



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση:
οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο**

ΟΛΓΑ ΤΖΑΦΕΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση:
οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο**

ΟΛΓΑ ΤΖΑΦΕΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

Στην οικογένειά μου

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ελένη Σιάνου-Κύργιου	Καθηγήτρια	Επιβλέπουσα
Θεοχάρης Αθανασιάδης	Καθηγητής	Μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής
Ελένη Μαραγκουδάκη	Π. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Μέλος τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής
Άννα Τσατσαρώνη	Καθηγήτρια	Μέλος επταμελούς εξεταστικής επιτροπής
Διονύσιος Γουβιάς	Αναπληρωτής Καθηγητής	Μέλος επταμελούς εξεταστικής επιτροπής
Θεόδωρος Θάνος	Επίκουρος Καθηγητής	Μέλος επταμελούς εξεταστικής επιτροπής
Κωνσταντίνος Σιάκαρης	Επίκουρος Καθηγητής	Μέλος επταμελούς εξεταστικής επιτροπής

Πίνακας περιεχομένων

Πίνακες.....	4
Γραφήματα	7
Πρόλογος	9
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1	17
Το θεωρητικό πλαίσιο.....	17
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	17
1.1.1 Ισότητα, ανισότητα και αναπαραγωγή.....	21
1.1.2 Κοινωνική τάξη και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	24
1.2 Κατανοώντας τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση	30
1.3 Συναινετικές θεωρίες και θεωρίες της σύγκρουσης.....	37
1.3.1 Η δομολειτουργική προσέγγιση	40
1.3.2 Η μαρξιστική προσέγγιση.....	44
1.3.3 Η βεμπεριανή προσέγγιση.....	47
1.3.4 Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου	49
1.4 Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση: σύγχρονη συζήτηση.....	55
Κεφάλαιο 2	66
Βιβλιογραφική επισκόπηση	66
2.1 Ανισότητες στις εμπειρίες από τις σπουδές:θεωρία και έρευνα	66
2.2 Ανισότητες στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση	83
2.2.1 Έρευνες και μελέτες στην Ελλάδα.....	98

Κεφάλαιο 3	104
Η έρευνα.....	104
3.1 Αντικείμενο και στόχος της έρευνας.....	104
3.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	107
3.3 Εργαλεία συγκέντρωσης των δεδομένων	109
3.4 Το δείγμα.....	111
3.5 Το ερωτηματολόγιο.....	116
3.6 Η ημιδομημένη συνέντευξη.....	122
3.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	130
Κεφάλαιο 4	133
Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	133
4.1 Το κοινωνικό προφίλ του δείγματος	133
4.2 Προσδοκίες από τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο και κοινωνικές ανισότητες.....	141
4.2.1 Σπουδές στο πανεπιστήμιο: το μονοπάτι για μια καλύτερη ζωή.....	141
4.2.2 Προτιμήσεις και επιλογή σπουδών	160
4.2.3. Πληροφόρηση και επιλογή σπουδών	176
Κεφάλαιο 5	190
Εμπειρίες από τις σπουδές και κοινωνικές ανισότητες	190
5.1 Επίδοση στο πανεπιστήμιο.....	193
5.2 Παρακολούθηση μαθημάτων.....	202
5.3 Κόστος σπουδών και εργασία	208
5.4 Μάθηση και κοινωνικές ανισότητες	216
5.4.1 Μάθηση και προγράμματα σπουδών	216
5.4.2 Διδασκαλία και μάθηση.....	229
5.4.3 Μάθηση και καθηγητές	235
5.4.4 Υλικοτεχνικές υποδομές και μάθηση.....	246
5.5 Ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή και κοινωνικές ανισότητες	250
5.5.1 Ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή.....	252
5.5.2 Συμφοιτητές και ενσωμάτωση.....	260
5.5.3 Δυσκολίες ενσωμάτωσης.....	267

Κεφάλαιο 6	286
Ολοκλήρωση σπουδών, αγορά εργασίας και κοινωνικές ανισότητες	286
6.1 Τα οφέλη από τις σπουδές	289
6.2 Η αξία του πτυχίου στην αγορά εργασίας.....	307
6.3 Τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας	314
6.4 Επιλογές επαγγελματικής αποκατάστασης	320
6.5 Από τις προσδοκίες στις εμπειρίες	337
Κεφάλαιο 7	348
Συμπεράσματα	348
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	384
Παράρτημα	420
Παράρτημα Α': Ερωτηματολόγιο	421
Παράρτημα Β': Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης	429

Πίνακες

Πίνακας 1: Σχήμα κατάταξης κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών	115
Πίνακας 2: Διάταξη ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο (Cohen, Manion & Morrison, 2007)	120
Πίνακας 3: Κατανομή των φοιτητών ανά τμήμα	133
Πίνακας 4: Κατανομή φοιτητών ανάλογα με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων	136
Πίνακας 5: Κατανομή φοιτητών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων	137
Πίνακας 6: Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και επιστημονικό πεδίο	138
Πίνακας 7: Επιστημονικό πεδίο και οικογενειακό εισόδημα	139
Πίνακας 8: Κατανομή φοιτητών ανάλογα με τις προσδοκίες από τις σπουδές	143
Πίνακας 9: Προσδοκίες από τις σπουδές και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων	151
Πίνακας 10: Προσδοκίες από τις σπουδές και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων	153
Πίνακας 11: Προσδοκίες από τις σπουδές και οικογενειακό εισόδημα	156
Πίνακας 12: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με λόγους επιλογής του αντικειμένου σπουδών	161
Πίνακας 13: Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων	165
Πίνακας 14: Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων	169
Πίνακας 15: Θέση αντικειμένου σπουδών στο μηχανογραφικό και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων	170
Πίνακας 16: Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών και οικογενειακό εισόδημα	171
Πίνακας 17: Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών και τύπος μόνιμης κατοικίας	173
Πίνακας 18: Βαθμός σημαντικότητας των πηγών πληροφόρησης	177
Πίνακας 19: Πηγές πληροφόρησης και κοινωνική τάξη	184
Πίνακας 20: Πηγές πληροφόρησης και οικογενειακό εισόδημα	186

Πίνακας 21: :Βαθμός πτυχίου και τμήμα.....	196
Πίνακας 22: Βαθμός πτυχίου και εκπαίδευση γονέων.....	198
Πίνακας 23: Βαθμός πτυχίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων.....	199
Πίνακας 24: Βαθμός πτυχίου και οικογενειακό εισόδημα.....	199
Πίνακας 25: Παρακολούθηση μαθημάτων, εκπαίδευση γονέων και εισόδημα οικογένειας.....	204
Πίνακας 26: Παρακολούθηση μαθημάτων και αντιλήψεις φοιτητών για πτυχές των εμπεριών από τις σπουδές.....	206
Πίνακας 27: Βαθμός πτυχίου και παρακολούθηση των μαθημάτων.....	207
Πίνακας 28: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία.....	230
Πίνακας 29: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις για τους καθηγητές.....	236
Πίνακας 30: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις για την υλικοτεχνική υποδομή.....	247
Πίνακας 31: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις για την ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή.....	252
Πίνακας 32: Κατανομή φοιτητών σύμφωνα με τις αντιλήψεις για την κοινωνική ενσωμάτωση.....	261
Πίνακας 33: Αρνητικές εμπειρίες από τις σπουδές και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.....	267
Πίνακας 34: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις για τα οφέλη από τις σπουδές.....	293
Πίνακας 35: Καλλιέργεια ικανοτήτων-δεξιοτήτων και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων.....	300
Πίνακας 36: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για την αξία του πτυχίου.....	308
Πίνακας 37: Αντιλήψεις για την αξία του πτυχίου και εισόδημα.....	312
Πίνακας 38: Επαγγελματικά σχέδια φοιτητών και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.....	318
Πίνακας 39: Αντιλήψεις φοιτητών για επαγγελματική αποκατάσταση και φύλο.....	320
Πίνακας 40: Αντιλήψεις φοιτητών για επαγγελματική αποκατάσταση και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων.....	321
Πίνακας 41: Αντιλήψεις φοιτητών για επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα.....	321

Πίνακας 42: Αντιλήψεις για την ικανοποίηση από τις σπουδές.....	342
---	-----

Γραφήματα

Γράφημα 1: Αριθμός εισακτέων σε ΑΕΙ, ΤΕΙ, και ανώτερη εκπαίδευση (2001-2011)	89
Γράφημα 2: Αναλογία πλήθους υποψηφίων και πλήθους επιτυχόντων στα ΑΕΙ (2008-2013)	89
Γράφημα 3: Γενικό σύνολο φοιτητών στα ελληνικά ΑΕΙ (2001-2015)	90
Γράφημα 4: Εξέλιξη φοιτητικού πληθυσμού στα ΑΕΙ (1970-2012).....	91
Γράφημα 5: Εξέλιξη φοιτητικού πληθυσμού ανά κατηγορία και φύλο (2003-2014)	91
Γράφημα 6: Αριθμός συμμετεχόντων στα ΑΕΙ και επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα (2001-2014)	93
Γράφημα 7: Αριθμός συμμετεχόντων στα ΑΕΙ και επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας (2001-2014)	93
Γράφημα 8: Φοιτητές πέραν των κανονικών εξαμήνων στα ΑΕΙ (2002-2012)...	94
Γράφημα 9: Ποσοστό αποφοίτησης στα ΑΕΙ (2004-2014).....	95
Γράφημα 10: Ποσοστό συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση (2009-2012)....	96
Γράφημα 11: Ποσοστό απασχόλησης ανά επίπεδο εκπαίδευσης (ηλικιακή κατηγορία 25-64) (2000-2014).....	97
Γράφημα 12: Κατανομή των φοιτητών ανά επιστημονικό κλάδο.....	134
Γράφημα 13: Κατανομή φοιτητών ανάλογα με το φύλο και το τμήμα φοίτησης	135
Γράφημα 14: Προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και φύλο	149
Γράφημα 15: Προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και τμήμα.....	150
Γράφημα 16: Λόγοι σπουδών και τόπος μόνιμης κατοικίας.....	158
Γράφημα 17: Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών και τμήμα.....	164
Γράφημα 18: Σειρά επιλογής τμήματος και εκπαίδευση πατέρα.....	168
Γράφημα 19: Επιλογή σπουδών και τόπος μόνιμης κατοικίας	174

Γράφημα 20: Πηγές πληροφόρησης και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων.....	183
Γράφημα 21: Πηγές πληροφόρησης και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία πατέρα.....	185
Γράφημα 22: Βαθμός πτυχίου και φύλο	197
Γράφημα 23: Λόγοι απόφασης για εργασία και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο	213
Γράφημα 24: Προγράμματα σπουδών και τμήμα.....	227
Γράφημα 25: Σχέσεις φοιτητών με τους καθηγητές και τμήμα	243
Γράφημα 26: Υλικοτεχνικές υποδομές και φύλο	249
Γράφημα 27: Αντιλήψεις φοιτητών για την ακαδημαϊκή ενσωμάτωση και τμήμα	258
Γράφημα 28: Βαθμός κοινωνικοποίησης και τόπος κατοικίας	266
Γράφημα 29: Αρνητικές εμπειρίες από τις σπουδές και τμήμα.....	280
Γράφημα 30: Αντιλήψεις των φοιτητών για ανάπτυξη δεξιοτήτων και φύλο..	299
Γράφημα 31: Αντιλήψεις για τη σχέση ανάμεσα στις γνώσεις που προσφέρει το πανεπιστήμιο και αυτές που απαιτεί η αγορά εργασίας και φύλο.....	302
Γράφημα 32: Αντίληψη φοιτητών ότι το πτυχίο αποτελεί ακριβή επένδυση και τόπος κατοικίας.....	313
Γράφημα 33: Σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και τόπος κατοικίας	319
Γράφημα 34: Επαγγελματική αποκατάσταση και οικογενειακό εισόδημα.....	322
Γράφημα 35: Επαγγελματική αποκατάσταση και τμήμα	325
Γράφημα 36: Ικανοποίηση από τις σπουδές και τμήμα.....	340
Γράφημα 37: Παρακολούθηση μαθημάτων και ικανοποίηση από τις σπουδές	341
Γράφημα 38: Ικανοποίηση από τις σπουδές και τμήμα.....	344

Πρόλογος

Η παρούσα διδακτορική διατριβή πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του δεύτερου κύκλου του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η ολοκλήρωσή της θα ήταν αδύνατη χωρίς την υποστήριξη κάποιων ανθρώπων που θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Ελένη Σιάνου-Κύργιου για την εξαιρετική συνεργασία και την πολύτιμη βοήθεια κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Ιδιαίτερα την ευχαριστώ για τη στήριξη και τη συμπαράσταση στα προβλήματα που αντιμετώπισα όλα αυτά τα χ

ρόνια. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Θεοχάρη Αθανασιάδη, για τις χρήσιμες συμβουλές, αλλά και την επιρροή που μου άσκησε με τα μαθήματά του, με τα οποία με έμαθε να προσεγγίζω κριτικά τα ζητήματα της εκπαίδευσης. Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω την αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Ελένη Μαραγκουδάκη για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις και την ηθική της στήριξη. Ακόμη, να ευχαριστήσω τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στην ερευνά μου και δέχτηκαν να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους από τις σπουδές και την αγωνία τους για το μέλλον.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες στην οικογένειά μου και σε όλους τους κοντινούς μου ανθρώπους για την υποστήριξη που μου προσέφεραν στην προσπάθειά που έκανα να ολοκληρώσω αυτή την εργασία.

Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι οι κοινωνικές ανισότητες στις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση. Αξίζει μάλιστα να τονιστεί εξ αρχής ότι ο όρος εμπειρίες δεν είναι μονοσήμαντος. Αναφέρεται σε πολυσύνθετες διαδικασίες και καταστάσεις που περικλείουν ένα σύνολο βιωμάτων και αναφέρονται χρονικά σε μία μεγάλη περίοδο, η οποία αρχίζει από την πρόσβαση, συνεχίζεται με τη συμμετοχή και φτάνει μέχρι τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος της εμπειρικής έρευνας, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, είναι να διερευνηθούν συνολικά οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και η επίδραση των κοινωνικών ανισοτήτων σε αυτές. Το κύριο ερώτημα που αναμένεται να απαντηθεί από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων είναι: Ποιες είναι οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο; Πρόκειται για μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και βασίζεται στα δεδομένα από μια ποσοτική και μια ποιοτική έρευνα, τα οποία συγκεντρώθηκαν με την παράλληλη χρήση δύο εργαλείων, του ερωτηματολογίου και της ημιδομημένης συνέντευξης.

Απώτατος σκοπός της έρευνας είναι να συγκεντρωθούν αντικειμενικά στοιχεία και εμπειρικά δεδομένα, προκειμένου να χαρτογραφηθεί η υφιστάμενη πραγματικότητα για τις εμπειρίες των φοιτητών και να αναδειχθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των εχόντων διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Η ανάδειξη των διαφορών αυτών έχει μεγάλη σημασία, γιατί τεκμηριώνει τη συμβολή της ανώτατης εκπαίδευσης στη συντήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ύπαρξη των κοινωνικών

ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, γιατί καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, τις μετέπειτα ακαδημαϊκές, επαγγελματικές και κοινωνικές διαδρομές, το συνολικό τρόπο ζωής των ατόμων.

Αυτό έχει αποδειχθεί από πλήθος ερευνών και υπήρξε κύρια αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου μελέτης, σε συνδυασμό με τα ευρήματα των σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι κοινωνικές ανισότητες, σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, το οποίο άπτεται της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Μια άλλη, εξίσου σοβαρή αφορμή για την επιλογή του αντικειμένου της έρευνας υπήρξε η διαπίστωση ότι τις τελευταίες δεκαετίες ένας μεγάλος αριθμός ερευνών διεθνώς εξετάζει, από διάφορες σκοπιές, το θέμα αυτό. Η σχετική επιστημονική συζήτηση ανανεώνεται διαρκώς, η διεθνής βιβλιογραφία εμπλουτίζεται και το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς τις εμπειρίες από τις σπουδές είναι αντικείμενο διαρκούς μελέτης και διαλόγου. Επίκεντρο του διαλόγου αυτού είναι η γενική διαπίστωση σε όλες τις χώρες ότι δεν επιτεύχθηκε η ισότητα μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής και την επέκταση των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι κοινωνικές ανισότητες συντηρούνται και αναπαράγονται με ποικίλες μορφές και τρόπους διάκρισης και επιλογής (Shavit et al., 2007). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων δε συνδέεται μόνο με την κοινωνική προέλευση των φοιτητών, αλλά και με την εσωτερική διαφοροποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία οξύνεται μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής, επηρεάζοντας τις διαδικασίες πρόσβασης, συμμετοχής και την προετοιμασία για την ένταξη στην αγορά εργασίας (Sianou-Kyrgiou, 2010). Από αυτή τη σκοπιά, υποστηρίζεται συχνά ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη μελέτη της κοινωνικής αναπαραγωγής, αλλά και ένα ζήτημα που δεν μπορεί να αγνοηθεί από τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης και τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, όπως συνάγεται από την επισκόπηση των σχετικών βιβλιογραφικών αναφορών, η υπόσχεση για την προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής κινητικότητας μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση γρήγορα διαψεύστηκε (Σιάνου-Κύργιου, 2006 και 2010). Παρά την

αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης, οι ακαδημαϊκές εμπειρίες και διαδρομές των φοιτητών δεν είναι ίδιες για όλους. Οι φοιτητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο εξακολουθούν να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Εισάγονται σε τμήματα και ιδρύματα χαμηλού κύρους, έχουν χαμηλότερη επίδοση στη διάρκεια των σπουδών, χαμηλό βαθμό ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή ζωή και περιορισμένες εμπειρίες από τις σπουδές. Αυτό είναι ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα, γιατί η ισότητα ως προς τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση έχει ιδιαίτερη σημασία. Μπορεί να παίξει σημαντικό μετασχηματιστικό ρόλο στα άτομα και στην ευρύτερη κοινωνία. Μια τέτοια, όμως, προοπτική εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, κυρίως από την ισότιμη συμμετοχή, ώστε να επωφεληθούν όλοι από αυτή και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη και βελτίωση, γενικότερα, των συνθηκών ζωής (David et al., 2009).

Η διεύρυνση της συμμετοχής τελικά δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αφού οι εμπειρίες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική τάξη (Chowdry et al., 2013). Για την άμβλυνση των ανισοτήτων και τη βελτίωση της φοιτητικής ζωής απαιτείται μελέτη και κατανόηση των εμπειριών που έχουν οι φοιτητές από τις σπουδές. Όπως αναφέρεται συχνά, για παράδειγμα, η μελέτη της επίδοσης των φοιτητών στο πανεπιστήμιο είναι σημαντική για τη βελτίωση της συμμετοχής (Boliver, 2013). Η ακαδημαϊκή επίδοση δεν είναι βέβαια ο καθοριστικός παράγοντας των εμπειριών από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση. Παίζουν σημαντικό ρόλο οι προσδοκίες αυτών που επιδιώκουν να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο, να έχουν δηλαδή «μη-γνωστικές δεξιότητες», μερικές φορές γνωστές ως κοινωνικές δεξιότητες, για τη διαμόρφωση των αποφάσεων τους (Gorard, 2012). Υπάρχει μια πλούσια βιβλιογραφία, που εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στις στάσεις και τις προσδοκίες των φοιτητών και των επιτευγμάτων τους (Chowdry et al., 2011). Είναι, από την άλλη πλευρά, πολύ περιορισμένη και υπάρχουν λιγότερα δεδομένα που να δείχνουν την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στις αντιλήψεις των ατόμων και τη συμμετοχή τους στο πανεπιστήμιο (Anders & Micklewright, 2015; Gorard, 2012). Πρόκειται για μία σχέση που αξίζει να διερευνηθεί γιατί μπορεί να αναδείξει σημαντικές πτυχές των προσδοκιών και των αντιλήψεων εκ μέρους των φοιτητών για την αξία της ανώτατης εκπαίδευσης.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, πέρα από τις προσδοκίες, στην απόφαση της φοίτησης στο πανεπιστήμιο είναι το κόστος των σπουδών που οδηγεί σε μείωση της συμμετοχής των οικονομικά μη προνομιούχων φοιτητών. Οι ανησυχίες για τα οικονομικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φτωχοί φοιτητές παραμένουν και σίγουρα τα πανεπιστήμια χρειάζεται να προσφέρουν βοήθεια σε αυτούς.

Οι προσπάθειες που γίνονται για δίκαιη και ισότιμη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση δέχονται κριτική για τον αποσπασματικό και αντιφατικό χαρακτήρα τους. Για την υπέρβαση των αντιφάσεων υποστηρίζεται συχνά ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές για το θέμα της ισότητας ως προς τη συμμετοχή πρέπει να ακολουθήσουν άλλους προσανατολισμούς, πέρα από τις συμβατικές προσπάθειες για την αύξηση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Να εστιάσουν την προσοχή τους και να λάβουν μέτρα για τη συμμετοχή, δηλαδή για την υποστήριξη που παρέχει το πανεπιστήμιο στους προερχόμενους από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, στους οποίους, σύμφωνα με πολλές έρευνες, παρατηρούνται τα υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης των σπουδών. Επίσης, πρέπει οι πολιτικές να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους στις διαδικασίες μετάβασης από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας, ώστε να έχουν όλοι πτυχιούχοι ισότιμα οφέλη από αυτή, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Ωστόσο, αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει, εφόσον πολυάριθμες έρευνες δείχνουν ότι οι απόφοιτοι από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο κερδίζουν λιγότερα στην αγορά εργασίας, ακόμη και αν έχουν τα ίδια προσόντα με τους προερχόμενους από υψηλότερο υπόβαθρο. Αυτά τα ευρήματα εγείρουν σοβαρά ερωτήματα για τους προσανατολισμούς που κατευθύνουν τις πολιτικές και τις πρακτικές των κυβερνήσεων και των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης. Δείχνουν ότι πρέπει να πάψουν να ενδιαφέρονται αποκλειστικά με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και να στραφούν προς τα μείζονος σημασίας ζητήματα της ώστε να υποστηρίξουν τους φοιτητές στα επιτεύγματά τους κατά τη διάρκεια των σπουδών και την ένταξη στην αγορά εργασίας.

Επιπλέον, η μελέτη των εμπειριών από τις σπουδές ενδιαφέρει τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλα τα κράτη, καθώς μεγαλώνει διαρκώς το ποσοστό των φοιτητών που καθυστερεί ή εγκαταλείπει

τις σπουδές του, δημιουργώντας έτσι ατομικά και κοινωνικά προβλήματα. Ενδιαφέρει, ακόμη, κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης, γιατί συνδέονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ολοκλήρωση των σπουδών, γενικότερα την αποτελεσματική λειτουργία των ιδρυμάτων που αποτελούν δείκτες για την αξιολόγηση της ποιότητάς τους. Κυρίως, όμως, ενδιαφέρει το ακαδημαϊκό προσωπικό των ιδρυμάτων, που βρίσκεται σε καθημερινή επαφή με τους φοιτητές, και, όπως υποστηρίζει χαρακτηριστικά ο Καμαριανός «είναι σημαντικό ο ακαδημαϊκός δάσκαλος να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της καθημερινής ζωής στο αμφιθέατρο, τη σημασία και τις επιπτώσεις της οργανωτικής ρύθμισης. Η ικανότητα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ακαδημαϊκή ταυτότητα...» (Καμαριανός, 2016).

Σε αντίθεση με τις άλλες χώρες, στην Ελλάδα υπάρχει ένα έλλειμμα αφού το αντικείμενο αυτό δεν έχει αποτελέσει μέχρι σήμερα αντικείμενο μελέτης. Το έλλειμμα αυτό, υπό τις παρούσες συνθήκες της κρίσης, έχει σοβαρές επιπτώσεις στην άσκηση της πολιτικής των ιδρυμάτων και στην άσκηση της εθνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, δημιουργεί αδιέξοδα καθώς οι πολιτικές και οι πρακτικές για την ανώτατη εκπαίδευση αλλάζουν προσανατολισμούς και στόχους. Η διοίκηση των ιδρυμάτων προσαρμόζεται στο ευρωπαϊκό πρότυπο, η δημόσια χρηματοδότηση μειώνεται και τα ιδρύματα καλούνται αφενός μεν, να βρουν πόρους από άλλες πηγές και αφετέρου να αξιοποιήσουν τους περιορισμένους πόρους, μεγιστοποιώντας την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών τους. Από την άλλη πλευρά, δέχονται ισχυρές πιέσεις, γιατί ο πληθωρισμός των πτυχιούχων που συνεπάγεται η διεύρυνση της συμμετοχής καθιστά δύσκολη τη μετάβαση τους στην αγορά εργασίας, στην οποία οι δείκτες ανεργίας είναι εξαιρετικά υψηλοί (Kirpianos & Politis, 2016). Αυτό το έλλειμμα σχετικών εμπειρικών ερευνών και μελετών τεκμηριώνει, την αξία και την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας που μπορεί να προσφέρει χρήσιμα ευρήματα για τις εμπειρίες των φοιτητών και τις κοινωνικές λειτουργίες του πανεπιστημίου και να συμβάλει, παράλληλα, στην ανάδειξη νέων ιδιαίτερης σημασίας ζητημάτων που χρήζουν διερεύνησης. Μπορεί ακόμη, να προσφέρει σημαντικά ευρήματα, στοιχεία και πληροφορίες, τα οποία έχουν ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση των πολιτικών και των πρακτικών διαχείρισης των ζητημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή χωρίζεται ως προς τη δομή της σε επτά κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι κεντρικές έννοιες της έρευνας, όπως ισότητα, ανισότητα, κοινωνική αναπαραγωγή, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και κοινωνική τάξη και παρουσιάζονται συνοπτικά οι κυριότερες θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί και αξιοποιούνται για την κατανόηση και την ερμηνεία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Μέσα από τη σύνθετη αυτή παρουσίαση αναδεικνύεται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται η παρούσα μελέτη και οι βασικότερες επιμέρους διαστάσεις των ζητημάτων που προσπαθεί να αναδείξει και να ερμηνεύσει. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η σύγχρονη συζήτηση για τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση που διαμορφώνεται ως ειδικό πεδίο με τον τίτλο κοινωνιολογία της ανώτατης εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται επισκόπηση της ξένης βιβλιογραφίας η οποία είναι εξαιρετικά εκτενής και προσεγγίζει τις ποικίλες όψεις των εμπειριών από τις σπουδές και συγκεκριμένα αναφέρεται στο ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στις εμπειρίες από τις σπουδές, που περιλαμβάνει τα τρία στάδια της ακαδημαϊκής διαδρομής, την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Επίσης, γίνεται επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και περιγράφονται τα εργαλεία για τη συγκέντρωση των δεδομένων. Στο τέταρτο, πέμπτο και έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που αναφέρονται στην πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και συγκεκριμένα στους λόγους, τους οποίους αποδίδουν οι φοιτητές την απόφασή τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο (πρώτο υποκεφάλαιο), τους λόγους στους οποίους αποδίδουν την επιλογή του αντικείμενου σπουδών (δεύτερο υποκεφάλαιο) και το βαθμό και τις πηγές πληροφόρησης για το αντικείμενο σπουδών (τρίτο υποκεφάλαιο). Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα για τις εμπειρίες των φοιτητών από τη συμμετοχή στο πανεπιστήμιο, όπως είναι η επίδοση, η μελέτη, η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων, το κόστος σπουδών και η εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών αλλά και οι αντιλήψεις τους για τη μάθηση στο πανεπιστήμιο σε σχέση με τα προγράμματα

σπουδών, τη διδασκαλία, τη συνεργασία με τους καθηγητές και την υλικοτεχνική υποδομή. Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας για τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση στο πανεπιστήμιο.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που σχετίζονται με την προετοιμασία και τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Στο πρώτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα οφέλη από τις σπουδές σε σχέση με την καλλιέργεια δεξιοτήτων αλλά και τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη σχέση μεταξύ των γνώσεων που προσφέρουν οι σπουδές και των γνώσεων που απαιτεί η αγορά εργασίας. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση και την αξία του πτυχίου. Στο τρίτο υποκεφάλαιο, γίνεται αναφορά στα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τα σχέδια για τις μελλοντικές ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές διαδρομές. Στο τέταρτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με τις προτιμήσεις των φοιτητών για το μελλοντικό τους επάγγελμα και στο τελευταίο γίνεται μια συνολική αποτίμηση της σχέσης ανάμεσα στις εμπειρίες και τις προσδοκίες. Στο τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν με τις σχετικές θεωρίες.

