσεις δεν περιελήφθησαν ειδικότητες που δεν έχουν αντιστοιχία με τα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα.

Πίνακας 3.20

Εκτίμηση της αντιστοιχίας των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων με τους διδακτικούς στόχους των εξεταζόμενων μαθημάτων

Τα θέματα που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους των μαθημάτων της ειδικότητάς σας;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Ναι πλήρως	47	6.9
2. Ναι, ικανοποιητικά	373	54.8
3. Ναι, σε μικρό βαθμό	192	28.2
4. Ελάχιστα	63	9.3
5. Καθόλου	6	0.9
Σύνολο	681	100

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν (βλ. υποσημείωση 37) 90 άτομα.

Η αξιολόγηση του βαθμού αντιστοιχίας διδακτικών στόχων και θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, όταν εξετάζεται υπό το πρίσμα της ειδικότητας των εκπαιδευτικών ($\chi^2=61,0$, β.ε.= 21. $p < .001$)⁴³, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.21. Περιοριζόμαστε σε κάποιες ενδείξεις που φανερώνουν τη διαφοροποίηση αυτή.

Αν συγχωνεύσουμε, από το ένα μέρος, αυτούς που έχουν την άποψη ότι μεταξύ των δύο υπό εξέταση μεταβλητών υπάρχει πλήρης ή έστω ικανοποιητική αντιστοιχία και, από το άλλο, αυτούς που πρεσβεύουν ότι η αντιστοιχία αυτή είναι μικρή ή ελάχιστη ή ανύπαρκτη, διαπιστώνουμε τα ακόλουθα. Τα υψηλότερα ποσοστά μεταξύ εκείνων που εκφράζουν την πρώτη άποψη εμφανίζουν οι καθηγητές της Πληροφορικής (83.3%) και ακολουθούν, κατά φθίνουσα σειρά, οι Οικονομολόγοι (77.5%), οι Βιολόγοι (71,4%), οι Χημικοί (70.0%), οι Φιλολόγοι (62.7%), οι καθηγητές των Ξένων Γλωσσών (59.1%), οι Φυσικοί (53.5%) και οι Μαθηματικοί (51,2%). Το αντίστροφο ισχύει, αν περιοριστούμε μόνο σε αυτούς που εξέφρασαν για το υπό εξέταση θέμα αρνητική άποψη (μικρή ή ελάχιστη ή ανύπαρκτη σχέση).

⁴³ Το χ^2 υπολογίστηκε μετά τη συνένωση των κατηγοριών ελάχιστα και καθόλου για να μειωθούν τα κελία με θεωρητικές τιμές μικρότερες του 5.

Πίνακας 3.21

Αξιολόγηση του βαθμού διαβάθμισης της δυσκολίας των θεμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων κατά ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Ειδικότητες εκπαιδευτικών	Τα θέματα που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις βρίσκονται σε αντιστοιχία με τους διδακτικούς στόχους των μαθημάτων της ειδικότητάς σας;											
	Ναι πλήρως		Ναι, ικανοποιητικά		Ναι, σε μικρό βαθμό		Ελάχιστα		Καθόλου		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Φιλολόγοι	13	4.7	159	58.0	81	29.6	20	7.3	1	0.4	274	100
2. Μαθηματικοί	6	4.8	58	46.4	44	35.2	14	11.2	3	2.4	125	100
3. Φυσικοί	5	5.0	49	48.5	35	34.7	11	10.9	1	1.0	101	100
4. Χημικοί	10	25.0	18	45.0	9	22.5	3	7.5	-	-	40	100
5. Βιολόγοι	4	19.0	11	52.4	4	19.0	2	9.5	-	-	21	100
6. Οικονομολόγοι	6	15.0	25	62.5	6	15.0	3	7.5	-	-	40	100
7. Πληροφορικής	3	8.3	27	75.0	4	11.1	2	5.6	-	-	36	100
8. Ξένων Γλωσσών	-	-	26	59.1	9	20.5	8	18.2	1	2.3	44	100

Με βάση τα στοιχεία αυτά, μπορεί κανείς να υποστηρίξει τη θέση ότι πρέπει να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια, για να εναρμονισθούν καλύτερα οι απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων και οι διδακτικές επιδιώξεις των διαφόρων μαθημάτων. Αυτό απαιτείται ιδιαίτερα στα Μαθηματικά, στη Φυσική, στις Ξένες Γλώσσες και στα φιλολογικά μαθήματα.

3.4.8. Προβλήματα βαθμολογίας των γραπτών των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις και οι επιπτώσεις τους στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των εξεταστικών δοκιμασιών δεν εξαρτάται μόνο από τη φύση των θεμάτων που τίθενται σ' αυτές, από το βαθμό κάλυψης της ύλης και από την αντιστοιχία προς τους οικείους διδακτικούς στόχους, αλλά και από το πώς βαθμολογούνται τα γραπτά. Ως προς το ζήτημα αυτό ζητήσαμε τη γνώμη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είχαν συμμετάσχει είτε ως διορθωτές/βαθμολογητές είτε με άλλες ιδιότητες (Πρόεδροι, Γραμματείς, Συντονιστές μαθημάτων κτλ.) στις διαδικασίες βαθμολόγησης των γραπτών τα τελευταία πέντε χρόνια. Ο όρος αυτός είχε ως στόχο: α) τη συλλογή έγκυρων δεδομένων, θεωρώντας ότι άτομα που δεν είχαν συμμετοχή στη βαθμολόγηση των γραπτών, δεν μπορούσαν να γνωρίζουν πολύ καλά όσα συμβαίνουν κατά τη διόρθωσή τους, τα οποία, συνήθως, δεν γίνονται ευρύτερα γνωστά, όπως συμβαίνει με άλλες πτυχές των πανελλαδικών εξετάσεων (π.χ. με τη δημοσίευση των θεμάτων και των απαντήσεων σ' αυτά στον ημερήσιο τύπο και στο διαδίκτυο), β) τη συγκέντρωση πρόσφατων δεδομένων, τα οποία υποθέτουμε ότι οι ερωτηθέντες διατηρούσαν καλύτερα στη μνήμη τους.

Στις ερωτήσεις με αριθμό 22 έως και 27 (βλ. ερωτηματολόγιο στο Παράρτημα Α') απάντησαν συνολικά 498 άτομα που αντιπροσωπεύουν το 64.6% του συνολικού δείγματος της έρευνας. Ας δούμε αναλυτικά ποιες είναι οι απαντήσεις τους σε καθεμιά από τις ερωτήσεις αυτές, οι οποίες αναφέρονται σε διαφορετικές πτυχές του τρόπου βαθμολογίας των γραπτών.

Η παρουσίαση της κατανομής των απαντήσεων των παραπάνω ατόμων στο πρώτο από τα ερωτήματα αυτά αποτελεί το αντικείμενο του πίνακα 3.22.

Πίνακας 3.22

Εκτίμηση του βαθμού διασφάλισης ενιαίων κριτηρίων βαθμολόγησης των γραπτών σε διαφορετικά βαθμολογικά κέντρα

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι διασφαλίζονται ενιαία κριτήρια βαθμολόγησης των γραπτών σε όλα τα βαθμολογικά κέντρα της χώρας;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Δεν διασφαλίζονται.	66	13.3
2. Διασφαλίζονται σε μικρό βαθμό.	161	32.3
3. Διασφαλίζονται σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό.	247	49.6
4. Διασφαλίζονται απόλυτα.	24	4.8
Σύνολο	498	100

Δεν περιελήφθησαν 273 άτομα.

Από τα συγκεκριμένα στοιχεία προκύπτει ότι οι μισοί περίπου από τους ερωτηθέντες (49,6%) πιστεύουν ότι διασφαλίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό ενιαία κριτήρια βαθμολόγησης των γραπτών στα διάφορα βαθμολογικά κέντρα, αφού δίνονται σε όλα κοινές οδηγίες διόρθωσης, ενώ μόλις το 4.8% έχει τη γνώμη ότι εξασφαλίζεται απόλυτη ομοιομορφία. Άξια προσοχής, όμως, είναι η διαπίστωση ότι το 45.6% όσων απάντησαν στο σχετικό ερώτημα πιστεύουν ότι δεν διασφαλίζονται πλήρως ή διασφαλίζονται σε μικρό βαθμό ενιαία κριτήρια βαθμολόγησης των γραπτών στα βαθμολογικά κέντρα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι οδηγίες βαθμολόγησης που στέλνονται από τις Κεντρικές Επιτροπές Εξετάσεων δεν είναι πάντοτε επαρκώς λεπτομερείς και σαφείς. Τούτο έχει ως αποτέλεσμα πολλά ειδικά ζητήματα βαθμολόγησης των γραπτών να επιλύονται επί τόπου, με βάση τις οδηγίες των Προέδρων των εν λόγω Κέντρων και των Συντονιστών των διαφόρων μαθημάτων ή με πρωτοβουλίες των ίδιων των διορθωτών/ βαθμολογητών. Έτσι, κατά την άποψη σημαντικής μερίδας ερωτηθέντων, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις από βαθμολογικό σε βαθμολογικό κέντρο. Το φαινόμενο αυτό δεν ευνοεί την ενιαία αντιμετώπιση των εξεταζομένων, όρος αναγκαίος για την έγκυρη και αξιόπιστη επιλογή των καλύτερων. Αν η βαθμολόγηση των ίδιων γραπτών γινόταν σε διαφορετικά κέντρα, είναι ενδεχόμενο μερικά τουλάχιστον από αυτά να μην έπαιρναν τους ίδιους βαθμούς. Όσο, μάλιστα, η αξιολόγηση στα διάφορα μαθήματα υπόκειται στον υποκειμενικό παράγοντα (π.χ. σε ορισμένα φιλολογικά μαθήματα), τόσο η πεποίθηση ότι δεν εξασφαλίζονται ενιαία κριτήρια βαθμολογίας αυξάνεται.

Η πιθανή αυτή απόκλιση ως προς τα κριτήρια βαθμολόγησης των γραπτών, που εμφανίζεται ανάμεσα στα βαθμολογικά κέντρα μας οδήγησε στην υπόθεση ότι πιθανόν οι κατανομές βαθμολογίας στα ίδια μαθήματα να διαφέρουν μεταξύ των εν λόγω κέντρων, ζήτημα για το οποίο ζητήσαμε τη γνώμη των εκπαιδευτικών. Όπως μας ελέγχθη, αρκετοί βαθμολογητές αλλά και συντονιστές της βαθμολόγησης των γραπτών επικοινωνούν, συχνά, με αντίστοιχα άτομα άλλων κέντρων και ως εκ τούτου μπορούν να έχουν μια γενική εικόνα ως προς το ζήτημα αυτό. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον πίνακα 3.23.

Πίνακας 3.23

Διαφοροποίηση της κατανομής της βαθμολογίας στα ίδια μαθήματα μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων

Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις κατανομές βαθμολογίας των γραπτών στα ίδια μαθήματα μεταξύ των διαφορετικών βαθμολογικών κέντρων;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Ναι, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις.	120	24.2
2. Ναι, παρατηρούνται μικρές διαφοροποιήσεις.	262	52.9
3. Όχι δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις.	35	7.1
4. Δεν γνωρίζω.	78	15.8
Σύνολο	495	100

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν⁴⁴ 276 άτομα.

Στηριζόμενοι στα παραπάνω στοιχεία, μπορούμε να αναφέρουμε ότι το 15.8% όσων απάντησαν στο σχετικό ερώτημα σημείωσε ότι δεν γνωρίζει αν παρατηρούνται άξιες λόγου διαφοροποιήσεις στις κατανομές βαθμολογίας των γραπτών στα ίδια μαθήματα μεταξύ διαφορετικών βαθμολογικών κέντρων. Μικρό ποσοστό (7.1%) αυτών που απάντησαν θεωρεί ότι δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις, ενώ η συντριπτική πλειονότητα (το 77.1%) δήλωσε ότι παρατηρούνται είτε σημαντικές (24.2%) είτε μικρές (52.9%) διαφοροποιήσεις.

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις κατανομές των απαντήσεών τους ($\chi^2=63.77$, β.ε =18, $p<.001$)⁴⁵. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3.24, το μεγαλύτερο ποσοστό εκείνων που δήλωσαν ότι παρατηρούνται ανάμεσα στα βαθμολογικά κέντρα σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη βαθμολογία των γραπτών εμφανίζεται μεταξύ των Φιλολόγων (36.5%) και ακολουθούν οι Βιολόγοι (33.3%), ενώ το μικρότερο ποσοστό απαντάται μεταξύ των καθηγητών Ξένων Γλωσσών (0%) και έπονται οι Μαθηματικοί (7.9%). Όσον αφορά αυτούς που σημείωσαν την επιλογή «δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις», το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται μεταξύ των Μαθηματικών (15.7%) και το μικρότερο μεταξύ των καθηγητών της Πληροφορικής (0%) και ακολουθούν οι Φιλολόγοι (3.4%).

Αν συνενώσουμε την πρώτη και τη δεύτερη στήλη του πίνακα 3.24 (σημαντικές και μικρές διαφοροποιήσεις), διαπιστώνουμε ότι οι καθηγητές που έχουν ειδικότητα στις Θετικές Επιστήμες, εκτιμούν σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι συνάδελφοί τους, που ανήκουν στις Θεωρητικές Επιστήμες, ότι παρατηρούνται αποκλίσεις στις κατανομές της βαθμολογίας των ίδιων γραπτών μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων.

⁴⁴ Υπενθυμίζουμε ότι στις ερωτήσεις 22 έως και 27 όφειλαν να απαντήσουν μόνο όσοι είχαν βαθμολογήσει γραπτά τα τελευταία 5 χρόνια ή είχαν χρηματίσει στελέχη βαθμολογικών κέντρων. Οι υπόλοιποι δεν περιελήφθησαν στο αντίστοιχο δείγμα. Η παρατήρηση αυτή ισχύει και για τους πίνακες 3.24 έως και 3.29

⁴⁵ Για να μειωθούν τα κελία με εκτιμώμενες τιμές μικρότερες του 5 συγχωνεύσαμε για τον υπολογισμό του χ^2 μόνο τους χημικούς και τους βιολόγους, αφού και οι δύο κλάδοι ανήκουν στην ειδικότητα ΠΕ4.

Πίνακας 3.24

Απόψεις των εκπαιδευτικών (ανά ειδικότητα) για τη διαφοροποίηση της βαθμολογίας των γραπτών μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων

Ειδικότητες εκπαιδευτικών	Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις κατανομές βαθμολογίας των γραπτών στα ίδια μαθήματα μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων;									
	Ναι, σημαντικές διαφοροποιήσεις		Ναι, μικρές διαφοροποιήσεις		Όχι δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις		Δεν γνωρίζω		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Φιλολόγοι	76	36.5	100	48.1	7	3.4	25	12.0	208	100
2. Μαθηματικοί	7	7.9	51	57.3	14	15.7	17	19.1	89	100
3. Φυσικοί	13	19.1	39	57.4	7	10.3	9	13.2	68	100
4. Χημικοί	2	6.9	15	51.7	2	6.9	10	34.5	29	100
5. Βιολόγοι	6	33.3	7	38.9	1	5.6	4	22.2	18	100
6. Οικονομολόγοι	8	25.8	18	58.1	2	6.5	3	9.7	31	100
7. Πληροφορικής	6	25.0	10	41.7	0	0	8	33.3	24	100
8. Ξένων Γλωσσών	0	0	12	85.7	1	7.1	1	7.1	14	100

Εφόσον τα γραπτά κατανέμονται τυχαία στα βαθμολογικά κέντρα και προέρχονται από ευρείες γεωγραφικές περιφέρειες, μπορούμε να διατυπώσουμε την υπόθεση, ότι η ποιότητά τους δεν θα πρέπει να διαφοροποιείται σημαντικά από βαθμολογικό σε βαθμολογικό κέντρο. Δεχόμενοι την παραδοχή αυτή, η οποία παραμένει ωστόσο ερευνητέα, μπορούμε να αποδώσουμε τις αποκλίσεις των βαθμολογικών κατανομών μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων, που αφορούν τα ίδια μαθήματα, σε παράγοντες, οι οποίοι έχουν σχέση με τα κριτήρια και με τη μέθοδο διόρθωσης και βαθμολόγησης των γραπτών, όπως έχουμε ήδη σημειώσει.

Υπέρ της παραδοχής αυτής συνηγορεί και η διαπίστωση ότι στα φιλολογικά π.χ. μαθήματα, στα οποία ο υποκειμενικός παράγοντας διαδραματίζει, κατά την αξιολόγηση των γραπτών, μεγαλύτερο ρόλο, παρουσιάζονται, κατά την άποψη των ερωτηθέντων, οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των εν λόγω κέντρων.

Οι βαθμολογικές αυτές αποκλίσεις εισάγουν στη σχετική διαδικασία— ακόμη και όταν είναι μικρές, «πολλώ δε μάλλον», όταν είναι μεγάλες— ένα παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά την ισότιμη αξιολόγηση των υποψηφίων και παραβλάπτει την αξιοπιστία των σχετικών αποτελεσμάτων.

Για να μειωθούν τέτοιου είδους αποκλίσεις, είναι απαραίτητο όχι μόνο να δίνονται σαφέστερες οδηγίες αξιολόγησης κατά τρόπο ενιαίο σε όλα τα βαθμολογικά κέντρα, αλλά να λαμβάνονται και άλλα μέτρα, όπως είναι π.χ. η αξιοποίηση έμπειρων βαθμολογητών σε όλα τα βαθμολογικά κέντρα κατά τρόπο ομοιόμορφο. Αξιοποιούνται, όμως, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί για τη βαθμολόγηση των γραπτών; Στο ερώτημα αυτό έδωσαν απάντηση όσοι πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα και είχαν εμπειρία από τα βαθμολογικά κέντρα. Η κατανομή των απαντήσεών τους παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3.25

Αξιοποίηση των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών στα βαθμολογικά κέντρα

Αξιοποιούνται, κατά τη γνώμη σας, στα βαθμολογικά κέντρα οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Ναι, αξιοποιούνται συνήθως	253	51.1
2. Όχι, δεν αξιοποιούνται	169	34.1
3. Δεν γνωρίζω	73	14.8
Σύνολο	495	100

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν (βλ. υποσημείωση 44) 276 άτομα.

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι αξιοποιούνται για τη βαθμολόγηση των γραπτών των υποψηφίων για τα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί. Θεωρούν, δηλαδή, ότι η διδασκαλία επί δύο έτη του αντίστοιχου μαθήματος στο Λύκειο, όρο τον οποίο πρέπει να πληρούν όσοι αναλαμβάνουν το παραπάνω έργο, επαρκεί για την επιλογή τους. Δεν πρέπει, όμως, να αφηθεί ασχολίαστο το γεγονός ότι 1 στους τρεις περίπου εκπαιδευτικούς έχει αντίθετη άποψη, ισχυριζόμενος ότι για τη διόρθωση των γραπτών δεν επιλέγονται οι πιο έμπειροι, άρα και οι πιο κατάλληλοι εκπαιδευτικοί. Κατά τις προφορικές μας συνεντεύξεις με ορισμένους Σχολικούς Συμβούλους μας αναφέρθηκε ότι συχνά, επιλέγονται νέοι εκπαιδευτικοί ως βαθμολογητές, επειδή αρκετοί από τους παλαιότερους και, θεωρητικά, πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς αρνούνται να αναλάβουν το έργο αυτό, για το οποίο η προσφερόμενη αποζημίωση δεν είναι πάντα ικανοποιητική. Για τον παραπάνω λόγο προτείνεται από ορισμένους διδάσκοντες, στο πλαίσιο των ελεύθερων απαντήσεων που έδωσαν στις ανοικτές ερωτήσεις, οι οποίες υπήρχαν στο τέλος του ερωτηματολογίου, να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή στη βαθμολόγηση των γραπτών όλων όσων επιλέγονται για το σκοπό και να μην υπάρχει η δυνατότητα απαλλαγής, κατόπιν αιτήσεώς τους, εφόσον, φυσικά, δεν υφίσταται νομικό κώλυμα.

Διαφοροποιήσεις, όμως, παρατηρούνται και μεταξύ των βαθμολογητών των γραπτών στα ίδια βαθμολογικά κέντρα, ακόμη και μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών που αξιολογούν, σύμφωνα με την ισχύουσα διαδικασία, το ίδιο γραπτό, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχετικό ερώτημα, τις οποίες παρουσιάζει ο πίνακας 3.26.

Πίνακας 3.26

Εκτίμηση της συχνότητας εμφάνισης σημαντικών διαφορών βαθμολογίας του ίδιου γραπτού από δύο καθηγητές

Με βάση την πείρα σας, εμφανίζονται στα μαθήματα της ειδικότητάς σας συχνές διαφοροποιήσεις (ίσες ή μεγαλύτερες των 12 μονάδων) κατά τη βαθμολόγηση των γραπτών;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Ναι, αρκετά συχνά (πάνω από το 20% των γραπτών)	103	21.5
2. Ναι, λίγες (μεταξύ 10-20% των γραπτών)	99	20.7
3. Ναι, πολύ λίγες (μεταξύ 3 και 10%)	97	20.3
4. Ναι, ελάχιστες (λιγότερο από το 3% των γραπτών)	141	29.4
5. Δεν γνωρίζω	28	5.8
6. Άλλη απάντηση	11	2.3
Σύνολο	479	100

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν (βλ. υποσημείωση 44) 292 άτομα.

Αν αφαιρέσουμε τις περιπτώσεις 5 (δεν γνωρίζω) και 6 (άλλη απάντηση), οι εναπομείναντες εκπαιδευτικοί ισοκατανέμονται περίπου στις υπόλοιπες κατηγορίες με κάποια υπεροχή της κατηγορίας 4 (ελάχιστες διαφοροποιήσεις). Αν συνενώσουμε τις τρεις πρώτες απαντήσεις, διαπιστώνουμε ότι δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς, η ειδικότητα των οποίων σχετίζεται με τα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα, εκτιμούν ότι μεταξύ των δύο βαθμολογητών του ίδιου γραπτού παρατηρούνται αποκλίσεις βαθμολογίας, άλλοτε πολύ συχνά και άλλοτε σπανιότερα. Αντίθετα, ένας στους τρεις περίπου εκτιμά ότι σημαντικές βαθμολογικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται σε ελάχιστες περιπτώσεις.

Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2=253.74$, β.ε.=20. $p < .001$)⁴⁶ την κατανομή των απαντήσεών τους στη συγκεκριμένη ερώτηση, όπως αναλυτικά παρουσιάζονται στον πίνακα 3.27.

Πίνακας 3.27

Απόψεις των εκπαιδευτικών (ανά ειδικότητα) για τη συχνότητα εμφάνισης σημαντικών διαφορών στη βαθμολογία των ίδιων γραπτών από δύο βαθμολογητές

Ειδικότητες εκπ/κών	Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις κατανομές βαθμολογίας στα ίδια γραπτά μεταξύ των δύο βαθμολογητών ίσες ή μεγαλύτερες των 12 μονάδων;													
	Ναι, αρκετά συχνά		Ναι, λίγες (μεταξύ 10-20% των γραπτών).		Ναι, πολύ λίγες (μεταξύ 3 και 10%)		Ναι, ελάχιστες (< το 3% των γραπτών)		Δεν γνωρίζω		Άλλη απάντηση		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Φιλολόγοι	95	45.7	70	33.7	17	8.2	14	6.7	8	3.8	4	1.9	208	100
2. Μαθηματικοί	3	3.4	6	6.8	26	29.5	44	50.0	8	9.1	1	1.1	88	100
3. Φυσικοί	-	-	8	11.6	22	31.9	33	47.8	4	5.8	2	2.9	69	100
4. Χημικοί	-	-	1	3.4	9	31.0	16	55.2	2	6.9	1	3.4	29	100
5. Βιολόγοι	1	5.6	1	5.6	7	38.9	7	38.9	1	5.6	1	5.6	18	100
6. Οικονομολόγοι	1	3.3	4	13.3	6	20.0	17	56.7	2	6.7	-	=	30	100
7. Πληροφορικής	1	4.2	4	16.7	8	33.3	10	41.7	-	-	1	4.2	24	100
8. Ξένων Γλωσσών	2	15.4	5	38.5	2	15.4	-	-	3	23.1	1	7.7	13	100

Όπως ήταν αναμενόμενο, το ποσοστό των Φιλολόγων (45,7%), που απάντησαν ότι κατά τη βαθμολόγηση των ίδιων γραπτών παρατηρούνται αρκετά συχνά σημαντικές διαφοροποιήσεις, είναι πολύ μεγαλύτερο, σε σύγκριση με τα αντίστοιχα ποσοστά των λοιπών ειδικοτήτων, τα οποία κυμαίνονται, γενικώς, σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις (π.χ. Φυσικοί, Χημικοί) είναι μηδενικά. Η ίδια εικόνα εμφανίζεται και αν εξετάσουμε τη συχνότητα εμφάνισης της απάντησης: «λίγες (μεταξύ 0-20%) διαφοροποιήσεις», με την παρατήρηση ότι στην περίπτωση αυτή προστίθενται και οι καθηγητές των Ξένων Γλωσσών, των οποίων το σχετικό ποσοστό υπερβαίνει κατά τι αυτό των Φιλολόγων. Οι ανήκοντες στις ειδικότητες των Μαθηματικών, των Θετικών Επιστημών και της Πληροφορικής εκτιμούν, ως επί το πλείστον, ότι οι υπό εξέταση βαθμο-

⁴⁶ Για να μειωθεί ο αριθμός των κελίων με αναμενόμενες τιμές μικρότερες του 5 συγχωνεύθηκαν οι ειδικότητες: Φυσικοί, Χημικοί, Βιολόγοι και συναφείς, οι οποίες ανήκουν όλες στην ειδικότητα ΠΕ4, καθώς και τις απαντήσεις: «δεν γνωρίζω» και «άλλη απάντηση». Στον πίνακα διατηρήσαμε την αναλυτική κατανομή των δεδομένων με στόχο τη διαμόρφωση σαφέστερης εικόνας ως προς την κατανομή των απαντήσεων.

λογικές αξιολογήσεις των γραπτών είναι είτε ελάχιστες είτε πολύ λίγες, όπως φαίνεται αναλυτικά στον πίνακα 3.27. Μικρά είναι τα ποσοστά σε όλες τις εξεταζόμενες ειδικότητες αυτών που δήλωσαν άγνοια του θέματος ή έδωσαν άλλες απαντήσεις. Οι τελευταίες προέρχονται ως επί το πλείστον από Φιλολόγους, οι οποίοι διευκρινίζουν ότι συχνές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στη Γλώσσα-Λογοτεχνία, ενώ είναι λιγότερες στην Ιστορία και στα Αρχαία και ελάχιστες στα Λατινικά.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι το πρόβλημα των βαθμολογικών αποκλίσεων κατά την αξιολόγηση των γραπτών είναι υπαρκτό, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό κατά περίπτωση, σύμφωνα με την άποψη σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων. Το γεγονός αυτό κάνει πολλούς να αξιολογούν με χαμηλούς βαθμούς την αντικειμενικότητα του συστήματος, όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενη ενότητα.

Ενδεικτικό της διαφοροποίησης της διόρθωσης και βαθμολόγησης των γραπτών είναι η ανομοιογένεια του χρόνου που αφιερώνεται σε κάθε γραπτό από διαφορετικούς βαθμολογητές. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 3.28, το 21.3% των καθηγητών του δείγματος, με ειδικότητα σχετική με τα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα, θεωρεί ότι παρατηρούνται πολύ σημαντικές διαφορές ως προς το ζήτημα αυτό. Οι μισοί περίπου (48,4%) από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι παρατηρούνται αρκετές διαφορές, ενώ το 23,6% εκτιμά ότι παρατηρούνται ήσσονος σημασίας διαφορές. Άξιο ιδιαίτερης υπογράμμισης είναι το γεγονός ότι μόλις το 1.9% θεωρεί ότι δεν παρατηρούνται διαφορές.

Πίνακας 3.28

Εκτίμηση της διαφοροποίησης του χρόνου διόρθωσης των γραπτών

Με βάση την πείρα σας, παρατηρούνται διαφορές ως προς το χρόνο που οι διάφοροι βαθμολογητές αφιερώνουν στη διόρθωση ίσου αριθμού γραπτών στα μαθήματα της ειδικότητάς σας;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Ναι, πολύ σημαντικές διαφορές	103	21.3
2. Ναι, αρκετές διαφορές	234	48.4
3. Ναι, μικροδιαφορές	114	23.6
4. Δεν παρατηρούνται	9	1.9
5. Δεν γνωρίζω	23	4.8
Σύνολο	483	100

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν (βλ. υποσημείωση 44) 288 άτομα.

Άρα, η συντριπτική πλειονότητα των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών έχει την άποψη ότι ο χρόνος που διαφορετικοί βαθμολογητές αφιερώνουν στη διόρθωση και τη βαθμολογία ίσου αριθμού γραπτών ποικίλλει, λίγο ή πολύ. Τούτο μπορεί να οφείλεται στις ικανότητες και στην πείρα των βαθμολογητών, ενδέχεται, όμως, να απορρέει και από άλλους παράγοντες, όπως είναι το μειωμένο ενδιαφέρον, η ανεπαρκής προσοχή και η ελαττωμένη υπευθυνότητα μερίδας βαθμολογητών. Τέτοιου είδους αδυναμίες μας αναφέρθηκαν κατά τις προφορικές συνεντεύξεις που είχαμε με λιγοστούς εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τους τελευταίους παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να προκαλούν τις παραπάνω μνημονευθείσες αποκλίσεις, υποθάλλει, κατά τη γνώμη ορισμένων ερωτηθέντων,

η απουσία αξιολόγησης των βαθμολογητών και η μη επιμελημένη επιλογή τους, ζητήματα τα οποία ορισμένοι έθιξαν αυθόρμητα, απαντώντας στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Σ' αυτά θα αναφερθούμε αναλυτικότερα σε επόμενες ενότητες.

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούν οι μεγάλες διαφορές βαθμολογίας (μεγαλύτερες των 12 μορίων στην εκατοντάβαθμη κλίμακα) εφαρμόζεται η διαδικασία της αναβαθμολόγησης των γραπτών αυτών από τρίτο βαθμολογητή, κατά τεκμήριο πιο έμπειρο στα ζητήματα της αξιολόγησης των μαθητών. Ο τελικός βαθμός του γραπτού στην περίπτωση αυτή είναι ο μέσος όρος των δύο μεγαλύτερων βαθμών. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση του τρίτου αγνοείται. Η παράβλεψη αυτή δημιουργεί εύλογα ερωτήματα για τον αν εξασφαλίζεται με τον τρόπο αυτό έγκυρο και αξιόπιστο τελικό αποτέλεσμα. Για ποιο λόγο δεν λαμβάνεται ως τελική βαθμολογία των συγκεκριμένων γραπτών ο μέσος όρος και των τριών βαθμολογητών, διαδικασία που θα εξασφάλιζε εγκυρότερο αποτέλεσμα, αφού, κατά την Επιστήμη της Δοκιμασιολογίας όσο αυξάνεται ο αριθμός των βαθμολογητών ενός γραπτού τόσο προσεγγίζεται πληρέστερα η πραγματική του αξία.

Για όλους αυτούς τους λόγους ρωτήσαμε του εκπαιδευτικούς, που πήραν μέρος στην έρευνά μας και των οποίων η ειδικότητα σχετίζεται με τα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα, αν θεωρούν ότι η διαδικασία που περιγράψαμε παραπάνω εξασφαλίζει έγκυρο τελικό αποτέλεσμα. Η κατανομή των απαντήσεων τους παρουσιάζεται στον πίνακα 3.29.

Πίνακας 3.29

Εκτίμηση της συμβολής της διαδικασίας της αναβαθμολόγησης στην επίτευξη έγκυρου αξιολογικού αποτελέσματος

Θεωρείτε ότι η αναβαθμολόγηση από τρίτο αξιολογητή σε περίπτωση ύπαρξης σημαντικής διαφοράς μεταξύ των δύο αρχικών βαθμολογητών εξασφαλίζει έγκυρο αποτέλεσμα;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Ναι, απολύτως	39	8.1
2. Ναι, σε ικανοποιητικό βαθμό	313	65.3
3. Όχι, σε επαρκή βαθμό	122	25.5
4. Όχι, καθόλου	5	1.0
Σύνολο	479	100

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν (βλ. υποσημείωση 44) 292 άτομα.

Από τη μελέτη των παραπάνω στοιχείων τεκμαίρεται ότι μόλις το 8.1% όσων απάντησαν στο οικείο ερώτημα, ήτοι λιγότεροι από ένα στους 10 εμπιστεύονται απόλυτα τη διαδικασία αυτή. Η πλειονότητα, αντίθετα, είτε αφήνει έμμεσα να φανούν κάποιες επιφυλάξεις της, απαντώντας ότι εξασφαλίζεται έγκυρο αποτέλεσμα σε ικανοποιητικό βαθμό, ή έντονες αμφιβολίες για την επάρκειά του. Ευθέως, πάντως, δεν τίθεται ζήτημα αναξιοπιστίας της σχετικής διαδικασίας, αν και, κατά τη γνώμη μας, υπάρχουν στοιχεία που μπορούν να εγείρουν ενστάσεις.

3.4.9. Επιτήρηση των εξεταζομένων και διασφάλιση της εγκυρότητας διεξαγωγής των εξετάσεων

Μεταξύ των προϋποθέσεων, οι οποίες πρέπει να πληρούνται, για να παράγεται έγκυρο και αξιόπιστο εξεταστικό αποτέλεσμα, είναι και η διακριτική αλλά αυστηρή επιτήρηση των εξεταζομένων έτσι, ώστε να προλαμβάνονται φαινόμενα δολίευσης των εξετάσεων, όπως είναι η αντιγραφή και η μεταξύ των υποψηφίων συνεννόηση. Η κρατούσα αντίληψη είναι ότι ο όρος αυτός εξασφαλίζεται κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις με τη λήψη σχετικών μέτρων, όπως είναι π.χ. η επιτήρηση των υποψηφίων από καθηγητές διαφορετικούς από εκείνους που τους δίδασκαν στο Λύκειο.

Παρά ταύτα, κυκλοφορούν κατά καιρούς διάφορες φήμες σχετικές με τη μη διασφάλιση της αναγκαίας επιτήρησης των εξεταζομένων, είτε διότι δεν δείχνεται η απαραίτητη μέριμνα από αυτούς που αναλαμβάνουν το συγκεκριμένο καθήκον, είτε διότι ορισμένοι επιτηρητές γνωρίζουν τους υποψηφίους και για το λόγο αυτό είναι ελαστικοί μαζί τους, είτε για άλλους λόγους. Η γνωριμία μεταξύ επιτηρητών και εξεταζόμενων παρατηρείται κυρίως σε ολιγοπληθείς περιοχές στις οποίες συμβαίνει να ορίζονται ως επιτηρητές καθηγητές Γυμνασίου, οι οποίοι είχαν, παλαιότερα, μαθητές τους εξεταζομένους.

Λέγεται, ακόμη, ότι κάποιοι εξεταζόμενοι προφασίζονται αδιαθεσία ή σωματική ανάγκη, με σκοπό να μεταβούν στις τουαλέτες, για να συμβουλευθούν σημειώσεις ή άλλα στοιχεία που έχουν μαζί τους, χωρίς να γίνονται αντιληπτοί. Δεν υπάρχουν, πάντως, συγκεκριμένα έγκυρα στοιχεία που να επιβεβαιώνουν κάτι τέτοιο. Ίσως πρόκειται για απλές διαδόσεις και φήμες. Ίσως, αυτό να ισχύει σε ορισμένες μεμονωμένες περιπτώσεις.

Όλα αυτά καθιστούν πολύ ενδιαφέρουσα την άποψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το εν λόγω θέμα, οι οποίοι διαθέτουν πείρα από τις σχετικές διαδικασίες και πάρα πολλοί έχουν χρηματίσει ως επιτηρητές. Τη θέση τους παρουσιάζει ο πίνακας που ακολουθεί.

Πίνακας 3.30

Εξασφάλιση των αναγκαίων συνθηκών επιτήρησης των εξεταζομένων κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις

Θεωρείτε ότι οι συνθήκες επιτήρησης των εξεταζομένων στις πανελλαδικές εξετάσεις διασφαλίζουν την εγκυρότητα της εξαγωγής τους;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Ναι, απόλυτα	138	18.4
2. Ναι σε πολύ μεγάλο βαθμό	311	41.6
3. Ναι, σε ικανοποιητικό βαθμό	194	25.9
4. Όχι σε μερικές περιπτώσεις	93	12.4
5. Όχι σε ελάχιστες περιπτώσεις	9	1.2
6. Άλλη απάντηση	3	0.4
Σύνολο	748	100

Δεν απάντησαν 23 άτομα.

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι η συντριπτική πλειονότητα όσων απάντησαν στο εξεταζόμενο ερώτημα, ήτοι ποσοστό μεγαλύτερο του 85%, πιστεύουν ότι οι συνθήκες επιτήρησης των εξεταζομένων διασφαλίζουν απόλυτα ή σε πολύ με-

γάλο ή σε ικανοποιητικό βαθμό την εγκυρότητά τους. Μικρό ποσοστό της τάξης του 14%, περίπου, έχει αντίθετη άποψη, υποστηρίζοντας ότι σε μερικές ή σε ελάχιστες περιπτώσεις δεν υπάρχει η διασφάλιση αυτή. Όσοι υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη προέρχονται τόσο από μεγαλοαστικά, όσο και από μικροαστικά και ημιαστικά περιβάλλοντα, παράγοντας, ο οποίος φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τις θέσεις τους ($\chi^2=32.54$, β.ε.=12, $p <.001$)⁴⁷, όπως δείχνουν τα στοιχεία του πίνακα 3.31.

Πίνακας 3.31

Εξασφάλιση των αναγκαίων συνθηκών επιτήρησης των εξεταζομένων κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις

Θεωρείτε ότι οι συνθήκες επιτήρησης των εξεταζομένων στις πανελλαδικές εξετάσεις διασφαλίζουν την εγκυρότητα της διεξαγωγής τους;	Αττική-Θεσσαλονίκη		Πόλεις άνω των 100.000 κατοίκων		Πόλεις κάτω των 100.000 κατοίκων		Κωμοπόλεις		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Ναι, απόλυτα	35	12.0	19	17.6	42	21.6	34	30.1	130	18.4
2. Ναι σε πολύ μεγάλο βαθμό	122	41.8	45	41.7	80	41.2	47	41,6	294	41,3
3. Ναι, σε ικανοποιητικό βαθμό	78	26.7	32	29.6	51	26.3	23	20,4	184	26,0
4. Όχι σε μερικές περιπτώσεις	51	17.5	9	8.3	20	10.3	9	8,0	89	12.6
5. Όχι σε ελάχιστες περιπτώσεις	5	1.7	3	2.8	1	0.5	0	0,0	9	1,3
6. Άλλη απάντηση	1	0.3	0	0	0	0	0	0,0	1	0,1
Σύνολο	292	100	108	100	194	100	113	100	707	100

Δεν απάντησαν 64 άτομα.

Παρά ταύτα, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι το φαινόμενο της αντιγραφής στις Γενικές Εξετάσεις έχει προσλάβει μεγάλη έκταση. Με βάση έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 1560 μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων Λυκείου, το 84% των αντίστοιχων ατόμων δήλωσαν ότι έχουν υποπέσει στην αντίληψη τους φαινόμενα αντιγραφής στις γενικές εξετάσεις (Πάνου, 2003). Το 56,4% από τους μαθητές του δείγματος αυτού ανέφεραν ότι είχαν γίνει οι ίδιοι μάρτυρες σχετικών περιστατικών περισσότερες από τρεις φορές, ενώ το 53,1% από αυτούς δήλωσαν ότι είχαν οι ίδιοι αντιγράψει από μία μέχρι περισσότερες από τρεις φορές.

Σχετική με το θέμα αυτό είναι και η επόμενη ερώτηση που υποβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Τους ζητούσε να διατυπώσουν την άποψή τους ως προς την επίδραση που έχει στη διεξαγωγή των εξετάσεων το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εξετάζονται στα σχολεία τους, εκτός από λίγες περιπτώσεις μικρών σχολικών μονάδων, οι μαθητές των οποίων μετακινούνται σε άλλα εξεταστικά κέντρα. Την ερώτηση αυτή θέσαμε στους εκπαιδευτικούς, επηρεασμένοι από την άποψη, την οποία ορισμένοι είχαν προφορικά διατυπώσει, ότι, δηλαδή, οι μαθητές που εξετάζονται στα σχολεία τους γνωρίζονται μεταξύ τους. Αυτό πιθανόν συμβάλλει στην διευκόλυνση της μεταξύ τους αλληλοσυνεννόησης. Επιπρόσθετα, σε Λύκεια

⁴⁷ Για το υπολογισμό του χ^2 απαλείφθηκε η περίπτωση «άλλη απάντηση», για να μειωθεί ο αριθμός των κελίων με τιμές μικρότερες του 5.

μικρών κωμοπόλεων, στα οποία οι επιτηρητές προέρχονται, συνήθως, από τα αντίστοιχα Γυμνάσια, γνωρίζουν προσωπικά τους εξεταζομένους και ενδέχεται να «κάνουν τα στραβά μάτια» σε φαινόμενα αντιγραφής. Αν συμβαίνουν όλα αυτά, τότε παραβλάπτεται, ασφαλώς, η έγκυρη διενέργεια των εν λόγω εξεταστικών δοκιμασιών.

Οι απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται στον πίνακα 3.32.

Πίνακας 3.32

Αξιολόγηση της επίδρασης στη διενέργεια των πανελλαδικών εξετάσεων του γεγονότος ότι οι μαθητές εξετάζονται στα σχολεία τους

Το γεγονός ότι οι μαθητές εξετάζονται στα σχολεία τους:	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. επηρεάζει θετικά τη διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων, διότι οι μαθητές εξετάζονται σε οικείο περιβάλλον και αποδίδουν καλύτερα.	585	77.4
2. επηρεάζει αρνητικά τη διεξαγωγή των εξετάσεων αυτών, διότι οι μαθητές γνωρίζονται μεταξύ τους και μπορούν να αλληλοσυνεννοούνται πιο εύκολα.	83	11.0
3. δεν έχει επίδραση στη διεξαγωγή των εξετάσεων.	66	8.7
4. Άλλη απάντηση.	22	2.9
Σύνολο	756	100

Δεν απάντησαν 15 άτομα.

Τρεις περίπου στους τέσσερις εκπαιδευτικούς και, συγκεκριμένα, ένα ποσοστό της τάξης του 77.4% τάσσονται υπέρ της πρώτης από τις αναφερόμενες στον πίνακα 3.32 θέσεις. Η διαπίστωση αυτή δικαιώνει τη λήψη του παραπάνω μέτρου, το οποίο υπήρξε μια από τις καινοτομίες, τις οποίες εισήγαγε στο εκπαιδευτικό σύστημα η μεταρρύθμιση Αρσένη. Στόχος ήταν να αποκτήσουν οι πανελλαδικές εξετάσεις το χαρακτήρα ενδοσχολικών εξετάσεων, σε συνδυασμό με τη λήψη και άλλων μέτρων, η εφαρμογή των οποίων ανακόπηκε λόγω μη συνέχισης της μεταρρυθμιστικής αυτής προσπάθειας.

Ένα μικρό ποσοστό, εντούτοις, το οποίο ανέρχεται στο 11% του δείγματος, υιοθετεί τη δεύτερη από τις παραπάνω απόψεις, στοιχείο το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, για να επιβεβαιωθεί, δεδομένου ότι η άποψη αυτή, πιθανόν, να οφείλεται σε φημολογίες και όχι σε πραγματικά στοιχεία. Δεν αποκλείεται, ωστόσο, η ύπαρξη τέτοιου είδους μεμονωμένων περιστατικών, όπως προέκυψε από ορισμένες προφορικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τις άλλες απαντήσεις, οι οποίες δόθηκαν από 19 εκπαιδευτικούς, αυτές μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα:

- α) Ισχύουν και οι δύο θέσεις (το γνώριμο περιβάλλον βοηθάει τους υποψηφίους να αποδώσουν καλύτερα, ενδέχεται, όμως, να διευκολύνει και τις συνεννοήσεις μεταξύ τους).
- β) Σε ορισμένες περιπτώσεις, ιδιαίτερα σε μικρά σχολεία της επαρχίας, παρατηρείται χαλαρότητα στην επιτήρηση.

γ) Το σχετικό ερώτημα δεν ισχύει για μαθητές πολύ μικρών Λυκείων, που μετακινούνται σε άλλα σχολεία.

δ) Αγνοία ως προς το ζήτημα αυτό (δεν γνωρίζω).

Τέλος, πρέπει να σημειώσουμε ότι ο παράγοντας «αστικότητα της έδρας του Λυκείου» στο οποίο υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν δεν διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις απαντήσεις τους, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3.33

Αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς που προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της επίδρασης στη διενέργεια των πανελλαδικών εξετάσεων του γεγονότος ότι οι μαθητές εξετάζονται στα σχολεία τους

Το γεγονός ότι οι μαθητές εξετάζονται στα σχολεία τους:	Αττική-Θεσσαλονίκη		Πόλεις άνω των 100.000 κατοίκων		Πόλεις κάτω των 100.000 κατοίκων		Κωμοπόλεις		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. επηρεάζει θετικά τη διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων.	224	76.7	83	74.8	151	76.6	94	82.5	552	77,3
2. επηρεάζει αρνητικά τη διεξαγωγή των εξετάσεων.	31	10.6	12	10.8	25	12.7	12	10.5	80	11,2
3. δεν έχει καμιά επίδραση	29	9.9	12	10.8	16	8.2	6	5.3	63	8,8
4. Άλλη απάντηση	8	2.7	4	3.6	5	2.5	2	1.8	19	2,7
Σύνολο	292	100	111	100	197	100	114	100	714	100

Δεν απάντησαν 57 άτομα.

3.4.10. Ζητήματα σχετικά με πρόσθετα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, μια από τις κριτικές που ασκούνται κατά του συστήματος των πανελλαδικών εξετάσεων, όπως εφαρμόζεται μέχρι σήμερα, η οποία άπτεται της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του, αφορά στον αποσπασματικό χαρακτήρα των εν λόγω εξετάσεων. Με άλλα λόγια, δεν μπορεί να κρίνεται έγκυρα και αξιόπιστα ένας υποψήφιος με βάση το ευκαιριακό αποτέλεσμα εθνικών εξετάσεων σε λιγоста μαθήματα που, όπως σημειώσαμε προηγουμένων, μπορεί να επηρεάζεται από τυχαίους παράγοντες, και να αγνοείται π.χ. η πολυετής προσπάθειά του κατά τη φοίτησή του στο Λύκειο. Η σκέψη αυτή, η οποία από παιδαγωγική άποψη κρίνεται ορθή, έχει οδηγήσει σε προτάσεις σχετικές με τη συνεκτίμηση των γενικών βαθμών επίδοσης των μαθητών στο Λύκειο (ή σε ορισμένες μόνο τάξεις του) στα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων για τα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. Οι προτάσεις, μάλιστα, αυτές δεν παρέμειναν σε θεωρητικό επίπεδο μόνο, αλλά έγινε κατά καιρούς προσπάθεια να εφαρμοσθούν στην πράξη (π.χ. στις Γενικές Εξετάσεις της περιόδου 1983-1988). Η εφαρμογή, όμως, του παραπάνω μέτρου οδήγησε σε βαθμολογικό πληθωρισμό στα Λύκεια, την περίοδο της δεκαετίας του 1980 τουλάχιστον (Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009),

καθιστώντας αναξιόπιστες τις επιδόσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαφόρων λυκειακών τάξεων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα είτε την ανάκληση του σχετικού μέτρου (π.χ. αλλαγές στο σύστημα πρόσβασης που έγιναν το 1988) είτε τη λήψη άλλων μέτρων, μετέπειτα, που μείωναν την αξία των παραπάνω επιδόσεων ως κριτηρίων επιλογής όσων εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (προσαρμογή του προφορικού βαθμού στο γραπτό).

Η υποκειμενικότητα της σχολικής βαθμολογίας και ο φόβος ότι αυτή δεν θα είναι έγκυρη λόγω των πιέσεων που θα ασκούνται στους διδάσκοντες για υψηλούς βαθμούς, κάνει πολλούς, ακόμη και ακαδημαϊκούς δασκάλους, να εκφράζουν επιφυλάξεις για το κατά πόσο θα πρέπει οι σχολικές επιδόσεις να περιλαμβάνονται στα κριτήρια επιλογής των φοιτητών, όπως προέκυψε από όσα αναφέρθηκαν στο Β' μέρος της παρούσας έκθεσης.

Στις αρνητικές κριτικές κατά του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εντάσσεται ακόμη η αναφορά στη μονομέρεια των κριτηρίων, με βάση τα οποία γίνεται η σχετική επιλογή. Είναι κριτήρια αυστηρά ποσοτικά (επιδόσεις των υποψηφίων) που μετρούν τη συγκράτηση γνώσεων, κυρίως, και δευτερευόντως ορισμένες δεξιότητες χαμηλού επιπέδου, ζήτημα για το οποίο κάναμε ήδη λόγο. Αντίθετα, δεν συνεκτιμώνται άλλα κριτήρια σχετικά, π.χ., με τις κλίσεις και τα ταλέντα των μαθητών, οι ακαδημαϊκές ή καλλιτεχνικές τους διακρίσεις (με την εξαίρεση των πρωταθλητών και όσων διακρίθηκαν σε ορισμένες επιστημονικές ολυμπιάδες) και άλλα παρόμοια. Έχοντας υπόψη όσα μνημονεύσαμε προηγουμένως και θέλοντας να εξετάσουμε τις σχετικές απόψεις των εκπαιδευτικών και να αξιολογήσουμε τη δυνατότητα υιοθέτησης και άλλων κριτηρίων επιλογής, εκτός από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αφιερώσαμε το τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου στα ζητήματα αυτά. Ρωτήσαμε, λοιπόν, τους εκπαιδευτικούς αν θεωρούν ότι οι Γενικοί Μέσοι Όροι (Γ.Μ.Ο.) των βαθμών προαγωγής και απόλυσης στο/από Λύκειο πρέπει να συνεκτιμώνται στα κριτήρια επιλογής για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με βάση ορισμένο ποσοστό. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στον πίνακα 3.34.

Πίνακας 3.34

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκτίμηση των επιδόσεων των μαθητών στο Λύκειο στα κριτήρια επιλογής όσων εισάγονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα

Για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. πρέπει να συνεκτιμούνται οι Γ.Μ.Ο. και των τριών τάξεων του Λυκείου.	335	44.5
2. πρέπει να συνεκτιμώνται οι Γ.Μ.Ο. και των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου.	96	12.8
3. πρέπει να συνεκτιμάται μόνο ο Γ.Μ.Ο. της τελευταίας τάξης του Λυκείου.	60	8.0
4. δεν πρέπει να συνεκτιμώνται οι μέσοι όροι των επιδόσεων στο Λύκειο, διότι δεν είναι αξιόπιστο κριτήριο	228	30.3
5. Άλλη απάντηση	33	4.4
6. Σύνολο	752	100

Δεν απάντησαν 19 άτομα.

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (το 44.5%) θεωρεί ότι οι Γ.Μ.Ο. και των τριών τάξεων του Λυκείου πρέπει να συνεκτιμούνται στα κριτήρια επιλογής των φοιτητών. Με τον τρόπο αυτό αμβλύνεται η αποσπασματικότητα που χαρακτηρίζει τη διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων και αυξάνεται η εγκυρότητα της τελικής κρίσης. Αυτό ισχύει υπό τον όρο, τον οποίο επισημαίνουν αρκετοί από όσους υιοθετούν την παραπάνω άποψη, ότι οι σχολικοί βαθμοί θα αποκτήσουν αντικειμενικότητα και δεν θα είναι αποτέλεσμα πιέσεων προς τους διδάσκοντες και προϊόν χαριστικής αντιμετώπισής τους. Η συνθήκη, όμως, αυτή δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Για να γίνει κάτι τέτοιο, απαιτούνται πολλά. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, η μεταβολή της στάσης των γονέων έναντι του σχολείου και η αύξηση της εμπιστοσύνης τους στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή αντικειμενικών μεθόδων αξιολόγησης των διδασκομένων, ο συστηματικός έλεγχος των διδασκόντων (π.χ. διερεύνηση της ύπαρξης μεγάλων αποκλίσεων μεταξύ προφορικών και γραπτών βαθμών) και η αποτελεσματική καθοδήγησή τους από τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους και άλλους παράγοντες.

Το αμέσως επόμενο, ως προς το μέγεθός του, ποσοστό (30.3%) αντιστοιχεί σ' αυτούς που τοποθετούνται αρνητικά ως προς τη συνεκτίμηση των σχολικών βαθμών στα κριτήρια επιλογής για την εισαγωγή στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο κύριος λόγος της αρνητικής αυτής στάσης ορισμένου αριθμού ερωτηθέντων είναι ο φόβος τους ότι θα ασκούνται στους εκπαιδευτικούς αφόρητες πιέσεις για υψηλούς βαθμούς, με αποτέλεσμα το μη έγκυρο και μη αξιόπιστο χαρακτήρα των αξιολογήσεων της επίδοσης των μαθητών.

Μικρότερα ποσοστά αντιπροσωπεύουν όσοι τάσσονται υπέρ της συνεκτίμησης στα κριτήρια επιλογής των μέσων όρων των βαθμών των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου (12.8%) ή μόνο της τελευταίας (8%). Και στην περίπτωση, όμως, αυτή τίθεται ως όρος η αντικειμενικότητα της σχολικής βαθμολογίας στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως.

Την επιλογή «άλλη απάντηση» σημείωσαν 33 από τους 771 εκπαιδευτικούς, αριθμός που αντιστοιχεί στο 4.4% του συνολικού δείγματος. Η συντριπτική πλειονότητα των ατόμων αυτών συμπλήρωσαν την απάντησή τους, επισημαίνοντας την ανάγκη αντικειμενικοποίησης των σχολικών βαθμών σε περίπτωση που αυτοί θα συμμετέχουν στα κριτήρια επιλογής όσων θα εισάγονται στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. Άλλες απαντήσεις αναφέρονται στην ανάγκη ύπαρξης Τράπεζας Θεμάτων, στη μη συμμετοχή της προφορικής βαθμολογίας στον τελικό βαθμό, στην κλιμάκωση του βαθμού συμμετοχής των επιδόσεων των τριών τάξεων στα κριτήρια επιλογής κ.ά.π. Δεν λείπουν, τέλος, εκείνοι που υποστηρίζουν στις απαντήσεις τους την ανάγκη να αποδεσμευθεί παντελώς το Λύκειο από τη διαδικασία επιλογής των φοιτητών, θέμα στο οποίο θα επανέλθουμε παρακάτω.

Η επόμενη ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν την άποψή τους ως προς το αν θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την επιλογή όσων εισάγονται στα Πανεπιστήμια και στα Τ.Ε.Ι. και άλλα κριτήρια, πλην της βαθμολογίας. Το 65,9% των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά, ενώ το 34,1% έδωσαν θετική απάντηση.

Αυτοί που απάντησαν αρνητικά, επικαλούνται, όπως φάνηκε από όσα αυθόρμητα σημείωσαν στις απαντήσεις που έδωσαν σε επόμενες ερωτήσεις αλλά και από τις λιγοστές συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε, το ενδεχόμενο αλλοίωσης του αδιάβλητου χαρακτήρα των διαδικασιών επιλογής και τη μείωση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους, αν τα σχετικά κριτήρια δεν είναι αυστηρά μετρήσιμα, αντικειμενικώς ελεγχόμενα, απόλυτα διαφανή και πλήρως κατανοητά από το ευρύ κοινό.

Από όσους υιοθετούν τη δεύτερη άποψη ζητήθηκε να προσδιορίσουν ποια συμπληρωματικά κριτήρια θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επιλογή των φοιτητών, εκτός από τη βαθμολογία. Ποικίλα κριτήρια αναφέρθηκαν. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται:

1. Η εφαρμογή του τεστ δεξιοτήτων, κυρίως, και η αξιολόγηση των ενδιαφερόντων και των κλίσεων των υποψηφίων με τη βοήθεια ψυχομετρικών μέσων. Οι σχετικές αναφορές εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα μεταξύ των προταθέντων κριτηρίων.
2. Η συνεκτίμηση προηγούμενων εργασιών των μαθητών, η εκτέλεση projects, όπως ισχύει στο Διεθνές Απολυτήριο και η συμμετοχή σε προγράμματα και διάφορες δράσεις έρχονται στη δεύτερη θέση, από την άποψη της συχνότητας αναφοράς, μεταξύ των συμπληρωματικών κριτηρίων που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ρωτήθηκαν.
3. Την τρίτη θέση καταλαμβάνουν οι απαντήσεις που αναφέρονται στην εφαρμογή του πορτφόλιο (φακέλου αξιολόγησης), ως ενός δυνατού συμπληρωματικού κριτηρίου για την επιλογή των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
4. Η παράλληλη με τη γραπτή διαδικασία προφορική εξέταση, υπό τη μορφή της συνέντευξης, κυρίως, με τους υποψηφίους, καταλαμβάνει την τέταρτη θέση στη σειρά των προτάσεων που διατυπώθηκαν.
5. Κοινωνικά και ψυχολογικά στοιχεία των υποψηφίων, όπως η κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, οι ειδικές τους ανάγκες και άλλα συναφή κατατάσσονται στην πέμπτη θέση στη σειρά των σχετικών προτάσεων.
6. Οι συστατικές επιστολές αποτελούν την έκτη, κατά σειρά, πρόταση για συμπληρωματικά κριτήρια επιλογής. Στην κατηγορία αυτή δύνανται να προστεθούν και εισηγήσεις που αφορούν τις γραπτές ποιοτικές αξιολογήσεις μαθητών από τους καθηγητές τους στο Λύκειο. Οι παραπάνω αξιολογήσεις μπορούν να γίνονται, κατά τη γνώμη ορισμένων, από επιτροπές εκπαιδευτικών, για να επιτυγχάνεται μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία.
7. Διακρίσεις και βραβεύσεις σε σημαντικούς διεθνείς διαγωνισμούς (π.χ. Μαθηματικές Ολυμπιάδες, διαγωνισμοί στις Θετικές Επιστήμες και άλλα παρόμοια) κατατάσσονται στην έβδομη θέση μεταξύ των προτάσεων που έγιναν για την εφαρμογή συμπληρωματικών κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων φοιτητών⁴⁸.

⁴⁸ Τέτοιου είδους κριτήρια ισχύουν ήδη για όσους εντάσσονται στις ειδικές κατηγορίες υποψηφί-

8. Η εντοπιότητα αναφέρθηκε, επίσης, ως κριτήριο επιλογής από 4 άτομα.
9. Στα λοιπά προταθέντα κριτήρια, τα οποία εμφανίζουν πολύ μικρές συχνότητες, κατατάσσονται: α) η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία των υποψηφίων, η οποία έχει σχέση με το αντικείμενο συγκεκριμένων Τμημάτων, β) οι εργαστηριακές τους δεξιότητες, γ) η γνώση Ξένων Γλωσσών, δ) η γενική τους εγκυκλοπαιδική μόρφωση, ε) η σειρά προτίμησης των Τμημάτων, στ) η αυτοαξιολόγηση των υποψηφίων, ζ) οι φορές συμμετοχής στις πανελλαδικές εξετάσεις, η) ο δείκτης νοημοσύνης των εν λόγω ατόμων και άλλα παρόμοια.

Ορισμένοι από αυτούς που ανέφεραν τα παραπάνω κριτήρια δεν παρέλειψαν να σημειώσουν τη δυσκολία εφαρμογής τους, τόσο λόγω της έλλειψης σχετικών μέσων (π.χ. τεστ δεξιοτήτων) όσο και λόγω της κατεστημένης κοινωνικο-εκπαιδευτικής νοοτροπίας και των ενστάσεων που ενδεχομένως να εγερθούν, για τη μη αντικειμενικότητα ορισμένων από αυτά. Ωστόσο, η εφαρμογή ενός τεστ δεξιοτήτων, παρόμοιο μ' αυτό που προτάθηκε στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης Αρσένη, μπορεί να εξετασθεί θετικά. Το πορτφόλιο, οι συνεντεύξεις και άλλα στοιχεία θα μπορούσαν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν ως διαδικασίες αξιολόγησης των υποψηφίων, στην περίπτωση που αυτή θα αναθέτονταν στα ίδια τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα είτε εξ ολοκλήρου είτε εν μέρει (επιλογή σε δεύτερη φάση, μετά τις πανελλαδικές, όπως εισηγούνται ορισμένοι).

Πλην της αναφοράς συμπληρωματικών κριτηρίων επιλογής, μερικοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν στο πλαίσιο των ελεύθερων απαντήσεών τους στην υπό εξέταση ερώτηση και άλλες προτάσεις που, αν και δεν σχετίζονται, άμεσα με τα κριτήρια επιλογής, παρουσιάζουν γενικότερο ενδιαφέρον. Τέτοιου είδους προτάσεις είναι οι ακόλουθες: α) Σε ορισμένα Τμήματα των Τ.Ε.Ι. χαμηλής ζήτησης η εισαγωγή μπορεί να γίνεται χωρίς εξετάσεις με βάση την απλή δήλωση ενδιαφέροντος. β) Αν χρειάζονται πρόσθετα κριτήρια, αυτά θα πρέπει να ορίζονται και να εφαρμόζονται από τις διάφορες Σχολές ή Τμήματα των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. γ) Να καθορισθεί προαπαιτούμενος βαθμός για συγκεκριμένο μάθημα ανά Σχολή ή Τμήμα.

3.4.11. Άλλες αδυναμίες των πανελλαδικών εξετάσεων που επηρεάζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους

Η προτελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ήταν ανοικτού τύπου. Παρείχε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αναφέρουν άλλες πτυχές του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τις οποίες θεωρούσαν ως αδυναμίες του. Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεών τους προέκυψαν περισσότερα από 80 θέματα. Μερικά από αυτά επαναλάμβαναν, με τα ίδια ή με παραπλήσια λόγια, απαντήσεις που είχαν δοθεί σε προηγούμενες ερωτήσεις, ενώ άλλα έθεταν νέα ζητήματα. Τα θέματα αυτά δεν αναφέρονται μόνο σε αδυναμίες του συστήματος, όπως ζητούσε η σχετική ερώτηση. Μερικά περιλαμβάνουν και προτάσεις για τη βελτίωσή του, οι οποίες σχετίζονται με τις επισημαινόμενες αδυναμίες του.

Οι σημαντικότερες αδυναμίες, τις οποίες ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στις ελεύθερες απαντήσεις τους περιστρέφονται γύρω από τους εξής δύο άξονες:

- α) τα θέματα που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις και τις διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες καθορίζονται και
- β) τη βαθμολογία των γραπτών και τα ζητήματα που συνδέονται μ' αυτή (π.χ. οδηγίες βαθμολόγησης, επιλογή και καταλληλότητα βαθμολογητών, αντικειμενικότητα και εγκυρότητα βαθμολογίας, λειτουργία και στελέχωση βαθμολογικών κέντρων κ.ά.π.).

Ας δούμε αναλυτικότερα τα ζητήματα αυτά, μεταφέροντας, όπου το κρίνουμε σκόπιμο, τα ίδια τα λόγια των ερωτηθέντων. Ας αρχίσουμε από την πρώτη από τις μνημονευθείσες κατηγορίες.

Πολλοί από όσους ανέφεραν αδυναμίες, οι οποίες σχετίζονται με το υπό εξέταση αντικείμενο, σημείωσαν ότι τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων περιέχουν, συχνά, ασάφειες, ακόμη και λάθη, με αποτέλεσμα να απαιτούν εκ των υστέρων διευκρινίσεις ή διορθώσεις, ενέργειες που διαταράσσουν την ομαλή διεξαγωγή των εξετάσεων και δεν συμβάλλουν στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία τους.

Οι αδυναμίες αυτές αποδίδονται είτε σε προχειρότητα είτε στην ανεπάρκεια του χρόνου, τον οποίο οι Κεντρικές Επιτροπές Εξετάσεων έχουν στη διάθεσή τους, για να προετοιμάσουν τα θέματα, είτε στην ακαταλληλότητα των θεματοθετών ή των μελών των εν λόγω Επιτροπών. Συχνά, στις υπό εξέταση απαντήσεις τονίζεται ότι τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων δεν εναρμονίζονται τόσο με το τι διδάσκεται στο Λύκειο όσο με το τι διδάσκεται στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα, στοιχείο που ευνοεί την ανάπτυξη της παραπαιδείας.

Άλλοι έγραψαν ότι, αρκετές φορές, τα θέματα των εξετάσεων είναι εκτός του πνεύματος των σχολικών βιβλίων, ενώ άλλοι που προέρχονται, ως το πλείστον αλλά όχι αποκλειστικά, από τους κλάδους των Θετικών Επιστημών, περιλαμβανομένων και των Μαθηματικών, σημείωσαν ότι τίθενται δύσκολα θέματα, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Χαρακτηριστική είναι η εξής απάντηση ενός Μαθηματικού: «*Προσοχή στα θέματα των Μαθηματικών. Η μεγάλη δυσκολία που παρουσιάζουν τα τελευταία χρόνια διώχνουν τα παιδιά από τις αντίστοιχες κατευθύνσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να στερούνται μαθηματικής παιδείας*». Ένας άλλος συνάδελφός του σημείωσε: «*Φαίνεται ότι σε μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά Κατεύθυνσης επιλέγονται θέματα με εξαιρετικό βαθμό δυσκολίας και συνθετότητας, σε σχέση με άλλα μαθήματα, όπως είναι π.χ. η Βιολογία Γενικής Παιδείας*». «*Δύσκολα θέματα εξετάσεων, εκτός του πνεύματος των θεμάτων και των ασκήσεων του βιβλίου*», γράφει, επίσης, ένας Φυσικός. Αλλά και μία Φιλολόγος σημειώνει ότι αδυναμία των πανελλαδικών εξετάσεων αποτελεί «*ο μεγάλος βαθμός δυσκολίας και εξειδίκευσης των θεμάτων. Αξιολογούνται πολύ ειδικές γνώσεις και πληροφορίες, πολλές φορές άσχετες με τις Σχολές στις οποίες επιθυμούν να εισαχθούν οι υποψήφιοι*».

Αναφέρθηκαν, ακόμη, ζητήματα που σχετίζονται με τα θέματα των εξετάσεων, όπως είναι η μη επιτυχής διαβάθμιση της δυσκολίας τους, η αναντιστοιχία θεμάτων και διδακτικών στόχων, η προσπάθεια αυτοπροβολής μελών της Κεντρι-

κής Επιτροπής Εξετάσεων, οι οποίοι θέτουν θέματα, όπως γράφει κάποιος, «για καθηγητές και όχι για μαθητές», η καθυστέρηση στην αποστολή των θεμάτων, μερικές φορές, η έμφαση στην αξιολόγηση της μνημονικής ικανότητας των εξεταζομένων, στοιχείο που αποβαίνει σε βάρος της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής τους φαντασίας, η επανάληψη των ίδιων ή παρόμοιων θεμάτων λόγω εξάντλησης της αντίστοιχης ύλης (π.χ. στη Φυσική και στη Χημεία) κ.ά.π.

Ιδιαίτερης προσοχής χρήζουν οι αναφορές λιγοστών εκπαιδευτικών, που αφήνουν υπαινιγμούς για το αδιάβλητο των θεμάτων, κάνοντας λόγο: α) για διαρροές σε πολύ περιορισμένο πλαίσιο, οι οποίες δεν γίνονται ευρύτερα γνωστές, β) για συμμετοχή στις Κεντρικές Επιτροπές θεματοδοτών ή άλλων προσώπων που κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα σε υποψηφίους, γ) για ομοιότητα θεμάτων των εξετάσεων με ζητήματα που υπάρχουν σε φροντιστηριακά βιβλία, δ) για υπόνοιες διαπλοκής μεγάλων φροντιστηρίων με παράγοντες των εξετάσεων και άλλα παρόμοια.

«Η επιλογή της Κ.Ε.Ε.», γράφει μία γυναίκα, Φυσικός, από τη Θεσσαλονίκη, αποτελεί αδυναμία των εξετάσεων. *«Πιστεύω ότι δεν γίνεται»*, συνεχίζει η ίδια, *«με κάποια κριτήρια και με αδιάβλητο τρόπο. Χωρίς να υπάρχουν αποδείξεις, αλλά μόνο ενδείξεις, κάποια φροντιστήρια επηρεάζουν μέλη της Κ.Ε.Ε. ως προς τα θέματα»*.

Είναι ενδεχόμενο όλα αυτά να βασίζονται σε ατεκμηρίωτες φημολογίες, υπό την επήρεια των οποίων επικρίνουν κάποιοι το ισχύον σύστημα, αφού δεν κατατίθενται συγκεκριμένα στοιχεία. Παρά ταύτα, θεωρούμε ότι είναι επιβεβλημένο να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο παραπάνω ζήτημα, το οποίο είναι κρίσιμο για την αξιοπιστία των πανελλαδικών εξετάσεων. Ορισμένοι, μάλιστα, από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς προτείνουν ποικίλα μέτρα για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας των εξετάσεων από την άποψη αυτή, όπως είναι τα εξής:

- α) να δημοσιοποιούνται κάθε χρόνο τα ονόματα όλων των μελών των Κ.Ε.Ε., καθώς και των θεματοθετών, μετά τη διενέργεια των αντίστοιχων εξετάσεων,
- β) να μη γίνεται επανάληψη της συμμετοχής των ίδιων προσώπων, περιλαμβανομένων και των πανεπιστημιακών, σε κρίσιμες επιτροπές εξετάσεων,
- γ) να μη συμμετέχουν στις Επιτροπές αυτές εκπαιδευτικοί για τους οποίους υπάρχουν υπόνοιες ότι κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα, αν και κάτι τέτοιο είναι δύσκολο να εντοπισθεί,
- δ) να γίνεται αυστηρός έλεγχος των θεμάτων, ώστε να αποκλείονται, στο βαθμό του δυνατού, ερωτήματα που περιέχονται σε βιβλία-βοηθήματα που κυκλοφορούν,
- ε) να αυξηθεί ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι Κεντρικές Επιτροπές Εξετάσεων για τη διατύπωση και τον έλεγχο των θεμάτων και
- στ) να δημιουργηθεί έγκυρη και αξιόπιστη Τράπεζα Θεμάτων, τα οποία πρέπει να σχετίζονται αυστηρά με το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων.

Σημειώνουμε μερικές επισημάνσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν στα υπό εξέταση ζητήματα, αρχίζοντας από τη βαθμολογία των γραπτών και των σχετικών με αυτή διαδικασιών, θέματα στα οποία αναφέρεται το 22% περίπου των 269 αναφορών που έκαμαν 201 εκπαιδευτικοί (ήτοι το 26.1% του δείγματος). Τις παρατηρήσεις τους κατατάξαμε στις εξής τέσσερις θεματικές κατηγορίες:

- α) σ' εκείνες που σχετίζονται με τους βαθμολογητές, την επιλογή τους και τα προσόντα τους, κατηγορία που εμφανίζει τη μεγαλύτερη συχνότητα,
- β) σ' αυτές που αφορούν τη στελέχωση και τη λειτουργία των βαθμολογικών κέντρων,
- γ) σ' αυτές που σχετίζονται με τις διαδικασίες βαθμολόγησης και
- δ) σ' εκείνες που αναφέρονται στον υποκειμενικό χαρακτήρα της βαθμολογίας, σε ορισμένα, ιδιαίτερα, από τα εξεταζόμενα μαθήματα.

Ας δούμε αναλυτικότερα τα ζητήματα αυτά.

Κριτικές ασκούνται από αρκετούς εκπαιδευτικούς στον τρόπο με τον οποίο στελεχώνονται τα βαθμολογικά κέντρα, επειδή, κατά τη γνώμη τους, δεν γίνεται πάντοτε η αναγκαία αξιοκρατική επιλογή των Προέδρων τους και των λοιπών στελεχών τους (Αντιπροέδρων, Συντονιστών μαθημάτων κτλ.). Στην επιλογή αυτή υπεισέρχονται, κατά την άποψη ορισμένων, πολιτικά κριτήρια ή παρατηρείται η λειτουργία του νόμου της αδράνειας εκ μέρους των υπεύθυνων Υπηρεσιών, οι οποίες τοποθετούν, κατά τους ισχυρισμούς των εκπαιδευτικών, τα ίδια πρόσωπα στα βαθμολογικά κέντρα επί σειρά διαδοχικών ετών. Δεν είχαμε στη διάθεσή μας στοιχεία, για να ελέγξουμε τους ισχυρισμούς αυτούς, μερικοί από τους οποίους αναφέρθηκαν και κατά τη διάρκεια των προφορικών συνεντεύξεών μας με εκπαιδευτικούς και ολιγάριθμους Σχολικούς Συμβούλους.

Σε σχέση με τα βαθμολογικά κέντρα, πρέπει να σημειωθεί ότι λίγοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θεωρούν προβληματική τη συγκέντρωση και μεταφορά των γραπτών από τα εξεταστικά στα βαθμολογικά κέντρα και άφησαν ατεκμηρίωτες υπόνοιες ότι υπάρχουν κενά ασφαλείας, τα οποία δυνητικά μπορούν να παραβλάψουν το αδιάβλητο και την εγκυρότητα των σχετικών διαδικασιών. Αν και δεν υπάρχουν ούτε στην περίπτωση αυτή συγκεκριμένες καταγγελίες, κρίνουμε αναγκαίο να επισημάνουμε ότι χρειάζεται να επιδειχθεί ιδιαίτερη μέριμνα και στο συγκεκριμένο τομέα, ακόμη κι αν όσα αναφέρονται αποτελούν προϊόντα φημολογίας.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάποιοι βαθμολογητές δεν είναι κατάλληλοι, λόγω μικρής εμπειρίας στα ζητήματα αυτά και ελλιπούς επιμόρφωσής τους σε θέματα αξιολόγησης των γραπτών των υποψηφίων. Άλλοι λειτουργούν, κατά την άποψη των ερωτηθέντων, επιπόλαια, δεν επιδεικνύουν το αναγκαίο ενδιαφέρον ή δεν αφιερώνουν το χρόνο που απαιτείται σε κάθε γραπτό. «Σύμφωνα με την εμπειρία μου», σημειώνει μια Φιλολόγος από το νομό Μαγνησίας, «υπάρχουν συνάδελφοι, οι οποίοι δεν πρέπει να βαθμολογούν...είτε γιατί είναι άσχετοι είτε γιατί είναι επιπόλαιοι». «Πρέπει η βαθμολόγηση να γίνεται από έμπειρα άτομα», γράφει ένας Χημικός από το νομό της Αττικής. Μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση τέτοιων φαινομένων, σ' όποιο βαθμό αυτά υπάρχουν, περιλαμβάνονται: α) η απουσία συστηματικού ελέγχου και αξιολόγησης των ίδιων των βαθμολογητών και β) η μη συστηματική επιμόρφωσή τους στο αντικείμενο της αξιολόγησης των μαθητών, θέμα στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί.

Για την αντιμετώπιση του παραπάνω προβλήματος, το οποίο, αν συμβαίνει σε μεγάλη έκταση, επηρεάζει, αναμφίβολα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της βαθμολογίας των γραπτών, ορισμένοι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη δημιουργία ειδικού σώματος αξιολογητών. Το προτεινόμενο σώμα πρέπει να συσταθεί, κατά

την άποψη τους, με κριτήρια αξιοκρατικά και να περιλαμβάνει καταξιωμένους και έμπειρους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα επιμορφώνονται συνεχώς και θα πιστοποιούνται για το σκοπό αυτό. Το παραπάνω σώμα θα αξιοποιείται όχι μόνο στις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και σε κάθε άλλη περίπτωση εθνικών εξετάσεων. Εξυπακούεται ότι, μεταξύ άλλων, πρέπει να δοθούν κίνητρα εθελούσιας συμμετοχής στο παραπάνω σώμα άξιων εκπαιδευτικών, ώστε το έργο που θα αναλαμβάνουν να μη θεωρείται αγγαρεία, αλλά κοινωνικό λειτούργημα. Συμπληρωματικά, κάποιιοι προτείνουν: α) να υπάρχει στενότερη και καλύτερη συνεργασία μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων και β) να γνωστοποιούνται ευρύτερα οι κατανομές βαθμολογίας στα διάφορα μαθήματα ανά βαθμολογικό κέντρο.

Όσον αφορά στη διαδικασία της βαθμολόγησης των γραπτών, ως αδυναμίες θεωρούνται, επίσης, από μερικούς εκπαιδευτικούς:

- α) η κόπωση που προκαλείται στους βαθμολογητές, ιδιαίτερα όταν διορθώνουν πολλά γραπτά σε περιορισμένο χρόνο και
- β) η απουσία ενιαίων λεπτομερών οδηγιών διόρθωσης και βαθμολογίας από τις Κεντρικές Επιτροπές Εξετάσεων έτσι, ώστε να περιορίζονται στο ελάχιστο οι οδηγίες που δίδονται σε επίπεδο βαθμολογικών κέντρων από τους αρμόδιους υπευθύνους, κατάσταση η οποία αναπόφευκτα οδηγεί σε διαφοροποιήσεις, άρα και σε καταστρατήγηση της ενιαίας αντιμετώπισης των εξεταζομένων. *«Η μεγαλύτερη αδυναμία του συστήματος»*, γράφει καθηγητής της Πληροφορικής, που υπηρετεί σε σχολείο των βορείων προαστίων της Αθήνας, *«είναι ο τρόπος βαθμολόγησης των γραπτών, αφού δεν υπάρχουν ενιαίες και ακριβείς οδηγίες προς όλους τους βαθμολογητές»*. *«Οι οδηγίες βαθμολόγησης πρέπει να δίνονται κεντρικά και όχι από κάθε βαθμολογικό κέντρο, για να υπάρχει ενιαία βαθμολόγηση σε όλα τα κέντρα και να μην παρατηρείται το γεγονός για το ίδιο λάθος να αφαιρείται διαφορετικός αριθμός μορίων από βαθμολογικό σε βαθμολογικό κέντρο»*, επισημαίνει ένας Μαθηματικός από την περιοχή της Εύβοιας.

Τέλος, αρκετοί από όσους έκαναν αναφορά σε ζητήματα βαθμολογίας, που θεωρούν ότι αποτελούν αδυναμίες της εγκυρότητας του συστήματος, περιορίστηκαν στο να σημειώσουν ότι συχνά η βαθμολογία των γραπτών, ιδιαίτερα αυτών που βασίζονται σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες απαιτούν εκτενή ανάπτυξη, εμπεριέχει από τη φύση της το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Πολύ λίγοι πιστεύουν ότι η συμμετοχή του προφορικού βαθμού στη διαμόρφωση της τελικής ανά μάθημα βαθμολογίας των υποψηφίων ενισχύει την υποκειμενικότητα της αξιολόγησης των υποψηφίων, θεωρώντας αναξιόπιστους τους αντίστοιχους βαθμούς.

Προβληματική κρίνεται από λίγους εκπαιδευτικούς και η διαδικασία αναβαθμολόγησης των γραπτών από τρίτο βαθμολογητή. Προτείνεται, μάλιστα, να λαμβάνεται υπόψη ο μέσος όρος και των τριών βαθμολογητών, όπως και εμείς αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα, και όχι των δύο μεγαλύτερων βαθμών. Πιστεύεται ότι με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται πιο έγκυρο αξιολογικό αποτέλεσμα.

Λιγοστοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως αδυναμίες και άλλα στοιχεία του υπό εξέταση συστήματος. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται:

- α) Η ανεπαρκής επιτήρηση που, κατά την κρίση ορισμένων διδασκόντων, παρατηρείται σε μεμονωμένα σχολεία της επαρχίας, κυρίως, ζήτημα στο οποίο αναφερθήκαμε προηγουμένως και δεν επιθυμούμε να το σχολιάσουμε εκ νέου.
- β) Ο αποσπασματικός χαρακτήρας των πανελλαδικών εξετάσεων και η χαμηλή εγκυρότητα προσδιορισμού του μέλλοντος των ατόμων με βάση το στιγμιαίο αποτέλεσμά τους, θέμα στο οποίο έχουμε, επίσης, αναφερθεί. Σχολιάζοντας το ζήτημα αυτό, ένας οικονομολόγος από τη Θεσσαλονίκη σημειώνει: *«οι εξετάσεις είναι έγκυρες με την έννοια ότι μετρούν αυτό που μετράνε και είναι χαμηλού επιπέδου γνωστικά αποτελέσματα, όπως η αποστήθιση. Την εγκυρότητά τους, όμως, υπονομεύει το γεγονός ότι διεξάγονται μια φορά το χρόνο και, επομένως, η επίδοση των υποκειμένων εξαρτάται και από αστάθμητους παράγοντες»*.
- γ). Το άγχος, η πίεση και η εξουθένωση που υφίστανται τα παιδιά, υπό το κράτος των οποίων δεν αποδίδουν αυτό που ανταποκρίνεται στις ικανότητές τους και στην προσπάθεια που καταβάλλουν, με συνέπεια τη μείωση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων των εξεταστικών αυτών διαδικασιών, αδυναμία στην οποία έχουμε επίσης αναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες.
- δ). Η προσφυγή στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα, κατάσταση η οποία όχι μόνο επιβαρύνει οικονομικά τις οικογένειες των μαθητών και απαξιώνει το επίσημο σχολείο, αλλά δημιουργεί και συνθήκες κοινωνικής ανισότητας, αφού δεν προετοιμάζονται όλοι οι υποψήφιοι ισότιμα για τις εθνικές εξετάσεις. Ένας καθηγητής, αναφερόμενος στο θέμα αυτό, επισημαίνει ότι η επαρχία υστερεί, ιδιαίτερα, σε σύγκριση με τα αστικά κέντρα ως προς τις δυνατότητες των μαθητών να προετοιμαστούν για τις πανελλαδικές εξετάσεις εκτός σχολείου, κάτι που σημαίνει ότι *«το παιχνίδι παίζεται με άνισους όρους»*. *«Υπάρχουν»*, γράφει ένας Μαθηματικός από το Ηράκλειο Κρήτης, *«δυνατοί μαθητές που λόγω της αδυναμίας τους να έχουν πρόσθετη εξωτερική εκπαίδευση δεν μπορούν να έχουν τις ίδιες επιδόσεις με άλλους πιο αδύνατους συμμαθητές τους, που έχουν, όμως, αυτή τη δυνατότητα»*. *«Ταξικό σύστημα επιλογής»*, χαρακτηρίζει άλλος εκπαιδευτικός την ισχύουσα διαδικασία, *«εφόσον το δημόσιο σχολείο δεν επαρκεί και οι μαθητές κάνουν ιδιαίτερα και φροντιστηριακά μαθήματα»*. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στη διαφορά προετοιμασίας των υποψηφίων που υπάρχει μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Εύλογα, λοιπόν, μπορεί κανείς να διερωτηθεί: για ποια αξιοκρατία επιλογής γίνεται λόγος υπ' αυτές τις συνθήκες;
- ε) Η μη ορθή αντιμετώπιση των φυσικώς αδυνάτων ή άλλων ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία), οι οποίοι εξετάζονται προφορικά. Τα άτομα αυτά αντιμετωπίζονται, κατά τη γνώμη ορισμένων, είτε με ιδιαίτερη επιείκεια είτε με μεγάλη αυστηρότητα από εξεταστές που δεν είναι ενημερωμένοι ως προς τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα άτομα και δεν έχουν εκπαιδευθεί για την εξέτασή τους. Δύο-τρεις, μάλιστα, εκπαιδευτικοί άφησαν υπαινιγμούς για το κατά πόσο είναι έγκυρος ο χαρακτηρισμός μερικών αποφοίτων Λυκείου ως δυσλεκτικών ή ως αντιμετωπιζόντων άλλου είδους ψυχολογικά προβλήματα. Αν και απαιτείται επιστημονική

γνωμάτευση αρμοδίων οργάνων για το χαρακτηρισμό αυτό, ορισμένοι - ελάχιστοι ευτυχώς - αφήνουν υπαινιγμούς για την εγκυρότητα των σχετικών διαγνώσεων. Διερωτώνται μήπως αυτό γίνεται για να αντιμετωπισθούν τα εν λόγω άτομα με επιείκεια κατά την εξέταση. Το αν ισχύουν ή όχι οι παραπάνω υπαινιγμοί, παραμένει θέμα ερευνητέο, για το οποίο δεν διαθέτουμε άλλα στοιχεία. Σημειώνουμε, τέλος, ότι κάποιοι έθιξαν και το ζήτημα της μοριοδότησης ειδικών κατηγοριών υποψηφίων (π.χ. των αθλητών), υπογραμμίζοντας την ανάγκη επανεξέτασης της ισχύουσας νομοθεσίας.

Στ) Η μεγάλη σε έκταση ύλη σε ορισμένα μαθήματα (π.χ. στα φιλολογικά) και το αντίθετο σε άλλα (π.χ. στη Χημεία και στη Φυσική) αναφέρθηκαν από μερικούς ως αδυναμίες του συστήματος επιλογής, οι οποίες σχετίζονται με την εγκυρότητά του είτε διότι η ύλη δεν καλύπτει επαρκώς τις γνώσεις που πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι είτε γιατί, σε άλλες περιπτώσεις, εξαντλείται σε μη αναγκαίες λεπτομέρειες.

Μεταξύ των λοιπών θεμάτων που θίχτηκαν στο πλαίσιο των ελεύθερων απαντήσεων που δόθηκαν στην υπό εξέταση ανοικτή ερώτηση συγκαταλέγονται, ακόμη, τα εξής: 1) η απουσία συντελεστών βαρύτητας στα επιμέρους μαθήματα ανάλογα με τα διάφορα Τμήματα των Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., 2) η χρονική διάρκεια των εξετάσεων, η οποία δεν επαρκεί για να δοθούν, χωρίς μεγάλη πίεση, πλήρεις και ορθές απαντήσεις στα θέματα που τίθενται, 3) η εύκολη αντιγραφή των απαντήσεων σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, 4) η καθυστέρηση στην παραλαβή των θεμάτων, 5) η απαξίωση των μαθημάτων Γενικής Παιδείας του Λυκείου, 6) η κακή ποιότητα των τετραδίων και των αυτοκόλλητων που χρησιμοποιούνται στις πανελλαδικές εξετάσεις, 7) ο χρόνος διεξαγωγής των εξετάσεων, ο οποίος συντομεύει το σχολικό έτος και δημιουργεί, έτσι, προβλήματα στην αποτελεσματική διδασκαλία της αντίστοιχης ύλης, 8) η χαμηλή αποζημίωση των επιτηρητών και των βαθμολογητών, με συνέπεια την έλλειψη ενδιαφέροντος και την απουσία του ενδεδειγμένου ζήλου.

Παράλληλα, έγιναν ορισμένες προτάσεις για βελτιώσεις του συστήματος. Μερικές έχουν ήδη αναφερθεί. Προσθέτουμε σ' αυτές τα εξής: 1) να μετατεθούν οι πανελλαδικές εξετάσεις προς το τέλος του σχολικού έτους έτσι, ώστε να βγαίνει η διδακτέα ύλη πιο εύκολα, 2) να γίνονται πανελλαδικές εξετάσεις και στη Β' Λυκείου, 3) να αξιολογείται η επαγγελματική καταλληλότητα των υποψηφίων για τα διάφορα Τμήματα.

Ορισμένοι καθηγητές ζήτησαν, τέλος, να απεξαρτηθεί το Λύκειο από τις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εισήγηση στην οποία θα επανέλθουμε, με περισσότερες λεπτομέρειες, παρακάτω. Η πρόταση, μάλιστα, αυτή, φάνηκε από τις προφορικές συνεντεύξεις ιδιαίτερα να έχει ευρύτερη απήχηση, αν και δεν είναι σαφές το τι εννοεί ο καθένας με τον όρο αποδέσμευση και πώς αυτή μπορεί να υλοποιηθεί στην πράξη, χωρίς να αλλοιωθεί ο αδιάβλητος χαρακτήρας της επιλογής όσων εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση.

3.4.12. Συμπληρωματικές απαντήσεις

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος σ' αυτήν να προσθέσουν ο,τιδήποτε ήθελαν σχετικό με το αντικείμενό της, το οποίο δεν μπόρεσαν να εκφράσουν στο πλαίσιο των προηγούμενων ερωτήσεων που τους τέθηκαν.

Εκατόν είκοσι άτομα, που αντιστοιχούν στο 15.6% του δείγματος, έκαναν ποικίλα συμπληρωματικά σχόλια και έθιξαν διάφορα ζητήματα (148 αναφορές συνολικά). Μερικά από αυτά αποτελούν επαναλήψεις θέσεων που εκφράστηκαν μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις κλειστού τύπου ερωτήσεις ή μνημονεύθηκαν στις απαντήσεις που έδωκαν στο προτελευταίο ανοικτό ερώτημα. Ορισμένες από τις απαντήσεις αυτές, τις οποίες εξετάσαμε προηγουμένως, όπως είναι π.χ. η ποιότητα των θεμάτων που τίθενται στις εξετάσεις και η σύνδεσή τους με τη σχολική πράξη, η έμφαση στην απομνημόνευση, η δημιουργία σώματος βαθμολογητών, η ανομοιομορφία της ποσότητας της εξεταστέας ύλης στα διάφορα μαθήματα, η συνεργασία μεταξύ των βαθμολογικών κέντρων, η αξιοκρατική επιλογή των μελών των Κ.Ε.Ε, και των βαθμολογικών κέντρων, το άγχος και η ψυχολογική εξουθένωση των υποψηφίων, τα προβλήματα μεταφοράς των γραπτών από τα εξεταστικά στα βαθμολογικά κέντρα, η εξέταση των δυσλεκτικών ατόμων, οι ανισότητες και οι στρεβλώσεις που προκαλεί η παρακολούθηση φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων, δεν θα σχολιασθούν περαιτέρω στην παρούσα ενότητα.

Τις λοιπές απαντήσεις των ατόμων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο τις ταξινομήσαμε σε θεματικές κατηγορίες, όπως πράξαμε και προηγουμένως. Από την ταξινόμηση αυτή προέκυψαν τα ακόλουθα.

Τη μεγαλύτερη συχνότητα μεταξύ των παραπάνω κατηγοριών παρουσιάζουν οι αναφορές που έχουν σχέση με την απεξάρτηση του Λυκείου από τις διαδικασίες πρόσβασης στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. Η απεξάρτηση αυτή αναφέρεται τις περισσότερες φορές χωρίς άλλες διευκρινίσεις ή αιτιολογήσεις, ενώ σε άλλες περιπτώσεις είτε εξηγείται ο λόγος που την επιβάλλει (π.χ. για να σταματήσει το Λύκειο να αποτελεί προθάλαμο της εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και να αποκτήσει αυτοτελή μορφωτικό ρόλο) είτε γίνονται προτάσεις σχετικές με το πώς θα επιτευχθεί η εν λόγω αποδέσμευση. Επικρατέστερη πρόταση είναι η δημιουργία προπαρασκευαστικού έτους (ή ακόμη και εξαμήνου) είτε εκτός τόσο των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων όσο και του Λυκείου, είτε ενσωματωμένου στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (προπαρασκευαστικός κύκλος τριτοβάθμιων σπουδών). Προτείνεται, ακόμη, η μετατροπή της τελευταίας τάξης του Λυκείου σε προπαρασκευαστικό έτος, με αναμόρφωση ή μη της δομής του.

Συναφείς είναι και οι προτάσεις που κάνουν λόγο για ελεύθερη εισαγωγή των αποφοίτων Λυκείου στα τριτοβάθμια ιδρύματα, μέσα στα οποία θα πρέπει να γίνεται, κατά τη γνώμη των αντίστοιχων εκπαιδευτικών, η επιλογή των φοιτητών με κριτήρια, τρόπους και διαδικασίες, τις οποίες θα καθορίσουν τα ίδια τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μια ιδέα που διατυπώθηκε είναι η εισαγωγή των αποφοίτων Λυκείου να γίνεται σε Σχολές ή σε κολεγιακού τύπου ιδρύματα και όχι απ' ευθείας σε εξειδικευμένα Τμήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι πουθενά στον κόσμο δεν υφίσταται σύστημα επιλογής

των υποψήφιων φοιτητών παρόμοιο με το ελληνικό, με τόσες αρνητικές παρενέργειες, οι οποίες καθιστούν αναγκαία τη ριζική αλλαγή του.

Στην επόμενη σειρά, από την άποψη της συχνότητας αναφοράς, έρχονται τα θέματα που σχετίζονται με την ύλη των εξετάσεων στα διάφορα μαθήματα, θέμα στο οποίο έχουμε προηγουμένως αναφερθεί κατ'επανάληψη. Επανερχόμαστε σ' αυτό, για να προσθέσουμε ορισμένες ειδικές επισημάνσεις των ερωτηθέντων. «*Το σχολείο θα πρέπει να επαρκεί γι' αυτή την αξιολόγηση, αλλά η ύλη είναι αρκετά μεγάλη, για να καλυφθεί, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Σ' αυτό συμβάλλει και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη*», γράφει ένας Βιολόγος από το νομό Ηρακλείου Κρήτης. «*Περιορισμός της ύλης, ώστε να επιτυγχάνεται ό,τι ζητείται στο ερώτημα 17 (επάρκεια της προετοιμασίας των υποψηφίων στο σχολείο αποκλειστικά)*. «*Να μπορούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, να χειρίζονται καλύτερα την ύλη επ' ωφελεία των μαθητών*», σημειώνει μία Φιλολόγος. Αντίθετη, όμως, άποψη σημειώνει μια άλλη Φιλολόγος για ορισμένα μαθήματα, όπως είναι π.χ. τα Λατινικά, στα οποία η ύλη θεωρείται πολύ περιορισμένη. «*Όσον αφορά στην ύλη*», γράφει ένας Φυσικός από το Νομό Έβρου, «*θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται ό,τι διδάσκεται στις τάξεις Α', Β' και Γ' Λυκείου (Κατεύθυνσης και Γενικής Παιδείας) αλλά με πολύ πιο απλές ασκήσεις. Σήμερα η ύλη της Β' Λυκείου κατεύθυνσης ουσιαστικά πάει χαμένη, σύμφωνα με το σκεπτικό των μαθητών*». Ένας άλλος συνάδελφός του επισημαίνει ότι «*η ύλη των εξετάσεων στη Φυσική είναι ασήμαντη σε σχέση με αυτή που θα έπρεπε να κατέχει ένας υποψήφιος*».

Με μικρότερες συχνότητες εμφανίζονται άλλες παρατηρήσεις και προτάσεις από τις οποίες σημειώνουμε, επιγραμματικά, τις ακόλουθες, αν και ορισμένες από αυτές έχουν ήδη μνημονευθεί σε προηγούμενες σελίδες (η σειρά δεν είναι αξιολογική).

- 1) Να περιοριστεί ο αριθμός των επιλογών των υποψηφίων, για να μειωθεί η αναπτιστοικία μεταξύ πραγματικού ενδιαφέροντος και δηλώσεων προτίμησης από αυτούς, κάτι το οποίο έχει υπογραμμισθεί και σε προηγούμενες ενότητες.
- 2) Να συμμετέχουν στις διαδικασίες επιλογής τα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., ορίζοντας π.χ. τους συντελεστές βαρύτητας των διαφόρων μαθημάτων.
- 3) Να αξιοποιηθούν τα βιβλία αξιολόγησης των μαθητών, που είχαν παλιότερα εκδοθεί από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, και να εφαρμοσθεί το τεστ δεξιοτήτων που είχε εξαγγελθεί στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης Αρσένη.
- 4) Να εξετάζονται και εργαστηριακά μαθήματα, αν είναι δυνατόν, για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.
- 5) Να συνεκτιμώνται οι τοπικές κοινωνικές και σχολικές συνθήκες.
- 6) Να περιοριστούν τα μαθήματα Γενικής Παιδείας και να ενισχυθούν τα μαθήματα κατεύθυνσης (κάτι τέτοιο κάνουν ήδη, όπως αναφέρει κάποιος, άτυπα ορισμένα ιδιωτικά σχολεία).
- 7) Να γίνονται οι εξετάσεις δύο φορές το χρόνο, τουλάχιστον, από ανεξάρτητο ειδικό φορέα.
- 8) Να εφαρμοστεί η Τράπεζα Θεμάτων.

- 9) Να εξετάζεται υποχρεωτικά η Νεοελληνική Γλώσσα και να ορίζεται βάση ως όριο για την εισαγωγή στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα μόνο, χωρίς αυτό να συνυπολογίζεται για την προαγωγή των μαθητών στο Λύκειο.
- 10) Να υπάρχουν ίσης δυσκολίας θέματα στις διάφορες κατευθύνσεις.
- 11) Να αναβαθμολογούνται τα γραπτά, όταν η διαφορά μεταξύ των δύο βαθμολογητών είναι 10 και όχι 12 μόρια.
- 12) Να αναβαθμιστεί η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, για να αποσυμφορηθεί το Γενικό Λύκειο και να μειωθεί η μαζική στροφή προς τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- 13) Να γίνουν πιο αυστηρές οι διαδικασίες όσων εντάσσονται σε ειδικές κατηγορίες εξεταζομένων (π.χ. δυσλεκτικοί) και να υπάρχει συστηματικότερος έλεγχος του τρόπου αξιολόγησής τους από άτομα ειδικά εκπαιδευμένα.
- 14) Να στέλνονται επίσημα οι απαντήσεις στα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων όχι μόνο στα βαθμολογικά κέντρα αλλά και στα σχολεία και να γνωστοποιούνται σε όλους τους καθηγητές.
- 15) Να υπάρχει, εκτός από τις εξετάσεις, συνέντευξη (προφορική εξέταση).
- 16) Στις Ξένες Γλώσσες, ειδικότερα, δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ αυτού που διδάσκεται στο σχολείο και εκείνου που εξετάζεται στις πανελλαδικές εξετάσεις, δυσαρμονία η οποία πρέπει να διορθωθεί.
- 17) Να μη γίνονται οι πανελλαδικές εξετάσεις πριν από τις 20-30 Μαΐου, γιατί συρρικνώνεται πολύ το σχολικό έτος και δεν «βγαίνει η ύλη», κάτι που αποβαίνει σε βάρος των μαθητών.
- 18) Να μην ισχύουν κοινωνικά κριτήρια, διότι, κατά τη γνώμη του εκπαιδευτικού που κάνει τη σχετική πρόταση, επιλέγονται άτομα με πολύ χαμηλές επιδόσεις.
- 19) Να λειτουργήσουν κρατικά φροντιστήρια.
- 20) Να γίνονται εξετάσεις και στις τρεις τάξεις του Λυκείου.
- 21) Να μη συνυπάρχουν στην ίδια τάξη παιδιά που θα δώσουν πανελλαδικές εξετάσεις με παιδιά που δεν θα δώσουν.

Ορισμένες από τις προτάσεις αυτές και κυρίως εκείνες που συμφωνούν και με εισηγήσεις άλλων φορέων ή ατόμων (βλ. έρευνες μεταξύ μελών Δ.Ε.Π. γονέων και φοιτητών), όπως είναι η μείωση του αριθμού των επιλογών των υποψηφίων, η αντιστοίχιση του αριθμού των εισαγομένων με τις δυνατότητες που έχουν τα διάφορα Τμήματα, η ουσιαστική αναβάθμιση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η αναθεώρηση της εξεταστέας ύλης και άλλα παρόμοια μπορούν να εξεταστούν σοβαρά με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του συστήματος μετάβασης των αποφοίτων της Δευτεροβάθμιας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την ενίσχυση της εγκυρότητας των σχετικών επιλογών.

3.5. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα γενικά συμπεράσματα, τα οποία προκύπτουν από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συγκλίνουν, σε μεγάλο βαθμό, με εκείνα που προέκυψαν από την αντίστοιχη έρευνα μεταξύ των πανεπιστημιακών και των διδασκόντων στα Τ.Ε.Ι. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις ταυτίζονται. Η σύγκλιση αυτή ενισχύει το κύρος των σχετικών διαπιστώσεων.

Από τις απαντήσεις, όμως, των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προέκυψαν και μερικές πρόσθετες διαπιστώσεις, οι οποίες δεν αναφέρθηκαν προηγουμένως. Η συνεκτίμησή τους συμπληρώνει την εικόνα για τις διαδικασίες εισαγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η οποία διαμορφώνεται από την προηγούμενη έρευνα και μας επιτρέπει να δώσουμε σαφέστερη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Προς αποφυγή περαιτέρω διόγκωσης της παρούσας έκθεσης, θα αποφύγουμε την αναφορά πολλών λεπτομερειών, οι οποίες εκτέθηκαν στις σελίδες που προηγήθηκαν, στις οποίες παραπέμπουμε τον αναγνώστη που επιθυμεί να εμβαθύνει στα πορίσματα της έρευνας.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των διδασκόντων στα Γενικά Λύκεια της χώρας που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή προέκυψε ότι στη συντριπτική πλειονότητά τους θεωρούν ότι το σύστημα που εφαρμόζεται για την επιλογή όσων εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι αδιάβλητο. Το στοιχείο αυτό αποτελεί το πιο θετικό χαρακτηριστικό του, άποψη η οποία ταυτίζεται με εκείνη των πανεπιστημιακών και των διδασκόντων στα Τ.Ε.Ι. Όμως, η θετική αυτή πτυχή του δεν επαρκεί, κατά τις αντιλήψεις των καθηγητών και των στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για να αντισταθμίσει τα αρνητικά του χαρακτηριστικά. Ούτε εγγυάται, κατά τη γνώμη ορισμένων, την αξιοκρατική και απόλυτα αντικειμενική επιλογή όσων εισέρχονται στα Πανεπιστήμια, στα Τ.Ε.Ι. και στις λοιπές Ανώτατες Σχολές. Η πλειοψηφία, βέβαια, των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα έχει την άποψη ότι διασφαλίζεται η αξιοκρατική επιλογή και η αντικειμενικότητα της κρίσης των διαγωνιζομένων. Υπάρχουν, όμως, μερικοί (1 στους 9, περίπου, ερωτηθέντες) που διατυπώνουν αμφιβολίες για τη διασφάλιση αυτή, τις οποίες στηρίζουν σε εγγενείς αδυναμίες του συστήματος. Όσοι εκφράζουν τις παραπάνω επιφυλάξεις επικαλούνται ως αιτιολογία είτε το γεγονός ότι οι εξετάσεις επιβραβεύουν περισσότερο τους «παπαγάλους», παρά τους πραγματικά ικανούς, είτε την άνιση προετοιμασία των υποψηφίων εκτός σχολείου, κατάσταση που, κατά την άποψή τους, δεν ευνοεί την αξιοκρατική επιλογή, αφού αυτοί που προηγούνται είναι εκείνοι που πληρώνουν περισσότερο στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα και όχι πάντα οι πιο άξιοι.

Επιπρόσθετα, τυχαίοι παράγοντες ενδέχεται να επηρεάζουν το αποτέλεσμα των εξετάσεων και να οδηγούν σε αποτυχία ικανά άτομα, ενώ για τους ίδιους λόγους μπορεί να έχουν καλύτερη επίδοση ορισμένα λιγότερο ικανά, θέση που έχει, επίσης, διατυπωθεί και από άλλους φορείς. Το ρόλο των τυχαίων παραγόντων στο τελικό αποτέλεσμα ενισχύει, κατά την άποψη αρκετών εκπαιδευτικών, το γεγονός ότι η αξιολόγηση των υποψηφίων βασίζεται, κυρίως, σε λιγότερες τρίωρες εξετάσεις, ενώ δεν συνεκτιμάται η πορεία τους στο Λύκειο ούτε λαμβάνονται υπόψη στην τελική αξιολόγησή τους άλλα κριτήρια.

Όσοι εξέφρασαν επιφυλάξεις για την αντικειμενικότητα της κρίσης των υποψηφίων επικαλούνται, επίσης, την υποκειμενικότητα της βαθμολόγησης των γραπτών σε ορισμένα, ιδιαίτερα, μαθήματα, όπως είναι τα γλωσσικά, τα οικονομικά και η Βιολογία, καθώς και άλλα συναφή προβλήματα στα οποία αναφερόμαστε παρακάτω.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων καθηγητών και στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει παρόμοια με τους ακαδημαϊκούς άποψη ως προς το τι αξιολογεί το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων. Πιστεύουν ότι αξιολογείται κυρίως η απομνημονευτική ικανότητα των υποψηφίων και ελάχιστα οι γνωστικές τους δεξιότητες ανώτερου επιπέδου, καθώς και οι κλίσεις και το ταλέντο όσων επιθυμούν να πραγματοποιήσουν ανώτερες σπουδές. Παρά την έμφαση αυτή στην αποστήθιση γνώσεων, ένας περίπου στους πέντε ερωτηθέντες καθηγητές έχει την άποψη ότι τα αποτελέσματα των εξετάσεων δεν εκφράζουν έγκυρα τις γνώσεις των υποψηφίων. Τα πράγματα είναι χειρότερα ως προς την αξιολόγηση των πραγματικών ικανοτήτων των υποψηφίων, αφού ένας στους τρεις, περίπου, εκπαιδευτικούς έδωσε αρνητική ή μάλλον αρνητική απάντηση. Όλα αυτά οδηγούν σημαντική μερίδα των ατόμων του δείγματος (1 στα 4, περίπου) να διατυπώνει επιφυλάξεις για τον αν επιλέγονται για τα διάφορα Τμήματα των Πανεπιστημίων και των Τ.Ε.Ι., οι πιο ικανοί υποψήφιοι, κάτι που διαπιστώσαμε και στην προηγούμενη έρευνα. Όσοι ασπάζονται την παραπάνω άποψη στηρίζουν τη γνώμη τους είτε στο ότι χρησιμοποιούνται τα ίδια κριτήρια για την επιλογή φοιτητών που εισάγονται σε διαφορετικά Τμήματα ανομοιογενών απαιτήσεων είτε στο ότι οι υποψήφιοι δηλώνουν πλήθος Τμημάτων, προκειμένου να εισαχθούν κάπου και, έτσι, αρκετοί καταλήγουν σε κατευθύνσεις σπουδών που δεν «αγαπούν» και δεν έχουν κίνητρα για επίδοση σ' αυτές.

Αρνητικά επηρεάζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του εν λόγω συστήματος η ελλιπής ενημέρωση των υποψηφίων για τους διάφορους κλάδους σπουδών. Το 55% των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι οι υποψήφιοι είτε δεν είναι καθόλου ενημερωμένοι ως προς το παραπάνω ζήτημα είτε θεωρεί ότι η ενημέρωσή τους είναι ανεπαρκής. Η έλλειψη αυτή σχετίζεται με την αναποτελεσματική εφαρμογή στο σχολείο του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ζήτημα στο οποίο αναφέρθηκαν αρκετοί, ενισχύοντας παρόμοια άποψη των πανεπιστημιακών δασκάλων, την οποία εκθέσαμε στο Β' μέρος της ανά χειράς έκθεσης.

Η ανεπάρκεια, όμως, του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στον τομέα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Αφορά όλη την προετοιμασία των υποψηφίων για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Μόλις το 4% των καθηγητών θεωρεί την προετοιμασία αυτή απόλυτα επαρκή, το 43% την κρίνει ικανοποιητική και το 53% τη θεωρεί λίγο έως πολύ ανεπαρκή. Η παραπάνω διαπίστωση θέτει, από άλλη άποψη, ζήτημα παιδαγωγικής εγκυρότητας του όλου συστήματος, αφού οι απαιτήσεις από τους εξεταζομένους είναι αναντίστοιχες προς αυτό που τους προσφέρει το δημόσιο σχολείο. Η αδυναμία αυτή αιτιολογεί, μαζί με τον υψηλό ανταγωνισμό για την εισαγωγή σε Τμήματα μεγάλης ζήτησης, την προσφυγή στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα, κατάσταση που ακυρώνει τη συνταγματική επιταγή για δωρεάν παιδεία, και έχει ποικίλες δυσάρεστες κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (τα 2/3, περίπου) έχουν την άποψη ότι οι επιδόσεις των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις είναι χαμηλότερες των αντίστοιχων επιδόσεών τους στο σχολείο. Η δυσαρμονία αυτή θέτει ζήτημα εγκυρότητας είτε των σχολικών επιδόσεων, αν δεχτούμε ότι τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων αποτιμούν πιο αξιόπιστα τις γνώσεις και τις δεξιότητες των διαγωνιζομένων, είτε των αποτελεσμάτων των εν λόγω εθνικών εξετάσεων, αν δεχθούμε ότι οι σχολικές αξιολογήσεις είναι πιο αξιόπιστες, γιατί βασίζονται σε πολλαπλές δοκιμασίες και σε μακρόχρονη παρατήρηση. Η υιοθέτηση της μιας ή της άλλης άποψης δεν είναι εύκολη. Μεταξύ, πάντως, των εκπαιδευτικών, αλλά και της κοινής γνώσης, σύμφωνα με την προσωπική μας εμπειρία, κυριαρχεί η άποψη ότι οι αξιολογήσεις των μαθητών από τους καθηγητές τους στο Λύκειο είναι επιεικείς. Το γεγονός αυτό περιπλέκει, στο βαθμό που ισχύει, τη συνεκτίμηση των λυκειακών επιδόσεων στα κριτήρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στο προηγούμενο μέρος της έκθεσης, που αφορούσε τις απόψεις των ακαδημαϊκών δασκάλων, επισημάνθηκαν αδυναμίες σχετικές με τα θέματα που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους. Περισσότεροι από το 80% των ατόμων του δείγματος των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. έχουν την άποψη ότι τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων διαφοροποιούνται από λίγο έως πολύ ως προς τη δυσκολία τους από σε χρονιά σε χρονιά. Η διαφοροποίηση αυτή δεν επηρεάζει την επιλογή όσων διαγωνίζονται κατά το ίδιο σχολικό έτος, μπορεί, όμως, να έχει άλλες επιπτώσεις στις περιπτώσεις επαναληπτικών εξετάσεων, καθώς και στον προσανατολισμό της διδασκαλίας στο Λύκειο. Η πλειονότητα, επίσης, των παραπάνω ατόμων έχει την άποψη ότι τα θέματα καλύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό την εξεταστέα ύλη. Υπάρχει, όμως, μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών (1 στους 4), οι οποίοι δεν συμφωνούν πλήρως με την άποψη αυτή. Η ίδια περίπου εικόνα προκύπτει και από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, που αναφέρονται στην αντιστοιχία των θεμάτων προς τους διδακτικούς στόχους των αντίστοιχων μαθημάτων, όπως αυτοί καθορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα του Λυκείου, με τη διαφορά ότι εκείνοι που έχουν αρνητική γνώμη (μικρή έως ανύπαρκτη αντιστοιχία) είναι περισσότεροι στην περίπτωση αυτή απ' ό,τι στην προηγούμενη.

Η εγκυρότητα περιεχομένου των θεμάτων των εξετάσεων εκτιμάται ως ικανοποιητική από τους περισσότερους καθηγητές, υπάρχουν, όμως αρκετοί που δεν συμφωνούν πλήρως με την άποψη αυτή. Η διαφωνία τους δεν είναι αμελητέα και πρέπει να απασχολήσει τους αρμοδίους. Αποκλίσεις ως προς τα παραπάνω ζητήματα παρατηρούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές ειδικότητες, θέμα το οποίο αναλύσαμε στην οικεία ενότητα.

Όσον αφορά τη διακριτική εγκυρότητα των θεμάτων που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις, η οποία σχετίζεται με τη διαβάθμιση της δυσκολίας τους, διαπιστώθηκαν τα εξής: Η πλειονότητα (το 63% περίπου) των ατόμων του δείγματος θεωρεί ότι η διαβάθμιση της δυσκολίας των θεμάτων είναι μέτρια, το 5% πιστεύει πως δεν υπάρχει καθόλου διαβάθμιση και το 32% αξιολογεί τη διαβάθμιση αυτή ως καλή. Αν δεχθούμε ότι η διαβάθμιση αυτή απηχεί την πραγματικότητα, τότε η διακριτική ισχύς των θεμάτων δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλη. Και στην περίπτωση αυτή παρατηρούνται αποκλίσεις στις γνώμες των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε

διαφορετικές ειδικότητες, τις οποίες αναφέραμε στη σχετική ενότητα και δεν θεωρούμε σκόπιμο να τις επαναλάβουμε εδώ.

Η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα του συστήματος συνδέονται, μεταξύ άλλων, με το πώς βαθμολογούνται τα γραπτά. Στο ζήτημα αυτό έχουν βαρύνουσα γνώμη οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν συμμετάσχει με διάφορες ιδιότητες στις διαδικασίες βαθμολόγησής τους. Διχασμένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί ως προς την άποψη που έχουν για τη διασφάλιση της τήρησης ενιαίων κριτηρίων στη βαθμολόγηση των γραπτών σε όλα τα βαθμολογικά κέντρα της χώρας. Περισσότεροι από τους μισούς θεωρούν ότι διασφαλίζεται σε απόλυτο ή ικανοποιητικό βαθμό η τήρηση ενιαίων κριτηρίων αξιολόγησης. Μεγάλο, όμως ποσοστό έχει τη γνώμη ότι ή δεν διασφαλίζονται καθόλου ή διασφαλίζονται σε μικρό βαθμό ενιαία κριτήρια. Η διαπίστωση αυτή εγείρει ερωτήματα ως προς την ενιαία αντιμετώπιση του συνόλου των υποψηφίων, έστω κι αν το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων είναι κάπως μικρότερο των θετικών.

Η διαφοροποίηση ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών αποδίδεται στο ρόλο που διαδραματίζει ο υποκειμενικός παράγοντας στην αξιολόγηση των απαντήσεων των εξεταζομένων, ο οποίος είναι μεγαλύτερος στα φιλολογικά και σε άλλα θεωρητικά μαθήματα απ' ό,τι στα Μαθηματικά και στις Θετικές Επιστήμες. Η διακύμανση στα κριτήρια βαθμολόγησης αντανακλάται και στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα αν παρατηρούνται αποκλίσεις στη βαθμολογία του ίδιου γραπτού από τους δύο κριτές, οι οποίοι τα αξιολογούν. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς, που απάντησαν στο σχετικό ερώτημα, δήλωσαν ότι διαπιστώνονται μικρές αποκλίσεις στη βαθμολογία των δύο κριτών, ενώ ένας στους τέσσερις, περίπου, ισχυρίστηκε ότι παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις (σε πάνω από το 20% των γραπτών). Το συγκεκριμένο πρόβλημα αντιμετωπίζεται, επισήμως, με τη διαδικασία της αναβαθμολόγησης, η οποία δίνει ικανοποιητική λύση, κατά την άποψη της πλειονότητας των ερωτηθέντων. Ωστόσο, σημαντικό ποσοστό, που υπερβαίνει το ένα τέταρτο του δείγματος, έχει την άποψη ότι το πρόβλημα δεν λύνεται σε ικανοποιητικό βαθμό, άποψη που θέτει και άλλα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων στο βαθμό που απηχεί την πραγματικότητα. Η διαφοροποίηση ως προς την αξιολόγηση των γραπτών προκύπτει, ακόμη, από την ανισότητα του χρόνου που, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, αφιερώνεται από δύο κριτές στη διόρθωση και στη βαθμολογία του ίδιου γραπτού.

Τέλος, με έμφαση πρέπει να τονίσουμε τη διαπίστωση ότι περισσότεροι από 4/5 των εκπαιδευτικών του δείγματος, που έχουν συμμετάσχει στις διαδικασίες βαθμολόγησης των γραπτών, ισχυρίζονται ότι παρατηρούνται από μικρές έως σημαντικές διαφορές ως προς την κατανομή της βαθμολογίας των γραπτών στα ίδια μαθήματα ανάμεσα στα βαθμολογικά κέντρα. Τους λόγους των διαφοροποιήσεων αυτών μνημονεύσαμε λεπτομερώς σε προηγούμενες σελίδες.

Σύμφωνα με την άποψη της πλειονότητας των ερωτηθέντων, αξιοποιούνται για τη διόρθωση των γραπτών έμπειροι βαθμολογητές. Υψηλό, όμως, είναι και το ποσοστό εκείνων που έχουν την αντίθετη άποψη, γεγονός το οποίο αποκαλύπτει μια άλλη αδυναμία του συστήματος που ενδέχεται να επηρεάζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων του.

Διαφοροποιήσεις στατιστικά σημαντικές εμφανίζονται ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών των διαφόρων ειδικοτήτων για τα ζητήματα που μνημονεύθηκαν παραπάνω. Ο συνοπτικός χαρακτήρας των κύριων συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας δεν μας επιτρέπει την αναγραφή τους. Για το λόγο αυτό παραπέμπουμε τον αναγνώστη που ενδιαφέρεται γι'αυτές στις προηγούμενες σελίδες.

Αρκετές από τις παραπάνω πτυχές των διαδικασιών μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι γνωστές στο ευρύ κοινό. Συνιστούν, όμως, κατά την κρίση μας, μια πολύ ευαίσθητη και κρίσιμη διάσταση του τρόπου επιλογής των υποψηφίων φοιτητών, στην οποία επιβάλλεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή, κάτι το οποίο φαίνεται να μην έχει γίνει ούτε στο πλαίσιο του νέου συστήματος που έχει εξαγγελθεί.

Όπως έχουμε και αλλού αναφέρει, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων σχετίζεται, μεταξύ άλλων, και με τον τρόπο με τον οποίο αυτές διεξάγονται. Οι μισοί περίπου από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, τα οποία επεξεργαστήκαμε, πιστεύουν ότι οι συνθήκες επιτήρησης των εξεταζομένων στις πανελλαδικές εξετάσεις διασφαλίζουν απόλυτα ή σε πολύ μεγάλο βαθμό την εγκυρότητα της διεξαγωγής τους. Το ¼ θεωρεί ότι επιτυγχάνεται αυτό σε ικανοποιητικό βαθμό, ενώ υπάρχουν μερικοί (1 στους 7, περίπου) που ισχυρίζονται ότι η επιτήρηση δεν είναι επαρκής για την αδιάβλητη διεξαγωγή των εν λόγω εξετάσεων. Το τελευταίο, υποστηρίζουν, ότι συμβαίνει σε αγροτικές και ημιαστικές ολιγοπληθείς περιοχές. Η πλειονότητα, πάντως, των καθηγητών που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας έχουν την άποψη ότι η διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων στα σχολεία φοίτησης των μαθητών έχει θετικό αντίκτυπο στη διενέργειά τους. Μικρό ποσοστό των ατόμων του δείγματος εκφράζει αρνητική γνώμη ως προς το ζήτημα αυτό, επειδή σε κάποια μικρά σχολεία οι επιτηρητές γνωρίζουν τους εξεταζομένους και ενδέχεται να «κάνουν τα στραβά μάτια» σε φαινόμενα αντιγραφής και αλληλοσυνεννόησης των μαθητών.

Όσον αφορά τη συνεκτίμηση των βαθμών του Λυκείου (Γενικών Μέσων Όρων Προαγωγής και Απόλυσης- Γ.Μ.Ο.) το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι Γ.Μ.Ο. και των τριών τάξεων του Λυκείου πρέπει να περιλαμβάνονται στα κριτήρια επιλογής των φοιτητών. Πολύ μικρότερα ποσοστά αντιπροσωπεύουν όσοι θεωρούν ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι βαθμοί των δύο τελευταίων τάξεων ή της Γ'τάξης μόνο. Το ένα τρίτο, όμως, των ερωτηθέντων είναι αντίθετοι προς ένα τέτοιο ενδεχόμενο, επειδή: α) πιστεύουν ότι οι βαθμοί του σχολείου δεν είναι αξιόπιστοι και β) εκτιμούν ότι θα υπάρξουν αφόρητες πιέσεις στους διδάσκοντες να δίνουν υψηλούς βαθμούς, κατάσταση η οποία θα οδηγήσει σε βαθμολογικό πληθωρισμό και θα υποθηκεύσει την αξιοπιστία του συστήματος.

Σχετικά με την προοπτική να χρησιμοποιούνται ως κριτήρια επιλογής των υποψηφίων και άλλα στοιχεία, εκτός των βαθμών, δύο στους τρεις, περίπου, από τους ερωτηθέντες απάντησαν αρνητικά, ενώ ένας στους τρεις έδωσε θετική απάντηση. Οι πρώτοι επικαλέστηκαν ως επιχειρήματα το ενδεχόμενο αλλοίωσης του αδιάβλητου χαρακτήρα των διαδικασιών επιλογής και τη μείωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους. Οι δεύτεροι πρότειναν ποικίλα πρόσθετα εναλλακτικά κριτήρια μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται, κατά σειρά σπουδαιότητας, τα ακόλουθα: α) η εφαρμογή του τεστ δεξιοτήτων, κυρίως, και η αξιολόγηση των εν-

διαφερόντων και των κλίσεων των υποψηφίων με τη βοήθεια ψυχομετρικών μέσων, β) οι εργασίες των μαθητών (projects), γ) το πορτφόλιο (φάκελος αξιολόγησης), δ) η προφορική εξέταση, υπό τη μορφή κυρίως της συνέντευξης με τους υποψηφίους, ε) κοινωνικά και ψυχολογικά στοιχεία των υποψηφίων, όπως η κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, οι ειδικές τους ανάγκες, στ) οι συστατικές επιστολές, ζ) οι διακρίσεις και βραβεύσεις σε σημαντικούς διεθνείς διαγωνισμούς (π.χ. μαθηματικές ολυμπιάδες, διαγωνισμοί στις θετικές επιστήμες και άλλα παρόμοια), η) η εντοπιότητα και θ) διάφορα άλλα κριτήρια, που εμφανίζουν πολύ μικρές συχνότητες αναφοράς. Αρκετοί από όσους πρότειναν τα παραπάνω πρόσθετα κριτήρια επισήμαναν, παράλληλα, τη δυσκολία εφαρμογής τους.

Στο πλαίσιο των απαντήσεών τους στις δυο τελευταίες ανοικτές ερωτήσεις που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διατύπωσαν ποικίλες παρατηρήσεις για τις αδυναμίες του συστήματος και έκαναν προτάσεις για τη βελτίωσή του και την αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του. Οι σημαντικότερες αδυναμίες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, απαντώντας στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, αφορούν είτε τα θέματα που τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις και τις διαδικασίες με τις οποίες καθορίζονται είτε τη βαθμολογία των γραπτών και τα ζητήματα που συνδέονται μ' αυτή.

Στις προτάσεις τους περιλαμβάνονται εισηγήσεις για ποικίλες βελτιωτικές παρεμβάσεις που καλύπτουν ευρύτατο φάσμα προτεινόμενων μέτρων, τα οποία έχουμε λεπτομερώς αναφέρει σε προηγούμενες σελίδες. Αρκετοί εισηγούνται την αποδέσμευση του Λυκείου από τις διαδικασίες πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό προτείνουν διάφορες λύσεις, με επικρατέστερη τη δημιουργία προπαρασκευαστικού έτους, υπό διαφορετικές μορφές για τις οποίες κάναμε λόγο σε προηγούμενες σελίδες.

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν κατέδειξε ότι η πλειονότητα έχει διαμορφωμένες απόψεις για ένα σημαντικό ζήτημα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η μελέτη των οποίων μπορεί να προσφέρει πολλά στη βελτίωσή του. Αυτό σημαίνει ότι οι αλλαγές που θεσπίζονται στον τομέα αυτό, αλλά και γενικότερα, δεν θα πρέπει να στηρίζονται στις απόψεις μόνο κάποιων «σοφών!!» ή σε μεμονωμένους εκπροσώπους συνδικαλιστικών φορέων ή κομματικών παρατάξεων αλλά και στη γνώμη των εκπαιδευτικών της καθημερινής πράξης, η οποία μπορεί να αποτυπωθεί με ποικίλους τρόπους. Ένας είναι αυτός που ακολουθήσαμε στην παρούσα έρευνα.

ΜΕΡΟΣ Δ΄

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

4.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

4.1.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας στην οποία αφιερώνεται το τέταρτο μέρος της έκθεσης αυτής εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο των επιδιώξεων της ανά χειράς μελέτης, τους οποίους έχουμε εκθέσει στο πρώτο τμήμα της. Αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για ορισμένες πτυχές των διαδικασιών μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ειδικότεροι στόχοι της είναι:

- α) Να εξετάσει κατά πόσο οι φοιτητές των Α.Ε.Ι., οι οποίοι έχουν ήδη αποκτήσει ικανή εμπειρία από τις πανεπιστημιακές σπουδές τις οποίες παρακολουθούν:
 - 1) κρίνουν ότι μαθήματα που εξετάστηκαν στις πανελλαδικές εξετάσεις, για να εισαχθούν στα Τμήματα στα οποία φοιτούν, σχετίζονται με το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών τους σπουδών,
 - 2) εκτιμούν ότι οι γνώσεις που απέκτησαν κατά την προετοιμασία τους για τις εξετάσεις αυτές τους βοήθησαν στο να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις των σπουδών τους,
 - 3) θεωρούν ότι οι βαθμοί που έλαβαν στις πανελλαδικές εξετάσεις ανταποκρίνονταν στις πραγματικές τους γνώσεις, όπως τις αξιολογούν εκ των υστέρων οι ίδιοι και
 - 4) πιστεύουν ότι το σύστημα, με βάση το οποίο εισάγονται οι απόφοιτοι Λυκείου στα ανώτατα ιδρύματα, επιλέγει τους πιο κατάλληλους υποψηφίους για τις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών.
- β) Να καταγράψει τις θέσεις και τις προτάσεις των φοιτητών για πιθανές αλλαγές στις σχετικές διαδικασίες (εξεταζόμενα μαθήματα, συνεκτίμηση και άλλων κριτηρίων πλην των εξεταστικών επιδόσεων κτλ.), με στόχο να γίνει το σύστημα μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πιο αξιόπιστο, πιο έγκυρο και πιο αποτελεσματικό.
- γ) Να συσχετίσει ορισμένα από τα παραπάνω στοιχεία με συγκεκριμένα δημογραφικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών.

4.1.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσο για τη συλλογή των δεδομένων, τα οποία θεωρήθηκαν απαραίτητα, για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο, αντίγραφο του οποίου υπάρχει στο παράρτημα Β'.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από συνδυασμό κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων. Από αυτές οι πρώτες είκοσι μία αφορούσαν ατομικά και διάφορα εκπαιδευτικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών. Οι υπόλοιπες οκτώ ερωτήσεις σχετίζονταν με τους στόχους της έρευνας. Ορισμένες από τις ερωτήσεις αυτές ζητούσαν αιτιολόγηση των σχετικών απαντήσεων ή περαιτέρω διευκρινίσεις.

4.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

4.2.1. Πληθυσμός αναφοράς και τρόπος δειγματοληψίας

Το δείγμα ελήφθη από τον πληθυσμό των φοιτητών των Α.Ε.Ι. οι οποίοι, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, βρίσκονταν στα δύο τελευταία έτη των σπουδών τους ήτοι στο 3^ο και στο 4^ο έτος, δηλαδή στα εξάμηνα Ε', ΣΤ', Ζ', & Η'⁴⁹ Αρχική πρόθεσή μας ήταν να αντλήσουμε το δείγμα μόνο από φοιτητές που παρακολουθούσαν μαθήματα των δύο τελευταίων εξαμήνων. Επειδή, όμως, συναντήσαμε πολλές δυσκολίες στο να βρούμε μέλη Δ.Ε.Π., που δίδασκαν μαθήματα των δύο τελευταίων εξαμήνων, τα οποία θα μας επέτρεπαν να επιδώσουμε ερωτηματολόγια στους φοιτητές, που παρακολουθούσαν τις παραδόσεις τους, αναγκαστήκαμε να περιλάβουμε στον πληθυσμό αναφοράς και φοιτητές του προτελευταίου έτους σπουδών⁵⁰. Η απόφασή μας αυτή βασίστηκε στην παραδοχή ότι και οι τριτοετείς φοιτητές έχουν αποκτήσει ικανή εμπειρία από τις σπουδές τους στα διάφορα Τμήματα και, κατά συνέπεια, ήσαν σε θέση να απαντήσουν έγκυρα στα ερωτήματα που τους υποβάλαμε.

Λόγω ανεπάρκειας του διαθέσιμου χρόνου, των περιορισμένων δυνατοτήτων που είχαμε, δεδομένου ότι πραγματοποιούσαμε, παράλληλα, τέσσερις έρευνες, οι οποίες εντάσσονταν στο πλαίσιο του ίδιου ερευνητικού προγράμματος, καθώς και άλλων προσωπικών λόγων περιορίσαμε τη δειγματοληψία σε φοιτητές των Α.Ε.Ι. Θεωρούμε, όμως, ότι οι διαπιστώσεις που προκύπτουν από την έρευνα στο συγκεκριμένο πληθυσμό έχουν πολλές πιθανότητες να ισχύουν και για το σπουδαστικό πληθυσμό των Γ.Ε.Ι. Τη θέση αυτή στηρίζουμε στο γεγονός ότι και οι δύο κατηγορίες φοιτητών επιλέγονται με τις ίδιες διαδικασίες.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στις αίθουσες διδασκαλίας από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, περιλαμβανομένου και του γράφοντος, ύστερα από σχετική συνεννόηση με τους αρμόδιους διδάσκοντες, καθώς και από ορισμένα μέλη Δ.Ε.Π. άλλων Πανεπιστημίων. Στους διδάσκοντες της τελευταίας περίπτωσης είχαμε δώσει όλες τις αναγκαίες πληροφορίες που αφορούσαν την παρούσα έρευνα, προκειμένου να είναι σε θέση να παρέχουν διευκρινίσεις στους φοιτητές, αν αυτό χρειαζόταν⁵¹.

⁴⁹ Τα εξάμηνα αυτά προσαρμόζονται αναλόγως στα Τμήματα στα οποία οι σπουδές διαρκούν περισσότερα από τέσσερα έτη (π.χ. Πολυτεχνείο, Ιατρική κτλ.). Σε λιγοστές περιπτώσεις τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και από φοιτητές Γ' και Δ' εξαμήνου.

⁵⁰ Μερικές εξαιρέσεις από τη γενική αυτή αρχή σημειώνονται στην περιγραφή του δείγματος.

⁵¹ Σε όλους όσοι μας βοήθησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, τα ονόματα των οποίων θα συνιστούσαν ένα μακρύ κατάλογο αν τα αναφέραμε όλα, εκφράζουμε τις θερμότερες ευχαριστίες μας. Ξέχωρα, επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε τα εξής πρόσωπα, η βοήθεια των οποίων υπήρξε πολύτιμη (η αναφορά έχει χρονολογικό χαρακτήρα): 1) Παπακωνσταντίνου, Παν. καθηγητή Πανεπ. Ιωαννίνων, 2) Λάμπρου, Μιχ., καθηγητή του Πανεπ. Κρήτης, 3) Στρατάκη, Εμμ, ομότιμο καθηγητή του ίδιου Πανεπιστημίου, 3) Μπουζάκη, Σήφη, Ραβάνη, Κ., Βιτωράτο, Ε., Μπούρα, Χρ. και Τζανουδάκη, Δημ., καθηγητές του Πανεπιστημίου Πατρών, 5) Αναγνωστόπουλο, Δ., Χαραλαμπίκη, Χρ., Μπουραζέλη, Κ., Πρόσκολλη, Αργ., Σηφianού, Μ. Αυθινό, Ι. και Συμυρναίου, Ζαχ. μέλη Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Αθηνών, 6) Καλλογιαννάκη, Π. και Κατσιμαλή, Γ., μέλη Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Κρήτης, 7) Πετανίδου, Θεοδ. καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου, 8) Μπουσίου, Ουρ. Γραμματέα της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Πατρών, 9) Κιγισιόγλου, Ρ και Μαθιουδάκη, Μαρίνα, καθηγήτριες του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσσαλονίκης, 10) Βρυνιώτη Πόπη, αν. καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 11) Κεδράκα, Αικ, επ. καθη-

Ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν, κατά μέσο όρο, 15' - 20'. Η επίδοση των ερωτηματολογίων στους φοιτητές έγινε κατά το τέλος του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2013-14 σε ορισμένα Τμήματα, καθώς και στις αρχές του εαρινού εξαμήνου του ίδιου έτους σε άλλα.

4.2.2. Μέγεθος του δείγματος και Τμήματα προέλευσής του

Στους φοιτητές των Τμημάτων που επιλέχθηκαν διανεμήθηκαν περισσότερα από 2200 ερωτηματολόγια. Από αυτά ένα ποσοστό της τάξης του 11,5% είτε δεν μας επιστράφηκαν είτε μας επιστράφηκαν λευκά ή πλημμελώς συμπληρωμένα και ως εκ τούτου αφαιρέθηκαν από το δείγμα, το οποίο αποτελείται από 1946 άτομα. Τα Τμήματα από τα οποία προέρχονται οι φοιτητές που πήραν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζονται αναλυτικά, κατά εκπαιδευτικό ίδρυμα, στον πίνακα 4.1.

Πίνακας 4.1
Τμήματα προέλευσης των φοιτητών του δείγματος

ΤΜΗΜΑ	ΕΚΠΑ	ΑΠΘ	ΠΑΝ. ΠΑΤΡ.	ΠΑΝ. ΙΩΑΝ.	ΠΑΝ. ΚΡΗΤ.	ΟΠΑ	ΠΑΝ. ΘΡΑΚ.	ΠΑΝ. ΑΙΓ.	ΠΑΝ Δ. ΜΑΚ.	ΠΑΝ. ΠΕΛ.	ΧΑΡ. ΠΑΝ.	ΕΜΠ	ΣΥΝΟΛΟ	
													N	%
1. Φιλ/φίας, Παιδ/κής, Ψυχ/γίας και συναφή*	33	33	-	39	15	-	-	-	-	-	-	-	120	6,2
2. Φιλολογίας	45	-	-	31	34	-	-	-	-	-	-	-	110	5,7
3. Ιστορίας-Αρχαιολογίας	53	25	-	39	26	-	-	-	-	-	-	-	143	7,3
4. Νομικής	36	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	72	3,7
5. Οικονομικής Επ/μης & συναφή**	39	34	-	37	-	18	-	-	-	-	-	-	128	6,6
6. Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων	-	-	-	-	-	7	-	16	-	-	-	-	23	1,2
7. Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας	31	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	67	3,4
8. Γαλλικής Γλώσσας & Φιλολογίας	31	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	62	3,2
9. Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας	37	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	41	2,1
10. Παιδ/κό Δημ/κής Εκπ/σης	38	-	20	36	33	-	-	-	-	-	-	-	127	6,5
11.Επιστ. Αγωγής στην Προσχ. Ηλικία και συναφή.***	4	-	49	-	22	-	-	-	35	-	-	-	110	5,7
12. Μαθηματικό	36	31	32	-	34	-	-	-	-	-	-	-	133	6,8
13. Φυσικής	21	29	22	-	35	-	-	-	-	-	-	-	107	5,5
14. Επιστήμης υλικών	-	-	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	0,6

γήτρια του Παν. Θράκης, 12) Μουντάκη, Κων., ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και 13). Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικατ και Σαουντζάκη, Σ., καθηγήτριες του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου.

15. Βιολογίας και σ/φή****	35	39	30		34	-	34	-	-	-	-	-	172	8,8
16. Πληροφορικής	29	31	-	-	30	2	-	-	-	-	-	-	92	4,7
17. Ιατρικής	23	19	35	10	20	-	-	-	-	-	-	-	107	5,5
18. Αρχιτεκτονικής	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	42	-	42	2,2
19. Ηλ. Μηχ. Η/Υ & Πληρο- φορικής	-	-	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	1,6
20. Ηλ/λόγων-Μηχανικών	-	21	-	-	-	-	-	-	-	-	37	-	58	3,0
21. Μηχ/λόγων-Μηχανικών	-	23	-	-	-	-	-	-	-	-	16	-	39	2,0
22. Μηχανικών Οικονομίας & Διοίκησης	-	-	-	-	-	-	-	10	-	-	-	-	10	0,5
23. Γεωγραφίας	-	-	-	-	-	-	-	42	-	-	35	-	77	4,0
24. Τ.Ε.Φ.Α.Α. και συνα- φή*****	34	-	-	-	-	-	-	-	-	29	-	-	63	3,2
Σύνολο	525	388	231	214	261	31	34	68	35	29	35	95	1946	100
%	27,0	19,9	11,9	11,0	13,4	1,6	1,7	3,5	1,8	1,5	1,8	4,9		

* Ως συναφή θεωρούνται τα Τμήματα: 1) Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. και 2) το Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Παν/μίου Κρήτης.

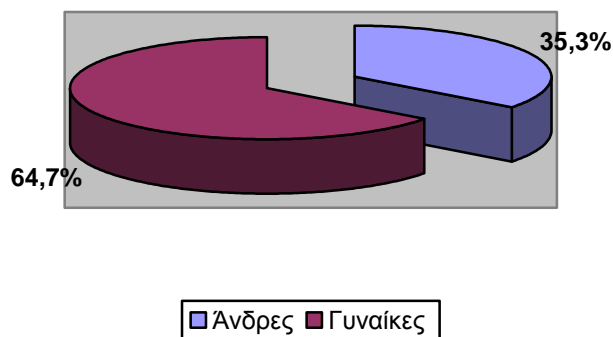
** Ως συναφή θεωρούνται τα Τμήματα: Οικονομικών Σπουδών, Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Λογιστικής και Χρηματο-οικονομικής, Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας.

*** Ως συναφή θεωρούνται τα Τμήματα: 1) Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., 2) Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Παν. Πατρών, 3) Νηπιαγωγών του Παν/μίου Ιωαννίνων, 4) Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

**** Ως συναφές θεωρείται το Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής.

*****Ως συναφές θεωρείται το Τμήμα Διοίκησης και Διαχείρισης Αθλητισμού.

Το συνολικό δείγμα αντιστοιχεί στο 1,1% περίπου του φοιτητικού πληθυσμού των Ελληνικών Α.Ε.Ι. (στοιχεία του 2013). Αποτελείται κατά 35,3% από άνδρες και κατά 64,7% από γυναίκες, όπως δείχνει το διάγραμμα που ακολουθεί.