Τα ευρήματα είναι εξαιρετικά χρήσιμα, γιατί μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση και την ερμηνεία των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών διαδρομών των φοιτητών και των πτυχιούχων, όπως και των κοινωνικών λειτουργιών του ελληνικού πανεπιστημίου, ιδιαίτερα σήμερα κάτω από την επίδραση της κρίσης. Είναι ακόμη χρήσιμα για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πολιτικής των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης, με σκοπό την επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας και την αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών. Πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών πολιτικών πρέπει να είναι η υποστήριξη των φοιτητών και η μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων, ώστε όλοι οι φοιτητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, να έχουν πλούσιες εμπειρίες από τις σπουδές και να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις κατάλληλες δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση στον κόσμο της εργασίας.

Κεφάλαιο 1

Το θεωρητικό πλαίσιο

Στο κεφάλαιο αυτό γίνονται οι αναγκαίες αποσαφηνίσεις των κυριότερων εννοιών που χρησιμοποιούνται στην παρούσα μελέτη. Περιγράφεται, συνοπτικά, η σύγχρονη συζήτηση για τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση και ειδικότερα για τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί και αξιοποιούνται για την κατανόηση και την ερμηνεία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Μέσα από τη σύνθετη αυτή παρουσίαση οριοθετείται το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίζεται η έρευνα που περιγράφεται στη συνέχεια και αναδεικνύονται οι βασικότερες επιμέρους διαστάσεις των ζητημάτων που προσπαθεί να ανιχνεύσει και να ερμηνεύσει.

1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η παρούσα μελέτη, όπως προαναφέρθηκε, έχει επίκεντρο τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες αποτελούν μέχρι σήμερα αντικείμενο συνεχούς διερεύνησης στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εξετάζονται με ποικίλες μεθόδους έρευνας και ερμηνεύονται με βάση τις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις και τη σύγχρονη προβληματική, όπως αυτή διαμορφώνεται από τα ευρήματα των ερευνών που πραγματοποιούνται διεθνώς.

Από τις έρευνες αυτές είναι εμφανές ότι κατά την πρώτη φάση της μεταπολεμικής περιόδου το φαινόμενο των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση εξετάζεται σε σχέση με τη σχολική επίδοση ή τη σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη ή την καθυστέρηση στην ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως είναι οι έρευνες του Coleman ή του Jenks και των συνεργατών του (Φραγκουδάκη, 1985: 44-57). Από τα ευρήματά τους, επίσης, τεκμηριώνεται η σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και η συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Πρόκειται για μια σημαντική εξέλιξη, καθώς μέχρι τότε οι κοινωνικές ανισότητες ερμηνεύονται με βάση τις εγγενείς ικανότητες των μαθητών που θεωρούνται βασικός παράγοντας για τη σχολική επίδοση. Φέρνει, μαζί με τη διάδοση και την επικράτηση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών, το οποίο αποτελεί σημείο ορόσημο για την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο παραπάνω παράγοντες συνετέλεσαν στην ανάπτυξη ενός νέου προβληματισμού, εξαιτίας του οποίου άρχισαν να διεξάγονται πολυάριθμες έρευνες και να εκπονούνται μελέτες που έχουν εξετάζουν την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και έχουν απώτατο στόχο τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Ο όρος «εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης», που επικρατεί τότε, χρησιμοποιείται για να τονίσει την αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση, η οποία καταργεί τα εμπόδια, μειώνει τους κοινωνικούς περιορισμούς και προωθεί την ισότητα. Όπως είναι άλλωστε γνωστό, η κίνηση αυτή του εκδημοκρατισμού στις αναπτυγμένες δυτικές χώρες προωθεί την επέκταση της εκπαίδευσης, επιμηκύνει σταδιακά τις εκπαιδευτικές διαδρομές, αυξάνοντας έτσι το μέσο επίπεδο εκπαίδευσης και διευκολύνοντας τη συμμετοχή ατόμων από το σύνολο των κοινωνικών κατηγοριών σε όλες τις βαθμίδες της (Moore, 2004).

Παράλληλα, οι συνεχείς συζητήσεις σχετικά με το αίτημα της ισότητας των ευκαιριών, που η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου φέρνει στο προσκήνιο, αναφέρονται στη μεγάλη σημασία που έχει η εκπαίδευση για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία των κρατών, όπως και την πρόοδο των ατόμων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μεγαλώνει η ζήτηση για την εκπαίδευση, όπως και το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων, αφού η εκπαίδευση

συνδέεται με την αντιμετώπιση του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού μεταξύ των κρατών και καλούνται να αυξήσουν τις κρατικές δαπάνες για αυτή. Σε αυτό το ενδιαφέρον συντείνει και η ανάπτυξη του κοινωνικού κράτους στα ευρωπαϊκά κράτη, εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους τρεις πυλώνες του, μαζί με την υγεία και την πρόνοια. Επικρατεί η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμα του πολίτη, το οποίο οφείλει κάθε αστικό κράτος να διασφαλίζει, ανεξάρτητα από τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Dahrendorf, 1988). Για το λόγο αυτό, το κράτος παρεμβαίνει και οικοδομεί το σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης, ώστε να προσφέρει σε όλους ίσες ευκαιρίες πρόσβασης. Βέβαια η ισότητα των ευκαιριών δε συνεπάγεται και ισότητα αποτελεσμάτων, αφού οι προσφερόμενες ευκαιρίες δεν αξιοποιούνται με τον ίδιο τρόπο από τα άτομα, παρότι η εκπαίδευση εμφανίζεται ουδέτερη και αξιοκρατική. Έτσι η ευθύνη αποδίδεται στα άτομα, τίθεται όμως ένα σοβαρό πρόβλημα σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη, γιατί το επίπεδο εκπαίδευσης και οι τίτλοι σπουδών καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική και κοινωνική ζωή.

Από τη δεκαετία του 1980, ωστόσο, κυρίως μετά την πετρελαϊκή κρίση και την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, το ενδιαφέρον για τα ζητήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση μειώνεται και μετατίθεται σε νέα πεδία. Είναι προφανές ότι γίνεται λόγος εδώ για τις αλλαγές στις προτεραιότητες και τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, στόχος της οποίας είναι η αναβάθμιση της ποιότητας και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η επιστημονική συζήτηση και η έρευνα μετατίθεται σταδιακά σε άλλα πεδία. Ένα μέρος της, όμως, παραμένει επικεντρωμένο στην ισότητα των ευκαιριών και τις κοινωνικές ανισότητες, αλλά εστιάζεται ολοένα και πιο συχνά στη «μαζική» ανώτατη εκπαίδευση, που αποτελεί το κεντρικό θέμα της παρούσας μελέτης.

Η εστίαση στις κοινωνικές ανισότητες που εντοπίζονται στην ανώτατη εκπαίδευση οφείλεται σε πολλούς λόγους. Ένας από τους κυριότερους λόγους είναι η αλλαγή των προσανατολισμών της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες τις χώρες που δίνει έμφαση στην επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης και συνακόλουθα στη διεύρυνση της συμμετοχής. Η διεύρυνση της συμμετοχής, σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, έχει δύο βασικούς στόχους. Πρώτον, την

αύξηση του εργατικού δυναμικού με υψηλή εξειδίκευση προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες που δημιουργούνται στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας (Brown, Hesketh & Williams, 2004). Δεύτερον, την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών, ώστε να έχουν τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης και συμμετοχής όλα τα άτομα που έχουν τις απαραίτητες ικανότητες και επιδόσεις ανεξαρτήτως της κοινωνικής τους προέλευσης.

Η φιλελεύθερη θεώρηση αυτή για την ισότητα ευκαιριών εδράζεται στη θεωρία του λειτουργισμού, σύμφωνα με την οποία διασφαλίζεται με την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των κοινωνικών τάξεων στην εκπαίδευση, στην προκειμένη περίπτωση στην υψηλότερη βαθμίδα της. Η σωστή αναλογία εκπροσώπησης των κοινωνικών τάξεων στο σύνολο του πληθυσμού και για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελεί το βασικό δείκτη ισότητας. Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία του λειτουργισμού, η διεύρυνση της συμμετοχής μειώνει τις κοινωνικές ανισότητες, ενώ λειτουργεί παράλληλα και ως μηχανισμός κοινωνικής επιλογής, που προσφέρει, σε όσους έχουν τις διανοητικές ικανότητες και τα προσόντα, ευκαιρίες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα, διασφαλίζοντας έτσι την κοινωνική δικαιοσύνη (Davis & Moore, 1964, όπως αναφέρεται στο Crompton, 1998).

Οι έρευνες όμως δείχνουν ότι η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης και η διεύρυνση της συμμετοχής σε αυτή μεγαλώνει τις ελπίδες και τα όνειρα για ατομική πρόοδο, κοινωνική ευημερία και ανοδική κοινωνική κινητικότητα, αλλά δεν προωθεί την ισότητα. Οι Erikson και Goldthorpe (1992) βρήκαν ότι κοινωνίες με μεγαλύτερη ισότητα είναι πιο ρευστές. Η κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης είναι η κινητήρια δύναμη που οφείλεται η κοινωνική ρευστότητα. Στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχουν ποικίλες μορφές ανισοτήτων, οι οποίες προκύπτουν από την άνιση κατανομή του πλούτου, του εισοδήματος και της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η διεύρυνση της συμμετοχής συνοδεύεται από περαιτέρω ενίσχυση της στρωματοποίησης στην ανώτατη εκπαίδευση που σημαίνει ότι οι προσφερόμενες ευκαιρίες είναι άνισες. Ο Scott (1998:98 όπως αναφέρεται στο Gewirtz & Cribb, 2011:76) αναφέρει ότι η ισότητα των ευκαιριών είναι ένας «μύθος, δημιουργημένος για να συγκαλύπτει τις πρακτικές του σχολείου που επιτρέπουν στην κυρίαρχη ομάδα να διαγωνίζεται τη δική της

επιτυχία». Η ισότητα των ευκαιριών, που υπόσχεται η πολιτική, δεν είναι μόνο μύθος αλλά και «παγίδα», η οποία καθιστά πιο στενή τη σχέση κοινωνικής τάξης και ανώτατης εκπαίδευσης, με άλλα λόγια οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες (Brown, 2003).

Έρχονται έτσι στο προσκήνιο λέξεις κλειδιά, όπως ισότητα και ανισότητα, κοινωνική τάξη και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, που το περιεχόμενό τους χρήζει αποσαφήνισης, καθώς προέρχεται από διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στις κοινωνιολογικές θεωρίες.

1.1.1 Ισότητα, ανισότητα και αναπαραγωγή

Για να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο του όρου κοινωνική ανισότητα πρέπει να ξεκινήσουμε με τον ορισμό της κοινωνικής ισότητας. Τα δικαιώματα της ισότητας κατοχυρώνονται με βάση την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, μια διακήρυξη που υιοθετήθηκε από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών το 1948 (A/RES/217, 10 Δεκεμβρίου 1948). Η ισότητα είναι μια κοινωνική κατάσταση, στην οποία όλοι οι άνθρωποι σε μια συγκεκριμένη κοινωνία ή ομάδα έχουν ίσα δικαιώματα βάσει του νόμου, όπως η ασφάλεια, το δικαίωμα ψήφου, η ελευθερία του λόγου και του συνέρχεσθαι, η έκταση των δικαιωμάτων ιδιοκτησίας, και η ίση πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες, όπως η πρόσβαση στην εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη. Σύμφωνα με τον Cole, η ισότητα στην εκπαίδευση εξαρτάται από την ισότητα σε σχέση με το φύλο, την εθνότητα, τη σεξουαλικότητα, τις μαθησιακές δυσκολίες και την κοινωνική τάξη. Αυτά είναι τα πέντε βασικά ζητήματα ισότητας, με τα οποία ασχολείται στο βιβλίο του με τίτλο *Education, equality and human rights: issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class*, συνδέοντας το, όπως είναι εμφανές και με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Επίσης, η ισότητα στην εκπαίδευση μπορεί να σχετίζεται και με την παρουσία ίσων ευκαιριών σε αυτή. Ωστόσο, ο Cole τονίζει ότι πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στην ισότητα και την ισότητα των ευκαιριών. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «οι πολιτικές για τις ίσες ευκαιρίες προσπαθούν να ενισχύσουν την κοινωνική κινητικότητα εντός των δομών, όπως είναι το

εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, οι πολιτικές για την προώθηση της ισότητας επιδιώκουν να προχωρήσουν πιο πέρα. Κατ' αρχάς, προσπαθούν να αναπτύξουν μια συστηματική άποψη για τις διαρθρωτικές ανισότητες, τόσο στην κοινωνία γενικότερα όσο και στο επίπεδο του σχολείου. Δεύτερον, δεσμεύονται για μια πιο κοινωνικά δίκαιη κοινωνία, όπου ο πλούτος και η ιδιοκτησία μοιράζονται εξίσου στους πολίτες» (Cole, 2011:5).

Η ισότητα των ευκαιριών, από μια διαφορετική σκοπιά, είναι ένας τρόπος για να δικαιολογηθεί η ανισότητα. Εξάλλου, «εάν όλοι είχαν ίσες ευκαιρίες να είναι άνισοι μεταξύ τους, τότε το αποτέλεσμα της ανισότητας που θα προέκυπτε θα θεωρούνταν δικαιολογημένο και δίκαιο και θα αποτελούσε αντανάκλαση των 'φυσικών ανισοτήτων' ως προσωπικό κληροδότημα παρά ως κοινωνική συνέπεια» (Crompton, 1998:7).

Η παρουσία άνισων ευκαιριών και τα διαφορετικά οφέλη από διαφορετικές κοινωνικές θέσεις ή καταστάσεις μέσα σε μια ομάδα ανθρώπων ή στην κοινωνία προκαλούν τις κοινωνικές ανισότητες. Αποτελούν ένα φαινόμενο «μετρήσιμο, εύκολα αντιληπτό και κατανοητό» (Κυρίδης, 2015: 80).

Οι κοινωνιολόγοι βλέπουν τις ανισότητες ως ένα κοινωνικό πρόβλημα με δύο διαστάσεις: τις ανισότητες στην κατοχή υλικών αγαθών και τις ανισότητες στη δύναμη που έχει κάποιος στην κοινωνία, με βάση την εκπαίδευση και τις θέσεις κύρους. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αλεξίου «τα αίτια που προκαλούν τις κοινωνικές ανισότητες δεν είναι ούτε τυχαία ούτε συμπτωματικά. Αυτά θα πρέπει να αναζητηθούν σε ανταγωνισμούς ατόμων και ομάδων ατόμων για την απόκτηση σπάνιων πόρων, οι οποίοι διασφαλίζουν κανονικές και άνετες συνθήκες ζωής και επιτρέπουν την κοινωνική ανέλιξη ή επιφέρουν την κοινωνική καθήλωση και την έκπτωση. Τώρα, στο βαθμό που ο τρόπος οργάνωσης της κοινωνίας ευνοεί ή αποκλείει την απόκτηση αυτών των πόρων δεν μπορεί να γίνεται λόγος για φυσικές ανισότητες αλλά για κοινωνικές ανισότητες, καθώς αυτές προκαλούνται από συγκεκριμένες πολιτικές» (Αλεξίου, 2007:92).

Οι ανισότητες, με άλλα λόγια, έχουν σχέση με το ποιος διεκδικεί και τι, πώς το διεκδικεί και γιατί. «Εφόσον οι συνθήκες ζωής των ατόμων εξαρτώνται από πόρους και μέσα, η διάθεση και η κατανομή των οποίων οργανώνεται κοινωνικά, σχετικοποιείται η θέση που προσδιορίζει την κοινωνική εξέλιξη του

ατόμου από έμφυτες ιδιότητες. Μάλιστα, από τη στιγμή που όλα τα άτομα εξοπλίζονται γενετικά με τις ίδιες προδιαθέσεις, το κοινωνικό περιβάλλον είναι αυτό που καθιστά διακριτές τις διαφορές μεταξύ των ατόμων, οι οποίες είναι για αυτό κοινωνικές» (Αλεξίου, 2007:92-93). Για το λόγο αυτό και έχουν ποικίλες διαστάσεις: υπάρχουν ανισότητες ως προς το εισόδημα, τον πλούτο, την εξουσία, τα προνόμια, το επαγγελματικό κύρος, την εκπαίδευση, τη φυλή, την καταγωγή, τη θρησκεία ή και την εθνικότητα. Οι κοινωνικές ανισότητες, σύμφωνα με τους Davis & Moore (1964 όπως αναφέρεται στην Crompton 1998), «είναι μια μηχανή που δρα ασυνείδητα και η οποία εξασφαλίζει ότι οι πιο σημαντικές θέσεις στην κοινωνία θα καταληφθούν από αυτούς που έχουν τα περισσότερα προσόντα» (Crompton, 1998:6).

Οι ανισότητες στην εκπαίδευση αποτελούν «ένα διαχρονικά κεντρικό ζήτημα για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στον κόσμο, πάντα επίκαιρο και επίμαχο για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής» (Κυρίδης, 2015:79). Απασχολούν εδώ και πολλά χρόνια τους διεθνείς οργανισμούς (OECD, UNESCO, EU), οι οποίοι μέσα από τις συστηματικές τους μελέτες αναδεικνύουν τις ποικίλες και αναλλοίωτες όψεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Tsatsaroni, 2011). Μια από τις βασικότερες όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων, σύμφωνα με τον Αλεξίου, είναι ότι «η καλή ή η κακή επίδοση των μαθητών στο σχολείο δεν εξαρτάται από φυσικά προτερήματα ή μειονεκτήματα, αλλά από την εσωτερίκευση των δεδομένων κοινωνικών όρων, μέσα στους οποίους γεννιέται και μεγαλώνει το άτομο, κατά τέτοιο τρόπο ώστε η διαδικασία να εμφανίζεται ως φυσική. Η κλίση, το ταλέντο, οι κοινωνικές δεξιότητες εξαρτώνται από τις κοινωνικές τάξεις» (Αλεξίου, 2007:93). Οι κοινωνικές ανισότητες έχουν συνδεθεί με την έννοια της κοινωνικής τάξης, όπως αναλύεται στη συνέχεια, «για να γίνει σαφές σε ποιο βαθμό αυτές προκύπτουν από εκεί, υπονοώντας ότι τα άτομα ανάλογα με τη θέση τους στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, έχουν πρόσβαση σε σημαντικούς πόρους ή αποκλείονται από αυτούς» (Αλεξίου, 2009:211).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά στην κοινωνική αναπαραγωγή, ένας όρος που χρησιμοποιείται συχνά στις έρευνες και τις μελέτες για τη συντήρηση, την όξυνση ή την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο όρος αναπαραγωγή αναφέρεται σε «όλους τους μηχανισμούς, τις διαδικασίες και τις

πρακτικές μέσω των οποίων διατηρούνται και ανα-δημιουργούνται οι πολλαπλές ιεραρχίες, οι κατανομές και οι σχέσεις του πλούτου, της εξουσίας και της επιρροής» (Gewirtz & Cribb, 2011:104). Σημαντική για την κατανόηση των διαδικασιών αναπαραγωγής στην εκπαίδευση είναι η έρευνα του Willis (1977 όπως αναφέρεται στο Giddens, 2002: 550). Η έρευνα αυτή επεχείρησε να εξετάσει τον τρόπο που τα παιδιά της εργατικής τάξης επιλέγουν ή οδηγούνται αναγκαστικά σε εργασίες ή σε απασχολήσεις της εργατικής τάξης, αναπαράγοντας με αυτό τον τρόπο «τη δομή του καταμερισμού του πολιτισμικού κεφαλαίου ανάμεσα σε αυτές τις ομάδες ή τάξεις, συμβάλλοντας έτσι στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής» (Bourdieu, 2014:37). Ο Willis κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σχολείο αναπαράγει την κυρίαρχη κουλτούρα. Τα παιδιά της εργατικής τάξης δεν μπορούν εύκολα να αποκοπούν από το πλαίσιο της σχολικής αντικουλτούρας που μεταβιβάζεται από τους γονείς τους, ακόμη και αν γνωρίζουν ότι είναι πιθανό η εκπαίδευση να τους εξασφαλίσει ένα καλύτερο μέλλον. Η πολιτισμική αναπαραγωγή είναι μέρος της κοινωνικής αναπαραγωγής και η μεγάλη ανάπτυξη της σημασίας της για την εκπαίδευση έγινε μέσα από το έργο του κοινωνιολόγου P.Bourdieu, ο οποίος στο βιβλίο του με τίτλο *Αναπαραγωγή* (2014) θέτει πιο στέρεες βάσεις στο διεθνή επιστημονικό χώρο για τη θεωρία της αναπαραγωγής, όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

1.1.2 Κοινωνική τάξη και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο

Οι περισσότερες μελέτες στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η κοινωνική τάξη είναι μια έννοια – κλειδί για την κατανόηση των ζητημάτων της ισότητας ή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Σιάνου-Κύργιου, 2010:14). Επίσης, υποστηρίζουν ότι έχει μεγάλη σημασία στη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων, ειδικά στις σύγχρονες κοινωνίες, στις οποίες οι ταξικές διακρίσεις παράγονται ή αναπαράγονται από την κατανομή των κοινωνικών θέσεων στην οικονομική ζωή και κυρίως στις εργασιακές σχέσεις (Archer et al., 2003· Pakulski & Waters 1996). Αναγνωρίζουν, ωστόσο, ότι δεν μπορεί να υπάρξει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός και, συνεπώς, είναι δύσκολο να διαμορφωθούν κοινά κριτήρια για τον προσδιορισμό της. Για το

λόγο αυτό, σε πολλές βιβλιογραφικές αναφορές τονίζεται ότι η κοινωνική τάξη είναι ένα ζήτημα που δεν έχει μελετηθεί σε ανάλογο με τη σημασία της βαθμό, επειδή είναι πολύπλοκη η καταγραφή της (Gerbrandt, 2007).

Η κοινωνική τάξη αναφέρεται στις διακρίσεις ανάμεσα στα άτομα ή σε ομάδες ατόμων της κοινωνίας. Κάθε κοινωνική τάξη έχει τη δική της κουλτούρα και μοιράζεται τις ίδιες αξίες. Ο Lubrano αναφέρει για την κοινωνική τάξη: «Η τάξη είναι ένας χάρτης που μας καθοδηγεί πώς να μιλάμε, πώς να ντυνόμαστε, πώς να συντηρούμε τους εαυτούς μας, πώς να τρώμε και πώς να κοινωνικοποιούμαστε. Επιδρά στο ποιόν θα παντρευτούμε, πού θα ζήσουμε, ποιους φίλους θα διαλέξουμε, την εργασία που θα επιλέξουμε, τις διακοπές που θα πάμε, τα βιβλία που θα διαβάσουμε, τις ταινίες που θα δούμε, τα εστιατόρια που θα διαλέξουμε, πώς θα αποφασίσουμε για το σπίτι που θα αγοράσουμε, για τα χαλιά, τα έπιπλα και τα αυτοκίνητα. Πού θα πάνε σχολείο τα παιδιά μας, όσα λέμε στα παιδιά μας κατά τη διάρκεια του φαγητού. Επίσης, δείχνει τι μπορεί να περιμένει κάποιος από τη ζωή και ποιο μπορεί να είναι το μέλλον του» (Lubrano 2004: 5). Σύμφωνα με τον Liu και τους συνεργάτες του, η κοινωνική τάξη καθορίζεται από τις στάσεις, τις αξίες και τα πιστεύω ενός ατόμου, τα οποία τον βοηθούν να κατανοήσει τη θέση του στην κοινωνία (Liu et al., 2004). Οι μεγάλες κοινωνιολογικές θεωρίες προσδιορίζουν με διαφορετικά κριτήρια, σε σχέση με τους υπόλοιπους επιστήμονες ή τους απλούς ανθρώπους, την κοινωνική τάξη.