Διάγραμμα 4.1: Κατανομή των φοιτητών του δείγματος κατά φύλο (N=1945). Ένα άτομο δεν απάντησε.

4.2.3. Έτος και τύπος του δευτεροβάθμιου σχολείου αποφοίτησης και λυκειακές κατευθύνσεις που είχαν επιλεγθεί

Το 3,9% των ερωτηθέντων είχαν αποφοιτήσει από Ενιαίο ή Γενικό Λύκειο πριν από το 2006, έτος κατά το οποίο άρχισε να εφαρμόζεται το ισχύον σύστημα, ενώ μεταξύ του 2006 και του 2009 αποφοίτησαν το 21,5% των ερωτηθέντων και μετά το 2009 το 74,7%.⁵² Αυτό σημαίνει ότι η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών, που συμπλήρωσαν το σχετικό με την παρούσα έρευνα ερωτηματολόγιο, είχαν πρόσφατη εμπειρία από το εξεταζόμενο σύστημα επιλογής όσων εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Άρα, μπορούσαν να διατυπώσουν έγκυρες αξιολογικές κρίσεις γι' αυτό. Ελάχιστοι, που είχαν αποφοιτήσει παλαιότερα, ανήκουν ως επί το πλείστον στην κατηγορία εκείνων που είχαν αποκτήσει πτυχίο άλλου Τμήματος και εισήχθησαν κατόπιν στα παραπάνω Τμήματα με τη διαδικασία των κατατακτικών εξετάσεων ή έλαβαν καθυστερημένα μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις.

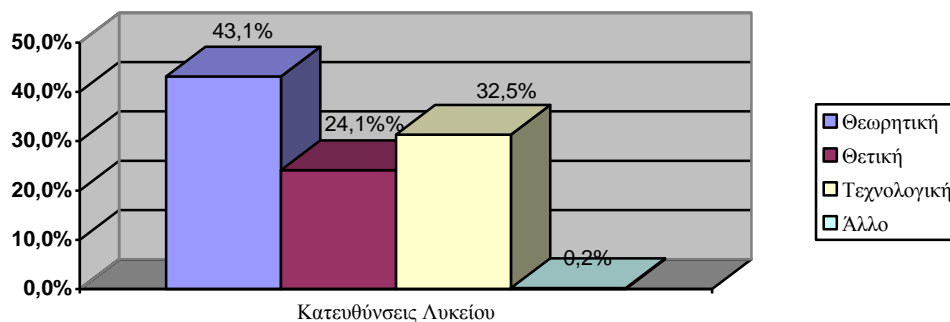
Το σύνολο σχεδόν του δείγματος (92,7%) είχε αποφοιτήσει από δημόσιο Γενικό, κυρίως, ή Ενιαίο Λύκειο (περιλαμβάνονται και τα Ενιαία Λύκεια της Κύπρου), το 6,3% προερχόταν από αντίστοιχα σχολεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης, ενώ 10 άτομα (0,6%) δήλωσαν ότι αποφοίτησαν από Τ.Ε.Ε. ή ΕΠΑ.Λ., 1 από Ε.Π.Λ. και 1 από ξένο σχολείο. Τα Λύκεια αποφοίτησης ήσαν στο σύνολό τους σχεδόν (99,5%) ημερήσια σχολεία. Εννέα άτομα (0,5% του δείγματος) δήλωσαν ότι αποφοίτησαν από εσπερινά σχολεία⁵³.

Η κατανομή του δείγματος ανά λυκειακή κατεύθυνση παρουσιάζεται στο διάγραμμα 4.2. Στην κατανομή αυτή δεν περιλαμβάνονται οι Κύπριοι φοιτητές, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το 2,3% των ερωτηθέντων, καθώς και οι απόφοιτοι Τ.Ε.Ε. ή Ε.Π.Λ. και ξένων σχολείων (0,5%).

Σημειώνουμε, ακόμη, ότι οι δύο κύκλοι της τεχνολογικής κατεύθυνσης του Λυκείου (α: Πληροφορικής και Υπηρεσιών και β) Τεχνολογίας και Παραγωγής) ενσωματώθηκαν σε μια κατεύθυνση, λόγω της παρουσίας μικρού αριθμού στο δεύτερο κύκλο. Τέλος, η κατηγορία «άλλο» αντιστοιχεί σε 4 άτομα που είχαν ακολουθήσει δέσμες πριν από το 2000.

⁵²Το 0,5% του δείγματος δεν προσδιόρισε έτος αποφοίτησης.

⁵³ Τριάντα τέσσερα (34) άτομα δεν απάντησαν στη σχετική ερώτηση. Τα αναφερόμενα ποσοστά υπολογίστηκαν επί του συνόλου αυτών που απάντησαν. Δεν περιλαμβάνονται όσοι είχαν ακολουθήσει δέσμες ή δήλωσαν άλλη απάντηση.



Διάγραμμα 4.2. Κατευθύνσεις που είχαν ακολουθήσει κατά τη φοίτησή τους στο Λύκειο τα άτομα του δείγματος (N=1883). Δεν απάντησαν ή δεν συμπεριελήφθησαν (απόφοιτοι κυπριακών και ξένων σχολείων) 63 άτομα.

Η παραπάνω γενική εικόνα όσον αφορά τις λυκειακές κατευθύνσεις, τις οποίες είχαν ακολουθήσει οι φοιτητές που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, τροποποιείται, όταν η επιλογή τους αυτή εξετασθεί υπό το πρίσμα της εξειδίκευσης των τριτοβάθμιων σπουδών που παρακολουθούσαν. Το σύνολο σχεδόν αυτών που ακολουθούσαν Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες (99,5%), Νομική - Μ.Μ.Ε. (96,3%) και Ξένες Γλώσσες (98,3%) είχαν επιλέξει στο Λύκειο τη θεωρητική κατεύθυνση, ενώ αυτοί που σπούδαζαν Ιατρική είχαν ακολουθήσει τη θετική κατεύθυνση (99,0%). Οι φοιτητές των Τμημάτων των Θετικών Επιστημών (Μαθηματικών, Φυσικής και Βιολογίας, Πληροφορικής και Επιστήμης Υλικών) προέρχονταν σε ποσοστό 54,4% από όσους είχαν ακολουθήσει στο Λύκειο τη θετική κατεύθυνση, σε ποσοστό 44,8% από αυτούς που είχαν επιλέξει την τεχνολογική κατεύθυνση και μόλις σε 0,8% τη θεωρητική κατεύθυνση. Διαφορετική εικόνα προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων που φοιτούσαν στα Τμήματα του Πολυτεχνείου ή σε συναφή Τμήματα (20,9% θετική κατεύθυνση, 79,1% τεχνολογική και 0% θεωρητική). Οι φοιτητές των Τμημάτων Οικονομικών Επιστημών κατανέμονται στις τρεις λυκειακές κατευθύνσεις ως ακολούθως: 8,1% θεωρητική κατεύθυνση, 7,4% θετική και 84,5% τεχνολογική, ενώ για τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων ισχύουν, αντίστοιχα, τα παρακάτω ποσοστά: 81,1% θεωρητική κατεύθυνση, 7,0% θετική και 11,9% τεχνολογική. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους φοιτητές των Τμημάτων Γεωγραφίας έχουν ως εξής: θεωρητική κατεύθυνση 9,2%, θετική κατεύθυνση 15,8% και τεχνολογική κατεύθυνση 75,0%, ενώ για τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. και τα συναφή τμήματα διαμορφώνονται ως ακολούθως: θεωρητική κατεύθυνση 28,3%, θετική κατεύθυνση 10,0% και τεχνολογική κατεύθυνση 61,7%.

4.2.4. Τρόπος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλα συναφή στοιχεία

Από την αποδελτίωση των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος που δόθηκαν στο ερώτημα «με ποιο τρόπο εισαχθήκατε στο Τμήμα στο οποίο φοιτάτε;» προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα ήτοι το 88,9% εισήχθησαν στα αντίστοιχα Τμήματα με βάση τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων, το 4,4% με μετεγγραφή από άλλα Τμήματα, το 1,7% με κατατακτήριες εξετάσεις, το 2,0% με παγκύπριες εξετάσεις, το 1,6% με το 10% και το 1,3% με άλλο τρόπο

(αλλοδαποί ομογενείς, αθλητές, άτομα με ειδικές ανάγκες, μουσουλμάνοι κτλ.). Ο τρόπος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό μεταξύ των φοιτητών που ανήκουν σε ευρύτερους κλάδους σπουδών. Παρατηρείται, όμως, αξιοσημείωτη διαφοροποίηση μεταξύ των κεντρικών και των περιφερειακών Α.Ε.Ι. ($\chi^2=13,63$, β.ε.=5, $p < .05$)⁵⁴. Ως κεντρικά Πανεπιστήμια θεωρήσαμε το Ε.Κ.Π.Α., το Α.Π.Θ., το Ε.Μ.Π., το Ο.Π.Α. και το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και ως περιφερειακά όλα τα υπόλοιπα. Στα κεντρικά Πανεπιστήμια το ποσοστό όσων εισήχθησαν με βάση τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων είναι μικρότερο του αντίστοιχου ποσοστού για τα περιφερειακά (87,5% έναντι 90,7%), ενώ ισχύει το αντίστροφο για τις μετεγγραφές (5,8% έναντι 2,8%). Υποθέτουμε, μάλιστα, ότι οι διαφορές αυτές θα ήσαν πιο σημαντικές, αν το δείγμα μας περιείχε σε μεγαλύτερο βαθμό φοιτητές και από άλλα περιφερειακά Πανεπιστήμια.

Οι φοιτητές που γράφτηκαν στο Α' εξάμηνο αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το Λύκειο αντιπροσωπεύουν το 86,5% του συνολικού δείγματος, αυτοί που γράφτηκαν στο Α' εξάμηνο ένα έτος μετά τη λήξη του απολυτηρίου του Λυκείου αντιστοιχούν στο 8,3% και οι υπόλοιποι (5,3%) γράφτηκαν μετά την παρέλευση χρονικού διαστήματος μεγαλύτερου του ενός έτους. Πρόκειται για φοιτητές που πήραν μέρος σε κατατακτήριες εξετάσεις ή επιλέχθηκαν με το 10% ή, πιθανόν, ξαναέδωσαν πανελλαδικές εξετάσεις.

Ως προς τα εξάμηνα φοίτησης, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, σημειώνουμε τα εξής: Από εκείνους που φοιτούσαν σε Τμήματα στα οποία οι σπουδές διαρκούν τέσσερα έτη (οκτώ εξάμηνα) το 3,0% δήλωσαν ότι βρίσκονταν σε εξάμηνο σπουδών μικρότερο του 5^{ου}, το 39,1% στο 5^ο ή 6^ο εξάμηνο φοίτησης (τρίτο έτος σπουδών), το 42,7% στο 7^ο ή 8^ο εξάμηνο (τέταρτο έτος σπουδών), ενώ το 15,2% δήλωσε ότι φοιτούσε στα αντίστοιχα Τμήματα περισσότερο από οκτώ εξάμηνα, με μέσο όρο, στην τελευταία περίπτωση τα 11,5 εξάμηνα. Από αυτούς που προέρχονταν από Τμήματα πενταετούς φοίτησης (π.χ. Πολυτεχνείο), το 2,2% ανέφερε ότι φοιτούσε λιγότερο από επτά εξάμηνα, το 73,5% φοιτούσε επί 7-8 εξάμηνα (τέταρτο έτος), το 10,5% επί 9-10 εξάμηνα, ενώ το 13,8% φοιτούσε περισσότερα από 10 εξάμηνα, με μέσο όρο, στην τελευταία περίπτωση τα 15, περίπου, εξάμηνα. Τέλος, από αυτούς που φοιτούσαν στην Ιατρική (δετής φοίτηση), το 42,1% δήλωσαν ότι διάνυαν το 8^ο εξάμηνο φοίτησης, το 20,6% το 10^ο εξάμηνο, το 35,5% το 12^ο εξάμηνο και το 1,9% το 14^ο εξάμηνο.

Οι φοιτητές, οι οποίοι με βάση το ακαδημαϊκό έτος εγγραφής τους στο Α' εξάμηνο σπουδών δεν είχαν υπερβεί το συνολικό αριθμό εξαμήνων φοίτησης που απαιτείται για τη λήψη πτυχίου από τα αντίστοιχα Τμήματα, αντιστοιχούσαν στο 85,7% του δείγματος, ενώ το 14,3% τα είχε υπερβεί.⁵⁵ Η καθυστέρηση των τελευταίων κυμαίνεται από 1-2 εξάμηνα σε ποσοστό 7,6%, ενώ αυτοί που εμφάνιζαν καθυστέρηση μεγαλύτερη των 2 εξαμήνων αντιστοιχούσαν στο 6,7 % του συνολικού δείγματος. Υψηλότερο ποσοστό φοιτητών που εμφάνιζαν χρονική καθυστέρηση ως προς τα εξάμηνα φοίτησης εμφανίζεται σ'αυτούς που προέρχονται

⁵⁴ Για τον υπολογισμό του χ^2 οι ειδικές κατηγορίες εισαγομένων συμπύχτηκαν σε δύο: α) εισαγωγή με το 10% και β) λοιπές κατηγορίες.

⁵⁵ Δεν υπολογίστηκαν όσοι έδωσαν κατατακτήριες εξετάσεις.

από Τμήματα θετικών σπουδών σε σύγκριση, κυρίως, με τους φοιτητές, οι οποίοι ανήκαν σε Τμήματα σπουδών θεωρητικών επιστημών.

Όσον αφορά στην προσπάθεια εισαγωγής στο Τμήμα φοίτησης, το 91,4% δήλωσε ότι στο Τμήμα στο οποίο φοιτούσε πέτυχε με την πρώτη προσπάθεια, το 7,8% με τη δεύτερη και το 0,7% με την τρίτη και άνω⁵⁶. Λίγοι φοιτητές που δεν υπερβαίνουν το 10% ανέφεραν ότι, πριν εισαχθούν στο Τμήμα, στο οποίο φοιτούσαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, είχαν επιτύχει σε κάποιο άλλο Τμήμα των Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. Τα Τμήματα της προηγούμενης φοίτησής τους ήσαν Τμήματα άλλων Α.Ε.Ι. (36,8%), συνηθέστερα επαρχιακών Πανεπιστημίων, καθώς και Τμήματα των Τ.Ε.Ι. (63,2%).

Το Τμήμα στο οποίο φοιτούσαν οι ερωτηθέντες φοιτητές, πλην αυτών που γράφτηκαν με κατατακτήριες εξετάσεις, ήταν πρώτο στις προτιμήσεις τους σε ποσοστό 55,5%, δεύτερο ή τρίτο σε ποσοστό 30,6%, τέταρτο ή πέμπτο σε ποσοστό 6,6%, έκτο έως και δέκατο σε ποσοστό 3,6% και πέρα από το δέκατο σε ποσοστό 3,7%.

Αναλυτικότερα στοιχεία σχετικά με τη σειρά προτίμησης των Τμημάτων φοίτησης θα αναφέρουμε στο υποκεφάλαιο που αφορά τα δεδομένα, τα οποία προκύπτουν από τις κύριες ερωτήσεις του υπό εξέταση ερωτηματολογίου, επειδή θα προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε το στοιχείο αυτό με τις απαντήσεις που δόθηκαν στα εν λόγω ερωτήματα.

4.2.5. Γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων του δείγματος

Στα γεωγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος κατατάξαμε τον τόπο μόνιμης διαμονής της οικογένειας των αντίστοιχων φοιτητών. Τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από την καταγραφή των απαντήσεών τους στο σχετικό ερώτημα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.2. Από τη μελέτη τους προκύπτει ότι ο κύριος όγκος των φοιτητών του δείγματος προέρχεται από τα μεγαλοαστικά κέντρα, ήτοι τις περιοχές της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης και από πόλεις με πληθυσμό άνω των 100.000 κατοίκων. Ένα ποσοστό της τάξης του 22,7% έχει οικογένεια η οποία διαμένει μόνιμα σε μικρότερα αστικά κέντρα, ενώ το 20,0% κατάγεται από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Πίνακας 4.2

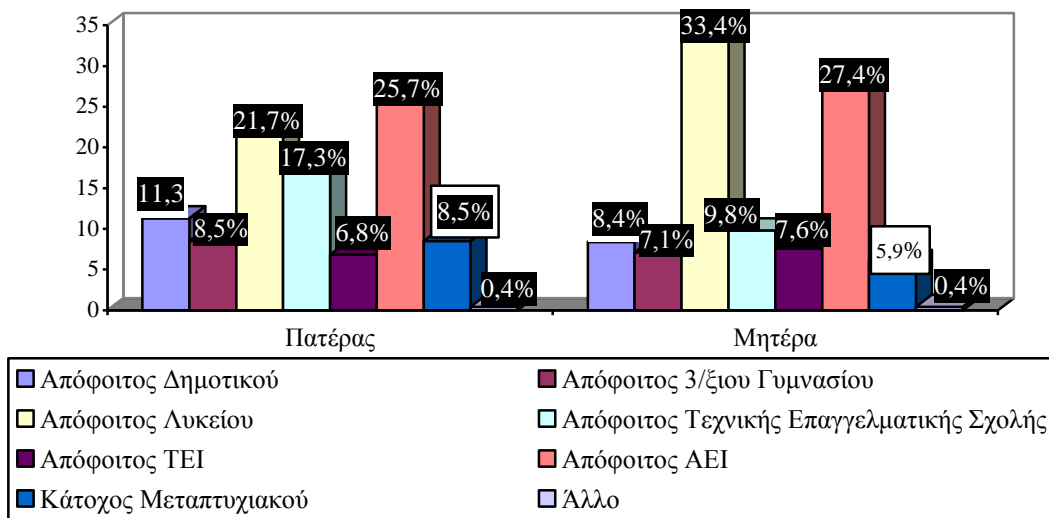
Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο μόνιμης διαμονής της οικογένειας των φοιτητών

Τόπος μόνιμης διαμονής της οικογένειας των φοιτητών	N	%
1. Αθήνα-Θεσσαλονίκη	809	41,9
2. Πόλεις μεγαλύτερες των 100.000 κατοίκων	296	15,3
3. Πόλεις με κατοίκους από 10.000 έως 99.999	439	22,7
4. Κωμοπόλεις με κατοίκους από 2.000 -9.999	212	11,0
5. Αγροτικές περιοχές (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι)	173	9,0
6. Άλλη απάντηση	2	0,1
Σύνολο	1931	100

Δεν απάντησαν 15 άτομα

⁵⁶ Δεν περιλαμβάνονται όσοι εισήχθησαν με κατατακτήριες εξετάσεις.

Στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, εντάξαμε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. Το διάγραμμα 4.3 δείχνει το επίπεδο αυτό, όπως το δήλωσαν οι ίδιοι οι φοιτητές, απαντώντας στα σχετικά ερωτήματα που τους θέσαμε.



Διάγραμμα 4.3. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των φοιτητών του δείγματος (N για τον πατέρα=1928, N για τη μητέρα=1923). Δεν απάντησαν 18 και 23 άτομα, αντίστοιχα

Από τη μελέτη των παραπάνω στοιχείων προκύπτει ότι ανάμεσα στο φοιτητικό πληθυσμό του δείγματος κυριαρχούν δύο κατηγορίες: α) αυτοί των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι Λυκείου (21,7% για τον πατέρα και 33,4% για τη μητέρα) και β) αυτοί των οποίων οι γονείς είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. (25,7% για τον πατέρα και 27,4% για τη μητέρα).

Αν, μάλιστα, χωρίσουμε τους φοιτητές σε τρεις κατηγορίες, ήτοι σ'αυτούς που έχουν γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (ίσο ή κατώτερο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης), με μεσαίο (απόφοιτοι Λυκείου και Τεχνικών- Επαγγελματικών Σχολών⁵⁷) και ανώτερο (απόφοιτοι Τ.Ε.Ι. και Α.Ε.Ι., κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων) διαπιστώνουμε ότι: α) με βάση τη μόρφωση του πατέρα, στην πρώτη κατηγορία κατατάσσεται το 19,8%, στη δεύτερη το 39,0% και στην τρίτη το 41,0% και β) με βάση τη μόρφωση της μητέρας στην πρώτη κατηγορία κατατάσσεται το 15,5% περίπου, στη δεύτερη το 43,2% και στην τρίτη το 40,9%.⁵⁸

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2=167,18$ β.ε.=26 $p < .001$ για τον πατέρα και $\chi^2=163,31$, β.ε.=26, $p < .001$ για τη μητέρα) μεταξύ των φοιτητών που έχουν ακολουθήσει διαφορετικούς κλάδους σπουδών, όπως δείχνει ο πίνακας 4.3.

⁵⁷ Περιλαμβάνονται και τα Ι.Ε.Κ.

⁵⁸ Δεν ελήφθησαν υπόψη στην κατηγοριοποίηση αυτή οι ελάχιστες περιπτώσεις (0,4%) που αντιστοιχούν στο «κάτι άλλο» (Σχολές αδιευκρίνιστου είδους).

Πίνακας 4.3

Συσχέτιση μορφωτικού επιπέδου των γονέων και κλάδου σπουδών των φοιτητών

Κλάδος σπουδών	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα				Μορφωτικό επίπεδο μητέρας			
	Χαμηλό	Μέσο	Υψηλό	Σύνολο	Χαμηλό	Μέσο	Υψηλό	Σύνολο
	%	%	%	% (N)	%	%	%	% (N)
Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες	27,9	44,2	27,9	100 N=369	22,6	47,6	29,9	100 N=368
Νομική	9,9	21,1	69,0	100 N=71	14,1	25,4	60,6	100 N=71
Οικονομικές Επιστήμες	24,0	43,3	32,7	100 N=150	19,3	50,0	30,7	100 N=150
Μαθηματικά	23,1	42,3	34,6	100 N=130	13,0	51,1	35,9	100 N=131
Φυσικές Επιστήμες	16,1	36,7	47,2	100 N=286	8,7	42,2	49,1	100 N=287
Πληροφορική	7,7	38,5	53,8	1100 N=91	10,0	41,1	48,9	1100 N=90
Ιατρική	9,3	24,3	66,4	100 N=107	6,5	28,0	65,4	100 N=107
Αρχιτεκτονική	4,8	19,0	76,2	100 N=42	4,9	26,8	68,3	100 N=41
Τεχνολογικές Επιστήμες (Πολυτεχνείο και συναφή)	11,7	33,6	54,7	100 N=137	6,5	35,5	58,0	100 N=138
Παιδαγωγικές Επιστήμες	30,3	39,7	29,9	100 N=234	28,6	43,2	28,2	100 N=234
Τ.Ε.Φ.Α.Α. και συναφή	19,7	44,3	36,1	100 N=61	18,0	50,8	31,1	100 N=61
Μ.Μ.Ε.	17,1	41,6	41,4	100 N=41	7,7	56,4	35,9	100 N=39
Ξένες Γλώσσες	20,9	46,5	32,6	100 N=129	16,5	44,1	39,4	100 N=127
Γεωγραφία	11,8	48,7	39,5	100 N=76	12,0	49,3	38,7	100 N=76
Σύνολο	19,9	39,1	41,0	100 N=1924	15,7	43,3	41,0	100 N=1920

Τα Τμήματα που φαίνεται να προτιμώνται από τα άτομα, τα οποία προέρχονται από πατέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο είναι αυτά της Αρχιτεκτονικής, της Ιατρικής, της Νομικής, του Πολυτεχνείου, της Πληροφορικής και των Φυσικών Επιστημών. Οι φοιτητές με πατέρα μέσου μορφωτικού επιπέδου εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στις Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες, στα Μαθηματικά, στα Οικονομικά, στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. στις Ξένες Γλώσσες, στα Μ.Μ.Ε. στις Παιδαγωγικές Επιστήμες και στη Γεωγραφία. Οι φοιτητές με πατέρα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου εμφανίζουν γενικώς μικρά ποσοστά στους περισσότερους κλάδους σπουδών. Όσοι φοιτητές προέρχονται από Παιδαγωγικά Τμήματα, από Φιλολογικο-

ιστορικές και Οικονομικές Επιστήμες και από Τμήματα Μαθηματικών εμφανίζονται, στη συγκεκριμένη κατηγορία, υψηλότερα έναντι των άλλων ποσοστά. Παρόμοια εικόνα, με μερικές διαφοροποιήσεις, προκύπτει και με βάση το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των φοιτητών. Περισσότερες πληροφορίες παρέχονται από τον πίνακα 4.3.

Ως προς την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκουν οι φοιτητές του δείγματος ισχύουν τα ακόλουθα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 4.4, η πλειονότητα των γονέων των φοιτητών ασκούν επαγγέλματα «λευκού κολάρου», ενώ ο αριθμός εκείνων των οποίων οι γονείς είναι χειρώνακτες μειοψηφούν.

Πίνακας 4.4

Επάγγελμα των γονέων των φοιτητών του δείγματος

Επαγγελματική κατηγορία	Πατέρα		Μητέρα	
	N	%	N	%
1.Επιστημονικά ελεύθερα επαγγέλματα, ανώτατα διοικητικά στελέχη, Καθηγητές Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., ανώτατοι αξιωματικοί και δικαστικοί, μεγαλοεπιχειρηματίες και συναφή	323	18,3	164	9,6
2. Εκπαιδευτικοί Α/βάθμιας & Β/βάθμιας Εκπαίδευσης	158	8,9	292	17,1
3. Βοηθοί ιατρικών επαγγελμάτων, φυσικοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, αισθητικοί, λογιστές, στελέχη τουριστικών επιχειρήσεων, ξεναγοί (πτυχιούχοι Τ.Ε.Ι.), τεχνολόγοι διαφόρων ειδικοτήτων (πτυχιούχοι Τ.Ε.Ι.) και συναφή	35	2,0	61	3,6
4.Αξιωματικοί (πλην ανωτάτων) στρατού, αεροπορίας, ναυτικού, αστυνομίας πυροσβεστικής, εμπορικού ναυτικού (πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.)	64	3,6	9	0,5
6. Δημόσιοι υπάλληλοι όλων των κρατικών υπηρεσιών, τραπεζών, οργανισμών (ΔΕΗ, ΟΤΕ κτλ) και υπάλληλοι Δήμων	251	14,2	246	14,4
7. Ιδιωτικοί υπάλληλοι όλων των κατηγοριών	213	12,0	258	15,1
8. Έμποροι, πωλητές, μικροεπιχειρηματίες, ελεύθεροι επαγγελματίες	233	13,2	106	6,2
9. Αστυνομικοί, στρατιωτικοί, πυροσβέστες, λιμενοφύλακες (μη πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.) και συναφή	72	4,1	9	0,5
10.Τεχνίτες όλων των κατηγοριών (ηλεκτρολόγοι, υδραυλικοί, ηλεκτρονικοί, επιπλοποιοί, μοδίστρες, κουρείς/κομμώτριες κτλ.) οδηγοί και συναφή	172	9,7	26	1,5
11.Παροχή υπηρεσιών (νοσοκόμες, συνοδοί, φύλακες, κηπουροί, ιδιωτικοί αστυνομικοί, υπηρέτριες, καθαρίστριες, κλητήρες κτλ.)	15	0,8	75	4,4
12.Εργάτες/τριες όλων των κατηγοριών, οικοδόμοι και συναφή	110	6,2	19	1,1
13. Γεωργοί, κτηνοτρόφοι, αλιείς και συναφή	109	6,2	30	1,8
14.Καλλιτέχνες (μουσικοί, ζωγράφοι, γλύπτες, ηθοποιοί), συγγραφείς και συναφή	6	0,3	1	0,1
15.Μη κατατασσόμενοι, συνταξιούχοι χωρίς άλλο προσδιορισμό	7	0,4	9	0,5
16. Οικιακά	-	-	403	23,6
Σύνολο	1768	100	1708	100

Σε 178 περιπτώσεις για τον πατέρα και σε 238 για τη μητέρα δεν υπήρξε απάντηση ή οι γονείς δεν βρίσκονταν εν ζωή. Δεν περιλαμβάνονται όσοι δήλωσαν άνεργοι.

Αν χωρίσουμε τις αναφερόμενες επαγγελματικές κατηγορίες στα ακόλουθα τρία επίπεδα: α) υψηλή κοινωνική προέλευση (ελευθέρια επιστημονικά επαγγέλματα, διευθυντικά στελέχη και συναφή, εκπαιδευτικοί, βοηθοί ιατρικών επαγγελμάτων, φυσιοθεραπευτές, τεχνολόγοι και συναφή (πτυχιούχοι Τ.Ε.Ι.), αξιωματικοί στρατού και αστυνομίας καλλιτέχνες), β) μεσαία κοινωνική προέλευση (έμποροι, ελεύθεροι επαγγελματίες, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι και αστυνομικοί-στρατιωτικοί (δεν περιλαμβάνονται ανώτεροι αξιωματικοί) και γ) χαμηλή κοινωνική προέλευση (τεχνίτες, εργάτες, γεωργοί, παροχή υπηρεσιών) και εξαιρέσουμε τους ανέργους, τους μη κατατασσόμενους και τα οικιακά, διαπιστώνουμε τα εξής:

Η πλειονότητα των φοιτητών έχει πατέρα (43,7%) και μητέρα (47,8%) που ανήκουν στη μεσαία κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία, ακολουθούν αυτοί των οποίων οι γονείς ανήκουν στην ανώτερη κατηγορία (33,3% για τον πατέρα και 40,7% για τη μητέρα) και έπονται όσοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (23,1% με βάση την κατηγορία του πατέρα και 11,6% με βάση την κατηγορία της μητέρας).

Η κοινωνικο-οικονομική προέλευση διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2=127,34$, β.ε.= 26, $p < .001$ για τον πατέρα και $\chi^2=104,46$, β.ε.= 26, $p < .001$ για τη μητέρα) τους φοιτητές που ακολουθούν διαφορετικές κατευθύνσεις σπουδών, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 4.4.

Οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των φοιτητών των διαφόρων κλάδων σπουδών, όπως αυτές διαμορφώνονται με βάση την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα τους, είναι παρόμοιες μ'αυτές που προέκυψαν από τη σύσχετιση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους και του κλάδου σπουδών.

Πίνακας 4.5

Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία των γονέων των φοιτητών κατά κλάδο σπουδών

Κλάδος σπουδών	Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα				Κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία της μητέρας			
	Χαμηλή	Μέση	Υψηλή	Σύνολο	Χαμηλή	Μέση	Υψηλή	Σύνολο
	%	%	%	% (N)	%	%	%	% (N)
Φιλολογικο-ιστορικές Επιστ.	31,2	45,6	23,1	100 N=333	17,4	50,4	32,1	100 N=224
Νομική	2,9	39,1	58,0	100 N=69	6,6	31,1	62,3	100 N=61
Οικονομικές Επιστήμες	25,2	51,9	23,0	100 N=135	13,9	60,4	25,7	100 N=101
Μαθηματικά	23,0	46,9	30,1	100 N=113	9,1	51,9	39,0	100 N=77
Φυσικές Επιστήμες	19,2	41,0	39,8	100 N=266	7,0	49,5	43,5	100 N=200
Πληροφορική	14,0	51,2	34,9	1100 N=86	2,9	47,1	50,0	1100 N=70
Ιατρική	16,3	27,6	56,1	100 N=98	3,8	27,8	68,4	100 N=79
Αρχιτεκτονική	7,1	31,0	61,9	100 N=42	5,3	36,8	57,9	100 N=38
Τεχνολογικές Επιστήμες	20,9	39,5	39,5	100	9,0	38,0	53,0	100

(Πολυτεχνείο)				N=129				N=100
Παιδαγωγικές Επιστήμες	29,5	46,5	24,0	100 N=217	17,2	54,3	28,5	100 N=151
Τ.Ε.Φ.Α.Α. και συναφή	30,6	36,7	32,7	100 N=49	25,0	50,0	25,0	100 N=32
Μ.Μ.Ε.	30,6	25,0	44,4	100 N=36	14,3	60,7	25,0	100 N=28
Ξένες Γλώσσες	24,8	47,0	28,2	100 N=117	12,4	43,8	43,8	100 N=89
Γεωγραφία	16,9	56,3	26,8	100 N=71	15,2	56,5	28,3	100 N=46
Σύνολο	23,1 N=406	43,7 N=769	33,2 N=586	100 N=1761	11,6 N=150	47,8 N=619	40,7 N=527	100 N=1296

Δεν απάντησαν ή δεν συμπεριελήφθησαν (άνεργοι, συνταξιούχοι χωρίς διευκρίνιση για το επάγγελμά τους, οικιακά) 185 άτομα για τον πατέρα και 650 για τη μητέρα.

Τα υψηλά κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά στην Αρχιτεκτονική, στην Ιατρική, στη Νομική και στα Μ.Μ.Ε. Τα μεσαία στρώματα έχουν αυξημένη παρουσία στις Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες, στην Πληροφορική, στις Οικονομικές Επιστήμες, στα Μαθηματικά, στις Φυσικές Επιστήμες, στις Τεχνολογικές Επιστήμες⁵⁹, στις Παιδαγωγικές Επιστήμες στη Γεωγραφία και στις Ξένες Γλώσσες. Τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στα Τ.Ε.Φ.Α.Α., στις Φιλολογικο-ιστορικές, στις Παιδαγωγικές και στις Οικονομικές Επιστήμες.

Παρόμοια εικόνα με κάποιες διαφοροποιήσεις προκύπτει και από την εξέταση της κοινωνικο-οικονομικής κατηγορίας της μητέρας των ερωτηθέντων. Το ποσοστό, όμως, των φοιτητών που έχουν μητέρα, η οποία κατατάσσεται στην υψηλή κοινωνική κατηγορία είναι μεγαλύτερο σε σύγκριση με αυτό που προκύπτει από την κατηγορία του πατέρα στα Τμήματα Πληροφορικής, στις τεχνολογικές ειδικότητες του Πολυτεχνείου. Κάποιες διαφοροποιήσεις διαπιστώνονται στις ποσοστιαίες κατανομές και σε άλλες περιπτώσεις, τις οποίες δεν σχολιάζουμε εξαντλητικά, επειδή δεν είναι αυτός ο κύριος στόχος της έρευνας.

Όσον αφορά την επαγγελματική κατάσταση των γονέων των φοιτητών, αυτή παρουσιάζεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι ίδιοι στον πίνακα 4.6.

Πίνακας 4.6

Επαγγελματική κατάσταση των γονέων των φοιτητών του δείγματος

Επαγγελματική κατάσταση	Πατέρας		Μητέρα	
	N	%	N	%
1. Εργαζόμενος/η	1321	69,4	1025	53,3
2. Άνεργος/η	144	7,6	143	7,4
3. Συνταξιούχος	424	22,3	285	14,8
4. Οικιακά	-	-	467	24,3
5 Άλλη απάντηση	14	0,8	3	0,2
. Σύνολο	1903	100	1923	100

Δεν απάντησαν για τον πατέρα 43 και για τη μητέρα 23 φοιτητές.

⁵⁹ Στην περίπτωση αυτή το ποσοστό είναι το ίδιο με αυτό των μεσαίων στρωμάτων

Η πλειονότητα των φοιτητών έχει γονείς που είναι εργαζόμενοι. Υψηλό είναι, ωστόσο, και το ποσοστό των συνταξιούχων και για τους δύο γονείς. Η επαγγελματική κατάσταση των γονέων των φοιτητών διαφοροποιείται μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών των Τμημάτων στα οποία φοιτούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2= 51,30$, β.ε.=26, $p < .005$ για τον πατέρα και $\chi^2= 83,54$, β.ε.=26, $p < .001$ για τη μητέρα). Επειδή η αναλυτική παρουσίαση των διαφοροποιήσεων αυτών είναι εκτός των κύριων στόχων της παρούσας εργασίας, περιοριζόμαστε σε μερικές μόνο γενικές επισημάνσεις. Στα Τμήματα υψηλού κύρους (Νομικής, Ιατρικής, Πολυτεχνείου, Θετικών Επιστημών) το ποσοστό των εργαζομένων πατέρων είναι συνήθως υψηλότερο έναντι των λοιπών Τμημάτων. Το αντίστροφο παρατηρείται ως προς το ποσοστό των φοιτητών που έχουν πατέρες άνεργους. Ως προς τους συνταξιούχους δεν μπορεί να προσδιορισθεί μια συστηματική τάση. Ανάλογη εικόνα προκύπτει και από τη συσχέτιση της επαγγελματικής κατάστασης της μητέρας με το είδος των σπουδών που παρακολουθούσαν οι φοιτητές, οι οποίοι ρωτήθηκαν.

4.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως έχουμε ήδη σημειώσει, οι κυρίως ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, το οποίο χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα, αφορούσαν στην καταγραφή της άποψης των φοιτητών για τα εξής ζητήματα: α) για τη σχέση που είχαν τα μαθήματα που εξετάστηκαν στις πανελλαδικές εξετάσεις με το περιεχόμενο των σπουδών που ακολουθούσαν, β) για τη βοήθεια που τους πρόσφεραν τα μαθήματα αυτά στις μετέπειτα σπουδές τους, γ) για το βαθμό στον οποίο, κατά την εκτίμησή τους, αξιολογήθηκαν έγκυρα οι γνώσεις τους με τις πανελλαδικές εξετάσεις και δ) για το αν επιλέγονται με το σύστημα αυτό οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για κάθε κλάδο σπουδών.

Επαναλαμβάνουμε ότι έμφαση δίνεται στην αποτύπωση της γενικής εικόνας των αντιλήψεων των φοιτητών για τα παραπάνω θέματα. Για το λόγο αυτό αποφεύχθηκαν οι διασταυρώσεις των απαντήσεών τους με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Υπάρχουν, ωστόσο, όσες κρίναμε αναγκαίες στις παρούσα φάση, διατηρώντας πάντα τη δυνατότητα για αναλυτικότερες συσχετίσεις σε μελλοντικές δημοσιεύσεις.

Ας δούμε τι μας απάντησαν οι φοιτητές, που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, στα ερωτήματα, τα οποία αναφέραμε προηγουμένως.

4.3.1. Σχέση των εξετασθέντων στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθημάτων με το περιεχόμενο των σπουδών που παρακολουθούσαν οι φοιτητές

Μια από τις κριτικές που ασκούνται, συχνά, κατά του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σχετίζεται με το πόσο συναφή είναι τα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα με το περιεχόμενο των τριτοβάθμιων σπουδών στις οποίες οδηγούν. Υποστηρίζεται π.χ. ότι σε ορισμένα Τμήματα των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. εισάγονται φοιτητές, οι οποίοι δεν έχουν εξετασθεί σε αντικείμενα που θεωρούνται βασικά για την επιτυχή παρακολούθηση των αντίστοιχων μαθημάτων. Υπενθυμίζουμε ότι στο μέρος της παρούσας έκθεσης στο οποίο παρουσιάσαμε τις διαπιστώσεις της έρευνας που πραγματοποιήθηκε μεταξύ διδασκόντων σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., αναφέρθηκαν συγκεκριμένα παραδείγματα της

αναντιστοιχίας αυτής. Τονίστηκε π.χ. ότι εισάγονται φοιτητές σε Τμήματα που απαιτούν στέρεες γνώσεις Χημείας, μάθημα στο οποίο πολλοί εισαχθέντες σ' αυτά δεν είχαν εξετασθεί. Ορισμένοι διδάσκοντες έφεραν ως παραδείγματα άλλα Τμήματα, όπως είναι π.χ. τα Τμήματα Ψυχολογίας, Γεωγραφίας, Κοινωνιολογίας και άλλα, στα οποία εισάγονται φοιτητές χωρίς να έχουν εξεταστεί στην Ψυχολογία ή στη Γεωγραφία ή στην Κοινωνιολογία ή σε άλλα συναφή μαθήματα.

Άλλοι επικριτές του ισχύοντος συστήματος επιλογής όσων εισέρχονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα θέτουν «εν αμφιβόλω» το πόσο έγκυρη μπορεί να είναι η επιλογή αυτών που θέλουν να γίνουν π.χ. δικηγόροι, η οποία στηρίζεται στη γνώση των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών, ή καλοί γιατροί με υψηλές επιδόσεις στη Φυσική και στην Έκθεση, χαμηλές στη Βιολογία και ανύπαρκτες έως ελάχιστες στον τομέα της Ανθρωπολογίας και της Υγιεινής, μαθήματα τα οποία δεν εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις. Στα παραπάνω θα μπορούσαν να προστεθούν και άλλα σχετικά παραδείγματα. Δεν νομίζουμε, όμως, ότι υπάρχει ανάγκη πολλαπλασιασμού τους, για να αποσαφηνίσουμε το πρόβλημα στο οποίο αναφερόμαστε στην παρούσα ενότητα

Ανάλογες κριτικές ακούγονται, μερικές φορές και για τη σχέση της εξεταστέας ύλης στα διάφορα μαθήματα με το περιεχόμενο των σπουδών σε ορισμένα Τμήματα των Α.Ε.Ι./ Τ.Ε.Ι.

Τα παραπάνω ζητήματα συνδέονται άμεσα με την εγκυρότητα της επιλογής των φοιτητών, διότι, αν τα κριτήρια με βάση τα οποία αυτοί επιλέγονται δεν έχουν επαρκή συνάφεια με το περιεχόμενο των σπουδών που θα ακολουθήσουν, τότε εύλογα δύναται κανείς να ισχυρισθεί ότι οι σχετικές διαδικασίες είναι έωλες και το αποτέλεσμά τους δεν μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο.

Βεβαίως, δεν έχει κανείς την απαίτηση να ελέγχεται πλήρως η επάρκεια της ειδικής επιστημονικής γνώσης κατά την είσοδο των ατόμων σε ορισμένη κατεύθυνση εξειδικευμένων σπουδών. Αυτή θα αποκτηθεί κατά τη διάρκειά τους. Έχει, όμως, την αξίωση τα εξεταζόμενα μαθήματα και τα λοιπά κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη για την επιλογή εκείνων οι οποίοι, θεωρητικά, είναι πιο κατάλληλοι για κάθε κλάδο σπουδών, να έχουν όσο γίνεται στενότερη σχέση με το περιεχόμενό τους.

Ξεκινώντας από την παραδοχή αυτή, θέσαμε στους φοιτητές, που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, το ερώτημα πόσο σχετικά με το περιεχόμενο των σπουδών τους θεωρούσαν τα μαθήματα στα οποία εξετάστηκαν στις πανελλαδικές εξετάσεις στις οποίες έλαβαν μέρος. Την κατανομή των απαντήσεών τους παρουσιάζει ο πίνακας 4.7 (βλ. επόμενη σελίδα).

Αν χωρίσουμε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε τρεις κατηγορίες, ενόνοτας τις εννοιολογικά πλησιέστερες, ήτοι σε: α) αρνητικές (καθόλου και λίγο), β) ενδιάμεσες (αρκετά) και γ) πολύ θετικές (πολύ και πάρα πολύ), διαπιστώνουμε ότι υπερέχουν ποσοτικά οι πρώτες (53,5%) τόσο έναντι της κατηγορίας των ενδιάμεσων (29,2%) όσο και των πολύ θετικών (17,3%). Η κατανομή αυτή αποκαλύπτει το πρόβλημα για το οποίο κάναμε λόγο προηγουμένως.

Αν θεωρήσουμε ότι και η απάντηση «αρκετά σχετικά» δεν αποτελεί απόλυτη κατάφαση, αλλά εμπεριέχει κάποιο στοιχείο επιφύλαξης και συνδυάσουμε την προσέγγιση αυτή με τις αρνητικές απαντήσεις, τότε μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων φοιτητών δεν θεωρεί πάρα πολύ

σχετικά τα μαθήματα που εξετάστηκαν στις πανελλαδικές εξετάσεις (Π.Ε.) με το περιεχόμενο των σπουδών τους στο Πανεπιστήμιο.

Πίνακας 4.7

Αξιολόγηση του βαθμού της σχέσης μεταξύ των εξετασθέντων στις Π.Ε. μαθημάτων και του περιεχομένου των σπουδών που ακολουθούσαν οι φοιτητές

Τα εξετασθέντα μαθήματα ήσαν:	Πλήθος (N)	Ποσοστό %
1. Καθόλου σχετικά	207	11,2
2. Λίγο σχετικά	779	42,3
3. Αρκετά σχετικά	538	29,2
4. Πολύ σχετικά	232	12,6
5. Πάρα πολύ σχετικά	86	4,7
Σύνολο	1842	100,0

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν⁶⁰ 104.

Είναι, βέβαια, πιθανόν οι φοιτητές να μην αναφέρονται μόνο στους τίτλους των εξετασθέντων μαθημάτων αλλά και στην αντίστοιχη εξεταστέα ύλη, η οποία, κατά την άποψη πολλών, δεν βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις απαιτήσεις των μαθημάτων που περιλαμβάνουν τα προγράμματα σπουδών των διαφόρων πανεπιστημιακών Τμημάτων. Μια τέτοια υπόθεση ενισχύεται όχι μόνο από την αξιολόγηση που κάνουν οι φοιτητές για τα μαθήματα στα οποία εξετάστηκαν, αλλά και από όσα μας ανέφεραν πανεπιστημιακοί δάσκαλοι σε σχέση με βασικές ελλείψεις των εισαγομένων στα Τμήματά τους σε κρίσιμης σημασίας για τις σπουδές του αντικείμενα. Προκύπτει, επίσης, και από τις ελεύθερες απαντήσεις που έδωσαν πολλοί ερωτηθέντες στα ανοικτά ερωτήματα του σχετικού ερωτηματολογίου, τις οποίες θα αναλύσουμε χωριστά.

Μπορεί, ασφαλώς, κάποιος να ισχυρισθεί ότι οι γνώσεις που προσφέρονται στο πλαίσιο των διδασκομένων στο Λύκειο μαθημάτων δεν θα πρέπει να προσδιορίζονται αποκλειστικά με γνώμονα την προετοιμασία των μαθητών για τις διάφορες πανεπιστημιακές σπουδές, αλλά τη σφαιρική ενημέρωσή τους σε διάφορους τομείς του επιστητού και την παροχή γενικής παιδείας. Παρά ταύτα, δεν μπορεί να αγνοηθεί η επιδίωξη της σύνδεσης μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων, του Λυκείου και των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη περίπτωση, η οποία δεν φαίνεται, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων να είναι ικανοποιητική σε μεγάλο βαθμό.

Το θέμα, βέβαια, της σχέσης ανάμεσα στα εξεταζόμενα για την εισαγωγή στα διάφορα Τμήματα μαθημάτων και του περιεχομένου των αντίστοιχων σπουδών θα πρέπει να εξεταστεί ανά κατηγορία Τμημάτων, για να είναι πιο έγκυρες οι σχετικές διαπιστώσεις και ανά κατεύθυνση που ακολούθησαν οι φοιτητές στο Λύκειο.

⁶⁰ Δεν περιελήφθησαν οι ομογενείς, οι αλλοδαποί, τα άτομα με ειδικές ανάγκες (παθήσεις), όσοι επιλέχθηκαν με παγκύπριες εξετάσεις, όσοι δήλωσαν άλλο τρόπο εισαγωγής, χωρίς άλλες διευκρινίσεις, και όσοι εισήχθησαν στα Α.Ε.Ι. με κατατακτήριες εξετάσεις, επειδή στόχος μας ήταν οι αξιολόγηση των πανελλαδικών εξετάσεων.

Στον πίνακα 4.8 παρουσιάζουμε τις απαντήσεις των φοιτητών στο υπό εξέταση ερώτημα ανά γενικές κατηγορίες των Τμημάτων φοίτησης.

Πίνακας 4.8

Αξιολόγηση, ανά κατηγορία Τμημάτων, της σχέσης μεταξύ των εξετασθέντων στις Π.Ε. μαθημάτων με του περιεχομένου των αντίστοιχων σπουδών

Κλάδοι σπουδών	Πόσο σχετικά με το περιεχόμενο των σπουδών τους θεωρούν οι φοιτητές τα μαθήματα που εξετάστηκαν στις πανελλαδικές εξετάσεις;						
	Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	
	%	%	%	%	%	%	N
1. Φίλο/γικο-ιστορικές Επ.	5,3	28,3	33,2	19,9	13,3	100	361
2. Νομική	37,3	40,3	19,4	1,5	1,5	100	67
3. Οικονομικές Επιστήμες	1,4	48,0	32,4	16,2	2,0	100	148
4. Μαθηματικά	6,2	40,3	32,6	18,6	2,3	100	129
5. Φυσικές Επιστήμες	1,1	32,6	38,7	21,5	6,1	100	279
6. Πληροφορική	9,3	39,5	29,1	16,3	5,8	100	86
7. Ιατρική	10,3	68,0	18,6	3,1	0,0	100	97
8. Αρχιτεκτονική	23,1	61,5	15,4	0,0	0,0	100	39
9. Τεχνολογικές Επιστήμες (Πολυτεχνείο και συν.)	6,2	22,5	51,2	16,3	3,9	100	129
10. Παιδαγωγικές Επιστήμες	17,4	59,2	21,6	1,4	0,5	100	218
11. Τ.Ε.Φ.Α.Α. και συναφή	28,8	47,5	18,6	3,4	1,7	100	59
12. Μ.Μ.Ε.	13,9	61,1	25,0	0,0	0,0	100	36
13. Ξένες Γλώσσες	28,8	50,8	15,3	3,9	1,3	100	118
14. Γεωγραφία	27,6	57,9	9,2	3,9	1,3	100	76
Σύνολο	11,2 N=207	42,3 N=779	29,2 N=538	12,6 N=232	4,7 N=86	100	1842

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν (εισαχθέντες με κατατακτήριες, Κύπριοι κτλ.) 104 άτομα.

Στηριζόμενοι στα παραπάνω στοιχεία διατυπώνουμε τις ακόλουθες παρατηρήσεις:

Η διαφοροποίηση της αξιολόγησης που έκαναν οι φοιτητές ως προς τη σχέση εξετασθέντων στις Π.Ε. μαθημάτων και των σπουδών που παρακολουθούσαν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2=517,28$, β.ε.=52, $p < .001$). Αν ενοποιήσουμε τις κατηγορίες «καθόλου» και «πολύ λίγο», από το ένα μέρος (αρνητική αξιολόγηση), αρκετά, πολύ και πάρα πολύ, από το άλλο (θετική αξιολόγηση), διαπιστώνουμε τα εξής: Την πιο αρνητικά άποψη (πάνω από το 70% των αντίστοιχων ατόμων) εκφράζουν κατά ιεραρχική σειρά οι φοιτητές που ακολουθούσαν τις εξής κατηγορίες σπουδών: Γεωγραφία, Αρχιτεκτονική, Ξένες Γλώσσες, Ιατρική, Νομική, Παιδαγωγικά, Τ.Ε.Φ.Α.Α και Μ.Μ.Ε. Τα μικρότερα ποσοστά αρνητικών αξιολογήσεων εμφανίζουν, κατά αύξουσα σειρά, οι φοιτητές των Τεχνολογικών Επιστημών, των Φυσικών Επιστημών, των Φιλολογικο-ιστορικών Επιστημών, των Μαθηματικών και της Πληροφορικής. Αν παραμείνουμε μόνο στις κατηγορίες: «πολύ» και «πάρα πολύ» (ισχυρή θετική αξιολόγηση), διαπιστώνουμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά πολύ θετικών κρίσεων εκφράζουν κατά σειρά οι φοιτητές

των φιλολογικο-ιστορικών κατευθύνσεων, των Φυσικών Επιστημών, της Πληροφορικής, των Μαθηματικών, των Τεχνολογικών και των Οικονομικών Επιστημών. Αυτό οφείλεται πιθανόν στο γεγονός ότι το περιεχόμενο των σπουδών αυτών σχετίζεται κάπως περισσότερο με τα μαθήματα των πανελλαδικών εξετάσεων, κάτι που δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό με τις σπουδές που αναφέρθηκαν πιο πάνω (βλ. αρνητική αξιολόγηση). Παρά τη μεγαλύτερη όμως, συνάφεια, η πλειονότητα των φοιτητών εκφράζεται και στην τελευταία περίπτωση αρνητικά.

Βεβαίως, από το δείγμα της έρευνας λείπουν αρκετές κατηγορίες πανεπιστημιακών Τμημάτων, όπως της Χημείας, της Γεωπονίας, της Θεολογίας, της Κοινωνιολογίας κτλ., τα οποία ήταν αδύνατο να καλύψουμε στο πλαίσιο του διαθέσιμου χρόνου και των δυνατοτήτων που είχαμε. Παρά ταύτα, έχουμε την άποψη ότι το υπάρχον δείγμα επαρκεί, για να τεκμηριωθεί δεόντως η θέση ότι σημαντικό μέρος των φοιτητών των πανεπιστημιακών Σχολών θεωρούν μη ικανοποιητική τη σχέση των εξετασθέντων στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθημάτων και του περιεχομένου των σπουδών που ακολουθούν.

Από όσα μνημονεύθηκαν προηγουμένως, προκύπτει η ανάγκη επανεξέτασης των μαθημάτων που εξετάζονται οι υποψήφιοι, για να εισαχθούν σε διάφορα Τμήματα, περιλαμβανομένης και της εξεταστέας κατά μάθημα ύλης, για να υπάρξει πιο έγκυρη επιλογή των υποψήφιων φοιτητών. Οι ίδιοι άλλωστε, οι φοιτητές εισηγούνται στο πλαίσιο των απαντήσεων που έδωσαν στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις μερικές σχετικές αλλαγές, όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα, όπου θα αναλύσουμε το περιεχόμενό τους.

Πίνακας 4.9

Αξιολόγηση, ανά λυκειακή κατεύθυνση, της σχέσης των εξετασθέντων στις Π.Ε. μαθημάτων με το περιεχόμενο των σπουδών που παρακολουθούσαν οι φοιτητές

Κατεύθυνση	Πόσο σχετικά με το περιεχόμενο των σπουδών τους θεωρούν οι φοιτητές τα μαθήματα που εξετάστηκαν στις πανελλαδικές εξετάσεις;						Σύνολο	
	Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ			
	%	%	%	%	%	%	N	
1.Θεωρητική	14,8	42,1	26,1	10,4	6,6	100	789	
2.Θετική	7,0	41,8	33,4	14,3	3,4	100	440	
3.Τεχνολογική*	9,8	43,3	30,3	13,8	2,8	100	488	
Σύνολο	11,3 N= 207	42,4 N=777	29,3 N=536	12,4 N=228	4,6 N=84	100	1832	

* Οι δύο κύκλοι της τεχνολογικής κατεύθυνσης συγχωνεύτηκαν σε ένα, λόγω μικρού αριθμού στον κύκλο: Τεχνολογία και Παραγωγή.

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν (βλ. υποσημείωση 60) 114 άτομα.

Όσον αφορά την επίδραση που έχει στις απαντήσεις των ερωτηθέντων φοιτητών η κατεύθυνση που ακολούθησαν στο Λύκειο, σημειώνουμε τα εξής. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 4.9, η μεταβλητή κατεύθυνση Λυκείου διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις απόψεις των φοιτητών για τη σχετικότητα των μαθημάτων στα οποία εξετάστηκαν στις πανελλαδικές εξετάσεις με τις σπουδές που πραγματοποιούσαν ($\chi^2=39,75$, β.ε. 8, $p<.001$).

Πιο συγκεκριμένα, αν ενοποιήσουμε τις κατηγορίες «καθόλου» και «πολύ λίγο», από το ένα μέρος, και «αρκετά», «πολύ» και «πάρα πολύ», από το άλλο, διαπιστώνουμε ότι οι φοιτητές που είχαν ακολουθήσει στο Λύκειο την θεωρητική κατεύθυνση θεωρούν περισσότερο από τους άλλους (56,9%) ως μη σχετικά με τις σπουδές τους τα μαθήματα στα οποία εξετάστηκαν κατά τις πανελλαδικές. Ακολουθούν αυτοί της τεχνολογικής κατεύθυνσης με ποσοστό 53,1% και έπονται οι της θετικής με ποσοστό 48,8%. Αντίθετα, αυτοί οι οποίοι αξιολογούν τα εν λόγω μαθήματα κατά τρόπο θετικό ακολουθούν την αντίστροφη σειρά. Τέλος, αν παραμείνουμε μόνο στην πολύ θετική κρίση (πολύ και πάρα πολύ) δεν διαπιστώνεται σημαντική διαφορά μεταξύ των φοιτητών που είχαν ακολουθήσει διαφορετικές κατευθύνσεις, Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 17,0%, 17,7% και 16,6% .

Ο παράγοντας φύλο δεν ασκεί σημαντική επίδραση στη διαφοροποίηση των απαντήσεων των φοιτητών στο συγκεκριμένο ερώτημα. Το ίδιο ισχύει και για τις ανεξάρτητες μεταβλητές: εκπαίδευση και επαγγελματική κατηγορία τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας των φοιτητών που πήραν μέρος στην έρευνα.

4.3.2.Χρησιμότητα των εξετασθέντων στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθημάτων

Η επόμενη ερώτηση, στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι φοιτητές που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, αφορούσε την αξιολόγηση της βοήθειας που τους πρόσφεραν οι γνώσεις, τις οποίες απέκτησαν από τη μελέτη των μαθημάτων στα οποία εξετάστηκαν κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις στο να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σπουδές που παρακολουθούσαν. Η θετική αξιολόγηση της εν λόγω βοήθειας αποτελεί ένδειξη της ορθής επιλογής των μαθημάτων αυτών ως αντικειμένων εξέτασης και της χρησιμότητάς τους στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των εξετασθέντων.

Υπό την έννοια αυτή, η θετική τους αποτίμηση συνηγορεί υπέρ της εγκυρότητας του υπό εξέταση συστήματος. Αμφιβολίες, αντίθετα, εγείρει η αρνητική αξιολόγηση της εν λόγω βοήθειας είτε αυτή υπήρξε μη ικανοποιητική είτε και ανύπαρκτη ακόμη, αν και το τελευταίο φαίνεται ακραίως χαρακτηρισμός. Ο πίνακας που ακολουθεί δείχνει αναλυτικά την κατανομή των απαντήσεων των ερωτηθέντων που εισήχθησαν στα Α.Ε.Ι. με βάση τα αποτελέσματα των διαδικασιών των πανελλαδικών εξετάσεων.⁶¹

⁶¹ Βλ υποσημείωση 60.

Πίνακας 4.10

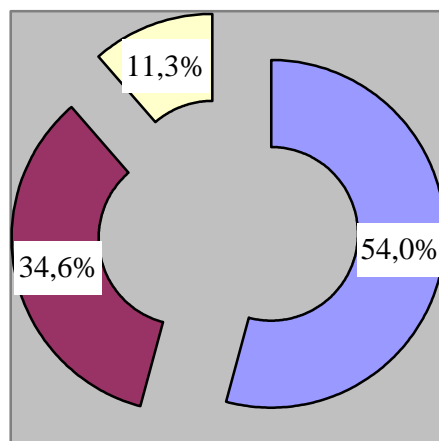
Αξιολόγηση της χρησιμότητας των εξετασθέντων στις Π.Ε. μαθημάτων

Πόσο σας βοήθησαν οι γνώσεις που αποκτήσατε από τη μελέτη των μαθημάτων που εξεταστήκατε στις πανελλαδικές εξετάσεις στο να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις των σπουδών του Τμήματός σας;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Σχεδόν καθόλου	245	13,3
2. Πολύ λίγο	751	40,7
3. Αρκετά	638	34,6
4. Πολύ	168	9,1
5. Πάρα πολύ	41	2,2
Σύνολο	1843	100,0

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν 103 άτομα.

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αντιπροσωπεύουν οι φοιτητές που θεωρούν ότι οι γνώσεις που αποκτήθηκαν από τη μελέτη των μαθημάτων των πανελλαδικών εξετάσεων τους βοήθησαν πολύ λίγο στη επιτυχή ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Το στοιχείο αυτό δεν μπορεί να αγνοηθεί κατά την αξιολόγηση του υπό εξέταση τρόπου μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αν, μάλιστα, συγχωνεύσουμε τις αρνητικές και τις μάλλον αρνητικές απαντήσεις από το ένα μέρος και τις θετικές και πολύ θετικές από το άλλο, διαπιστώνουμε, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 4.4, ότι στο σύνολο του δείγματος υπερτερούν σημαντικά οι αρνητικές αξιολογήσεις.



■ Καθόλου ή πολύ λίγο ■ Αρκετά ■ Πολύ ή πάρα πολύ

Διάγραμμα 4.4. Αξιολόγηση από τους φοιτητές του βαθμού στον οποίο τους βοήθησαν οι γνώσεις που απέκτησαν από τα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών τους.

Αν συνεκτιμήσουμε το γεγονός ότι η ενδιάμεση κατηγορία «αρκετά» δεν εκφράζει, παρά τη θετικότητά της, μια απόλυτα ανεπιφύλακτη θετική αξιολόγηση της υπό εξέταση βοήθειας, τότε είναι δυνατόν να λεχθεί ότι στη συντριπτική τους πλειονότητα οι φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τη βοήθεια που τους πρόσφεραν για τις πανεπιστημιακές του σπουδές οι γνώσεις που έμαθαν, μελετώντας τα μαθήματα στα οποία εξετάστηκαν, για να εισαχθούν στα αντίστοιχα Τμήματα. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από τις απαντήσεις που πολλοί φοιτητές έδωσαν σε ανοικτού τύπου ερωτήματα, σύμφωνα με τις οποίες, για να πετύχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις, αναγκάστηκαν να μάθουν πολλές άχρηστες γνώσεις, τις οποίες ήδη έχουν ξεχάσει και που δεν θα χρησιμεύσουν σε τίποτα στη ζωή τους.

Επειδή, όμως, η συνάφεια μεταξύ των εξεταζόμενων μαθημάτων και του είδους των τριτοβάθμιων σπουδών δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις η ίδια, είναι φυσικό να αναμένει κανείς ότι οι γνώσεις που απέκτησαν οι φοιτητές κατά την προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις θα πρέπει να αποδείχθηκαν χρήσιμες σε διαφορετικό βαθμό, ανάλογα με το Τμήμα προέλευσης των ερωτηθέντων. Αναμέναμε π.χ. οι φοιτητές των Τμημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής να ωφελήθηκαν από τις γνώσεις αυτές περισσότερο απ'ό,τι οι φοιτητές της Νομικής. Το ίδιο υποθέταμε ότι πρέπει να ισχύει και για τους φοιτητές των Τμημάτων των Θετικών Επιστημών, σε σύγκριση με τους φοιτητές της Ιατρικής ή των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ας δούμε, όμως, αν επαληθεύονται οι υποθέσεις αυτές από τις απαντήσεις των ίδιων των φοιτητών.

Από τα στοιχεία του πίνακα 4.11 προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων των φοιτητών που ακολουθούσαν διαφορετικές κατευθύνσεις σπουδών ($\chi^2=227, 40$, β.ε. 52, $p< .001$). Οι σημαντικότερες διαφορές είναι οι εξής: Πιο αρνητικοί ως προς την εκτίμηση της χρησιμότητας, που τους πρόσφεραν στις σπουδές τους τα μαθήματα των πανελλαδικών εξετάσεων, εμφανίζονται, κατά ιεραρχική σειρά οι φοιτητές της Γεωγραφίας, των Ξένων Γλωσσών, των Τ.Ε.Φ.Α.Α., της Αρχιτεκτονικής, των Μ.Μ.Ε., της Νομικής και της Ιατρικής. Λιγότερο αρνητικοί είναι οι φοιτητές των τεχνολογικών ειδικοτήτων του Πολυτεχνείου, των Φιλολογικο-ιστορικών Επιστημών, των Φυσικών Επιστημών, των Μαθηματικών, των Οικονομικών Σπουδών και της Πληροφορικής. Αν παραμείνουμε μόνο στην πολύ θετική άποψη (κατηγορίες αξιολόγησης: «πολύ και «πάρα πολύ»), διαπιστώνουμε ότι υπερτερούν οι φοιτητές των τεχνολογικών ειδικοτήτων και έπονται αυτοί των Μαθηματικών, των Οικονομικών και των Φιλολογικο-ιστορικών Επιστημών.

Πίνακας 4.11

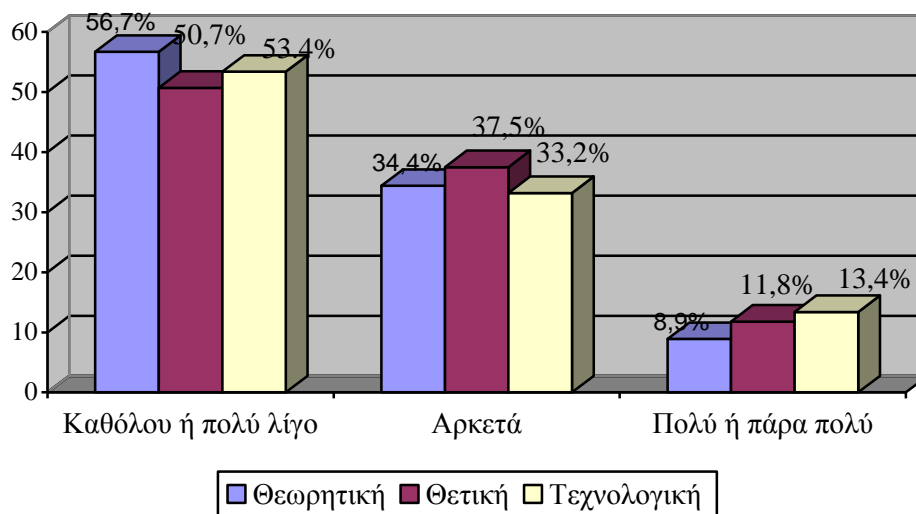
Αξιολόγηση, ανά κατηγορία Τμημάτων, της βοήθειας που πρόσφεραν στους φοιτητές οι γνώσεις που απέκτησαν κατά την προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις

Κλάδοι σπουδών	Πόσο σας βοήθησαν οι γνώσεις που αποκτήσατε από τη μελέτη των μαθημάτων που εξεταστήκατε στις πανελλαδικές εξετάσεις στο να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις των σπουδών του Τμήματός σας;						Σύνολο	
	Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	%	N	
	%	%	%	%	%	%	N	
1. Φιλο/γυκο-ιστορικές Επ.	13,6	31,6	40,2	11,4	3,3	100	361	
2. Νομική	23,9	37,3	32,8	4,5	1,5	100	67	
3. Οικονομικές Επιστήμες	6,1	43,9	35,1	14,2	0,7	100	148	
4. Μαθηματικά	8,5	38,8	36,4	10,9	5,4	100	129	
5. Φυσικές Επιστήμες	7,9	37,6	35,5	12,5	6,5	100	279	
6. Πληροφορική	9,3	40,7	36,0	14,0	0,0	100	86	
7. Ιατρική	14,4	46,4	37,1	2,1	0,0	100	97	
8. Αρχιτεκτονική	17,9	46,2	35,9	0,0	0,0	100	39	
9. Τεχνολογικές Επιστήμες (Πολυτεχνείο και συν.)	3,9	29,5	48,9	17,1	0,8	100	129	
10. Παιδαγωγικές Επιστήμες	12,3	50,7	33,3	3,2	0,5	100	219	
11. Τ.Ε.Φ.Α.Α. και συναφή	23,7	50,8	22,0	3,4	0,0	100	59	
12. Μ.Μ.Ε.	19,4	47,2	30,6	2,8	0,0	100	36	
13. Ξένες γλώσσες	28,8	49,2	18,6	3,4	0,0	100	118	
14. Γεωγραφία	28,9	52,6	13,2	5,3	0,0	100	76	
Σύνολο	13,3 N=245	40,7 N=751	34,6 N=638	9,1 N=168	2,2 N=41	100	1843	

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν 103 άτομα.

Σε όλες, πάντως, τις περιπτώσεις υπερτερούν όσοι εκφράζονται αρνητικά για τη βοήθεια που τους πρόσφεραν στις πανεπιστημιακές τους σπουδές οι γνώσεις που απέκτησαν από τη μελέτη των μαθημάτων στα οποία εξετάστηκαν στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Υποθέτουμε, ακόμη, ότι η κατεύθυνση που ακολούθησαν στο Λύκειο οι φοιτητές πρέπει να διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό το όφελος που άντλησαν οι φοιτητές από την προετοιμασία τους για τις εθνικές εξετάσεις στα αντίστοιχα μαθήματα. Τα δεδομένα της έρευνας επιβεβαιώνουν την παραπάνω υπόθεση. Το διάγραμμα 4.5 δείχνει τα αντίστοιχα ποσοστά ανά λυκειακή κατεύθυνση, ύστερα από συγχώνευση των κατηγοριών: α) καθόλου και πολύ λίγο και β) πολύ και πάρα πολύ. Ο στατιστικός έλεγχος, μετά την ομαδοποίηση αυτή, έδειξε ότι υπάρχουν μεταξύ των συγκρινόμενων κατευθύνσεων στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2=10,15$, β. ε.= 4, $P<.05$).