Οι επικρατέστερες θεωρίες, στις οποίες βασίζονται οι κοινωνικοί επιστήμονες για να αναλύσουν τον όρο κοινωνική τάξη είναι η μαρξιστική και η βεμπεριανή. Οι δύο αυτές θεωρίες δε διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό στον καθορισμό της ταξικής δομής. Τα σημεία στα οποία διαφέρουν είναι τα κριτήρια με τα οποία κατατάσσονται τα άτομα μιας κοινωνίας σε μια ορισμένη κοινωνική τάξη. Η ανάλυση του Weber για την κοινωνική τάξη βασίζεται σε πολύ περισσότερα κριτήρια, είναι περισσότερο διευρυμένη. Αντίθετα, στη μαρξιστική θεωρία, η έννοια της κοινωνικής τάξης διαδραματίζει κεντρικό ρόλο και γίνεται αντιληπτή από μια οικονομική σκοπιά (Wright, 2005). Έτσι, άλλοι ερευνητές εξετάζουν την οικονομική βάση πάνω στην οποία οργανώνονται οι κοινωνικές τάξεις (Goldthorpe & McKnight, 2004; Goldthorpe 1996). Υπάρχει μια διαρκής σύγκρουση συμφερόντων και μια σχέση εκμετάλλευσης που στηρίζεται στον ανταγωνισμό για τη μεγαλύτερη δυνατή ωφέλεια από τη διαχείριση των

οικονομικών πόρων. «Αν και στη μαρξιστική θεωρία δύο είναι οι κύριες τάξεις, οι κατέχοντες και μη κατέχοντες τα μέσα παραγωγής, συχνά γίνεται λόγος και για αυτές που χαρακτηρίζονται ως μεταβατικές τάξεις». Γενικά όμως, «η έννοια της κοινωνικής τάξης στη μαρξιστική θεωρία εστιάζεται στις οικονομικά δομημένες οικονομικές ανισότητες που δρουν στην κοινωνία και δεν αναφέρεται στις αντιλήψεις των ανθρώπων για τη θέση τους αλλά στις αντικειμενικές συνθήκες που επιτρέπουν σε κάποιους να έχουν περισσότερη πρόσβαση στις υλικές απολαβές από άλλους» (Giddens, 2002: 344-346).

Σύμφωνα με τον Giddens, που εκφράζει μια πιο σύγχρονη αντίληψη για το ζήτημα αυτό, «η κοινωνική τάξη είναι ένα μεγάλης κλίμακας σύνολο ατόμων που μοιράζονται κοινούς οικονομικούς πόρους ... η κατοχή πλούτου και το επάγγελμα αποτελούν τις κύριες βάσεις της ταξικής διαφοροποίησης» (Giddens, 2002:342). Όπως είναι προφανές, πρόκειται για μια ευρύτερη ανάλυση του όρου κοινωνική τάξη, εφόσον ο Weber δέχεται μεν την άποψη του Μαρξ ότι η τάξη θεμελιώνεται σε αντικειμενικά δεδομένες συνθήκες ο ίδιος όμως θεωρεί ότι «υπάρχει μια μεγαλύτερη ποικιλία παραγόντων από εκείνους που αναγνωρίζει, ο Μαρξ, οι οποίοι είναι εξίσου σημαντικοί για το σχηματισμό των τάξεων. Σύμφωνα με τον Weber, οι ταξικές διαιρέσεις προέρχονται όχι μόνο από τον έλεγχο ή την έλλειψη ελέγχου των μέσων της παραγωγής αλλά και από οικονομικές διαφορές που δεν έχουν καμία άμεση σχέση με την ιδιοκτησία. Τέτοιοι πόροι περιλαμβάνουν ιδιαίτερα τις δεξιότητες και τα διαπιστευτήρια ή τυπικά προσόντα, τα οποία αφορούν τους τύπους εργασίας που μπορούν οι άνθρωποι να αποκτήσουν» (Giddens, 2002:346). Με άλλα λόγια, ο Weber δεν έλαβε υπόψιν μόνο την ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής για τη διαμόρφωση των κοινωνικών τάξεων αλλά και τις λοιπές κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες του ατόμου. Με βάση αυτό το σκεπτικό διατυπώνει την άποψη ότι οι κοινωνικές τάξεις προκύπτουν από τον ανταγωνισμό για την κατάληψη των καλύτερων κοινωνικών θέσεων. Έτσι, όσοι έχουν καλύτερα και περισσότερα προσόντα και ικανότητες καταλαμβάνουν καλύτερες κοινωνικές θέσεις που τους προσφέρουν υψηλότερο κύρος και γόητρο. Επίσης, πιστεύει ότι τα μέλη της ίδιας κοινωνικής τάξης αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις με τον ίδιο τρόπο, έχουν, με άλλα λόγια «μαζική δράση», γιατί μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες και έχουν κοινό υπόβαθρο (Cuff, Sharrock & Francis, 2006: 48).

Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Weber διακρίνει την κοινωνική θέση από την κοινωνική τάξη τονίζοντας ότι η κοινωνική θέση ή κατάσταση εξαρτάται από υποκειμενικά κριτήρια, γιατί αναφέρεται στις ατομικές εκτιμήσεις για τις ταξικές διακρίσεις και καθορίζεται από τους διαφορετικούς τρόπους ζωής των ατόμων. Με άλλα λόγια, «ενώ η κοινωνική τάξη προσδιορίζεται αντικειμενικά, η κοινωνική θέση ή κατάσταση εξαρτάται από τις υποκειμενικές των ανθρώπων εκτιμήσεις των κοινωνικών διαφορών» (Giddens, 2002:347). Μάλιστα, ο Giddens αποδίδει τον όρο 'κοινωνική στρωμάτωση' για να αποδώσει νοηματικά τις δομικές, αντικειμενικές ανισότητες μεταξύ διαφόρων ομάδων πληθυσμού (Giddens, 2002:338). Ένα από τα συστήματα στρωμάτωσης είναι και οι κοινωνικές τάξεις.

Μια από τις περισσότερο αποδεκτές προσεγγίσεις για την κοινωνική τάξη προέρχεται από τη θεωρία του Bourdieu. Για τον Bourdieu, η κοινωνική τάξη γίνεται αντιληπτή ως το αποτέλεσμα της συσσώρευσης διαφόρων μορφών κεφαλαίου. Με άλλα λόγια, η κοινωνική τάξη καθορίζεται από το συνδυασμό του τι έχει κανείς (οικονομικό κεφάλαιο), ποιόν γνωρίζει (κοινωνικό κεφάλαιο) και τι γνωρίζει (πολιτισμικό κεφάλαιο). Ο Bourdieu συνδέει την κοινωνική τάξη με την ικανότητα του ατόμου να συσσωρεύει ποικίλες μορφές οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου κατά τη διάρκεια της ζωής του, οι οποίες αποτελούν σημαντική μορφή εξουσίας (Bourdieu, 1986). Με άλλα λόγια, το επίπεδο συσσώρευσης οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, δηλαδή ο όγκος και η δομή του, ορίζει και την κοινωνική τάξη, στην οποία βρίσκεται ένα άτομο. Ο Bourdieu δανείστηκε πολλά από την κλασική κοινωνιολογική παράδοση προκειμένου να διατυπώσει τις απόψεις του για την κοινωνική τάξη. Υποστηρίζει ότι είναι δυνατό το άτομο να συσσωρεύσει το κεφάλαιο εκείνο, που θα του επιτρέψει να ανέλθει στην κοινωνική ιεραρχία. Η κοινωνική τάξη είναι προϊόν ατομικής κατάκτησης, όχι απλώς μια «δεδομένη» πραγματικότητα εκ γενετής (Giddens, 2002:342). Θεωρεί ντετερμινιστική τη θεώρηση ότι η κοινωνική τάξη είναι προκαθορισμένη από την οικογένεια και οποιαδήποτε προσπάθεια μεταβολής του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος είναι μάταια. Πιστεύει, αντίθετα, ότι μέσα από την εκπαίδευση είναι δυνατόν να συντελεστούν διαφορές στη συσσώρευση του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου. Βασιζόμενος στην ίδια άποψη δίνει τη δική του

ερμηνεία για τις διαδικασίες αναπαραγωγής και τη σημασία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Οι επικριτές της προσέγγισης του Bourdieu αναφέρονται στην αδυναμία του να αναπτύξει οριοθετημένα πλαίσια για τον καθορισμό της κοινωνικής τάξης. Θεωρούν ότι είναι μια ντετερμινιστική προσέγγιση, εφόσον ασχολείται κυρίως με τις υψηλές κοινωνικές τάξεις και δεν υπολογίζει το γεγονός ότι οι μειονεκτούσες κοινωνικές τάξεις είναι δυνατό να αντιδρούν. Δεν αναζητά τα όρια μεταξύ των κοινωνικών τάξεων αλλά αντίθετα, ισχυρίζεται ότι «όλες οι κοινωνικές ομάδες έχουν πολιτιστικό κεφάλαιο και ότι αυτό μπορεί να έχει διαφορετική αξία σε μια συγκεκριμένη στιγμή της ιστορίας» (Lareau, 1987: 83).

Οι σύγχρονες θεωρήσεις (Archer et al., 2003:13-15) για την κοινωνική τάξη επισημαίνουν ότι αυτή βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με άλλες μορφές ανισοτήτων, όπως είναι το φύλο ή η εθνότητα. Επομένως, δεν είναι στατική αλλά αναφέρεται σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διεργασία που καθορίζει τη συνολική ταυτότητα του ατόμου. Τα άτομα δεν έχουν μια σταθερή ταξική ταυτότητα, επειδή η κοινωνία είναι ανοιχτή στη διαμόρφωση ποικίλων ταυτοτήτων. Ακόμη, έρευνες στην Ελλάδα (Kyridis et al., 2012) υποστηρίζουν ότι η κοινωνική τάξη έχει διαφοροποιηθεί από την παλιά της μορφή και η παραδοσιακή όψη της ταξικής συνείδησης έχει μεταβληθεί. Αποδίδουν το γεγονός αυτό στα χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών, υποστηρίζοντας ότι εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της δημιουργίας πολυπολιτισμικών κοινωνιών, της επικράτησης της κοινωνίας της πληροφορίας, οι κοινωνίες έχουν υποστεί σημαντικές δομικές αλλαγές στο βαθμό που επηρέασαν την κοινωνική τάξη (Σιάνου- Κύργιου, 2006 και 2010). Η επικράτηση του ατομικισμού, ως συνέπεια της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας, οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές στη φύση των ανισοτήτων και αντικατέστησε τις παραδοσιακές κοινωνικές σχέσεις (Ball, 2000:3 όπως αναφέρεται στους Archer et al., 2003:15). Όπως είναι γνωστό, οι κλασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις εστιάζουν στους τρόπους που η κοινωνική τάξη επηρεάζει τη σχέση μεταξύ των ατόμων και της θέσης που αυτοί καταλαμβάνουν στην κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης αναφερόμενοι στην έννοια της διαστρωμάτωσης και της κινητικότητας. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν το αντίθετο, ότι η κοινωνική τάξη δεν έχει μεγάλη σημασία για την οργάνωση της επαγγελματικής

και κοινωνικής ζωής, όπως επίσης και η κοινωνική κινητικότητα πλέον δεν διαμορφώνεται με βάση το οικογενειακό υπόβαθρο, αλλά με βάση την εκπαίδευση, τους τίτλους σπουδών (Moore, 2004).

Οι κοινωνικοί επιστήμονες που έχουν αμφισβητήσει την έννοια της κοινωνικής τάξης υποστηρίζουν συχνά ότι η ενασχόληση με αυτή δεν έχει κάποια χρησιμότητα για την κοινωνιολογία (Kingston, 2000· Pahl, 1989). Άλλοι μάλιστα, αναφέρουν μία άποψη που εύκολα μπορεί να αμφισβητηθεί, ότι δηλαδή η τάξη δεν είναι πάντα εμφανής, όπως είναι το φύλο και η καταγωγή (Mospen, 2008:145). Επιπλέον, πιο πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν ότι το ζήτημα της κοινωνικής τάξης είναι ξεπερασμένο (Shor, 2005), αφού η κοινωνική τάξη δεν είναι πλέον καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση των ατομικών εμπειριών (Clark & Lipset, 1991, 2001· Hecher, 2004). Στις σύγχρονες κοινωνίες δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ ανώτερων και κατωτέρων κοινωνικών τάξεων.

Απόψεις, όπως οι παραπάνω καθώς και άλλοι λόγοι που δεν είναι εφικτό να αναπτυχθούν στην προκειμένη περίπτωση δικαιολογούν το γεγονός ότι αποφεύγεται σήμερα συχνά να χρησιμοποιείται ο όρος κοινωνική τάξη, ενώ χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (SES). Ο OECD (2011) διατυπώνει τον τρόπο που υπολογίζεται το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση με βάση το δείκτη της PISA και τονίζει ότι τα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαίδευση κατατάσσονται στην κοινωνική ιεραρχία με βάση την εκπαίδευση και το επάγγελμα των γονέων τους. Επίσης, η κατοχή των μέσων που διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό δείκτη καθορισμού του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου. Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, λοιπόν, θα μπορούσε να οριστεί ως ένας οικονομικός και κοινωνικός δείκτης που μετρά την κοινωνική και οικονομική κατάσταση ενός ατόμου σε σύγκριση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα και το εισόδημα. Στη βιβλιογραφία (Walpole, 2007) αναφέρεται ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχει πολλές όψεις και ότι δεν υπάρχει ένας σαφής ορισμός καθώς και ένας διακριτός τρόπος υπολογισμού του. Ωστόσο, ο υπολογισμός του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου καθιστά δυνατή την απεικόνιση των κοινωνικών και οικονομικών διαφορών μιας κοινωνίας στο σύνολό της με την έννοια ότι αποκαλύπτονται οι διακρίσεις στην πρόσβαση και στην κατοχή των βασικών πηγών πλούτου. Οι

ποικίλες προσεγγίσεις συνήθως μετρούν την κοινωνική τάξη μέσα από τους δείκτες του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, όπως το εισόδημα, το επάγγελμα και η εκπαίδευση. Η ίδια η κοινωνική τάξη είναι δύσκολο να υπολογιστεί. Γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο από σταθερές ιεραρχίες, ένα συνεχές πάνω στο οποίο άτομα κινούνται ανοδικά ή καθοδικά. Μέσα από αυτή διαφαίνεται η θέση ενός ατόμου ή μιας ομάδας μέσα στην ιεραρχική κοινωνική οργάνωση.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο παράλληλα με τον παραδοσιακό όρο κοινωνική τάξη. Όπως είναι γνωστό, ο όρος κοινωνικές ανισότητες αναφέρεται σε διάφορες μορφές διάκρισης που σχετίζονται με το φύλο και την κοινωνική τάξη. Εφόσον στη συγκεκριμένη έρευνα το τελικό ζητούμενο είναι η ανίχνευση των κοινωνικών ανισοτήτων, δε θα μπορούσε να αγνοηθεί ο όρος κοινωνική τάξη.

Μετά την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων, εξετάζεται το θέμα το κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση μεταπολεμικά και μέχρι σήμερα με βάση την εξέλιξη της θεωρίας και της έρευνας στη κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.

1.2 Κατανοώντας τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα το οποίο βρίσκεται στην καρδιά της θεωρίας και της έρευνας από τη γέννηση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκπαίδευση εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της προβληματικής για τις ανισότητες και τις διάφορες μορφές διάκρισης και κοινωνικής επιλογής στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες αποτελούν παθογένεια των κοινωνικών ανισοτήτων (Κυρίδης, 2015). Από τη δεκαετία του 1960, εποχή ορόσημο για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, το αίτημα της ισότητας των ευκαιριών συνδέθηκε με την πρόσβαση και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση όλων αδιάκριτα των ατόμων ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, το φύλο και άλλες μορφές διάκρισης.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ως μια σχετικά πρόσφατη επιστήμη, συνδέεται και οφείλει την ανάπτυξη της σε μεγάλο βαθμό στην επικράτηση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου μεταπολεμικά. Σύμφωνα με τη θεωρία

αυτή, όπως διεξοδικότερα θα αναφερθεί στη συνέχεια, η εκπαίδευση είναι θεμέλιο ατομικής προόδου και πρωταρχικός παράγοντας για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των κρατών (Schultz, 1972).

Αξιοποιεί, επίσης, σε μεγάλο βαθμό τη θεωρητική παράδοση της επιστήμης της κοινωνιολογίας για τη μελέτη της εκπαίδευσης και αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς κλάδους των Επιστημών της Αγωγής που αναπτύσσεται παράλληλα με την επέκταση και την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, κατά κυρίως λόγο όμως, μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Πράγματι, μια ιστορική αναδρομή στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, ως κοινωνικού θεσμού, με τη σημερινή της μορφή δείχνει ότι οι ρίζες της ανάγονται στη βιομηχανική επανάσταση και τη συγκρότηση των εθνών-κρατών μετά την παγίωση της αστικής κοινωνίας. Έκτοτε, ο θεσμός της εκπαίδευσης θεωρείται ουσιαστικός παράγοντας για την ενσωμάτωση των ατόμων στην κοινωνία, και συνεπώς τη διασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης και συνοχής αλλά και βασικός μοχλός για την ατομική ευημερία και την οικονομική ανάπτυξη των κρατών.

Γνωρίζει τη μεγαλύτερη ανάπτυξη, ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος, κυρίως μετά τη δεκαετία του 1960. Μέχρι τότε, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι σχετικά περιθωριοποιημένη και το ενδιαφέρον της επικεντρώνεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή της παίζει το έργο του Durkheim, ο οποίος, ως πατέρας της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας και κλασικός κοινωνιολόγος, αναλύει τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης που λειτουργεί καταλυτικά στη συντήρηση της κοινωνικής συναίνεσης. Σύμφωνα με τη λειτουργιστική θεώρηση του Durkheim, η εκπαίδευση μπορεί και οφείλει να μεταδίδει στις νέες γενιές τις αξίες και τα πρότυπα που ισχύουν και διασφαλίζουν τη συγκρότηση και την οργάνωση των κοινωνιών. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, εστιάζει το ενδιαφέρον του στο σχηματισμό και την εξέλιξη των κοινωνιών, θέτοντας στο επίκεντρο του θεωρητικού του προσανατολισμού τον καταμερισμό της εργασίας, ο οποίος σύμφωνα με τη βασική του θέση, «έχει καταρχήν ως ρόλο να παράγει την κοινωνική αλληλεγγύη» (Lallement, 2001:184). Η εκπαίδευση «νόμιμα» αναλαμβάνει να επιλέξει τα άτομα για διαφορετικούς και άνισους ρόλους που εξυπηρετούν τον καταμερισμό της εργασίας (Giddens, 2002).

Μετά τη διεύρυνση της εκπαίδευσης, οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στη θεωρία του Durkheim θεωρήθηκαν πολύ συντηρητικές αλλά αποτέλεσαν το θεμέλιο για τη μετάδοση νέων σημαντικών θεωριών. Ο David Hargreaves ως σύγχρονος ντυρκεμιανός στο βιβλίο του *The challenge for the Comprehensive School* (Hargreaves, 1982 όπως αναφέρεται στο Blackledge & Hunt, 2000:46), εξηγεί ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση που ξεκίνησε από την προσπάθεια σταθεροποίησης του καπιταλισμού έχει εξελιχθεί σε απειλή κατά της αξιοπρέπειας των ατόμων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, τα οποία αφομοιώνουν μια «σχολική αντικουλτούρα». Συμπεραίνει, χωρίς να παρεκκλίνει από τη θεωρία του δασκάλου του, ότι η εκπαίδευση έχει χάσει το κοινωνικοποιητικό της ρόλο και έχει αναπτυχθεί μια «κουλτούρα ατομισμού», με συνέπεια οι κοινωνικές λειτουργίες της να μην ικανοποιούνται. Απέναντι στους φιλελεύθερους που υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση διατηρεί και ενισχύει τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής και ότι υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτή και στις οικονομικές δραστηριότητες κάθε κοινωνίας, συναντούμε τους συντηρητικούς που υποστηρίζουν ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην εκπαίδευση υποβαθμίζει τις αξιοκρατικές λειτουργίες της.

Στο πλαίσιο αυτό ο απώτερος στόχος της διεύρυνσης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι ανταποκρίνεται στη κοινωνική πραγματικότητα, εφόσον η αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και οι προσδοκίες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα ξεπερνούν τις ανάγκες για υψηλές θέσεις εργασίας στις σύγχρονες κοινωνίες. Μόνο ορισμένοι μπορούν να εξασφαλίσουν μια τέτοια θέση. Οι γονείς των προερχόμενων από ανώτερες κοινωνικές τάξεις καταβάλλουν προσπάθειες, μέσω της εκπαίδευσης, ώστε να δώσουν στα παιδιά τους τα εφόδια για να καταλάβουν τα πιο απαιτητικά και προσοδοφόρα επαγγέλματα (Blackledge & Hunt, 2000).

Στο έργο του Durkheim βασίζεται η θεωρία του λειτουργισμού που κυριαρχεί στην μεταπολεμική εποχή ως τρόπος σκέψης και οργάνωσης της κοινωνίας. Η θεωρία αυτή όμως, δεν αμφισβητείται, παρά μόνο για ένα μικρό χρονικό διάστημα, ως ιδεολογία που διαπνέει το σκοπό και τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Η αμφισβήτησή της οφείλεται στο γεγονός ότι διαμορφώνεται ένα διαφορετικό ιδεολογικό πλαίσιο, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα

μεταπολεμικά βρίσκονται αντιμέτωπα με τεράστιες ιστορικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες αποτέλεσαν τον κινητήριο μοχλό για τεράστιες εκπαιδευτικές αλλαγές. Είναι μια φάση ραγδαίας οικονομικής ανάπτυξης των δυτικοευρωπαϊκών κρατών, με κύριο χαρακτηριστικό την αύξηση της παραγωγικότητας και την ανάγκη για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης επηρεάζεται από την εξέλιξη αυτή, αλλά και από την προσπάθεια των κυβερνήσεων κατασκευής ενός δυτικού μεταπολεμικού μοντέλου κράτους-πρόνοιας, στο πλαίσιο του ανταγωνισμού μεταξύ των δυτικών χωρών και των χωρών του «υπαρκτού σοσιαλισμού», που στα μέσα της δεκαετίας του '50 παρουσιάζουν σημαντική τεχνολογική πρόοδο. Επιπλέον, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης επηρεάζεται από τις αλλαγές στην εκπαίδευση που προκαλεί η ανασυγκρότηση της οικονομίας των χωρών μετά τα πλήγματα του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Με άλλα λόγια, αναπτύσσεται λόγω των αλλαγών αυτών, οι οποίες προκαλούνται σε επίπεδο κρατών και σε κοινωνικό επίπεδο, κάτω από την επίδραση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Σε επίπεδο κρατών, κυβερνητικοί φορείς και διεθνείς οργανισμοί οδηγούνται σε σημαντική αύξηση δαπανών για την εκπαίδευση και προβάλλουν ως επείγουσες προτεραιότητες την άνοδο του εκπαιδευτικού επιπέδου του ανθρωπίνου δυναμικού σε μαζική κλίμακα, ώστε να καταστεί ικανό να καλύψει τις αναδυόμενες παραγωγικές ανάγκες των εκβιομηχανοποιημένων πλέον δυτικών κρατών. Σε κοινωνικό επίπεδο, μεγαλώνει το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση λόγω της ανόδου του βιοτικού επιπέδου κατά τη μεταπολεμική περίοδο, αλλά και λόγω της έκρηξης των γεννήσεων διεθνώς. Έτσι, έρχεται στο προσκήνιο το ζήτημα της μαζικής πρόσβασης στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλίζεται η ισότητα των ευκαιριών και να προσφέρονται σε όλους προοπτικές ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη αυτή, πριν και μετά την κρίση της δεκαετίας 70, όταν πλέον η διεύρυνση της συμμετοχής στην εκπαίδευση συνδέεται με την ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας.

Η θεώρηση ότι η εκπαίδευση είναι ένα οικονομικό αγαθό γεννιέται τη δεκαετία του 1950 και 1960, αν και η βασική ιδέα ότι πρόκειται για μια επένδυση εντοπίζεται από τον Άνταμ Σμιθ στο βιβλίο του *Ο πλούτος των εθνών*

(1776). Η θεωρία ανθρωπίνου κεφαλαίου στηρίζεται στην άποψη ότι η σημαντικότερη πηγή πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι ο άνθρωπος. Η συσσώρευση γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων ή, όπως τελικά επικράτησε ο όρος «ανθρώπινο κεφάλαιο», στηρίζουν την ανάπτυξή τους στην εκπαίδευση. Για τον Schultz, τον Αμερικανό οικονομολόγο και πατέρα της θεωρίας, ειδικά η ανώτατη εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τη συσσώρευση του ανθρωπίνου κεφαλαίου και κατ' επέκταση για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Schultz, 1972).

Αναλύοντας την παραπάνω άποψη, δικαιολογούνται οι θεωρήσεις εκείνες, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση αποτελεί τη σημαντικότερη επένδυση, γιατί επιφέρει μελλοντικά οφέλη για το άτομο σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Δικαιολογούνται, ακόμη, οι θεωρήσεις των παραδοσιακών οικονομολόγων που ισχυρίζονται ότι τα άτομα αποφασίζουν για τις σπουδές τους συγκρίνοντας το κόστος με τα οφέλη και ενδέχεται να αλλάξουν την απόφασή τους, αν επέλθουν μετατροπές στα κόστη και τα οφέλη. Πολλοί επιστήμονες έχουν μελετήσει την αξία της εκπαίδευσης, υπολογίζοντας το ποσοστό που εξισώνει το κόστος κατά τη διάρκεια των σπουδών και τα αντίστοιχα οφέλη από την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Blöndal et al., 2002, Lee & Coelli, 2010). Τα άτομα φοιτούν στο πανεπιστήμιο εφόσον πιστεύουν ότι τα οφέλη που θα αποκομίσουν στο μέλλον υπερβαίνουν το κόστος των σπουδών.