Διάγραμμα 4.5. Ποσοστά κατηγοριών αξιολόγησης της χρησιμότητας των γνώσεων από τα εξετασθέντα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα σε σχέση με την κατεύθυνση που ακολούθησαν οι φοιτητές στο Λύκειο.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, μπορούμε να υποστηρίξουμε την άποψη ότι όσοι ακολούθησαν τη θεωρητική κατεύθυνση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι δεν βοηθήθηκαν στις μετέπειτα σπουδές τους από τη μελέτη των μαθημάτων στα οποία εξετάστηκαν κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις. Αυτό, ίσως, οφείλεται στο γεγονός ότι όσοι αποφοίτησαν από την κατεύθυνση αυτή εισήχθησαν σε ευρύτερο φάσμα τριτοβάθμιων σπουδών, μερικές από τις οποίες δεν συνδέονται επαρκώς με τα εξεταζόμενα μαθήματα (π.χ. Νομική, Παιδαγωγικά Τμήματα - στα οποία διδάσκονται Μαθηματικά και Θετικές Επιστήμες-, Τμήματα Οικονομικών Επιστημών κ.ά.). Αντίθετα, τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με τα αντικείμενα των σπουδών στα οποία εισάγεται η πλειονότητα όσων την ακολουθούν (Θετικές και Ιατροφαρμακευτικές Επιστήμες).

Όσον αφορά την επίδραση άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών σημειώνουμε, επιλεκτικά, τα ακόλουθα. Το φύλο των φοιτητών διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εκτίμηση που κάνουν αυτοί για τη βοήθεια που τους προσέφερε η μελέτη των μαθημάτων, τα οποία εξετάστηκαν στις πανελλαδικές εξετάσεις στην επιτυχή ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις των σπουδών τους ($\chi^2=10,1$, β.ε= 4, $P<.05$). Τα κορίτσια αξιολογούν σε χαμηλότερο βαθμό, σε σύγκριση με τα αγόρια, τη βοήθεια αυτή. Αντίθετα, η εκπαίδευση και η κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία των γονέων των φοιτητών δεν ασκούν ισχυρή διαφοροποιητική επίδραση στις απαντήσεις των φοιτητών στο συγκεκριμένο ερώτημα.

4.3.3. Εκτίμηση της αντιστοιχίας των επιδόσεων στις πανελλαδικές εξετάσεις και των πραγματικών γνώσεων των εξετασθέντων

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, εγκυρότητα περιεχομένου έχει μια εξεταστική δοκιμασία, αν το αποτέλεσμα της εκφράζει πραγματικά αυτό που ο εξεταζόμενος γνωρίζει στο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο. Μη έχοντας άλλη δυνατότητα να

ελέγχουμε την αντιστοιχία αυτή, ρωτήσαμε τους φοιτητές του δείγματος να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο οι επιδόσεις τους στις πανελλαδικές εξετάσεις αντανακλούσαν τις πραγματικές τους γνώσεις στα αντίστοιχα μαθήματα. Η καταγραφή των απαντήσεών τους οδήγησε στα δεδομένα του πίνακα 4.12.

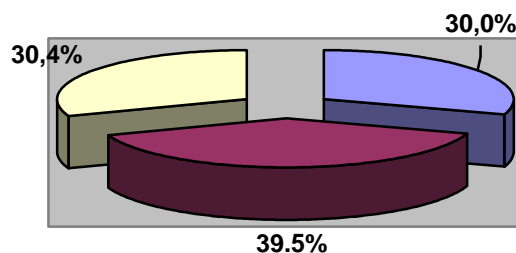
Πίνακας 4.12

Εκτίμηση της αντιστοιχίας των επιδόσεων στις πανελλαδικές εξετάσεις και των πραγματικών γνώσεων των φοιτητών του δείγματος

Θεωρείτε ότι οι βαθμοί που πήρατε στις πανελλαδικές εξετάσεις ανταποκρίνονταν στις πραγματικές σας γνώσεις στα αντίστοιχα μαθήματα;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Καθόλου	140	7,6
2. Πολύ λίγο	413	22,4
3. Αρκετά	728	39,5
4. Πολύ	417	22,6
5. Πάρα πολύ	144	7,8
Σύνολο	1842	100,0

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν 104 άτομα.

Παρατηρούμε ότι η κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών παρουσιάζει συμμετρία. Το υψηλότερο ποσοστό (39,5%) αντιστοιχεί στο «αρκετά» ενώ ποσοστά που δεν απέχουν πολύ μεταξύ τους εμφανίζουν οι υπόλοιπες αξιολογικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, το 30.0% του δείγματος θεωρεί ότι δεν υπάρχει καθόλου ή υπάρχει πολύ μικρή αντιστοιχία μεταξύ των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών, ενώ το 30.4% έχει την άποψη ότι η αντιστοιχία αυτή είναι υψηλή έως πολύ υψηλή. Αν και η πλειονότητα εκφράζεται θετικά στο συγκεκριμένο ερώτημα, εφόσον θεωρήσουμε ως θετικό και το «αρκετά», παρά την ύπαρξη κάποιας αβεβαιότητας που μπορεί να υποκρύπτει, η μερίδα αυτών που απαντούν αρνητικά είναι υψηλή (1 στους 4 φοιτητές, βλ. και διάγραμμα 4.6).



■ Καθόλου ή πολύ λίγο ■ Αρκετά ■ Πολύ ή πάρα πολύ

Διάγραμμα 4.6. Εκτίμηση των φοιτητών ως προς το πόσο ανταποκρίνονταν οι επιδόσεις τους στις πανελλαδικές εξετάσεις προς τις πραγματικές τους γνώσεις στα αντίστοιχα μαθήματα.

Η παραπάνω διαπίστωση πρέπει να απασχολήσει ιδιαίτερα τους αρμοδίους, διότι σχετίζεται με την ουσία των διαδικασιών επιλογής. Καταδεικνύει ότι οι επιδόσεις στις πανελλαδικές εξετάσεις μπορεί να επηρεάζονται είτε από τυχαίους παράγοντες είτε από την ακαταλληλότητα των θεμάτων είτε από την «εκγύμναση» σε απαντήσεις τυποποιημένης μορφής και ως εκ τούτου δεν αντανακλούν, πάντοτε, τις πραγματικές γνώσεις και τις ικανότητες των υποψηφίων.

Η κατηγορία του Τμήματος προέλευσης των ατόμων του δείγματος διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2=333,72$, β.ε.= 52, $P < .001$) τις εκτιμήσεις των φοιτητών ως προς το εξεταζόμενο ζήτημα, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του ακόλουθου πίνακα 4.13.

Πίνακας 4.13

Εκτίμηση της αντιστοιχίας μεταξύ επιδόσεων στις πανελλαδικές εξετάσεις και πραγματικών γνώσεων στα αντίστοιχα μαθήματα, ανά κατηγορία Τμημάτων προέλευσης των φοιτητών

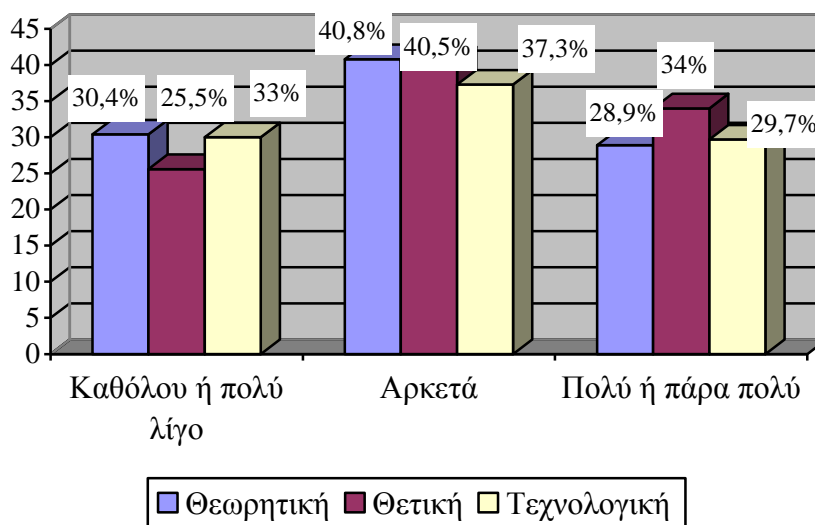
Κατηγορίες Τμημάτων	Θεωρείτε ότι οι βαθμοί που πήρατε στις πανελλαδικές εξετάσεις ανταποκρίνονταν στις πραγματικές σας γνώσεις στα αντίστοιχα μαθήματα;						
	Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο	
	%	%	%	%	%	%	N
1. Φίλο/γικο-ιστορικές Επιστ.	7,8	29,4	41,6	16,6	4,7	100	361
2. Νομική	0,0	4,5	32,8	31,3	31,3	100	67
3. Οικονομικές Επιστήμες	8,1	20,3	44,6	23,6	3,4	100	148
4. Μαθηματικά	12,4	21,7	44,2	17,1	4,7	100	129
5. Φυσικές Επιστήμες	7,9	28,8	38,5	18,7	6,1	100	278
6. Πληροφορική	5,8	24,4	38,4	24,4	7,0	100	86
7. Ιατρική	1,0	2,1	35,1	42,3	19,6	100	97
8. Αρχιτεκτονική	0,0	7,7	25,6	48,7	17,9	100	39
9. Τεχνολογικές Επιστήμες (Πολυτεχνείο και συν.)	3,1	10,1	36,4	36,4	14,0	100	129
10. Παιδαγωγικές Επιστήμες.	2,3	19,6	46,1	24,2	7,8	100	219
11. Τ.Ε.Φ.Α.Α. και συναφή	13,6	35,6	35,6	13,6	1,7	100	59
12. Μ.Μ.Ε.	5,6	16,7	41,7	33,3	2,8	100	36
13. Ξένες Γλώσσες	11,9	22,0	39,0	20,3	6,8	100	118
14. Γεωγραφία	30,3	40,8	25,0	2,6	1,3	100	76
Σύνολο	7,6	22,4	39,5	22,6	7,8	100	1842
	N=140	N=413	N=728	N=417	N=144	100	

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν 104 άτομα.

Οι φοιτητές που είχαν εισαχθεί σε Τμήματα υψηλής ζήτησης (π.χ. Νομική, Ιατρική, Αρχιτεκτονική, Πολυτεχνείο), στα οποία οι βάσεις είναι κατά κανόνα υψηλές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι οι επιδόσεις τους ανταποκρίνονταν στις πραγματικές τους γνώσεις. Αντίθετα, οι φοιτητές των Τ.Ε.Φ.Α.Α., των Φιλογικο-Ιστορικών Τμημάτων, των Φυσικών Επιστημών, των Ξένων Γλωσσών και της Γεωγραφίας πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοι-

πους ότι υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των πραγματικών τους γνώσεων και των επιδόσεών τους στις πανελλαδικές εξετάσεις. Οι διαφορές μεταξύ των Τμημάτων είναι στατιστικά σημαντικές, όπως αναφέραμε ήδη. Σε όλες, πάντως, τις περιπτώσεις το υψηλότερο ποσοστό αντιστοιχεί στην κατηγορία «αρκετά», πλην της Ιατρικής και της Αρχιτεκτονικής.

Η κατεύθυνση που είχαν ακολουθήσει στο Λύκειο οι ερωτηθέντες φοιτητές δεν διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους ως προς την εκτιμώμενη αντιστοιχία γνώσεων και επιδόσεων ($\chi^2=15,45$, β.ε.= 8, $P > .05$).



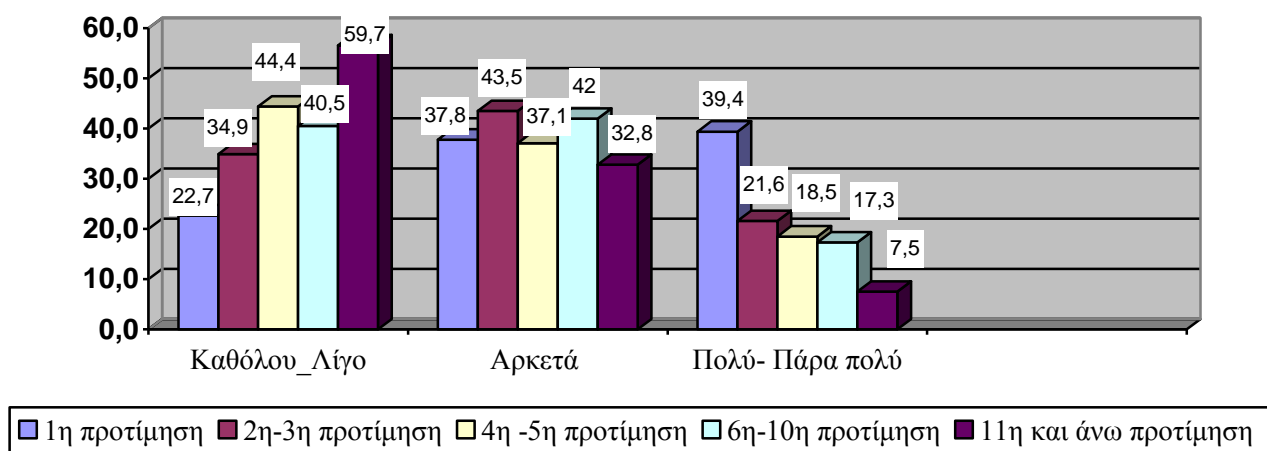
Διάγραμμα 4.7. Εκτίμηση του βαθμού αντιστοιχίας μεταξύ επιδόσεων στις πανελλαδικές εξετάσεις και πραγματικών γνώσεων των φοιτητών στα αντίστοιχα μαθήματα σε σχέση με την κατεύθυνση που είχαν ακολουθήσει στο Λύκειο.

Το διάγραμμα 4.7 παρουσιάζει τις κατανομές των απαντήσεων των φοιτητών με ομαδοποιημένες τις κατηγορίες «καθόλου» και «πολύ λίγο», από το ένα μέρος, και «πολύ» και «πάρα πολύ», από το άλλο.

Συμπερασματικά, σημειώνουμε ότι, αν δεχτούμε ότι η εκτίμηση που κάνουν οι φοιτητές για την αντιστοιχία των πραγματικών τους γνώσεων και των αντίστοιχων επιδόσεών τους στα μαθήματα των Π.Ε. ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, τότε η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων δεν είναι πολύ μεγάλη.

Υποθέτουμε, ωστόσο, ότι αυτοί που εισάγονται σε Σχολές που βρίσκονται ψηλά στις προτιμήσεις τους (1^η-3^η) θα πρέπει να θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους που δεν επιλέχθηκαν για τα Τμήματα, τα οποία είχαν δηλώσει ως πρώτες προτιμήσεις τους, ότι οι επιδόσεις τους στις πανελλαδικές εξετάσεις εκφράζουν αξιόπιστα τις πραγματικές τους γνώσεις. Από τη διασταύρωση των σχετικών στοιχείων προέκυψε η επαλήθευση της υπόθεσης αυτής, αφού η διαφορά μεταξύ των συγκρινόμενων ομάδων είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2=141,13$, β.ε.=16, $p < .001$). Τα σχετικά στοιχεία παρουσιάζονται με τη μορφή του παρακά-

τω διαγράμματος, αφού ενοποιήθηκαν οι κατηγορίες «καθόλου» και «πολύ λίγο», από το ένα μέρος, και «πολύ» και «πάρα πολύ», από το άλλο.



Διάγραμμα 4.8. Εκτίμηση του βαθμού αντιστοιχίας μεταξύ επιδόσεων στις πανελλαδικές εξετάσεις και πραγματικών γνώσεων των ερωτηθέντων στα αντίστοιχα μαθήματα σε σχέση με τη σειρά προτίμησης των Τμημάτων φοίτησης.

Όπως ήταν αναμενόμενο, όσο τα Τμήματα, στα οποία φοιτούσαν τα άτομα που ρωτήθηκαν, ήταν χαμηλά στις προτιμήσεις τους, τόσο αυξάνονται τα ποσοστά εκείνων που δήλωσαν ότι οι επιδόσεις τους στις πανελλαδικές εξετάσεις δεν αντιστοιχούσαν, κατά την εκτίμησή τους στις πραγματικές τους γνώσεις, ενώ μειώνονται τα ποσοστά αυτών που πιστεύουν το αντίθετο. Η παραπάνω διαφοροποίηση μπορεί να αποδοθεί στο εξής ενδεχόμενο. Οι φοιτητές που δεν εισήχθησαν στα Τμήματα, τα οποία βρίσκονταν υψηλά στις προτιμήσεις τους μπορεί να είχαν κάποια ατυχία ή να μην απέδωσαν λόγω υπερβολικού άγχους, πιθανότητα που εγείρει ερωτήματα ως προς το πόσο έγκυρο και αξιόπιστο είναι το αποτέλεσμα της αποτίμησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των υποψηφίων φοιτητών που στηρίζεται σε μια και μόνη αποσπασματική εξέταση στο κάθε μάθημα. Είναι, ακόμη, δυνατόν να τεθούν ζητήματα για τον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων, για την καταλληλότητα των θεμάτων που επιλέγονται και άλλα παρόμοια. Μπορεί, όμως, να υποστηριχθεί και η άποψη ότι ο ισχυρισμός πως οι εξετάσεις δεν αποτίμησαν σωστά τις γνώσεις των υποψηφίων αποτελεί για πολλούς ψυχολογικό μηχανισμό εκλογίκευσης της μη πραγματοποίησης των αρχικών τους φιλοδοξιών. Μέσω του μηχανισμού αυτού ξεπερνούν τη τραυματική εμπειρία της ματαιώσης που αναπόφευκτα συνοδεύει την παραπάνω αποτυχία. Γνώμη μας είναι ότι για την ερμηνεία της υπό εξέταση διαπίστωσης, πρέπει να συνεκτιμηθούν όλοι οι παράγοντες που μνημονεύθηκαν προηγουμένως.

Ο παράγοντας φύλο ασκεί, επίσης, σημαντική επίδραση στη διαφοροποίηση των απαντήσεων των φοιτητών στο συγκεκριμένο ερώτημα ($\chi^2=14.04$, β.ε.=4, $p<.05$). Τα κορίτσια θεωρούν σε ελαφρώς υψηλότερο βαθμό από τα αγόρια ότι οι επιδόσεις τους στις πανελλαδικές εξετάσεις δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους γνώσεις και ικανότητες.

Ανάλογη επίδραση έχει: α) το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των φοιτητών ($\chi^2=31,64$, β.ε.=8, $p < .001$ για τον πατέρα και $\chi^2= 24.18$, β.ε.=8, $p < .005$ για τη μητέρα) και β) η κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκει ο πατέρας τους ($\chi^2=29,31$, β.ε.=8, $p < .001$), ενώ δεν ισχύει αυτό για την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία της μητέρας.⁶² Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές των οποίων ο πατέρας έχει μόρφωση μέσου επιπέδου θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (32,8%),⁶³ σε σύγκριση με αυτούς των οποίων οι πατέρες ανήκουν σε υψηλό (27,1%) και χαμηλό (29,7%) μορφωτικό επίπεδο, ότι οι επιδόσεις τους δεν ανταποκρίνονταν στις πραγματικές τους γνώσεις. Το αντίστροφο ισχύει ως προς αυτούς που θεωρούν ότι οι επιδόσεις τους στις Π.Ε. ανταποκρίνονταν πολύ ή πάρα πολύ στις πραγματικές τους γνώσεις (τα σχετικά ποσοστά είναι: μεσαίο επίπεδο: 25,8%, χαμηλό: 26,3% και υψηλό: 37,0%). Αν στα ποσοστά αυτά προστεθούν και εκείνα που αντιστοιχούν στην κατηγορία αρκετά, τότε αυτά γίνονται 67,2% 70,3% και 72,9% αντίστοιχα.

Παρόμοια διαπίστωση προκύπτει και από την εξέταση της σχέσης αυτής υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης της μητέρας. Οι φοιτητές, οι μητέρες των οποίων έχουν μέσο μορφωτικό επίπεδο, θεωρούν σε ποσοστό 33,2% ότι οι επιδόσεις τους ανταποκρίνονταν λίγο ή σχεδόν καθόλου στις γνώσεις τους, ενώ τα ποσοστά αυτά για όσους είχαν μητέρες που εντάσσονται στο χαμηλό και στο υψηλό μορφωτικό επίπεδο ήταν 28,3% και 27,2% αντίστοιχα. Τα ποσοστά εκείνων που τοποθετούσαν σε υψηλό επίπεδο (πολύ και πάρα πολύ) την ανταπόκριση αυτή ήσαν για όσους είχαν μητέρες μέσου μορφωτικού επιπέδου: 27,0%, χαμηλού: 25,5% και υψηλού: 36,1%. Οι υπόλοιποι φοιτητές από κάθε μορφωτικό επίπεδο των γονέων αξιολογούσαν την υπό εξέταση σχέση στο επίπεδο του «αρκετά».

Οι φοιτητές των οποίων ο πατέρας ανήκει στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα θεωρούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό (32,5%),⁶⁴ σε σύγκριση με αυτούς των οποίων οι πατέρες ανήκουν στα μεσαία (31,8%) και στα υψηλά (27,0%) στρώματα, ότι οι επιδόσεις τους δεν ανταποκρίνονταν στις πραγματικές τους γνώσεις. Το αντίστροφο ισχύει ως προς αυτούς που θεωρούσαν ότι οι επιδόσεις τους στις Π.Ε. ανταποκρίνονταν πολύ ή πάρα πολύ στις πραγματικές τους γνώσεις. Τα σχετικά ποσοστά είναι: χαμηλά στρώματα: 27,3%, μεσαία: 27,0% και υψηλά: 38,2%. Αν προστεθούν σ'αυτά εκείνα που αντιστοιχούν στο «αρκετά» γίνονται 67,5%, 68,2% και 73%, αντίστοιχα.

Οι φοιτητές, οι μητέρες των οποίων ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα θεωρούσαν σε ποσοστό 25,2% ότι οι επιδόσεις τους ανταποκρίνονταν λίγο ή σχεδόν καθόλου στις γνώσεις τους, ενώ τα ποσοστά αυτά για όσους είχαν μητέρες που εντάσσονται στις μεσαίες και χαμηλές κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες ήσαν 30,0% και 25,0%, αντίστοιχα. Τα ποσοστά εκείνων που τοποθετούσαν σε υψηλό επίπεδο (πολύ και πάρα πολύ) την ανταπόκριση αυτή, ήσαν για τα ανώτερα στρώματα: 38,1%, για τα μεσαία: 29,4% και για τα χαμηλά 28,4%. Εξυπακούεται ότι οι λοιποί φοιτητές από κάθε κατηγορία κοινωνικής διαστρωμάτωσης θε-

⁶² Η συσχέτιση έγινε και στις δύο περιπτώσεις (επίπεδο εκπαίδευσης και κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία γονέων), μετά την κατάταξή τους σε τρία επίπεδα: χαμηλό, μέσο και υψηλό.

⁶³ Τα ποσοστά αντιστοιχούν αθροιστικά στην κατηγορίες : «σχεδόν καθόλου» και «πολύ λίγο».

⁶⁴ Τα ποσοστά αντιστοιχούν αθροιστικά στην κατηγορίες : «σχεδόν καθόλου» και «πολύ λίγο».

ωρούσαν ότι οι επιδόσεις τους στις Π.Ε. ανταποκρίνονταν αρκετά στις πραγματικές τους γνώσεις και ικανότητες. Επαναλαμβάνομε ότι οι παραπάνω διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο μικρότερο του .05.

4.3.4. Εκτίμηση της καταλληλότητας των υποψηφίων που επιλέγονται για τις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών

Όπως έχουμε τονίσει προηγουμένως, μείζον θέμα για την αποτελεσματική λειτουργία και την εγκυρότητα ενός συστήματος μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί, μεταξύ άλλων, η επιλογή των ατόμων που είναι κατάλληλα για τους διάφορους κλάδους σπουδών. Η καταλληλότητα αυτή έχει την έννοια όχι μόνο της κατοχής, σε επαρκή βαθμό, των γνώσεων που απαιτούνται για την παρακολούθηση των αντίστοιχων μαθημάτων, αλλά και εκείνη της ύπαρξης σχετικών κλίσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων. Οι τελευταίες ιδιότητες δεν μπορούν να ελεγχθούν επαρκώς μέσω ακαδημαϊκού τύπου εξετάσεων γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα, όπως είναι οι πανελλαδικές. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό και με το ότι το ισχύον σύστημα δεν συνεκτιμά, εκτός των εξεταστικών επιδόσεων, άλλα κριτήρια οδηγεί πολλούς, όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει σε προηγούμενα κεφάλαια, να εκφράζουν αμφιβολίες για το πόσο κατάλληλοι είναι για τις σπουδές για τις οποίες επιλέγονται οι εκάστοτε επιτυχόντες στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Θα μπορούσε, βέβαια, κάποιος να ισχυρισθεί ότι ο προφορικός βαθμός, ο οποίος συνυπολογίζεται κατά 30% στον τελικό βαθμό των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων μπορεί, ίσως, να καλύπτει, εν μέρει, την αδυναμία αυτή, γιατί επιτρέπει στον αξιολογητή να συνεκτιμά πολλές πτυχές των μαθητών. Τούτο, όμως, δεν είναι ευσταθεί για τους ακόλουθους λόγους: α) Ο προφορικός βαθμός, όπως, συνήθως, απονέμεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εκφράζει γνώσεις, κυρίως, και γνωστικές δεξιότητες και σπάνια άλλα χαρακτηριστικά των αξιολογούμενων. β) Ο προφορικός βαθμός προσαρμόζεται στο γραπτό έτσι ώστε να μην υπάρχει μεταξύ τους διαφορά μεγαλύτερη των δύο ομάδων. Η προσαρμογή αυτή θεωρείται μεν αναγκαία για την εξομάλυνση πιθανών χαρακτηριστικών βαθμών, από την άλλη όμως πλευρά, αδυνατίζει το ρόλο της προφορικής βαθμολογίας και ενισχύει αυτό των εθνικών εξετάσεων. γ) Ακόμη και θεσμικά, η βαρύτητα του προφορικού βαθμού στον τελικό βαθμό (έχει συντελεστή 0,3) και είναι μικρότερη του γραπτού (έχει συντελεστή 0,7). Όλα αυτά, καθιστούν καθοριστικής σημασίας για την επιλογή όσων εισέρχονται στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα την επίδοση στις πανελλαδικές εξετάσεις. Με βάση, όμως, το κριτήριο αυτό δεν μπορεί, κατά τη γνώμη πολλών να κριθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της καταλληλότητας όσων επιλέγονται για τους διάφορους κλάδους σπουδών, καθένας από τους οποίους έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις. Τις επιφυλάξεις αυτές ενισχύει το γεγονός ότι με τα ίδια κριτήρια, ακόμη και με τα ίδια θέματα, κρίνονται οι υποψήφιοι για ετερογενείς ακαδημαϊκές κατευθύνσεις.

Αξίζει να δούμε ποια είναι η γνώμη ως προς το ανωτέρω ζήτημα των ιδίων των φοιτητών που έχουν επιλεγεί με το συγκεκριμένο σύστημα και διατηρούν πρόσφατες σχετικές εμπειρίες. Επιπρόσθετα, είναι σε θέση να κάμουν όχι μόνο τη δική τους αυτοαξιολόγηση αλλά και συγκριτικές παρατηρήσεις που αφορούν τους συμφοιτητές τους με τους οποίους συγχρωτίζονται καθημερινά και ενίοτε συνερ-

γάζονται μαζί τους. Ο πίνακας 4.14 δείχνει πώς κατανέμονται οι απαντήσεις των φοιτητών σε σχετικό ερώτημα, από τους οποίους ζητήθηκε να λάβουν υπόψη τους την εμπειρία που είχαν ήδη αποκτήσει από το Τμήμα στο οποίο φοιτούσαν.

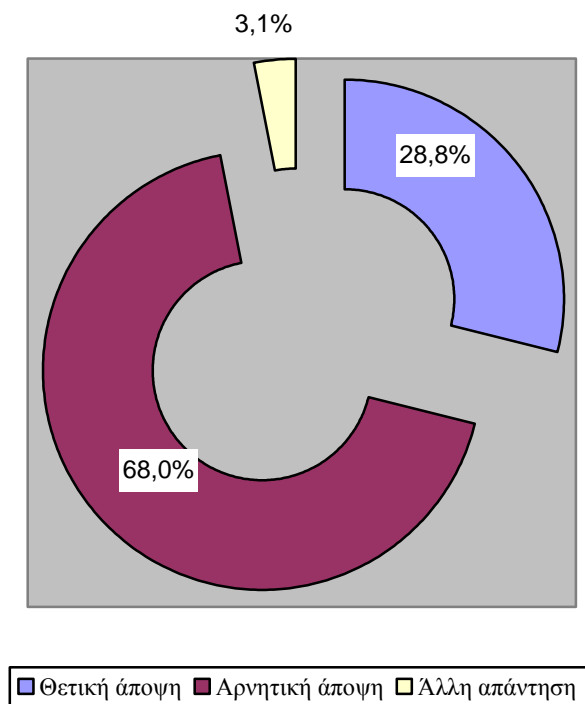
Πίνακας 4.14

Εκτίμηση της καταλληλότητας των επιλεγμένων με τις πανελλαδικές εξετάσεις από τους φοιτητές του δείγματος

Πιστεύετε ότι με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται τα τελευταία χρόνια η εισαγωγή των αποφοίτων Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι (από την άποψη των ικανοτήτων, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους) για τις αντίστοιχες σπουδές;	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
1. Ναι, επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι	33	1,8
2. Ναι, η πλειονότητα αυτών που επιλέγονται είναι οι πιο κατάλληλοι.	493	27,0
3. Όχι, η πλειονότητα αυτών που επιλέγονται δεν είναι οι πιο κατάλληλοι.	1045	57,3
4. Όχι, δεν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι	196	10,7
5. Άλλη απάντηση	57	3,1
Σύνολο	1824	100,0

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν 122.

Από τα στοιχεία του προηγούμενου πίνακα συνάγεται ότι περισσότεροι από 5 στους 10 φοιτητές είχαν την άποψη ότι η πλειονότητα όσων εισάγονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι, με βάση τα κριτήρια που μνημονεύτηκαν παραπάνω, οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για τις αντίστοιχες σπουδές. Ακόμη πιο αρνητική θέση έλαβε το 10,7% του δείγματος. Θετική γνώμη εξέφρασε το 28.8% (καταφατικές απαντήσεις 1 και 2). Κατατάσσοντας μαζί τις θετικές (ναι) και τις αρνητικές (όχι) απαντήσεις, διαπιστώνουμε, όπως δείχνει το διάγραμμα 4.8, ότι οι πρώτες αντιπροσωπεύουν το 28,8% του συνολικού δείγματος, ενώ οι δεύτερες το 68,0%. Άλλες απαντήσεις έδωσε πολύ μικρό ποσοστό (3,1%) του δείγματος. Αυτές αναφέρονται είτε στο ότι μεταξύ των επιτυχόντων υπάρχουν και κατάλληλοι και ακατάλληλοι, είτε στο ρόλο που διαδραματίζουν αστάθμητοι παράγοντες είτε στην αδυναμία εκτίμησης του ζητούμενου στοιχείου είτε σε άλλα παρόμοια ζητήματα.



Διάγραμμα 4.9. Απόψεις των φοιτητών για την καταλληλότητα των εισαγομένων στα διάφορα Τμήματα των Α.Ε.Ι.

Αν εξετάσουμε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων υπό το πρίσμα της κατηγορίας των Τμημάτων προέλευσης (κλάδοι σπουδών), διαπιστώνουμε ότι παρατηρούνται μεταξύ τους διαφορές στατιστικά σημαντικές ($\chi^2=124,86$, β.ε.= 52, $p < .001$). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 4.15, σε όλες τις κατηγορίες των φοιτητών το μεγαλύτερο ποσοστό εξέφρασε την άποψη ότι δεν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι. Πιο αρνητικοί⁶⁵ (άνω του 69%) εμφανίζονται οι φοιτητές που πραγματοποιούσαν σπουδές στα Μ.Μ.Ε. στις Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες, στα Τ.Ε.Φ.Α.Α., στη Γεωγραφία, στα Παιδαγωγικά, στα Μαθηματικά και στις Ξένες Γλώσσες, ενώ οι λιγότερο αρνητικοί⁶⁶ είναι εκείνοι που προέρχονται από Τεχνολογικές Επιστήμες, την Ιατρική, τη Νομική, την Πληροφορική, τις Οικονομικές Επιστήμες, τις Φυσικές Επιστήμες και την Αρχιτεκτονική.

⁶⁵ Λαμβάνονται υπόψη και οι δύο κατηγορίες αρνητικών απαντήσεων.

⁶⁶ Λαμβάνονται υπόψη και οι δύο κατηγορίες θετικών απαντήσεων.

Πίνακας 4.15

Εκτίμηση της καταλληλότητας όσων εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με τα Τμήματα προέλευσης των φοιτητών του δείγματος

Κατηγορίες Τμημάτων	Πιστεύετε ότι με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται τα τελευταία χρόνια η εισαγωγή των αποφοίτων Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για τις αντίστοιχες σπουδές;						Σύνολο	
	Ναι, επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι	Η πλειονότητα είναι οι πιο κατάλληλοι	Όχι, η πλειονότητα δεν είναι οι πιο κατάλληλοι.	Όχι, δεν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι	Άλλη απάντηση	%	N	
	%	%	%	%	%	%	N	
1. Φιλο/γικο-ιστορικές Επ.	1,1	17,8	67,5	11,7	1,9	100	360	
2. Νομική	1,5	34,3	52,2	9,0	3,0	100	67	
3. Οικονομικές Επιστήμες	4,1	28,1	52,7	11,6	3,4	100	146	
4. Μαθηματικά	0,8	26,0	56,7	13,4	3,1	100	127	
5. Φυσικές Επιστήμες	1,4	30,4	51,8	12,0	4,3	100	276	
6. Πληροφορική	2,3	36,0	45,3	12,8	3,5	100	86	
7. Ιατρική	4,2	35,4	44,8	14,6	1,0	100	96	
8. Αρχιτεκτονική	0,0	30,8	46,2	7,7	15,4	100	39	
9. Τεχνολογικές Επιστήμες (Πολυτεχνείο και συν.)	3,9	46,5	41,7	7,1	0,8	100	127	
10. Παιδαγωγικές Επ/μες	1,4	23,0	64,1	7,4	4,1	100	217	
11. Τ.Ε.Φ.Α.Α. και συναφή	3,4	20,3	66,1	10,2	0,0	100	59	
12. Μ.Μ.Ε.	0,0	8,3	72,2	13,9	5,6	100	36	
13. Ξένες Γλώσσες	0,0	27,4	62,8	7,1	2,7	100	113	
14. Γεωγραφία	1,3	21,3	62,7	12,0	2,7	100	75	
Σύνολο	1,8 N=33	27,0 N=493	57,3 N=1045	10,7 N=196	3,1 N=57	100	1824	

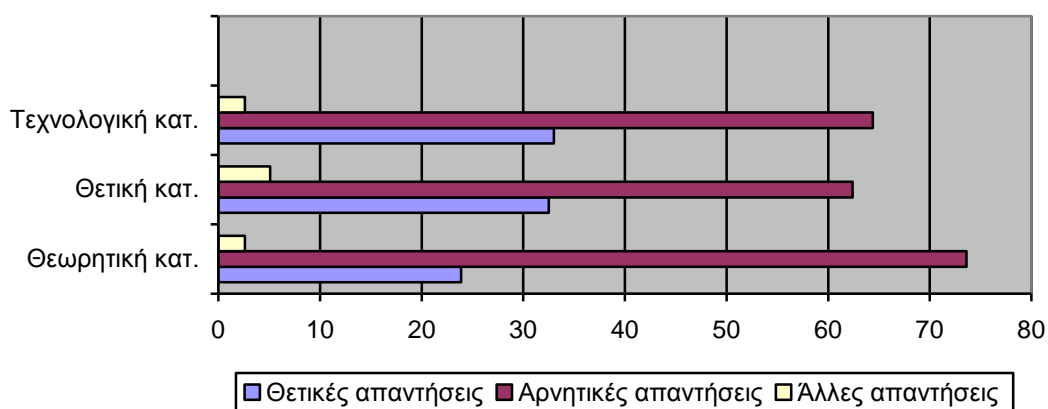
Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν 122 άτομα.

Συμπερασματικά, μπορούμε, με βάση τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν παραπάνω, να υποστηρίξουμε την άποψη ότι η πλειονότητα των φοιτητών όλων των κλάδων σπουδών θεωρεί ότι δεν επιλέγονται για τις τριτοβάθμιες σπουδές οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι, αυτοί, δηλαδή, που έχουν κλίσεις, ικανότητες και ενδιαφέροντα που αντιστοιχούν στις ιδιαιτερότητες κάθε επιστήμης.

Αν συνενώσουμε τις αρνητικές και τις θετικές απαντήσεις, με στόχο να κάνουμε πιο ευδιάκριτες τις διαφορές μεταξύ των φοιτητών που ακολουθούν διαφορετικούς κλάδους σπουδών, διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: Στις περισσότερες περιπτώσεις ένας στους τρεις φοιτητές έχει την άποψη ότι με το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων, όπως εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια, επιλέγονται στην πλειονότητά τους, οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι. Το αντίθετο, όμως, υποστηρίζουν στις αντίστοιχες περιπτώσεις δύο περίπου στους τρεις φοιτητές. Από τη γενική αυτή τάση αποκλίνουν οι φοιτητές του Τμήματος Μ.Μ.Ε. οι οποίοι εμφανί-

ζουν το μικρότερο ποσοστό (8,3%) θετικών απαντήσεων και το μεγαλύτερο των αρνητικών. Το μικρό δείγμα αυτής της κατηγορίας περιορίζει τη βεβαιότητα γενίκευσης της παραπάνω διαπίστωσης, αποτελεί, ωστόσο, μια ισχυρή ένδειξη για την επικρατούσα αντίληψη μεταξύ των συγκεκριμένων ατόμων. Οι φοιτητές, επίσης, που ακολουθούν Φιλογικο-ιστορικές και συναφείς Επιστήμες, Παιδαγωγικές Σπουδές και Γεωγραφία, καθώς και οι φοιτητές των Τ.Ε.Φ.Α.Α., που διατυπώνουν θετικές απαντήσεις, αντιστοιχούν σε ποσοστά μικρότερα του 25%.

Η κατεύθυνση, που είχαν επιλέξει κατά τη φοίτηση στο Λύκειο οι ερωτηθέντες φοιτητές, διαφοροποιεί, επίσης, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2=32.04$, β.ε.=8, $P < .001$),⁶⁷ τις απόψεις που εξέφρασαν ως προς την καταλληλότητα όσων επιλέγονται με τις πανελλαδικές εξετάσεις. Το διάγραμμα 4.10 που ακολουθεί δείχνει σχηματικά τη διαφοροποίηση αυτή.



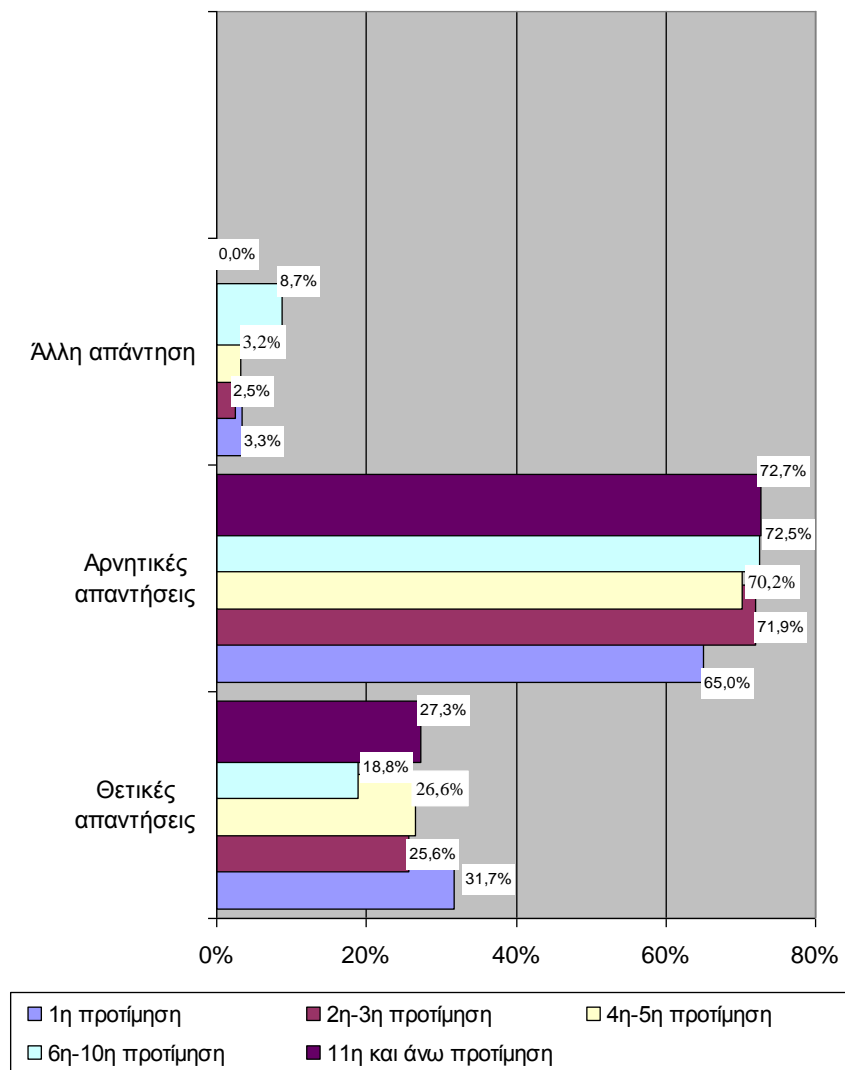
Διάγραμμα 4.10. Οι απόψεις των φοιτητών για την καταλληλότητα όσων επιλέγονται με τις πανελλαδικές εξετάσεις ανάλογα με την κατεύθυνση που είχαν ακολουθήσει στο Λύκειο.

Από τα στοιχεία του παραπάνω διαγράμματος προκύπτει ότι την αρνητική θέση εκφράζουν περισσότερο οι φοιτητές που ακολούθησαν θεωρητική κατεύθυνση, ενώ μεταξύ θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης δεν φαίνεται να υπάρχει πολύ μεγάλη διαφορά.

Ερευνητική μας υπόθεση ήταν, επίσης, η εξής: οι φοιτητές που εισάγονται σε Τμήματα, τα οποία βρίσκονται στις πρώτες προτιμήσεις τους ή κοντά σ' αυτές, θεωρούν, ίσως, περισσότερο από τους άλλους ότι με το υπό εξέταση σύστημα επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι. Η διασταύρωση των δύο μεταβλητών επαληθεύει την υπόθεση αυτή, αφού, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 4.11, οι διαφορές μεταξύ των υπό σύγκριση ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές ($\chi^2=33.82$, β.ε.=18, $P < .05$).⁶⁸

⁶⁷ Το χ^2 υπολογίστηκε πριν την συνένωση των απαντήσεων των φοιτητών σε τρεις κατηγορίες.

⁶⁸ Το χ^2 υπολογίστηκε, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση.



Διάγραμμα 4.11. Οι απόψεις των φοιτητών για την καταλληλότητα όσων επιλέγονται με τις πανελλαδικές εξετάσεις ανάλογα με τη σειρά προτίμησης του Τμήματος φοίτησης.

Από τα παραπάνω δεδομένα συνάγεται ότι όσο ψηλότερα στις προτιμήσεις των μαθητών βρίσκεται το Τμήμα στο οποίο φοιτούσαν, τόσο μεγαλύτερα είναι τα ποσοστά αυτών που πιστεύουν ότι με το ισχύον σύστημα επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για τους αντίστοιχους κλάδους σπουδών. Το αντίθετο ισχύει για όσους έχουν την άποψη ότι δεν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι. Παρά ταύτα, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ακόμη και μεταξύ των φοιτητών της πρώτης κατηγορίας, αυτοί που έδωσαν αρνητικές απαντήσεις είναι κοντά στο διπλάσιο αυτών που έδωσαν θετικές.

Όσον αφορά τη συσχέτιση άλλων ανεξάρτητων μεταβλητών με την εκτίμηση της καταλληλότητας όσων επιλέγονται για τα διάφορα Τμήματα των Α.Ε.Ι. αξίζει να αναφερθούν τα παρακάτω.

Το φύλο των φοιτητών επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις απόψεις τους για το παραπάνω ζήτημα ($\chi^2= 37,37$, β.ε.=4, $p < .001$). Τα κορίτσια πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια (25,7% έναντι 34,6%)⁶⁹ ότι με το ισχύον σύστημα επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για κάθε κλάδο σπουδών.

Οι μεταβλητές «μορφωτικό επίπεδο» και «κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία» των γονέων των φοιτητών διαφοροποιούν, επίσης, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις απαντήσεις των φοιτητών στο συγκεκριμένο ερώτημα (μορφωτικό επίπεδο: $\chi^2= 20,80$, β.ε.=8, $p < .01$ για τον πατέρα και $\chi^2= 20,37$, β.ε.=8, $p < .01$ για τη μητέρα, κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία: $\chi^2=15,76$, β.ε.=8, $p < .05$ για τον πατέρα και $\chi^2=19,95$, β.ε.=8, $p < .05$ για τη μητέρα).⁷⁰

Αν αθροίσουμε τις δύο κατηγορίες θετικών απαντήσεων μαζί («ναι επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι» και «η πλειονότητα είναι οι πιο κατάλληλοι» και πράξουμε το ίδιο και για τις δύο κατηγορίες των αρνητικών απαντήσεων («η πλειονότητα δεν είναι οι πιο κατάλληλοι» και «δεν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι»), παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Οι φοιτητές που έχουν πατέρα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου⁷¹ έδωσαν θετικές απαντήσεις σε ποσοστό 28,1% και αρνητικές σε ποσοστό 61,6%⁷². Αυτοί που έχουν πατέρα με μέσο μορφωτικό επίπεδο απάντησαν θετικά σε ποσοστό 24,6% και αρνητικά σε ποσοστό 72,5%, ενώ εκείνοι των οποίων ο πατέρας έχει ανώτερο επίπεδο μόρφωσης απάντησαν κατά 33,5% θετικά και κατά 62,8% αρνητικά. Τα αντίστοιχα ποσοστά που υπολογίζονται με βάση τη μόρφωση της μητέρας είναι: κατώτερο μορφωτικό επίπεδο: 24,7% (αρνητικές απαντήσεις) έναντι 71% (θετικές απαντήσεις), μέσο μορφωτικό επίπεδο: 26% έναντι 71,3% και ανώτερο μορφωτικό επίπεδο 33,7% έναντι 62,9%.

Οι φοιτητές, ο πατέρας των οποίων ανήκει στις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες και έδωσαν θετικές απαντήσεις στο υπό εξέταση ερώτημα, αντιπροσωπεύουν το 33,6% του αντίστοιχου δείγματος, ενώ το ποσοστό αυτό για τους φοιτητές που προέρχονται από πατέρες μεσαίων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών είναι 25,2% και από τις χαμηλές 26,8%. Τα ποσοστά των αντίστοιχων αρνητικών απαντήσεων είναι: 63,5%, 70,8% και 71,2%. Ανάλογες διαπιστώσεις προκύπτουν και στην περίπτωση κατά την οποία οι απαντήσεις των φοιτητών εξετάζονται υπό το πρίσμα της κοινωνικο-επαγγελματικής κατηγορίας της μητέρας. Τα παιδιά με μητέρες που κατατάσσονται στις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες διατύπωσαν θετική άποψη για την επιλογή των πιο κατάλληλων υποψηφίων σε ποσοστό 34,5%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα παιδιά με μητέρες που ανήκουν στα μεσαία και στα χαμηλά κοινωνικο-επαγγελματικά στρώματα είναι 26% και 23.9% αντίστοιχα. Όσοι είχαν αρνητική θέση αντιπρο-

⁶⁹ Τα ποσοστά προκύπτουν από τη συνένωση των θετικών απαντήσεων (απαντήσεις 1 και 2 στην ερώτηση 25 του σχετικού ερωτηματολογίου).

⁷⁰ Τα χ^2 υπολογίστηκαν μετά την ομαδοποίηση των κατηγοριών μορφωτικού επιπέδου, καθώς και αυτών των κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών σε τρεις ομάδες, κατά περίπτωση: χαμηλό, μεσαίο, υψηλό μορφωτικό επίπεδο, χαμηλά, μεσαία και υψηλά κοινωνικά στρώματα.

⁷¹ Την ταξινόμηση του μορφωτικού επιπέδου και των επαγγεμάτων σε τρεις κατηγορίες βλ. στην ενότητα 4.2.5.

⁷² Οι υπόλοιποι δίνουν άλλη απάντηση.

σωπεύουν το 62,5%, το 71,4% και το 70,5% των αντίστοιχων κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων.

4.3.5. Αιτιολόγηση των απόψεων των φοιτητών για την καταλληλότητα όσων εισάγονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι φοιτητές που διατύπωσαν είτε θετική είτε αρνητική άποψη για το αν το σύστημα επιλέγει τους πιο κατάλληλους υποψηφίους για τις διάφορες κατευθύνσεις των τριτοβάθμιων σπουδών κλήθηκαν στη συνέχεια να δικαιολογήσουν τις θέσεις τους. Χίλιοι τριακόσιοι οκτώ (1308) φοιτητές, ήτοι το 70,8% όσων είχαν διατυπώσει κάποια άποψη, ανέφεραν ένα ή περισσότερους λόγους στους οποίους βασίστηκαν, για να δώσουν τη ζητούμενη απάντηση. Στο πλαίσιο των αιτιολογήσεων αυτών ανέφεραν ποικίλα και ενδιαφέροντα ζητήματα και έθιξαν διάφορες κρίσιμες πτυχές του τρόπου επιλογής των φοιτητών.

Τις θέσεις τους ταξινομήσαμε σε τρεις κατηγορίες: α) σ' αυτές που εκφράζουν υπεράσπιση του συστήματος, β) σ' εκείνες που το επικρίνουν, επισημαίνοντας ποικίλες δυσλειτουργίες, αδυναμίες και άλλες ατέλειές του και γ) σ' αυτές που αντανακλούν ενδιάμεση θέση, υπό την έννοια ότι αναφέρουν και θετικά και αρνητικά στοιχεία του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες περιλαμβάνει διάφορα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των αντίστοιχων απαντήσεων των φοιτητών. Τα θέματα αυτά τα κατατάξαμε σε νοηματικές ενότητες και τα παρουσιάζουμε στη συνέχεια. Όπου το κρίναμε σκόπιμο παραθέτουμε, κατά τρόπο ενδεικτικό, ορισμένα αυτούσια αποσπάσματα των απαντήσεων των φοιτητών.

4.3.5.1. Αιτιολογήσεις θετικών απαντήσεων

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν 373 απαντήσεις (25,1% του συνόλου των αιτιολογήσεων), τις οποίες έδωσαν οι φοιτητές που θεωρούσαν ότι το σύστημα επιλέγει τους πιο κατάλληλους υποψηφίους για τους διάφορους κλάδους σπουδών. Περιλαμβάνει ποικίλες θεματικές αναφορές από τις οποίες η συχνότερα μνημονευόμενη είναι η επίκληση, με διάφορα λόγια, του γεγονότος ότι όσοι εισάγονται στα διάφορα Τμήματα επιλέγονται με βάση τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους, μέσω αυστηρών εξεταστικών διαδικασιών, οι οποίες θεωρούνται αδιάβλητες και αποτελούν, κατά την άποψη όσων έδωσαν την απάντηση αυτή, το πιο αξιοκρατικό και διαφανές μέσο επιλογής. *«Όσοι διαβάζουν καλά και προσπαθούν, επιβραβεύονται»*, γράφουν χαρακτηριστικά ορισμένοι, υπογραμμίζοντας ότι οι υψηλές επιδόσεις των υποψηφίων εγγυώνται την καταλληλότητά τους. *«Θεωρώ ότι η πλειοψηφία αυτών που επιλέγονται»*, γράφει μια φοιτήτρια του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Ε.Κ.Π.Α., *«είναι οι πιο κατάλληλοι παρ'όλο που το σχολείο δίνει τυποποιημένη γνώση, επειδή τα παιδιά δίνουν το δικό τους αγώνα και επιλέγονται αξιοκρατικά. Ο καλός μαθητής καταφέρνει να είναι καλός ακόμη και με το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων»*. Φοιτητής του Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του ίδιου Πανεπιστημίου υποστηρίζει ότι *«η διαδικασία των εξετάσεων είναι μια αρκετά αξιόπιστη διαδικασία αξιολόγησης, με κάποιες εξαιρέσεις. Άρα, η πλειονότητα όσων επιλέγονται έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, για να αντεπεξέλθουν στις σπουδές*

τους». «*Θεωρώ*», γράφει φοιτητής του Τμήματος Μηχανικών Η/Υ του Πανεπιστημίου της Πάτρας, «*τη διαδικασία των εξετάσεων μια άκρως αμερόληπτη διαδικασία, ικανή να αναδείξει τις ικανότητες του κάθε υποψηφίου*».

Όσον αφορά τη συνεκτίμηση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων αυτών που επιτυγχάνουν να εισαχθούν στα διάφορα τμήματα των Α.Ε.Ι., οι παραπάνω φοιτητές πιστεύουν ότι η συνθήκη αυτή διασφαλίζεται, διότι οι υποψήφιοι δηλώνουν τα Τμήματα, τα οποία προτιμούν. Κατά συνέπεια, θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλο για τα Τμήματα αυτά, ιδιαίτερα αν εισάγονται σε εκείνα που βρίσκονταν ψηλά στις προτιμήσεις τους. Απαντήσεις με παρόμοιο περιεχόμενο κατέχουν τη δεύτερη θέση μεταξύ των θετικών αιτιολογήσεων, σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους.

Καταγράφονται ποικίλα άλλα επιχειρήματα με μικρότερη συχνότητα, όπως είναι τα ακόλουθα: α) Επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι, γιατί η ύλη των εξετάσεων είναι εκτενής και καλύπτει τις αναγκαίες απαιτήσεις ή γιατί τα κριτήρια είναι για όλους τα ίδια και, κατά συνέπεια, προκρίνονται οι ικανότεροι. β) Οι υψηλές επιδόσεις που έχουν οι φοιτητές, οι οποίοι εισάγονται στα Τμήματα μεγάλης ζήτησης αποτελούν αποδεικτικό στοιχείο της καταλληλότητάς τους και άλλα παρόμοια.

4.3.5.2. Αιτιολογήσεις αρνητικών απαντήσεων

Η κατηγορία αυτή εμφανίζει, όπως ήταν αναμενόμενο με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση 25 (βλ. πίνακα 4.14), πολύ μεγαλύτερο αριθμό αναφορών (72,9% του συνόλου), καθώς και εύρος θεμάτων, σε σύγκριση με την προηγούμενη κατηγορία αλλά και την επόμενη. Τα κυριότερα επιχειρήματα που επικαλούνται όσοι υποστηρίζουν ότι με βάση το ισχύον σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για κάθε κλάδο σπουδών, έχουν ως εξής:

Την πρώτη θέση, με βάση τη συχνότητα εμφάνισης (22,8% των αντίστοιχων συνολικών αναφορών⁷³), κατέχει η άποψη ότι το σύστημα των εξετάσεων στηρίζεται κυρίως στην απομνημόνευση πληροφοριών, που μερικές φορές δεν καταννοούνται σε βάθος, ενώ δεν αξιολογεί επαρκώς την κριτική σκέψη των υποψηφίων και τις γενικότερες ικανότητές τους. Ακόμη και σε μαθήματα Θετικών Επιστημών, η επιτυχία βασίζεται σε τυποποιημένη μάθηση. Υπό την έννοια αυτή, πάρα πολλοί από τους ερωτηθέντες φοιτητές ισχυρίζονται ότι οι πανελλαδικές εξετάσεις «*απευθύνονται σε παπαγάλους*» ή κατ' άλλους επιβραβεύουν την αποστήθιση, η οποία δεν αποτελεί, κατ' αυτούς, «*ουσιαστική γνώση*», άποψη που έχει επανειλημμένα διατυπωθεί και από άλλες ομάδες ερωτηθέντων. Δεν εισάγονται στα Πανεπιστήμια οι πιο ικανοί, αλλά «*οι πιο παπαγάλοι*», γράφουν ορισμένοι. Για το λόγο αυτό δεν θεωρούν το σύστημα επιλογής αξιοκρατικό. «*Το εκπαιδευτικό σύστημα.... προωθεί και επιβραβεύει τη στείρα απομνημόνευση*», γράφει ένας φοιτητής του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών. «*Η παπαγαλία δεν γεννά τη γνώση*», υποστηρίζει μια φοιτήτρια Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

⁷³ Τα ποσοστά υπολογίστηκαν με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν όσοι απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση 25. Δεν ελήφθησαν υπόψη όσοι επιλέχθηκαν με κατατακτήριες εξετάσεις και όσοι δεν συμμετείχαν στις συνήθεις πανελλαδικές εξετάσεις (αλλοδαποί, Κύπριοι κτλ.).

«Οι υποψήφιοι», σημειώνει φοιτητής του Τμήματος Βιολογίας του ίδιου Πανεπιστημίου, «εξετάζονται, κατά βάση, για την ικανότητά τους να απομνημονεύουν γνώση και όχι να την χρησιμοποιούν... Συνεπώς άτομα με καλή μνήμη μόνο ευνοούνται». Προσθέτουμε στα προηγούμενα αποσπάσματα μερικές ακόμη αυτούσιες ενδεικτικές απαντήσεις των ερωτηθέντων. «Μιλάμε», γράφει ένας φοιτητής του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών, «για ένα εκπαιδευτικό σύστημα παπαγάλων που διαγωνίζονται σε αγώνα ταχύτητας». Άλλος φοιτητής του Τμήματος Οικονομικών Σπουδών του Παν/μίου Θεσσαλονίκης έχει την άποψη ότι το σύστημα πάσχει από «έλλειψη αξιοκρατικών κριτηρίων, τρομερή τυποποίηση, μετατροπή του μαθητή σε ρομπότ-παπαγάλο που απλά αποστηθίζει και του αφαιρεί την κριτική σκέψη και την άποψη στη γνώση που προσλαμβάνει». Φοιτητής Πληροφορικής του ίδιου Πανεπιστημίου σημειώνει, μεταξύ άλλων, τα εξής: «...διαβάζεις για 9 μήνες, αποστηθίζεις είδη ασκήσεων και περνάς σε μια Σχολή για την οποία δεν έχεις προετοιμαστεί σωστά. Οι πανελληνίες εξετάσεις παράγουν ρομπότ αποστήθισης, όχι επιστήμονες». Παρόμοιες απόψεις εκφράστηκαν και από πάρα πολλούς φοιτητές άλλων Πανεπιστημίων και άλλων Τμημάτων, οι οποίες συμφωνούν με αντίστοιχες διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις έρευνες, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο δεύτερο και τρίτο μέρος της ανά χειράς έκθεσης.

Σε δεύτερη θέση από την άποψη της συχνότητας εμφάνισης (10,7% επί του συνόλου των αιτιολογήσεων που αναφέρθηκαν) έρχεται η αναφορά στην ελλιπή ενημέρωση των υποψηφίων για τις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών, για το περιεχόμενό τους, τις απαιτήσεις τους και τις επαγγελματικές τους διεξόδους. Η αδυναμία αυτή έχει ως αποτέλεσμα η επιλογή σπουδών να μην ανταποκρίνεται στις δυνατότητες ή στις κλίσεις και στα ενδιαφέροντα των υποψηφίων, μερικοί από τους οποίους «δεν έχουν ξεκαθαρίσει τι θέλουν από τη ζωή τους», όπως χαρακτηριστικά έγραψαν ορισμένοι ερωτηθέντες. Η ανεπαρκής ενημέρωση των μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο των σπουδών κάθε Τμήματος έχει ως αποτέλεσμα την επιλογή Τμημάτων που δεν ανταποκρίνονται στις φιλοδοξίες τους, κατάσταση η οποία οδηγεί συχνά στην απογοήτευσή τους και στη μείωση του ενδιαφέροντος, το οποίο δείχνουν για τις σπουδές που ακολουθούν.

Η παραπάνω αδυναμία αποδίδεται, μεταξύ άλλων, στην αναποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ζήτημα το οποίο θίχτηκε πολλές φορές και από πλειάδα φοιτητών, τόσο στο πλαίσιο των απαντήσεών τους στη συγκεκριμένη ερώτηση όσο και σ'αυτές που δόθηκαν σε επόμενες ερωτήσεις. «Εγώ είμαι τόσα χρόνια σε μια Σχολή», γράφει μια φοιτήτρια του Νομικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών, «που δεν ήξερα καλά και ποτέ δεν επιθύμησα, μόνο και μόνο επειδή ήμουν «καλή» μαθήτρια, οπότε θα ήταν ζεπεσμός να ακολουθήσω κάτι διαφορετικό. Αυτό μας κάνει να θέλουμε να φύγουμε, να μην ξέρουμε τι θέλουμε και τι ζητάμε.... και να τώρα «η άριστη μαθήτρια» έχει γίνει αιώνια φοιτήτρια χωρίς μέλλον...». Μια άλλη φοιτήτρια του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του ίδιου Πανεπιστημίου έδωσε την ακόλουθη απάντηση: «Στη Σχολή αυτή που πέρασα εγώ και συγκεκριμένα στο Τμήμα μου έχουν περάσει και συνάδελφοι που μπήκαν από «σπόντα», χωρίς να είναι ενημερωμένοι και χωρίς πραγματικό ενδιαφέρον και λαχτάρα και άλλοι που συγκέντρωσαν λιγότερα μόρια στις πανελλαδικές εξετάσεις.....». «Ο επαγγελματικός προσανατο-

λισμός», σημειώνει μια άλλη φοιτήτρια Φιλολογίας, «είναι ουσιαστικά ανύπαρκτος. Έτσι πολλά παιδιά οδηγούνται σε Τμήματα που δεν θέλουν, γιατί δεν τα ξέρουν». Άλλος φοιτητής Τμήματος της Σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης γράφει: «Το σύστημα επιλογής δεν είναι πρόβλημα. [Πρόβλημα αποτελεί το γεγονός] ότι οι μαθητές δεν είναι καλά ενημερωμένοι για τα Πανεπιστήμια και δεν είναι καλά προετοιμασμένοι γι' αυτά».

Όλα αυτά ενισχύουν ανάλογες διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις ήδη μνημονευθείσες έρευνες μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. Εύλογο είναι ότι ένα σύστημα επιλογής, το οποίο χαρακτηρίζεται από άγνοια των υποψηφίων για τις σπουδές, τις οποίες θέλουν να πραγματοποιήσουν, δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένο ούτε μπορεί να καθοδηγεί τους υποψηφίους στις πιο κατάλληλες γι' αυτούς κατευθύνσεις σπουδών.

Την τρίτη θέση (8,7% των συνολικών αιτιολογήσεων) κατέχει η ομάδα των απαντήσεων που αναφέρονται στην αναντιστοιχία μεταξύ προτιμήσεων και κλάδων τελικής ένταξης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το μηχανογραφικό δελτίο, το οποίο συμπληρώνουν οι υποψήφιοι, τους παρέχει τη δυνατότητα δήλωσης πλήθους Τμημάτων. Αποτέλεσμα της δυνατότητας αυτής είναι οι περισσότεροι να δηλώνουν προτιμήσεις για πολλά Τμήματα, αρκετά από τα οποία δεν βρίσκονται σε αρμονία με τις πραγματικές τους επιθυμίες, διαπίστωση που έχει, επίσης, προκύψει και από τις προηγούμενες έρευνες. Το πράττουν μόνο και μόνο για να επιτύχουν κάπου, για να αποφύγουν τα δυσάρεστα συναισθήματα της αποτυχίας και, ενίοτε, για να εξασφαλίσουν τα προνόμια της φοιτητικής ιδιότητας (αναβολή στράτευσης, μειωμένα εισιτήρια, υγειονομική περίθαλψη, σίτιση κτλ.), όπως έχουμε και αλλού σημειώσει. Όλα αυτά παράγουν το φαινόμενο που εκφράζεται από την ακόλουθη φράση, την οποία ορισμένοι ερωτηθέντες σημείωσαν: «αλλού θέλεις να μπεις και αλλού βρίσκεσαι». Η αναντιστοιχία αυτή μειώνει, όπως θα δούμε παρακάτω, την έφεση για τις σπουδές της τελικής κατάληξης και αμβλύνει την προσπάθεια επιτυχούς και έγκαιρης ολοκλήρωσής τους. «Θεωρώ», γράφει φοιτητής του Οικονομικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών, «πως πολλοί συμφοιτητές μου δεν είναι κατάλληλοι για το αντικείμενο, το οποίο σπουδάζουν, καθώς πέρασαν τυχαία ή δεν ήταν επιλογή δική τους το συγκεκριμένο Τμήμα». Άλλη φοιτήτρια του Φ.Κ.Σ. του Πανεπιστημίου Κρήτης γράφει: «δεδομένης πάντα της υποκειμενικής απάντησής μου, θεωρώ ότι κάποιοι σπουδάζουν απλά και μόνο, επειδή έτυχε να περάσουν σε μια Σχολή και δεν αντέχουν να ξαναδιαβάσουν υπό το καθεστώς πίεσης των πανελληνίων, χωρίς όντως να ενδιαφέρονται για το αντικείμενο που σπουδάζουν». Όταν, λοιπόν, τα άτομα αναγκάζονται από το ισχύον σύστημα να ακολουθήσουν μια κατεύθυνση σπουδών που δεν ανήκει στις πρώτες επιλογές τους, πώς μπορεί να υποστηρίξει κάποιος ότι επιλέγονται για τους διάφορους κλάδους σπουδών οι πιο κατάλληλοι;

Συναφής με την παραπάνω κατηγορία αιτιολογήσεων είναι και η επόμενη, η οποία έρχεται στην τέταρτη σειρά, με ποσοστό 7.3 % επί του συνόλου των αντιστοιχων αναφορών. Οι απαντήσεις που εντάχθηκαν στην κατηγορία αυτή σχετίζονται με τον ισχυρισμό ότι ο τρόπος επιλογής όσων εισέρχονται στα διάφορα Τμήματα δεν αναδεικνύει τις πραγματικές ικανότητες και τις κλίσεις των

υποψηφίων και, γενικότερα δεν συνεκτιμά την προσωπικότητα του κάθε ατόμου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. *«Πολλοί νέοι»*, γράφει ένας φοιτητής του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, *«με ιδιαίτερες κλίσεις δεν εμπνέονται από τη μορφή των εξετάσεων, διότι δεν ανταποκρίνονται στην ανάδειξη των πραγματικών ικανοτήτων τους, των κλίσεων και των ταλέντων τους»*. Μια άλλη φοιτήτρια του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας σημειώνει: *«Θεωρώ ότι το ισχύον σύστημα δεν είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος εισαγωγής ενός ατόμου σε κάποιο Πανεπιστήμιο, από την άποψη ότι ένα άτομο δεν δείχνει τα προσόντα που διαθέτει σε μια μόνο γραπτή εξέταση...»*. Άλλος φοιτητής του Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του ίδιου Πανεπιστημίου δικαιολόγησε την αρνητική του άποψη ως προς την καταλληλότητα των επιλεγόμενων με τις ισχύουσες εξετάσεις, γράφοντας: *«Δεν νομίζω ότι η εξέταση σε 6 μόνο μαθήματα μπορεί να αξιολογήσει σε μεγάλο βαθμό τις πραγματικές ικανότητες ενός μαθητή σε κάποιο τομέα»*. Φοιτήτρια του Τμήματος Αρχιτεκτονικής του Ε.Μ.Π. εκφράζει παρόμοια άποψη, σημειώνοντας ότι: *«η Αρχιτεκτονική, ως τέχνη, δεν απευθύνεται μόνο στους ικανούς να ανταποκριθούν σχεδόν άριστα στις πανελλαδικές εξετάσεις. Η καλλιτεχνική φύση και το ενδιαφέρον για το αντικείμενο αυτό, που δεν αποκαλύπτονται με τις συνήθεις εξετάσεις, θα ήσαν ίσως πιο κατάλληλα κριτήρια επιλογής»* ή έστω, γράφουμε εμείς, ένας συνδυασμός ακαδημαϊκών επιδόσεων και ιδιαίτερων κλίσεων. Φοιτήτρια της Ιατρικής του Πανεπιστημίου Πατρών επισημαίνει τα εξής: *«Ειδικά για την Ιατρική πιστεύω ότι, για να είναι κάποιος κατάλληλος για γιατρός, δεν αρκούν μόνο οι γνώσεις, τις οποίες ελέγχουν οι εξετάσεις. Πρέπει και ο χαρακτήρας να είναι καλλιεργημένος και οι στόχοι του να είναι ανθρωποκεντρικοί. Χρειάζεται να είναι, δηλαδή, άνθρωπος και όχι απλός γνώστης πληροφοριών»*. Απαντήσεις με ανάλογο περιεχόμενο δόθηκαν από πολλούς φοιτητές όλων σχεδόν των Τμημάτων στα οποία έλαβε χώρα η παρουσία έρευνα.