Γενικότερα, τα άτομα που φοιτούν στην εκπαίδευση είναι ταυτόχρονα καταναλωτές και παραγωγοί. Τα άτομα από τη μία πληρώνουν για να «αγοράσουν» εκπαίδευση (καταναλωτές), από την άλλη όμως είναι τα ίδια που «παράγουν» την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών (παραγωγοί) (Canton et al., 2001). Με λίγα λόγια, η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου αναφέρεται στα οφέλη που αποκτώνται τόσο μέσω της παραγωγής όσο και μέσω της κατανάλωσης. Η παραγωγή στην εκπαίδευση είναι η απόκτηση δεξιοτήτων και προσόντων που ωφελούν στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής. Η κατανάλωση στην εκπαίδευση αντιστοιχεί στα οφέλη της προσωπικής ικανοποίησης μέσα από την απόκτηση περισσότερων γνώσεων. Συνεπώς, τα άτομα θα συνεχίζουν να επενδύουν στην εκπαίδευση όσο τα οφέλη υπερσχύουν του κόστους.

Από τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου προκύπτουν ορισμένες σημαντικές επιμέρους συλλογιστικές (Becker, 1964· Schultz, 1972). Αρχικά, όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια της μελλοντικής απασχόλησης τόσο μεγαλύτερα είναι τα οφέλη από την εκπαίδευση. Αυτό δικαιολογεί απόλυτα το γεγονός ότι οι νέοι κυρίως, επενδύουν στην εκπαίδευση όλο και περισσότερο, όταν βλέπουν ότι μεγαλώνουν τα οφέλη από αυτή. Μια δεύτερη παρατήρηση που αξίζει να γίνει είναι ότι η αύξηση των διαφορών στους μισθούς απόφοιτων δευτεροβάθμιας και ανώτατης εκπαίδευσης στο δημόσιο τομέα, συνεπάγεται την αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση. Επίσης, η μείωση της ζήτησης σε ένα κλάδο της εκπαίδευσης συμβαίνει, όταν μειωθεί και η αξία του. Συνεπώς, η υψηλή ζήτηση για εκπαίδευση είναι απόρροια οικονομικών παραγόντων. Η εκπαίδευση αποτελεί τη βασική πηγή οικονομικής ανάπτυξης τόσο σε εθνικό, όσο και σε ατομικό επίπεδο, εφόσον σύμφωνα με τον Becker, οι άνθρωποι με την υψηλότερη εκπαίδευση είναι περισσότερο παραγωγικοί και ωφελούνται σε υψηλότερο βαθμό κατά την παραγωγική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνουν τις συνθήκες διαβίωσής τους. Αυτό συμβαίνει ακόμη και στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, γιατί τα επικείμενα οφέλη από την εκπαίδευση ξεπερνούν τα προσωρινά κόστη (Becker, 1964).

Ακόμη, η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου υποστηρίζει ότι η λογική και η χρηστική αξία των οικονομικών συναλλαγών είναι οι παράγοντες σύμφωνα με τους οποίους τα άτομα επιλέγουν να επενδύσουν στις σπουδές. Υπάρχουν πολλές αντιτιθέμενες απόψεις πάνω σε αυτό το θέμα, καθώς τα άτομα, με εξαίρεση ένα πολύ μικρό ποσοστό, όταν επιλέγουν τις σπουδές τους δεν είναι δυνατό να γνωρίζουν το πλήθος των εναλλακτικών λύσεων και επίσης, δεν είναι δυνατό να έχουν καθαρούς επαγγελματικούς στόχους ή πλήρη εικόνα για τα οφέλη από την μελλοντική επαγγελματική τους πορεία (Jongbloed, 2008).

Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου έχει δεχτεί πολλές κριτικές. Μια από αυτές λέει ότι τα άτομα δεν επενδύουν στην εκπαίδευση για να αυξήσουν την παραγωγικότητα τους αλλά για να αποδείξουν τις ικανότητές τους (Harmon Oosterbeek & Walker, 2003). Αυτή η άποψη μπορεί να ασκήσει σημαντική επίδραση στην απάντηση του ερωτήματος σχετικά με την απόφαση του ατόμου να επενδύσει σε ανθρώπινο κεφάλαιο, γιατί σημαίνει ότι τα άτομα δεν

επενδύουν στην εκπαίδευση για να συσσωρεύσουν κάποια μορφή κεφαλαίου, αλλά για να ικανοποιήσουν ορισμένες εσωτερικές τους επιθυμίες.

Συνοπτικά, η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου ασκεί, από τη διατύπωση της μέχρι σήμερα, μεγάλη επιρροή στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών και συντελεί στην επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Επίσης, έχει αποτελέσει αφορμή για τη μελέτη των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, ένα θέμα που μελετάται εκτενώς από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα. Αποδίδει τις κοινωνικές ανισότητες στη μειωμένη «επένδυση» σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Με άλλα λόγια, οι διαφορές σε ανθρώπινο κεφάλαιο ανάμεσα στις κοινωνίες αλλά και στις διάφορες κοινωνικές ομάδες εξηγούν και την παρουσία των ανισοτήτων σε αυτές. Με βάση αυτή τη διάκριση εξηγείται και η ύπαρξη ανεπτυγμένων, αναπτυσσόμενων και υποανάπτυκτων κοινωνιών. Οι κοινωνίες ή οι κοινωνικές ομάδες που δεν έχουν επενδύσει σε ανθρώπινο κεφάλαιο παρουσιάζουν σαφώς και δικαιολογημένα πιο αργή οικονομική ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής, μία από τις πιο σημαντικές προσεγγίσεις για τη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1990 στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο της λογικής επιλογής (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997). Η θεωρία της λογικής επιλογής βασίζεται στην άποψη ότι όλες οι κοινωνικές τάξεις επενδύουν στην εκπαίδευση για τον ίδιο σκοπό, να αποφύγουν δηλαδή την καθοδική κινητικότητα. Ο σκοπός αυτός διατηρείται και ενισχύεται από τις οικονομικές ανισότητες ανάμεσα στις τάξεις, οι οποίες συνακόλουθα επηρεάζουν το μέγεθος της επένδυσης στην εκπαίδευση. Πολλές θεωρίες στηρίζονται στην άποψη ότι τα άτομα δρουν ορθολογικά και έτσι διαμορφώνεται η κοινωνική ιεραρχία. Οι θεωρίες αυτές έχουν δεχθεί κριτική που υποστηρίζουν ότι ακόμη και οι ορθολογικές επιλογές και αποφάσεις δεν αποτελούν αυτόνομες νοητικές διεργασίες αλλά εντάσσονται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Γράφει ο Schutz :

«Ο κόσμος υπήρχε πριν τη γέννησή μας, αλληλεπιδρούσε με τους προγόνους μας, είναι ένας οργανωμένος κόσμος» (Schutz, 1972:7) «η δράση των ατόμων έχει την ιστορία της: είναι η σταθεροποίηση όλων των προηγούμενων υποκειμενικών εμπειριών του» (Schutz, 1972:27).

Οι μελέτες για την ισότητα ή τις ανισότητες αξιοποιούν τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στις μεγάλες κοινωνιολογικές θεωρίες.

1.3 Συναινετικές θεωρίες και θεωρίες της σύγκρουσης

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτό το θέμα ανάλογα με το θεωρητικό και ιδεολογικό τους υπόβαθρο χωρίζονται σε συναινετικές και συγκρουσιακές. Επίσης, ανάλογα με τη μεθοδολογία που ακολουθούν χωρίζονται σε μακρο-κοινωνιολογικές και μικρο-κοινωνιολογικές (Νόβα-Καλτσούνη, 2010· Κατζάρα, 2008· Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Η πρώτη ερμηνευτική προσέγγιση, η συναινετική (consensus theory), πρεσβεύει ότι η εκπαίδευση επιτελεί επιλεκτικές λειτουργίες και παρακολουθεί τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας, προκειμένου να τις εξυπηρετήσει. Χρησιμοποιεί την έννοια της ισότητας, όπως έχει διαμορφωθεί με βάση τις αρχές της Γαλλικής Επανάστασης, σύμφωνα με τις οποίες, οι φυσικές ικανότητες διαφέρουν από άτομο σε άτομο και η αξιοποίηση των κατάλληλων ευκαιριών εξαρτάται από το ίδιο το άτομο και τις ικανότητες του. Οι κοινωνικές ανισότητες και η κοινωνική διαστρωμάτωση προκύπτουν λόγω των διαφορετικών ικανοτήτων των ατόμων και είναι φυσική και αναμενόμενη συνέπεια των κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα, με τις συναινετικές προσεγγίσεις οι ανισότητες είναι κάτι φυσικό και αναμενόμενο. Προκύπτουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση και, συνεπώς, η εκπαίδευση θα πρέπει να τις νομιμοποιεί για να ασκεί την επιλεκτική της λειτουργία, δηλαδή να επιλέγει τους ικανότερους για να αναλάβουν τις καλύτερες θέσεις στο κοινωνικό σύστημα. «Σε μια στρωματοποιημένη κοινωνία, η ισότητα αποτιμάται σε σχέση με την ανοδική κινητικότητα στην εκπαιδευτική και την κοινωνική ιεραρχία, που βασίζεται στην αξιοκρατική επιλογή των εχόντων τις ικανότητες και το ταλέντο να επιτελέσουν συγκεκριμένες εργασίες και ρόλους και στην κοινωνία» (Σιάνου-Κύργιου, 2006:21). Ανώτατος στόχος και κινητήριοι μοχλός της εκπαίδευσης είναι η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και ισορροπίας (Καντζάρα, 2008). Μπορεί δηλαδή με τη συμβολή της να διασφαλισθεί η κοινωνική συναίνεση και συνοχή, απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιβίωση και πρόοδο των κοινωνιών.

Οι προσεγγίσεις που βασίζονται στη συναινετική θεωρία έχουν, κατά κύριο λόγο, υπόβαθρο τις μακρο-κοινωνιολογικές θεωρήσεις, οι οποίες

εξετάζουν τις αντικειμενικές συνθήκες που διαμορφώνουν και προκαθορίζουν τις εκπαιδευτικές λειτουργίες. Οι δομολειτουργικές προσεγγίσεις, όπως ο φονξιοναλισμός ή αλλιώς λειτουργισμός, για τον οποίο θα γίνει λόγος στη συνέχεια, εντάσσεται σε αυτές τις προσεγγίσεις.

Στον αντίποδα των συναινετικών προσεγγίσεων, βρίσκονται οι θεωρίες της σύγκρουσης (conflict theory) που διατείνονται σχεδόν τα αντίθετα. Υποστηρίζουν ότι οι σημερινές καπιταλιστικές κοινωνίες δεν προσφέρουν ίσες ευκαιρίες στα μέλη της, εφόσον δεν είναι αξιοκρατικές (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Οι θεωρίες της σύγκρουσης υποστηρίζουν, επίσης, ότι η λειτουργία του σχολείου συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής μέσα από συνεχείς συγκρούσεις μεταξύ των τάξεων και των προνομίων που αυτές προσπαθούν να διατηρήσουν (Collins, 1971). Οι θεωρίες αυτές ανάλογα με τη μεθοδολογική τους προσέγγιση κινούνται σε διαφορετικά επίπεδα: σε μακρο-κοινωνιολογικό, σύμφωνα με το οποίο, η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων πηγάζει και ανατροφοδοτείται από τις αντικειμενικές εξωτερικές συνθήκες. Σε μικρο-κοινωνιολογικό σύμφωνα με το οποίο, οι ανισότητες είναι αποτέλεσμα των ατομικών επιλογών και προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων και τέλος σε ένα τρίτο επίπεδο που συνδυάζονται οι μακρο-κοινωνιολογικές και μικρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται η μαρξιστική και η ριζοσπαστική προσέγγιση σύμφωνα με τις οποίες, το άτομο δε συμμετέχει στην παραγωγή και αναπαραγωγή των ανισοτήτων, αλλά το ίδιο το κοινωνικό και οικονομικό σύστημα τις προκαλεί. Στη δεύτερη εντάσσεται ο μεθοδολογικός ατομικισμός του Boudon, ο οποίος, σύμφωνα με την Κατριβέση, «μέσα από τις συμπεριφορές και τις δράσεις των ατόμων, προσεγγίζει τις επιλογές τους και διατυπώνει υποθέσεις πάνω σε αυτές. Έτσι αντί να αποδεχτεί την ύπαρξη καθοριστικών σχέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές δομές και τις συμπεριφορές, θεωρεί ότι η μορφωτική και επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου οφείλεται σε μια διαδοχή αποφάσεων, που πρέπει να μελετηθούν, χωρίς να αγνοηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ελήφθησαν» (Κατριβέση, 2004:84). Ο Boudon, όπως αναφέρεται από την Κατριβέση, «υποστηρίζει ότι το επίπεδο μόρφωσης κάποιου ατόμου, ανεξάρτητα από το αν είναι υψηλότερο, χαμηλότερο ή ίσο με εκείνο του γονέα

του, δεν του εξασφαλίζει περισσότερες πιθανότητες να βελτιώσει ή να διατηρήσει την κοινωνική του θέση» (Κατριβέση 2004:84).

Στην τελευταία κατηγορία, τοποθετείται η βεμπεριανή προσέγγιση και η θεωρία του Bernstein. Οι θεωρίες αυτές συνδυάζουν τις αντικειμενικές και τις υποκειμενικές δράσεις και θεωρούν ότι πηγή των ανισοτήτων είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον.

Τέλος, η θεωρία του Bourdieu αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση, γιατί προσπαθεί να ερμηνεύσει τις λειτουργίες της εκπαίδευσης με βάση όχι μόνο το μακρο-κοινωνιολογικό και μικρο-κοινωνιολογικό πλαίσιο αλλά και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές εντάσσεται στις συνδυαστικές θεωρίες και από άλλους εντάσσεται στις μακρο-κοινωνιολογικές ντετερμινιστικές θεωρίες (Λάμνιαν, 2002). Η διάσταση των απόψεων μεταξύ των παραπάνω προσεγγίσεων, που προκύπτουν, ξετυλίγουν ένα πλέγμα διαφορετικών εξελίξεων σε πολλά επίπεδα. Το αίτημα του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και η έννοια της ισότητας των ευκαιριών δεν αποτελούν πειστικές ενδείξεις για τη συμβολή της εκπαίδευσης στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Μετά τη δεκαετία του 1980 η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ως ανεπτυγμένος πλέον επιστημονικός κλάδος, συνεισφέρει σημαντικά στην εκπόνηση διεθνών μελετών που αποδεικνύουν με αδιάψευστα δεδομένα ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και ότι το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών είναι ουτοπικό διακύβευμα. Πολλές από αυτές, μάλιστα, επισημαίνουν ότι, ακόμη και αν εφαρμόζονται αντισταθμιστικά μέτρα με σκοπό την καταπολέμηση των ανισοτήτων, αυτά αποτυγχάνουν. Δε μειώνουν, δηλαδή, τις κοινωνικές ανισότητες με αποτέλεσμα να θεωρηθεί συχνά ότι οι διαφορές στη σχολική επίδοση οφείλονται στην ελλειμματική μάθηση (deficit thinking), μια άποψη η οποία ουσιαστικά αποδίδει τις κοινωνικές διαφορές στις ατομικές ικανότητες.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες που είχαν ξεκινήσει νωρίτερα, από τη δεκαετία του 1960, όπως την έρευνα των Blau & Duncan (1967) και του Coleman (1966) στις ΗΠΑ, της οποίας τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχει ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η έρευνα των Blau & Duncan (όπως αναφέρεται στη Φραγκουδάκη, 1985) δείχνει

επιπλέον ότι υπάρχουν ανισότητες κατά την επιλογή των επαγγελμάτων γιατί είναι στενή η συνάφεια μεταξύ του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα και του γιου. Η έρευνα του Coleman σε 645.000 μαθητές από 4.000 σχολεία, δείχνει ότι το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά σημαντικά στην επίδοση των μαθητών. Οι σχολικοί θεσμοί και η οργάνωση των σχολείων δεν επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Αντίθετα, η αξιοποίηση των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών καθορίζεται από την κοινωνική προέλευση. Την ίδια εποχή, ο Jencks και οι συνεργάτες του (1972 όπως αναφέρεται στο Φραγκουδάκη, 1985) δημοσιεύει στις ΗΠΑ μια ακόμη έρευνα με τίτλο *Ανισότητα*, που ενισχύει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση συντηρούνται.

Το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση εξετάζεται στις έρευνες αυτές σε συνάρτηση με τη σχολική επίδοση και την καθυστέρηση ολοκλήρωσης της βασικής εκπαίδευσης. Η σταδιακή συσσώρευση τεκμηρίων που αποδεικνύουν ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση δημιουργούν ολοένα και περισσότερα μέτωπα που υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση αναπαράγει τις ανισότητες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι ερευνητές αξιοποιούν τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην πλούσια θεωρητική κοινωνιολογική παράδοση.

1.3.1 Η δομολειτουργική προσέγγιση

Η δομολειτουργική προσέγγιση υποστηρίζει ότι δύο είναι οι βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, η κοινωνικοποίηση και η επιλογή. Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι φυσιολογική και δίκαιη διαδικασία, εφόσον μια βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η επιλογή. Έτσι, είναι λογικό σε μια ανταγωνιστική κοινωνία να επιλέγονται οι ικανότεροι και οι καλύτεροι, και αυτοί να πετυχαίνουν. Όσοι ασπάζονται αυτή την προσέγγιση, θεωρούν ότι δεν τίθεται ζήτημα κοινωνικής προέλευσης αλλά ότι είναι ζήτημα ικανοτήτων. Τα άτομα με περισσότερες ικανότητες επιβραβεύονται ενώ τα άτομα που δεν έχουν πολλές ικανότητες αποτυχαίνουν. Βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να μεταβιβάζει σε όλα τα άτομα τις

αξίες και τα κίνητρα για να πετύχουν. Οι αξίες και τα κίνητρα έχουν ηθικό περιεχόμενο και ενισχύονται κυρίως μέσα από την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους.

Επίσης, εφόσον μια σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η επιλογή των πιο ικανών ατόμων, η εκπαίδευση πρέπει ταυτόχρονα να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα άτομα αλλά και τη δυνατότητα της κοινωνικής κινητικότητας. Οι διαδικασίες της επιλογής νομιμοποιούν τις κοινωνικές ανισότητες, εκτός και αν η επιλογή δεν είναι αξιοκρατική και στην περίπτωση αυτή χρειάζεται να εφαρμοστούν μεταρρυθμιστικά μέτρα για τη διασφάλιση της αξιοκρατίας μέσα από την εφαρμογή αντικειμενικών αξιοκρατικών καθολικών κριτηρίων.

Κατά τη δομολειτουργική προσέγγιση, η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός, ο οποίος μαζί με άλλους, χρησιμοποιείται ως μηχανισμοί επίλυσης των προβλημάτων της κοινωνίας. Πρόκειται, όπως είναι προφανές, για μια ντετερμινιστική αντίληψη περί της εκπαίδευσης που ξεκινά από την αρχή ότι η εκπαίδευση υπάρχει για να λύνει τα προβλήματα της κοινωνίας και ότι λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Με λίγα λόγια, η αιτία ύπαρξης της εκπαίδευσης είναι και οι λειτουργίες που υπηρετεί. Η επίλυση των προβλημάτων της κοινωνίας επιτυγχάνεται χάρη στην εύρυθμη λειτουργία των θεσμών αλλά και χάρη στη συμμόρφωση των μελών της στις νόρμες, τους ρυθμιστικούς κανόνες της καθημερινής ζωής και στις αξίες που τη συγκροτούν.

Επίσης, στο πλαίσιο της δομολειτουργικής παράδοσης, η εκπαίδευση θεωρείται προϊόν διάδρασης, με την έννοια ότι οι επιλογές στην εκπαίδευση, το είδος της γνώσης που παρέχει στα άτομα και το είδος της μελλοντικής ζωής που τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν κατασκευάζονται μέσω της διάδρασης. Είναι μια άποψη που ανοίγει το δρόμο της προόδου στη μελέτη της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Η διάδραση αυτή έχει ως βασικά χαρακτηριστικά τη σύγκρουση αξιών, πεποιθήσεων και συμφερόντων που αντανακλώνται στην εκπαίδευση. Συνεπώς, η εκπαίδευση μεταδίδει αλληλοσυγκρουόμενες αξίες και συμφέροντα, γεγονός που με τη σειρά του εξηγεί τον αγώνα για τη διατήρηση των προνομίων της κάθε κοινωνικής τάξης ή την επιδίωξη της ισότητας.

Η δομολειτουργική προσέγγιση, με βάση τις παραπάνω απόψεις, νομιμοποιεί τις ανισότητες στην εκπαίδευση, εφόσον αυτές οφείλονται στη δράση των πρωταγωνιστών της. Όσοι έχουν περισσότερες ικανότητες πετυχαίνουν στην εκπαίδευση. Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία είναι και η προσαρμογή στις ηθικές αξίες της κοινωνίας. Ανάμεσα σε αυτές είναι τα κίνητρα επιτυχίας τα οποία δεν ενυπάρχουν στον ίδιο βαθμό σε όλα τα άτομα. Οι προσδοκίες της οικογένειας, οι συνομήλικοι και η στάση των δασκάλων επιδρούν στη διαμόρφωση των κινήτρων.

Ο Parsons, από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του δομολειτουργισμού αναλύει διεξοδικά τις δυο βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, την κοινωνικοποίηση και την επιλογή (Parsons, 1985 όπως αναφέρεται στο Φραγκουδάκη, 1985). Θεωρεί ότι η εκπαίδευση παρέχει στα άτομα κίνητρα, μέσω της κοινωνικοποίησης και επιλογής, ώστε να διατηρήσουν τη συμπεριφορά τους σε κατάσταση ισορροπίας. Είναι ο πρώτος δομολειτουργιστής που εξετάζει με σαφήνεια και αναφέρεται καθαρά στη νομιμοποίηση της ανισότητας στην εκπαίδευση. Εξηγεί ότι οι ανισότητες υπάρχουν, γιατί δε γίνεται σωστή επιλογή. Η διεύρυνση των ευκαιριών στην εκπαίδευση και η μεγάλη συμμετοχή σε αυτή έχει προωθήσει σε σημαντικό βαθμό την ισότητα των ευκαιριών.

Στο δοκίμιο του *Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα*, ο Parsons (1985, όπως αναφέρεται στο Φραγκουδάκη, 1985:249) τονίζει ότι, εφόσον η βασικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση και η διατήρηση της σταθερότητας στην κοινωνία, μέσα από την ύπαρξη ενός κοινού συστήματος αξιών και, εφόσον η εκπαίδευση προκαλεί ποικίλες μορφές ανισοτήτων, αυτό που χρειάζεται είναι η νομιμοποίηση της ανισότητας. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση μεταδίδει την ιδέα ότι οι ανισότητες στο εισόδημα και την κοινωνική θέση είναι αποδεκτές με την έννοια ότι είναι δίκαιο να αμείβονται όσοι προσπαθούν και επιτυγχάνουν περισσότερα στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, ο Parsons (όπως αναφέρεται στο Φραγκουδάκη, 1985) αναφέρει ότι «είναι δίκαιο να δίνονται διαφορετικές ανταμοιβές για διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας, εφόσον έχει υπάρξει ίση πρόσβαση στις ευκαιρίες και είναι δίκαιο αυτές οι ανταμοιβές να οδηγούν τους πετυχημένους σε ευκαιρίες υψηλότερου επιπέδου» (Φραγκουδάκη, 1985: 265).

Ο Parsons ισχυρίζεται ότι κατά την πρόσβαση στην εκπαίδευση όλα τα άτομα είναι ίσα. Αυτή η ισότητα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να αποδεχτούν αργότερα ότι η διαφοροποίησή τους, μέσω της επιλογής, είναι σωστή και δίκαιη. Η ισότητα των ευκαιριών καθιστά φανερές τις διαφορετικές ικανότητες μεταξύ των ατόμων, τις διαφορετικές προσδοκίες και αντιλήψεις της οικογένειας σχετικά με την εκπαίδευση και αφετέρου με τις διαφορές ως προς τα ατομικά κίνητρα. Οι διαφορές στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα εισάγουν επίσης νέες μορφές ανισότητας γιατί αυτά καθορίζουν το εισόδημα, το κύρος και τη θέση στο ευρύτερο σύστημα της κοινωνική διαστρωμάτωσης.

Σε σχέση με τη λειτουργία της επιλογής, αρκετοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι είναι πιο σημαντική λειτουργία από την κοινωνικοποίηση, όπως ο Turner και ο Hopper (Blackledge & Hunt, 2000:109). Ο Turner εξετάζει το θέμα της διατήρησης της κοινωνικής τάξης στην εκπαίδευση. Επισημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι επιλεκτικά συστήματα που έχουν ως στόχο να διευκολύνουν την κοινωνική κινητικότητα. Τόσο η ανοδική όσο και η καθοδική κινητικότητα εξυπηρετούν οικονομικούς, πολιτικούς και ηθικούς σκοπούς και για αυτό το λόγο προωθούνται μέσω της εκπαίδευσης. Σε θεωρητικό επίπεδο, κυριαρχεί η ευρύτερα διαδεδομένη άποψη ότι η εκπαίδευση μέσω της κοινωνικής κινητικότητας είναι το κύριο μέσο για την κατασκευή μιας πιο δίκαιης και αποτελεσματικής κοινωνίας. Η κοινωνία προσπαθεί να διατηρήσει τη τάξη μέσω της εκπαίδευσης. Η κυριαρχία ορισμένων έναντι κάποιων άλλων στην εκπαίδευση δείχνει ότι οι μεν προσπάθησαν και πέτυχαν και οι δε απέτυχαν, και συνεπώς οι μεν θεωρούνται πιο ικανοί από τους άλλους.

Ο Hopper μιλάει για μια τυποποιημένη επιλογή που στηρίζεται σε μια ιδεολογία (ανταγωνιστική, υποστηριζόμενη, πατερναλιστική, κουμμουνιστική κ.λ.π) και υποστηρίζει ότι «υπάρχει μια συναίνεση ως προς τις ιδεολογίες, η οποία διασφαλίζει την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής επιλογής» (Blackledge & Hunt, 2000:128).