Στην πέμπτη σειρά συχνότητας (7,1% των σχετικών αναφορών) βρίσκεται η κατηγορία απαντήσεων που αναφέρονται στην αμφισβήτηση ή στην επιφύλαξη για την καταλληλότητα σημαντικής μερίδας εισαγομένων στα διάφορα Τμήματα με το επιχείρημα ότι τα εξεταζόμενα μαθήματα δεν είναι πολύ σχετικά με το αντικείμενο των συγκεκριμένων σπουδών ή τα σχετικά μαθήματα δεν παίζουν καθοριστικό ρόλο ή ότι υπάρχουν φοιτητές που προέρχονται από κατευθύνσεις που δεν συνδέονται με τις αντίστοιχες σπουδές. Ενδεικτικά, σημειώνουμε, όπως κάναμε και προηγουμένως, μερικές αυτούσιες απαντήσεις της κατηγορίας αυτής. *«Δεν γίνεται να επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για το λόγο ότι τα μαθήματα που δίνουν δεν έχουν τόσο σχέση με αυτά που θα ακολουθήσουν στο Πανεπιστήμιο»*, γράφει ένας φοιτητής του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τεχνολογίας του Ο.Π.Α. Άλλος φοιτητής του Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Ε.Κ.Π.Α. γράφει: *«Κάποιοι μπήκαν στο Τμήμα, ενώ ήταν σε άλλη κατεύθυνση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στη Σχολή σε βασικότερα μαθήματα, αφού στο σχολείο δεν ασχολήθηκαν ποτέ. Αυτό, κατά τη γνώμη μου, μειώνει το επίπεδο της Σχολής»*. Μια φοιτήτρια του Οικονομικού Τμήματος του ίδιου Πανεπιστημίου σημειώνει: *«Δεν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι, διότι τα αντικείμενα των πανελλαδικών εξετάσεων δεν συμπίπτουν επαρκώς με τα προαπαιτούμενα κάθε Τμήματος»*.

Στην έκτη σειρά, με ποσοστό 6.6% επί του συνόλου των αντίστοιχων αναφορών, κατατάσσονται απαντήσεις που δικαιολογούν την άποψη ότι με το ισχύον σύστημα δεν επιλέγονται πάντα οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για κάθε κλάδο σπουδών, διότι οι επιλογές των υποψηφίων επηρεάζονται, συχνά, περισσότερο από τις στερεότυπες αντιλήψεις που επικρατούν στον κοινωνικό τους περίγυρο για τις διάφορες Σχολές ή από τις πιέσεις των γονέων τους ή από άλλους παρόμοιους παράγοντες, παρά από τα πραγματικά δικά τους ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. *«Ο βαθμός πρόσβασης σε μια Σχολή καθορίζει»*, σύμφωνα με ένα φοιτητή του Τμήματος Πληροφορικής του Ε.Κ.Π.Α., *«πόσο καλή είναι μια Σχολή στα μάτια του κόσμου. Αυτό επηρεάζει τους υποψηφίους κι έτσι γίνονται λάθος επιλογές»*. Φοιτήτρια του Φ.Π.Ψ. του ίδιου Πανεπιστημίου ανέφερε τα ακόλουθα: *«Οι απόφοιτοι του Λυκείου δεν δηλώνουν Σχολές, τις οποίες πραγματικά επιθυμούν. Επιλέγουν Τμήματα που έχουν [κοινωνικό] κύρος, έστω κι αν δεν ανταποκρίνονται στις κλίσεις τους και στα ενδιαφέροντά τους. Πολλές φορές ασκούν πίεση και οι γονείς με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην παίρνουν σωστές αποφάσεις για τη ζωή τους»*. Η επιλογή σπουδών με βάση τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα δεν ευνοεί τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των ατόμων με βάση την καταλληλότητά τους για τους διάφορους κλάδους σπουδών.

Στην έβδομη σειρά, με ποσοστό 4.3% επί του συνόλου των υπό εξέταση αναφορών, έρχονται οι ισχυρισμοί ότι δεν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για τα διάφορα Τμήματα των Α.Ε.Ι., διότι η επιτυχία ή η αποτυχία εισαγωγής στα επιθυμητά Τμήματα σπουδών εξαρτάται συχνά από τυχαίους παράγοντες, όπως είναι π.χ. η τυχαία μελέτη ή το αντίστροφο ορισμένων θεμάτων, η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, κυρίως, η ξαφνική αδιαθεσία του και άλλα παρόμοια, ζήτημα που τέθηκε και από άλλες κατηγορίες ερωτηθέντων. Αυτό σημαίνει, σύμφωνα με αρκετούς φοιτητές ότι υπάρχουν άτομα με επαρκείς γνώσεις και ικανότητες που απέτυχαν να εισαχθούν σε Τμήματα για τα οποία θεωρούσαν τον εαυτό τους κατάλληλο και αναγκάστηκαν να φοιτήσουν σε άλλα Τμήματα, για τα οποία, ενδεχομένως, να μην είναι τόσο κατάλληλα. *«Από την εμπειρία μου έχω διαπιστώσει»*, σημειώνει φοιτήτρια του Τμήματος Φ.Κ.Σ. του Πανεπιστημίου Κρήτης, *«ότι η πλειονότητα όσων εισάγονται στο Τμήμα μας εισήχθησαν κατά τύχη, σύμφωνα με τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού τους δελτίου. Λίγοι έως ελάχιστοι είναι αυτοί που μπήκαν στη Σχολή για τη Φιλοσοφία»*. *«Τόσο η «αξιοκρατία!» του συστήματος επιλογής, όσο και κάποια άλλοι παράγοντες (π.χ. ψυχολογία, ψυχραιμία, συγκέντρωση, ο διορθωτής καθηγητής κτλ.)*, γράφει φοιτητής του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών, *«τυγχάνει να κάνουν το αποτέλεσμα πολύ υποκειμενικό»*. *«Εγώ ο ίδιος»*, γράφει φοιτητής του Φυσικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, *«αν ξαναέδινα πανελλήνιες εξετάσεις, θα πήγαινα σε διαφορετική Σχολή από αυτή που είμαι τώρα, καθώς ανακαλύπτω ότι το Φυσικό δεν ανταποκρίνεται καθόλου στα ενδιαφέροντά μου. Είμαι εδώ γιατί τυχαία πέρασα εδώ»*.

Ακολουθεί στην όγδοη σειρά (3,9 % επί των αντίστοιχων αναφορών) η κατηγορία απαντήσεων που αναφέρεται στο γεγονός ότι μια τρίωρη εξέταση σε λιγοστά μαθήματα δεν εξασφαλίζει πάντα έγκυρο αποτέλεσμα. Η στιγμιαία αυτή αξιολόγηση δεν εγγυάται πάντοτε, κατά τη γνώμη αρκετών ερωτηθέντων, την επιλογή των ικανότερων και καταλληλότερων για κάθε Τμήμα σπουδών.

Μερικοί, μάλιστα, προσθέτουν ότι δεν μπορεί να κρίνεται το μέλλον ενός νέου με λιγότερες σύντομες εξετάσεις. «Δεν είναι δυνατόν», ισχυρίζεται φοιτήτρια Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α., «να αξιολογούνται οι γνώσεις ενός μαθητή μόνο από ένα διαγώνισμα (σ.σ. κατά μάθημα) και υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες». Άλλη φοιτήτρια του Τμήματος Βιολογίας του ίδιου Πανεπιστημίου ανέφερε: «Δεν μπορεί να κριθεί ένας υποψήφιος από μια μόνο εξέταση». Συναδέλφισσά της από το Τμήμα Νομικής του ίδιου Α.Ε.Ι. έδωσε την εξής απάντηση: «σίγουρα, η εξέταση μιας μέρας είναι δύσκολο να αξιολογήσει τις ικανότητες κάποιου», συμφωνώντας με άλλη του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, κατά την άποψη της οποίας «δεν μπορούν να κριθούν οι γνώσεις [ενός ατόμου] από μια μεμονωμένη εξέταση».

Οι αναφορές στο άγχος που προκαλούν οι εξετάσεις και στην αρνητική επίδραση που έχει το στρες στην επίδοση των υποψηφίων καταλαμβάνουν την ίδια σειρά στην ιεράρχηση των κατηγοριών των απαντήσεων, τις οποίες έδωσαν οι φοιτητές, για να δικαιολογήσουν την αρνητική τους τοποθέτηση ως προς το αν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για τους διάφορους κλάδους σπουδών. Το άγχος, επισημαίνουν, που δημιουργεί το ισχύον σύστημα εμποδίζει πολλούς να αποδώσουν ανάλογα με τις πραγματικές τους δυνατότητες. Έτσι, άτομα με πολλές ικανότητες και με ταλέντα στους διάφορους κλάδους, μένουν εκτός των Τμημάτων που τους ταιριάζουν, ενώ επιτυγχάνουν, κατά τους ισχυρισμούς ορισμένων, άλλοι που έχουν λιγότερες ικανότητες και είναι λιγότερο καταρτισμένοι, αλλά μπορούν να ελέγχουν αποτελεσματικότερα το άγχος. Αρκετοί, μάλιστα, φοιτητές χαρακτηρίζουν ως άδικο το αποτέλεσμα αυτό, επειδή μερικά άτομα πιο ικανά από τους εισαγομένους στα διάφορα Τμήματα των Α.Ε.Ι. μένουν έξω από αυτά. «Πιστεύω», γράφει φοιτήτρια του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Ο.Π.Α., «ότι με αυτό το σύστημα δεν περνάνε αυτοί που έχουν γνώσεις, αλλά οι πιο χαλαροί που μπορούν να χειρίζονται σωστά το χρόνο τους και να ελέγχουν το άγχος τους...». «Οι εξετάσεις είναι υποκειμενικές», σημειώνει φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α., «καθώς η πλειονότητα των μαθητών που μπαίνουν απλώς απομνημονεύει τις γνώσεις για τις εξετάσεις. Ακόμη επηρεάζει πολύ το άγχος, καθώς το μέλλον κρίνεται από μια στιγμή». Άλλη φοιτήτρια του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών γράφει: «Θεωρώ ότι ο τρόπος επιλογής των φοιτητών δεν είναι ο πιο κατάλληλος, γιατί η αποτυχία ενός καλού μαθητή δεν πρέπει να του στερήσει την είσοδό του στη Σχολή της προτίμησής του. Δηλαδή δεν μπορεί μετά από 12 χρόνια εκπαίδευσης το μέλλον κάθε παιδιού να κρίνεται από το πώς θα γράψει σε 6 μαθήματα στο τέλος της Γ' Λυκείου».

Στην ένατη θέση, με ποσοστό 3,7% στο σύνολο των αναφορών, βρίσκονται οι απαντήσεις που επικαλούνται λόγους οι οποίοι σχετίζονται με τις βάσεις εισαγωγής στα διάφορα Τμήματα, είτε με την έννοια ότι οι βάσεις σε κάποιες περιπτώσεις είναι χαμηλές, με συνέπεια να μη πληρούν όσοι εισάγονται στα αντίστοιχα Τμήματα τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για πανεπιστημιακές σπουδές, είτε με την έννοια ότι σημειώνεται τα τελευταία χρόνια συνεχής πτώση των βάσεων, η οποία επηρεάζει αρνητικά το ποιοτικό επίπεδο των αντίστοιχων φοιτητών. Η πτώση αυτή έχει ως αποτέλεσμα να εισάγονται σε πανεπιστημιακά Τμήματα άτομα μη κατάλληλα για ανώτατες σπουδές.

Τη δέκατη θέση στη σειρά των αιτιολογήσεων (2,0 % του συνόλου των σχετικών θεματικών αναφορών) για τη μη καταλληλότητα μερίδας εισαγομένων στα διάφορα Τμήματα, τις οποίες σημείωσαν οι φοιτητές, καταλαμβάνουν αυτές που κάνουν αναφορά στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα, καθώς και στο ρόλο που αυτά διαδραματίζουν. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι φοιτητές δήλωσαν ότι με το ισχύον σύστημα πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν επιλέγονται οι πιο ικανοί και οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι, αλλά αυτοί που έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα από άλλους να κάνουν φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα. Άρα, η επιτυχία συνδέεται, κατ' αυτούς, περισσότερο με τις οικονομικές δυνατότητες των οικογενειών των υποψηφίων και λιγότερο με τις ουσιαστικές ικανότητές τους. Ιδιαίτερα δε επί ίσων ικανοτήτων, όσοι έχουν την ευχέρεια να πληρώσουν, για να προετοιμαστούν καλύτερα υπερέχουν των υπολοίπων. Έτσι, το σύστημα χάνει, κατά την άποψη των ιδίων, τον αξιοκρατικό του χαρακτήρα και γίνεται ταξικό, υπηρετώντας τις κοινωνικές ανισότητες.

Στην ενδέκατη θέση, με ποσοστό 1,9%, έρχονται οι αιτιολογήσεις που σχετίζονται με την άποψη ότι πολλοί υποψήφιοι ενδιαφέρονται να αποκτήσουν απλώς «κάποιο χαρτί», όπως γράφουν οι ίδιοι, ή να μπουν κάπου, για να αποφύγουν το στιγματισμό του αποτυχόντος, χωρίς να πολυσκοτίζονται αν το Τμήμα στο οποίο θα εισαχθούν ανταποκρίνεται πραγματικά στις κλίσεις και στα ενδιαφέροντά τους. Με βάση αυτή τη λογική, εισάγονται σε πολλά Τμήματα απόφοιτοι Λυκείου που δεν είναι κατάλληλοι γι' αυτά.

Ποικίλες ατέλειες, δυσλειτουργίες και αδυναμίες των ίδιων των διαδικασιών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που δεν ευνοούν την αξιοκρατική του λειτουργία, συνιστούν το πεδίο αναφοράς αρκετών απαντήσεων των φοιτητών στη συγκεκριμένη ερώτηση, που ως σύνολο έρχονται στη δωδέκατη θέση (1,8%) με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους. Ανάμεσα σ' αυτές περιλαμβάνονται καταγγελίες για χαλαρή επιτήρηση που ενθαρρύνει φαινόμενα αντιγραφών,⁷⁴ εισαγωγή ειδικών κατηγοριών υποψηφίων που δημιουργεί υπόνοιες για μη εφαρμογή αξιοκρατικών αρχών, υποκειμενική βαθμολογία των γραπτών, χαριστικοί σχολικοί βαθμοί και άλλα παρόμοια. Όλα αυτά κάνουν κάποιους να πιστεύουν ότι δεν ισχύει απόλυτα η αξιοκρατία, άρα και η επιλογή των πιο ικανών και των πιο κατάλληλων για κάθε κλάδο σπουδών δεν είναι δεδομένη. Φοιτητής του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Ο.Π.Α. καταγγέλλει ότι «υπάρχουν καθηγητές που κατά τη διάρκεια των πανελληνίων εξετάσεων επιτρέπουν στους μαθητές να αντιγράψουν...». Άλλη φοιτήτρια του Ε.Κ.Π. Α. σημειώνει ότι «λόγω αντιγραφής και παπαγαλίας το σύστημα των εξετάσεων γίνεται μη αξιοκρατικό...». «Το σύστημα είναι ό,τι πιο πρόχειρο και αναξιόπιστο μπορούσαν να φτιάξουν», γράφει φοιτητής του Τμήματος Επιστήμης Υλικών του Πανεπιστημίου Πατρών. «Έχω δει», συνεχίζει, «πολλά παιδιά που πέρασαν σε Σχολές με αντιγραφή, με ψεύτικα κριτήρια κι άλλους που δεν ήξεραν πόσο κάνει 1+1...». Οι καταγγελίες, όμως, αυτές χρήζουν, όπως έχουμε και αλλού τονίσει περαιτέρω τεκμηρίωσης, διότι μπορεί να είναι αποτέλεσμα φημολογίας και όχι πραγματικά γεγονότα. Φοιτήτρια του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας του

⁷⁴ Αναφορά στο πρόβλημα της αντιγραφής γίνεται και στο πλαίσιο των απαντήσεων που δόθηκαν στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου από άλλους φοιτητές του ίδιου δείγματος.

Ε.Κ.Π.Α. θεωρεί ότι «σε μεγάλο ποσοστό οι βαθμοί των πανελλαδικών εξετάσεων δίνονται χαριστικά», εννοώντας, πιθανόν, τους προφορικούς βαθμούς.

Στην επόμενη σειρά (13^η) ταξινομείται η ομάδα των απαντήσεων (ποσοστό 1,3%) που έχουν ως κεντρικό άξονα τον ισχυρισμό ότι οι υποψήφιοι επιλέγουν Τμήματα με βάση τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης που αυτά προσφέρουν, κατά την εκτίμησή τους, και όχι με βάση τα πραγματικά τους «θέλω». Έτσι, οδηγούνται σε σπουδές που θεωρούν ότι μπορούν να τους εξασφαλίσουν κάποιο επαγγελματικό μέλλον, έστω κι αν δεν αγαπούν το αντικείμενό τους, χωρίς να εξετάζουν αν είναι κατάλληλοι για τα επαγγέλματα αυτά.

Στην ίδια ιεραρχική σειρά επί του συνόλου των σχετικών αιτιολογήσεων που δόθηκαν στις αρνητικές τοποθετήσεις των ερωτηθέντων ως προς την καταλληλότητα των ατόμων που φοιτούν στα Τμήματά τους (ποσοστό 1,3%) βρίσκεται η ομάδα των απαντήσεων που κάνουν λόγο για ανεπαρκή κατάρτιση εκ μέρους του Λυκείου, για απουσία ισχυρών εκπαιδευτικών θεμελίων, για ελλείψεις σε ουσιαστικές γνώσεις, σε ζητήματα γενικής παιδείας και άλλα παρόμοια, αδυναμίες που δεν καλύπτονται πάντοτε από τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Όλα αυτά εγείρουν επιφυλάξεις για την καταλληλότητα πολλών υποψηφίων και για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς σε υψηλών απαιτήσεων πανεπιστημιακές σπουδές. Ως απόδειξη της εν λόγω ανεπάρκειας επικαλούνται αρκετοί φοιτητές το γεγονός ότι μια αξιόλογη μερίδα από αυτούς που εισάγονται στα Α.Ε.Ι. δεν τελειώνουν ποτέ ή αργούν πολύ να τελειώσουν. Το φαινόμενο, βέβαια, αυτό δεν οφείλεται μόνο σε ανεπαρκή αρχική προετοιμασία αλλά σε συνδυασμό παραγόντων στους οποίους έχουμε αναλυτικά αλλού αναφερθεί.

Πολλές άλλες απαντήσεις με μικρότερα ποσοστά αναφοράς (από 1,2% έως 0,1% επί του συνόλου των αντίστοιχων αναφορών) δόθηκαν από τους φοιτητές που συμπλήρωσαν το υπό εξέταση ερωτηματολόγιο. Ενδεικτικά σημειώνουμε το περιεχόμενο μερικών από αυτές: α) Υπάρχουν παραθυράκια στην ισχύουσα νομοθεσία (μετεγγραφές, κατατακτήριες εξετάσεις, αθλητές, λοιπές ειδικές κατηγορίες εισακτέων) που μειώνουν την αξιοκρατία του συστήματος και την αυστηρή επιλογή των πιο κατάλληλων και των πιο ικανών. β) Αρκετοί φοιτητές έκαμαν αναφορά σε ανεπαρκείς ευκαιρίες που προσφέρει το ισχύον σύστημα και στην έλλειψη ευελιξίας, που, αν υπήρχε, θα συνέβαλε στη διόρθωση αρχικών λανθασμένων αποφάσεων ή επιλογών, οι οποίες υποβαθμίζουν την καταλληλότητα των υποψηφίων που εισάγονται στα διάφορα Τμήματα. γ) Άλλοι κάνουν λόγο για τη μάθηση άχρηστων γνώσεων, για να ανταποκριθούν στις πανελλαδικές εξετάσεις, οι οποίες δεν θα τους χρησιμεύσουν περαιτέρω, άλλοι αναφέρονται στους περιορισμούς που επιβάλλονται στις επιλογές των υποψηφίων από οικονομικούς παράγοντες (επιλογή π.χ. Τμημάτων κοντά στον τόπο διαμονής τους που δεν είναι κατάλληλα γι' αυτούς, προκειμένου να αποφύγουν την πληρωμή ενοικίου και άλλα πρόσθετα έξοδα, φοιτώντας σε άλλα ιδρύματα). δ) Μερικά άτομα σημειώνουν ότι το σύστημα δεν παράγει, πάντοτε, δίκαια αποτελέσματα, με την έννοια ότι μένουν συχνά εκτός των επιθυμητών Τμημάτων άτομα που αξίζουν, ενώ εισάγονται άλλοι που αξίζουν λιγότερο. ε) Άλλοι απαιτούν αλλαγή του ισχύοντος τρόπου εξέτασης τον οποίο δεν κρίνουν δόκιμο.

Τέλος, ένας αριθμός ερωτηθέντων έδωσε απαντήσεις μη σχετικές με το αντικείμενο της αντίστοιχης ερώτησης ή έθιξε άλλα θέματα. Ορισμένα από τα θέματα αυτά επαναλήφθηκαν σε απαντήσεις που δόθηκαν σε επόμενες ερωτήσεις (π.χ. κατάργηση ή αλλαγή εξεταζόμενων μαθημάτων, δυσκολία θεμάτων, συμμετοχή των Α.Ε.Ι. στις διαδικασίες επιλογής, κατάργηση πανελλαδικών εξετάσεων κ.ά.) . Στα θέματα αυτά θα γίνει εκτενέστερη ανάλυση παρακάτω.

4.3.5.3. Αμφίσημες αιτιολογήσεις

Η συγκεκριμένη ενότητα των αιτιολογήσεων εμφανίζει τη μικρότερη συχνότητα. Μόλις 36 άτομα (2% του αντίστοιχου δείγματος) έδωσαν τέτοιου είδους απαντήσεις, το περιεχόμενο των οποίων μπορεί να συνοψισθεί στα εξής: α) κάποιιοι φοιτητές είναι κατάλληλοι, λόγω των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, και κάποιιοι όχι, γιατί πέτυχαν χάρη στην τύχη, β) το σύστημα επιλέγει τους πιο καλούς, αλλά ενίοτε και οι καλοί αποτυγχάνουν λόγω άγχους ή εξαιτίας άλλων παραγόντων κι έτσι καθίσταται δύσκολη μια μονοσήμαντη απάντηση για την καταλληλότητα ή μη όσων εισάγονται στα διάφορα Τμήματα των Α.Ε.Ι., γ) κατάλληλοι είναι όσοι εισάγονται σε Τμήματα που βρίσκονται ψηλά στις προτιμήσεις τους, ενώ αυτό δεν συμβαίνει, όταν εισάγονται σε Τμήματα που δεν τα προτιμούν, δ) καλό είναι το ισχύον σύστημα, αλλά αν υπήρχαν πρόσθετα κριτήρια (βλ. επόμενη ενότητα) θα ήταν ακόμη πιο αξιόπιστο και πιο αξιοκρατικό, οπότε και ο βαθμός καταλληλότητας αυτών που θα επιλέγονταν για κάθε Τμήμα θα ήταν μεγαλύτερος.

4.3.6. Αλλαγές στα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα

Η 26^η ερώτηση του σχετικού ερωτηματολογίου ζητούσε από τους φοιτητές να σημειώσουν αν θα πρότειναν αλλαγές στα εξεταζόμενα μαθήματα για την εισαγωγή στο Τμήμα στο οποίο φοιτούσαν και, σε περίπτωση καταφατικής απάντησης, καλούνταν να δηλώσουν ποιες αλλαγές θα εισηγούνταν.

Ένα ποσοστό της τάξης του 67,5% απάντησαν καταφατικά στο παραπάνω ερώτημα. Το ποσοστό αυτό ποικίλλει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2=42,93$, β.ε.=13, $p<001$) μεταξύ των διαφόρων κατευθύνσεων των τριτοβάθμιων σπουδών, όπως φαίνεται στον πίνακα 4.17.

Από τα στοιχεία αυτά συνάγεται ότι οι φοιτητές της Σχολής Αρχιτεκτόνων και των Τμημάτων Ξένων Γλωσσών, των Μ.Μ.Ε., των Οικονομικών Επιστημών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων εμφανίζουν ποσοστά θετικών απαντήσεων μεγαλύτερα έναντι των συναδέλφων τους άλλων κλάδων σπουδών. Τα μικρότερα αντίστοιχα ποσοστά εμφανίζουν οι φοιτητές των Τ.Ε.Φ.Α.Α., ενώ η πλειονότητα εμφανίζει ποσοστά που κυμαίνονται από το 60%, περίπου, έως και το 70%.

Πίνακας 4.17

Ποσοστά φοιτητών που προτείνουν αλλαγές στα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα κατά κλάδους σπουδών

Κατηγορία Τμημάτων	Ναι %	Όχι %	Σύνολο	
			%	N
1. Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες	66,4	33,6	100	354
2. Νομική	64,6	35,4	100	65
3. Οικονομικές Επιστήμες	73,3	26,7	100	146
4. Μαθηματικά	60,6	39,4	100	127
5. Φυσικές Επιστήμες	67,2	32,8	100	271
6. Πληροφορική	64,0	36,0	100	86
7. Ιατρική	69,8	30,2	100	96
8. Αρχιτεκτονική	84,6	15,4	100	39
9. Τεχνολογικές Επιστ. (Πολυτεχνείο και συν.)	61,7	38,3	100	128
10. Παιδαγωγικές Επιστήμες	72,2	27,8	100	216
11. Τ.Ε.Φ.Α.Α. και συναφή	44,1	55,9	100	59
12. Μ.Μ.Ε.	73,5	26,5	100	34
13. Ξένες Γλώσσες	81,4	18,6	100	118
14. Γεωγραφία	60,3	39,7	100	73
Σύνολο	67,5 N=1224	32,5 N=588	100	1812

Δεν απάντησαν ή δεν περιελήφθησαν 134.

Η κατεύθυνση σπουδών που ακολούθησαν οι ερωτηθέντες φοιτητές στο Λύκειο δεν διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους στην υπό εξέταση ερώτηση. Το ίδιο ισχύει και για τη σειρά προτίμησης του Τμήματος φοίτησης.

Όσον αφορά τις προτεινόμενες αλλαγές, σημειώνουμε τα εξής: Χίλιοι σαράντα ένας (1041) φοιτητές, ήτοι ποσοστό 85,1% αυτών που απάντησαν θετικά στην ερώτηση 26, έκαναν διάφορες προτάσεις για αλλαγές. Αυτές μπορούν να διακριθούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: α) σε γενικές αλλαγές, ήτοι σε μεταβολές και αναμορφώσεις που δεν αφορούν συγκεκριμένες κατευθύνσεις ή κλάδους σπουδών ή συγκεκριμένα μαθήματα και β) σε ειδικές αλλαγές που σχετίζονται με προτάσεις εισαγωγής ή αντικατάστασης ή τροποποίησης συγκεκριμένων μαθημάτων.

Οι περισσότερες από τις προτεινόμενες αλλαγές ταυτίζονται με ανάλογες προτάσεις που διατυπώθηκαν από εκπαιδευτικούς τόσο της Δευτεροβάθμιας όσο και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συνιστούν ουσιαστικά επανάληψή τους με κάποιες παραλλαγές. Συμφωνούν, ακόμη, με τις αιτιολογήσεις που ανέφεραν οι φοιτητές, καταγράφοντας τους λόγους για τους οποίους η πλειονότητα κρίνει ότι το ισχύον σύστημα δεν επιλέγει πάντα τους πιο κατάλληλους υποψηφίους. Πολλές από τις εισηγήσεις για μεταβολές στο ισχύον σύστημα αποτελούν, στην ουσία

τους, επανάληψη με διαφορετικά λόγια των απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές σε προηγούμενες ερωτήσεις.

Τις προτεινόμενες αλλαγές θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε στη συνέχεια, αφού τις ομαδοποιήσουμε σε θεματικές κατηγορίες, αρχίζοντας από αυτές, οι οποίες, στο πλαίσιο κάθε ευρύτερης κατηγορίας, εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα. Για να διαφωτίσουμε καλύτερα τον αναγνώστη, αλλά και για να σπάσουμε τη μονοτονία του κειμένου θα παραθέτουμε, κατά περίπτωση, και μερικές ενδεικτικές αυτούσιες απαντήσεις των φοιτητών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα. Ας αρχίσουμε από τις γενικές αλλαγές.

4.3.6.1. Γενικές αλλαγές

Πρώτη από την άποψη της συχνότητας εμφάνισης, με ποσοστό 41,8%, στο σύνολο των αλλαγών της συγκεκριμένης κατηγορίας που προτάθηκαν έρχεται η πρόταση των φοιτητών να εξετάζονται οι υποψήφιοι σε αντικείμενα πιο σχετικά με το περιεχόμενο των σπουδών που επιθυμούν να παρακολουθήσουν στο Πανεπιστήμιο. Η μεγαλύτερη ζητούμενη εξειδίκευση προτείνεται να γίνει με ποικίλους τρόπους, όπως με την αντικατάσταση μαθημάτων που εξετάζονται σήμερα από άλλα (βλ. επόμενη ενότητα), με τη μείωση του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων και τον περιορισμό τους μόνο σ' αυτά που είναι σχετικά με τις αντίστοιχες τριτοβάθμιες σπουδές, με την αύξηση του αριθμού των κατευθύνσεων στο Λύκειο, με παράλληλη εξειδίκευσή τους στην τελευταία, κυρίως, τάξη κ.ά.π.. «*Για παράδειγμα*», γράφει φοιτήτρια του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Ε.Κ.Π.Α., «*εγώ είχα ως μάθημα επιλογής τα Μαθηματικά και τη Βιολογία που ήταν εντελώς άσχετα με τις θεωρητικές σπουδές που ήθελα να ακολουθήσω, ενώ το σχολείο παραγκωνίζει άλλα μαθήματα π.χ. Αρχαία και Ιστορία Γενικής Παιδείας που ήταν πιο σημαντικά και πιο σχετικά με τις σπουδές μου*». Άλλος φοιτητής από το Τμήμα Πληροφορικής του ίδιου Πανεπιστημίου σημειώνει «*κάποια μαθήματα δεν αποτελούν κριτήριο για το συγκεκριμένο Τμήμα*». Φοιτήτρια Νομικής του ίδιου Πανεπιστημίου επισημαίνει: «*Καλά θα ήταν οι υποψήφιοι φοιτητές να εξετάζονται μαθήματα σχετικά με τις βασικές νομικές έννοιες*».

Δεύτερη στη σειρά κατάταξης με βάση τη συχνότητα εμφάνισής της (ποσοστό 19,1%) έρχεται η ομάδα των απαντήσεων των φοιτητών, η οποία σχετίζεται με την απαίτηση να μειωθεί σημαντικά η έμφαση που δίνει το ισχύον σύστημα στην απομνημόνευση, την κοινώς λεγόμενη παπαγαλία. Ζητείται, αντίθετα, να ενισχυθεί ο ρόλος που διαδραματίζει η κριτική σκέψη, μέσα από την κατάλληλη διατύπωση των θεμάτων, να αυξηθεί η εμβάθυνση στην ύλη των διαφόρων μαθημάτων και να γίνεται, κατ' άλλους, επιτυχής συνδυασμός γνώσης και κρίσης. «*Εξέταση με μεγαλύτερη βάση στην κρίση του μαθητή και όχι στη στεία αποστήθιση*», ζητεί φοιτήτρια της Αρχιτεκτονικής του Ε.Μ.Π. Όχι τόση αποστήθιση «*κραυγάζει*» (με κεφαλαία γράμματα), φοιτήτρια Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, «*αλλά συνθετικές ερωτήσεις*». «*Όχι στην αποστήθιση για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι.- Τ.Ε.Ι.*» εισηγείται, επίσης, συνάδελφός της από το Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας του ίδιου Πανεπιστημίου και πολλοί άλλοι.

Τρίτη κατατάσσεται στη σειρά συχνότητων που παρατηρήθηκαν, με ποσοστό 17,4%, η ομάδα των προτάσεων, οι οποίες με διάφορους τρόπους ζητούν την αποδέσμευση του Λυκείου από τη διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαί-

δευση και την ανάληψη του έργου της επιλογής των φοιτητών από τα ίδια τα τριτοβάθμια ιδρύματα με κριτήρια και διαδικασίες που θα καθορίσουν τα ίδια. Οι εισηγήσεις ως προς το ζήτημα αυτό ποικίλλουν. Ορισμένοι εισηγούνται να υπάρξει προπαρασκευαστικό έτος, σε επίπεδο Σχολών ή ομοειδών Τμημάτων. Άλλοι κάνουν λόγο για δοκιμαστικό έτος. Άλλοι εισηγούνται χωριστές εξετάσεις ανά Σχολή σε μαθήματα που θα ορίζουν οι ίδιες. Άλλοι ζητούν να υπάρχει ένα ελεύθερο εξάμηνο ανά Τμήμα ή ανά Σχολή, για να ενημερωθούν οι υποψήφιοι για το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις των αντίστοιχων σπουδών και να καταστούν έτσι ικανοί να αποφασίζουν υπεύθυνα, αν θα ακολουθήσουν τις σπουδές αυτές. Άλλοι εισηγούνται να ισχύει αυτό για ορισμένα μόνο βασικά μαθήματα ανά κατεύθυνση σπουδών. Δεν απουσιάζουν, τέλος, προτάσεις σχετικές με την εσωτερική κινητικότητα στα Πανεπιστήμια. Οι προτάσεις αυτές δεν συνοδεύονται από λεπτομέρειες για την υλοποίησή τους - κάτι που δεν ήταν, άλλωστε, αναμενόμενο. Σε περίπτωση υιοθέτησης προτάσεων αυτού του είδους απαιτείται η ενδελεχής μελέτη των λεπτομερειών εφαρμογής τους από ειδικούς εμπειρογνώμονες. Σημειώνουμε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, μερικές ενδεικτικές προτάσεις των φοιτητών. «*Θα μπορούσαν οι εξεταζόμενοι*», κατά την άποψη φοιτητή του Οικονομικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών, «*να εισάγονται σε ένα προπαρασκευαστικό έτος σε οποιαδήποτε Σχολή επιθυμούν. Στη συνέχεια και με βάση τη βαθμολογία τους στα μαθήματα του έτους αυτού θα έφευγαν ή θα έμεναν κάποιοι*». «*Θα πρότεινα όχι αλλαγές στα μαθήματα*», γράφει φοιτήτρια Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, «*αλλά στον τρόπο εξέτασης..... Θα εισηγούμουν εξετάσεις στη Σχολή που να μην είναι τόσο ψυχοφθόρες, όπως οι πανελλήνιες και να υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες*». Φοιτητής του Τμήματος Φ.Κ.Σ του ίδιου Πανεπιστημίου γράφει «*να συσταθεί επιτροπή των σχολείων με τα Πανεπιστήμια και οι εξετάσεις να γίνονται στο Πανεπιστήμιο, εκεί που θέλει ο κάθε υποψήφιος....*».

Στην τέταρτη θέση, με ποσοστό 5,5%, έρχονται προτάσεις που ζητούν λιγότερη, αλλά πιο ουσιαστική ύλη στα επιμέρους μαθήματα και περισσότερη έμφαση στη γενική παιδεία. «*Πιο ουσιαστική ύλη και μαθήματα δεξιοτήτων*», ζητεί φοιτητής του Τμήματος Βιολογίας του Ε.Κ.Π.Α. «*Λιγότερη ύλη*», απαιτεί, επίσης, φοιτήτρια του Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α, καθώς και αρκετοί φοιτητές άλλων Τμημάτων. «*Δεν είναι ανάγκη να εξετάζονται λεπτομέρειες σε ορισμένα μαθήματα. Είναι προτιμότερο να δοθεί έμφαση στη γενική παιδεία και σε ευρύτερο φάσμα γνώσεων*», εισηγείται φοιτητής του ίδιου Πανεπιστημίου. «*Θα έπρεπε να υπάρχει μια πιο διεπιστημονική προσέγγιση των μαθημάτων....*», γράφει φοιτήτρια Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Στην πέμπτη σειρά συχνότητας (ποσοστό 2,7%) κατατάσσονται προτάσεις φοιτητών που εισηγούνται να υπάρχουν εξετάσεις σε περισσότερα μαθήματα έτσι, ώστε να διευρυνθεί το φάσμα των εξεταζόμενων αντικειμένων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους, όπως με την αύξηση των επιλογών, με την προσθήκη μαθημάτων που ανήκουν σε άλλες κατευθύνσεις κτλ.

Την έκτη θέση (με ποσοστό 2,6%) καταλαμβάνουν οι απαντήσεις που εισηγούνται την βελτίωση του τρόπου διεξαγωγής των πανελλαδικών εξετάσεων και άλλα συναφή ζητήματα, όπως καλύτερη επιτήρηση των διαγωνιζομένων, περισσότερες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, θέματα πιο προσιτά στους εξεταζόμενους, συνδυασμός των γραπτών εξετάσεων με προφορική εξέταση ή με εργασίες,

υιοθέτηση πιο διαφοροποιημένων συντελεστών για τα εξεταζόμενα μαθήματα. Ορισμένοι, μάλιστα, πρότειναν ακόμη και εξετάσεις με ανοικτά βιβλία για να μειωθεί αποστήθιση.

Την έβδομη θέση (2,4% των συνολικών αναφορών) κατέχουν προτάσεις των μαθητών για αλλαγές στο ισχύον σύστημα που αφορούν είτε τη συνεκτίμηση των βαθμών όλων ή ορισμένων τάξεων του Λυκείου στον υπολογισμό των μορίων των υποψηφίων είτε την απόδοση ιδιαίτερου βάρους στο βαθμό του Απολυτηρίου του Λυκείου. Μερικοί, μάλιστα, ζητούν να ενισχυθεί η βαρύτητα του προφορικού βαθμού, θεωρώντας ότι εκφράζει καλύτερα τις γνώσεις και τις ικανότητες των υποψηφίων, γιατί είναι αποτέλεσμα όχι μιας στιγμιαίας εξέτασης, αλλά προϊόν μακράς παρακολούθησης της πορείας των μαθητών. Αυτό, βέβαια, ισχύει στο βαθμό στον οποίο οι προφορικοί βαθμοί είναι αντικειμενικοί και αμερόληπτοι, χαρακτηριστικά που δύσκολα επιτυγχάνονται σε όλες τις περιπτώσεις. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις ορισμένων φοιτητών. *«Να μη μετράνε μόνο οι γραπτές εξετάσεις της Γ' Λυκείου, αλλά η συνολική συμμετοχή και δουλειά των μαθητών κατά τη διάρκεια όλων των ετών φοίτησης στο Λύκειο»*, προτείνει φοιτήτρια Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α, ενώ φοιτητής του Οικονομικού Τμήματος του ίδιου Πανεπιστημίου γράφει *«να υπολογίζεται ο μέσος όρος των βαθμών όλων των χρόνων του Λυκείου, ώστε να υπάρχει καλύτερη και πιο αντικειμενική αξιολόγηση των υποψηφίων»*.

Στην όγδοη θέση (2,6%) βρίσκεται η κατηγορία των προτεινόμενων αλλαγών που ζητούν μεταρρυθμίσεις είτε στη δομή είτε στο περιεχόμενο του Λυκείου ή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γενικότερα. Οι περισσότεροι από αυτούς που εισηγούνται κάτι τέτοιο δεν συγκεκριμενοποιούν τις επιθυμητές μεταβολές. Λίγοι προτείνουν συγκεκριμένες αναμορφώσεις, όπως π.χ. *«Να μετατραπεί η τελευταία τάξη του λυκείου σε προπαρασκευαστικό έτος»*, *« να δηλώνονται από την αρχή του Λυκείου οι επιθυμητές κατευθύνσεις σπουδών και να παρακολουθούν οι μαθητές μόνο τα αντίστοιχα μαθήματα»* και άλλα παρόμοια.

Την ένατη θέση, με ποσοστό 2,1% επί του συνόλου των σχετικών προτάσεων, κατέχουν εισηγήσεις για την ενίσχυση της εφαρμογής και την ποιοτική αναβάθμιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με στόχο την καλύτερη ενημέρωση των ενδιαφερομένων για τους διάφορους κλάδους σπουδών, τις απαιτήσεις τους και τις επαγγελματικές τους διεξόδους. Η ενημέρωση αυτή θα βοηθήσει στο να γίνονται σωστότερες επιλογές και να υπάρχει καλύτερη αντιστοιχία μεταξύ ατομικών χαρακτηριστικών και απαιτήσεων των διαφόρων σπουδών. Από ορισμένους, μάλιστα, τονίζεται η ανάγκη δημιουργίας Γραφείων Σ.Ε.Π. σε κάθε σχολική μονάδα, ενώ άλλοι υπογραμμίζουν την ανάγκη να βοηθηθούν οι έφηβοι να βρουν τις κλίσεις τους και να συνειδητοποιήσουν τα πιθανά ταλέντα τους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, τομέας στον οποίο δεν βοηθά, κατά την εκτίμηση πολλών, το ελληνικό σχολείο. Η αδυναμία αυτή μειώνει, κατά την άποψή τους, την εγκυρότητα των επιλογών που γίνονται με το ισχύον σύστημα. *«Πιστεύω ότι το μάθημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού θα έπρεπε να εισαχθεί νωρίτερα στο πρόγραμμα σπουδών των ελληνικών σχολείων και να γίνεται συστηματικότερα»*, υποστηρίζει φοιτήτρια του Ιστορικού Αρχαιολογικού Τμήματος του Ε.Κ.Π.Α. *«Να υπάρχει Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα σχολεία»*, προτείνει μια συνάδελφός της του Τμήματος Φ.Π.Ψ. *«Θεωρώ»*, αναφέρει

φοιτήτρια του Ε.Μ.Π., «πως θα πρέπει γενικότερα να υπάρχει σωστός επαγγελματικός προσανατολισμός για την κατεύθυνση των παιδιών με σωστή ενημέρωση και επαφή με τον επαγγελματικό τομέα...».

Στην ίδια σειρά, με ποσοστό 2,1% επί του συνόλου των απαντήσεων, κατατάσσονται προτάσεις για αύξηση των ευκαιριών που προσφέρονται στους υποψηφίους είτε με την έννοια να μπορούν να βελτιώσουν, με επαναληπτικές εξετάσεις το ίδιο έτος ή τα επόμενα χρόνια, τους βαθμούς τους σε ορισμένα μαθήματα είτε με την έννοια να εξετάζονται γραπτώς περισσότερες από μια φορές στα μαθήματα των πανελλαδικών κατά τη φοίτησή τους στη Γ' τάξη του Λυκείου είτε με τη θέσπιση της δυνατότητας να δίνουν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους τα εξεταζόμενα μαθήματα. Όλα αυτά έχουν την έννοια να μην κρίνεται η τύχη των υποψηφίων από εξετάσεις που διενεργούνται άπαξ και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, θεωρώντας ότι μειώνεται, έτσι, η εγκυρότητα των επιδόσεών τους, επειδή αυτή μπορεί να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες.

Στη δέκατη θέση βρίσκονται προτάσεις που αναφέρονται στη συνολική εκτίμηση της εκπαιδευτικής πορείας ενός μαθητή, συμπεριλαμβανομένων και στοιχείων της προσωπικότητάς του, με στόχο τη θεραπεία της μονομέρειας των κριτηρίων που προκύπτουν από τις πανελλαδικές εξετάσεις, θέμα στο οποίο αναφερθήκαμε προηγουμένως.

Ακολουθούν άλλες προτάσεις για γενικές αλλαγές με μικρότερη συχνότητα εμφάνισης σε σύγκριση με τις προηγούμενες περιπτώσεις, όπως είναι π.χ. οι εξής: α) Να υπάρχουν δυνατότητες για περισσότερες επιλογές μαθημάτων. β) Να είναι πιο εύκολα τα θέματα, για να μειωθεί η ανάγκη φροντιστηρίου. γ) Να λιγοστεύσουν τα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα, δ) Να μπει βάση είτε στη γενική επίδοση των μαθητών (π.χ. να επανέλθει η βάση του 10) είτε στο μάθημα αυξημένης βαρύτητας είτε σε όλα τα μαθήματα. στ) Να υπάρχουν πιο έγκυροι και πιο αξιόπιστοι βαθμολογητές. ζ) Να μην εισάγονται στα Α.Ε.Ι. άτομα ειδικών κατηγοριών με χαμηλή βαθμολογία, με συχνότερη αναφορά στους αθλητές και στους τρίτεκνους.

4.3.6.2. Αλλαγές σε συγκεκριμένα μαθήματα

Οι προτάσεις των φοιτητών για αλλαγές στα εξεταζόμενα μαθήματα έχουν νόημα, όταν συσχετίζονται με το είδος των Τμημάτων στα οποία αυτοί φοιτούν. Για το λόγο αυτό θα αποφύγουμε να παρουσιάσουμε συνολικά τις εισηγήσεις τους. Θα εκθέσουμε τις σημαντικότερες απαντήσεις κατά κατηγορία Τμημάτων, αρχίζοντας από αυτά που υπηρετούν Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες (Φιλολογία, Ιστορία, Αρχαιολογία, Φ.Π.Ψ.).

Τριάντα δύο φοιτητές των παραπάνω Τμημάτων, που αντιστοιχούν στο 8,6% του οικείου δείγματος, έκαναν προτάσεις για αλλαγή σε μαθήματα. Αυτές αναφέρονται: α) στην ένταξη της Φιλοσοφίας στα εξεταζόμενα μαθήματα, πρόταση που προέρχεται κυρίως από φοιτητές των τμημάτων Φ.Π.Ψ. και των συναφών μ' αυτά, β) να διδάσκονται στο Λύκειο και να εξετάζονται στοιχεία ψυχοπαιδαγωγικών μαθημάτων, γ) να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης της Έκθεσης, δ) να προστεθεί στα εξεταζόμενα μαθήματα η Ιστορία της Τέχνης, δ) να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη Λογοτεχνία, ελληνική και ξένη, ε) να αντικατασταθεί το μάθημα της Βιολογίας από μάθημα Γλωσσολογίας ή Φιλοσοφίας, κατ' άλλους, ε) να αφαιρεθούν τα

μαθήματα γενικής Παιδείας, στ) να αφαιρεθεί η Λογοτεχνία Κατεύθυνσης, ζ) να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης τόσο των Αρχαίων όσο και των Λατινικών και της Ιστορίας. Ως προς τα τελευταία ζητούνται τα εξής: 1) για τα Αρχαία προτείνεται να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο Συντακτικό και στη Γραμματική και να γίνεται μετατροπή νεοελληνικού κειμένου σε αρχαίο, β) ως προς τα Λατινικά ένα-δύο άτομα εισηγούνται την κατάργησή τους και κάποιιο άλλοι προτείνουν να υπάρχει άγνωστο κείμενο στα Λατινικά ή να διευρυνθεί η εξεταστέα ύλη.

Οι παραπάνω εισηγήσεις έχουν μικρή συχνότητα εμφάνισης –γίνονται από ένα ή δύο άτομα- με εξαίρεση την πρόταση για εξέταση στη Φιλοσοφία που εμφανίζει μεγαλύτερη συχνότητα. Σχετική πρόταση γίνεται και από μεμονωμένα άτομα που ανήκουν σε άλλα Τμήματα.

Από τους φοιτητές της Νομικής επτά μόνο άτομα εισηγήθηκαν αλλαγές στα εξεταζόμενα μαθήματα, οι οποίες αφορούν : α) την κατάργηση των Λατινικών ως εξεταζόμενου μαθήματος, β) την αναμόρφωση της εξέτασης στην Έκθεση, γ) την αφαίρεση της Λογοτεχνίας και δ) την προσθήκη ενός μαθήματος σχετικού με το Δίκαιο (π.χ. Αρχές Δικαίου, Ανθρώπινα Δικαιώματα κτλ.).

Από τους φοιτητές των Μ.Μ.Ε. οκτώ προσδιόρισαν συγκεκριμένες αλλαγές στα εξεταζόμενα μαθήματα και στη σχετική διαδικασία. Πρότειναν και αυτοί να καταργηθούν τα Λατινικά ως εξεταζόμενο μάθημα. Εισηγήθηκαν ακόμη: α) να υπάρχει κάποιο μάθημα σχετικό ή με την επικοινωνία ή με την ιστορία των Μ.Μ.Ε. ή άλλο μάθημα ανθρωπιστικού ή κοινωνιολογικού περιεχομένου, β) να προστεθούν στα μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης περισσότερα Μαθηματικά ή, όπως γράφουν, «πρακτικά μαθήματα», γ) να μειωθεί ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων και δ) να προστεθεί Ξένη Γλώσσα.

Από τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων 44 άτομα (24,2% του οικείου δείγματος) διατύπωσαν προτάσεις για αλλαγές στα εξεταζόμενα μαθήματα ή στο περιεχόμενό τους ή στην εξεταστική διαδικασία. Οι προτάσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα αφορούν: α) τη προσθήκη ενός ψυχοπαιδαγωγικού εισαγωγικού μαθήματος που θα τους εξοικειώνει με βασικές παιδαγωγικές και ψυχολογικές έννοιες και β) την κατάργηση των Λατινικών από τα εξεταστέα μαθήματα, αντικείμενο που θα μπορούσε να αντικατασταθεί από μια Ξένη Γλώσσα. Ακολουθούν με μικρότερες συχνότητες άλλες προτάσεις για αλλαγές, όπως να προστεθούν Μαθηματικά στη θεωρητική κατεύθυνση, να μην εξετάζονται οι υποψήφιοι για τα Παιδαγωγικά Τμήματα στα Αρχαία Ελληνικά, να διευρυνθεί η ύλη του μαθήματος της Φυσικής, να υπάρχουν και εικαστικά μαθήματα στα εξεταστέα αντικείμενα και να ενισχυθεί ο θεσμός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Από τους φοιτητές των Μαθηματικών Τμημάτων, 13 άτομα, ήτοι ποσοστό 9,8% του αντίστοιχου δείγματος, διατύπωσαν συγκεκριμένες προτάσεις για αλλαγές. Σημειώνουμε αυτές που έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα. α) Να καταργηθεί το μάθημα Α.Ο.Δ.Ε. (Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων) της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης και να αντικατασταθεί με άλλο πιο χρήσιμο. Β) Να αφαιρεθεί η Φυσική και κυρίως η Φυσική Κατεύθυνσης, το οποίο πριέχει τόσες λεπτομέρειες, που δεν χρειάζονται για τους μαθηματικούς. γ) Να μειωθεί η βαρύτητα της Έκθεσης. δ) Να προστεθεί ύλη από την Ευκλείδεια Γεωμετρία.

Από τους φοιτητές των Τμημάτων Φυσικής, Βιολογίας και Επιστήμης Υλικών 44 άτομα (17,2% του αντίστοιχου δείγματος) διατύπωσαν διάφορες προτάσεις για

αλλαγές σε εξεταζόμενα μαθήματα, σε ύλη ή σε άλλους τομείς. Αυτές που εμφανίζουν τις μεγαλύτερες συχνότητες είναι οι εξής: α) Να μην εξετάζεται το μάθημα Α.Ο.Δ.Ε., γιατί δεν έχει σχέση με τις σπουδές τους. β) Να μην εξετάζεται η Έκθεση ή να περιοριστεί η βαρύτητά της. γ) Να συναξιολογούνται και εργαστηριακές δεξιότητες των υποψηφίων. δ) Να δοθεί έμφαση στη Φυσική (ισχύει για τους Φυσικούς), στη Χημεία ή στη Βιολογία (το τελευταίο ισχύει για τους Βιολόγους), καθώς και σε μαθήματα Πληροφορικής και Περιβαλλοντικών Επιστημών. ε) Να ενισχυθεί το αντικείμενο της Στατιστικής. στ). Να μην εξετάζονται Μαθηματικά Κατεύθυνσης, ιδιαίτερα για τους υποψηφίους των Τμημάτων Βιολογίας.

Το 1/3 περίπου των φοιτητών που προέρχονται από τα Τμήματα Πληροφορικής διατύπωσαν προτάσεις για αλλαγές, από τις οποίες σημαντικότερες είναι οι ακόλουθες: α) Να αυξηθεί ακόμη περισσότερο η βαρύτητα των μαθημάτων Πληροφορικής και να δοθεί έμφαση στον τομέα αυτό. β) Να μην εξετάζεται το μάθημα Α.Ο.Δ.Ε, καθώς και Φυσική Κατεύθυνσης. γ) Ο κάθε υποψήφιος να επιλέγει μαθήματα και να εξετάζεται μόνο σ' αυτά.

Έντεκα φοιτητές της Ιατρικής (14,5% του αντίστοιχου δείγματος) διατύπωσαν προτάσεις για αλλαγή μαθημάτων ή κάτι συναφές. Η συχνότερη αφορά την προσθήκη ενός μαθήματος που να περιέχει στοιχεία Ανατομίας (έστω το παλαιό μάθημα Ανθρωπολογίας και Υγιεινής) και ακολουθεί η αύξηση της έμφασης στα μαθήματα της Χημείας, της Βιοχημείας και της Βιολογίας. Εισηγούνται, αντίθετα, να περιοριστεί η ύλη και η αντίστοιχη βαρύτητα των Μαθηματικών και της Φυσικής. Προτείνεται, ακόμη, το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας να μην είναι στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, αλλά να αποτελεί κριτήριο αποφοίτησης από το Λύκειο.

Από τους φοιτητές της Αρχιτεκτονικής 19 άτομα, ήτοι ποσοστό 38,1% του οικείου δείγματος προσδιόρισαν αλλαγές. Η πιο σημαντική από αυτές έχει περισσότερο τη μορφή αιτήματος παρά την έννοια της τροποποίησης των εξεταζόμενων μαθημάτων. Απαιτούν να διδάσκεται το Σχέδιο δωρεάν στο σχολείο για όσους επιθυμούν να ακολουθήσουν σπουδές στις οποίες το Σχέδιο εξετάζεται ως ειδικό μάθημα. Τώρα, οι υποψήφιοι για τα Τμήματα αυτά πληρώνουν σε ιδιωτικούς φορείς, για να διδαχθούν Σχέδιο, κατάσταση που αποθαρρύνει τους φτωχούς υποψηφίους να ακολουθήσουν σχετικούς κλάδους σπουδών. Έπεται το αίτημα να καταργηθεί το μάθημα Α.Ο.Δ.Ε. και ακολουθούν ποικίλες άλλες προτάσεις μεμονωμένων ατόμων, όπως, να προστεθεί μάθημα σχετικό με την Ιστορία της Τέχνης, καθώς και μάθημα Γεωμετρίας, να ενισχυθεί η βαρύτητα του Σχεδίου κτλ.

Από τους φοιτητές των Τεχνολογικών Τμημάτων των Πολυτεχνικών Σχολών, 21 ήτοι 19,1% του αντίστοιχου δείγματος, πρότειναν διάφορες αλλαγές. Αυτές που έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι οι εξής: α) Να δοθεί έμφαση στα μαθήματα της Πληροφορικής, β) Να εξετάζονται και οι εργαστηριακές δεξιότητες των υποψηφίων, γ) Να καταργηθεί το Α.Ο.Δ.Ε., γ) Να περιοριστεί η βαρύτητα της Έκθεσης, δ) Να διευρυνθεί η ύλη στα Μαθηματικά και στη Φυσική.

Από τους φοιτητές που παρακολουθούσαν Οικονομικές Σπουδές 19, ήτοι 13,7% του αντίστοιχου δείγματος, διατύπωσαν προτάσεις. Η πιο συχνά αναφερόμενη είναι το αίτημα να καταργηθεί από τα εξεταζόμενα μαθήματα η Φυσική Κατεύθυνσης, επειδή δεν σχετίζεται με τις αντίστοιχες σπουδές. Ακολουθούν άλλες μεμονωμένες προτάσεις, όπως να ενισχυθούν τα οικονομικά μαθήματα, να αλλά-

ξει ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων Α.Ο.Δ.Ε. και Α.Ο.Θ. (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας), καθώς και της Πληροφορικής, να δηλώνουν οι υποψήφιοι ένα μόνο Τμήμα, να μην εισάγονται στα Τμήματα Οικονομικών Σπουδών απόφοιτοι Λυκείου που ακολούθησαν τη θεωρητική κατεύθυνση.

Από τους φοιτητές των Τ.Ε.Φ.Α.Α. 3 μόνο διατύπωσαν προτάσεις για αλλαγές, οι οποίες αναφέρονται στην κατάργηση της εξέτασης στη Φυσική, στην προσθήκη μαθήματος Ανατομίας και Ψυχολογίας και στην αύξηση της δυσκολίας των εξετάσεων.

Τέλος, από τους φοιτητές των Ξένων Γλωσσών 10, ήτοι το 16,1%, του αντίστοιχου δείγματος, έκαναν αναφορά σε επιθυμητές αλλαγές, από τις οποίες η πιο σημαντική είναι να γίνουν πιο απαιτητικές οι εξετάσεις στα Αγγλικά (υποθέτουμε και στις υπόλοιπες ξένες γλώσσες). Ακολουθούν άλλες που εκφράστηκαν από μεμονωμένα άτομα και σχετίζονται με την κατάργηση του μαθήματος των Λατινικών, την προσθήκη μαθήματος σχετικού με τη Θεωρία του Πολιτισμού και τη συνεχή αξιολόγηση στα Αγγλικά.

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως σε σχέση με τις επιθυμητές από τους ερωτηθέντες αλλαγές, οι οποίες θα συμβάλουν, κατά την κρίση τους, στην αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των πανελλαδικών εξετάσεων, μπορούμε να σημειώσουμε τα εξής:

Υπάρχει ένα γενικότερο αίτημα για αύξηση της προσαρμογής τόσο του αντικείμενου των εξεταζόμενων μαθημάτων όσο και της εξεταστέας σ' αυτά ύλης στο περιεχόμενο των σπουδών που ακολουθούσαν οι ερωτηθέντες φοιτητές. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται προσθαφαιρέσεις μαθημάτων, σμίκρυνση ή διεύρυνση της ύλης τους και ανάλογα αύξηση ή μείωση της βαρύτητάς τους. Αν και οι προτεινόμενες αλλαγές φαίνονται λογικές και, αν γίνουν, πιθανόν να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλύτερου συστήματος επιλογής, είναι ωστόσο δύσκολο να υλοποιηθούν στην πράξη όσο θα εφαρμόζεται ένα σύστημα παρόμοιο με αυτό των πανελλαδικών εξετάσεων. Για την εφαρμογή τους θα έπρεπε να δημιουργηθούν πολλές κατευθύνσεις στο Λύκειο και πολλαπλοί συνδυασμοί εξετάσεων, κάτι που δεν κρίνεται, με τα υπάρχοντα δεδομένα, ρεαλιστικό. Πολλές από τις προτάσεις αυτές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν αν ανεξαρτίοταν το Λύκειο από την επιλογή των φοιτητών είτε με τη δημιουργία προπαρασκευαστικού έτους είτε με τη δημιουργία πρώτου κύκλου σπουδών στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. είτε με την επιλογή από τα ίδια τα Τμήματα. Στο θέμα αυτό θα επανέλθουμε.

Σημαντικό, επίσης, φαίνεται το αίτημα της κατάργησης των Λατινικών ως εξεταζόμενου μαθήματος της θεωρητικής κατεύθυνσης και του Α.Ο.Δ.Ε. ως εξεταζόμενου μαθήματος της τεχνολογικής κατεύθυνσης. Το ίδιο ισχύει και για την αναμόρφωση της εξέτασης στην Έκθεση.

Οι εισηγήσεις αυτές μπορούν να εξεταστούν στο πλαίσιο της αναμόρφωσης του ισχύοντος συστήματος, καθώς και άλλες προτάσεις που αφορούν ειδικές περιπτώσεις, όπως π.χ. η δωρεάν διδασκαλία του Σχεδίου, η αύξηση των απαιτήσεων όσον αφορά τις Ξένες Γλώσσες, ο εκσυγχρονισμός των εξετάσεων σε διάφορους τομείς και άλλα παρόμοια.

4.3.7. Πρόσθετα κριτήρια για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Εκτός από τις αλλαγές στα εξεταζόμενα στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθήματα, ρωτήσαμε τους φοιτητές που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα αν, κατά τη γνώμη τους, θα μπορούσαν να υπάρξουν και άλλα κριτήρια επιλογής, με στόχο να γίνει το σύστημα πιο αξιόπιστο χωρίς να χάσει τον αδιάβλητο χαρακτήρα του. Χίλιοι επτακόσιοι ενενήντα τέσσερις (1594) φοιτητές, ήτοι το 96,7% του οικείου δείγματος⁷⁵ απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Από αυτούς που απάντησαν, το 65,0 % έδωσε θετική απάντηση και το 35,0% αρνητική. Από τους πρώτους ζητήθηκε να σημειώσουν τα πιο σημαντικά από τα κριτήρια αυτά. Το 77,8% εκείνων που έδωσαν καταφατική απάντηση ως προς την αναγκαιότητα υιοθέτησης πρόσθετων κριτηρίων, ανέφεραν διάφορα κριτήρια. Επιπρόσθετα, αρκετοί δεν περιορίστηκαν μόνο στο ζήτημα των κριτηρίων, αλλά επεκτάθηκαν και σε γενικότερες αλλαγές, επαναλαμβάνοντας, εν μέρει, κάποιες εισηγήσεις που έχουν ήδη μνημονευθεί. Τις απαντήσεις τους, είτε αυτές αφορούν πρόσθετα κριτήρια επιλογής είτε άλλες συναφείς προτάσεις, ταξινομήσαμε σε σειρά σπουδαιότητας, ανάλογα με τη συνολική συχνότητα αναφοράς τους. Από την ταξινόμηση αυτή προέκυψαν τα ακόλουθα:

1. Τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (18,0%)⁷⁶ παρουσιάζουν οι προτάσεις των ερωτηθέντων που εισηγούνται να λαμβάνονται ως κριτήρια για την επιλογή των φοιτητών οι κλίσεις και οι δεξιότητες των υποψηφίων, καθώς και άλλα στοιχεία σχετικά με την προσωπικότητά τους, χαρακτηριστικά που μπορούν να μετριοούνται με τεστ δεξιοτήτων, τεστ κλίσεων και ενδιαφερόντων, τεστ νοημοσύνης και τεστ προσωπικότητας. Αρκετοί από αυτούς που έδωσαν απαντήσεις, οι οποίες εμπίπτουν στη συγκεκριμένη κατηγορία σημείωσαν απλώς να συνεκτιμώνται αποτελέσματα ψυχολογικών τεστ ή ψυχολογικής εξέτασης, ενώ μερικοί σημείωσαν να γίνονται τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού.
2. Στη δεύτερη σειρά, από την άποψη της συχνότητας αναφοράς (16,5%), έρχονται οι εισηγήσεις που προτείνουν να συνεκτιμώνται στα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων φοιτητών οι σχολικές τους επιδόσεις. Οι σχετικές προτάσεις ποικίλλουν. Η πλειονότητα αναφέρεται στη συνεκτίμηση των βαθμών του Λυκείου και ιδιαίτερα των δύο τελευταίων ή της τελευταίας τάξης μόνον (ενίοτε σημειώνουν μόνο το βαθμό του απολυτηρίου του Λυκείου). Αρκετοί, όμως, φοιτητές κάνουν λόγο για συνεκτίμηση της επίδοσης των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ μικρό ποσοστό αναφέρεται γενικά είτε στη συνολική εικόνα του μαθητή είτε στη συνολική του πορεία κατά τη φοίτησή του στο σχολείο, περιλαμβανομένου, σε ελάχιστες περιπτώσεις, και του Δημοτικού.
3. Την τρίτη θέση, με ποσοστό 16,5%, κατέχουν εισηγήσεις των ερωτηθέντων που δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένα κριτήρια, αλλά ζητούν την κατάργηση των

⁷⁵ Υπενθυμίζουμε στον αναγνώστη ότι δεν περιλαμβάνονται όσοι εισήχθησαν με κατατακτήριες ή παγκύπριες εξετάσεις, οι ομογενείς, οι αλλοδαποί και τα άτομα με σοβαρές παθήσεις.

⁷⁶ Τα αναφερόμενα για κάθε κατηγορία ποσοστά έχουν υπολογιστεί επί του συνόλου των θεμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που έδωσαν όσοι φοιτητές απάντησαν στο σχετικό ερώτημα.

πανελλαδικών εξετάσεων και κυρίως την αποδέσμευση του Λυκείου από τις διαδικασίες επιλογής, με στόχο να λειτουργήσει το Λύκειο πιο αποτελεσματικά και να γίνει εγκυρότερη η επιλογή όσων εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι απαντήσεις που εντάχθηκαν στην υπό εξέταση κατηγορία καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα εισηγήσεων, όπως: α) να εισάγονται όλοι στα Τμήματα που επιθυμούν (ορισμένοι γράφουν η εισαγωγή να γίνεται σε Σχολές και όχι σε Τμήματα) και να επιλέγονται κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών των σπουδών τους αυτοί που είναι ικανοί να συνεχίσουν, με βάση τις επιδόσεις τους στα διδασκόμενα μαθήματα ή σε ορισμένα μόνον που θεωρούνται βασικά, β) να καθιερωθεί προπαρασκευαστικό ή δοκιμαστικό, κατ' άλλους, έτος ή εξάμηνο σπουδών, ενώ πολύ μικρός αριθμός ανέφερε και μικρότερη ακόμη περίοδο δοκιμαστικής φοίτησης (π.χ. 3 μήνες), γ) οι εισαγωγικές εξετάσεις να διενεργούνται από τα ίδια τα Τμήματα των Α.Ε.Ι. (προφανώς και των Τ.Ε.Ι.) είτε σε προκαθορισμένα μαθήματα και σε συγκεκριμένη ύλη είτε σε μαθήματα και σε ύλη που θα ορίζουν τα ίδια, δ) ορισμένοι γράφουν να γίνονται εξετάσεις απ' ευθείας στις Σχολές ή στα Τμήματα προτίμησης χωρίς να δίνουν άλλες ειδικότερες λεπτομέρειες. Υπάρχουν, ακόμη, φοιτητές που, αντί να αναφέρουν συγκεκριμένες προτάσεις ως προς την εισαγωγή στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, έγραψαν να υιοθετηθεί ένα από τα συστήματα που ισχύει στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

4. Την τέταρτη θέση στην ιεράρχηση των ομαδοποιημένων απαντήσεων των φοιτητών, με ποσοστό της τάξης του 9,6%, καταλαμβάνουν οι εισηγήσεις να λαμβάνεται υπόψη ως πρόσθετο κριτήριο επιλογής το αποτέλεσμα συνέντευξης των υποψηφίων είτε με ομάδα καθηγητών είτε με ειδικούς κατά κλάδο επιστήμονες, ενώ η πλειονότητα σημειώνει απλώς τον όρο «συνέντευξη», χωρίς να παρέχει περισσότερες διευκρινίσεις. Στην κατηγορία αυτή εντάξαμε και μικρό αριθμό απαντήσεων που κάνουν λόγο για προφορική εξέταση μετά τις γραπτές εξετάσεις ή για συνδυασμό γραπτών και προφορικών εξετάσεων. Λιγστοί φοιτητές υπογραμμίζουν ότι με τη βοήθεια των συνεντεύξεων είναι δυνατόν να εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας των ατόμων που δεν μπορούν να εκτιμηθούν με τις απρόσωπες γραπτές εξετάσεις. Είναι προφανές ότι πολλοί από αυτούς, που εισηγούνται τη διενέργεια συνεντεύξεων για την επιλογή των υποψηφίων φοιτητών, έχουν κατά νουν την ανάληψη της σχετικής ευθύνης από τα ίδια τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα εν όλω ή εν μέρει. Ελάχιστοι σημειώνουν: *«οι συνεντεύξεις να γίνονται σε μικτές επιτροπές αποτελούμενες από καθηγητές Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».*
5. Την πέμπτη σειρά, με ποσοστό 7,5% επί του συνόλου των θεμάτων που καταγράφηκαν, κατέχουν εισηγήσεις που αφορούν την αύξηση της συνάφειας των εξεταζόμενων μαθημάτων για την εισαγωγή στα τριτοβάθμια ιδρύματα με τις αντίστοιχες σπουδές. Εκτός από τη γενική αυτή πρόταση, η συγκεκριμένη ομάδα των απαντήσεων των φοιτητών περιλαμβάνει ποικίλες πιο συγκεκριμένες θέσεις, όπως είναι π.χ. οι ακόλουθες: α) να εξετάζονται οι υποψήφιοι μόνο στα μαθήματα της οικείας κατεύθυνσης, β) να δημιουργηθούν ειδικές (άλλοι γράφουν περισσότερες) κατευθύνσεις στο Λύκειο έτσι, ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη αντιστοιχία με τους διάφορους κλάδους ανώτατων σπουδών (π.χ. ειδική κα-

τεύθυνση για τις οικονομικές σπουδές, ειδική για τις παιδαγωγικές κτλ.), γ) να γίνονται εξετάσεις μόνο σε 2-3 μαθήματα που θεωρούνται απολύτως απαραίτητα για κάθε κλάδο σπουδών, δ) να προστεθούν στα εξεταζόμενα μαθήματα και κάποια άλλα (π.χ. καλλιτεχνικά, ψυχοπαιδαγωγικά, Ιστορία της Τέχνης, Δίκαιο κ.ά.), για να ενισχυθεί η σύνδεση των πανελλαδικών εξετάσεων με το περιεχόμενο των διαφόρων κλάδων σπουδών.