Ο Davies, σύμφωνα με τους Blackledge και Hunt, προσπαθώντας να συγκαλύψει τις αδυναμίες του δομολειτουργισμού, πιστεύει ότι η βασικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η διαχείριση της γνώσης (Blackledge & Hunt, 2000:129). Τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης ανάλογα με την ιστορία και τη δομή των

κοινωνιών που αναπτύσσονται. Μέσα από την εξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων προκύπτει η δομή της εξουσίας στην κοινωνία και οι θεσμοί που οργανώνουν τη γνώση που πρόκειται να μεταδοθεί. Για παράδειγμα, όπως επισημαίνουν οι Blackledge και Hunt (2000:133), οι Γάλλοι υιοθετούν μια φιλοσοφική προσέγγιση στην έρευνα και στη γνώση ενώ οι Βρετανοί ακολουθούν την εμπειρική έρευνα.

Η δομολειτουργική ανάλυση της εκπαίδευσης τίθεται συχνά υπό αμφισβήτηση. Αρχικά, οι Blackledge και Hunt (2000:144) πιστεύουν ότι δεν έστρεψε το επιστημονικό ενδιαφέρον στο άτομο παρά μόνο στην κοινωνία, ως σύνολο. Επίσης, ο δομολειτουργισμός κατηγορήθηκε ότι στερείται αιτιακής ερμηνείας και έχει επικριθεί για την αδυναμία του να αντιμετωπίσει το ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής εφόσον οι δομολειτουργιστές εστιάζουν τη μελέτη τους στο γεγονός ότι ο άνθρωπος επιζητά την επιδοκιμασία και ως εκ τούτου υπάρχει γενική συναίνεση ως προς τις αξίες. Με λίγα λόγια, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στις εγγενείς διαφορές των ατόμων, ως προς τις ικανότητες και τις κλίσεις τους. Για το λόγο αυτό, μάλιστα, οι μεταγενέστεροι κριτικοί ανέφεραν ότι ο δομολειτουργισμός έφερε την κοινωνιολογία κοντά στη ψυχολογία (Timashef & Theodorson, 2005:434-439).

1.3.2 Η μαρξιστική προσέγγιση

Δύο άλλες προσεγγίσεις που αξιοποιούνται ευρέως για να ερμηνεύσουν τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι η μαρξιστική και η βεμπεριανή. Οι δύο αυτές θεωρίες δε διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό στον καθορισμό του συστήματος της ταξικής δομής και στα κριτήρια με βάση τα οποία κατατάσσονται τα άτομα μιας κοινωνίας σε μια ορισμένη κοινωνική τάξη. Αντίθετα, μεθοδολογικά κινούνται σε διαφορετικά επίπεδα: η μαρξιστική, όπως και η δομολειτουργική, κινείται σε μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο, ενώ η βεμπεριανή συνδυάζει το μικρο-κοινωνιολογικό με το μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο, είναι περισσότερο διευρυμένη.

Κατά τη μαρξιστική θεώρηση, η εκπαίδευση είναι άμεση συνέπεια της λειτουργίας του οικονομικού συστήματος. Υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα

στην εκπαίδευση και την οικονομία, με την οικονομία να έχει προτεραιότητα. Πρόκειται για μια οικονομική ντετερμινιστική αντίληψη, αντίθετη με τις αρχές του δομολειτουργισμού.

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, ο δομολειτουργισμός βλέπει θετικά την εγχάραξη των αξιών και των κανόνων στις νέες γενιές που επιτυγχάνει η εκπαίδευση, με την έννοια ότι συμβάλλει στην κοινωνική σταθερότητα και συνοχή, κατά συνέπεια στην επίλυση ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων. Οι Bowles και Gintis (1976 όπως αναφέρεται στους Blackledge & Hunt 2000:153), ως μαρξιστές, πιστεύουν ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να επιλύσει τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα, δεν μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής, ως παράγοντας διασφάλισης της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί χρησιμεύουν για να εξυπηρετούν και να αναπαράγουν το καπιταλιστικό σύστημα. Όπως υποστηρίζεται από τους Bowles και Gintis «Όποιος πιστεύει ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων έχει ελλιπή αντίληψη του οικονομικού συστήματος» (Bowles & Gintis, 1976:53). Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μέσο αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής καλλιεργώντας την άποψη ότι η οικονομική επιτυχία συνδέεται άρρηκτα με την επιτυχία στην εκπαίδευση.

Αυτός που πετυχαίνει στην εκπαίδευση μπορεί ταυτόχρονα να διεκδικήσει μια καλή θέση μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα. Οι άνθρωποι δρουν με προκαθορισμένο τρόπο, δεν έχουν άλλη επιλογή από το να υπηρετούν το σύστημα. Μέσα σε αυτό το σύστημα εντάσσεται και η συμμόρφωση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχουν αριθμητικά δεδομένα και έρευνες που εστιάζουν στη δυσκολία που προκύπτει, όταν διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θέλουν να αλλάξουν τα πλεονεκτήματα που παρέχονται στα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Η ανισότητα θεωρείται αναγκαία και επιθυμητή, εφόσον η εκπαίδευση είναι ένας μηχανισμός διάκρισης των καλών και πετυχημένων από τους αποτυχημένους. Μέσα από την «ιδεολογία των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και της αξιοκρατίας» νομιμοποιούνται οι κοινωνικές ανισότητες. Αυτό επιτυγχάνεται με την επικράτηση της αντίληψης ότι οι ανισότητες είναι νόμιμες και φυσικές, εφόσον οι σπουδαιότερες θέσεις στην κοινωνία πρέπει να καταλαμβάνονται από τους καταλληλότερους ανθρώπους. Όπως όλοι οι άνθρωποι έτσι και αυτοί πρέπει να εκπαιδευτούν για να

αποκτήσουν τα καταλληλότερα εφόδια. Στην ουσία πρόκειται για έναν μηχανισμό με βάση τον οποίο οι κοινωνίες εξασφαλίζουν με νόμιμο τρόπο τις κοινωνικές θέσεις, όπως αυτές έχουν προκαθοριστεί από την άρχουσα κοινωνική τάξη. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που αποκτώνται στην εκπαίδευση είναι ένα ιδεολογικό προπέτασμα. Στην ουσία αυτό που έχει σημασία είναι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των ανθρώπων και η αντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στις σχέσεις της εκπαίδευσης και της εργασίας (Blackledge & Hunt, 2000).

Η εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία μέσα από την οποία διατηρούνται οι κοινωνικές ανισότητες και κατά την οποία οι χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις οδηγούνται στην αποδοχή της κατάστασής τους. Σημαντικό σημείο όμως, σε αυτή τους τη διαπίστωση, είναι ότι δεν φταίνε οι άνθρωποι για τη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, αλλά ο τρόπος που λειτουργούν οι οικονομικές δυνάμεις και κατά συνέπεια το καπιταλιστικό σύστημα. Μεγάλη σημασία για τις ανισότητες έχει το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», με την έννοια ότι μέσω των κοινωνικών σχέσεων της εκπαίδευσης (μαθητής-δάσκαλος, διευθυντής-δάσκαλος, μαθητής-εργασία) προετοιμάζονται οι εργαζόμενοι που θα καταλάβουν διαφορετικές θέσεις στον καταμερισμό της εργασίας. Αυτό αποτελεί άμεση συνέπεια του γεγονότος ότι η εκπαίδευση προσπαθεί να αναπτύξει στα άτομα εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας. Είναι σαφώς αντίθετη η θεώρηση αυτή από τις μικρο-κοινωνιολογικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, δηλαδή εκείνες τις προσεγγίσεις που βλέπουν ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση παράγονται μέσα από τις σχέσεις των ατόμων που δρουν ελεύθερα και δημιουργικά μέσα στο κοινωνικό σύστημα και με αυτό τον τρόπο επηρεάζουν τις παραγωγικές σχέσεις.

Τόσο η δομολειτουργική όσο και η μαρξιστική προσέγγιση παρέχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζεται στη μελέτη της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση μέσα από ένα πρίσμα αποστασιοποιημένο από τη δράση των ανθρώπων. Κατά τη δομολειτουργική παράδοση η κοινωνία προηγείται του ατόμου και δρα ως ενιαίο σύνολο που διαμορφώνει τις ανισότητες και κατά τη μαρξιστική παράδοση η εκπαίδευση διατηρεί τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής μέσα στο γενικότερο πολιτικό και κοινωνικό σύστημα. Οι προσεγγίσεις αυτές δεν λαμβάνουν υπόψη και τις

μικρο-κοινωνιολογικές διεργασίες που διαμορφώνουν το παραπάνω πλαίσιο, κάτι που επιχειρεί η βεμπεριανή προσέγγιση.

1.3.3 Η βεμπεριανή προσέγγιση

Η βεμπεριανή προσέγγιση υποστηρίζει ότι υπάρχει μια διαρκής σύγκρουση μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν την ισχύ και τα προνόμια τους στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτικό σύστημα. Η σύγκρουση ανάμεσα σε ομάδες ατόμων και όχι σε κοινωνικές τάξεις αποτελεί τη βάση της βεμπεριανής προσέγγισης (Raftery & Hout, 1993), η οποία επικεντρώνεται στην υποκειμενική δράση των ατόμων ή ομάδων ατόμων και δείχνει «πώς τη ζωή των ανθρώπων την επηρεάζουν έντονα και άλλες διαστάσεις πέρα από τις κοινωνικές τάξεις» (Giddens, 2002:348). Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Blackledge & Hunt (2000:434) σχετικά με την άποψη της Archer, «πρέπει να τονιστεί πώς η εκπαίδευση εξαρτάται από τις σκόπιμες ενέργειες των ανθρώπων, επειδή πολλά από όσα έχουν γραφεί στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης φανερώνουν μια πεποίθηση πώς υπάρχουν αόρατες δυνάμεις, εξελικτικοί μηχανισμοί, δομικοί καθοριστικοί παράγοντες». Η υποκειμενική δράση των ατόμων έχει τον πρωταρχικό ρόλο σε μια κοινωνία αφού τα άτομα που συγκροτούν το κοινωνικό σύνολο βρίσκονται σε διαρκή «επαφή» και «επικοινωνία» (διαντίδραση), με σκοπό να ενισχύσουν τη δύναμή τους και να διατηρήσουν τα συμφέροντά τους στη κοινωνία. Οι σημαντικοί εκπρόσωποι της πιστεύουν ότι η κοινωνία πρέπει να ιδωθεί όχι ως σύνολο, αλλά ως επιμέρους ομάδες που αλληλεπιδρούν και συγκρούονται στην προσπάθειά τους να κυριαρχήσουν στην άσκηση δύναμης. Για τους βεμπεριανούς, οι ανισότητες αποτελούν τη βάση που οργανώνεται η δράση των υποκειμένων και όλες οι μορφές των ανισοτήτων σχετίζονται με ανισότητες στην άσκηση της δύναμης και της εξουσίας (Cuff, Sharrock & Francis, 2006:47).

Για τους βεμπεριανούς, η εκπαιδευτική πραγματικότητα θα ήταν σκόπιμο να μελετηθεί με αφετηρία τη δράση των ατόμων που την αποτελούν (δάσκαλοι, διευθυντές, μαθητές κ.λ.π) αφού όσοι συμμετέχουν στην εκπαίδευση έχουν τη δύναμη και την εξουσία να καθορίσουν την κοινωνική δομή της εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο με το οποίο τα άτομα διεκδικούν τα συμφεροντά τους και συγκρούονται με σκοπό την κοινωνική κινητικότητα. Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση προκαλούνται από τη σύγκρουση αυτή. Οι Blackledge και Hunt αναφέρουν ότι σύμφωνα με τον έναν από τους βασικούς εκπροσώπους της βεμπεριανής προσέγγισης, τον Collins «η εκπαίδευση είναι ένα είδος αγοράς, στην οποία όλα τα κοινωνικά υποκείμενα προσπαθούν να κατακτήσουν ορισμένους στόχους» (Blackledge & Hunt, 2000: 430). Τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων «χρησιμοποιούν» την εκπαίδευση για να λάβουν υψηλή θέση στην κοινωνική διαστρωμάτωση.

Ο Collins στο βιβλίο του *The Credential Society* (1979) (Η κοινωνία των διαπιστευτηρίων) υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια επισφραγίζουν την κατάληψη των κοινωνικά και οικονομικά προνομιούχων θέσεων μέσα στην κοινωνία. Οι κάτοχοι των καταλληλότερων και περισσότερων διαπιστευτηρίων αποκτούν σχεδόν μονοπωλιακά τις πιο προσοδοφόρες εργασίες, οι οποίοι βρίσκονται σε θέση ισχύος αφού περιορίζουν ασφυκτικά τις ευκαιρίες εύρεσης εργασίας. Τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια ή αλλιώς οι τίτλοι σπουδών καταλήγουν να έχουν σημαντική ισχύ μόνο για όσους κατέχουν τις σημαντικότερες θέσεις μέσα στην κοινωνία. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση δε συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, αλλά είναι μέσο για την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και την παραγωγή πειθαρχημένου εργατικού δυναμικού που εξυπηρετεί τις απαιτήσεις όχι της οικονομικής καπιταλιστικής κοινωνίας, αλλά των πολιτικών και στρατιωτικών κυριαρχιών (πολιτικός έλεγχος, στρατιωτική πειθαρχία).

Χαρακτηριστική, της βεμπεριανής προσέγγισης, άποψη για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι αυτή της Archer (όπως αναφέρεται στο Blackledge & Hunt, 2000:434-435) σύμφωνα με την οποία «η εκπαίδευση έχει τα χαρακτηριστικά που έχει λόγω των στόχων που επιδιώκουν εκείνοι που την ελέγχουν...η εκπαίδευση στην ουσία εξαρτάται από το τι ήθελαν από αυτήν οι άνθρωποι και από το τι μπόρεσαν να κάνουν για αυτή».

1.3.4 Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου

Η συζήτηση για τις κοινωνικές ανισότητες και την κοινωνική τάξη, όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, βασίζεται στην πλούσια παράδοση της κοινωνιολογικής θεωρίας. Ακόμη και οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις στηρίζονται στις θεμελιώδεις απόψεις του Μαρξ, του Weber και, σε μικρότερο βαθμό του Durkheim (Lareau & Conley, 2008). Η εξέλιξη και η πρωτοπορία, όμως, στην κλασική κοινωνιολογική παράδοση βρίσκεται στο έργο του Bourdieu, ο οποίος αναπτύσσει μια προσέγγιση που ενσωματώνει χαρακτηριστικά από όλες τις θεωρητικές παραδόσεις. Ενώ, όμως, η μαρξιστική και η βεμπεριανή παράδοση βλέπουν την κοινωνική τάξη υπό το πρίσμα της οικονομικής και κοινωνικής εξουσίας, ο Bourdieu προχωρά την ανάλυση πιο πέρα. Θέτει μια περισσότερο πρακτική βάση στη θεωρία του συνδυάζοντας τις προηγούμενες προσεγγίσεις (Παναγιωτόπουλος, 1994:31). Οι κυρίαρχες τάξεις έρχονται σε σύγκρουση με τις κυριαρχούμενες τάξεις για να επιβάλλουν την κυριαρχία τους αναπτύσσοντας πρακτικές (Bourdieu, 2002).

Η προσέγγιση του κινείται σε δύο επίπεδα, στο μακρο-κοινωνιολογικό και στο μικρο-κοινωνιολογικό. Αν και κατηγορήθηκε για ντετερμινισμό όσον αφορά την μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση, ο ίδιος τονίζει ότι σε μικρο-επίπεδο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και των κοινωνικών ρόλων του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Bourdieu, «η κοινωνική τάξη δεν ορίζεται από μία ιδιότητα ούτε από ένα σύνολο ιδιοτήτων, ούτε περισσότερο από μία αλυσίδα ιδιοτήτων, διατεταγμένων όλων με αφετηρία μία θεμελιώδη ιδιότητα σε σχέση αιτίου αποτελέσματος, οροεξαρτώντος και οροεξαρτημένου, αλλά από τη δομή των σχέσεων ανάμεσα σε όλες τις διακριτικές ιδιότητες, η οποία απονέμει στην καθεμία τους και στα αποτελέσματα που η καθεμία επιφέρει στις πρακτικές την προσωδία αξία τους» (Bourdieu, 2002: 151). Για τον Bourdieu, μάλιστα αυτές οι ιδιότητες μπορούν να μεταβληθούν αφού «οι δρώντες δεν προσδιορίζονται πλήρως από τις ιδιότητες που διαθέτουν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Οι συνθήκες απόκτησης των ιδιοτήτων που απογράφονται συγχρονικά υπενθυμίζουν την παρουσία τους μόνο σε περιπτώσεις δυσαρμονίας ανάμεσα στις συνθήκες απόκτησης και στις συνθήκες χρησιμοποίησης δηλαδή όταν οι

πρακτικές που γεννώνται από την έξη εμφανίζονται ως ελλιπώς προσαρμοσμένες, καθότι συμμορφωμένες προς μια παλαιότερη κατάσταση των αντικειμενικών συνθηκών» (Bourdieu, 2002:155).

Οι θέσεις του Bourdieu για την εκπαίδευση και τον τρόπο, με τον οποίο αυτή συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, αναπτύσσονται με συστηματικές αναλύσεις στις μελέτες του. Ειδικά στο βιβλίο του με τίτλο *Οι Κληρονόμοι*, ο Bourdieu οδήγησε τη συζήτηση ένα βήμα πιο μπροστά, γιατί απέδειξε όχι μόνο ότι το σχολείο αποβάλλει τα παιδιά που προέρχονται από τις μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, αλλά και εξήγησε και «γιατί συμβαίνει αυτό». Η έρευνα του Bourdieu άλλαξε τη θεώρηση για την εκπαίδευση και μέσα από το συγγραφικό του έργο γίνεται κατανοητή η σημαντική συνεισφορά του στην κατανόηση της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Αναλύοντας το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γαλλία, αναπτύσσει ένα θεωρητικό μοντέλο για την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας που υπερβαίνει τη διάκριση μεταξύ αντικειμενικού και υποκειμενικού. Η υπέρβαση αυτή επιτυγχάνεται στο έργο του Bourdieu χάρη στην έννοια του έθους (*habitus*), το οποίο αναφέρεται σε ένα σύστημα από υποκειμενικές «εσωτερικευμένες δομές (*internalized structures*), σχήματα αντίληψης, σύλληψης και δράσης που είναι κοινά σ' όλα τα μέλη μιας ομάδας ή τάξης» (Μουζέλης, 1994), που καθορίζει την κοινωνική δράση των ατόμων. Έχει πρακτικό χαρακτήρα ακόμη και αν αναφέρεται σε εσωτερικευμένες γνωστικές προδιαθέσεις και δομές. Είναι ένα είδος πρακτικής αίσθησης, με την οποία είναι εφοδιασμένα τα κοινωνικά υποκείμενα, και που τα καθιστά ικανά να προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες πρακτικές/επιλογές (Παναγιωτόπουλος, 1994).

Ο Bourdieu εξηγεί ότι η έξη είναι σημαντική, γιατί μετατρέπει τις υποκειμενικές διαθέσεις των ατόμων σε αντικειμενικές «που συγκροτούν την αντικειμενική χρησιμότητά σε μία πρακτική χρήση» (Bourdieu, 2002:145). Με άλλα λόγια: «αρκεί να θέσουμε την ερώτηση που περιέργως έχει αγνοηθεί από τους οικονομολόγους, σχετικά με τις οικονομικές συνθήκες της παραγωγής των διαθέσεων, τις οποίες λαμβάνει ως δεδομένο η οικονομία, δηλαδή στη συγκεκριμένη περίπτωση, την ερώτηση σχετικά με τις καθορίζουσες των γούστων, ώστε να αντιληφθούμε την αναγκαιότητα να εγγράψουμε στον πλήρη

ορισμό του προϊόντος τις διαφορετικές εμπειρίες που αποκτούν από αυτό οι καταναλωτές σε συνάρτηση με τις διαθέσεις τις οποίες οφείλουν στη θέση τους στον οικονομικό χώρο ... αντικειμενική σχέση ανάμεσα σε δύο αντικειμενικότητες, η έξη μας επιτρέπει να αποκαταστήσουμε μια κατανοητή και αναγκαία σχέση ανάμεσα σε διάφορες πρακτικές και σε μια κατάσταση, το νόημα της οποίας παράγεται από την έξη σε συνάρτηση με τις κατηγορίες αντίληψης και αποτίμησης, που και οι ίδιες παράγονται από μια αντικειμενικά παρατηρήσιμη συνθήκη» (Bourdieu, 2002:146).

Στο έργο του Bourdieu, το έθος εμπεριέχει όλες τις μορφές κεφαλαίου που είναι σημαντικές για να συντελεστεί η αναπαραγωγή των κυρίαρχων δομών. Οι κοινωνικά κατασκευασμένες μορφές διαθέσεων είναι τα θεμέλια για τη μελέτη της κοινωνικής τάξης και των ανισοτήτων. Ο McDonough (1997) ισχυρίζεται ότι το έθος δεν υπάρχει μόνο στα άτομα αλλά και στα ιδρύματα. Ακόμη και τα πανεπιστήμια έχουν μια ορισμένη μορφή έθους. Στη θεωρία του Bourdieu σημαντική θέση έχει η έννοια «κεφάλαιο» (Bourdieu, 1986, 1988). Σε αντίθεση με τη θεωρία του Μαρξ (οικονομικό κεφάλαιο), ο Bourdieu δίνει διαφορετικό περιεχόμενο στον όρο (Μυλωνάς, 2009). Οι μορφές που αποκτά το κεφάλαιο, σύμφωνα με τον Bourdieu, ανάλογα με τον όγκο και τη δομή του, είναι πολλές. Για τη μελέτη της λειτουργίας της εκπαίδευσης, τρεις είναι οι μορφές με τη μεγαλύτερη σημασία: το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι έννοια-κλειδί στην ανάλυση του Bourdieu, γιατί μέσω αυτού διατηρούνται και αναπαράγονται οι υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές τάξεις και σχέσεις, άποψη που αποτελεί σημείο τομής στην έως τότε θεώρηση ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι αποτέλεσμα των φυσικών ικανοτήτων του ατόμου (Μπουρντιέ, 1994α). Η Πατερέκα ορίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο ως εξής: «το σύνολο των πνευματικών, κατά κύριο λόγο, στοιχείων, όπως γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, που το νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης του ατόμου» (Πατερέκα, 1986:9).

Ο Bourdieu ισχυρίζεται ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να υπάρξει σε τρεις καταστάσεις: (α) στην ενσωματωμένη κατάσταση, στην οποία περιλαμβάνονται οι διαθέσεις του μυαλού και του σώματος, (β) στην

αντικειμενοποιημένη κατάσταση, που περιλαμβάνονται οι πολιτισμικές δραστηριότητες και τα πολιτισμικά αντικείμενα, όπως πίνακες και βιβλία, και (γ) στη θεσμοποιημένη κατάσταση, στην οποία εντάσσονται τα εκπαιδευτικά προσόντα ή οι τίτλοι (Μπουρντιέ, 1994α).

Το κεφάλαιο για τον Bourdieu έχει πολλές μορφές, οι οποίες βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι ανισότητες βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, γιατί αυτές αναπτύσσονται στην προσπάθεια να κυριαρχήσουν, να μετατραπούν οι ποικίλες μορφές κεφαλαίου σε τομείς, όπως η ένταση και η σύνθεση των υλικών και συμβολικών μορφών τους. Όπως, χαρακτηριστικά αναφέρει «σε έναν προκαθορισμένο όγκο κληρονομημένου κεφαλαίου αντιστοιχεί μία δέσμη τροχιών περίπου ίσων πιθανοτήτων, οι οποίες οδηγούν σε περίπου ισοδύναμες θέσεις- αυτό ακριβώς είναι το πεδίο των δυνατοτήτων το οποίο προσφέρεται αντικειμενικά σε έναν καθορισμένο δρώντα» (Bourdieu, 2002:156).

Ο Bourdieu είναι υπέρμαχος του γαλλικού τρόπου εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στη μορφή και το ύφος και λιγότερο στο περιεχόμενο. Στη γαλλική εκπαίδευση υπάρχουν ενδείξεις ότι οι κυρίαρχες τάξεις έχουν την ίδια κουλτούρα με αυτή της εκπαίδευσης και, επομένως, η πιθανότητα επιτυχίας αυτών που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα είναι εμφανώς μεγαλύτερη σε όσους κατέχουν το αντίστοιχο πολιτισμικό κεφάλαιο. Οι μελέτες που αξιοποιούν τη θεωρία του Bourdieu προσπαθούν να διερευνήσουν το βαθμό στον οποίο τα κοινωνικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την κοινωνική διαστρωμάτωση, πώς οι κοινωνικοί μηχανισμοί μπορούν να οδηγήσουν στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας.

Η αναπαραγωγή αποτελεί έναν από τους κυρίαρχους όρους στη θεωρία του Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 2014). Στο ομώνυμο βιβλίο του αποδεικνύεται «με ποιο τρόπο ο σχολικός τίτλος συμβάλλει στη διασφάλιση της κοινωνικής αναπαραγωγής και στη διαιώνιση της δομής του καταμερισμού των εξουσιών και των προνομίων διαμέσου μιας μόνιμης ανακατανομής, η οποία παρόλο που εμφανίζεται ως δίκαιη, μεροληπτεί συστηματικά υπέρ των κατόχων ενός κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου» (Παναγιωτόπουλος, 2013:12 όπως αναφέρεται στο Bourdieu & Passeron, 2014). Είναι η διαδικασία κατά την οποία τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών τάξεων μεταφέρονται συνειδητά ή

ασυνείδητα από τη μια γενιά στην άλλη, μέσω της αναπαραγωγής που βασίζεται στα τρία είδη κεφαλαίου, το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό.

Αυτό που αποδεικνύει, με τη θεωρία του, ο Bourdieu είναι πώς η κυριότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι να μεταδίδει τη γνώση, αλλά να δρα ως μηχανισμός επιλογής και νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ανεξαρτησία της εκπαίδευσης είναι μερική, αφού δεν πρόκειται για ένα αυτόνομο σύστημα μετάδοσης ιδεών. Ο αναπαραγωγικός και επιλεκτικός ρόλος της εκπαίδευσης αναδεικνύεται, κατά τη θεώρηση του Bourdieu, από το γεγονός ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των κυρίαρχων ομάδων διαμορφώνει το εκπαιδευτικό σύστημα αξιών και χρησιμεύει ως ένας «φυσικός» δείκτης της ικανότητας των μαθητών. Το πολιτισμικό κεφάλαιο διαφοροποιείται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, αλλά η εκπαίδευση αντιμετωπίζει τους μαθητές σαν να έχουν ίση πρόσβαση στις υψηλές μορφές του πολιτισμικού κεφαλαίου. Οι ανώτερες τάξεις κυριαρχούν στην εκπαίδευση, γιατί παρέχουν στα παιδιά τους το πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν και η ίδια απαιτεί, με συνέπεια την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Bourdieu (1985) δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ή της μητέρας, παρά στην οικονομική τους κατάσταση για να δείξει τον τρόπο που αναπαράγονται οι ανισότητες.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως και στη θεωρία του Bourdieu, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα, πέρα από το πολιτισμικό κεφάλαιο, και στο κοινωνικό κεφάλαιο αλλά και τη σχέση του με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Dika & Singh, 2002). Οι ερευνητές αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τις εκφάνσεις του στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο Coleman (1988) στο άρθρο του *Social Capital in the Creation of Human Capital* προσπαθεί να βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στην επικρατούσα άποψη ότι το κοινωνικό κεφάλαιο αποκτιέται αποκλειστικά από κοινωνικούς παράγοντες και ότι το υποκείμενο δεν συμμετέχει στη κατάκτηση του. Είναι η κοινωνική οργάνωση που καθορίζει την ανάπτυξή του, που ενσωματώνει όλες οι νόρμες και οι προσδοκίες που αναπτύσσονται μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα. Η θεωρία του Coleman έχει χρησιμοποιηθεί στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης για να δώσει θετικό πρόσημο στην έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου που εκλαμβάνεται ως πηγή παραγωγής κοινωνικού ελέγχου.

Από την άλλη μεριά, ο Bourdieu προσφέρει μία ευρύτερη έννοια για το κοινωνικό κεφάλαιο. Γίνεται σε αυτόν αντιληπτό ως το σύνολο των πηγών που ενσωματώνονται στα κοινωνικά δίκτυα. Η οικογένεια, σύμφωνα με τον Bourdieu, είναι η βασική πηγή για την παροχή κοινωνικού κεφαλαίου, ικανού να οδηγήσει στην επιτυχία στις σπουδές ή στην μελλοντική επαγγελματική επιτυχία (Devine, 2004). Σύμφωνα με το Bourdieu (1986 όπως αναφέρεται στο Layder et al., 2006), το κοινωνικό κεφάλαιο είναι «το σύνολο των πραγματικών ή δυνητικών πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός στερεού δικτύου λιγότερο ή περισσότερο θεσμοθετημένων σχέσεων αμοιβαίων γνωριμιών και αναγνώρισης» (Layder et al., 2006:110).

Το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο είναι σημαντικά για τη θεωρία του Bourdieu, σημαντική συμβολή της οποίας είναι ότι προσπαθεί να δείξει πώς το εκπαιδευτικό σύστημα κρίνει έναν μαθητή καλύτερο από κάποιον άλλο, με συνέπεια η σχολική επιτυχία ή αποτυχία να εξαρτώνται από την κοινωνική προέλευση. Στηρίζεται στην άποψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αυτόνομο και αναπαράγει την κοινωνική δομή. Η επίδοση είναι βασικό μέσο αναπαραγωγής των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Τα άτομα κατά την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο έχουν ένα ορισμένο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο από την οικογένειά τους που μετατρέπεται σε φυσικές ικανότητες, οι οποίες εκλαμβάνονται ως φυσικό χάρισμα.

Το πρόβλημα είναι ότι οι ταξικές δομές σε μια κοινωνία χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς τύπους κουλτούρας. Τα παιδιά αποκτούν αβίαστα από την οικογένειά τους την κουλτούρα που αντιστοιχεί στην κοινωνική τους τάξη και έτσι ενσωματώνουν μέσω της κοινωνικοποίησης τους κυρίαρχους κανόνες και τις αξίες. Η κουλτούρα όμως της εκπαίδευσης είναι παρόμοια με την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων που διαθέτουν υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο.

Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο συναντώνται δύο τύποι κουλτούρας, η νομιμοποιημένη και οι διαφοροποιημένες κουλτούρες. Η νομιμοποιημένη κουλτούρα είναι η κυρίαρχη κουλτούρα και οι μαθητές από τα κυρίαρχα στρώματα είναι εξοικειωμένα με αυτή, μπορούν ευκολότερα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και να έχουν υψηλή επίδοση. Αντίθετα, οι διαφοροποιημένες κουλτούρες δεν είναι αυτές που απαιτεί το σχολείο, με

αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιμετωπίζουν προβλήματα, δεν έχουν τις ίδιες πιθανότητες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου (Θάνος, 2015).

Η προσέγγιση του Bourdieu έχει δεχτεί κριτική, γιατί είναι δυσνόητη η γραφή του και υπάρχουν πολλά μεθοδολογικά κενά σε σχέση με τη συμβολή του στην ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα (Kingston, 2000) σε αντίθεση με την ποιοτική που έχει συνεισφέρει σημαντικά στην επιστήμη (Devine, 2004; Reay et al., 2005). Επίσης, η μελέτη του παρουσιάζει κενά στο ζήτημα του ρόλου που ασκεί η εκπαίδευση στην κοινωνική αναπαραγωγή και στη μετάδοση των κυρίαρχων κεφαλαίων ανά γενιές.

Συμπέρασμα

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση βασίζονται στην πλούσια παράδοση των κοινωνιολογικών θεωριών. Συνεισφέρουν με τα εργαλεία τους στην κατανόηση τους και τροφοδοτούν τη σχετική επιστημονική συζήτηση, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσονται και οι ανισότητες ως προς τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση. Η σημαντική επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης που συντελέστηκε τις τελευταίες δεκαετίες συνοδεύτηκε από την υπόσχεση διεύρυνσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών, την προώθηση της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Στην πράξη, όμως, η υπόσχεση δεν ισχύει καθώς συντηρούνται οι ανισότητες ως προς την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τη μετάβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Στο ζήτημα αυτό αναφέρεται η έρευνα που ακολουθεί, η οποία βασίζεται στη θεωρία του Bourdieu για τη θεωρητική θεμελίωση, την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που οδηγεί σε πολύ σημαντικά ευρήματα.

1.4 Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση: σύγχρονη συζήτηση

Όπως προαναφέρθηκε, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης προς τις

κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση. Η συζήτηση γύρω από το ζήτημα αυτό έχει ως συνέπεια της ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της ανώτατης εκπαίδευσης ως ανεξάρτητου ερευνητικού πεδίου. Η κοινωνιολογία της ανώτατης εκπαίδευσης εστιάζεται στη σχέση της ανώτατης εκπαίδευσης με την κοινωνία και τις κοινωνικές λειτουργίες της. Συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας (Gumprort, 2007). Η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την ανώτατη εκπαίδευση είναι πολύ χρήσιμη γιατί είναι δυνατό να προκύψουν σημαντικά ευρήματα σχετικά με το ζήτημα της μαζικής συμμετοχής σε αυτή και ειδικότερα για τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των φοιτητών από τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Williamson (1981:30 όπως αναφέρεται στους Archer et al., 2003:14) «η ανώτατη εκπαίδευση παίζει αποφασιστικό ρόλο στο να δομήσει τις ποικίλες όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων που ανιχνεύονται στην επιλογή των σπουδών και τη συμμετοχή στο πανεπιστήμιο. Οι όψεις αυτές έχουν τις ρίζες τους στην ίδια την ανώτατη εκπαίδευση και στη σχέση της με την κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι οι ευκαιρίες για συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση των ατόμων από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις δεν γίνεται να μελετηθούν χωρίς τη σημασία που έχει η κοινωνία και τον κοινωνικό έλεγχο που ασκεί η ίδια η ανώτατη εκπαίδευση στην κοινωνία και τα μέλη της».

Πριν τη δεκαετία του 1970, όπως προαναφέρθηκε, λίγες μελέτες επικεντρώνονται στην ανώτατη εκπαίδευση και εξετάζουν κυρίως τη συμβολή του πανεπιστημίου στην κοινωνική κινητικότητα. Οι μελέτες που αναφέρονται στις κοινωνικές ανισότητες ή την κοινωνική αναπαραγωγή είναι ελάχιστες. Ο αριθμός τους μεγαλώνει τις τελευταίες δεκαετίες και γεννά νέα ερωτήματα που αναφέρονται στο κεντρικό ερώτημα, «πώς γνωρίζουμε αυτά που γνωρίζουμε για την ανώτατη εκπαίδευση» (Denzin & Lincoln, 2005). Αυτό το ερώτημα, σε συνδυασμό με τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνουν το διάλογο για τις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι όσον αφορά τις κοινωνικές λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης και την ισότητα των ευκαιριών σε αυτή εντοπίζονται αρκετές επισημάνσεις σε κείμενα και διακηρύξεις της ΕΕ που δίνουν έμφαση στη σχέση ανώτατης εκπαίδευσης και απασχόλησης ώστε να προετοιμάζει το

ευέλικτο, εκπαιδευμένο και καταρτισμένο εργατικό δυναμικό για το μέλλον (Αθανασιάδης & Πατραμάνης 2003:27). Για παράδειγμα, στη διαδικασία της Μπολόνιας (Bologna Process 2007, παράγραφος 2.18) γίνεται λόγος για την ισότητα των ευκαιριών, δίνεται ένας πλήρης ορισμός και περιγράφονται μέτρα για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτόν, έχει σημασία η μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και είναι αναφαίρετο δικαίωμα των φοιτητών να μπορούν να συμμετέχουν και να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους, ανεξάρτητα από την κοινωνική και την οικονομική τους προέλευση. Επίσης, ο ΟΟΣΑ ορίζει τα δίκαια συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης ως: «...εκείνα τα οποία διασφαλίζουν ότι η πρόσβαση, η συμμετοχή και τα αποτελέσματα της ανώτατης εκπαίδευσης θα έχουν ως αποκλειστική βάση την εσωτερική ικανότητα και την προσπάθεια του φοιτητή. Τα συστήματα αυτά εξασφαλίζουν ότι τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, οι επιδόσεις στην ανώτατη εκπαίδευση δεν δημιουργούνται ως αποτέλεσμα προσωπικών και κοινωνικών περιστάσεων ή συνθηκών, συμπεριλαμβανομένων παραγόντων, όπως η κοινωνική και οικονομική κατάσταση, το φύλο, η καταγωγή, η μετανάστευση, ο τόπος διαμονής, η ηλικία ή η αναπηρία» (Santiago et al., 2008:14).

Η έμφαση που δίνεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους διεθνείς οργανισμούς για την ισότητα ή τις ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες δεν είναι τυχαία. Οφείλεται στο γεγονός ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική εξέλιξη που χαρακτηρίζεται ως «επανάσταση», στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, οι Brauns et al. (1997:178) αναφέρονται σε τρεις φάσεις παρόμοιας εκπαιδευτικής «επανάστασης» στην ιστορία της εκπαίδευσης.

Η πρώτη φάση ήταν μεταξύ του 1879 και του τέλους του πρώτου παγκοσμίου πολέμου που χαρακτηρίζεται ως η εποχή της εγκαθίδρυσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε αυτή την εποχή, η αστική τάξη και οι κυβερνήσεις των εθνών-κρατών έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στα πανεπιστήμια, στα οποία περιορίστηκε οριστικά η μεγάλη επιρροή της εκκλησίας που συνδέθηκε με τη γέννησή τους στο Μεσαίωνα. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τη χρονική περίοδο μεταξύ πρώτου και δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, κατά την οποία σταθεροποιείται και επεκτείνεται σταδιακά η

δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η ανώτατη εκπαίδευση είναι χώρος και παραμένει προνόμιο των ελίτ. Η τρίτη φάση ξεκινά μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, τις δεκαετίες 1960 και 1970, κατά την οποία η ανώτατη εκπαίδευση παύει να είναι κλειστή και να απευθύνεται στις ελίτ, γίνεται πιο μαζική με μεγάλους αριθμούς φοιτητών που συγκροτούν ένα σώμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από ετερογένεια.

Καθοριστική για την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της ανώτατης εκπαίδευσης ήταν η συμβολή του, αμερικανού κοινωνιολόγου Clark. Στο βιβλίο του με τίτλο *The open Door College* (1960), αναφέρεται στην αποπεμπτική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης (cooling-out function), εξαιτίας της οποίας αναπτύσσονται μηχανισμοί αξιολόγησης των ατόμων τέτοιοι, ώστε να συγκαλύπτεται η αποτυχία στο πανεπιστήμιο και να διατηρείται η κοινωνική και ταξική ισορροπία. Θέτει ερωτήματα σχετικά με τη δύναμη του πανεπιστημίου να σχηματοποιεί την κυρίαρχη γνώση ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Για να εξηγήσει την αποπεμπτική λειτουργία της εκπαίδευσης (cooling-out function), τονίζει το χάσμα που προκαλείται μεταξύ προσδοκιών που έχουν τα άτομα όταν εισέρχονται στην ανώτατη εκπαίδευση και τα μέσα που απαιτούνται για την για την επίτευξη αυτών. Παρατηρεί ότι ενώ οι προσδοκίες διαμορφώνονται από τις κοινωνικές συνθήκες, τα μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων δεν διαμορφώνονται με βάση αυτές, αλλά με βάση τον ανταγωνισμό που επικρατεί μεταξύ των ιδρυμάτων για να διατηρήσουν το κύρος τους.

Πολλοί ερευνητές, επίσης, υποστηρίζουν ότι βασική αποστολή της ανώτατης εκπαίδευσης είναι να κατανείμει τους ρόλους των πτυχιούχων στην κοινωνία και όχι να μεταδίδει γνώσεις, αξίες και στάσεις. Για παράδειγμα, η Meyer υποστηρίζει ότι οποιαδήποτε και να είναι η γνώση και τα οφέλη που κάποιος θα αποκομίσει από την ανώτατη εκπαίδευση, οι επαγγελματικές του προοπτικές, η κοινωνική του θέση και η οικονομική του κατάσταση διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό, όταν αποφοιτήσει (Meyer, 1972· Brown, 2003). Με βάση τη θεώρηση αυτή, η πρωταρχική συνέπεια από τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι η απόκτηση γνώσης από τους φοιτητές, αλλά η ανακατανομή των ρόλων και η κοινωνική κινητικότητα. Οι σπουδές στο πανεπιστήμιο συνδέονται από τους φοιτητές και τις οικογένειές

τους με την εξασφάλιση εργασίας που θα τους οδηγήσει, ανάλογα με τα οφέλη, σε ανοδική ή καθοδική κοινωνική κινητικότητα. Πρόκειται για επένδυση σε ανθρώπινο κεφαλαίο, προϋπόθεση για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη στις κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας. «Για πολλά άτομα και οικογένειες, η δυνατότητα φοίτησης στο πανεπιστήμιο και απόκτησης ενός πτυχίου αποτελεί βασικό δείκτη της εκπαιδευτικής επιτυχίας, και, από αυτή την άποψη, η διεύρυνση των ευκαιριών των φοιτητών της ανώτατης εκπαίδευσης θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια μελέτη των εκπαιδευτικά επιτυχημένων» (Gewirtz & Cribb, 2011:28).

Οι Braxton (1993) και Clark (1995) έθεσαν τα θεμέλια για τη μελέτη της ανώτατης εκπαίδευσης όχι ως μέσου για ανακατανομή των ρόλων και κοινωνική κινητικότητα, αλλά ως αποτέλεσμα της κοινωνικής απαίτησης για γνώση. Η άποψη ότι η ανώτατη εκπαίδευση αναμένεται να εκπληρώνει τις απαιτήσεις της κοινωνίας για κριτική γνώση έγινε αντικείμενο μελέτης από το 1990 εστιάζοντας στον προσδιορισμό της κατασκευής, οργάνωσης, μεταβίβασης και αξιολόγησης της γνώσης.

Αυτό συμβαίνει, επειδή μετά τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, τα κράτη υποχρεώνουν τα πανεπιστήμια να αναζητήσουν τρόπους αναβάθμισης της έρευνας, ενώ παράλληλα να προωθήσουν την εφαρμοσμένη γνώση. Το 1980 γίνονται οι πρώτες χρηματοδοτήσεις για αυτό το σκοπό. Αποτέλεσμα αυτής της πράξης είναι η συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων και κρατών ή πανεπιστημίων και επιχειρήσεων. Επίσης, εκπονούνται μελέτες που στοχεύουν να ανακαλύψουν τους μηχανισμούς, που υποστηρίζουν την παραγωγή της γνώσης στην ανώτατη εκπαίδευση (Gumpert, 2000· Aronowitz, 2000). Οι μελέτες αυτές στηρίζονται συχνά στην άποψη ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και ότι υπάρχουν σταθερές, υψηλού επιπέδου γνώσεις που αξίζει να διατηρηθούν για πάντα (Clark, 1986).

Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο που διαμορφώνεται από την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αυξάνονται οι έρευνες για την επίδραση της κοινωνικής τάξης των φοιτητών στην κοινωνική κινητικότητα (Lindley & Machin, 2013· Breen & Jonsson, 2005). Κάποιες έρευνες εξετάζουν την επίδραση που ασκούν οι εμπειρίες από τις σπουδές στην προσωπικότητα ή τις αντιλήψεις των φοιτητών. Μελέτες που γίνεται σύγκριση των αντιλήψεων και των αξιών

των φοιτητών σε πανεπιστήμια, μερικά από τα οποία είναι ιδιωτικά και άλλα δημόσια δείχνουν ότι οι διαφορετικές εμπειρίες ασκούν επίδραση και διαφοροποιούν τις αντιλήψεις και τις αξίες των φοιτητών. Ωστόσο, τα πεδία δεν περιορίζονται στους φοιτητές μόνο, αλλά στρέφονται και σε άλλα θέματα, όπως στο ακαδημαϊκό επάγγελμα ή, όπως αλλιώς χαρακτηρίζεται, «academic man» (Clark, 1986) ή στην οργάνωση και διαχείριση των ιδρυμάτων (Clark, 1960).

Η αύξηση όμως των ερευνών για τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές, εντοπίζεται, κυρίως, μετά τη δεκαετία του 1990, ενώ κορυφώνεται η διεύρυνση της συμμετοχής και παραμένει ισχυρή η πίστη ότι το πτυχίο εισιτήριο για την επίτευξη της ευημερίας, ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Αποτέλεσμα της αύξησης των ερευνών είναι να εμπλουτίζεται η διεθνής βιβλιογραφία με μελέτες που επικεντρώνονται στις κοινωνικές λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης και που εξετάζουν άλλοτε τη συμβολή της στην κοινωνική κινητικότητα και άλλοτε στην κοινωνική αναπαραγωγή. Στο πλαίσιο αυτό, πρόσφατες μελέτες, όπως αναφέρουν οι Immerwahr & Johnson, υποστηρίζουν ότι συμβαίνει «μια σταθερή αύξηση του ποσοστού των ανθρώπων, οι οποίοι τονίζουν ότι η ανώτατη εκπαίδευση είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα» (Immerwahr & Johnson, 2007:2). Όπως δείχνουν οι έρευνες, οι υψηλότερες κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν την ανώτατη εκπαίδευση για να διατηρήσουν τα προνόμια τους, ενώ οι χαμηλότερες τάξεις για να εξασφαλίσουν κοινωνική κινητικότητα, την άνοδο στη μεσαία τάξη.

Οι διαρκώς αυξανόμενες έρευνες και η θεωρητική συζήτηση που αναπτύσσεται είναι φανερό ότι εδράζονται στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, που έχουν υπόβαθρο τη θεωρητική παράδοση της κοινωνιολογίας, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και στη σχολική επίδοση. Το πλαίσιο αυτό, όπως επίσης προαναφέρθηκε, διαμορφώθηκε στις πρώτες δεκαετίες της μεταπολεμικής περιόδου που χαρακτηρίζεται «πλούσια σε μετασχηματισμούς που θέτουν άμεσα ερωτήματα στην κοινωνιολογική θεωρία» (Lallement, 2001:286).

Είναι η περίοδος που η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης γνωρίζει μεγάλη ανάπτυξη και οι έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως επίσης και πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση (Devine,

2004' Lareau & Weininger, 2006). Οι έρευνες για την ανώτατη εκπαίδευση είναι την εποχή εκείνη περιορισμένες, γιατί δεν αμφισβητείται ο επιλεκτικός χαρακτήρας της που έχει συνέπεια η πλειονότητα των φοιτητών να είναι λευκοί άνδρες με προέλευση από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Όταν η ανώτατη εκπαίδευση αρχίζει να ταυτίζεται με την προώθηση της ισότητας και την ανοδική κοινωνική κινητικότητα (Clark, 2007), αρχίζει να μεγαλώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον για αυτήν. Η ανοδική κοινωνική κινητικότητα και η σχέση της με την ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι βέβαια οικουμενική και διαφέρει ανά χώρα και εποχή. Όσον αφορά την εποχή, η Ηλιού εξηγεί ότι «η εξέλιξη των κοινωνικο-οικονομικών δομών επιδρά πιο αποφασιστικά στην κοινωνική κινητικότητα από ό,τι η εξέλιξη του αποθέματος του εργατικού δυναμικού. Έτσι, σε μια χώρα όπου ο πρωτογενής τομέας υποχωρεί προς όφελος του τριτογενούς, μεγάλο ποσοστό των αγροτών θα πραγματοποιήσουν εντυπωσιακή κοινωνική άνοδο. Στο μέτρο, όμως που ο ρυθμός της εξέλιξης αυτής αλλάζει, θα αλλάξουν και οι πιθανότητες να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες που ανατράφηκαν μέσα στο κλίμα άλλων εποχών» (Ηλιού, 1987: 120).

Όσον αφορά τη χώρα, οι Erikson και Jonsson (1996) υποστηρίζουν ότι η σχέση κοινωνικής προέλευσης και εκπαίδευσης δεν είναι σε όλες τις χώρες ίδια. Για παράδειγμα, αυτή είναι λιγότερο στενή στη Σουηδία σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες. Ακόμη, άλλοι ερευνητές στην Αμερική και στη Γαλλία υποστηρίζουν ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση, τόσο ενισχύεται η σχέση κοινωνικής προέλευσης και εκπαιδευτικών προσόντων (Hout, 1988' Vallet, 2004). Οι Breen και Jonsson (2005) ισχυρίζονται ότι εάν υπάρχει σχέση μεταξύ προέλευσης- εκπαίδευσης - προορισμού, η σχέση αυτή αποδυναμώνεται στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης, ενώ, όταν το ποσοστό του πληθυσμού σε αυτά αυξάνεται, μέσω της επέκτασης της ανώτατης εκπαίδευσης, τότε η σχέση αυτή αποδυναμώνεται ολοκληρωτικά.

Οι έρευνες όμως διεθνώς δείχνουν το αντίθετο, ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση δε μειώνει τις κοινωνικές ανισότητες και σε ορισμένες περιπτώσεις τις ενισχύει (Shavit et al., 2007). Δεν ισχύει δηλαδή, αυτό που η επίσημη ρητορική υποστηρίζει ότι η αύξηση των εισακτέων συνδέεται με την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την αύξηση των ευκαιριών ως προς την πρόσβαση και τη συμμετοχή των φοιτητών από όλες τις

κοινωνικές κατηγορίες και, συνεπώς, αποτελεί παράγοντα διασφάλισης της ισότητας.

Τα ευρήματα αυτά των ερευνών δικαιολογούν την εντυπωσιακή στροφή του ενδιαφέροντος για τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση, που εντοπίζεται μετά την επέκταση των συστημάτων της και τη δημιουργία μιας «μαζικής» ανώτατης εκπαίδευσης, κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Shavit et al., 2007). Πρόκειται για ένα θέμα που προκαλεί ευρεία επιστημονική συζήτηση, η οποία εστιάζεται στη συμμετοχή στην εκπαίδευση ατόμων από όλες τις κοινωνικές κατηγορίες και τη ραγδαία αύξηση των απαιτήσεων για προσόντα στην αγορά εργασίας.

Πράγματι, οι έρευνες δείχνουν ότι, μετά την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, αυξάνεται ο αριθμός των φοιτητών αλλά οι κοινωνικές ανισότητες δε μειώνονται, παραμένουν ίδιες, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Τέτοιο παράδειγμα, είναι οι ανισότητες των φύλων, όσον αφορά την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών που έχει αντιστραφεί, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, με συνέπεια οι γυναίκες σήμερα να υπερτερούν σε σχέση με τους άνδρες στην ολοκλήρωση των σπουδών (Buchmann & DiPrete, 2006). Αυτό που υποστηρίζεται, με βάση τα ευρήματα των ερευνών, είναι ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση έχει αναμενόμενες και μη αναμενόμενες συνέπειες, από τις οποίες κάποιες είναι επιθυμητές και κάποιες όχι. Οι αναμενόμενες συνέπειες από τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, με βάση τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι η αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών και η προώθηση της ισότητας των ευκαιριών. Ωστόσο, σύμφωνα με τις σχετικές μελέτες (Gorard et al., 2006) η ποιότητα των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση δεν αναβαθμίζεται, αλλά υπονομεύεται από την ετερογένεια του φοιτητικού πληθυσμού και τη διαφοροποίηση των ιδρυμάτων. Επιπλέον, οι τυπικές και άτυπες λειτουργίες των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης και οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής συντηρούν τις κοινωνικές ανισότητες στις εμπειρίες από τις σπουδές και στη μετάβαση στην αγορά εργασίας, στην οποία μειώνεται σταθερά η αξία των πτυχίων.

Τα ευρήματα αυτά θέτουν σε αμφισβήτηση τις υποθέσεις αυτών που υιοθετούν τη δομολειτουργική θεωρία και υποστηρίζουν ότι η διεύρυνση της συμμετοχής διασφαλίζει την ισότητα στην ανώτατη εκπαίδευση, αφού

εκπροσωπούνται με υψηλότερα αναλογικά ποσοστά οι προερχόμενοι από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες φοιτητές. Επισημαίνουν, μάλιστα, ότι τυχόν ανισότητες οφείλονται στις διαφορές μεταξύ των φοιτητών ως προς τις ικανότητες, παρά στην επίδραση της κοινωνικής τάξης. Από την άλλη πλευρά, όσοι ασπάζονται τις θεωρίες της σύγκρουσης υποστηρίζουν το αντίθετο, ότι η διεύρυνση της συμμετοχής δε μειώνει αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις, οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες.