6. Την έκτη σειρά (5.1%) καταλαμβάνουν οι προτάσεις των φοιτητών που απάντησαν στο σχετικό ερώτημα, οι οποίοι προτείνουν να συνεκτιμώνται στα κριτήρια επιλογής όσων εισέρχονται στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., καθώς και στις λοιπές Ανώτατες Σχολές εργασίες των υποψηφίων σχετικές με τις επιθυμητές σπουδές, ανάλογα projects, ή συμμετοχή τους σε συναφή σχολικά προγράμματα ή σε άλλες σημαντικές δραστηριότητες.
7. Σε αντίθεση προς αυτούς που ζητούν περισσότερη εξειδίκευση των μαθημάτων των πανελλαδικών εξετάσεων ή του περιεχομένου τους, για να υπάρχει μεγαλύτερη αντιστοιχία με τους επιμέρους κλάδους των ανώτατων σπουδών, μερικοί φοιτητές θεωρούν ότι θα πρέπει, εκτός από τα ειδικά μαθήματα, να συνεκτιμώνται οι γενικές γνώσεις των υποψηφίων και οι γενικότερες δεξιότητές τους (γλωσσικές δεξιότητες, δημιουργικότητα, φαντασία κτλ.), η εγκυκλοπαιδική τους μόρφωση και η ενημέρωσή τους σε ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων. Οι σχετικές αναφορές αντιπροσωπεύουν το 4,2% του συνόλου των θεμάτων που καταγράφηκαν και κατέχουν την έβδομη σειρά στην ιεραρχική κατάταξη των σχετικών ομαδοποιήσεων.
8. Πολλοί φοιτητές θεωρούν ότι για την αύξηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των διαδικασιών εισαγωγής θα πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες στους εξεταζόμενους (3,8% επί του συνόλου των σχετικών αναφορών-όγδοη σειρά). Για το λόγο αυτό προτείνουν ποικίλες ρυθμίσεις όπως: α) να υπάρχει η δυνατότητα επαναληπτικής εξέτασης το Σεπτέμβριο για όσους δεν πήγαν καλά στις αρχικές εξετάσεις, β) να υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης των επιδόσεων των υποψηφίων σε ορισμένα μαθήματα το επόμενο έτος, χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να δίνουν όλα τα μαθήματα, γ) να γίνει αύξηση του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων, δ) να θεσπισθεί προφορική εξέταση όσων αποτυγχάνουν στα γραπτά, ε) να γίνονται συνεχείς εξετάσεις στη διδασκόμενη ύλη.
9. Στην δέκατη θέση, με ποσοστό 3,0%, κατατάσσεται η ομάδα των αναφορών στην απαίτηση να δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση της κριτικής σκέψης και να περιοριστεί η αποστήθιση στην οποία βασίζεται, κατά κύριο λόγο, το ισχύον σύστημα. Το γεγονός ότι το αίτημα αυτό καταλαμβάνει την δέκατη σειρά από την άποψη της συχνότητας αναφοράς των υπό εξέταση θεμάτων, ενώ έρχεται πρώτο στις αιτιολογήσεις των απαντήσεων όσων πιστεύουν ότι με το ισχύον σύστημα δεν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι, μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής: Η φύση της ερώτησης, η οποία ζητούσε από τους φοιτητές να σημειώσουν πρόσθετα συγκεκριμένα κριτήρια, έστρεφε τη σκέψη τους σε άλλες προτάσεις και λιγότερο στην αλλαγή του πνεύματος των εξετάσεων.
10. Την ενδέκατη θέση (1,6%) κατέχουν τα αιτήματα των ερωτηθέντων να υπάρξει ένα πιο ευέλικτο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είτε

μέσω της καθιέρωσης περισσότερων επιλεγόμενων μαθημάτων είτε με την παροχή σ' αυτούς της δυνατότητας να επιλέγουν όποια μαθήματα θέλουν και να εξετάζονται μόνο σ' αυτά.

11. Στην δωδέκατη σειρά (1,4%) έρχονται οι εισηγήσεις των ερωτηθέντων να καθιερωθεί ως πρόσθετο κριτήριο επιλογής των φοιτητών η γνώση Ξένων Γλωσσών, χωρίς να καθορίζουν συγκεκριμένη Ξένη Γλώσσα. Ορισμένοι, μάλιστα, χρησιμοποιούν το γενικότερο όρο: γλωσσομάθεια. Στην ίδια σειρά (με ίδιο ποσοστό) εμφανίζεται το αίτημα για καλύτερη οργάνωση και συστηματοποίηση της λειτουργίας του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, θέμα στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί.
12. Ο συνυπολογισμός των προτιμήσεων των υποψηφίων ως κριτήριο για την επιλογή τους αποτελεί πρόταση που κατατάσσεται στη δέκατη τρίτη σειρά (1,3%). Πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι οι προτιμήσεις των υποψηφίων λαμβάνονται υπόψη από το ισχύον σύστημα μέσω των δηλώσεών τους στο σχετικό μηχανογραφικό δελτίο. Πιθανόν, όσοι εισηγούνται να ληφθεί ως κριτήριο επιλογής η επιθυμία των υποψηφίων εννοούν να μετράει με κάποιο συντελεστή η σειρά προτίμησης, για να υπάρχει μεγαλύτερη αντιστοιχία μεταξύ ατομικών ενδιαφερόντων και σπουδών. Κάτι τέτοιο θέτει άλλα ζητήματα σχετικά με την επιλογή των ικανότερων υποψηφίων και θα εγείρει ενστάσεις από όσους έχουν υψηλότερες επιδόσεις έναντι άλλων εισαγομένων. Σε σχέση με την καλύτερη αντιστοίχιση ενδιαφερόντων και σπουδών προτείνεται από μικρή μερίδα φοιτητών ο περιορισμός του αριθμού των δηλώσεων προτίμησης Τμημάτων στο μηχανογραφικό δελτίο.⁷⁷
13. Στη δέκατη τέταρτη σειρά (1,1%) κατατάσσονται τα κοινωνικά κριτήρια, όπως είναι η οικονομική κατάσταση των οικογενειών των υποψηφίων, η οποία δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα στο βαθμό που το πράττουν οι εύποροι, ο αριθμός των αδελφών (πολύτεκνες οικογένειες), άτομα με ειδικές ανάγκες κτλ. Οφείλουμε, βέβαια, να σημειώσουμε ότι κάποιοι άλλοι φοιτητές εκφράζουν την αντίθεσή τους στην ύπαρξη ειδικών κατηγοριών υποψηφίων και ιδιαίτερα των τρίτεκνων ή πολυτέκνων, των μουσουλμάνων και των αθλητών, αν δεν έχουν υψηλές επιδόσεις. Κατηγορηματικά, μάλιστα, εννέα ερωτηθέντες δήλωσαν ότι τα κριτήρια πρέπει να είναι τα ίδια για όλους χωρίς καμιά εξαίρεση για ειδικές κοινωνικές κατηγορίες.
14. Στη δέκατη πέμπτη θέση (1%) κατατάσσονται οι εισηγήσεις που προτείνουν να λαμβάνονται ως πρόσθετο κριτήριο για την επιλογή των φοιτητών οι διακρίσεις τους σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς (π.χ. μαθηματικές ολυμπιάδες, διεθνείς διαγωνισμούς στις θετικές επιστήμες, ιδιαίτερες καλλιτεχνικές επιδόσεις) ή σημαντικά βραβεία, αθλητικές επιδόσεις κτλ. Εξυπακούεται ότι πρέπει να υπάρχει συνάφεια μεταξύ σπουδών και διακρίσεων αυτών.
15. Στη δέκατη έκτη σειρά (0,8%) κατατάσσεται η απαίτηση ολίγων ερωτηθέντων να μη τίθενται στις πανελλαδικές εξετάσεις θέματα που είναι εκ των προτέρων

⁷⁷ Οι αναφορές στο θέμα αυτό δεν ελήφθησαν υπόψη για τον καθορισμό της σειράς που κατέχει ο συνυπολογισμός των υποψηφίων ως κριτηρίου επιλογής τους.

γνωστά, όπως γράφουν, εννοώντας πιθανόν ότι περιλαμβάνονται στα κυκλοφορούντα βοηθήματα ή διδάσκονται σε φροντιστήρια. Σε έμμεση σχέση με τα θέματα βρίσκεται το αίτημα δύο-τριών φοιτητών να υπάρχουν στις εξετάσεις περισσότερες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, κατάλληλα διατυπωμένες, ώστε να ελέγχεται όχι η απλή ανάκληση πληροφοριών αλλά πιο σύνθετοι διδακτικοί στόχοι.

16. Με πολύ μικρότερη συχνότητα εμφανίζονται άλλες προτάσεις για την καθιέρωση πρόσθετων κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων φοιτητών. Από αυτές αξίζει να μνημονεύσουμε τις ακόλουθες, λόγω του ενδιαφέροντος που παρουσιάζουν; α) φάκελος αξιολόγησης (portfolio) με δείγματα εργασιών ή άλλων εμπειριών των υποψηφίων, διακρίσεις σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς κ.ά.π. β) συστατικές επιστολές από καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή εκθέσεις τους για τα προσόντα και τις ικανότητες των υποψηφίων, γ) γνώσεις χρήσης υπολογιστών, δ) δημοσιεύματα υποψηφίων στον τύπο ή σε άλλα έντυπα, ε) πρακτική ή εργασιακή εμπειρία σχετική με τις επιθυμητές σπουδές, στ) εντοπιότητα, ζ) εργαστηριακές δεξιότητες, η) παρακολούθηση σεμιναρίων, θ) ο εθελοντισμός ή η αξιολογη προσφορά κοινωνικής εργασίας, ι) η επαναφορά της βάσης του 10 ή η καθιέρωση βάσης στα μαθήματα αυξημένης βαρύτητας ή σε όλα τα μαθήματα, σύμφωνα με ορισμένους, και ια) η κατάθεση βιογραφικών σημειωμάτων.

Αξίζει, ακόμη, να σημειώσουμε ορισμένες από τις υπόλοιπες προτάσεις των ερωτηθέντων, οι οποίες αν και δεν σχετίζονται ευθέως με τα κριτήρια επιλογής, παρουσιάζουν ενδιαφέρον για το μελετητή του συστήματος πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται: α) η βελτίωση των σχολικών βιβλίων, β) η αξιοκρατική επιλογή των βαθμολογητών και η συνεχής επιμόρφωσή τους, με στόχο την αντικειμενικότερη βαθμολόγηση των γραπτών, γ) η μη αποστολή των γραπτών στα ίδια βαθμολογικά κέντρα κάθε χρόνο, δ) η εσωτερική κινητικότητα των φοιτητών μετά την εισαγωγή τους στα ανώτατα ιδρύματα, ε) η αυστηρότερη και συστηματικότερη επιτήρηση των εξεταζομένων, με στόχο την πρόληψη φαινομένων αντιγραφής, τα οποία καταγγέλλουν λιγοστοί φοιτητές, στ) η διενέργεια εξετάσεων με ανοικτά βιβλία.

Τέλος, ορισμένοι σημειώνουν ότι δεν χρειάζεται αλλαγή ή συμπλήρωση των κριτηρίων αλλά ριζική αλλαγή όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο πάσχει εκ βάθρων, ή σημείωσαν άλλες άσχετες με το θέμα απαντήσεις.

Η συσχέτιση των απαντήσεων των φοιτητών στην ερώτηση αυτή με συγκεκριμένες ανεξάρτητες μεταβλητές οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις. Η κατεύθυνση που οι φοιτητές ακολούθησαν στο Λύκειο διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις απαντήσεις τους ($\chi^2=11,22$, $\beta.ε=2$, $p < .005$). Πιο συγκεκριμένα, το 68,7% αυτών που είχαν ακολουθήσει τη θεωρητική κατεύθυνση απάντησαν θετικά στην ερώτηση που αφορούσε την εφαρμογή πρόσθετων κριτηρίων έναντι 66,0% και 60,0% αυτών που είχαν ακολουθήσει θετική και τεχνολογική αντίστοιχα κατεύθυνση.

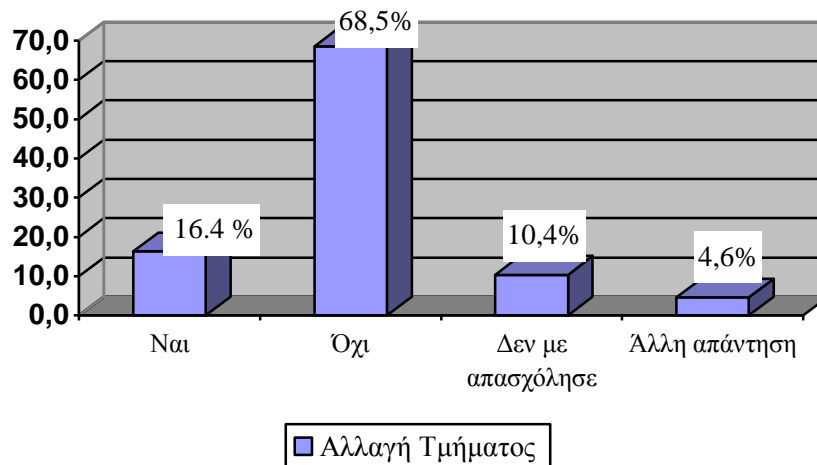
Σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας ως προς το ζήτημα αυτό αποδεικνύεται και η κατηγορία του Τμήματος προέλευσης ($\chi^2= 60,73$ $\beta.ε=13$, $p < .001$). Οι φοιτητές που εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικών απαντήσεων προέρχονται από τα Τμήματα Μ.Μ.Ε., τα Παιδαγωγικά και τα Τμήματα Φιλολογικο-

ιστορικών Επιστημών. Αντίθετα αυτοί που εμφανίζουν τα μικρότερα ανήκουν στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. και σε Τμήματα Νομικής. Η σειρά προτίμησης του Τμήματος φοίτησης δεν διαφοροποιεί τις απαντήσεις των φοιτητών. Το ίδιο ισχύει και για το φύλο των φοιτητών.

4.3.8. Πιθανότητα αλλαγής Τμήματος μετά το πρώτο έτος των σπουδών

Όπως είδαμε στο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζονται οι απόψεις των πανεπιστημιακών για το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια από τις κριτικές που διατυπώνονται εναντίον του είναι ότι εγκλωβίζει τα άτομα σε ορισμένη κατεύθυνση σπουδών, η οποία μπορεί να μην ανταποκρίνεται στα πραγματικά τους ενδιαφέροντα ή να την επέλεξαν λανθασμένα, λόγω ανεπαρκούς ή ανακριβούς πληροφόρησης. Με άλλα λόγια, το όλο σύστημα χαρακτηρίζεται από ακαμψία, η οποία δεν επιτρέπει τη διόρθωση εσφαλμένων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών, κατ' επέκταση, επιλογών των νέων. Δεν υπάρχει, εσωτερική κινητικότητα των εισαγομένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία θα καθιστούσε πιο αποτελεσματική τη λειτουργία του. Σε ποιο βαθμό, όμως, ισχύει αυτό; Πόσοι φοιτητές θα άλλαζαν κατεύθυνση σπουδών μετά το Α' έτος; Από ποια σε ποια Τμήματα θα ήθελαν να μετακινηθούν; Πώς οι πολιτισμικοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες θα επηρέαζαν την εφαρμογή στην πράξη ενός τέτοιου μέτρου; Μήπως θα το αξιοποιούσαν μόνο τα παιδιά των ευνοημένων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, ενώ τα αντίθετης προέλευσης θα αδυνατούσαν να μετακινηθούν σε Τμήματα που θα μεγάλωναν το κόστος των σπουδών τους (π.χ. σε Τμήματα ιδρυμάτων που εδρεύουν σε άλλες πόλεις ή έχουν μεγαλύτερη χρονική διάρκεια σπουδών); Στα ερωτήματα αυτά θα επιχειρήσουμε να δώσουμε κάποιες απαντήσεις. Όπως συνάγεται από το διάγραμμα 4.12, το 16,4% των φοιτητών που απάντησαν στη σχετική ερώτηση, δήλωσε ότι αν είχε τη δυνατότητα θα άλλαζε Τμήμα μετά το Α' έτος των σπουδών. Το 68,5 % απάντησε αρνητικά, ενώ το 10,4 % ανέφερε ότι δεν τους έχει απασχολήσει το ζήτημα αυτό. Μικρό, τέλος, ποσοστό (4,6%) έδωσε άλλη απάντηση, όπως: «*το σκέφτομαι πολλές φορές, αλλά δεν έχω αποφασίσει*», «*το σκέφτηκα στην αρχή αλλά μετά άλλαξα γνώμη*», «*έχω ήδη αλλάξει Τμήμα*» (μετεγγραφές, κατατακτήριες εξετάσεις), «*ναι, αν είχα την οικονομική δυνατότητα*» και άλλα παρόμοια.

Αυτοί οι οποίοι δήλωσαν ότι θα άλλαζαν Τμήμα, αν υπήρχε αυτή η δυνατότητα, προέρχονται σε μεγαλύτερο βαθμό ($\chi^2 = 85,45$, β. ε. = 39, $p < .001$) από τα Τμήματα που θεραπεύουν τους εξής επιστημονικούς τομείς: τη Γεωγραφία, τις Φιλολογικο-ιστορικές Επιστήμες, τις Οικονομικές Επιστήμες, την Πληροφορική, τις Φυσικές Επιστήμες και τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αντίθετα, τα μικρότερα ποσοστά αλλαγής Τμήματος εμφανίζουν η Ιατρική, η Νομική και η Αρχιτεκτονική. Τη διακύμανση αυτή δείχνει ο πίνακας 4.18.



Διάγραμμα 4.12. Αλλαγή Τμήματος μετά το Α΄ έτος, αν υπήρχε η σχετική δυνατότητα

Πίνακας 4.18.

Επιθυμητή αλλαγή Τμήματος, ανάλογα με κατεύθυνση σπουδών που ακολουθούν οι φοιτητές

Κατηγορία Τμημάτων	Αν είχατε τη δυνατότητα θα αλλάζατε Τμήμα μετά το Α΄ έτος των σπουδών σας;					Σύνολο	
	Ναι	Όχι	Δεν με απασχόλησε το ζήτημα αυτό	Άλλη απάντηση			
	%	%	%	%	%	N	
1. Φιλο/γικο-ιστορικές Επ.	21,4	61,0	12,9	4,7	100	364	
2. Νομική	8,6	80,0	8,6	2,9	100	70	
3. Οικονομικές Επιστήμες	21,3	60,7	12,7	5,3	100	150	
4. Μαθηματικά	12,2	77,1	7,6	3,1	100	131	
5. Φυσικές Επιστήμες	20,3	65,0	9,1	5,6	100	286	
6. Πληροφορική	21,1	66,7	10,0	2,2	100	90	
7. Ιατρική	6,7	81,0	7,6	4,8	100	105	
8. Αρχιτεκτονική	7,1	83,3	4,8	4,8	100	42	
9. Τεχνολογικές Επιστήμες (Πολυτεχνείο και συν.)	10,9	67,2	17,5	4,4	100	137	
10. Παιδαγωγικές Επ/μες	11,1	77,0	6,4	5,5	100	235	
11. Τ.Ε.Φ.Α.Α. και συναφή	17,7	71,0	8,1	3,2	100	62	
12. Μ.Μ.Ε.	15,0	77,5	5,0	2,5	100	40	
13. Ξένες Γλώσσες	11,6	68,2	12,4	7,8	100	129	
14. Γεωγραφία	30,1	54,8	13,7	1,4	100	73	
Σύνολο	16,4 N=314	68,5 N=1312	10,4 N=199	4,6 N=89	100	1914	

Δεν απάντησαν 32 άτομα.

Όσον αφορά το Τμήμα στο οποίο θα ήθελαν να φοιτήσουν όσοι θα άλλαζαν κατεύθυνση σπουδών, η ανάλυση των απαντήσεών τους έδωσε τα δεδομένα που εμφανίζονται στον πίνακα 4.19.

Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά, οι περισσότεροι από εκείνους που θα μεταγράφονταν θα ήθελαν να φοιτήσουν είτε σε Τμήματα Ιατρικής (11,6% των αντίστοιχων φοιτητών) είτε σε Τμήματα Ψυχολογίας (10,1%). Ακολουθούν με ποσοστά μεγαλύτερα ή ίσα του 3% τα Τμήματα Αγγλικής Φιλολογίας, Αρχιτεκτονικής, Βιολογίας, Νομικής, τα Παιδαγωγικά Τμήματα και τα Τμήματα Φιλολογίας. Στα υπόλοιπα Τμήματα θα πήγαινε πολύ μικρός αριθμός φοιτητών. Εντύπωση, πάντως, προκαλεί το γεγονός ότι 10 φοιτητές Α.Ε.Ι. δήλωσαν ότι θα ήθελαν να εγγραφούν στα Τ.Ε.Ι. ή σε Σχολή Εμπορικού Ναυτικού και 2 σε Τεχνική ή Ιδιωτική Σχολή Μαγειρίων. Η επιθυμία τους αυτή οφείλεται πιθανόν στην εκτίμηση ότι η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων των Τμημάτων αυτών (π.χ. Φυσικοθεραπείας, Λογοθεραπείας, Εμπορικού Ναυτικού κτλ.) είναι ταχύτερη σε σύγκριση μ' αυτή που τους προσφέρουν τα Πανεπιστημιακά Τμήματα στα οποία φοιτούσαν. Αυτός, μάλιστα, που δήλωσε ότι επιθυμεί να πάει σε Ιδιωτική Τεχνική Σχολή, σημείωσε ότι θα το έκανε «για να μην κοπιάζει μόνο και μόνο για να κορνιζώσει το πτυχίο του».

Πίνακας 4.19

Τμήματα στα οποία θα πήγαιναν οι φοιτητές, αν υπήρχε δυνατότητα εσωτερικής μετακίνησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Τμήματα	N (απαντήσεων)	%
1. Αγγλική φιλολογία	9	2,92
2. Αισθητική σε Τ.Ε.Ι.	3	0,97
3. Αντίστοιχο Αθήνας ⁷⁸	1	0,32
4. Αρχιτεκτονική	9	2,92
5. ΑΣΟΟΕ	4	1,30
6. Αστυνομία	6	1,95
7. Βιολογία	8	2,59
8. Βιολογία Αθήνας ⁷⁹	1	0,32
9. Βρεφονηπιοκομία	2	0,65
10. Γεωγραφία Χαροκοπείου	1	0,32
11. Γεωλογικό	4	1,30
12. Γεωπονική	1	0,32
13. Γραφιστική	1	0,32
14. Γυμναστική Ακαδημία	6	1,95
15. Δημοσιογραφία	5	1,62
16. Δημοσιογραφία Παντείου	1	0,32
17. Διαιτολογία Χαροκοπείου/ Διατροφολογία	7	2,27

⁷⁸ Διατηρήσαμε τη γραφή των φοιτητών (π.χ. αντίστοιχο Αθήνας, Α.Σ.Ο.Ε.Ε. αντί Ο.Π.Α., Γυμναστική Ακαδημία αντί Τ.Ε.Φ.Α.Α. κτλ.

⁷⁹ Όπου αναφερόταν η έδρα του Ιδρύματος, γράφαμε το αντίστοιχο Τμήμα χωριστά. Οι περισσότεροι, όμως, ανέφεραν μόνο τον επιστημονικό κλάδο, χωρίς να προσδιορίζουν συγκεκριμένο ίδρυμα.

18. Ειδική Αγωγή Βόλου	2	0,65
19. Εξωτερικό (χωρίς άλλη διευκρίνιση)	1	0,32
20. Ευελπίδων	2	0,65
21. Ηλεκτρολόγος Μηχανικός	1	0,32
22. Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Η/Υ. ΕΜΠ	3	0,97
23. Θέατρο	2	0,65
24. Ιατρική Θεσσαλονίκης	2	0,65
25. Ιατρική Αθήνας/Ιατρική	29	9,40
23. Ιδιωτική Σχολή Μαγειρικής	1	0,32
24. Ικάρων	3	0,97
25. Ιστορία-Αρχαιολογία Αθηνών	1	0,32
26. Ιστορία-Αρχαιολογία Θεσσαλονίκης	1	0,32
27. Ιστορικό-Αρχαιολογικό	1	0,32
28. Ιστορικό-Αρχαιολογικό Αθήνας	1	0,32
29. Ιστορικό Αρχαιολογικό Θεσσαλονίκης	3	0,97
30. Καλών Τεχνών	6	1,95
31. Καπετάνιος (Σχολή Εμπορικού Ναυτικού)	1	0,32
32. Κινηματογράφος	1	0,32
33. Κοινωνική Λειτουργός	1	0,32
34. Κτηνιατρική	4	1,30
35. Λογοθεραπεία	1	0,32
36. Μαθηματικό	7	2,27
37. Μάρκετινγ	1	0,32
38. Μεταφραστικό	3	0,97
39. Μηχανικός Αεροσκαφών	2	0,65
40. Μηχανικός Η/Υ. Πάτρας	2	0,65
41. Μηχανικός Περιβάλλοντος	2	0,64
42. Μηχανολόγος	1	0,32
43. Μηχανολόγος-Μηχανικός	2	0,65
44. Μηχανικός δομικών έργων	1	0,32
45. ΜΙΘΕ	2	0,65
46. Μ.Μ.Ε.	5	1,62
47. Μουσικό Τμήμα	1	0,32
48. Ναυπηγός	1	0,32
49. Νηπιαγωγών	9	2,92
50. Νομική	11	3,57
51. Νομική Αθήνας	1	0,32
52. Ξένων Γλωσσών και Διερμηνείας	3	0,97
53. Οδοντιατρική	2	0,65
54. Οικονομική Επιστήμη	1	0,32
55. Οικονομικό	7	2,27
56. Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων	2	0,65

57. Παιδαγωγικό ⁸⁰	11	3,57
58. Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης	6	1,95
59. Παραϊατρικά	1	0,32
60. Πληροφορική	5	1,62
61. Πληροφορική Α.Σ.Ο.Ε.Ε. (σήμερα Ο.Π.Α.)	1	0,32
61. Πολεμική Αεροπορία	1	0,32
62. Πολιτικές Επιστήμες	1	0,32
63. Πολιτικών Μηχανικών Ε.Μ.Π.	1	0,32
64. Πολυτεχνείο	2	0,65
65. Σ.Α.Σ.Σ. Οικονομικό	1	0,32
66. Σκηνοθεσία	1	0,32
67. Στρατιωτική Ιατρική	1	0,32
68. Τεχνική Σχολή ιδιωτική	3	0,97
69. ΤΕΦΑΑ	1	0,32
70. Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού	1	0,32
71. Τουριστικά Επαγγέλματα	1	0,32
72. Φαρμακευτική	3	0,97
73. Φιλολογία	8	2,59
74. Φιλολογία Αθήνας	1	0,32
75. Φιλολογία ΑΠΘ	1	0,32
76. Φιλοσοφική/Φιλοσοφία	2	0,65
77. ΦΚΣ	1	0,32
78. ΦΠ. Θεσσαλονίκης	2	0,65
79. Φυσικό	6	1,94
80. Φυσικό Αθηνών	2	0,64
81. Φυσικοθεραπεία	6	1,94
82. Χημικό	2	0,65
83. Χημικό Πολυτεχνείου	2	0,65
84. Χρηματοοικονομική και Λογιστική	2	0,65
85. Ψυχολογία	27	8,77
86. Ψυχολογία ΑΠΘ	1	0,32
84. Άλλες απαντήσεις (οπουδήποτε αλλού, μακριά και όπου νάναι, δεν ξέρω)	3	0,97
Σύνολο	309	100

Η σειρά προτίμησης του τμήματος διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2 = 158,38$, β.ε.=12, $p < .001$) την επιθυμία των ερωτηθέντων φοιτητών να αλλάξουν Τμήμα, όπως δείχνει ο πίνακας 4.20.

Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι όσο το Τμήμα φοίτησης απομακρύνεται από τις πρώτες προτιμήσεις των φοιτητών, τόσο μεγαλώνει, όπως ήταν αναμενό-

⁸⁰ Αν δεν αναφερόταν άλλος προσδιορισμός (π.χ. Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Νηπιαγωγών) σημειώναμε το αντίστοιχο τμήμα ως Παιδαγωγικό.

μενο, το ποσοστό των ατόμων που δήλωσαν ότι θα άλλαζαν Τμήμα, αν είχαν τη δυνατότητα.

Ως προς το ρόλο των ατομικών, πολιτισμικών και κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (φύλο, τόπος μόνιμης διαμονής, επίπεδο εκπαίδευσης και επάγγελμα γονέων), η συσχέτισή τους με τις απαντήσεις των φοιτητών στην υπό εξέταση ερώτηση έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα.

Πίνακας 4.20

Επιθυμία αλλαγής Τμήματος ανάλογα με τη σειρά προτίμησης του Τμήματος φοίτησης

Σειρά προτίμησης του Τμήματος φοίτησης	Αν είχατε τη δυνατότητα, θα αλλάζατε Τμήμα μετά το Α΄ έτος σπουδών					Σύνολο	
	Ναι %	Όχι %	Δεν με έχει απασχολήσει το ζήτημα %	Άλλη απάντηση %	%	N	
1. Πρώτη προτίμηση	9,2	77,6	8,9	4,3	100	1069	
2. Δεύτερη-τρίτη προτίμηση	20,8	62,3	11,8	5,0	100	576	
3. Τέταρτη- πέμπτη προτίμηση	33,3	44,2	17,5	5,0	100	120	
4. Έκτη-δέκατη προτίμηση	31,4	48,6	14,3	5,7	100	70	
5. Ενδέκατη και άνω προτίμηση	45,7	41,4	7,1	5,7	100	70	
Σύνολο	16,4	68,5	10,4	4,7	100	1905	

Δεν απάντησαν 41

Ο παράγοντας φύλο διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($\chi^2=8,48$, β.ε.= 3, $p.<.05$) τις απαντήσεις των φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια δήλωσαν σε υψηλότερο ποσοστό (18,2%) έναντι των αγοριών (14,0%) ότι θα άλλαζαν Τμήμα, ενώ περισσότερα αγόρια (12,9%) σε σύγκριση με τα κορίτσια (9,4%) σημείωσαν ότι δεν τους έχει απασχολήσει το θέμα αυτό.

Αντίθετα, ο τόπος μόνιμης διαμονής δεν διαφοροποιεί σημαντικά τους φοιτητές ως προς την επιθυμία αλλαγής Τμήματος, σε αντίθεση προς ό,τι αναμέναμε. Το ίδιο ισχύει και για την εκπαίδευση τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας, καθώς και για την επαγγελματική κατηγορία την οποία ανήκουν. Ο έλεγχος της σημαντικότητας της επίδρασης των μεταβλητών εκπαίδευση και επάγγελμα γονέων έγινε μετά την ομαδοποίηση των επιμέρους κατηγοριών σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες (κατώτερη, μεσαία, ανώτερη), σύμφωνα με όσα εκθέσαμε αλλού. Ούτε η επαγγελματική κατάσταση των γονέων επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την πρόθεση αλλαγής Τμήματος.

4.3.9. Γενική αξιολόγηση του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν ανοικτού τύπου και είχε διατυπωθεί ως εξής: «Πώς κρίνετε,

γενικά, το σύστημα επιλογής των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με βάση τη μέχρι σήμερα εμπειρία σας. Σημειώστε, σύντομα, την άποψή σας όσο μπορείτε πιο συγκεκριμένα». Χίλιοι πεντακόσιοι πενήντα επτά φοιτητές (το 80,0% του δείγματος) απάντησαν στο ερώτημα αυτό, γράφοντας ποικίλες και ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις. Τις απαντήσεις αυτές χωρίσαμε σε τέσσερις κατηγορίες:

- α) στις αρνητικές κρίσεις για το σύστημα,
- β) στις θετικές,
- γ) σ' αυτές που περιέχουν και θετικά και αρνητικά στοιχεία και
- δ) σε όσες περιλαμβάνουν προτάσεις για τη βελτίωσή του ή άλλες τοποθετήσεις.

Τη μεγαλύτερη συχνότητα (80,9% επί του συνόλου των απαντήσεων) εμφανίζει η πρώτη κατηγορία. Ακολουθούν κατά σειρά η τρίτη, η δεύτερη και η τέταρτη.

Σημειώνουμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις, επαναλαμβάνονται, σε γενικές γραμμές, αρκετές από τις απόψεις και τις θέσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων σε προηγούμενες ερωτήσεις. Για το λόγο αυτό θα μπορούσαν να παραλειφθούν. Παρά ταύτα, τις μνημονεύουμε στη συνέχεια για τους εξής λόγους: α) για να δοθεί έμφαση στις αντίστοιχες επισημάνσεις των φοιτητών και β) γιατί οι απαντήσεις αυτές προέρχονται, συνήθως, από διαφορετικούς φοιτητές και, υπό την έννοια αυτή, συμπληρώνουν την εικόνα για τις πανελλαδικές εξετάσεις που έχουμε ήδη σκιαγραφήσει.

Ας δούμε, όμως, συστηματικότερα το περιεχόμενο των υπό εξέταση απαντήσεων, αρχίζοντας από τις αρνητικές κριτικές των πανελλαδικών εξετάσεων.

4.3.9.1.Αρνητικές κριτικές

Την πρώτη θέση από την άποψη της συχνότητας εμφάνισης, με ποσοστό 18,6% επί του συνόλου των μη θετικών κρίσεων, κατέχουν οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί του συστήματος, οι οποίοι καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα επιθέτων, όπως αναξιόπιστο σύστημα, αγχωτικό, εξουθενωτικό, ψυχοφθόρο, στρεσογόνο, καταπιεστικό, ανταγωνιστικό, «άθλιο», άχρηστο, ανούσιο, αναχρονιστικό, αναποτελεσματικό, μη αξιοκρατικό, μη αντικειμενικό, αυθαίρετο, αντιπαιδαγωγικό, αντιεπιστημονικό, παρωχημένο, «αισχρό», διεφθαρμένο, απαράδεκτο, βαθμοθηρικό, ταξικό κτλ. Αναφέρονται επίσης φράσεις, όπως «*χάλια*», «*δεν μπορούσε να είναι χειρότερο*», «*κάτι παρόμοιο δεν υπάρχει πουθενά αλλού*», «*προκαλεί φόβο*», «*εξουθενώνει*», «*οδηγεί στη βαθμοθηρία*», «*προκαλεί απογοήτευση*» κτλ. Ενίοτε, οι χαρακτηρισμοί αυτοί συνοδεύονται από αιτιολογήσεις, οι οποίες σχετίζονται με όσα αναφέρονται στη συνέχεια. Συχνά, όμως, παρατίθενται απλώς οι αρνητικοί αυτοί χαρακτηρισμοί ή διατυπώνονται με άλλες λέξεις. Αυτό που κυριαρχεί στις απαντήσεις των φοιτητών σχετίζεται με το άγχος και την εξουθενωτική προσπάθειά τους ως υποψηφίων, οι οποίοι εκφράζουν πολύ έντονα την αγανάκτησή τους και την απέχθειά τους για την ταλαιπωρία που υπέστησαν και, όπως δηλώνουν πολλοί απ' αυτούς, δεν θα ήθελαν να ξαναζήσουν ποτέ. Ενδεικτικά σημειώνουμε μερικές απαντήσεις των φοιτητών: «*Το σύστημα είναι ψυχοφθόρο και αυθαίρετο. Οι πανελλαδικές εξετάσεις είναι για μένα ένας ανεπαρκής τρόπος εξέτασης των παιδιών στη στείρα αποστήθιση. Έχει περάσει η άποψη στους μαθητές ότι πρέπει να επιτύχουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερους βαθμούς για να περάσουν σ' ένα Πανεπιστήμιο που τις περισσότερες φορές δεν τους ενδιαφέρει το αντικείμενο το οποίο δι-*

δάσκεται», γράφει μια φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών. Μια άλλη φοιτήτρια του Ε.Μ.Π. κρίνει το ισχύον σύστημα ως εξής: «Το σύστημα επιλογής των υποψηφίων αποτελεί μια επώδυνη και ψυχοφθόρο διαδικασία για τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να προετοιμαστούν σε μια ύλη αρκετά μεγάλη... η οποία μπορούσε να μην είναι τόσο τυποποιημένη. Έχουν, μάλιστα, μια και μοναδική ευκαιρία να περάσουν στη σχολή που θέλουν, αλλιώς θα πρέπει να περιμένουν ένα ολόκληρο χρόνο....». «Οι πανελλαδικές εξετάσεις ήταν για μένα μια τραυματική εμπειρία που δεν θα ήθελα ποτέ να την ξαναζήσω», γράφει μια άλλη φοιτήτρια περιφερειακού Πανεπιστημίου. Φοιτήτρια Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης γράφει για το ισχύον σύστημα πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα τα εξής: «Ανεπαρκές, δημιουργεί ψευδαισθήσεις στους νέους για τις ικανότητές τους και για τη μελλοντική τους αποκατάσταση (ψεύτικο)...». «Ως αποκορύφωμα μιας αυταρχικής, παρωχημένης, βαρετής εκπαίδευσης» χαρακτηρίζει το σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων, φοιτητής του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών. Άλλος φοιτητής του ίδιου Τμήματος σημειώνει «ψυχοφθόρο [σύστημα], τα πάθη του Ιησού, καθόλου προσωπική ζωή, απαράδεκτο. Πρέπει να αλλάξει. Δεν εννοώ να γίνει ευκολότερο, αλλά λιγότερο βασανιστικό....»

Όλα αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη που εξέφρασαν πολλοί πανεπιστημιακοί, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ότι οι φοιτητές που εισέρχονται στα Τμήματά τους είναι τόσο εξουθενωμένοι από τις πανελλαδικές εξετάσεις, ώστε να αδυνατούν να προσαρμοστούν στο ρυθμό των πανεπιστημιακών μαθημάτων ή παρουσιάζουν, κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους των σπουδών, γενική χαλάρωση λόγω της μεγάλης προσπάθειας που κατέβαλαν, για να ανταποκριθούν στις εισαγωγικές εξετάσεις. Οι απαντήσεις αυτές σχετίζονται και με το γεγονός ότι την τρίτη σειρά, με βάση τη συχνότητα εμφάνισής τους (12,3%), κατέχουν οι αναφορές στο στρες, το οποίο προκαλούν οι πανελλαδικές εξετάσεις. Το άγχος με το οποίο τις αντιμετωπίζουν υποψήφιοι λειτουργεί, σύμφωνα με τους ίδιους, ως αρνητικός παράγοντας για την επίτευξη καλών επιδόσεων.

Στη δεύτερη σειρά (13,8%) των αρνητικών κρίσεων για το σύστημα κατατάσσονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων φοιτητών οι οποίοι το επικρίνουν για την υπέρμετρη έμφαση που δίνει στην αποστήθιση ξηρών γνώσεων, κριτική την οποία εξέφρασαν, όπως είδαμε και σε προηγούμενες ερωτήσεις και πολλοί τη διατύπωσαν και σε ευκαιριακές συζητήσεις που είχαμε μαζί τους κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι λέξεις «παπαγαλία», «παπαγάλοι» και οι φράσεις «απουσία εμβάθυνσης στην εξεταστέα ύλη», «έλλειψη κριτικής σκέψης», «ανυπαξία προσωπικής έκφρασης και δημιουργικότητας» «υποβάθμιση της γενικής παιδείας και της ευρύτερης μόρφωσης του ατόμου» και άλλα παρόμοια κυριαρχούν και στη συγκεκριμένη κατηγορία απαντήσεων. Μερικοί φοιτητές έκαμαν, ακόμη λόγο, για σπατάλη χρόνου, για χάσιμο πολύτιμου τμήματος της ζωής τους, για μάθηση άχρηστων γνώσεων που έχουν ήδη ξεχάσει και τις οποίες δεν θα ξαναχρησιμοποιούν ποτέ. Επειδή έχουμε πολλάκις αναφερθεί στο ζήτημα αυτό, παραλείπουμε την παράθεση αυθεντικών απαντήσεων των φοιτητών.

Στην τέταρτη σειρά (5,6%) βρίσκονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων φοιτητών που αφορούν τον άδικο, κατά την κρίση τους χαρακτήρα του συστήματος επιλογής. Η αδικία αυτή έχει, κατά τους ίδιους, την έννοια της μη δικαίωσης των προσπαθειών πολλών υποψηφίων, οι οποίοι δεν εισάγονται στις Σχολές ή στα

Τμήματα που επιθυμούν, ενώ διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Αντίθετα, υπάρχουν άλλοι με λιγότερα προσόντα ή με προνομιακή μεταχείριση (πολύτεκνοι, αθλητές κτλ.) οι οποίοι, κατά τη γνώμη όσων εκφράζουν την άποψη αυτή, καταλαμβάνουν θέσεις στα Α.Ε.Ι. που θα έπρεπε, αν το σύστημα λειτουργούσε δίκαια, να ανήκουν σε άλλους. Άλλοι θεωρούν αδικία την απομάκρυνση των εισαγομένων στα Α.Ε.Ι. από τον τόπο καταγωγής τους, όταν υπάρχουν σχετικά ιδρύματα σ' αυτόν. Οι περισσότεροι, όμως, αρκέστηκαν στον απλό χαρακτηρισμό «άδικο σύστημα». Την άποψη ότι το ισχύον σύστημα πρόσβασης είναι άδικο τη συναντήσαμε, επίσης, αναλύοντας τις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος και σε προηγούμενες ερωτήσεις. Η ίδια θέση επαναλαμβάνεται και στις απαντήσεις αρνητικού χαρακτήρα που δόθηκαν στην τελευταία ανοικτή ερώτηση, την οποία περιείχε το μέσο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Η επανάληψη αυτή ενισχύει τη θέση ότι οι διαδικασίες επιλογής όσων εισέρχονται στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και κυρίως στα υψηλού κύρους δεν ικανοποιούν το περί κοινωνικού δικαίου αίσθημα μεγάλης μερίδας ατόμων είτε διότι *«αρκετοί ικανοί υποψήφιοι από ατυχία μένουν εκτός των ιδρυμάτων των αρχικών τους προτιμήσεων, ενώ από τύχη άλλοι λιγότεροι ικανοί επιτυγχάνουν»* είτε *«διότι η επιτυχία συνδέεται με την άνιση προετοιμασία εκτός σχολείου, δυνατότητα που δεν έχουν όλοι στον ίδιο βαθμό»*, όπως σημειώνουν μερικοί φοιτητές.

Στην πέμπτη σειρά με ποσοστό 5,3% επί του πλήθους των αρνητικών τοποθετήσεων έρχονται οι αναφορές στην ανάπτυξη της παραπαιδείας και στο ρόλο της στη δημιουργία κοινωνικο-εκπαιδευτικών και γεωγραφικών ανισοτήτων. Οι φοιτητές υποστηρίζουν ότι το σύστημα εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα τροφοδοτεί και ενισχύει την παρακολούθηση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων. Τα θέματα που τίθενται υπερβαίνουν μερικές φορές όσα διδάσκονται στο σχολείο ή περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία, τακτική που παραπέμπει στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα. Για το λόγο αυτό μερικοί ζητούν να τίθενται πιο βατά θέματα, για να πάψει το φροντιστήριο να είναι αναγκαίο, και να ληφθούν μέτρα για την εξάλειψη της εμπορευματοποίησης της προσπάθειας των νέων να μπουν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς και για την επαρκή προετοιμασία τους στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου. Η εξάρτηση των πιθανοτήτων επιτυχίας σε Σχολές υψηλής ζήτησης, ιδιαίτερα, από τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας των υποψηφίων καταργεί, κατά την άποψη πολλών ερωτηθέντων, στην πράξη την αρχή της δωρεάν παιδείας αλλά και αυτή της αξιοκρατίας και της επιλογής των πιο ικανών. *«...Στο Λύκειο θα πρέπει κάποια στιγμή να γίνεται μάθημα κι όχι να επικρατεί η κατάσταση που έζησα εγώ»* υπογραμμίζει φοιτήτρια του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης του Ο.Π.Α., *«σκοτώνοντας τις ώρες μου. Δεν γίνεται συνέχεια η εκπαίδευση των μαθητών να βασίζεται στα φροντιστήρια»*. *«Το αν θα πετύχει κάποιος υποψήφιος»*, γράφει ένας ομότεχρός της που φοιτούσε στο Ε.Κ.Π.Α., *«εξαρτάται και από την οικονομική επιφάνεια της οικογένειάς του»*, αφού όσο περισσότερα πληρώνει τόσο καλύτερη προετοιμασία θα έχει.

Στην ίδια σειρά βρίσκονται οι κριτικές τοποθετήσεις που αναφέρονται στην αμφισβήτηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της αξιολόγησης των υποψηφίων με βάση τα αποτελέσματα μιας εξέτασης, κυρίως, σε λιγοστά μαθήματα, ζήτημα στο οποίο αναφερθήκαμε σε προηγούμενες σελίδες. Το περιεχόμενο των

συγκεκριμένων θέσεων είναι παρόμοιο και ενίοτε ταυτόσημο με εκείνο των αντίστοιχων απαντήσεων που μνημονεύθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, όπως συνάγεται από τις εξής ενδεικτικές απαντήσεις. *«Είναι πάνω απ' όλα ψυχοφθόρο και άδικο, καθώς μέσω ολίγων ωρών εξέτασης κρίνονται οι επιδόσεις ενός μαθητή.... Η πρόοδος ενός μαθητή σε βάθος χρόνου θα έπρεπε να αποτελεί κριτήριο ένταξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και όχι η απόδοσή του σε ένα (κατά μάθημα) διαγώνισμα, η οποία μπορεί να επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες»* σημειώνει φοιτήτρια του Ε.Μ.Π.

Με την παραπάνω κατηγορία απαντήσεων συνδέονται άμεσα δύο άλλες, που κατατάσσονται, αντίστοιχα, στην έκτη και δέκατη τέταρτη σειρά συχνότητας και αφορούν η πρώτη τη παράβλεψη των κλίσεων και ενδιαφερόντων των ατόμων,⁸¹ αφού τα κριτήρια επιλογής είναι αυστηρώς γνωσιοκεντρικά, και η δεύτερη στην ανάγκη να αξιολογείται συνολικά και όχι αποσπασματικά η πρόοδος τους (να συνεκτιμώνται π.χ. οι βαθμοί του σε όλο το Λύκειο). Μερικοί, μάλιστα, φοιτητές διευρύνουν ακόμη περισσότερο την πρόταση αυτή, κάνοντας λόγο για *«εκτίμηση της συνολικής εικόνας του κάθε μαθητή, όπως αυτή προκύπτει από ολόκληρη τη σχολική του διαδρομή»*. Και με τα δύο αυτά θέματα έχουμε ήδη ασχοληθεί. Για να μην επιβαρύνουμε περισσότερο το παρόν κείμενο με παλιλλογίες, δεν τα αναλύουμε περαιτέρω. Άλλωστε, οι σχετικές με τα θέματα αυτά τοποθετήσεις των ερωτηθέντων είναι σε μεγάλο βαθμό όμοιες με εκείνες που εκτέθηκαν ως προς τα συγκεκριμένα ζητήματα σε προηγούμενη ενότητα, αν και προέρχονται από διαφορετικούς φοιτητές.

Την έβδομη θέση, με ποσοστό 3,8%, καταλαμβάνει η κριτική των φοιτητών που αφορά στις ελλείψεις της ενημέρωσής τους για τις σπουδές και τα επαγγέλματα, στην αναποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού του Σ.Ε.Π., καθώς και στο μονόπλευρο προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προς την αποκαλούμενη Γενική Εκπαίδευση. Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση δεν έχει ποιοτικά αναβαθμιστεί και δεν έχει αποκτήσει το απαιτούμενο κύρος, για να προσελκύσει ικανό αριθμό μαθητών, με αποτέλεσμα τη μαζική στροφή των νέων προς το Γενικό Λύκειο, το οποίο οδηγεί προ των πυλών των Α.Ε.Ι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον υψηλό ανταγωνισμό μεταξύ πολλών υποψηφίων για την κατάληψη λιγοστών θέσεων σε Σχολές υψηλής ζήτησης. *«Ανεπαρκές σύστημα»*, γράφει στην κριτική της μια φοιτήτρια του Τμήματος Ιστορίας – Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τονίζει: *«πρέπει να υπάρχει σχολικός προσανατολισμός πριν από την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, ο οποίος να εξετάζει τα προσόντα του κάθε μαθητή, δηλαδή που έχει έφεση, ποιο επάγγελμα του ταιριάζει, ώστε να σπουδάσει και στη συνέχεια να εργαστεί σ' αυτό»*.⁸² *«Είναι ένα σύστημα»*, αναφέρει ένας φοιτητής του Τ.Ε.Φ.Α.Α., *«που δεν μπορεί να κατευθύνει σωστά τους μαθητές για τη μελλοντική τους επαγγελματική σταδιοδρομία»*. *«Ανεπαρκής επαγγελματικός προσανατολισμός»* γράφει, επίσης, φοιτήτρια της Ιατρικής του Πανεπιστημίου Πατρών. Μαζί της συμφωνούν και πολλοί άλλοι από άλλα Τμήματα και Πανεπιστήμια.

⁸¹ Περιλαμβάνονται και οι αρνητικές αναφορές στη δήλωση πολλών προτιμήσεων στο μηχανογραφικό δελτίο, που έχουν ως αποτέλεσμα την εισαγωγή φοιτητών σε Τμήματα τα οποία δεν τους ενδιαφέρουν ουσιαστικά.

⁸² Διατηρήθηκε η διατύπωση της φοιτήτριας.

Στη όγδοη θέση (3,4% των σχετικών αναφορών) κατατάσσεται η ομάδα των απαντήσεων των φοιτητών που κάνουν αναφορά στις βάσεις εισαγωγής στα τριτοβάθμια ιδρύματα. Ορισμένοι θεωρούν ότι οι βάσεις εισαγωγής στα Τμήματά τους είναι χαμηλές, με αποτέλεσμα να εισάγονται σ' αυτά άτομα μη επαρκώς καταρτισμένα. Αρκετοί, τέλος, εισηγούνται να επανέλθει η βάση του 10 ή να καθοριστούν βάσεις σε ορισμένα ή ακόμη και σε όλα τα εξεταζόμενα μαθήματα. Παραθέτουμε, λιγοστά αποσπάσματα ενδεικτικών απαντήσεων. «*Θεωρώ ότι πλέον το Πανεπιστήμιο έχασε την αξία του και συνεπώς και το πτυχίο γιατί έχουν πέσει τόσο χαμηλά οι βάσεις (χωρίς να υπάρχει έλεγχος), που ακόμη και μαθητής με μέσο όρο χαμηλότερο από το 1/2, του συνηθισμένου μπορεί να έχει θέση στο Πανεπιστήμιο. Αυτή η ανεξέλεγκτη εισαγωγή μειώνει την αξία του πτυχίου και συνεπώς και του Πανεπιστημίου*», υποστήριξε στην απάντησή της φοιτήτρια του Τμήματος Μ.Μ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Μία άλλη φοιτήτρια του Φυσικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών ανέφερε τα εξής: «*Είναι απογοητευτική η επιλογή των υποψηφίων αφού πλέον μπαίνουν και παιδιά με 11.000 μόρια με αποτέλεσμα το επίπεδο να είναι πολύ χαμηλό και να τελειώνουν πολύ λιγότεροι σε σχέση με άλλα χρόνια*». Άλλη φοιτήτρια του Ιστορικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έγραψε στην απάντησή της τα εξής: «*Θα μπορούσαν να υπάρξουν αρκετές αλλαγές και κυρίως στις βάσεις των Σχολών. Να απαιτούνται περισσότερα μόρια για την εισαγωγή του υποψηφίου, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει αργότερα στα μαθήματα της Σχολής*».

Την ένατη θέση (ποσοστό 2,6%) κατέχει η ομάδα των αναφορών στην ανεπαρκή συσχέτιση των εξεταζόμενων στις πανελλαδικές εξετάσεις μαθημάτων με το περιεχόμενο των σπουδών που ακολουθούν στο Πανεπιστήμιο. Το πρόβλημα αυτό εξετάσαμε προηγουμένως και για το λόγο αυτό δεν κρίνουμε σκόπιμη την περαιτέρω εξέτασή του ούτε και την αναφορά ενδεικτικών απαντήσεων.

Στη δέκατη θέση (ποσοστό 2,5%) κατατάσσονται δύο ομάδες των κριτικών παρατηρήσεων των φοιτητών. Η μία αφορά την εξεταστέα ύλη στα διάφορα μαθήματα και η άλλη την ελλιπή προετοιμασία των υποψηφίων κατά τη φοίτησή τους στο Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι θεωρούν την εξεταστέα ύλη υπερβολικά μεγάλη. Άλλοι εκτιμούν ότι περιέχει λεπτομέρειες που δεν χρειάζονται και ζητούν να προσδιοριστεί η ύλη κατά τρόπο ουσιαστικό και με βάση τη χρησιμότητά της για περαιτέρω σπουδές. Ως προς την ανεπάρκεια της προετοιμασίας των υποψηφίων στο Λύκειο, αυτή δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό τομέα. Επεκτείνεται και στον τομέα της ψυχολογικής προετοιμασίας και της ενημέρωσης των μαθητών για το τι θα συναντήσουν στο Πανεπιστήμιο, για τις ευκαιρίες που τους προσφέρονται και για άλλα παρόμοια θέματα. Το ζήτημα αυτό σχετίζεται, μεταξύ άλλων, με τη μη αποτελεσματική λειτουργία του Λυκείου, καθώς και με τη μη καλή εφαρμογή του θεσμού του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Φοιτήτρια του Τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης έδωσε στην υπό εξέταση ερώτηση την ακόλουθη απάντηση: «*Πιστεύω πως οι πανελλαδικές εξετάσεις είναι αναγκαίες για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρ' όλα αυτά οι μαθητές κρίνονται με βάση κάποιες πολύ συγκεκριμένες γνώσεις, για παράδειγμα συγκεκριμένα κεφάλαια ιστορίας κλπ. Συνάδελφός της από το Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας έγραψε: «Μεγάλη ύλη για διάβασμα και χάνεται η ουσία*». Άλλη φοιτήτρια του Τμήματος Φ.Κ.Σ. του

Πανεπιστημίου Κρήτης, κρίνοντας το σύστημα επιλογής των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σημειώνει: «Οι μαθητές δεν έχουν από το Λύκειο τις απαραίτητες βάσεις και μπαίνουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν τους βοηθάει καθόλου». Φοιτητής του Τμήματος Πληροφορικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης απάντησε στο εξεταζόμενο ερώτημα ως εξής: «Το σύστημα είναι δίκαιο αλλά το σχολείο είναι ανίκανο να μας προετοιμάσει». Ως προς την ψυχολογική προετοιμασία των υποψηφίων σημειώνουμε την ακόλουθη ενδεικτική απάντηση φοιτήτριας της Πληροφορικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: «Έχοντας δώσει δύο φορές πανελλαδικές εξετάσεις ... θεωρώ ότι το συγκεκριμένο σύστημα υπολειτουργεί, καθώς δεν μας προετοιμάζει ψυχολογικά όσον αφορά το αντικείμενο των διαφόρων σχολών και μας αφήνει να πάρουμε μόνοι μας μια τόσο σημαντική απόφαση υπό την ψυχολογική πίεση που δεχόμαστε από την πρώτη Λυκείου».

Στην ενδέκατη θέση (ποσοστό 2,2% επί του συνόλου των σχετικών αναφορών) κατατάσσεται η κριτική κατά του συστήματος των πανελλαδικών εξετάσεων, σύμφωνα με την οποία δεν ευνοείται η απόκτηση γενικής παιδείας, αφού οι περισσότεροι μαθητές εστιάζουν τη μελέτη και το ενδιαφέρον τους στα μαθήματα κατεύθυνσης. Σημειώνουμε ελάχιστες ενδεικτικές απαντήσεις για να μειώσουμε την επανάληψη των ήδη μνημονευθέντων: «Μονόπλευρη [προετοιμασία], ισχυρίζεται φοιτήτρια του Τμήματος Φυσικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, «δεδομένου ότι ο μαθητής επιλέγει την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει, δίνει βάση μόνο σε συγκεκριμένα μαθήματα χωρίς να έχει ευρεία γενική μόρφωση». Ανάλογη απάντηση δίνεται από άλλη φοιτήτρια του Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών: «Η εξέταση είναι μονόπλευρη. Δεν εκτιμώνται τα ενδιαφέροντα κάθε ατόμου, οι γενικές του γνώσεις και οι ικανότητες».

Στην επόμενη θέση (12^η) έρχονται, από την άποψη της συχνότητάς τους, οι αναφορές των φοιτητών στο ρόλο που διαδραματίζουν κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις τυχαίοι παράγοντες, θέμα στο οποίο αναφερθήκαμε και προηγουμένως. Γι' αυτό δεν προχωρούμε σε περισσότερες λεπτομέρειες.

Η επανάληψη που χαρακτηρίζει την προηγούμενη περίπτωση ισχύει και για τις ακόλουθες κατηγορίες επικριτικών σχολίων κατά του ισχύοντος συστήματος, οι οποίες παρουσιάζουν αξιοσημείωτη συχνότητα εμφάνισης στο σύνολο των υπό εξέταση αναφορών, καταλαμβάνοντας τη δέκατη τρίτη, δέκατη τέταρτη και τη δέκατη πέμπτη σειρά στην ιεραρχική θεματική ταξινόμηση. Πρόκειται, αντίστοιχα, για κριτικές, οι οποίες κάνουν λόγο για: α) αποδέσμευση του Λυκείου από την εισαγωγή στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και ανάθεση της επιλογής των φοιτητών στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., β) την ύπαρξη περιορισμένων ευκαιριών στους υποψήφιους φοιτητές και την έλλειψη ευελιξίας στο υπάρχον σύστημα, γ) μεγαλύτερη ειδίκευση των μαθημάτων που εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις, στοιχείο το οποίο συνδέουν με το γεγονός ότι τα εξεταζόμενα μαθήματα ή ορισμένα από αυτά δεν είναι απολύτως σχετικά με το περιεχόμενο των σπουδών που επιθυμούν να ακολουθήσουν οι υποψήφιοι.

Άλλες απαντήσεις των φοιτητών που κρίνουν αρνητικά το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίες εμφανίζουν μικρές συχνότητες, α-

ναφέρονται σε ποικίλα ζητήματα, μερικά από τα οποία έχουν ήδη μνημονευθεί. Τα σημαντικότερα από αυτά μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα⁸³:

- 1) Ο ανταγωνισμός που υπάρχει όσον αφορά την εισαγωγή σε Σχολές υψηλής ζήτησης και η ανεπαρκής προετοιμασία των υποψηφίων στο Λύκειο έχουν ως συνέπεια την ανάπτυξη της παραπαιδείας. Το φαινόμενο αυτό αυξάνει τις ανισότητες επιτυχίας στις πανελλαδικές εξετάσεις μεταξύ των κοινωνικο-οικονομικά προνομιούχων και αυτών που ανήκουν στην αντίθετη κατηγορία. Το γεγονός αυτό οδηγεί μερικούς φοιτητές να χαρακτηρίζουν το ισχύον σύστημα ως ταξικό ή κοινωνικά άδικο.
- 2) Μερίδα φοιτητών εξέφρασε επιφυλάξεις για την αντικειμενική αξιολόγηση των γραπτών των υποψηφίων, λαμβάνοντας αφορμή από τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των βαθμολογητών των ίδιων γραπτών. Ορισμένοι μάλιστα, αναφέρονται και σε ανεπαρκή επιτήρηση κατά τη διεξαγωγή των εξετάσεων, χαλαρότητα που έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση φαινομένων αντιγραφής και της συνεννόησης μεταξύ των εξεταζομένων.
- 3) Κάποιοι διατύπωσαν αμφιβολίες για την αξιοκρατική επιλογή των ατόμων, ειδικών κατηγοριών (φυσικώς αδυνάτων, πολυτέκνων δυσλεκτικών μουσουλμάνων κτλ.) και ζήτησαν να μην είναι τόσο ελαστική η αξιολόγησή τους.
- 4) Επισημαίνεται, ακόμη, η απουσία αξιολόγησης πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και εκτέλεσης εργαστηριακών ασκήσεων και εφαρμογών, στοιχεία που σε ορισμένους τομείς (π.χ. στις Θετικές Επιστήμες) θεωρούνται από κάποιους φοιτητές πολύ σημαντικά.
- 5) Τονίζεται από λίγους φοιτητές η μη συνεκτίμηση των κοινωνικών αναγκών και η απουσία καθορισμού των εισακτέων στα διάφορα Τμήματα ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, αναντιστοιχία που οξύνει το πρόβλημα της απασχόλησης των πτυχιούχων.
- 6) Ο μεγάλος αριθμός εισακτέων έχει, κατά τη γνώμη μερικών ερωτηθέντων, ως συνέπεια να εισάγονται στα διάφορα Τμήματα των Α.Ε.Ι. και απόφοιτοι Λυκείου που δεν έχουν την αναγκαία κατάρτιση και δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα για υψηλού επιπέδου ακαδημαϊκές σπουδές.
- 7) Τέλος διατυπώνονται θέσεις, όπως η ακόλουθη: *«Όλο το ελληνικό σύστημα πάσχει εκ βάθρων, επόμενο είναι λοιπόν να παρουσιάζει προβλήματα και ο τρόπος μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Άρα, η διορθωτική παρέμβαση αφορά το σύνολο της εκπαίδευσης και όχι μόνο τις πανελλαδικές εξετάσεις».*

4.3.9. 2. Θετικές κριτικές

Το περιεχόμενο των λιγιστών απαντήσεων που αποτιμούν θετικά το ισχύον σύστημα (4,9%), χωρίς να κάνουν άμεσα ή έμμεσα νύξεις σε αδυναμίες, δυσλειτουργίες ή ατέλειές του μπορεί να συνοψιστεί στα ακόλουθα: α) είναι καλό σύστημα για όσους διαβάζουν και προετοιμάζονται συστηματικά, β) είναι αξιοκρα-

⁸³ Δεν δίνουμε ενδεικτικά παραδείγματα απαντήσεων σε όλες τις περιπτώσεις που ακολουθούν λόγω της μικρής συχνότητας εμφάνισής τους στο σύνολο των σχετικών αναφορών.

τικό σύστημα, γιατί επιλέγει αυτούς που αξίζουν πιο πολύ, γ) ευνοεί αυτούς που έχουν ξεκαθαρίσει τι θέλουν να σπουδάσουν και προετοιμάζονται επαρκώς γ' αυτό. «*Το σύστημα εισαγωγής είναι αρκετά αξιοκρατικό, αφού κατά γενική ομολογία, διασφαλίζει την απόλυτη διαφάνεια*», κατά τη γνώμη φοιτήτριας του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών. «*Επίσης*», γράφει η ίδια, «*είναι βασισμένο αποκλειστικά στις ικανότητες του μαθητή*».

4.3.9.3. Κριτικές που περιέχουν και θετικά και αρνητικά στοιχεία

Τέτοιου είδους απαντήσεις, οι οποίες υποδηλώνουν, όπως αναφέραμε προηγουμένως μια αμφιθυμική στάση απέναντι στο σύστημα εισαγωγής στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. έδωσε το 17,5 % των φοιτητών που απάντησαν στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου (11,0% επί του συνόλου των σχετικών αναφορών). Αναφέρονται κάποια θετικά του στοιχεία, που συνοδεύονται, συνήθως, από ένα «*αλλά*», το οποίο παραπέμπει σε αδυναμίες και σε προβλήματα. «*Το σύστημα είναι σε γενικές γραμμές καλό, αλλά έχει και αδυναμίες. Μπορεί να βελτιωθεί*», γράφει μια φοιτήτρια. «*Ούτε αποτυχημένο ούτε πλήρως κατάλληλο για την επιλογή των φοιτητών*», σημειώνει μια άλλη. «*Το σύστημα είναι αξιόπιστο, αλλά δημιουργεί ανισότητες και αδικίες λόγω μη ισότιμης προετοιμασίας των υποψηφίων*», υποστηρίζει άλλη φοιτήτρια του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Ε.Κ.Π.Α. «*Παρά τα μειονεκτήματα που έχει το παρόν σύστημα, θεωρείται το μόνο μη διεφθαρμένο στην ελληνική επικράτεια*», υπογραμμίζει άλλη φοιτήτρια, «*αλλά πρέπει να συνεκτιμούνται και άλλα κριτήρια*». Κατ' άλλους φοιτητές διαφόρων Τμημάτων και Πανεπιστημίων, το σύστημα είναι αδιάβλητο ή δίκαιο ή καλό, αλλά, ταυτόχρονα, έχει διάφορα μειονεκτήματα, η επανάληψη των οποίων θα ενίσχυε την παλιλλογία.

Όλα αυτά μας θυμίζουν την άποψη ορισμένων πανεπιστημιακών, σύμφωνα με την οποία το σύστημα μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει τόσα μειονεκτήματα που επικαλύπτουν και ακυρώνουν ουσιαστικά τα όποια θετικά στοιχεία θα μπορούσε κανείς να βρει σ' αυτό, όπως είναι π.χ. η κοινωνική του αποδοχή και η θεώρησή του ως αδιάβλητου.

4.3.10. Άλλες απαντήσεις-Προτάσεις

Οι μισές, περίπου, από τις απαντήσεις της συγκεκριμένης κατηγορίας αφορούσαν θέματα μη σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα. Αναφέρονταν είτε σε ζητήματα οργάνωσης των πανεπιστημιακών σπουδών είτε στη λειτουργία των Α.Ε.Ι. είτε σε γενικότερα ιδεολογικο-πολιτικά ζητήματα (ταξική κοινωνία, αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής μέσω της εκπαίδευσης κτλ.). Οι υπόλοιπες σχετίζονται με ποικίλα ζητήματα, όπως είναι: α) οι συχνές μεταβολές του συστήματος, οι οποίες εμποδίζουν την καλή γνώση του, αλλά δημιουργούν και άλλα προβλήματα, β) η εισαγωγή των φοιτητών στα ιδρύματα του τόπου διαμονής τους, γ) η δυσκολία ικανοποίησης όλων των απαιτήσεων που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες των ενδιαφερομένων και άλλα παρόμοια. Όσον αφορά στις προτάσεις που διατύπωσαν ορισμένοι φοιτητές, οι συχνότερα εμφανιζόμενες είναι οι εξής:

1. Αρκετοί φοιτητές, οι οποίοι έδωσαν απαντήσεις που εντάσσονται στην υπό εξέταση κατηγορία, ζητούν την εκ βάθρων αναμόρφωση του συστήματος πρόσβασης. Πολλοί απ' αυτούς εισηγούνται την κατάργηση των πανελλαδικών

εξετάσεων και την αντικατάστασή τους από άλλο σύστημα που θα βασίζεται είτε σε προπαρασκευαστικό έτος (ή δοκιμαστικό έτος ή εξάμηνο, κατ' άλλους) είτε σε διαδικασίες επιλογής που θα διεκπεραιώνουν τα οικεία Τμήματα ή Σχολές. Στα θέματα αυτά αναφερθήκαμε σε προηγούμενη ενότητα και για το λόγο αυτό δεν επεκτεινόμαστε περαιτέρω εδώ.

2. Λιγостоί φοιτητές ζητούν να γίνουν αλλαγές στο μηχανογραφικό δελτίο που συμπληρώνουν οι υποψήφιοι και, κυρίως, να περιορισθεί ο αριθμός των δυνατών επιλογών, για να αποφευχθούν τα φαινόμενα εισαγωγής αποφοίτων Λυκείου σε Τμήματα που δεν τους ενδιαφέρουν.
3. Άλλοι εισηγούνται να υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες εξέτασης των υποψηφίων είτε με την αύξηση των εξεταζόμενων μαθημάτων είτε με την παροχή της δυνατότητας επανάληψης των εξετάσεων σε όλα ή σε ορισμένα μαθήματα, χωρίς να περιμένουν να παρέλθει ένα ολόκληρο έτος, για να μπορούν να ξαναδώσουν εξετάσεις, θέμα στο οποίο έχουμε, επίσης, συναντήσει σε άλλες απαντήσεις τους.
4. Μεταξύ των λοιπών προτάσεων περιλαμβάνονται θέματα που, ουσιαστικά, επαναλαμβάνουν εισηγήσεις ή σκέψεις που έχουν ήδη καταγραφεί, όπως είναι π.χ. η αναβάθμιση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η συνεκτίμηση των βαθμών των υποψηφίων στο Λύκειο, η καθιέρωση βάσεων επίδοσης ως αναγκαίας προϋπόθεσης για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ο συνυπολογισμός και άλλων κριτηρίων για την επιλογή των φοιτητών.

4.4. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιδιώξαμε να δώσουμε απάντηση στο ερώτημα ποια άποψη έχουν οι φοιτητές: α) για τη σχέση των μαθημάτων στα οποία εξετάστηκαν κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις με το περιεχόμενο των σπουδών που ακολουθούσαν, β) για τη βοήθεια που τους πρόσφεραν τα μαθήματα αυτά στις σπουδές τους, γ) για το βαθμό στον οποίο, κατά την εκτίμησή τους, αξιολογήθηκαν έγκυρα οι γνώσεις τους μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων και δ) για το αν επιλέγονται με το συγκεκριμένο σύστημα οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για κάθε κλάδο τριτοβάθμιων σπουδών.

Με βάση τις απαντήσεις των φοιτητών, οι οποίοι διέθεταν επαρκή εμπειρία από τις σπουδές τις οποίες ακολουθούσαν, κρίναμε ότι μπορούσαμε να καταλήξουμε σε διαπιστώσεις σχετικές με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αξιοκρατική λειτουργία του συστήματος επιλογής όσων εισέρχονται στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια.