Ειδικότερα, όσοι ασπάζονται τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, που υιοθετείται στην παρούσα διατριβή, δέχονται ότι η κοινωνική τάξη είναι μια έννοια κλειδί για τη θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής. Εξηγεί πώς οι διάφορες μορφές κεφαλαίων και κυρίως, το πολιτισμικό κεφάλαιο επιδρούν και διαφοροποιούν τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές, όπως επίσης, και τη μετάβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Με βάση αυτή τη θεώρηση, ο Walpole υποστηρίζει κάτι πολύ σημαντικό για τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές, ότι δηλαδή, «είναι δυνατό, και μάλιστα πιθανό, σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, να υπάρχουν πολλές μέθοδοι απόκτησης πολιτιστικού, κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου το οποίο επιδρά στα μελλοντικά επιτεύγματα» (Walpole 2003:51). Επίσης, υποστηρίζει ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει τα άτομα που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και τα οδηγεί στην απόφαση να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο είναι ότι αφομοιώνουν, μέσω της επαφής με τους καθηγητές ή τους συμφοιτητές τους, στοιχεία από το έθος των εχόντων υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (high SES habitus) (Walpole, 2003).

Αντίθετα, η Payne στο βιβλίο της *Culture of Poverty* μιλά για τους «κρυμμένους κανόνες» που ασυνείδητα αποτρέπουν τα άτομα από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα να ανελιχθούν στην κοινωνία. Οι «κρυμμένοι κανόνες» είναι οι άρρητοι νόμοι και οι συνήθειες μιας ορισμένης κοινωνικής ομάδας» (Payne, 2005: 37). Οι «κρυμμένοι κανόνες» διαφέρουν ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Για τα άτομα από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, οι νόμοι ασυνείδητα «υποτάσσουν» τα μέλη της ομάδας τους να βασίζονται στο παρόν και στο αίσθημα της επιβίωσης. Απεναντίας, τα μέλη των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων βασίζουν τη ζωή τους στις μελλοντικές προοπτικές. Οι δυνάμεις που κατευθύνουν αυτές τις ομάδες (driving forces)

είναι η εργασία και η επιτυχία, σε αντίθεση με τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, των οποίων η ζωή περιστρέφεται γύρω από το παρόν και κατευθύνονται από τη διασκέδαση και τις σχέσεις. Το σημαντικότερο στοιχείο, όμως για να χαρτογραφηθεί το πορτραίτο τους είναι, ότι τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι άνθρωποι των οποίων η γνώση των «κρυμμένων» κανόνων, με βάση τους οποίους δομείται η κοινωνία της μεσαίας τάξης, είναι απύσχα. Μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες, σύμφωνα με την Payne, ώστε να μπορέσουν τα άτομα από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα να ανελιχθούν στην κοινωνία, είναι η εκπαίδευση. Η Payne τόνισε ότι τα άτομα από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση με αόριστο τρόπο και «όχι σαν πραγματικότητα» (Payne, 2005:42). Αντίθετα, τα άτομα από τα μεσαία στρώματα βλέπουν την εκπαίδευση ως «σημαντικό προνόμιο για κοινωνική και οικονομική άνοδο» (Payne, 2005:43).

Οι παραπάνω συζητήσεις προκαλούν έντονο σκεπτικισμό για την ισχύ της υπόθεσης, πώς η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση προωθεί την ισότητα των ευκαιριών και έτσι μπορούν να ξεπεραστούν οι αρνητικές επιπτώσεις της χαμηλής κοινωνικής προέλευσης (Attwell & Lavin, 2007). Επίσης, θέτουν σε αμφισβήτηση την άποψη ότι η διεύρυνση της συμμετοχής συνεπάγεται καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές και συνεπώς μεγαλύτερα εισοδηματικά οφέλη, καθώς μάλιστα οι εισοδηματικές ανισότητες οξύνονται σε βαθμό που δεν έχει παρατηρηθεί στο παρελθόν (Massey et al., 2007). Ένα πολύ υψηλό ποσοστό ατόμων από διάφορες κοινωνικές κατηγορίες που έχουν λάβει πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται στην κλίμακα της επαγγελματικής κατάταξης (Bowen et al., 2005:85-87). Αντίθετα, ένα είδος άτυπης μορφής πολιτισμικού κεφαλαίου που είναι κοινό στους γόνους της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της επαγγελματικής επιτυχίας (Lareau & Weininger, 2006· McDonough, 1997). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση και η κοινωνικο-οικονομική πολυμορφία γίνονται ολοένα και πιο σοβαρά ζητήματα. Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι ερευνητές βλέπουν τα πανεπιστήμια λιγότερο ως «σκάλα» για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα, και περισσότερο ως «μέσο» και «κόσκινο» που ρυθμίζουν την πρόσβαση στα ελίτ επαγγέλματα (Gumport, 2007· Stevens et al., 2008).

Μια άποψη, που αξίζει να αναφερθεί, είναι της Reay και των συνεργατών της, σύμφωνα με την οποία η ανώτατη εκπαίδευση στην Αγγλία σχεδιάστηκε για την ελίτ και, παρά τις προσπάθειες για διεύρυνση της συμμετοχής, παραμένει χώρος που ευδοκίμουν τα συμφέροντα της μεσαίας τάξης (Reay et al., 2005). Αναφερόμενος στο ζήτημα αυτό ο ο Kahlenberg (2001) υποστηρίζει ότι οι φοιτητές με χαμηλό εισόδημα αντιμετωπίζουν τρεις μεγάλες ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση: α. είναι μικρότερο το ποσοστό εισαγωγής τους σε σχέση με το γενικό πληθυσμό που εγγράφεται σε κάποιο πανεπιστήμιο, β. παρακολουθούν τμήματα με γενικό αντικείμενο σπουδών, χωρίς μεγάλη εξειδίκευση και γ. ολοκληρώνουν τις σπουδές τους σε χαμηλότερα ποσοστά.

Οι διαπιστώσεις αυτές, που επιβεβαιώνονται συνεχώς από πολυάριθμες έρευνες, αναλύονται με βάση τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση γενικά, όπως αυτές διαμορφώθηκαν από την εξέλιξη της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μεταπολεμικά.

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια σύντομη επισκόπηση της σχετικής με τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση, βιβλιογραφίας. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι μελέτες που εντοπίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία σε σχέση με τις επιμέρους διαστάσεις των εμπειριών που έχουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να αναδειχθεί το εύρος της σύγχρονης συζήτησης. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται συνοπτικά, επίσης, η πραγματικότητα της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης, όπως αυτή διαμορφώθηκε μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Στη συνέχεια, γίνεται επισκόπηση της περιορισμένης ελληνικής βιβλιογραφίας, προκειμένου να αναδειχθούν τα ελλείμματα αλλά και η χρησιμότητα σχετικών ερευνών.

2.1 Ανισότητες στις εμπειρίες από τις σπουδές: θεωρία και έρευνα

Τις τελευταίες δεκαετίες, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, άρχισε να αναπτύσσεται ως διακριτό πεδίο έρευνας η Κοινωνιολογία της Ανώτατης Εκπαίδευσης, με συνέπεια να δημοσιεύονται τις τελευταίες δεκαετίες πολλές έρευνες και θεωρητικές μελέτες διεθνώς για τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Μεγάλο μέρος από αυτές αναφέρονται στις ανισότητες ως προς τις εμπειρίες από τις σπουδές, οι οποίες ξεκινούν από τις διαδικασίες της πρόσβασης και φτάνουν μέχρι την προετοιμασία για τη μετάβαση στον κόσμο της εργασίας.

Πράγματι, είναι πολύ πλούσια η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές τους (Crozier et al., 2008· Allen et al., 2008). Μελετώνται εκτενώς οι ποικίλες όψεις των εμπειριών από τις σπουδές, ωστόσο δεν εντοπίζεται μια ολιστική προσέγγιση που θα βοηθούσε στην κατανόησή τους. Η αποσπασματική προσέγγιση, η προσέγγιση δηλαδή σε ορισμένες πτυχές των εμπειριών από τις σπουδές, αν και έχει συνεισφέρει σημαντικά στην κατανόηση τους, αφήνει κενά και καθιστά δύσκολη τη διερεύνηση σύνθετων και αόρατων κοινωνικών παραγόντων που διαμορφώνουν την πορεία, κατά την οποία τα πρώτα στάδια της ακαδημαϊκής διαδρομής καθορίζουν σημαντικά και επόμενα στάδια της. Σε κάθε περίπτωση όμως οι έρευνες για τις εμπειρίες των φοιτητών κεντρίζουν, με τα ευρήματά τους, το επιστημονικό ενδιαφέρον μετά τη διεύρυνση συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση και τις αλλαγές στην κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού. Παρά τις αλλαγές, παραμένει υψηλότερη η εκπροσώπηση των φοιτητών από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και ταυτόχρονα μεγαλώνουν οι διαφορές στις εμπειρίες από τις σπουδές, σε σημείο που δε μπορεί να γίνει λόγος για «κοινές» εμπειρίες των φοιτητών. Για το λόγο αυτό, έρευνες εξετάζουν τις εμπειρίες σε σχέση με την κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού και τη στρωματοποίηση των ιδρυμάτων, όπως και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (Benson et al., 2009).

Αυτή η προσπάθεια δεν είναι εύκολη υπόθεση, γιατί είναι μεγάλη η ποικιλία των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης και μεγάλοι οι αριθμοί των φοιτητών στο καθένα, όπως και η ποικιλία των προγραμμάτων σπουδών. Για παράδειγμα, ο Scott αναφέρει ότι η συστηματική καταγραφή των εμπειριών από τις σπουδές βρίσκεται υπό «απειλή», επειδή η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μεγάλη και γίνεται λόγος για μετασχηματισμό του συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης από ένα «ελίτ» σε ένα «μαζικό» σύστημα (Scott, 1995). Παρόμοια, οι Archer και Hutchings (2000) αναφέρουν ότι είναι μεγάλη η ποικιλία των εμπειριών από τις σπουδές για τους φοιτητές με διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Η αύξηση της ετερογένειας του φοιτητικού πληθυσμού μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής, δημιουργεί δυσκολίες στην καταγραφή των εμπειριών και δυσχεραίνει τη μελέτη των κοινωνικών ανισοτήτων.

Γεννιούνται, αναπόφευκτα, σοβαρά ερωτήματα που αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης σχετικά με τις διαφοροποιημένες εμπειρίες από τις σπουδές των διαφόρων επιμέρους ομάδων του φοιτητικού πληθυσμού μέσα στο συνολικό σώμα. Οι έρευνες που εξετάζουν το ζήτημα αυτό σε μακρο-επίπεδο, αναφέρονται συνήθως στην εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική, μέσω προγραμμάτων και πρακτικών και δεν εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές και ατομικές παραμέτρους των εμπειριών. Κεντρικό σημείο αναφοράς είναι οι πολιτικές που ασκούν τα πανεπιστήμια για να βελτιώσουν τις εμπειρίες των φοιτητών μέσα από δομές και προγράμματα (Bamforth, 2010), μέσα από μέτρα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Thomas, 2005). Επίσης, αναφέρονται στις πολιτικές και τις πρακτικές για να μειώσουν τις ανισότητες που προκύπτουν από την κοινωνική τάξη και τις πολιτισμικές διαφορές, αλλά και της πολιτικής που ασκούν για τις ανισότητες και τη διαφορετικότητα (Barone & Saunders, 2010).

Όσες έρευνες εστιάζονται στο μικρο-επίπεδο προσεγγίζουν το θέμα των εμπειριών από τις σπουδές από ψυχολογική, οικονομική αλλά και κοινωνιολογική σκοπιά. Οι έρευνες που εξετάζουν το θέμα από ψυχολογική σκοπιά δίνουν έμφαση στους ατομικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη ψυχοκοινωνική συμπεριφορά, είναι υπεύθυνοι για το είδος των εμπειριών που βιώνει το κάθε άτομο χωριστά κατά τη διάρκεια των σπουδών του (Schultheiss & Blustein, 1994). Τονίζουν, αναφερόμενες στο ζήτημα των εμπειριών από τις σπουδές, ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην εξέλιξη της προσωπικότητας των φοιτητών, γιατί συνδέεται με μια νέα ποιότητα ζωής και την απόκτηση μιας νέας ταυτότητας (Dombrowskis, 2016). Έχει μεγάλη σημασία η μελέτη των διαδικασιών απόκτησης νέας ταυτότητας και η αλλαγή της προσωπικότητας των φοιτητών λόγω των εμπειριών της ακαδημαϊκής ζωής. Οι περισσότερες έρευνες που μελετούν την επιτυχία των σπουδών αποκαλύπτουν ότι αυτή γίνεται αντιληπτή ως ατομικό γεγονός. Με λίγα λόγια, τα ίδια τα άτομα ευθύνονται για την ακαδημαϊκή επιτυχία τους, αποφασίζουν να συνεχίσουν, να ολοκληρώσουν ή να διακόψουν τις σπουδές, κάνουν επιλογές που εξαρτώνται από προσωπικούς παράγοντες. Τα επιχειρήματα που προτάσσουν για να τεκμηριώσουν την άποψη αυτή είναι ότι οι πολιτικές της ανώτατης εκπαίδευσης δεν πρέπει να επικεντρώνονται τόσο στις γνωστικές ικανότητες, αλλά στους

ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι απόψεις τους αυτές ξεκινούν από την ιδέα ότι ακόμη και αν η επίδοση στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι ίδια, αυτή κατά τη διάρκεια των σπουδών διαφέρει πολύ, γεγονός που αποδεικνύει ότι είναι ψυχολογικοί παράγοντες αυτοί που επενεργούν στην ακαδημαϊκή διαδρομή των φοιτητών και καθορίζουν, κατά κύριο λόγο, την ακαδημαϊκή επιτυχία. Είναι αξιοσημείωτο ότι ορισμένες ψυχολογικές έρευνες, δείχνουν ότι και η σειρά γέννησης ενός παιδιού μπορεί να επηρεάσει το βαθμό ενσωμάτωσης στο πανεπιστήμιο (Γκαντώνα, 2007) ή ότι τα πρωτότοκα παιδιά έχουν περισσότερο άγχος για τις σπουδές και αυτό επηρεάζει την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Estrada et al., 2005).

Υπάρχουν, επίσης, έρευνες που εξετάζουν τους οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις εμπειρίες από τις σπουδές, δηλαδή κατά πόσο οι υποτροφίες και οι οικονομικές ενισχύσεις είναι καθοριστικές για την ολοκλήρωση των σπουδών από τους φοιτητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Aitken et al., 2004; Allen et al., 2005). Κάποιες, ωστόσο, έρευνες στην Αυστραλία δείχνουν ότι η αύξηση στα δίδακτρα των σπουδών δεν επηρεάζει απαραίτητα την κοινωνικοοικονομική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού (Andrews, 1999), ένδειξη ότι είναι άλλοι και όχι οικονομικοί οι παράγοντες που παίζουν σημαντικότερο ρόλο στις εμπειρίες από τις σπουδές. Για το λόγο αυτό, η μελέτη του ζητήματος των εμπειριών από τις σπουδές από κοινωνιολογική σκοπιά είναι σημαντική και αναδεικνύει τις κοινωνικές ανισότητες που τις διαφοροποιούν τελικά σε πολλαπλά επίπεδα.

Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στρέφονται κυρίως στα κοινωνικά χαρακτηριστικά και στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών, αλλά και στις διαφορές που υπάρχουν ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, όπως η ηλικία και το φύλο. Η Solomon διερεύνησε σε δείγμα 61 φοιτητών σε πανεπιστήμιο της Αγγλίας την επίδραση της ηλικίας και του φύλου στη διαμόρφωση των εμπειριών από τις σπουδές και βρήκε σημαντικές διαφορές που συνδέονται με τις διαφορές στην ενσωμάτωση στη φοιτητική ζωή και στην επίδοση (Solomon, 2012). Άλλες μελέτες υποστηρίζουν με βάση τα ευρήματά τους ότι ακόμη και οι φυσικοί παράγοντες, όπως η τοποθεσία που βρίσκεται το πανεπιστήμιο, το κλίμα της περιοχής και το μέγεθος της πόλης είναι σημαντικοί

για τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές τους (Martin et al., 1999· Ευθυμίου κ.α, 2001).

Οι έρευνες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση καταλήγουν συχνά στο συμπέρασμα ότι οξύνονται τα τελευταία χρόνια (Bolliver, 2011). Δεν εντοπίζονται μόνο στις εμπειρίες από τις σπουδές, αλλά και στα διάφορα οφέλη που πηγάζουν από αυτές και απολαμβάνουν όσοι προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα (Archer & Hutchings, 2000). Εξετάζουν, επίσης, τους ποικίλους κοινωνικούς παράγοντες που διαφοροποιούν τις εμπειρίες από τις σπουδές (Andreshak-Behrman, 2003· Benson et al., 2009), με συνέπεια ορισμένες κατηγορίες μη-παραδοσιακών φοιτητών να υποεκπροσωπούνται (Benseman et al., 2006) και να εγκαταλείπουν τις σπουδές τους ή να παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκής και κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Γενικά, τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι η κοινωνική τάξη, ο βαθμός ακαδημαϊκής και κοινωνικής ενσωμάτωσης, η προετοιμασία για τις σπουδές, οι προσδοκίες αλλά και η επιρροή από τους συνομηλίκους, ιδιαίτερα όμως το πολιτισμικό και το κοινωνικό κεφάλαιο ασκούν σημαντική επίδραση στις προσδοκίες, αλλά κυρίως στις εμπειρίες από τις σπουδές (Bourdieu, 1993· Bourdieu & Passeron, 2014). Οι φοιτητές που προέρχονται από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τις διάφορες προκλήσεις στο πανεπιστήμιο. Πολλές έρευνες για τις εμπειρίες από τις σπουδές σε αυτή την κατηγορία φοιτητών έχουν πολλά να συνεισφέρουν (Pascarella et al., 2004· Paulsen & St. John, 2002). Αρχικά, αποδεικνύουν ότι οι φοιτητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αποκτούν λιγότερες γνώσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών, έχουν χαμηλότερες φιλοδοξίες και ενθαρρύνονται σε μικρότερο βαθμό από την οικογενειά τους. Επίσης, συμμετέχουν λιγότερο στις δραστηριότητες του πανεπιστημίου, έχουν λιγότερες συναναστροφές με συμφοιτητές τους και συνήθως δεν μένουν μέσα στο χώρο του πανεπιστημίου (campus). Επίσης, οι Terenzini et al. (2001) βρήκαν ότι οι φοιτητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν μικρότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Ένας μεγάλος αριθμός από τους φοιτητές αυτούς οδηγούνται στην εγκατάλειψη των σπουδών ή καθυστερούν πολλά χρόνια για να λάβουν το πτυχίο τους, με σοβαρές

συνέπειες στους ίδιους, τα ιδρύματα και το κράτος, που καλύπτει μεγάλο μέρος των δαπανών για τη λειτουργία τους (Walpole, 2003).

Οι μελέτες που ασχολούνται με τις εμπειρίες από τις σπουδές σε σχέση με τις κοινωνικές ανισότητες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε διάφορες θεματικές που καλύπτουν ένα μεγάλο διάστημα και διάφορες πλευρές τους, σχετικά με την πρόσβαση, τη συμμετοχή, την μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Ένα μέρος των ερευνών εστιάζεται στην επιλογή σπουδών και την πρόσβαση, γιατί οι παραγοντες αυτοί καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις ακαδημαϊκές διαδρομές (Reay et al., 2005, 2009; St. John et al., 2005). Μάλιστα πολλοί ερευνητές προκειμένου να μελετήσουν τις εμπειρίες από τις σπουδές χρησιμοποιούν δείγμα φοιτητών από το πρώτο έτος των σπουδών τους (first year experience) και εξετάζουν μέσα από ποικίλες οπτικές τις εμπειρίες, όπως για παράδειγμα τις διαφορές στις εμπειρίες ανάμεσα στους παραδοσιακούς και μη-παραδοσιακούς φοιτητές (Ballantyne et al., 2009; Yorke, 2008), την εργασία (Krause et al., 2005), την οργάνωση της ακαδημαϊκής ζωής συνολικότερα (Bowl, et al., 2008).

Οι μελέτες αυτές επίσης, αξιοποιώντας τα ευρήματα των ερευνών τους υποστηρίζουν, ότι η κοινωνική προέλευση και ειδικότερα οι οικονομικοί πόροι ασκούν σημαντική επιρροή στη διαδικασία επιλογής σπουδών, η οποία με σαφήνεια διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη (Crozier et al., 2008; Reay et al., 2010; Chowdry et al., 2013, Heller, 1997, 1999, 2001). Με άλλα λόγια, υπάρχουν σαφείς διαφορές στις προτιμήσεις και στη λήψη της απόφασης για την επιλογή σπουδών. Η πλειονότητα των φοιτητών από χαμηλά στρώματα επιλέγει τις σπουδές τους με βάση το κόστος και τα αποτελέσματα που πιστεύουν ότι θα τους προσφέρουν. Όσο μεγαλύτερο είναι όμως το οικονομικό κόστος για τις σπουδές τόσο μεγαλώνουν οι πιθανότητες να έχουν μακροπρόθεσμα οικονομικά οφέλη από αυτές (Heller, 1997). Αυτός είναι άλλωστε και ένας από τους βασικούς λόγους που οι προερχόμενοι από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα αυξάνουν το ποσοστό επένδυσης στην εκπαίδευση, αναμένοντας σημαντικά οφέλη, κυρίως σε σχέση με το ύψος του μισθού που πρόκειται να διασφαλίσουν κατά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Οι έχοντες χαμηλότερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν και λιγότερα οφέλη, ενώ το κόστος των σπουδών είναι

μεγαλύτερο. Είναι περισσότερο πιθανό να αντιμετωπίσουν εμπόδια και δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους πορεία, εφόσον αυτή παρουσιάζει πολλά προβλήματα και δεν τόσο «ομαλή» όσο περίμεναν, με συνέπεια συχνά να μεταβάλλεται σε μία τραυματική εμπειρία.

Οι μελέτες αυτές διαπιστώνουν ότι οι φοιτητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, από εθνικές μειονότητες, μη-παραδοσιακοί φοιτητές, είναι πρώτης γενιάς, αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια κατά την πρόσβαση (Bowl, 2003) και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο, ενώ παράλληλα δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες από τις σπουδές. Πολλές φορές, οι προσδοκίες των φοιτητών αυτών μπορεί να μην είναι ρεαλιστικές και να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Τα αποτελέσματα κυρίως δείχνουν ότι τα άτομα από χαμηλότερα στρώματα ασυνείδητα αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τις σπουδές τους και τις προσδοκίες τους από αυτές. Οι Bowden και Doughney στην έρευνά τους που πραγματοποίησαν σε Αυστραλούς μαθητές Λυκείου διαπίστωσαν ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες για τις σπουδές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο (aspirations gap) (Bowden & Doughney, 2010). Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2012 σε δύο πανεπιστήμια της Κίνας σε 40 φοιτητές εξετάζει πώς το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο μπορεί να αποτελέσει παράγοντα που καθορίζει τα δύο σημαντικά στάδια μετάβασης των φοιτητών, από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο και από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας (Lu, 2012). Εξετάζει τις αντιλήψεις των φοιτητών για την αξία του πανεπιστημίου, ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι φοιτητές από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το πανεπιστήμιο είναι απαραίτητο για την επίτευξη των προσδοκιών τους. Αυτό οφείλεται όχι μόνο στο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό κεφάλαιο των φοιτητών, αλλά και στις εξωτερικευμένες προδιαθέσεις τους, όπως είναι οι υψηλές προσδοκίες και το αίσθημα του ανταγωνισμού. Μεγάλη σημασία έχει το πολιτισμικό, το οικονομικό και το κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας που προσδιορίζουν το πλαίσιο των αποφάσεων για το αντικείμενο σπουδών, τη σχολή και το ίδρυμα. Ισχύει, δηλαδή, αυτό που υποστηρίζει ο Bourdieu, ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο και οι άλλες μορφές κεφαλαίου καθορίζουν την πρόσβαση. Η αξιοποίηση των

ευκαιριών πρόσβασης και συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση εξαρτάται από τα εφόδια, με τα οποία είναι εξοπλισμένοι οι μαθητές. Η επιλογή σπουδών είναι ένα σύνθετο ζήτημα, γιατί επηρεάζεται σημαντικά από τις προτιμήσεις και το κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου λαμβάνονται αποφάσεις (Ball et al., 1996). Από αυτή τη σκοπιά, ένα πιο ανοιχτό σύστημα πρόσβασης δε διασφαλίζει οπωσδήποτε την επιτυχή συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση και την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών. Τυπικά, αυξάνει τις ευκαιρίες, αλλά δεν προωθεί την ισότητα. Η ανοιχτή πρόσβαση βασίζεται στην ιδέα ότι όλοι μπορούν να έχουν τα εφόδια για την ακαδημαϊκή συμμετοχή, αλλά φαίνεται ότι αυτή δεν οργανώνεται με ίσους κανόνες. Οι προερχόμενοι από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες, με γονείς που δεν έχουν την εμπειρία της ανώτατης εκπαίδευσης, οι μη παραδοσιακοί ή οι ενήλικες φοιτητές έχουν αρνητικές εμπειρίες από τις σπουδές και αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ολοκλήρωση τους. Υπάρχουν και άλλοι πολλοί παράγοντες που διαφοροποιούν την πρόσβαση και ένας από αυτούς είναι το φύλο. Οι γυναίκες έχουν καλύτερες επιδόσεις και περισσότερες πιθανότητες πρόσβασης (Ingels et al., 2002). Ένας άλλος παράγοντας είναι το εισόδημα της οικογένειας γιατί από αυτό εξαρτάται η σωστή προετοιμασία και η ισότιμη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ παράλληλα έχει επιπτώσεις και στην ολοκλήρωση των σπουδών ή δημιουργεί τάσεις εγκατάλειψής (Cabrera et al., 2005· Anders, 2012). Το εισόδημα της οικογένειας επηρεάζει καθοριστικά και τις επιλογές των σπουδών, οι οποίες πολλές φορές είναι λανθασμένες ή αναγκαστικές. Στην περίπτωση αυτή οι φοιτητές βιώνουν τη ματαίωση των προσδοκιών και δεν ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις τους.