Τα κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών του δείγματος είναι τα ακόλουθα:

Η πλειονότητα των φοιτητών έχει την άποψη ότι τα μαθήματα στα οποία εξετάστηκαν για να μουν στα Τμήματα που φοιτούσαν σχετίζονται λίγο ή καθόλου με το περιεχόμενο των σπουδών τους στο Πανεπιστήμιο, ενώ αυτοί που έχουν την αντίθετη άποψη αντιπροσωπεύουν μόλις το 17% περίπου του δείγματος. Ένας στους τρεις, περίπου, εκτιμά ότι η σχέση αυτή βρίσκεται σε μέσο επίπεδο (αρκετά). Υποθέτουμε ότι οι φοιτητές δεν αναφέρονται μόνο στους τίτλους των μαθημάτων στα οποία εξετάστηκαν κατά τις πανελλαδικές εξετάσεις αλλά και στην

αντίστοιχη εξεταστέα ύλη, η οποία κατά την άποψη των περισσοτέρων δεν βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις απαιτήσεις των μαθημάτων που περιλαμβάνουν τα προγράμματα των πανεπιστημιακών σπουδών, τις οποίες ακολουθούσαν. Η αξιολόγηση της σχέσης αυτής ποικίλλει από Τμήμα σε Τμήμα. Η κατεύθυνση που ακολούθησαν οι φοιτητές στο Λύκειο διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εκτίμηση της παραπάνω σχέσης. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί που ακολούθησαν τη θεωρητική κατεύθυνση εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό αρνητικών αξιολογήσεων σε σύγκριση με τους άλλους.

Ανάλογες διαπιστώσεις προέκυψαν και από την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών που αφορούν την αξιολόγηση της χρησιμότητας των γνώσεων, τις οποίες απέκτησαν κατά την προετοιμασία τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις στην επιτυχή ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις των σπουδών τους. Η πλειονότητα εκτιμά ότι η χρησιμότητά τους ήταν μικρή ή ασήμαντη. Και στην περίπτωση αυτή, παρατηρούνται διαφορές στατιστικά σημαντικές, ανάλογα με την κατηγορία των σπουδών που παρακολουθούσαν οι ερωτηθέντες, την κατεύθυνση που επέλεξαν στο Λύκειο και το φύλο τους. Ειδικότερες λεπτομέρειες ως προς τις παραπάνω διαφοροποιήσεις και άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία εκτέθηκαν στην οικεία με το θέμα αυτό ενότητα.

Οι διαπιστώσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως επιβάλλουν, όπως έχουμε και αλλού τονίσει, τον επαναπροσδιορισμό των μαθημάτων που εξετάζονται οι απόφοιτοι Λυκείου για να εισαχθούν στα διάφορα Τμήματα σπουδών των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., καθώς και την αναμόρφωση της αντίστοιχης εξεταστέας ύλης. Ίσως, να απαιτείται μεγαλύτερη διαφοροποίηση των ειδικών μαθημάτων που εξετάζονται στις πανελλαδικές εξετάσεις, ανάλογα με τις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών ή καθιέρωση διαφορετικών συντελεστών στα εξεταζόμενα μαθήματα.

Ιδιαίτερη σημασία για την αξιολόγηση της εγκυρότητας περιεχομένου των εξετάσεων, με βάση τις οποίες επιλέγονται οι φοιτητές, έχει η αποτίμηση από τους ίδιους της σχέσης που, κατά τη γνώμη τους, υπάρχει μεταξύ των επιδόσεων που είχαν στις εν λόγω εξετάσεις και του πραγματικού επιπέδου των γνώσεών τους, όπως το αυτοπροσδιορίζουν οι ίδιοι. Το μεγαλύτερο ποσοστό αντιπροσωπεύουν εκείνοι που τοποθετούν τη σχέση αυτή σε μέσο επίπεδο, θεωρούν, δηλαδή, ότι οι βαθμοί τους στις πανελλαδικές εξετάσεις ανταποκρίνονταν αρκετά στο επίπεδο των γνώσεών τους. Οι υπόλοιποι ισοκατανέμονται σχεδόν σ' αυτούς που θεωρούν ότι οι βαθμοί τους ανταποκρίνονταν λίγο ή καθόλου στις γνώσεις τους και σε εκείνους που έχουν την άποψη ότι ανταποκρίνονταν πολύ ή πάρα πολύ. Οι τελευταίοι εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά μεταξύ εκείνων που εισήχθησαν σε Τμήματα υψηλής ζήτησης. Διαφορές, επίσης, στατιστικά σημαντικές εμφανίζονται μεταξύ των δύο φύλων και των διαφορετικής κοινωνικο-επαγγελματικής και πολιτιστικής προέλευσης φοιτητών, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά στην ενότητα 4.3.3.

Ως γενικό, πάντως, συμπέρασμα μπορεί να αναφερθεί το εξής: η εγκυρότητα περιεχομένου των πανελλαδικών εξετάσεων δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή, κατά την εκτίμηση των φοιτητών, υπό την προϋπόθεση ότι η αυτοαξιολόγηση της σχέσης μεταξύ επιδόσεων και αυτοπροσδιοριζόμενου επιπέδου γνώσεων ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Υπέρ της χαμηλής προγνωστικής εγκυρότητας των διαδικασιών επιλογής όσων εισάγονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα συνηγορεί και η διαπίστωση ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών του δείγματος εκτιμούν, στηριζόμενοι στην εμπειρία τους, ότι αυτοί που εισέρχονται στα διάφορα Τμήματα δεν είναι στην πλειονότητά τους οι πιο κατάλληλοι. Πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό (29% περίπου) αυτών που έχουν την άποψη ότι μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για τις αντίστοιχες σπουδές.

Αρκετές από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως είναι το είδος του Τμήματος προέλευσης, η σειρά προτίμησής του, η κατεύθυνση που επιλέχθηκε στο Λύκειο, το μορφωτικό επίπεδο και η κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία των γονέων, διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις απαντήσεις των φοιτητών στο συγκεκριμένο ερώτημα. Η λεπτομερής αναφορά των διαφορών αυτών δεν κρίνεται σκόπιμη στο πλαίσιο των γενικών συμπερασμάτων της έρευνας. Γι' αυτές έγινε εκτενής λόγος στις οικείες ενότητες στις οποίες παραπέμπουμε τον αναγνώστη.

Οι φοιτητές που δίνουν αρνητική απάντηση στο υπό εξέταση ερώτημα αιτιολογούν την άποψή τους, επικαλούμενοι ποικίλους λόγους, μεταξύ των οποίων οι πιο σημαντικοί είναι οι εξής: α) Το σύστημα που ισχύει αξιολογεί κυρίως την ικανότητα των υποψηφίων να απομνημονεύουν γνώσεις. Αυτό σημαίνει ότι δεν αξιολογούνται επαρκώς άλλες ικανότητες που είναι, ίσως, πιο αναγκαίες για την πραγματοποίηση ανώτατων σπουδών. β) Η ενημέρωση των υποψηφίων για τους διάφορους κλάδους σπουδών είναι ελλιπής, λόγω της αναποτελεσματικότητας του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Συνέπεια της ανεπάρκειας αυτής είναι να αδυνατούν τα άτομα να κρίνουν για ποια εκπαιδευτική κατεύθυνση και, κατ' επέκταση, για ποιο επάγγελμα είναι περισσότερο κατάλληλα. γ) Πολλοί υποψήφιοι εισάγονται σε Τμήματα που δεν αντιστοιχούν στις αρχικές προτιμήσεις τους, άρα σ' ό,τι οι ίδιοι θεωρούν κατάλληλο για τον εαυτό τους. δ) Δεν συνεκτιμώνται γενικότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων, από τα οποία θα μπορούσε να προκύψει σαφέστερα η καταλληλότητά τους για τους διάφορους κλάδους σπουδών. ε) Τα εξεταζόμενα μαθήματα δεν έχουν άμεση σχέση με ορισμένες κατευθύνσεις σπουδών, άρα η επιτυχία σ' αυτά δεν υποδηλώνει καταλληλότητα για τα αντίστοιχα Τμήματα. στ) Αρκετά άτομα αποφασίζουν τι θα σπουδάσουν με βάση τα κυρίαρχα κοινωνικο-επαγγελματικά στερεότυπα για το κύρος των διαφόρων Σχολών και όχι με βάση το τι θεωρούν κατάλληλο για τον εαυτό τους. ζ) Η επιτυχία ή αποτυχία είναι αρκετές φορές συνάρτηση τυχαίων παραγόντων. Έτσι, ικανά άτομα μπορεί να αποτύχουν να εισαχθούν σε κάποια Σχολή, ενώ άλλα, λιγότερο ικανά, μπορεί να ευνοηθούν από την τύχη και να επιτύχουν. η) Οι επιδόσεις των υποψηφίων επηρεάζονται αρκετές φορές από το άγχος των εξετάσεων, με αποτέλεσμα μερικά άτομα, κατάλληλα για τις σπουδές που επιθυμούν, να αποτυγχάνουν λόγω του έντονου στρες. θ) Η απουσία κατώτατου βαθμολογικού ορίου για την εισαγωγή στα διάφορα Τμήματα των Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και η συνεχής πτώση των βάσεων, σε κάποιες περιπτώσεις, δεν ευνοούν την επιλογή αξίων υποψηφίων. ι) Η επιτυχία στις Σχολές υψηλής ζήτησης σχετίζεται με την εξωσχολική προετοιμασία των υποψηφίων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, κατά τη γνώμη ορισμένων φοιτητών, να εισάγονται όχι οι πιο κατάλληλοι και οι πιο ικανοί, αλλά όσοι μπορούν να πληρώσουν περισσότερα στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα.

Στους παραπάνω λόγους προστίθενται και μερικοί άλλοι μικρότερης σημασίας τους οποίους καταγράψαμε στην αντίστοιχη θεματική ενότητα του παρόντος μέρους.

Οι περισσότερες από τις επισημάνσεις των φοιτητών ταυτίζονται ή συγκλίνουν με τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και καθηγητών της Δ.Ε.

Η μειοψηφία των φοιτητών που έχουν την άποψη ότι με το ισχύον σύστημα επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για τις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών αιτιολογούν τη θέση τους, επικαλούμενοι τους παρακάτω συνήθως λόγους: α) Όσοι εισάγονται στα διάφορα Τμήματα επιλέγονται με βάση τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους, μέσω αυστηρών εξεταστικών διαδικασιών, οι οποίες θεωρούνται αδιάβλητες και αποτελούν το πιο αξιοκρατικό και διαφανές μέσο επιλογής που θα μπορούσε να εφαρμοστεί στη χώρα μας. β) Οι υποψήφιοι δηλώνουν ποιους κλάδους σπουδών προτιμούν και οι προτιμήσεις αυτές, εκτιμάται, ότι αντανακλούν τα ενδιαφέροντά τους και τις κλίσεις τους. γ) Αναφέρονται, τέλος, με πολύ μικρότερη συχνότητα διάφοροι άλλοι λόγοι τους οποίους έχουμε μνημονεύσει σε προηγούμενες σελίδες και δεν θεωρούμε σκόπιμο να τους επαναλάβουμε εδώ. Το ίδιο ισχύει και για όσους έδωσαν αμφίσημες απαντήσεις.

Το 67%, περίπου, των φοιτητών που ρωτήθηκαν δήλωσαν ότι θα πρότειναν αλλαγές στο ισχύον σύστημα. Αν και η σχετική ερώτηση τους ζητούσε να προτείνουν αλλαγές στα εξεταζόμενα μαθήματα, πολλοί εισηγήθηκαν γενικότερες αλλαγές, από τις οποίες οι πιο σημαντικές είναι οι ακόλουθες: α) να εξετάζονται οι υποψήφιοι σε μαθήματα πιο σχετικά με τις σπουδές που θέλουν να ακολουθήσουν, β) να περιορισθεί η έμφαση στην απομνημόνευση και να αυξηθεί ο ρόλος της κριτικής σκέψης και άλλων ανώτερου επιπέδου δεξιοτήτων, γ) να αποδεσμευθεί με διάφορους προτεινόμενους τρόπους το Λύκειο από τις διαδικασίες εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δ) να υπάρξει λιγότερη αλλά πιο ουσιαστική ύλη σε ορισμένα μαθήματα, ε) να διευρυνθεί το φάσμα των εξεταζόμενων μαθημάτων, στ) να βελτιωθούν οι συνθήκες διεξαγωγής των εξετάσεων, ζ) να ενημερώνονται καλύτερα οι υποψήφιοι μέσω ενός αναβαθμισμένου συστήματος Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η) να γίνουν αλλαγές είτε στη δομή του Λυκείου είτε στον τρόπο οργάνωσης του συστήματος μετάβασης από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο και άλλα παρόμοια.

Ως προς τις αλλαγές στα εξεταζόμενα μαθήματα αυτές αφορούν είτε την κατάργηση ορισμένων π.χ. των Λατινικών σε κάποιες περιπτώσεις, του μαθήματος Α.Ο.Δ.Ε. ή άλλων σε άλλες είτε την εισαγωγή νέων αντικειμένων πιο σχετικών με τα Τμήματα προέλευσης των φοιτητών είτε άλλες τροποποιήσεις. Επειδή οι προτάσεις για αλλαγές στα εξεταζόμενα μαθήματα διαφοροποιούνται πολύ ανάλογα με τα Τμήματα προέλευσης των φοιτητών, είναι δύσκολη η συνοπτική παρουσίαση όλων των προτάσεων. Για το λόγο αυτό παραπέμπουμε στην οικεία ενότητα.

Στους φοιτητές τέθηκε ακόμη το ερώτημα ποια πρόσθετα κριτήρια επιλογής, εκτός από τις επιδόσεις στις πανελλαδικές εξετάσεις, θα πρότειναν για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια και στα Τ.Ε.Ι.. Το 97% περίπου απάντησαν στο ερώτημα αυτό από τους οποίους τα δύο τρίτα σχεδόν εισηγήθηκαν τη συνεκτίμηση ποικίλων κριτηρίων και, παράλληλα έκαναν και άλλες προτάσεις. Το ένα τρίτο τοποθετήθηκε αρνητικά. Τα συχνότερα από τα πρόσθετα κριτήρια που ανέφεραν είναι:

α) οι δεξιότητες, οι κλίσεις και, γενικότερα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων, τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν με κατάλληλα τεστ, β) οι σχολικές επιδόσεις των υποψηφίων, είτε σε ορισμένες τάξεις του Λυκείου, είτε σε όλες, είτε η συνολική σχολική τους διαδρομή, γ) η συνέντευξη, δ) οι εργασίες των μαθητών (projects), ε) οι επιδόσεις σε επιλεγόμενα μαθήματα, στ) η γνώση ξένων γλωσσών και ηλεκτρονικών υπολογιστών, ζ) οι προτιμήσεις των υποψηφίων, η) κοινωνικά κριτήρια (π.χ. πολύτεκνες οικογένειες, οικονομική κατάσταση οικογενειών κτλ.) θ) εθνικές ή διεθνείς διακρίσεις στον πνευματικό στίβο, ι) το πορτφόλιο των υποψηφίων, ια) η εντοπιότητα, ιβ) συστατικές επιστολές και ιγ) πιθανά δημοσιεύματα των υποψηφίων. Είναι προφανές ότι πολλά από τα κριτήρια αυτά μπορούν να εφαρμοστούν, αν η επιλογή γίνεται σε επίπεδο Τμημάτων ή Σχολών.

Από τις λοιπές προτάσεις τους αξίζει να μνημονεύσουμε τις εισηγήσεις για κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων και ελεύθερη πρόσβαση στα τριτοβάθμια ιδρύματα, μέσω διαφόρων σχημάτων εισαγωγής, την επαναφορά της βάσης του 10, τη μετάθεση της έμφασης από την απομνημόνευση στην κριτική σκέψη και την αύξηση των ευκαιριών συμμετοχής στις εξετάσεις.

Ως προς την επιθυμία αλλαγής Τμήματος, μετά το Α΄ έτος σπουδών, μόνο το 1/6, περίπου, των φοιτητών που απάντησαν στη σχετική ερώτηση, δήλωσε ότι θα άλλαζε Τμήμα, ενώ τα 3/4, περίπου, απάντησαν αρνητικά. Πολλές από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας διαφοροποιούν σημαντικά τις απαντήσεις των φοιτητών. Για τις διαφοροποιήσεις αυτές παραπέμπουμε στο κείμενο που προηγήθηκε. Σημειώνουμε μόνο ότι όσο απομακρύνεται το Τμήμα στο οποίο φοιτούσαν οι φοιτητές από τις αρχικές τους προτιμήσεις, τόσο μεγαλώνει το ποσοστό αυτών που θα ήθελαν να αλλάξουν Τμήμα. Αλλά ακόμη και στην περίπτωση αυτή τα ποσοστά αυτά δεν είναι ιδιαίτερα υψηλά. Τούτο μπορεί να αποδοθεί, πιθανόν, στο φόβο απώλειας ενός έτους σπουδών, στο οικονομικό και ψυχολογικό κόστος μιας τέτοιας απώλειας, στην εξοικείωση με το Τμήμα στο οποίο σπούδαζαν οι φοιτητές, στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων με συμφοιτητές τους και με διδάσκοντες και σε άλλα παρόμοια. Αυτό σημαίνει ότι σε περίπτωση που θεσπισθεί η εσωτερική κινητικότητα των φοιτητών, μετά το Α΄ έτος των σπουδών τους, πρέπει να τους δοθούν πρόσθετα κίνητρα για μετακινήσεις και, κυρίως, να αναγνωριστούν κάποια μαθήματα τα οποία έχουν διδαχθεί και επιτυχώς εξετασθεί στα Τμήματα ή τις Σχολές προέλευσης.

Τελειώνοντας την αναφορά στο θέμα αυτό, σημειώνουμε ότι τα Τμήματα που συγκεντρώνουν τις περισσότερες προτιμήσεις σε περίπτωση μετακίνησης είναι αυτά της Ιατρικής, της Ψυχολογίας, τα Παιδαγωγικά Τμήματα και ορισμένα Τμήματα του Πολυτεχνείου. Αυτό σημαίνει ότι αν θεσμοθετηθεί η εσωτερική κινητικότητα των φοιτητών, πρέπει να ληφθούν μέτρα για να αποφευχθεί η μαζική στροφή σε ορισμένα μόνο Τμήματα και η αφαίμαξη άλλων.

Όπως αναφέραμε στην παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας, η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπλήρωσαν οι φοιτητές, ήταν ανοικτού τύπου και τους ζητούσε να διατυπώσουν ελεύθερα την κρίση τους για το σύστημα, με βάση το οποίο εισήχθησαν στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι περισσότερες απαντήσεις των φοιτητών ήταν αρνητικές για το σύστημα επιλογής. Ανέφεραν ποικίλες αδυναμίες του, οι περισσότερες από τις οποίες είχαν επισημανθεί και στις απαντήσεις τους σε προηγούμενα ερωτήματα. Επιπρόσθετα, υπάρχει σε

πολλά σημεία επικάλυψη με τις αξιολογικές κρίσεις που διατυπώθηκαν για το εξεταζόμενο σύστημα από τους πανεπιστημιακούς, τους διδάσκοντες στα Τ.Ε.Ι. και τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τις οποίες εκθέσαμε στα προηγούμενα μέρη της ανά χείρας έκθεσης. Για το λόγο αυτό δεν θεωρούμε αναγκαία τη μνεία τους εδώ, αν και στην παρουσίαση των δεδομένων της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα στην ενότητα 4.7.1 κάναμε εκτενή αναφορά τους. Το ίδιο ισχύει και ως προς τις θετικές κρίσεις του συστήματος.

Ως γενική διαπίστωση μπορεί να γραφεί το εξής: Η αξιολόγηση του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από τους φοιτητές, οι οποίοι έχουν βιώσει την εμπειρία των σχετικών δοκιμασιών και βρίσκονται σε ικανή χρονική απόσταση από αυτές, για να μπορούν να τις αξιολογήσουν όσο γίνεται πιο αμερόληπτα, δεν είναι ικανοποιητική. Με εξαίρεση την παραδοχή ότι το σύστημα προστατεύει τους υποψηφίους από «πελατειακού» χαρακτήρα παρεμβάσεις, οι υπόλοιπες κρίσεις γι' αυτό εμπεριέχουν περισσότερα αρνητικά παρά θετικά στοιχεία. Ορισμένα από αυτά έχουν σχέση με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του, υπό την έννοια που προσδώσαμε στους όρους αυτούς στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έκθεσης.

ΜΕΡΟΣ Ε΄

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

5.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

5.1.1. Σκοπός, στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Η καταγραφή των απόψεων των γονέων συμπληρώνει τις θέσεις που διατυπώθηκαν από μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.), καθηγητές και στελέχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και φοιτητές. Η γνώμη τους κρίθηκε αναγκαία, επειδή αντανακλά την αντίληψη που υπάρχει στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο για το ισχύον σύστημα επιλογής των υποψήφιων φοιτητών και, ειδικότερα, στους πολίτες, οι οποίοι δεν είναι άμεσα εμπλεκόμενοι με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επειδή ο γενικότερος σκοπός μας ήταν να καταγράψουμε τον τρόπο με τον οποίο οι ελληνικές οικογένειες βιώνουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συνδέονται με την προσπάθεια εισαγωγής των παιδιών τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση, επιλέξαμε γονείς, τα παιδιά των οποίων είχαν πρόσφατα συμμετάσχει στις πανελλαδικές εξετάσεις ή ετοιμάζονταν να συμμετάσχουν σ' αυτές κατά το ακαδημαϊκό έτος πραγματοποίησης της έρευνας (2013-2014).

Τα ειδικότερα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιδιώκει να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα, τα οποία υποδηλώνουν και τους ειδικότερους στόχους της, είναι τα εξής:

- 1) Ποιες είναι οι κύριες δυσκολίες που συναντά η ελληνική οικογένεια κατά τη φάση της μετάβασης των παιδιών της από το Λύκειο στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και ποια επίδραση, κατά τη γνώμη των ίδιων, μπορούν αυτά να έχουν στην προετοιμασία των υποψηφίων και, κατ' επέκταση, στην επιτυχία τους;
- 2) Πώς και από πού ενημερώνονται οι γονείς για τα ζητήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και πόσο έγκυρη μπορεί να θεωρηθεί η ενημέρωσή τους;
- 3) Ποια άποψη έχουν γενικά για το ισχύον σύστημα των Πανελλαδικών εξετάσεων και ειδικότερα για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του;
- 4) Σε ποιο βαθμό το θεωρούν δίκαιο, αντικειμενικό, αδιάβλητο και αξιοκρατικό;
- 5) Τι προτείνουν οι ίδιοι για τη βελτίωση του εν λόγω συστήματος, με στόχο να γίνει πιο έγκυρο και πιο αξιόπιστο;
- 6) Πώς αντιμετωπίζουν την πρόταση να αναλάβουν την επιλογή των φοιτητών τους τα ίδια τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και ποιους όρους και προϋποθέσεις θέτουν;
- 7) Σε ποιο βαθμό θα δέχονταν πρόσθετα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων φοιτητών, εκτός από τα ήδη ισχύοντα (π.χ. επιδόσεις στις τρεις ή έστω στις δυο τάξεις του Λυκείου, αποτελέσματα σε τεστ δεξιοτήτων, εντοπιότητα και άλλα παρόμοια).

5.1.2. Τρόπος συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, τα οποία κρίθηκαν αναγκαία, προκειμένου να δώσουμε απαντήσεις στα ερωτήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως, χρησιμο-

ποιήσαμε τη συνέντευξη. Η προτίμηση της συνέντευξης υπαγορεύτηκε από τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν στο μέρος Β΄ της παρούσας έκθεσης, στο οποίο παρουσιάστηκε ή έρευνα μεταξύ των μελών Δ.Ε.Π. των Α.Ε.Ι. και του διδακτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι. Για την αποφυγή επαναλήψεων δεν τους αναφέρουμε εδώ, παραπέμποντας τον αναγνώστη στο παραπάνω τμήμα της έκθεσης. Περιοριζόμαστε στο να σημειώσουμε τα εξής: Θεωρήσαμε πως η συνέντευξη μπορούσε να μας δώσει τη δυνατότητα να αναλύσουμε βαθύτερα τα πράγματα σε σύγκριση με το ερωτηματολόγιο και εναρμονιζόταν περισσότερο με την πρόθεσή μας να προσδώσουμε ποιοτικό χαρακτήρα στην έρευνα. Πρόσθετος λόγος ήταν οι δυσκολίες που είχαμε να απευθυνθούμε σε μεγάλο δείγμα γονέων που να προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της χώρας, εξαιτίας του γεγονότος ότι πραγματοποιούσαμε, ταυτόχρονα, πέντε ερευνητικά εγχειρήματα, και άλλων αντικειμενικών προσωπικών δυσκολιών.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με 42 γονείς και είχαν ημιδομημένο χαρακτήρα, παρόμοιο με εκείνο που εκθέσαμε λεπτομερέστερα στο Β΄ μέρος της έκθεσης. Χρησιμοποιήσαμε ως αφετηρία το ερώτημα για την αντιμετώπιση προβλημάτων ή δυσκολιών σχετικών με την πρόσβαση των παιδιών των συγκεκριμένων γονέων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στη συνέχεια θέταμε ειδικότερα ερωτήματα που αφορούσαν τους στόχους της έρευνας. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι ερευνητές που πραγματοποιούσαν τις συνεντεύξεις έθεταν υποβοηθητικά ενδιάμεσα ερωτήματα στους ερωτώμενους⁸⁴ ή τους ζητούσαν διευκρινίσεις. Στις περιπτώσεις γονέων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου τα ερωτήματα θέτονταν κατά τρόπο πιο απλουστευμένο χωρίς να διαφοροποιείται ουσιαστικά το περιεχόμενό τους.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τις επιστημονικές συνεργάτριες Γεωργιάδη Ευλαμπία, Μυλωνά-Καλαβά Αικατερίνη και Παπαγγελή-Βουλιουρή Δέσποινα, καθώς και από το γράφοντα είτε «πρόσωπο με πρόσωπο» είτε τηλεφωνικά. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο και απομαγνητοφωνήθηκαν από τις παραπάνω ερευνήτριες, εκτός από έξι τις οποίες διηγήρησε ο γράφων. Η ανάλυση των τελευταίων έγινε με βάση την επανακρόαση τους στο μαγνητόφωνο.

Η ανάλυση περιεχομένου έγινε σε όλες τις περιπτώσεις από τον γράφοντα, ακολουθώντας την ίδια μεθοδολογία την οποία εκθέσαμε στην περίπτωση των συνεντεύξεων με καθηγητές Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. Για λόγους εγκυρότητας, η κατηγοριοποίηση των θεμάτων στα οποία αναφέρονταν οι γονείς έγινε και από δεύτερο άτομο. Όπου υπήρχε διαφωνία ο γράφων επανεξέτασε το περιεχόμενο αποκωδικοποίησης των συνεντεύξεων.

5.1.3. Περιγραφή του δείγματος

Όπως σημειώσαμε προηγουμένως, πραγματοποιήθηκαν 42 συνεντεύξεις με γονείς. Από αυτούς 19 ήσαν άνδρες (ποσοστό 45,2%) και 23 γυναίκες (ποσοστό 54,8%). Η μεγαλύτερη παρουσία γυναικών στο δείγμα οφείλεται στο ότι οι μητέρες ήσαν πιο πρόθυμες από τους πατέρες να συνομιλήσουν μαζί μας. Επιπρόσθετα, οι μητέρες φαίνεται ότι ασχολούνται περισσότερο από τους πατέρες με το ζή-

⁸⁴ Ως προς τη χρήση του αρσενικού γένους ισχύουν όσα αναφέραμε σε υποσημείωση του Α΄ μέρους.

τημα των σπουδών των παιδιών τους. Το 76,2% των γονέων που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις προέρχονταν από διάφορες περιοχές της Αττικής και κυρίως από την περιοχή της πρωτεύουσας και το 23,6% από την περιφέρεια (Δράμα, Κορινθία, Κρήτη, Ρόδο, Λήμνο). Η πλειονότητα των ατόμων που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, ήτοι το 52,4%, ήσαν απόφοιτοι Α.Ε.Ι. και ακολουθούσαν οι απόφοιτοι Λυκείου με ποσοστό 26,2%. Από τους υπολοίπους το 9.5% είχε τελειώσει το Γυμνάσιο, το 4,8% τα Τ.Ε.Ι. το ίδιο ποσοστό είχαν κάμει μεταπτυχιακές σπουδές και ένα άτομο (2,4%) δήλωσε ότι είχε τελειώσει ιδιωτικό κολλέγιο. Η επαγγελματική κατηγορία στην οποία ανήκαν οι γονείς που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται στον πίνακα 5.1.

Πίνακας 5.1

Επαγγελματικές κατηγορίες των ερωτηθέντων

Κατηγορίες*	Πλήθος (N)	Ποσοστό (%)
Ελευθέρια επιστημονικά επαγγέλματα, ανώτατα διοικητικά στελέχη και συναφή	3	7,5
Δημόσιοι υπάλληλοι και εκπαιδευτικοί	14	35,0
Ιδιωτικοί υπάλληλοι	7	17,5
Τεχνολόγοι και συναφή (απόφοιτοι Τ.Ε.Ι.)	2	5,0
Έμποροι –πωλητές και ελεύθεροι επαγγελματίες	2	5,0
Τεχνίτες και εργάτες	6	15,0
Γεωργοί και συναφή	1	2,5
Λοιπά επαγγέλματα, συνταξιούχοι, οικιακά και άνεργοι	5	12,5
Σύνολο	40	100

Δεν δήλωσαν επάγγελμα 2

* Λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος ενοποιήσαμε συγγενείς κατηγορίες.

Από τους γονείς του δείγματος, 27 άτομα, που αντιστοιχούν σε ποσοστό 64%, είχαν παιδιά που φοιτούσαν στη Γ΄ Λυκείου και επρόκειτο να δώσουν πανελλαδικές εξετάσεις το 2014, 2 (4,8%) είχαν παιδιά που φοιτούσαν στη Β΄ Λυκείου⁸⁵ και 13, ήτοι το 31%, είχαν γιούς ή κόρες που είχαν πρόσφατα (από το 2010 έως και το 2013) εισαχθεί σε κάποιο Τμήμα των Α.Ε.Ι. ή των Τ.Ε.Ι. Αυτό σημαίνει ότι το σύνολο των γονέων με τους οποίους πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις είχαν εμπειρία και πρόσφατα βιώματα από την προσπάθεια των παιδιών τους να εισαχθούν σε κάποιο Τμήμα των Α.Ε.Ι. ή των Τ.Ε.Ι. ή σε άλλη Ανώτατη Σχολή. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι μπορούσαν να εκφέρουν έγκυρη άποψη για τα ζητήματα για τα οποία ζητήθηκε η γνώμη τους. Από τους γονείς που είχαν παιδιά στη Γ΄ Λυκείου το 2013-14, 13 είχαν γιούς ή κόρες που ήταν ήδη φοιτητές σε διάφορες Σχολές και 7 είχαν μικρότερα παιδιά που φοιτούσαν στο Λύκειο, στο Γυμνάσιο ή στο Δημοτικό

⁸⁵ Αυτοί οι δύο γονείς είχαν και άλλο παιδί που είχε συμμετάσχει στις πανελλαδικές εξετάσεις το 2011 και το 2012 αντίστοιχα.

5.2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.2.1. Δυσκολίες κατά την προετοιμασία των παιδιών για τις πανελλαδικές εξετάσεις

Το πρώτο από τα κύρια ερωτήματα που ετίθετο στους γονείς, μετά την καταγραφή ορισμένων δημογραφικών στοιχείων, το οποίο λειτουργούσε ως αφορμή, κυρίως, για την έναρξη της συζήτησης επί των θεμάτων που μας ενδιέφεραν, αναφερόταν στις δυσκολίες, τις οποίες οι γονείς συνάντησαν κατά τη φάση της προετοιμασίας των παιδιών τους για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Εκτός από το στόχο αυτό, η εν λόγω ερώτηση επιδίωκε να αποκαλύψει τις κύριες προβληματικές πτυχές του ισχύοντος συστήματος, οι οποίες σχετίζονται με τις κοινωνικές και παιδαγωγικές του διαστάσεις, σύμφωνα με όσα αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της ανά χείρας μελέτης.

Δύο μόνο γονείς ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία, αν και μία μητέρα, που είχε δώσει αυτή την απάντηση, παραδέχτηκε κατά τη συνέχιση της συνέντευξης ότι η οικογένεια συναντούσε οικονομικό πρόβλημα, εξαιτίας του οποίου δεν μπορούσε να στείλει το παιδί στο φροντιστήριο για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Από την ανάλυση περιεχομένου των υπόλοιπων συνεντεύξεων προέκυψαν περισσότερα από τριάντα επτά θέματα σχετικά με ποικίλες δυσκολίες που συναντούσαν οι γονείς κατά τη φάση της μετάβασης των παιδιών τους από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο. Τα θέματα αυτά τα κατατάξαμε σε τέσσερις ενότητες τις οποίες σημειώνουμε παρακάτω, ακολουθώντας την ιεραρχική σειρά που εμφανίζει η συχνότητά τους: α) προβλήματα και δυσκολίες σχετικές με τη φοίτηση σε φροντιστήρια και την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, καθώς και με το οικονομικό κόστος τους, 2) άγχος και ψυχολογική ένταση τόσο των παιδιών όσο και μελών της οικογένειας, 3) προβλήματα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, γενικότερα, και 4) ποικίλες άλλες δυσκολίες.

Ας δούμε πιο αναλυτικά σε τι συνίστανται οι δυσκολίες και τα προβλήματα που εμπíπτουν σε κάθε κατηγορία, αρχίζοντας από την πρώτη.

Αρκετοί γονείς απάντησαν ότι θεωρούσαν απολύτως απαραίτητη τη φοίτηση των παιδιών τους σε φροντιστήριο ή την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων. Ήσαν απόλυτα πεπεισμένοι ότι χωρίς εξωσχολική βοήθεια οι πιθανότητες επιτυχίας των παιδιών τους στις πανελλαδικές εξετάσεις θα ήσαν από μικρές έως μηδαμινές. Η παραδοχή αυτή επιβεβαιώνει εκείνο που έχει υποστηριχθεί τόσο από μας (Kassotakis & Verdis, 2014) όσο και από άλλους (Πυργιωτάκης, 2009) ότι η φοίτηση σε φροντιστήρια και η παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων δεν οφείλεται μόνο στην ανεπάρκεια της προετοιμασίας των υποψηφίων φοιτητών στο σχολείο, αλλά και στην κατεστημένη κοινωνική νοοτροπία, η εξάλειψη της οποίας είναι πολύ δύσκολη. Αναγνωρίζουμε, βέβαια, ότι η ανάπτυξη του κοινωνικού αυτού φαινομένου έχει ρεαλιστικές αφετηρίες και αντικειμενικά αίτια (μεγάλος ανταγωνισμός μεταξύ των υποψηφίων για εισαγωγή σε Σχολές υψηλού κύρους, αναποτελεσματική λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κτλ.), αλλά πιστεύουμε ότι με την πάροδο του χρόνου έγινε συστατικό στοιχείο της «κουλτούρας» της νεοελληνικής κοινωνίας.

Τα προβλήματα που σχετίζονται με τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα δεν είναι μόνο οικονομικά, δυσκολία που θα εξετάσουμε στις επόμενες παρα-

γράφους. Έχουν και άλλες πτυχές, όπως είναι: α) Η δυσκολία των γονέων να επιλέξουν φροντιστήριο ή να βρουν καθηγητές για ιδιαίτερα μαθήματα. β) Η ανάγκη εύρεσης διαφορετικών καθηγητών για ιδιαίτερα μαθήματα σε διαφορετικά αντικείμενα. γ) Η δυσκολία που δημιουργεί τόσο στα παιδιά όσο και στους ίδιους τους γονείς η μετακίνηση από φροντιστήριο σε φροντιστήριο και, περισσότερο, από ιδιαίτερο σε ιδιαίτερο. Αυτό ισχύει, όταν οι υποψήφιοι παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα σε διαφορετικούς καθηγητές, αφού ορισμένοι γονείς αναλαμβάνουν τη μετακίνηση αυτή με δικά τους μέσα. δ) Η ανεπάρκεια του χρόνου για την προετοιμασία τόσο των μαθημάτων του σχολείου όσο και αυτών του φροντιστηρίου. Παραθέτουμε μερικές ενδεικτικές αναφορές των γονέων στα ζητήματα αυτά.

Μια μητέρα, της οποίας ο γιός αποφοίτησε από καλό ιδιωτικό σχολείο στην Αθήνα, έδωσε εξετάσεις το 2012 και πέτυχε σε Τμήμα Εφαρμογών Βιοϊατρικής, αλλά ετοιμαζόταν να δώσει εξετάσεις ξανά για να μπει στη Σχολή της επιθυμίας του, μας είπε τα εξής: *«Αν και ήμουν πολύ ευχαριστημένη από το σχολείο, θεωρώ ότι ήταν ένα πολύ καλό σχολείο, εκτιμούσα ότι, με το σύστημα της ελληνικής εκπαίδευσης, ήταν απαραίτητο να παρακολουθούν τα παιδιά ιδιαίτερα μαθήματα για να πετύχουν σε κάποιο Πανεπιστήμιο»*. Η ίδια υποστήριξε ότι το παιδί της *«είχε πρόβλημα, ιδιαίτερα μετά την Α' Λυκείου να «απομνημονεύει οκάδες πράγματα», τα οποία μπορεί να μην του λένε τίποτα»* και, ως εκ τούτου, είχε ανάγκη *«να του τα εξηγούν, για να τα καταλαβαίνει και να βρίσκει κάποια λογική»*. Έτσι το ιδιαίτερο μάθημα έγινε αναγκαίο.

Μια άλλη μητέρα δύο φοιτητών που είχαν πρόσφατα εισαχθεί στο Πανεπιστήμιο, κάτοικος Κορυδαλλού της Αττικής, απόφοιτη Λυκείου, η οποία ασχολείται με τα οικιακά και ο σύζυγος ήταν ηλεκτρολόγος, μας είπε: *«Είχαμε δυσκολίες, γιατί επί δύο χρόνια ήθελαν φροντιστήριο. Και το φροντιστήριο δεν είναι 100 ή 200 αλλά 400 ευρώ το μήνα και αυτό είναι ένας μισθός για κάποιον»*.

Άλλη μητέρα υποψηφίας για τις πανελλαδικές του 2014 και φοιτητή, που είχε συμμετάσχει στις εξετάσεις αυτές το 2013, μας δήλωσε *«... αν δεν κάνεις φροντιστήρια και ιδιαίτερα, αδυνατείς να ανταποκριθείς στις απαιτήσεις του συστήματος. Αυτό δεν είναι σωστό. Κανονικά πρέπει τα παιδιά να εξετάζονται πάνω στην ύλη που διδάχθηκαν στα σχολεία τους και όχι να είσαι υποχρεωμένος να πληρώνεις φροντιστήρια, για να μπορέσουν τα παιδιά να ανταποκριθούν. Αυτό έχει γίνει μάλιστα και τώρα που είμαστε σε μια περίοδο ύφεσης και μείωσης των αποδοχών μας οι γονείς δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε τέτοια έξοδα»*.

Ένας πατέρας, συνταξιούχος Μηχανικός, απόφοιτος του Πολυτεχνείου, του οποίου ο γιος φοιτούσε το σχολικό έτος 2013-14 στη Γ' Λυκείου έδωσε στο ερώτημα που αφορούσε τις δυσκολίες κατά την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις την παρακάτω απάντηση: *«Δυσκολίες, φυσικό είναι να συναντώ. Βέβαια τον έχω γράψει σε κάποιο καλό φροντιστήριο και έχω εκεί αποθέσει όλες τις ελπίδες της καλής προετοιμασίας του για τις πανελλήνιες, με μεγάλο οικονομικό κόστος βέβαια [.....] τα χρόνια τα δικά μου πήγαιναν λίγοι στο φροντιστήριο και για μικρό χρονικό διάστημα... τρεις μήνες το καλοκαίρι και δίναμε εξετάσεις το φθινόπωρο. Τώρα τα παιδιά κάνουν δυο χρόνια, τουλάχιστον, φροντιστήριο, για να έχουν οι γονείς την αίσθηση ότι έκαναν ό,τι μπορούσαν για την προετοιμασία των παιδιών τους. Άλλοι, οι πιο αδύνατοι μαθητές, κάνουν και νωρίτερα φροντιστήριο... Και το*

πρόβλημα δεν είναι μόνο οικονομικό, είναι η πίεση, η κούραση των παιδιών να παρακολουθούν 12 ώρες, ας πούμε, φροντιστήριο τη βδομάδα». Μητέρα υποψηφίου φοιτητή από τη Ρόδο, απόφοιτος Πανεπιστημίου, είτε κατά τη συνέντευξη τα εξής: «Οι δυσκολίες, τις οποίες εγώ συναντώ, είναι κυρίως τα δρομολόγια που πρέπει να κάνω, να τον πηγαίνω ανά μία ώρα από το ένα φροντιστήριο στο άλλο τα απογεύματα.....Κάνει αλλού Φυσική, αλλού Μαθηματικά, αλλού Βιολογία. Πηγαίνει σε φροντιστήριο, αλλά παρακολουθεί και ιδιωτικά μαθήματα. Εκείνος, βέβαια, έχει το φόρτο της μελέτης των μαθημάτων μαζί με του σχολείου. Νομίζω ότι έχουμε είκοσι-είκοσι δύο ώρες την εβδομάδα περίπου». Στην παρατήρηση της συνεντεύκτριας ότι αυτό θα έχει μεγάλο οικονομικό κόστος απάντησε: « Το κόστος ασφαλώς είναι μια επιβάρυνση, κυρίως όμως υπάρχει η ψυχολογική και η συναισθηματική επιβάρυνση για όλο το χρόνο, για όλη την οικογένεια, διότι επηρεάζεται και το μικρότερο παιδί, το οποίο πρέπει να είναι ήσυχο, και αναγκάζεται να ακούει τα μαθήματα του μεγάλου καμιά φορά». Στο σχόλιο της συνεντεύκτριας ότι έτσι επηρεάζεται όλη η οικογένεια απάντησε: «Βέβαια. Είναι ομαδική προσπάθεια».

Μια άλλη μητέρα, αισθητικός ως προς το επάγγελμα, κάτοικος Κυψέλης στην Αθήνα, της οποίας η κόρη φοιτούσε το 2013-14 στη Γ' Λυκείου και ο γιός της είχε συμμετάσχει στις πανελλαδικές το 2012, μας είπε τα εξής σε σχέση με τις δυσκολίες που συναντούσε ως προς την προετοιμασία των παιδιών της για τις εν λόγω εξετάσεις: «Δυσκολίες από τη δικιά μου μεριά και δυσκολίες από τη μεριά των παιδιών. Γενικά από τη μεριά της οικογένειας είχαμε. Βεβαίως, πολλές δυσκολίες, γιατί τώρα τα παιδιά, για να πετύχουν κάπου πρέπει να πηγαίνουν φροντιστήρια και, για να πηγαίνουν φροντιστήρια, πρέπει να υπάρχουν χρήματα ...». Πατέρας υποψηφίας φοιτήτριας και μιας άλλης κόρης, φοιτήτριας ήδη στο Πανεπιστήμιο Πάτρας, συνταξιούχος ταπετσιέρης αυτοκινήτων μας δήλωσε ότι για την αντιμετώπιση των εξόδων της προετοιμασίας χρειάστηκε «να βάλουν πλάτη και ο παππούς και η γιαγιά, αλλιώς δεν γινότανε», ενώ μια άλλη μητέρα υποψηφίας φοιτήτριας μας ανέφερε ότι αναγκάστηκε να διακόψει το φροντιστήριο για οικονομικούς λόγους.

Παρόμοιες απαντήσεις έδωσαν και άλλοι γονείς, τις οποίες δε κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε αυτολεξεί, αφού δεν προσθέτουν κάτι περισσότερο σ' αυτά που έχουμε ήδη μνημονεύσει.

Η οικονομική στενότητα πολλών οικογενειών να ανταποκριθούν στο κόστος που συνεπάγεται η φοίτηση σε φροντιστήρια και η παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, οδηγεί, όπως έχουμε και αλλού σημειώσει, σε ανισότητα προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις⁸⁶. Η ανισότητα αυτή συντελεί στη δημιουργία ανόμοιων πιθανοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε σπουδές υψηλής ζήτησης και παραβλάπτει, κατά την άποψη ορισμένων, τα χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να έχει, ένα καλό σύστημα επιλογής, τη δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση όλων των υποψηφίων, σύμφωνα με όσα αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έκθεσης. Ενισχύεται, έτσι, το επιχείρημα που επικαλούνται ορισμένοι, οι οποίοι, σύμφωνα με όσα αναφέραμε σε προηγούμενες

⁸⁶ Υπενθυμίζουμε στον αναγνώστη ότι δεν επεκτεινόμαστε σε εκτενέστερη ανάλυση των ζητημάτων αυτών (φοίτηση σε φροντιστήρια και κοινωνικο-εκπαιδευτικές ανισότητες), επειδή αποτελούν αντικείμενα μελέτης άλλων δράσεων του ίδιου προγράμματος.

σελίδες, αμφισβητούν την αξιοκρατική λειτουργία του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα υποστηρίζοντας ότι δεν επιλέγονται πάντοτε οι πιο ικανοί υποψήφιοι, αλλά αυτοί που μπορούν να πληρώσουν περισσότερα για την προετοιμασία τους. Ενισχύεται, έτσι, το επιχείρημα που επικαλούνται ορισμένοι, οι οποίοι, σύμφωνα με όσα αναφέραμε σε προηγούμενες σελίδες, αμφισβητούν την αξιοκρατική λειτουργία του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα υποστηρίζοντας ότι δεν επιλέγονται πάντοτε οι πιο ικανοί υποψήφιοι, αλλά αυτοί που μπορούν να πληρώσουν περισσότερα για την προετοιμασία τους.

Ως προς τη δυσκολία ορισμένων γονέων να επιλέξουν φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα, σημειώνουμε ότι αυτή ισχύει, ασφαλώς, και για όσους διαμένουν στα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά είναι μεγαλύτερη για όσους κατοικούν στην περιφέρεια. Στις μικρές επαρχιακές πόλεις το εύρος των επιλογών είναι μικρότερο και στις ημιαστικές και, ιδιαίτερα, στις αγροτικές περιοχές ή είναι πολύ μικρότερο ή ανύπαρκτο, σε μερικές περιπτώσεις, επειδή δεν υπάρχουν καθηγητές για ιδιαίτερα και δεν λειτουργούν οργανωμένα φροντιστήρια. Στις περιπτώσεις αυτές το πρόβλημα των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων τίθεται διαφορετικά, σύμφωνα με όσα μας είπαν ορισμένοι γονείς. Η παραπάνω έλλειψη αποκαλύπτει μια άλλη πτυχή ανισοτήτων μεταξύ των υποψηφίων για τα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. για τις οποίες έχουμε κάμει επανειλημμένα λόγο.

Μητέρα φοιτητή που είχε πάρει μέρος στις πανελλαδικές του 2013, αλλά σκεφτόταν να συμμετάσχει σ' αυτές ξανά το 2014, είπε, μεταξύ άλλων, τα εξής στην υπό εξέταση ερώτηση: *«Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίσαμε ήταν το ότι δεν μπορούσαμε να τα καταφέρουμε όλα, να οργανώσουμε το παιδί, ώστε να περάσει στο σχολείο του πρώτος μαθητής και να συνεχίσει μετά τις σπουδές του [...] Άλλο πρόβλημα ήταν να βρούμε τους κατάλληλους ανθρώπους να στηρίζουν το παιδί μας. Άνθρωποι υπήρχαν αρκετοί. Έπρεπε, όμως, να προσπαθήσουμε να επιλέξουμε - εκ των ενόντων από άλλους γονείς από συναδέλφους- τους κατάλληλους καθηγητές, για να κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα στο παιδί. [...] Εκείνο που κατάλαβα είναι το εξής: όταν επιλέγεις αυτό τον τρόπο για να βοηθήσεις το παιδί σου (σσ. δηλ. τα ιδιαίτερα) πρέπει να βρεις τους καθηγητές που του ταιριάζουν, να βρεις αυτούς που έχουν την κατάλληλη «χημεία» με αυτό.... , που το ενθουσιάζουν.... Ήταν πολύ δύσκολο να βρούμε έξι καθηγητές, έξι διαφορετικούς ανθρώπους να ταιριάζουν με το παιδί μας, για να του κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα.....Τελικά βρήκαμε πέντε».*

Ως προς το άγχος και την ψυχολογική ένταση τόσο των παιδιών όσο και της οικογένειάς τους, η οποία ενδέχεται να επηρεάζει και την τελική επίδοσή τους στις πανελλαδικές εξετάσεις, μειώνοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους, αξίζει να παραθέσουμε μερικές ακόμη ενδεικτικές απαντήσεις των γονέων. Μητέρα φοιτητή που πήρε μέρος στις πανελλαδικές του 2013 και κόρης, υποψηφίας το 2014, έδωσε την παρακάτω απάντηση, αναφερόμενη στις δυσκολίες που η οικογένεια συνάντησε κατά την προετοιμασία του παιδιού της για τις παραπάνω εξετάσεις: *«Η προετοιμασία «ήταν πολύ εντατική, πολύ αγχώδης και για τα παιδιά και για μας και κοστοβόρα».* Μια καθηγήτρια Μαθηματικών από την Παλλήνη Αττικής, μητέρα φοιτήτριας που συμμετείχε στις πανελλαδικές του 2013, τόνισε στην απάντησή της τα παρακάτω: *«Δεν θεωρώ ότι η προετοιμασία ήταν μια εξαι-*

ρετικά δύσκολη περίπτωση, αλλά παρόλα αυτά υπήρξαν δυσκολίες. Οι δυσκολίες εντοπίζονται στη διαχείριση του άγχους, κυρίως, προς το τέλος του έτους. Τον Απρίλιο, το Μάιο υπήρχε αρκετό άγχος στο παιδί. Παρόλο που η προετοιμασία πήγαινε καλά, εντούτοις κάθε μικρή δυσκολία της συσσώρευε αρκετό άγχος και χρειαζόταν να έχω μια διακριτική παρουσία και να της παρέχω υποστήριξη». Πολλοί, όμως, γονείς δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα είτε λόγω της εργασίας τους είτε λόγω μορφωτικών ελλείψεων.

Αρκετοί γονείς βιώνουν μαζί με τα παιδιά τους έντονη αγωνία για το μέλλον τους και ανησυχούν υπέρμετρα για τα αποτελέσματα των πανελλαδικών εξετάσεων, επιδεινώνοντας ακόμη περισσότερο την κατάσταση. Μερικοί, μάλιστα, θεωρούν υπερβολικές τις απαιτήσεις από τους υποψηφίους. Υπογραμμίζουν, ιδιαίτερα, την κούραση των παιδιών και τη μεγάλη πίεση που προέρχεται από τη ταυτόχρονη παρακολούθηση σχολείου και φροντιστηρίου, αν και μερικοί μαθητές φαίνεται ότι αδιαφορούν τελείως, κατά τη δήλωσή τους, για τα μαθήματα του σχολείου. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω δύο απαντήσεις μητέρων υποψηφίων: «Αναγκαστικά υπάρχει πολύ πίεση. Το παιδί πηγαίνει στο σχολείο από τις 8.15' έως 14.15' και μετά άλλες τέσσερις ώρες πάει στο φροντιστήριο και ελεύθερος χρόνος δεν υπάρχει καθόλου. Τα παιδιά πιέζονται πάρα πολύ και δεν ξέρω αν αξίζει τον κόπο όλη αυτή η ταλαιπωρία.... Και αυτό το ακούω από και από άλλους γονείς που δίνουν τα παιδιά τους πανελλήνιες. Ακόμη και το Σάββατο πάνε και γράφουν διαγωνίσματα και την Κυριακή διάβασμα. Δεν ξεκουράζονται καθόλου». «Δεν μπορώ να τον βλέπω σ' αυτή την πίεση. Να έχει κατεβασμένο το κεφάλι μέρα νύκτα σ' αυτή την ηλικία. Τόση πίεση δεν κάνει καλό», μας είπε μια άλλη μητέρα.

Στην κατηγορία των δυσκολιών, οι οποίες σχετίζονται με το σχολείο, περιλαμβάνονται ποικίλες μορφές τους, όπως είναι: α) η αναχρονιστική διδασκαλία, η οποία δεν βοηθά, κατά την κρίση των γονέων, στην προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις, β) η μη ικανοποιητική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, γ) τα εμπόδια στην αιτιολόγηση απουσιών, δ) η απουσία βοήθειας στην επιλογή μαθημάτων, ε) τα ακατάλληλα βιβλία, τα οποία δυσχεραίνουν την κατανόηση των μαθημάτων, στ) η απαξίωση του σχολείου και ζ) το «κυνήγι των βαθμών και όχι της γνώσης». Ενδεικτικά παραδείγματα απαντήσεων που αφορούν τις παραπάνω δυσκολίες είναι τα ακόλουθα:

Μητέρα μαθητή της Γ' Λυκείου, που επρόκειτο να λάβει μέρος στις πανελλαδικές εξετάσεις του 2014, ανέφερε κατά τη συνέντευξη, που είχαμε μαζί της, τα εξής: «Οι δυσκολίες που συναντούσα όλα τα χρόνια με το παιδί μου ήταν ότι έβρισκε «πολύ πίσω» τον τρόπο διδασκαλίας στο σχολείο. Ήθελε να έχει ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, με διαφορετικά μέσα και κυρίως ζητούσε πάντα μια πιο καλή επαφή με τους καθηγητές, την οποία άλλες φορές έβρισκε άλλες όχι». Πατέρας υποψηφίας κατά το ίδιο έτος, κάτοικος προαστίου Αθηνών, είπε, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω; «Το σχολείο σ' αυτή την τάξη (σσ. τη Γ' Λυκείου) νομίζω ότι δεν προσφέρει καθόλου καλή προετοιμασία. Ούτε ενδιαφέρεται. Ένα μήνα τώρα το παιδί δεν πήγαινε στο σχολείο-όχι μόνο το δικό μου αλλά όλα τα παιδιά δεν πηγαίνανε και δικαιολογούσαν τις απουσίες με... διάφορους τρόπους, με γιατρούς, με... με διάφορους τρόπους. Εγώ πήγα δυο τρεις φορές, για να δικαιολογήσω απουσίες και ούτε με ρώτησε κανείς «γιατί». Δεν έδιναν σημασία στους μαθητές, άρα το σχολείο ήταν ανύπαρκτο. Το παιδί δεν το ενδιέφερε τελευταία καθόλου. Πήγε τώρα τε-

λευταία η γυναίκα μου και ούτε πόρτα ν' ανοίξει. Τελικά, τον τελευταίο μήνα, σας λέω, δεν λειτουργούσε καθόλου η τελευταία τάξη, με τίποτα».

Ως προς την απαξίωση του σχολείου, χαρακτηριστική είναι η εξής απάντηση μητέρας υποψηφίου το 2014 και φοιτητή που είχε πριν τρία χρόνια συμμετάσχει στις πανελλαδικές εξετάσεις σε ερώτημα της συνεντεύκτριας σχετικό με τις δυσκολίες που συνάντησε κατά την προετοιμασία των παιδιών της: *«Δυσκολίες; Αυτή είναι μεγάλη κουβέντα. Να σας μιλήσω ειλικρινά. Οι δυσκολίες που συναντάμε οι περισσότεροι γονείς έχουν να κάνουν με το εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως, στο σύνολό του..... Ο θεσμός του σχολείου έχει απαξιωθεί. Σ' αυτό φταίμε και εμείς οι γονείς και τα παιδιά, ίσως, και οι καθηγητές. Τα παιδιά εστιάζουν από πολύ νωρίς, από το Γυμνάσιο, στο ποια κατεύθυνση θα ακολουθήσουν και δεν ασχολούνται με όλα τα υπόλοιπα. Το θεωρώ λάθος. Εστιάζουν την προσπάθειά τους στη βαθμολογία, κυνηγάνε όλα το 19 και το 20. Αυτό είναι πολύ επίπονο και χάνουν την ουσία της μάθησης».*

Από τις λοιπές απαντήσεις των γονέων προκύπτουν οι εξής δυσκολίες: α) Η αδυναμία τους να εποπτεύσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην κρίσιμη αυτή φάση, διότι είναι αναγκασμένοι λόγω της εργασίας τους να απουσιάζουν πολλές ώρες από το σπίτι. Μια μητέρα, μάλιστα, μας δήλωσε ότι αναγκάστηκε να πάρει άδεια για να είναι κοντά στο παιδί της στη φάση αυτή. Η δυσκολία παροχής βοήθειας στα παιδιά είναι μεγαλύτερη σε οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. β) Η αναστάτωση που προκαλείται στο ρυθμό της οικογένειας από την προετοιμασία των παιδιών για τις πανελλαδικές εξετάσεις. γ) Η άγνοια γύρω από το ζήτημα των εξετάσεων και η δυσκολία να έχουν έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση, επειδή το σχολείο δεν τους παρέχει επαρκή ενημέρωση, θέμα στο οποίο θα επανέλθουμε παρακάτω. Η άγνοια αυτή φαίνεται να είναι μεγαλύτερη σε γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. δ) Οι διαφωνίες που υπάρχουν, μερικές φορές, μεταξύ γονέων και παιδιών. Τα παιδιά, ως έφηβοι, αντιδρούν στις εντολές των γονέων τους ή δεν θέλουν να συμμετάσχουν στις πανελλαδικές και πιέζονται γι' αυτό από τους γονείς ή δηλώνουν προτιμήσεις για σπουδές με τις οποίες δεν συμφωνούν οι γονείς.

5.2.2. Ενημέρωση των γονέων για το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και επιπτώσεις της στη λειτουργία του

Κοινή πεποίθηση, η οποία επιβεβαιώνεται από διάφορες έρευνες (Κασσωτάκης, 1992, Δημητρόπουλος, 1986) είναι ότι το οικογενειακό περιβάλλον και ειδικότερα οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου και τα αδέρφια ασκούν σημαντική επίδραση στον επαγγελματικό προσανατολισμό των νέων και στην επιλογή των σπουδών τους. Σε πολλές, μάλιστα, περιπτώσεις αποτελούν σημαντική πηγή πληροφορήσής τους για τις σπουδές και τα επαγγέλματα (Κασσωτάκης, 2004). Αυτό σημαίνει ότι, αν οι γονείς είναι καλά ενημερωμένοι για τις τριτοβάθμιες σπουδές και για τις διαδικασίες και τις απαιτήσεις της πρόσβασης σ' αυτές, τότε ο ρόλος τους θα είναι θετικός για τη λειτουργία του συστήματος και τη σωστή επιλογή σπουδών εκ μέρους των αποφοίτων Λυκείου. Το αντίθετο θα ισχύει, αν οι γονείς έχουν ανεπαρκή ή, το χειρότερο, λανθασμένη ενημέρωση. Είναι προφανές ότι ένα τέτοιο ενδεχόμενο δεν ευνοεί την αρμονία ανάμεσα στα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις δυνατότητες των νέων από το ένα μέρος, και τις εκπαιδευτικές τους επιλο-

γές, από το άλλο, αρμονία που, όπως αναφέραμε, πρέπει να χαρακτηρίζει ένα σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, το οποίο κατανέμει στους διάφορους κλάδους σπουδών τους πιο κατάλληλους υποψηφίους.

Δυστυχώς, η γενική εικόνα που προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε με τους γονείς, δεν είναι καθόλου ενθαρρυντική. Αποκαλύπτει ένα σύστημα που δεν λαμβάνει υπ' όψη του μια πολύ σημαντική παράμετρο για την επιτυχή λειτουργία του, όπως είναι η ενημέρωση των άμεσα ενδιαφερομένων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και οι γονείς. Μόνο πέντε από τους 42 γονείς δήλωσαν ότι θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανοποιητικά ενημερωμένους ως προς το ισχύον σύστημα των πανελλαδικών εξετάσεων. Οι δύο από αυτούς ήταν εκπαιδευτικοί και ο ένας, που ασκούσε το επάγγελμα του δικαστικού υπαλλήλου, ήταν παλαιότερος μέτοχος σε φροντιστήριο και για το λόγο αυτό συνέχισε να ενημερώνεται για τις εξελίξεις ως προς τις εισαγωγικές εξετάσεις. Ένας, μάλιστα, από τους ερωτηθέντες δήλωσε μεν ενημερωμένος, συμπλήρωσε, όμως, ότι για ορισμένα ζητήματα δεν ήταν σίγουρος.

Οι υπόλοιποι γονείς δήλωσαν είτε ότι δεν είχαν καμιά ενημέρωση για το ζήτημα αυτό είτε ότι είχαν κάποια πληροφόρηση, αλλά τη θεωρούσαν ελλιπή («50-50%», όπως ανέφερε κάποιος, «πολύ λίγο» σημείωσαν μερικοί, «όχι και τόσο ενημερωμένοι» είπαν άλλοι). Λιγостоί γονείς μας απάντησαν ότι ξέρουν αυτά που ξέρει και ο πολύς κόσμος, οι άλλοι. Ίδου μερικές χαρακτηριστικές απαντήσεις τους : *«Ιδιαίτερος πολύ ενημερωμένη όχι»*, δήλωσε μια μητέρα υποψηφίου από τη Ρόδο, *«Μας έκανε μια ενημέρωση το φροντιστήριο στην αρχή της χρονιάς, να μάθουμε περίπου τι είναι ο βαθμός πρόσβασης, ας πούμε, και από ποια κατεύθυνση θα μπορούσε το παιδί να πετύχει το στόχο του, αλλά ιδιαίτερος ενημερωμένη για τη βαρύτητα και τα ποσοστά, πώς τα λένε αυτά, κάποιων μαθημάτων δεν νομίζω ότι είμαι»*. *«Δεν ξέρω σχεδόν τίποτα»* δήλωσε ένας γονέας από την Κρήτη. *«Το παιδί μου ξέρει πιο πολλά από εμένα. Συζητά με τα άλλα παιδιά και μαθαίνει κάποια πράγματα»*.

Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετοί από τους ερωτηθέντες γονείς εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους για το γεγονός ότι εκ μέρους του σχολείου στο οποίο πήγαιναν τα παιδιά τους δεν είχαν καμιά πληροφόρηση ή αυτή που τους είχε δοθεί δεν ήταν επαρκής, κατά την άποψή τους. *«Γενικώς εγώ δεν ήμουν κοντά στο σχολείο, αλλά ούτε το σχολείο έκαμε κάτι για να μας ενημερώσει»*, δήλωσε μια μητέρα από την περιοχή της Αθήνας. *«Ό,τι ήξερα»*, μας είπε μια άλλη από την ίδια περιοχή, *«το ήξερα από το παιδί μου, το άλλο, που είχε δώσει πριν δυο χρόνια εξετάσεις. Δεν ήξερα τίποτε άλλο από το σχολείο ή από κάποιο φορέα. Όχι»*. *«...δεν ξέρω, τι να πω...μπορούσε να ήτανε καλύτερη η ενημέρωση και πιο οργανωμένη από το σχολείο»*, ανέφερε πατέρας υποψηφίου από την περιοχή του Κορυδαλλού Αττικής. Μια μητέρα από την περιοχή Χαλανδρίου έδωσε στο εξεταζόμενο ερώτημα την εξής απάντηση: *«Όσον αφορά στο πώς γίνεται η εισαγωγή (σσ. στο Πανεπιστήμιο) στο σχολείο είχανε πει κάποια πράγματα. Όχι από το σχολείο, όχι λάθος. Από το σχολείο σχεδόν καθόλου. Μέσω internet έχουμε μπει στο Υπουργείο Παιδείας και μπαίνουμε στο site, από δημοσιεύματα από αυτά τα πράγματα (ενημερωνόμαστε). Από την τηλεόραση που γίνονται κάποιες εκπομπές και μαθαίνουμε κάποια πράγματα. Από το σχολείο, όχι δεν μπορώ να το πω»*. Ένα-δύο γονείς μόνο δήλωσαν ικανοποίηση από τη συνεργασία που είχαν στα θέματα αυτά με το σχολείο. Δύο άλ-

λοι γονείς επιρρίπτουν ευθύνες για την ελλιπή ενημέρωσή τους από το σχολείο στη δική τους αμέλεια, επειδή οι ίδιοι δεν πηγαίνουν στο σχολείο, γιατί εργάζονται ή δεν δείχνουν τον απαιτούμενο ζήλο.

Ο συχνότερα αναφερόμενος φορέας ενημέρωσης των γονέων είναι τα φροντιστήρια. «...από το φροντιστήριο στο οποίο πάει ο μικρός μάς είχανε καλέσει κάποια στιγμή και μας είπανε δυο-τρία πραγματάκια», δήλωσε πατέρας υποψηφίου κατά το έτος 2014. Στο ερώτημα: «σας έχει ενημερώσει το φροντιστήριο;» μητέρα αντίστοιχου υποψηφίου απάντησε: «Ναι, το φροντιστήριο μας έχει πει κάποια πράγματα φυσικά. Κοιτάζτε, πώς να το πω, κορυφή σε όλα αυτά είναι το φροντιστήριο, δυστυχώς». Άλλη μητέρα υποψηφίας φοιτήτριας κατά το ίδιο έτος, απαντώντας στο ερώτημα από πού ενημερώθηκε για τις εισαγωγικές εξετάσεις, δήλωσε ότι ενημερώθηκε «από το φροντιστήριο. Στο σχολείο δεν μας ενημέρωσαν ποτέ. Δεν ξέρω αν στα παιδιά έχει γίνει κάποια ενημέρωση, στους γονείς όμως όχι, δεν έχει γίνει. Από το φροντιστήριο ενημερώθηκα, όταν πήγε το παιδί μου στην Γ' Λυκείου, πώς γίνεται και με τι τρόπο...». Σε ορισμένες, όμως, περιπτώσεις η ενημέρωση που προσφέρεται από τα φροντιστήρια δεν είναι, κατά την άποψη ενός γονέα, απόλυτα σαφής. «Ζήτησα κάποια ενημέρωση από την κυρία που μας βοηθάει στο φροντιστήριο (σ.σ. για συγκεκριμένους κλάδους σπουδών), αυτή που συμβουλεύει τα παιδιά για τις Σχολές, σύμφωνα με τις ικανότητές τους και τους βαθμούς τους, το πού δηλαδή έχουν κλίση, αλλά ούτε από εκεί πήραμε ικανοποιητική ενημέρωση». Άλλη μητέρα δύο κοριτσιών από τα οποία το ένα φοιτούσε ήδη το σχολικό έτος 2013-14 στη Γ' Λυκείου και το άλλο στην Α' μας έκανε την παρακάτω δήλωση: «Θεωρώ ότι υπάρχει χάος και δεν γίνεται σωστή ενημέρωση. Ούτε ενημέρωση είχαμε από το φροντιστήριο. Κι αυτή ήταν ελλιπής γιατί κι αυτοί δεν ήταν καλά ενημερωμένοι. Μιλήσαμε μετά τα Χριστούγεννα, αλλά κι αυτοί δεν ξέρανε καλά να μας ενημερώσουν. Προβληματιστήκαμε πολύ με τις Σχολές, γιατί δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο που να μπορεί να μας βοηθήσει στις επιλογές του παιδιού».

Ακολουθούν ως πηγές ενημέρωσης των γονέων ο κοινωνικός τους περίγυρος (γνωστοί, φίλοι, γονείς άλλων υποψηφίων ή φοιτητών κτλ.), τα ίδια τα παιδιά τους, τα οποία φαίνεται ότι στις περιπτώσεις γονέων των οποίων το μορφωτικό επίπεδο δεν είναι υψηλό γνωρίζουν καλύτερα το σύστημα από ό,τι οι πατέρες και οι μητέρες τους, το διαδίκτυο, το οποίο ενισχύεται όλο και περισσότερο ως πηγή πληροφόρησης τόσο των υποψηφίων όσο και των γονέων και, τέλος, τα λοιπά μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα ηλεκτρονικά κυρίως (π.χ. η τηλεόραση) και δευτερευόντως έντυπα (π.χ. εφημερίδες). Ένας μόνο γονέας ανέφερε ότι επισκέφθηκε κάποιο Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) και εξέφρασε την ικανοποίησή του για την άρτια πληροφόρηση που είχε από τους υπευθύνους του Κέντρου. Ερώτημα γεννιέται κατά πόσο οι γονείς γνωρίζουν την ύπαρξη των Κέντρων αυτών, ιδιαίτερα δε εκείνοι που ζουν μακριά από τα μεγάλα αστικά κέντρα, και ποια δυνατότητα έχουν όσοι εργάζονται να τα επισκεφθούν. Ιδού μερικές χαρακτηριστικές απαντήσεις των ερωτηθέντων που ανέφεραν ως πηγές ενημέρωσής τους αυτές που μνημονεύθηκαν προηγουμένως.

«Ενημερώθηκα από φίλους και από γνωστούς και από τα ίδια τα παιδιά», δήλωσε μια μοδίστρα, μητέρα υποψηφίας φοιτήτριας. «Ενημερώθηκα από εφημερίδες, από γονείς των οποίων τα παιδιά είχαν τις ίδιες ηλικίες με τα δικά μου, με τους

οποίους κάναμε κουβέντες.....καθώς και από διαδικτυακό site και από τους καθηγητές του γιού μου αργότερα που του έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα», ανέφερε μια άλλη μητέρα.

Ως συμπέρασμα της ενότητας αυτής μπορούμε να παραθέσουμε την απάντηση ενός πατέρα που, κατά σύμπτωση, είναι εκπαιδευτικός (Μαθηματικός): «Κατά τη γνώμη μου, οι γονείς δεν είναι καλοί γνώστες του συστήματος εισαγωγής στα Α.Ε.Ι. Ενημερώνονται, ρωτώντας για το πότε πρέπει να αρχίσουν φροντιστήριο τα παιδιά τους και τι πρέπει να κάνουν. Δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν οι ίδιοι τα παιδιά τους στα μαθήματα της Γ' Λυκείου.Ενημερώνονται, συνήθως, από τα σχολεία και από τα φροντιστήρια ή και από γνωστά τους παιδιά που έχουν δώσει πανελλαδικές».

Είναι προφανές ότι οι ελλείψεις και η ανεπάρκεια της ενημέρωσης των γονέων των υποψηφίων για το σύστημα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση δεν συμβάλλουν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία του, αν ληφθεί υπόψη ο ιδιαίτερος ρόλος που διαδραματίζουν οι γονείς στις επιλογές των παιδιών τους, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

5.2.3. Αξιολόγηση του ισχύοντος συστήματος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από τους γονείς

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας αναφέραμε ότι προϋπόθεση, για να μπορεί ένα σύστημα επιλογής, με σημαντικές κοινωνικές επιδράσεις, να λειτουργεί χωρίς να διαταράσσει την κοινωνική γαλήνη είναι η καθολική αποδοχή του ως αξιοκρατικού και δίκαιου συστήματος, το οποίο διασφαλίζει τη διαφάνεια των διαδικασιών επιλογής και εγγυάται την εγκυρότητα των κριτηρίων και των στοιχείων με βάση τα οποία γίνεται αυτή.

Αξίζει, λοιπόν, να δούμε ποια είναι η αντίληψη που έχουν, από την άποψη αυτή, οι γονείς για το σύστημα πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, θεωρώντας τους ως εκφραστές του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Ποια πλεονεκτήματα του αναγνωρίζουν και ποια μειονεκτήματα του καταλογίζουν; Υπερτερούν τα πρώτα των δεύτερων ή τα δεύτερα είναι επουσιώδη και, κατά συνέπεια, δεν διακυβεύεται η κοινωνική αποδοχή του συστήματος; Ας δούμε τι προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε.

5.2.3.1. Πλεονεκτήματα του συστήματος

Κατ' αρχήν πρέπει να αναφέρουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των γονέων που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις θεωρεί το ισχύον σύστημα εισαγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως αδιάβλητο. Η ιδιότητα αυτή συνοδεύεται, συνήθως, από εκείνες της αξιοκρατικής και αντικειμενικής επιλογής, κατά την αντίληψή τους.

Πρέπει, όμως να σημειώσουμε ότι οι γονείς δεν έχουν ιδιαίτερη γνώση για το θέμα αυτό και στηρίζονται σε όσα ακούν για τις διαδικασίες εξετάσεων και βαθμολόγησης των γραπτών (κοινά θέματα, τα οποία διατυπώνονται σε κεντρικό επίπεδο και υπό συνθήκες μυστικότητας, γραπτά με καλυμμένα τα ονόματα και άλλα παρόμοια). Δύο τρία άτομα δήλωσαν καθαρά ότι «δεν ξέρουν» και δεν ήσαν σε θέση να εκφέρουν άποψη για το ζήτημα αυτό. Μία, μάλιστα, μητέρα μας είπε «δεν ξέρω, να ρωτήσουμε το γιο μου». Άλλος πατέρας δήλωσε: «Δεν ξέρω, ακούω

από τον κόσμο ότι στις εξετάσεις αυτές δε χωρεί μέσο, εγώ προσωπικά δεν το ξέρω».

Ιδιαίτερης υπογράμμισης αξίζει η διαπίστωση ότι πέντε άτομα δήλωσαν ότι: «θέλουν να πιστεύουν ότι το σύστημα είναι αδιάβλητο ή πιστεύουν ότι είναι αδιάβλητο, αφού δεν έχουν αποδείξεις για το αντίθετο». Αυτό το 'θέλω να πιστεύω' μαρτυρεί μια διάθεση αυτοπειθούς, αναγκαιάς για την αποδοχή του συστήματος και την ανεπιφύλακτη συμμετοχή στις σχετικές διαδικασίες, γιατί, όπως μας είπε μία μητέρα ενός υποψηφίου, «αν το ελέγξω και διαπιστώσω ότι δεν είναι, τότε πρέπει να πάρω τα παιδιά μου από αυτή την κατεύθυνση». Ίσως ήθελε να πει να μη συμμετάσχουν στις διαδικασίες επιλογής.

Λιγοστά άτομα εξέφρασαν επιφυλάξεις για το αδιάβλητο των σχετικών διαδικασιών, αλλά δεν διατύπωσαν αρνητική άποψη.

Αδιάβλητο, πάντως, δεν σημαίνει για τρεις γονείς και αξιοκρατικό είτε για το λόγο της άνισης προετοιμασίας των υποψηφίων εκτός του σχολείου, είτε εξαιτίας του αποσπασματικού χαρακτήρα των πανελλαδικών εξετάσεων (γίνονται μόνο μια φορά μέσα σε λίγο χρόνο) είτε γιατί τυχαίοι παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν σε αποτυχία ικανούς υποψηφίους. «Αδιάβλητο είναι», υποστήριξε ένας γιατρός, πατέρας υποψήφιας κατά το 2014, «αξιοκρατικό δεν ξέρω αν είναι, γιατί αυτός που έχει την οικονομική δυνατότητα να κάνει καλύτερο φροντιστήριο, θα έχει και μια καλύτερη θέση, νομίζω».

Αρνητική θέση για τον αδιάβλητο και τον αξιοκρατικό χαρακτήρα του συστήματος εξέφρασε μια Πολιτική Μηχανικός, μητέρα ενός υποψηφίου και ενός ήδη φοιτητή, λέγοντας: «Είναι ένα σύστημα που μπάζει από πολλές μεριές. Θα μου επιτρέψετε να πω ότι δεν θεωρώ κανένα σύστημα αδιάβλητο».

Ελάχιστα άτομα αποδέχτηκαν μεν τον αδιάβλητο χαρακτήρα του συστήματος και την αξιοκρατική επιλογή των υποψηφίων, αλλά συμπλήρωσαν ότι είναι αγχωτικό, ασκεί τεράστια πίεση στα παιδιά και στις οικογένειές τους και ανέφεραν και άλλα μειονεκτήματα στα οποία θα αναφερθούμε στην επόμενη ενότητα.

Παρά τις επιφυλάξεις αυτές και τις λιγοστές αμφισβητήσεις, η γενική αντίληψη ότι το σύστημα είναι αδιάβλητο, αξιοκρατικό και αντικειμενικό παραμένει μεταξύ των γονέων ισχυρή.

Ως θετικά στοιχεία του συστήματος αναφέρθηκαν, ακόμη, τα εξής: Ένας πατέρας θεωρεί θετικό στοιχείο την ενίσχυση των φροντιστηρίων (!), επειδή, κατά την άποψή του, προσφέρουν εργασία σε πολλούς διδάσκοντες, οι οποίοι, σε αντίθετη περίπτωση, θα ήσαν άνεργοι. Άλλος δήλωσε ότι θεωρεί ως πλεονέκτημα το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ενώ ένας τρίτος ανέφερε ως θετικό στοιχείο την κατάθεση του μηχανογραφικού με τις προτιμήσεις των υποψηφίων μετά τη γνωστοποίηση των επιδόσεών τους.

5.2.3.2. Μειονεκτήματα του συστήματος

Όπως και στην περίπτωση των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, έτσι και στην περίπτωση των γονέων, ο αριθμός αναφορών στα μειονεκτήματα του συστήματος ήταν μεγαλύτερος από αυτόν που αφορούσε τα πλεονεκτήματά του. Καταγράφηκαν πολύ περισσότερα μειονεκτήματα από πλεονεκτήματα. Η αναφορά, μάλιστα, στα μειονεκτήματα ήταν πιο αυθόρμητη από αυτή που σχετιζόταν με τα πλεονεκτήματα για τα οποία οι συνεντευκτές/τριες χρειαζόταν να κάνουν με-

ρικές φορές ιδιαίτερη παρότρυνση. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αποδοθεί, ως προς τους γονείς τουλάχιστον, στη δυσάρεστη εμπειρία που έχουν βιώσει σε σχέση με τη μετάβαση των παιδιών τους από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το συχνότερο, εξάλλου, μειονέκτημα που αναφέρθηκε από τους γονείς, ήταν το άγχος, το οποίο οι πανελλαδικές εξετάσεις δημιουργούν όχι μόνο στους υποψηφίους αλλά σε ολόκληρη την οικογένειά τους και η πίεση, την οποία προκαλούν. *«Τα παιδιά είναι πολύ αγχωμένα. Έχουν πάρα πολύ λίγο χρόνο και είναι πολύς ο φόρτος»*, μας είπε μια μητέρα, ενώ μια άλλη δήλωσε: *«Θεωρώ το σύστημα πάρα πολύ ψυχοφθόρο, εξαιρετικά ψυχοφθόρο για τα παιδιά»*. Μητέρα άλλου υποψηφίου, που ετοιμαζόταν να δώσει για δεύτερη φορά πανελλαδικές εξετάσεις, είπε: *«Εγώ βιώνω (σ.σ. δυσάρεστη κατάσταση) για δεύτερη χρονιά λόγω της δεύτερης προσπάθειας του γιού μου και εκείνος βέβαια, όπως τον βλέπω. Κοιμάται ελάχιστα, έχει φοβερό εκνευρισμό και δεν βλέπω ότι υπάρχει κάποιος λόγος, για να φέρονται στα παιδιά μας με αυτόν τον τρόπο»*.

Στη δεύτερη σειρά, από την άποψη της συχνότητας εμφάνισης έρχεται η αναφορά στον αποσπασματικό χαρακτήρα των πανελλαδικών εξετάσεων, στο γεγονός, δηλαδή, ότι το μέλλον των εξεταζομένων κρίνεται από μερικές τρίωρες εξετάσεις σε περιορισμένο αριθμό μαθημάτων που πραγματοποιούνται σε μικρό χρονικό διάστημα, ενώ αγνοείται η προηγούμενη σχολική διαδρομή των υποψηφίων. Όπως είδαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, η αδυναμία αυτή επισημαίνεται και από άλλους φορείς. Η αποσπασματικότητα της κρίσης των υποψηφίων, με βάση μόνο την επίδοσή τους σε λιγότερες εξετάσεις, ενισχύει το ρόλο που ενδέχεται να διαδραματίζουν σε κάποιες περιπτώσεις τυχαίοι παράγοντες (π.χ. κατάσταση υγείας, άγχος, οικογενειακά συμβάντα, ατυχή θέματα κτλ.). *«Οι εξετάσεις γίνονται μια φορά και δεν δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά, αν κάνουν κάποιο λάθος ή αν δεν είναι ψυχολογικά καλά, να έχουν μια δεύτερη ευκαιρία»*, ισχυρίστηκε κάποιος πατέρας. Ένας άλλος είπε: *«Παραμένουν τα παλιά προβλήματα των εισαγωγικών, τα οποία είναι ότι το παιδί καλείται μέσα σε λίγες ώρες να κριθεί, να αξιολογηθεί για την είσοδο στις Ανώτατες Σχολές, ότι κάποιες φορές δίνει μαθήματα που δεν συμβάλλουν στη μετέπειτα πορεία του και δεν είναι καθοριστικά της γνώσης και της ικανότητάς του...»*. Στο ερώτημα αν πιστεύει ότι το ισχύον σύστημα είναι αξιοκρατικό μια μητέρα απάντησε: *«Πιστεύω ότι εισάγεται ο πιο τυχερός. Αυτός, ο οποίος έχει μια άσχημη μέρα, μένει πίσω χωρίς να το αξίζει. Μπορεί να είναι καλύτερος μαθητής από κάποιον άλλο, αλλά εφόσον το πράγμα κρίνεται σε μια μέρα ή σε δυο μέρες σε τρία- τέσσερα, όσα είναι τα εξεταζόμενα μαθήματα, [μπορεί να αποτύχει]. Γιατί και ο βαθμός του Λυκείου είναι πολύ μικρής βαρύτητας ... και γιατί δεν υπάρχουν άλλοι μηχανισμοί, για να κριθεί ουσιαστικά ο μαθητής»*. Παρόμοιες απαντήσεις έδωσαν και άλλοι γονείς.

Η αποστήθιση της ύλης, η κοινώς λεγόμενη παπαγαλία, έρχεται σε τρίτη θέση ανάμεσα στα μειονεκτήματα που επισήμαναν οι γονείς, επισήμανση που, όπως έχουμε δει, έχει γίνει και από άλλες ομάδες ερωτηθέντων. Μπορούμε να παραθέσουμε πολλές σχετικές απαντήσεις. Επειδή, όμως, το πρόβλημα αυτό έχει κατά κόρο τονιστεί στα προηγούμενα μέρη της έκθεσης, δεν επεκτεινόμαστε. Αξίζει, όμως, να παραθέσουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων: *«Θεωρώ απαράδεκτο, ένα πραγματικό όνειδος»*, διατείνεται μια μητέρα, *«το ότι πρέπει ένας*

μαθητής να αποστηθίζει πράγματα, να μαθαίνει πράγματα απ' έξω, για να πάει να γράψει. Έτσι ευνοείται αυτός που έχει καλύτερη μνήμη». Ιδού η απάντηση ενός πατέρα, ο οποίος ισχυρίζεται ότι έζησε τραυματική εμπειρία κατά την προετοιμασία του γιού του για τις πανελλαδικές εξετάσεις: «Τις τελευταίες μέρες, μου έλεγε, όλα τα παιδιά λένε στους γονείς τους την Ιστορία. Θα καθίσω και εγώ να σου πω την Ιστορία. Καθόμουν, λοιπόν, πέντε απογεύματα να διαβάζω Ιστορία, για να μπορώ να καταλαβαίνω τι θα μου πει το παιδί..... Παρατηρούσα ότι το παιδί μου έλεγε ότι στη σελίδα τάδε επάνω αριστερά υπάρχει ένας τίτλος έτσι....και κάτω από τον τίτλο έχει μια εικόνα και από κάτω μια λεζάντα με αυτό το σχόλιο..... Ειδικά υπήρχε μια παράγραφος που μ' έκανε να φρικάρω... γιατί δεν είχε κανένα νόημα [και το παιδί έπρεπε να την αποστηθίσει, όπως ήτανε, αλλιώς θα τη θεωρούσαν λάθος]. Ας υποθέσουμε ότι η παράγραφος έλεγε «Πάτερ ημών αγιασθήτω το όνομά σου». Αν το παιδί έλεγε «το όνομά σου αγιασθήτω» θα ήταν λάθος». Η τακτική να κρατάνε οι γονείς το βιβλίο και να ελέγχουν την ακρίβεια της απαγγελίας του από τα παιδιά τους δεν είναι ασύνηθες φαινόμενο, κατάσταση που μαρτυρεί την ταλαιπωρία τόσο των υποψηφίων όσο και των οικογενειών τους.

Στην επόμενη σειρά της ιεραρχικής κατάταξης των αδυναμιών του συστήματος έρχεται η εισαγωγή υποψηφίων σε Τμήματα που δεν αντιστοιχούν στις πραγματικές τους επιθυμίες, όπως έχει επισημανθεί και από άλλες πληθυσμιακές ομάδες. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα είτε την εκ νέου συμμετοχή στις πανελλαδικές εξετάσεις είτε την καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των σπουδών είτε και την οριστική εγκατάλειψή τους. Σε όλες τις περιπτώσεις το οικονομικό αλλά και το ψυχολογικό κόστος για τους υποψηφίους και τις οικογένειές τους είναι σημαντικό. Σε διευκρινιστική ερώτησή μας «δηλαδή υφίστανται πίεση οι υποψήφιοι να μπουν σε μια Σχολή που δεν τους ενδιαφέρει;» μια μητέρα έδωσε την ακόλουθη απάντηση, η οποία απηχεί, σε γενικές γραμμές το περιεχόμενο και άλλων ανάλογων τοποθετήσεων: «Ακριβώς, με αποτέλεσμα αυτό να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνία γενικά. Γιατί ένας άνθρωπος, όταν κάνει ένα επάγγελμα, το οποίο δεν του αρέσει, όταν μπαίνει σε μια Σχολή που δεν είναι της επιλογής του, απλά την έχει βάλει στο μηχανογραφικό, γιατί έπρεπε να τη βάλει, δεν είναι όμως αυτό που θέλει να κάνει, οδηγείται σε ένα επάγγελμα για το οποίο αδιαφορεί κι αυτό αποβαίνει σε βάρος όλης της κοινωνίας και του κράτους, αλλά και της ευτυχίας του ίδιου του ατόμου». «Τα περισσότερα παιδιά», ισχυρίζεται μητέρα δύο αγοριών που είναι ήδη φοιτητές, «μπαίνουν σε Σχολή που δεν τους αρέσει. Δεν πάνε εκεί που είναι η επιλογή τους, αλλά ανάλογα με το τι πιάνει η βαθμολογία τους. Κι αυτό είναι λάθος».

Στην ίδια σειρά, με βάση τη συχνότητα αναφοράς τους έρχονται οι απαντήσεις των γονέων που συγκαταλέγουν στα μειονεκτήματα του συστήματος την ανεπάρκεια ή και την πλήρη έλλειψη Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σχολείο. Η έλλειψη αυτή έχει ως συνέπεια να μην υπάρχει ουσιαστική ενημέρωση ούτε των υποψηφίων ούτε των γονέων για τις διάφορες σπουδές, όπως είδαμε προηγουμένως. Μερικοί γονείς θεωρούν ότι έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο μάθημα αυτό, για να εκλείψει το φαινόμενο να δηλώνουν οι υποψήφιοι Τμήματα, το αντικείμενο των οποίων δεν γνωρίζουν. «Λείπει ο επαγγελματικός προσανατολισμός από το σχολείο, ο οποίος θα έπρεπε να γίνεται πολύ νωρίς. Θα μπορούσε να γίνεται ως μάθημα σε κάποια χρονιά», δήλωσε μητέρα μαθητή της Γ' Λυκείου το

2014. Η ίδια είπε: «τα παιδιά δηλώνουν Σχολές που δεν τις θέλουν... κάποιες απ' αυτές δεν ξέρουν καθόλου τι είναι».

Ακολουθεί από την άποψη της συχνότητας αναφοράς των μειονεκτημάτων του συστήματος η ύπαρξη φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων, τα οποία δεν θα έπρεπε να υπάρχουν, κατή γνώμη πολλών γονέων. Δυστυχώς έχουν καταστεί αναγκαία και αποτελούν, κατά την άποψή τους, μια παγιωμένη μη αναστρέψιμη κατάσταση, με ποικίλες αρνητικές οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες (αν και δύο γονείς έκαναν αναφορά στη συμβολή τους στη μείωση της ανεργίας των εκπαιδευτικών). Έχει, μάλιστα, τόσο πολύ συνδεθεί η φοίτηση σε φροντιστήρια και η παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων με την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., ώστε κάποιος γονέας είπε ότι δεν αναφέρεται στα φροντιστήρια, γιατί θεωρεί αυτονόητη την ύπαρξή τους. Παραθέτουμε ενδεικτικές αυτούσιες απαντήσεις των ερωτηθέντων. Μια μητέρα από την περιοχή του Κορυδαλλού δήλωσε: «*Το σχολείο δεν βοηθά καθόλου. Αν δεν πάμε (σσ. υπογραμμίζουμε τη χρήση του πληθυντικού) φροντιστήριο, δεν μπαίνουμε σε Σχολές. Αυτό είναι σίγουρο. Αυτό το πρόβλημα δεν το έχω μόνο εγώ αλλά το ακούω από όλους τους γονείς Πριν από το Πάσχα [οι καθηγητές] λένε στα παιδιά «σταματήστε, να πάτε να διαβάσετε, να κάμετε τα φροντιστήριά σας και ελάτε να γράψετε». Δηλαδή μετά το Πάσχα, τα παιδιά δεν πάνε στο σχολείο και αυτό το ξέρουμε όλοι. Κάνουνε στα φροντιστήρια μαθήματα που δεν έχουνε ποτέ διδαχθεί στο σχολείο. Αυτά που είναι βασικά δεν τα διδάσκονται στο σχολείο...».*

Αξίζει να σημειώσουμε ότι, αν λάβουμε υπόψη το σύνολο των συνεντεύξεων και δεν περιοριστούμε μόνο στις απαντήσεις στη συγκεκριμένη ερώτηση, τότε διαπιστώνουμε ότι οι αναφορές στα φροντιστήρια και στα ιδιαίτερα μαθήματα περιλαμβάνονται σ' εκείνες που έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στο λόγο των γονέων.

Εκτός από τα παραπάνω, αναφέρθηκαν και άλλα μειονεκτήματα από μεμονωμένους γονείς, από τα οποία σημειώνουμε, επιγραμματικά χωρίς να τα σχολιάζουμε, τα ακόλουθα: α) Το ισχύον σύστημα δεν αναδεικνύει «μυαλά», με την έννοια ότι δεν αποκαλύπτει τις ουσιαστικές ικανότητες και τα ταλέντα των υποψηφίων. β) Η εξεταστέα ύλη είναι σε ορισμένα μαθήματα πολύ περιορισμένη και αυτό ενισχύει, κατά την άποψη ορισμένων, το φαινόμενο της αποστήθισής της. γ) Η σύνδεση της απόκτησης του απολυτηρίου του Λυκείου με τις διαδικασίες επιλογής των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις. δ) Ο μονόπλευρος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος προς τη γενική εκπαίδευση, με συνέπεια να οδηγούνται όλοι σχεδόν οι μαθητές προ των πυλών της ανώτατης εκπαίδευσης, ε) Η απαξίωση της μορφωτικής λειτουργίας του Λυκείου και η περιθωριοποίηση σημαντικών μαθημάτων που δεν εξετάζονται στις πανελλαδικές, όπως είναι η Κοινωνιολογία, η Μουσική και άλλα, στ) Η διακύμανση της δυσκολίας των θεμάτων από χρονιά σε χρονιά.

Μερικοί γονείς αναφέρθηκαν, ακόμη, στα προβλήματα της ανεργίας των νέων σήμερα, καθώς και στην αβεβαιότητα του μέλλοντός τους και διερωτήθηκαν αν τα έξοδα για τα φροντιστήρια και η ταλαιπωρία που υφίστανται αυτοί και τα παιδιά τους αξίζουν τον κόπο. Αναφορές, τέλος, έγιναν και στο νέο σύστημα, το οποίο άρχισε να εφαρμόζεται το σχολικό έτος 2013-14 στην Α' Λυκείου. Ορισμένοι το θεωρούν καλύτερο από το παλαιότερο, γιατί συνεκτιμά την επίδοση των

μαθητών σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και για το λόγο αυτό θα έχει πιο έγκυρα αποτελέσματα. Άλλοι, όμως, υποστηρίζουν ότι θα αυξήσει το άγχος των μαθητών και των γονέων τους.

Σημειώνουμε, τέλος, ότι δυο-τρεις γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου δεν ήσαν σε θέση να προσδιορίσουν, παρά τα ερωτήματά μας, θετικές ή αρνητικές πτυχές του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εκτός από την έκφραση της δυσαρέσκειάς τους για την ταλαιπωρία των παιδιών τους.

Από όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως προκύπτει ότι οι απόψεις της πλειονότητας των γονέων ταυτίζονται σε πολλά σημεία με αυτές των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, καθώς και με εκείνες των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Η ταύτιση αυτή ενισχύει την αξία των σχετικών διαπιστώσεων και προσδιορίζει πτυχές του συστήματος μετάβασης από το Λύκειο στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. που χρήζουν διορθωτικών παρεμβάσεων.

5..2.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων κατά την κρίση των γονέων

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το αντικείμενο της παρούσας εργασίας εμφανίζει η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων. Δεν μας διαφεύγει, βέβαια, το γεγονός ότι οι γονείς και ιδιαίτερα αυτοί που δεν έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο δεν κατανοούν πλήρως τις έννοιες αυτές. Για το παραπάνω λόγο προσπαθήσαμε έμμεσα να εκμαιεύσουμε την άποψή τους ρωτώντας τους: α) αν πιστεύουν ότι οι βαθμοί που παίρνουν οι υποψήφιοι στις πανελλαδικές εξετάσεις ανταποκρίνονται στις πραγματικές γνώσεις και ικανότητές τους και β) αν θεωρούν ότι με βάση το ισχύον σύστημα επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι υποψήφιοι για τους αντίστοιχους κλάδους σπουδών. Στα ερωτήματα αυτά, τα οποία είχαμε θέσει και σε άλλες ομάδες ατόμων που περιλαμβάνονται στις έρευνές μας, οι γονείς μπορούσαν να απαντήσουν είτε με βάση την εμπειρία που αρκετοί από αυτούς είχαν από τη συμμετοχή των παιδιών τους στις πανελλαδικές εξετάσεις, τα οποία ήσαν ήδη φοιτητές είτε με βάση την κρατούσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον αντίληψη. Όπου χρειάστηκαν πρόσθετες διευκρινίσεις, αυτές δόθηκαν από τα άτομα που διενήργησαν τις συνεντεύξεις, χωρίς να υποβληθεί, άμεσα ή έμμεσα, συγκεκριμένη απάντηση. Ας δούμε τι μας απάντησαν στα παραπάνω ερωτήματα οι γονείς, αρχίζοντας από το πρώτο.

Σημειώνουμε, πρώτα-πρώτα, ότι από τρεις συνεντεύξεις δεν προέκυψε σαφής απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα. Η πλειονότητα των υπόλοιπων γονέων έδωσε αρνητική απάντηση στο ερώτημα αυτό, επικαλούμενοι διάφορα επιχειρήματα στα οποία θα αναφερθούμε παρακάτω. Εννέα γονείς, ήτοι το ¼ περίπου του δείγματος μας έδωσαν ανεπιφύλακτα αρνητική απάντηση ή με ορισμένες επιφυλάξεις.

Τα συχνότερα επιχειρήματα που επικαλέστηκαν, για να δικαιολογήσουν την αρνητική τους θέση έχουν ως εξής: α) Οι εξετάσεις ελέγχουν κυρίως την αποστήθιση της εξεταστέας ύλης, η οποία σε μερικά μαθήματα είναι περιορισμένη και, ως εκ τούτου, δεν αποτιμούν γενικότερες γνώσεις και ικανότητες των εξεταζομένων. β) Στη διαδικασία των εξετάσεων υπεισέρχονται το άγχος ή άλλοι τυχαίοι παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν αρνητικά στην επίδοση των υποψηφίων. γ) Η επί-

δοση των υποψηφίων προκύπτει από μια και μοναδική εξέταση, η οποία αδυνατεί να αξιολογήσει έγκυρα ολόκληρο το φάσμα των γνώσεων και των ικανοτήτων των υποψηφίων. δ) Οι βαθμοί σήμερα έχουν γενικώς, πληθωριστικό χαρακτήρα και δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές γνώσεις και στις ικανότητες των απόμων.

Παραθέτουμε μερικές ενδεικτικές απαντήσεις. Ο πατέρας μιας υποψήφιας μάς είπε, απαντώντας στο παραπάνω ερώτημα: *«Αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι εξετάσεις γίνονται μια φορά και, αφού είναι μια φορά, δεν αντιπροσωπεύουν τις βαθύτερες γνώσεις των εξεταζομένων. Είναι θέμα της συγκεκριμένης στιγμής, επιπρόσθετα κάποια θέματα είναι θέματα παπαγαλίας. Υπάρχει πρόβλημα»*. Μητέρα υποψηφίου απάντησε στο ερώτημα αν πιστεύει, με βάση τη δική της εμπειρία, ότι με τις πανελλαδικές εξετάσεις αξιολογούνται έγκυρα οι πραγματικές γνώσεις και ικανότητες των υποψηφίων ως εξής: *«Όχι δεν το πιστεύω αυτό, γιατί εμένα ο γιος μου την πρώτη φορά που έδωσε από λάθος- δεν άκουσε καλά την εκφώνηση-, από το άγχος του δεν έγραψε καλά την ερώτηση, κι ενώ ήταν μαθητής του 20 [...] έγραψε ανάποδα την απάντηση και αυτό του κόστισε την πρωτιά. Επομένως, ενώ είχε γνώσεις στις εξετάσεις δεν απέδωσε αυτό που πραγματικά ήξερε»*. Στο ίδιο ερώτημα μητέρα υποψήφιας μάς είπε: *«Όχι, όχι. Αυτό θα έλεγα ότι είναι από τα αρνητικά του συστήματος. Το γεγονός δηλαδή, ότι όλη αυτή η διαδικασία προσανατολίζει τα παιδιά προς ορισμένη κατεύθυνση σε σχέση με τη γνώση και μετατρέπει ουσιαστικά τη γνώση σε πληροφορία και το ίδιο το παιδί μετατρέπεται σε αποδέκτη πληροφοριών, είναι αρνητικό, [...] παρόλο που γίνεται μια προσπάθεια τα τελευταία χρόνια σε κάποια μαθήματα, αλλά και πάλι τα αποτελέσματα [των εξετάσεων] δείχνουν ότι κυριαρχεί η παπαγαλία»*.

Ακόμη και ορισμένοι γονείς που απάντησαν θετικά στο συγκεκριμένο ερώτημα είχαν κριτική στάση στο ζήτημα αυτό. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη απάντηση μιας μητέρας: *«Ανταποκρίνονται (σσ. οι επιδόσεις των υποψηφίων) στις γνώσεις τις οποίες αποκτούν με το ζόρι ή με τις οποίες τρομπάρονται μέσω των μαθημάτων στο σχολείο και στο φροντιστήριο. Δεν είναι η γνώση, η οποία έχει κτιστεί χρόνο με το χρόνο μέσα από την εμπειρία του μαθητή και την τριβή του με τη μάθηση»*.

Ακόμη πιο αρνητική είναι η αντίληψη που κυριαρχεί μεταξύ των γονέων ως προς την καταλληλότητα αυτών που επιλέγονται για τους διάφορους κλάδους σπουδών. Τέσσερις ερωτηθέντες δεν έδωσαν συγκεκριμένη απάντηση, δύο δήλωσαν ότι δεν ξέρουν ή δεν έχουν άποψη, τρεις απάντησαν θετικά, ένας δήλωσε *«εν μέρει ναι και εν μέρει όχι»*, ένας μας είπε ότι δεν ήταν βέβαιος, ένας άλλος αμφισβήτησε την έννοια της καταλληλότητας και όλοι οι υπόλοιποι, ήτοι τα δύο τρίτα, περίπου, του δείγματος έδωσαν αρνητική απάντηση. Την αρνητική τους θέση στηρίζουν είτε στο ότι οι εξετάσεις δεν ελέγχουν τις κλίσεις και τις ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών είτε στο ότι πολλοί υποψήφιοι «τοποθετούνται» σε Τμήματα που δεν τους αρέσουν και δεν αντιστοιχούν στα πραγματικά τους ενδιαφέροντα, είτε γιατί οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι δεν είναι ώριμοι και δεν ξέρουν τι ζητούν, όταν συμπληρώνουν το μηχανογραφικό δελτίο είτε, τέλος, η επιλογή σχετίζεται με τυχαίους παράγοντες.

Παραθέτουμε μερικές ενδεικτικές απαντήσεις των γονέων. *«Εγώ πιστεύω»*, είπε μια μητέρα, δικαστική υπάλληλος, *«ότι πρέπει να υπάρχει [εκτός από τις εξε-*

τάσεις] και η προσωπική επαφή... το interview. Η συνέντευξη παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Βέβαια, στην Ελλάδα τη χρησιμοποιούμε για άλλους λόγους, αλλά αν θέλουμε να τη χρησιμοποιήσουμε σωστά, πιστεύω ότι θα ήταν το Α και το Ω, πέραν των γραπτών. .. Δηλαδή θα ήτανε, πώς να σας το πω, το αποκορύφωμα. [...]. Το ότι δεν υπάρχει συνέντευξη είναι για μένα πολύ μεγάλο μειονέκτημα». Στην παρατήρηση της συνεντευκτριας ότι υπεισέρχεται το υποκειμενικό στοιχείο και γι' αυτό η συνέντευξη δεν γίνεται αποδεκτή ως κριτήριο, η μητέρα επέμεινε λέγοντας: «Θα έπρεπε, όμως, να υπάρχει γιατί ως προς την καταλληλότητα για τις σπουδές και τα επαγγέλματα, παίζει ρόλο ο προσωπικός παράγοντας.... Ας πούμε για ένα άτομο που πάει για Ψυχολογία δεν θα έπρεπε να υπάρχει μια συνέντευξη; Μπορεί ο άνθρωπος να μην κάνει γι' αυτή τη δουλειά. Ή ένας άθεος που εισάγεται στη Θεολογία». Πατέρας υποψηφίου έδωσε στο ίδιο ερώτημα την παρακάτω απάντηση: «Φυσικά, όχι, [δεν επιλέγονται πάντα οι πιο κατάλληλοι], γιατί οι υποψήφιοι δεν γνωρίζουν τι επάγγελμα θέλουν να ακολουθήσουν και δίνουν εξετάσεις με βάση τις «εντολές» των γονέων τους ή, ξέρω 'γω, παρασύρονται από τους φίλους τους ή από τις ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση....», ανεξάρτητα από τον αν θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλο για το αντίστοιχο επάγγελμα.

Μια αισθητικός, μητέρα υποψηφίας το 2014 και φοιτητή, που εισήχθη σε Τ.Ε.Ι. το 2013, μας είπε « Ε.... δεν νομίζω [ότι επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι], γιατί βασικά το κάθε παιδί πηγαίνει εκεί που το παίρνουν τα μόρια του, όχι εκεί που θέλει, δυστυχώς». «Εγώ πιστεύω ότι είναι θέμα τύχης», δήλωσε άλλη μητέρα. Πατέρας, απαντώντας στο ίδιο ερώτημα, ισχυρίστηκε ότι δεν επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι «γιατί η αξιολόγηση αυτή έχει αδύνατα σημεία, επειδή όλα εξαρτώνται από λιγοστές εξετάσεις, στις οποίες κάποιος καλός μαθητής μπορεί να μην πάει τόσο καλά όσο αξίζει ή ένας άλλος μέτριος μαθητής μπορεί να τύχει να έχει κάμει μια παρόμοια άσκηση και να τη λύσει και να αξιολογηθεί περισσότερο απ'ό,τι πραγματικά αξίζει. Υπάρχουν πάντα αυτά τα αδύνατα σημεία, τα οποία οφείλονται στο ότι η εξέταση περιορίζεται σε λίγες ώρες και όχι – ας πούμε- σε μια σειρά εξετάσεων που θα έδιναν καλύτερη εικόνα και πιο έγκυρη αξιολόγηση των υποψηφίων».

Αξίζει να τονίσουμε ότι ακόμη και μερικοί από εκείνους που απάντησαν καταφατικά στο εξεταζόμενο ερώτημα είτε έβαλαν περιορισμούς ως προς την ισχύ της απάντησής τους είτε έκαμαν άλλες παρατηρήσεις. Ένας γονέας π.χ. μας είπε ότι επιλέγονται οι πιο κατάλληλοι, μόνο όταν πετυχαίνουν στις πρώτες επιλογές στους. Αλλιώς η καταλληλότητα δεν ισχύει. Ένας άλλος τόνισε, επίσης, ότι η καταλληλότητα ισχύει μέσα στο πλαίσιο που γίνεται η επιλογή των υποψηφίων και εντάσσεται στη λογική που το διέπει.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα εκ μέρους των γονέων, με βάση τα κριτήρια που θέσαμε προηγουμένως, συμφωνεί σε γενικές γραμμές με την αντίστοιχη αξιολόγηση, την οποία έκαμαν άλλες ομάδες εμπλεκομένων στις σχετικές διαδικασίες. Η αξιολόγηση αυτή δεν είναι αρκούντως ικανοποιητική, διαπίστωση η οποία ενισχύει την ανάγκη βελτίωσης των διαδικασιών και των κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων για την ανώτατη εκπαίδευση. Ποια, όμως, πρόσθετα κριτήρια, εκτός από την επίδοση στις πανελλαδικές εξετάσεις, θα ήσαν αποδεκτά από τους γονείς αλλά και

από την ευρύτερη κοινωνία; Ποιες αλλαγές θα τύγχαναν αποδοχής; Ας δούμε τι λένε οι ερωτηθέντες και για τα ζητήματα αυτά.

5.2.5. Αντιλήψεις και στάσεις των γονέων σχετικά με τη χρήση πρόσθετων κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων φοιτητών

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό ήταν δύσκολη για τους γονείς. Οι περισσότεροι πλατείαζαν ή ανέφεραν άσχετα πράγματα, με αποτέλεσμα να χρειαστεί περισσότερο από τις προηγούμενες περιπτώσεις η διευκρινιστική παρέμβαση αυτών που διενεργούσαν τις συνεντεύξεις. Παρά τη δυσκολία αυτή, μπορούμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα.

Εξετάζοντας συνολικά τις απαντήσεις των γονέων στο ερώτημα που αφορούσε τη χρήση πρόσθετων κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων φοιτητών, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι είτε ήσαν αντίθετοι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο είτε δήλωσαν ότι δεν τους έχει απασχολήσει το ζήτημα αυτό ή δεν ήξεραν και, κατά συνέπεια, αδυνατούσαν να εκφέρουν άποψη. Δύο μάλιστα γονείς τόνισαν ότι, μολονότι δεν είχαν σκεφθεί το ενδεχόμενο αυτό, η πρώτη τους αντίδραση ήταν αρνητική, γιατί φοβόντουσαν *«πως έτσι θα χαθεί η αξιοπιστία του συστήματος»*. *«Πιστεύω»*, είπε μια μητέρα, *«ότι το πιο σωστό και το πιο σοβαρό κριτήριο είναι το τι θα γράψει ο καθένας»*. Άλλοι δικαιολόγησαν με διαφορετικό τρόπο την αρνητική τους τοποθέτηση. *«Αυτή τη στιγμή, όπως είναι το σύστημα, δεν νομίζω ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν άλλα κριτήρια»*, είπε μια μητέρα και υπογράμμισε: *«πρέπει να αλλάξουν πολλά, να υπάρχει πιο δημιουργική δουλειά, να υπάρχει για κάθε παιδί portfolio»*.

Το portfolio πρότεινε ως πιθανό συμπληρωματικό κριτήριο επιλογής και άλλος γονέας, τονίζοντας, όμως, ότι δεν είναι ειδικός, παρατήρηση που δηλώνει την επιφυλακτικότητά του. Τη συνέντευξη ή την προφορική εξέταση πρότειναν ως πρόσθετο κριτήριο δυο γονείς.

Χαρακτηριστικό είναι ότι σε τρεις περιπτώσεις γονέων που δήλωσαν αρχικά ότι αδυνατούσαν να απαντήσουν στο ερώτημα αυτό, όταν το άτομο που διενεργούσε τη συνέντευξη τους ανέφερε ως παραδείγματα πρόσθετων κριτηρίων τη συνέντευξη, το portfolio, οι συμμετέχοντες στην έρευνα απαντούσαν *«ναι, μπορεί να γίνει»*. Αυτό αποδεικνύει ότι δεν είχαν οι ίδιοι προβληματισθεί γύρω από τη διάσταση αυτή του συστήματος πρόσβασης, ήταν, όμως, δεκτικοί σε προτάσεις.

Πέντε γονείς έδωσαν γενικές ασαφείς απαντήσεις, λέγοντας ότι *«πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, εκτός από τους βαθμούς στις πανελλαδικές εξετάσεις, οι δεξιότητες ή τα talenta»* στην επιλογή όσων εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση, χωρίς, όμως, να προσδιορίσουν με ποιο συγκεκριμένο τρόπο θα μπορούσε να γίνει αυτό.

Μια μόνο μορφωμένη μητέρα εισηγήθηκε να χρησιμοποιηθούν ψυχομετρικά τεστ για το σκοπό αυτό, μια άλλη ανέφερε ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η *«συμπεριφορά»* - ίσως ήθελε να πει η προσωπικότητα - του ατόμου, την οποία μπορεί να αξιολογεί ειδικός ψυχολόγος και μια τρίτη ζήτησε να συνεκτιμούνται με κάποιο τρόπο οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των ατόμων. Ένας γονέας πρότεινε ως κριτήριο την εντοπιότητα, υποστηρίζοντας ότι οι υποψήφιοι πρέπει να σπουδάζουν στον τόπο τους, αν υπάρχουν αντίστοιχα προς τις προτιμήσεις τους Τμήματα. Η απομάκρυνση από αυτόν συνεπάγεται σημαντικά έξοδα για την οι-

κογένεια, τα οποία σε περίοδο οικονομικής κρίσης, όπως η παρούσα, δημιουργούν πρόβλημα. Εντύπωση, πάντως, μας προκάλεσε το γεγονός ότι η εντοπιότητα δεν αναφέρθηκε ως κριτήριο από άλλους γονείς.

Αξίζει ακόμη να σημειώσουμε τρεις παρατηρήσεις που προκύπτουν από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων με τους γονείς:

- α) Τρεις ερωτηθέντες ισχυρίστηκαν ότι συμπληρωματικά κριτήρια αξιολόγησης μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο Τμημάτων ή Σχολών. Ένας μάλιστα, έκανε λόγο για ελεύθερη είσοδο στα Α.Ε.Ι./ Τ.Ε.Ι. και για εφαρμογή κριτηρίων επιλογής κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους των σπουδών.
- β) Δύο άτομα ανέφεραν ότι θα ήταν καλό να λαμβάνεται υπόψη ως κριτήριο η επίδοση των υποψηφίων στο Λύκειο (και στις τρεις τάξεις πρότεινε ο ένας, στη Β΄ και στη Γ΄ τάξη ο άλλος), ενώ ένας τρίτος ζήτησε να συνεκτιμάται όλη η πορεία των υποψηφίων στο Λύκειο με την ευρύτερη έννοια και όχι απλώς η βαθμολογική τους επίδοση. Και τα δύο άτομα που αναφέρθηκαν στη συνεκτίμηση των βαθμών, σημείωσαν ότι παλαιότερες ανάλογες προσπάθειες δεν ήταν χωρίς προβλήματα και, επιπρόσθετα, τόνισαν ότι η πρότασή τους ισχύει στο βαθμό που η σχολική βαθμολογία θα είναι έγκυρη και αντικειμενική.
- γ) Τρεις ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στην ανάγκη αναβάθμισης και ενίσχυσης του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ο οποίος, αν εφαρμοζόταν συστηματικά – κάτι που κατά τη γνώμη τους δεν γίνεται σήμερα- θα μπορούσε να προσφέρει στοιχεία, τα οποία θα ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια για την πρόσβαση στους διάφορους κλάδους ανώτατων σπουδών.

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα ενότητα, μπορούμε να υποστηρίξουμε τη θέση ότι δεν υπάρχει μεταξύ των γονέων και, κατ' επέκταση, στο ευρύτερο κοινό μια διαμορφωμένη κυρίαρχη άποψη για την εφαρμογή στις διαδικασίες επιλογής όσων εισέρχονται στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. συγκεκριμένων πρόσθετων κριτηρίων πέραν των επιδόσεων των υποψηφίων στις πανελλαδικές εξετάσεις. Αντίθετα, φαίνεται να επικρατεί επιφυλακτικότητα και καχυποψία ως προς θέμα αυτό, οι οποίες σχετίζονται προφανώς με το φόβο αλλοίωσης του αδιάβλητου χαρακτήρα του ισχύοντος συστήματος.

5.2.6. Αντιλήψεις και στάσεις των γονέων σχετικά με την ανάληψη των διαδικασιών επιλογής των φοιτητών από τα ίδια τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα

Μεταξύ των προτάσεων που έχουν κατά καιρούς ακουστεί για την αλλαγή του συστήματος πρόσβασης στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. περιλαμβάνεται και η ανάθεση της επιλογής των υποψηφίων φοιτητών στα ίδια τα τριτοβάθμια ιδρύματα είτε με τη δημιουργία προπαρασκευαστικού έτους είτε με τη θεσμοθέτηση κύκλων σπουδών ή με άλλους τρόπους (περισσότερες λεπτομέρειες βλ. στα Κασσωτάκης & Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009). Την πρόταση αυτή διατύπωσαν και αρκετά από τα άτομα, τα οποία έλαβαν μέρος στις έρευνες που παρουσιάσαμε στα προηγούμενα μέρη της ανά χειράς έκθεσης.

Σε ποιο βαθμό, όμως, είναι αποδεκτή μια τέτοια λύση από το ευρύτερο κοινό, η οποία θα απάλλαζε το Λύκειο από τις αρνητικές επιδράσεις που ασκεί σ' αυτό το ισχύον σήμερα σύστημα μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.; Η άποψη των γονέων θεωρούμε ότι αποτελεί, παρά το μικρό

μέγεθος του δείγματος, μια καλή ένδειξη της κοινωνικής νοοτροπίας και της γενικότερης στάσης των πολιτών απέναντι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο.

Περισσότεροι από τα $\frac{3}{4}$ των γονέων που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις έδωσαν καταφατική απάντηση στο ερώτημα αν θεωρούσαν ότι θα ήταν καλύτερο να κάνουν την επιλογή των φοιτητών τα ίδια τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, Μερικοί, όμως, είπαν ότι τους φαίνεται καλύτερο, «*ακούγεται καλύτερο*», αλλά δεν γνωρίζουν πώς ακριβώς θα γίνει αυτό. Αρκετοί, πάντως, συγκεκριμενοποίησαν την άποψή τους, λέγοντας «*να υπάρχει ελεύθερη πρόσβαση στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., να παρακολουθούν οι φοιτητές μαθήματα για ορισμένο χρονικό διάστημα (π.χ. για ένα χρόνο) και να κρίνονται κατόπιν με βάση τις επιδόσεις τους και τη συνολική τους εικόνα για τη συνέχιση των σπουδών τους*».

«*Ναι*», απάντησε σε μια τέτοια προοπτική ένας πατέρας και συμπλήρωσε: «*Σ' αυτή την περίπτωση θα μπορούσαν βέβαια, να επιλέγουν οι Σχολές τους καταλληλότερους, διότι οι Σχολές ξέρουν συγκεκριμένα ποιες απαιτήσεις πρέπει να έχουν από τους φοιτητές τους. Έτσι, θα μπορούσαν να τις εξειδικεύσουν και να τις ζητήσουν.... Βέβαια, αυτό δεν έχει γίνει ποτέ και θα υπάρξουν κάποια πρακτικά προβλήματα*». Λόγω των πιθανών αυτών προβλημάτων, ορισμένοι γονείς ανέφεραν ότι απαιτείται να γίνει μελέτη του θέματος από ειδικούς, ενώ κάποιοι άλλοι άφησαν να φανούν κάποιες επιφυλάξεις τους, αν και δέχονταν ότι μια τέτοια λύση θα ήταν προς τη σωστή κατεύθυνση. «*Ναι, αλλά όχι με απόλυτη σιγουριά*», μας είπε ένας γονέας.

«*Γι' αυτό επιμένω*», δήλωσε μία μητέρα, «*ότι καλό είναι να γίνεται στο δεύτερο έτος του Πανεπιστημίου η ουσιαστική αξιολόγηση, όταν τα παιδιά θα έχουν πάρει κάποιες γνώσεις και θα έχουν συνειδητοποιήσει τι τους αρέσει και να αφοσιωθούν σ' αυτό. [...]. Τώρα πρόχειρα δεν μπορώ να σκεφτώ πώς ακριβώς θα γίνει αυτό και δεν μπορώ να δω το θέμα ανεξάρτητα από τη γενικότερη κρίση της κοινωνίας....*». Ελάχιστοι γονείς αναφέρθηκαν και σε εισαγωγικές εξετάσεις κατά Σχολές, αλλά τόνισαν ότι στην περίπτωση αυτή τα προβλήματα θα είναι ακόμη μεγαλύτερα.

Ένας γονέας εισηγήθηκε η ουσιαστική επιλογή να γίνεται μεν στο Πανεπιστήμιο, να προηγείται, όμως, μια λιγότερο αυστηρή επιλογή που θα βασίζεται π.χ. σε εργασίες των υποψηφίων ή σε άλλα κριτήρια. Μια μητέρα δήλωσε: «*Βλέπω ότι η παγκόσμια τάση πάει προς ένα τεστ είτε αυτό είναι I.B. είτε είναι A.S.T. (σ.σ. πιθανόν ήθελε να πει SAT), δηλαδή ένα ενιαίο τεστ που πάει να γίνει και παγκόσμιο. Δεν μπορώ να φανταστώ να γυρνάνε πάλι οι υποψήφιοι από Σχολή σε Σχολή και η κάθε Σχολή να φτιάχνει τα δικά της....*».

Αντίθετα προς την πλειονότητα, τρεις γονείς εξέφρασαν αρνητική στάση απέναντι σε μια τέτοια εξέλιξη, φοβούμενοι κυρίως ότι θα λειτουργήσει και πάλι το «πελαταιακό» σύστημα και θα κλονισθεί το αδιάβλητο της επιλογής των φοιτητών. «*Δεν νομίζω ότι θα ήταν δίκαιο το σύστημα αυτό, γιατί μπαίνουν πολλά στη μέση. Μπαίνει το μέσο, δυστυχώς*». «*Εγώ, επειδή δεν έχω εμπιστοσύνη στα τριτοβάθμια ιδρύματα ούτε στους πανεπιστημιακούς, γιατί τους έχω δει από μέσα-εργάστηκα με το 407 Π.Δ.- δεν συμφωνώ με μια τέτοια πρόταση*».

Ένας γονέας εξέφρασε την ευχή μακάρι να μπορούσε να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο, αλλά το θεώρησε μη ρεαλιστικό, λόγω της ανεπάρκειας των σχετικών υποδομών. «*Έχουμε τις υποδομές, για να κάνουμε κάτι τέτοιο;*» διερωτήθηκε. «*Μακά-*

ρι να είχαμε την υποδομή. Άκουσα ότι άμα γίνει αυτό θα πρέπει και στις ταράτσες να κάνουν μάθημα. Δεν θα χωράνε οι φοιτητές. Δεν είμαστε έτοιμοι. Μακάρι να μπορούσαμε». Ένας άλλος ισχυρίστηκε ότι με τον τρόπο αυτό θα μεταθέσουμε απλά τα φροντιστήρια από το Λύκειο στα Πανεπιστήμια.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω συνάγεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των γονέων, άρα και της κοινής γνώμης, υποθέτουμε, συμφωνεί με την ανάληψη της επιλογής των φοιτητών από τα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι., αρκεί να υπάρξουν αντικειμενικά κριτήρια και να διασφαλιστεί το αδιάβλητο των σχετικών διαδικασιών και οι αναγκαίες υποδομές, ζητήματα που, κατά τη γνώμη πολλών, εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ειδικών.

5.2.7. Προτάσεις των γονέων για αλλαγές

Στους γονείς στους οποίους απευθυνθήκαμε θέσαμε, μεταξύ άλλων, το ερώτημα τι θα άλλαζαν, αν μπορούσαν, στο ισχύον σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με στόχο να αυξήσουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του, αφού τους είχαμε προηγουμένως διευκρινίσει τη σημασία των όρων αυτών. Σε περιπτώσεις γονέων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο τους ρωτάγαμε πιο γενικά τι θα ήθελαν να αλλάξει όσον αφορά τον τρόπο επιλογής των φοιτητών. Αναμέναμε: α) να ανιχνεύσουμε, μέσα από τις απαντήσεις τους, αδυναμίες του υπό εξέταση συστήματος που πλήττουν το κύρος του ή δημιουργούν κοινωνικές επιφυλάξεις, τις οποίες δεν είχαμε επισημάνει με άλλο τρόπο και β) να προσδιορίσουμε την κοινωνική επιθυμία ως προς την κατεύθυνση προς την οποία θα έπρεπε να κινηθούν οι αλλαγές του συστήματος. Ο προσδιορισμός αυτός θα μας επέτρεπε να αξιολογήσουμε κάπως και το νέο εγχείρημα μεταβολής του τρόπου επιλογής των φοιτητών που άρχισε να εφαρμόζεται από την Α' Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2013-14.

Δυστυχώς, το μεγαλύτερο ποσοστό αντιπροσωπεύουν οι γονείς που είτε δεν έδωσαν καμιά απάντηση στο ερώτημα αυτό είτε δήλωσαν «δεν ξέρω», «δεν είμαι έτοιμος να απαντήσω», «αυτό είναι υπόθεση του Υπουργείου Παιδείας» και άλλα παρόμοια. Αξίζει να σημειωθεί ότι τέτοιες απαντήσεις δεν λάβαμε μόνο από χαμηλού μορφωτικού επιπέδου γονείς, αλλά και από άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου, περιλαμβανομένων και ορισμένων εκπαιδευτικών. Η αδυναμία αυτή δείχνει τη δυσκολία τροποποίησης ενός συστήματος, το οποίο, αν και ταλαιπωρεί πολύ τους υπονηφίους φοιτητές και τις οικογένειές τους, έχει αποκτήσει την κοινωνική εμπιστοσύνη ως προς τον αδιάβλητο χαρακτήρα του, πτυχή που θεωρείται γενικά πολύ σημαντική και δεν θα πρέπει να θιγεί. Υπογραμμίζει, ακόμη, την ανάγκη μελέτης του προβλήματος και διατύπωσης λύσεων από ειδικούς, οι οποίοι θα συνεκτιμήσουν και τις κρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις.

Αλλά και οι προτάσεις των υπόλοιπων γονέων που εξέφρασαν κάποιες σκέψεις σχετικές με το περιεχόμενο του ερωτήματος που τους τέθηκε έχουν γενικό χαρακτήρα και σπάνια αναφέρουν συγκεκριμένα μέτρα, τα οποία πρέπει να ληφθούν. Οι προτάσεις αυτές μπορούν να ταξινομηθούν στις παρακάτω κατηγορίες: α) σ' αυτές που αφορούν την ύπαρξη της «παραπαιδείας», β) σ' εκείνες που εισηγούνται την ελεύθερη πρόσβαση στα Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και γ) σ' αυτές που έχουν σχέση με άλλα ζητήματα.

Ως προς τα φροντιστήρια, οι γονείς ζητούν να βελτιωθεί το σχολείο και να αλλάξει η διδασκαλία σ' αυτό, ώστε να αρκεί η προετοιμασία των υποψηφίων κατά τη φοίτηση στο επίσημο σχολείο και να μη χρειάζεται το φροντιστήριο ή το ιδιαίτερο μάθημα. Χαρακτηριστικές είναι οι εξής απαντήσεις: Μητέρα δύο φοιτητών που πρόσφατα εισήχθησαν στο Πανεπιστήμιο δήλωσε: «*Το φροντιστήριο έπρεπε να μη χρειάζεται ειδικά μ' αυτή την κρίση. Ποιος γονιός δίνει εύκολα σήμερα 400 ευρώ το μήνα.... Για τα παιδιά μου έδωσα πολλά λεφτά στα φροντιστήρια και σκέφτομαι πως μ' αυτά τα λεφτά θα τα έστελνα στο εξωτερικό να σπουδάσουν, όπως κάνουν πολλοί. ... Γιατί να χρειάζεται φροντιστήριο;*». Μια άλλη μητέρα, καθηγήτρια Αγγλικών η ίδια, εισηγείται: «*Να μη χρειάζονται φροντιστήρια και το σχολείο να γίνει επαρκές*», ενώ μια άλλη ισχυρίζεται ότι «*δεν πρέπει να υπάρχει αυτό το πράγμα με τις πανελλήνιες. Να τα μαθαίνουν στο σχολείο και να μην πληρώνουν φροντιστήρια και τέτοια (εννοεί ιδιαίτερα μαθήματα) και όλα αυτά, γιατί άμα πάνε τα παιδιά μ' αυτά που έχουν μάθει στο σχολείο τους, τούς βάζουν άλλα αντί άλλων μετά και δεν γράφουν τίποτε. Πρέπει οπωσδήποτε να πάνε φροντιστήριο. Γιατί χωρίς φροντιστήριο δεν μπορεί να γράψει το παιδί, ο καλύτερος μαθητής να είναι στο σχολείο. Το σχολείο πρέπει να αναλαμβάνει την προετοιμασία. Γιατί υπάρχει; Για ποιο λόγο πάνε τα παιδιά στο σχολείο;*».

Ως προς την ελεύθερη πρόσβαση στα Πανεπιστήμια, σημειώνουμε δύο αυτούσιες προτάσεις αντίστοιχων γονέων. Έχοντας υπόψη όλη την πορεία του μαθητή στο Λύκειο, ίσως και από το Γυμνάσιο ακόμη, κατά την άποψη μιας μητέρας «*κατευθύνεις το παιδί στη Σχολή που του ταιριάζει. Γράφεται σ' αυτή τη Σχολή. Πως τα πάει το πρώτο εξάμηνο; Πώς τα πάει το δεύτερο εξάμηνο; Βάζεις standards και αποφασίζεις, αν θα συνεχίσει ή θα σταματήσει ή θα αλλάξει*». «*Εγώ θα προτιμούσα*», λέει ένας πατέρας, «*να έμπαιναν όλοι στο Πανεπιστήμιο με βάση το Απολυτήριο για το οποίο θα καθορίζανε μια βάση.... ως όριο ασφάλειας π.χ. από το 16 και πάνω..... παραμένουν στο Πανεπιστήμιο την πρώτη χρονιά κι αν δε τα καταφέρουν διαγράφονται*».

Στην τρίτη κατηγορία κατατάξαμε προτάσεις που κάνουν λόγο για: α) ριζική αναβάθμιση και αναθεώρηση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, β) συνεκτίμηση περισσότερων κριτηρίων π.χ. επιδόσεις στις τρεις τάξεις του Λυκείου, όπως προτείνεται από το νέο σύστημα, γ) επιλογή βάσει εντοπιότητας, δ) δημιουργία ιδιωτικών Πανεπιστημίων, προκειμένου να υπάρξει ανταγωνισμός με τα δημόσια και αύξηση της προσφοράς ανώτατης εκπαίδευσης, ε) παύση του «ντόρου» που γίνεται κάθε χρόνο γύρω από τις εξετάσεις, στ) ενίσχυση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, ζ) μετατροπή της τελευταίας τάξης του Λυκείου σε προπαρασκευαστικό έτος.

5.2.8. Άλλες παρατηρήσεις

Στο τέλος της συνέντευξης ρωτούσαμε τους γονείς που πήραν μέρος σ' αυτή, αν ήθελα να προσθέσουν κάτι άλλο, το οποίο τα ερωτήματα που τους είχαμε θέσει δεν τους επέτρεψαν να το εκφράσουν. Η συντριπτική πλειονότητα απάντησαν αρνητικά. Όσοι δήλωσαν ότι κάτι ήθελαν να προσθέσουν αναφέρθηκαν στα εξής θέματα, τα περισσότερα από τα οποία έχουν ήδη σχολιασθεί: α) Στο άγχος τόσο το δικό τους όσο και των παιδιών τους και στην ταλαιπωρία, την οποία πέρασαν ή περνούσαν κατά την προετοιμασία του παιδιού τους για τις πανελλαδικές εξετά-

σεις και τη συμμετοχή του σ' αυτήν. β) Στην ύπαρξη του «αναγκαίου κακού», των φροντιστηρίων, διερωτώμενοι γιατί να μην μπορεί το επίσημο σχολείο να καλύψει επαρκώς την προετοιμασία των μαθητών για τις πανελλαδικές εξετάσεις. γ) Στην επιθυμία τους να υπάρξει ένα σύστημα που να επιτρέπει στα παιδιά να φοιτούν στις Σχολές ή στα Τμήματα που θέλουν. δ) Στις συχνές αλλαγές του συστήματος και στην ανάγκη σταθεροποίησής του. ε) Στο νέο σύστημα πρόσβασης, του οποίου τα αποτελέσματα και την όλη λειτουργία περιμένουν να δουν με ενδιαφέρον. στ) Στην ανάγκη να υπάρξει ευρύτερος διάλογος για την εκπαίδευση, η οποία σύμφωνα με ένα γονέα πάσχει σε όλες τις βαθμίδες της, ζ) Στην εισαγωγή των αποφοίτων Λυκείου σε ιδρύματα που βρίσκονται πλησίον του τόπου καταγωγής τους, για να μειωθεί το κόστος των σπουδών, το οποίο είναι δυσβάστακτο σε περίοδο κρίσης. η) Στην άντληση διδαγμάτων από το τι γίνεται σε χώρες του εξωτερικού. θ) Στην κατανόηση ότι το σχολείο δεν προετοιμάζει μόνο για τις πανελλαδικές εξετάσεις αλλά προσφέρει γενική παιδεία και μόρφωση.

Μια μητέρα είπε σε σχέση με το τελευταίο ζήτημα τα ακόλουθα: «Ο ρόλος του σχολείου είναι να προετοιμάζει τα παιδιά για την κοινωνία. Δεν μπορεί λοιπόν ο γιος μου να έχει τρεις ώρες τη βδομάδα ελληνικά και η φιλόλογος να βγάζει έξω από την τάξη τα παιδιά της θετικής και της τεχνολογικής κατεύθυνσης, γιατί λέει ότι δεν τους προσφέρει τίποτα. Ας τα βοηθήσει να διαβάσουν [να καταλάβουν τη χρησιμότητα του μαθήματος]. Ας τους καλύψει με ψυχολογική υποστήριξη, η οποία λείπει παντελώς από το σχολείο....».

Τέλος δεν απουσιάζει, μερικές φορές η έκφραση απογοήτευσης από την αδυναμία καθιέρωσης ενός συστήματος αποδεκτού από την κοινωνία που να μην παρουσιάζει τα μειονεκτήματα όσων ίσχυσαν τα τελευταία χρόνια. Την απογοήτευση αυτή εξέφρασε ένας γονέας, χαρακτηρίζοντας «μακρινό άπιαστο όνειρο» τη θεσμοθέτηση ενός αποτελεσματικού και ταυτόχρονα αδιάβλητου, αντικειμενικού και αξιοκρατικού συστήματος εισαγωγής στα Πανεπιστήμια, χωρίς τα δεκανίκια της παραπαιδείας και χωρίς τα τρωτά που χαρακτηρίζουν τις πανελλαδικές εξετάσεις.

5.3. ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πριν αναφερθούμε στις διαπιστώσεις που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις με τους γονείς, οφείλουμε να τονίσουμε ότι μια από τις αδυναμίες των ποιοτικών ερευνών που πραγματοποιούνται, συνήθως, σε μικρά δείγματα είναι η δυσκολία γενίκευσης των πορισμάτων τους. Ο περιορισμός αυτός ισχύει και για την παρούσα έρευνα. Το γεγονός, όμως, ότι πολλές από τις διαπιστώσεις της συμπίπτουν πλήρως ή εν μέρει, με εκείνες που προέκυψαν από ανάλογες έρευνες σε άλλες ομάδες του πληθυσμού μειώνει κάπως τον περιορισμό αυτό και ενισχύει το κύρος των πορισμάτων της. Στην κατηγορία των διαπιστώσεων αυτών εντάσσεται η αξιολόγηση του ισχύοντος συστήματος και η καταγραφή των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του. Κυρίαρχη μεταξύ των γονέων είναι η άποψη, που διαπιστώσαμε και σε προηγούμενες έρευνες, ότι το ισχύον σύστημα λειτουργεί κατά τρόπο αδιάβλητο, με την έννοια ότι δεν υπηρετεί τις πελατειακές σχέσεις. Λιγότερο ισχυρή αλλά υπαρκτή, σε ικανοποιητικό βαθμό, είναι η άποψη ότι το σύστημα παράγει αντικειμενικά και έγκυρα αποτελέσματα για ποικίλους λόγους, τους οποίους εκθέσαμε αναλυτικά στις οικείες ενότητες του παρόντος μέρους. Για την α-

ποφυγή παλλιλλογίας δεν τους επαναλαμβάνουμε. Τις έχουμε, άλλωστε, σημειώσει και στα προηγούμενα μέρη.

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ισχύουν και για τον εντοπισμό των μειονεκτημάτων και των πλεονεκτημάτων του εξεταζόμενου συστήματος ως προς τα οποία φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση της γνώμης των γονέων με εκείνη των προηγούμενων ομάδων. Οι γονείς τονίζουν περισσότερο το υψηλό κόστος των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων και δείχνουν να είναι, σε μεγαλύτερο βαθμό, πεπεισμένοι ότι *«χωρίς φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα δεν γίνεται τίποτα»*. Βιώνουν, επίσης, πολύ έντονα το άγχος και την αγωνία που δημιουργούν οι πανελλαδικές εξετάσεις, τις οποίες πολλοί χαρακτηρίζουν ψυχοφθόρες, και ξαναζούν, όπως λένε οι ίδιοι, τα δικά τους δυσάρεστα βιώματα από ανάλογες δοκιμασίες στις οποίες είχαν συμμετάσχει κατά το παρελθόν.

Το άγχος αυτό των γονέων δεν προέρχεται μόνο από την αβεβαιότητα που δημιουργείται για το μέλλον των παιδιών τους ή από τη συναισθηματική συμμετοχή στην κοπιώδη προσπάθειά τους. Προέρχεται και από το φόβο της κοινωνικής διάπομπευσης της οικογένειάς τους, σε περίπτωση αποτυχίας του γιού ή της κόρης τους.

Πολλοί γονείς αρέσκονται στο να συγκρίνουν όσα ισχύουν σήμερα, τόσο στο σχολείο όσο και στις εξετάσεις, με αυτά του παρελθόντος και τείνουν να έχουν την άποψη ότι *«κάθε πέρυσι και καλύτερα»*, ωραιοποιώντας, κάπως, τα περασμένα. Πολλές, όμως, από τις κριτικές τους για το σημερινό σχολείο, τις οποίες εκθέσαμε στις προηγούμενες ενότητες, έχουν βάση.

Η ενημέρωσή τους ως προς το ισχύον σύστημα δεν είναι, σε γενικές γραμμές, καλή. Για το λόγο αυτό ψέγουν, συνήθως, το σχολείο, το οποίο δεν τους ενημερώνει επαρκώς. Οι περισσότεροι αντλούν τις πληροφορίες τους είτε από τα ίδια τα παιδιά τους είτε από τον κοινωνικό τους περίγυρο είτε από τα φροντιστήρια, λίγοι από το διαδίκτυο ή από ενημερωτικά έντυπα ή από την τηλεόραση.

Η άγνοια αυτή, σε συνδυασμό και με την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής και κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας, δυσκολεύει τους περισσότερους γονείς στο να διατυπώσουν συγκεκριμένες προτάσεις για την αλλαγή του συστήματος, με λιγιστές εξαιρέσεις. Οι περισσότεροι, πάντως, φαίνεται ότι θα δέχονταν ευχαρίστως την ανάληψη της ευθύνης επιλογής των φοιτητών από τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, υπό τον όρο ότι θα διατηρούνταν και στην περίπτωση αυτή ο αδιάβλητος χαρακτήρας της επιλογής, εγγύηση για την οποία μερικοί εκφράζουν επιφυλάξεις.

Επιφυλακτικοί εμφανίζονται, επίσης, αρκετοί γονείς ως προς την εφαρμογή πρόσθετων εναλλακτικών κριτηρίων για την επιλογή των υποψηφίων για τα Πανεπιστήμια, φοβούμενοι ότι θα τρωθεί ο αδιάβλητος χαρακτήρας της. Μερίδα, όμως, των γονέων πρότεινε ποικίλα εναλλακτικά κριτήρια, τα οποία καταγράψαμε στην οικεία ενότητα του παρόντος μέρους και δεν θεωρούμε αναγκαία την επανάληψή τους.

Ευκαιριακές αναφορές γίνονται και στο νέο σύστημα, το οποίο άρχισε να εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2013-14 στην Α΄ Λυκείου, πτυχή στην οποία δεν αναφέρθηκαν οι προηγούμενες έρευνες. Αν και δεν υποβλήθηκε στους γονείς ειδική για το θέμα αυτό ερώτηση, ορισμένοι αυθόρμητα αναφέρθηκαν στο νέο σύστημα, συγκρίνοντάς το με το παλιό. Μερικοί απ' αυτούς το θεώρησαν καλύτερο

από το παλιό, γιατί συνεκτιμά ευρύτερο φάσμα σχολικών επιδόσεων και αυξάνει τις ευκαιρίες των διαγωνιζομένων. Άλλοι το χαρακτήρισαν χειρότερο, διότι θα μεγαλώσει το άγχος των παιδιών και θα αυξήσει τη στροφή στα φροντιστήρια αλλά και για άλλους λόγους.

Ειδικότερες λεπτομέρειες για τις απόψεις των γονέων διαλαμβάνονται στις προηγούμενες ενότητες.