Άλλοι ερευνητές ασχολούνται με τη συμμετοχή στο πανεπιστήμιο, η οποία γίνεται αντιληπτή στη βιβλιογραφία ως «εμπλοκή» των φοιτητών στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες και συνδέεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Η ακαδημαϊκή επιτυχία βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας, γιατί ορίζει τις στρατηγικές που αποσκοπούν στη βελτίωση των εμπειριών από τις σπουδές. Η επιτυχία των σπουδών είναι βέβαια μια έννοια που το περιεχόμενό της έχει πολλές διαστάσεις και μπορεί να ιδωθεί από πολλές οπτικές (Pritchard & Wilson, 2003). Η επιτυχία των σπουδών αποτελεί το τελικό κριτήριο για να κριθούν οι εμπειρίες από τις σπουδές. Όσο θετικότερες είναι οι εμπειρίες από

τις σπουδές τόσο μεγαλύτερη είναι η επιτυχία. Ένας από τους βασικότερους στόχους που αποτελεί και κεντρικό σημείο αναφοράς σε όλα τα συστήματα της ανώτατης εκπαίδευσης είναι η επιτυχία των φοιτητών. Η βασική αντίληψη για την επιτυχία από τις σπουδές διαφέρει ανά χώρα. Η μια χώρα μπορεί να επικεντρώνεται κυρίως στο περιορισμό του χρόνου για την ολοκλήρωση των σπουδών, ενώ μια άλλη είναι δυνατό να επικεντρώνεται σε θέματα εργασίας ή ακόμη και «απασχολησιμότητας» των αποφοίτων στην αγορά εργασίας.

Βασικός παράγοντας καθοριστικός για την επιτυχία των σπουδών που είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις εμπειρίες από τις σπουδές είναι το αίσθημα του «ανήκειν» (sense of belonging) (Crozier et al, 2008). Το αίσθημα του «ανήκειν» δείχνει το βαθμό που τα άτομα προσαρμόζονται στο πρόγραμμα των σπουδών τους. Επίσης, όπως τονίζει και ο Tinto (1993), η κοινωνική και ακαδημαϊκή ενσωμάτωση είναι σημαντικός παράγοντας, γιατί ασκεί μεγάλη επιρροή στην επιτυχία των σπουδών. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν, όπως προαναφέρθηκε, τον όρο «εμπλοκή» και τονίζουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η «εμπλοκή» στο πανεπιστήμιο τόσο μεγαλύτερη είναι η γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη (Astin, 1993) αλλά και περισσότερες οι πιθανότητες για παραμονή και ολοκλήρωση των σπουδών (Tinto, 1993, 2006-2007· Allen et al., 2008). Υπάρχει σχέση κοινωνικής τάξης και «εμπλοκής». Οι διαφορές στην κοινωνική τάξη προκαλούν διαφορές στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση που τελικά επηρεάζει και το βαθμό «δέσμευσης» με τις σπουδές (Walpole, 2003· Aries & Seider, 2005, 2007· Museus 2012). Σημαντικά είναι τα ερωτήματα που προκύπτουν σχετικά με το ρόλο της κοινωνικής τάξης στην «εμπλοκή» αυτών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και που είναι πρώτης-γενιάς φοιτητές (Archer et al., 2003). Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού επιχειρήθηκε η δημιουργία ενός ενδογενεακού μοντέλου μεταβίβασης της ακαδημαϊκής επιτυχίας από τους Feinstein, Duckworth και Sabates (2004) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα οφέλη από την εκπαίδευση εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από την εκπαίδευση των γονιών.

Στην Αμερική, όπου η ανομοιογένεια των φοιτητών είναι μεγαλύτερη, έχει πραγματοποιηθεί μία έρευνα (Lambert, 2010) σε 388 φοιτητές από 4 πανεπιστήμια που δείχνει την επίδραση της κοινωνικής τάξης στις εμπειρίες των φοιτητών. Ειδικότερα, οι εξαρτημένες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν

είναι η εθνότητα, η εκπαίδευση και το εισόδημα των γονέων ενώ οι ανεξάρτητες είναι διάφορες παράμετροι της ενσωμάτωσής τους στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές που έχουν γονείς με χαμηλότερα εισοδήματα νιώθουν περισσότερο απομονωμένοι, ενώ όσοι προέρχονται από υψηλότερες κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν το κοινωνικό τους status περισσότερο έντονα και συχνότερα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μέσα στο πανεπιστήμιο.

Ο Martin (2010) παρομοίως εξερευνά τον τρόπο που οι φοιτητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αντιλαμβάνονται και βιώνουν τις κοινωνικές ανισότητες στο πανεπιστήμιο. Διαπιστώνει, όπως και άλλοι ερευνητές (Steinmetz, 2008), ότι ενώ πολλοί φοιτητές απέκτησαν αίσθηση για την κοινωνική τους τάξη μέσα στο πανεπιστήμιο, δεν πιστεύουν ότι αυτή ασκεί κάποια επίδραση στη διαμόρφωση των εμπειριών από τις σπουδές. Όμως τα δεδομένα δείχνουν ότι επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που ξοδεύουν το χρόνο τους, κάτι που έχει συνέπειες και στις εμπειρίες τους. Πολλοί φοιτητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δε συμμετέχουν σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες με μέλη του πανεπιστημίου, δηλαδή δεν αφιερώνουν χρόνο για την ενσωμάτωσή τους σε αυτό. Πολλές ακόμη έρευνες καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα (Walpole, 2007). Οι φοιτητές από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ακόμη, όταν ερωτήθηκαν για τις προσδοκίες τους από το πανεπιστήμιο, δεν αναφέρθηκαν στις δικές τους. Αντίθετα, εξέφρασαν συναισθήματα θυμού για τους φοιτητές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο που οι διευκολύνσεις στην επίτευξη των προσδοκιών είναι μεγαλύτερες.

Μια ποιοτική έρευνα με 30 φοιτητές (Aries & Seider, 2005) από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, οι μισοί από τους οποίους σπουδάζουν σε δημόσιο πανεπιστήμιο και οι υπόλοιποι μισοί σε ιδιωτικό, έδειξε ότι οι φοιτητές από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα που σπουδάζουν σε ελίτ πανεπιστήμια βιώνουν στην καθημερινότητα τους τη κοινωνική διάκριση, ενώ όσοι σπουδάζουν στο δημόσιο πανεπιστήμιο δεν έχουν βιώσει καμία κοινωνική διάκριση.

Από μια πρόσφατη μεγάλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 10 ευρωπαϊκές χώρες (Thomas & Quinn, 2007) φαίνεται ότι φοιτητές με γονείς που έχουν ολοκληρώσει ανώτατες σπουδές έχουν μεγαλύτερες φιλοδοξίες και προσαρμόζονται ευκολότερα στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα σε ποικίλα

γεωγραφικά και πολιτισμικά πλαίσια. Παρομοίως, οι πρώτης γενιάς φοιτητές μειονεκτούν σε σχέση με τους υπόλοιπους φοιτητές στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Pascarella et al., 2004), αν και οι πρώτης γενιάς φοιτητές δεν εντάσσονται στην ίδια κατηγορία με τους φοιτητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Padgett et al., 2010). Οι εμπειρίες από τις σπουδές για τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα είναι σημαντικά διαφορετικές, αφού τα άτομα που προέρχονται από αυτά έχουν λιγότερες ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο και να εμπλουτίσουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο (Reay et al., 2010).

Ένας άλλος παράγοντας για την ακαδημαϊκή επιτυχία είναι η επαφή με τους συνομήλικους (Thomas, 2002). Οι Stuart και οι συναδελφοί του (2011) ισχυρίζονται ότι η επαφή με τους συνομήλικους είναι καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής ταυτότητας που στη συνέχεια οδηγεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Παρομοίως ο Tinto (1997) ισχυρίζεται ότι οι φοιτητές οφείλουν να βρίσκονται σε πολύ καλή σχέση συνεργασίας με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές τους προκειμένου να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους, γιατί είναι μια μορφή κοινωνικού κεφαλαίου. Η απόκτηση κοινωνικού κεφαλαίου συνεισφέρει στην περαιτέρω απόκτηση ή στη βελτίωση του υπάρχοντος πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου. Με λίγα λόγια, οι συναναστροφές με τους συνομήλικους βοηθά τους φοιτητές να ανταλλάξουν γνώσεις και στάσεις, να επωφεληθούν σε σημαντικό βαθμό.

Στο πλαίσιο των μελετών σχετικά με τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές κατά τη συμμετοχή στο πανεπιστήμιο, πολλές έρευνες τονίζουν την αναγκαιότητα της μάθησης και της διανοητικής και γνωστικής ανάπτυξης των φοιτητών, συνδέοντας αυτές τις διαδικασίες με τις εμπειρίες από τις σπουδές (Bamber & Tett, 2000). Για το λόγο αυτό υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με τις εμπειρίες της μάθησης στο πανεπιστήμιο, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα μιας βιβλιογραφικής έρευνας, η οποία κατασκεύασε ένα χάρτη, χρήσιμο εργαλείο για την οργάνωση της βιβλιογραφίας, έπειτα από αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά από το διαδίκτυο (Ertl & Wright, 2008). Ο χάρτης δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών, οι 105 από τις 256, σχετίζεται με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη μάθηση.

Οι έρευνες αυτές δείχνουν ότι το κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τα χρήματα, το φύλο, η δύναμη, η εργασία, το παιχνίδι, ο χρόνος και η ηλικία επηρεάζουν τη μάθηση (Clayton et al., 2010). Για το λόγο αυτό, κάθε εμπειρία θεωρείται μοναδική και το περιβάλλον επιδρά στην προσαρμογή των φοιτητών στη διαδικασία μάθησης, η οποία δομείται από σχέσεις πολιτισμού, εξουσίας, κοινωνικο-οικονομικού υποβάθρου και είναι διαφορετική ανάμεσα στους φοιτητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Stuart et al., 2011· Boulton-Lewis et al., 2000, 2003, 2004). Η διαδικασία της μάθησης είναι καθοριστική για τις εμπειρίες των φοιτητών, γιατί ο τρόπος που μαθαίνουν σχετίζεται με την κοινωνική και πολιτισμική τους θέση και επιδρά στις εμπειρίες γενικότερα.

Αρχικά, διαφορές παρουσιάζονται μεταξύ των πρώτης γενιάς φοιτητών και στη μαθησιακή πρόοδο και διανοητική τους ανάπτυξη. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι η μαθησιακή και γνωστική ανάπτυξη σχετίζεται και με τον τρόπο που αναζητούν τη γνώση, χρησιμοποιούν τις εμπειρίες τους. Τα ευρήματα οδηγούν σε μια στροφή του ενδιαφέροντος από τη βελτίωση στις μεθόδους διδασκαλίας στη βελτίωση της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ειδικά σε πρακτικές για την ενίσχυση των φοιτητών από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Crosling et al., 2008).

Ο Padgett και οι συνεργάτες του (2010) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση των γονέων και το εισόδημα δεν έχουν επίδραση στην γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη, ωστόσο οι πρώτης-γενιάς φοιτητές έχουν χαμηλότερη επίδοση. Επίσης, η μεγάλη ηλικία έχει αρνητική επίδραση στην ικανότητα μάθησης, αν και πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας φοιτητές, ειδικά οι γυναίκες, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να πετύχουν στις σπουδές τους.

Αν και δεν υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία γύρω από το ποσοστό επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων για φοιτητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, η παραμονή και ολοκλήρωση των σπουδών σε αυτή την κατηγορία ατόμων αποτελεί ένα επίμαχο ζήτημα που βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας.

Πολλές έρευνες, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στους παράγοντες που ευθύνονται για την παραμονή ή καθυστέρηση των σπουδών, μελετώντας τις εμπειρίες από τις σπουδές από μια διαφορετική οπτική (Bennett, 2003· Quinn et al., 2005· Powdthavee & Vignoles, 2009· Johnes & McNabb, 2004).

Οι σύγχρονες μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της πρόσβασης και καθυστέρησης ή εγκατάλειψης των σπουδών (Yorke & Longden, 2004). Οι περισσότερες, ωστόσο, έρευνες εξετάζουν την επίδραση που ασκεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στην καθυστέρηση ή εγκατάλειψη των σπουδών (Turner, 2008· Quinn, 2004). Υποστηρίζουν ότι για να ερμηνευθεί η καθυστέρηση των σπουδών χρειάζεται να εξετασθούν οι διαδικασίες πρόσβασης που αναφέρονται στην επίδοση, την προετοιμασία, τις προσδοκίες, τις προτιμήσεις και τις επιλογές σπουδών.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι όλα τα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν ποσοστά φοιτητών που εγκαταλείπουν τις σπουδές που ποικίλουν από 40% στις ΗΠΑ σε 15% στην Ιαπωνία και την Κορέα. Επίσης, οι λόγοι που οι φοιτητές εγκαταλείπουν τις σπουδές τους ποικίλουν από χώρα σε χώρα. Για παράδειγμα, στην Αμερική οι φοιτητές εγκαταλείπουν τις σπουδές τους, λόγω μη ενσωμάτωσης στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, ενώ στη Γαλλία για να ακολουθήσουν την επαγγελματική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Yorke και Longden (2004), πέντε είναι οι σημαντικοί λόγοι για την καθυστέρηση των σπουδών: η ελλιπής προετοιμασία για την ανώτατη εκπαίδευση, η έλλειψη ενδιαφέροντος για το αντικείμενο των σπουδών, οι οικονομικές δυσκολίες, η ασυμβατότητα μεταξύ φοιτητών και ιδρύματος σπουδών και η ελάχιστη ακαδημαϊκή πρόοδος.

Οι φοιτητές που καθυστερούν προέρχονται κυρίως από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ανήκουν σε οικογένειες με γονείς που δεν έχουν αντίστοιχη εκπαίδευση. Τα στατιστικά αυτά στοιχεία οδηγούν στη διεξαγωγή ερευνών που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ενσωμάτωση των φοιτητών πριν την πρόσβασή τους στο πανεπιστήμιο, ως βασικό κλειδί για την ολοκλήρωση των σπουδών, ερχόμενοι σε αντίθεση με το μοντέλο του Tinto περί ακαδημαϊκής και κοινωνικής προσαρμογής (Abramson & Jones, 2003). Υπάρχουν ακόμη τα οικονομικά εμπόδια που δεν επιτρέπουν την ισότιμη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και αυξάνουν τις πιθανότητες εγκατάλειψης των σπουδών (Cabrerá et al., 2005). Αν και ορισμένες μελέτες υποστηρίζουν ότι η διεύρυνση της συμμετοχής και η έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών είναι δύο έννοιες που δεν σχετίζονται, ωστόσο τα όρια μεταξύ τους είναι θολά και υπάρχει σχέση μεταξύ πρόσβασης και ολοκλήρωσης των σπουδών.

Πολλές είναι οι έρευνες που εξετάζουν τη μετάβαση στην αγορά εργασίας των πτυχιούχων σε σχέση με τις ανισότητες και τις εμπειρίες από τις σπουδές. Μια μελέτη που εξετάζει τα επίπεδα απορρόφησης στην αγορά εργασίας σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες δείχνει ότι η ανώτατη εκπαίδευση χρειάζεται στρατηγικές προσεγγίσεις σχετικές με την κοινωνία, την απόκτηση επαγγελματισμού και τους φοιτητές (Kolster & Westerheijden, 2014). Αυτές οι στρατηγικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν την ένταξη πιο γενικών και μεταβιβάσιμων ικανοτήτων, όσον αφορά τις γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές (Brown & Hesketh, 2004:95).

Οι Beck και Young ισχυρίζονται ότι ο αριθμός των ατόμων με υψηλά προσόντα έχει αυξηθεί, αλλά η ανάγκη για υψηλά προσόντα στην αγορά εργασίας έχει παραμείνει η ίδια (Beck & Young, 2005). Αυτό συνεπάγεται ότι τα υψηλά προσόντα έχουν χάσει την αξία τους στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, οι Shavit και Muller υποστηρίζουν ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση δε μειώνει την αξία των προσόντων, αλλά απεναντίας την αυξάνει, ειδικότερα στις προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, εξαιτίας της υψηλής ζήτησης που έχουν στην αγορά εργασίας (Shavit & Muller, 1998). Για το λόγο αυτό, πολλές έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις σχέσεις ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση, τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση και την επαγγελματική σταθερότητα ή αστάθεια μεταξύ των αποφοίτων πανεπιστημίου (Argentin & Triventi, 2011).

Η συνεισφορά της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στη μελέτη της μετάβασης από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας έγκειται περισσότερο στην ανάδειξη των κοινωνικών χαρακτηριστικών που την επηρεάζουν. Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί έως σήμερα δείχνουν ότι η κοινωνική τάξη είναι σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην πρόσβαση, την παραμονή, την επίδοση και γενικά στις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές. Ωστόσο, σχετικά περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών που δείχνουν τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και στη μετάβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Αυτές παρέχουν ενδείξεις ότι η φάση της μετάβασης από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας μπορεί να επηρεάσει ολόκληρη την επαγγελματική πορεία του ατόμου. Μια ποιοτική έρευνα που διεξήχθη σε 13 απόφοιτους από χαμηλή κοινωνική τάξη έδειξε ότι οι εμπειρίες από το

πανεπιστήμιο μπορούν να εξοπλίσουν τους πτυχιούχους με τα κατάλληλα εφόδια ώστε να μεταβούν με επιτυχία στην αγορά εργασίας (Huber, 2015). Επίσης, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο διαμορφώνει διαφορετικά κριτήρια επαγγελματικής ένταξης. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός των σπουδών, ο τύπος και το είδος του πτυχίου, το επάγγελμα και η κοινωνική θέση των γονιών, το εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι μερικά από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που προδιαγράφουν την πορεία μετάβασης από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Σε αυτή την περίπτωση, οι παρεμβάσεις των πανεπιστημίων δεν μπορούν να είναι καθοριστικές, γιατί οι προηγούμενες ατομικές εμπειρίες επηρεάζουν σημαντικά το είδος της μετάβασης (κοινωνική τάξη, προηγούμενες εμπειρίες μάθησης κ.λ.π). Υπάρχουν άλλες θεωρήσεις που τονίζουν ότι τα ιδρύματα μπορούν να αντιστρέψουν το λανθάνον πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, γιατί έτσι επιτελούνται οι κοινωνικές του λειτουργίες, που είναι η διασφάλιση της ισότητας κατά την πρόσβαση και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων κατά τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών σχετικές με τις εμπειρίες από την απασχόληση και σε σχέση με τις εμπειρίες από τις σπουδές. Τα ευρήματά τους δίνουν μία σαφή εικόνα ότι η ανώτατη εκπαίδευση συντελεί στην αναπαραγωγή των κοινωνικών προνομίων. Στις έρευνες για τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας αξιοποιείται συχνά η θεωρία του Bourdieu που εξετάζει την κοινωνική αναπαραγωγή μέσα στο πανεπιστήμιο, η οποία συνεχίζεται κατά τα στάδια μετάβασης στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις που βασίζονται στη θεωρία του Bourdieu, η έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου» είναι εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο, ειδικά, όταν μελετάται η πανεπιστημιακή κουλτούρα που καλείται να αφομοιώσει και να χρησιμοποιήσει ένας φοιτητής για την επιτυχή ένταξή του στην αγορά εργασίας. Στη μέλετη του *Οι κληρονόμοι* εστιάζει στο πολιτισμικό κεφάλαιο δείχνοντας τον τρόπο που οι διαφορετικές κοινωνικές τάξεις προσπαθούν να συντηρήσουν το υπάρχον κεφάλαιο μέσω της εκπαίδευσης και της οικονομικής και κοινωνικής καταξίωσης. Έτσι, η μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας οριοθετείται με βάση τις κοινωνικές νόρμες που προοιωνίζουν και προδιαθέτουν όλες τις φάσεις μεταβάσεων από

το τέλος της εκπαίδευσης έως τη σταθερή απασχόληση. Η θεωρία αυτή εξηγεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο πώς μεγαλώνει ο ανταγωνισμός στην εκπαίδευση και αυξάνονται τα προσόντα που απαιτούνται για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Καθώς λοιπόν οι φοιτητές από διαφορετικές τάξεις έχουν διαφορετικές εμπειρίες και δυνατότητες στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική ζωή, έχουν και διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides, 2009). Συνεπώς, είναι αναπόφευκτο η μετάβαση να είναι αποτέλεσμα κοινωνικών παραγόντων, όπως τονίζουν οι περισσότερες μακρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις.

Εξετάζοντας το ζήτημα αυτό και βασιζόμενος στη θεωρία του Bourdieu, ο Brown (1997) υποστηρίζει ότι πέρα από τα ακαδημαϊκά προσόντα, οι οικονομικοί πόροι και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων επηρεάζουν την επιτυχή μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας συντελώντας έτσι ολοένα και περισσότερο στην όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού η ρητορική της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων από τη μια και της αξιοκρατικής επίδοσης με βάση τις δεξιότητες και τα προσόντα στη σχέση πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας είναι ένα θέμα που προσελκύει σταθερά το ερευνητικό ενδιαφέρον διεθνώς. Από μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 27 πανεπιστήμια της Αγγλίας σε 2.997 αποφοίτους, με σκοπό να αναδείξει τους παράγοντες που συνδέονται με την επιτυχή μετάβαση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας, προέκυψε ότι οι παράγοντες που εμπλέκονται στη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο και τη μετάβαση είναι η κοινωνική τάξη και ειδικότερα το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η εθνότητα, το αντικείμενο και το ίδρυμα σπουδών και ο βαθμός και τα γενικότερα προσόντα πρόσβασης. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι η μετάβαση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας συνδέεται με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες που αλληλοσχετίζονται. Οι πτυχιούχοι από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα είναι περισσότερο πιθανό να ασχοληθούν με επαγγέλματα που ανταποκρίνονται στα προσόντα τους. Έρευνες, επίσης, αποδεικνύουν ότι οι πτυχιούχοι που οι γονείς τους ανήκουν σε χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες ακόμη και 3,5 χρόνια μετά τη λήψη του πτυχίου δεν έχουν ικανοποιητικό μισθό ή δεν εργάζονται σε εργασίες που απαιτούν υψηλά προσόντα (Smith, 2000). Οι

παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή επαγγελματική διαδρομή, τα γενικότερα «οφέλη» από τις σπουδές δεν σχετίζονται με τα γνωστικά επιτεύγματά τους στο πανεπιστήμιο, αλλά από τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική τους τάξη. Αυτό το συμπέρασμα έχει ενδιαφέρον, γιατί τα οφέλη από τις σπουδές είναι πιο σημαντικά για τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίες ελπίζουν σε μια επικερδή εργασία και στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Ωστόσο, δε βιώνουν τις ίδιες εμπειρίες από τις σπουδές, δε λαμβάνουν τα εφόδια, δεν έχουν το υπόβαθρο, ώστε να επωφεληθούν από τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο και να διαμορφώσουν σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

Γενικά, οι έρευνες δείχνουν ότι τα σχέδια των πτυχιούχων δε διαμορφώνονται σε ένα κενό, αλλά επηρεάζονται από τις επικρατούσες συνθήκες της αγορά εργασίας και αφετέρου από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Στις σύγχρονες κοινωνίες επικρατεί άκρατος ανταγωνισμός και υπάρχουν ευέλικτες μορφές εργασίας, γεγονός που ενισχύει την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Μια όψη των κοινωνικών ανισοτήτων κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας αποτελούν τα επαγγελματικά σχέδια των νέων (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Ποικίλα ευρήματα ερευνών για τις στρατηγικές και τα σχέδια των φοιτητών κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας αποδεικνύουν ότι ποικίλουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Δείχνουν ότι οι κοινωνικοί παράγοντες είναι σημαντικοί για την προετοιμασία και η μετάβαση στην αγορά εργασίας εξαρτάται από την κοινωνική τάξη. Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι το διευρυμένο δίκτυο κοινωνικών επαφών για τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες είναι πιθανό να μη συνδέεται με καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές, γιατί δεν είναι κατάλληλο να βοηθήσει στην κατεύθυνση αυτή. Επίσης, οι μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες είναι λιγότερο πιθανό να έρθουν σε επαφή με έναν εργοδότη χωρίς να γνωρίζουν αν υπάρχει κενή θέση εργασίας και περισσότερο πιθανό να πάνε σε ένα γραφείο ευρέσεως εργασίας ή να συμβουλευτούν τους καθηγητές τους. Η άλλη όψη της επιτυχούς μετάβασης στην αγορά εργασίας είναι ο χρόνος. Η έγκαιρη έναρξη αναζήτησης εργασίας (πριν την αποφοίτηση) είναι συστατικό επιτυχίας, αλλά εξαρτάται από τις εμπειρίες σπουδών.

2.2 Ανισότητες στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση

Σε αντίθεση με την πλούσια διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες ως προς τις εμπειρίες από τις σπουδές, η ελληνική βιβλιογραφία που αναφέρεται στο ζήτημα αυτό είναι εξαιρετικά πενιχρή.

Ένας λόγος που αναφέρεται συχνά για να εξηγήσει το φαινόμενο αυτό είναι ότι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα καθυστέρησε να αναπτυχθεί, σε σύγκριση με τις άλλες χώρες της Ευρώπης (Κελπανίδης, 2002). Η αργοπορημένη ανάπτυξή της δικαιολογείται και από το γεγονός ότι οι θεωρίες για τη σχέση ανάμεσα στην ελληνική εκπαίδευση και την ελληνική κοινωνία άργησαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης (Σιάνου-Κύργιου, 2015). Μετά το τέλος του εμφυλίου πολέμου και του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, η ελληνική εκπαίδευση βρίσκεται σε κατάσταση αποσύνθεσης (Κυπριανός, 2004:249). Αυτό που κυρίως χαρακτηρίζει την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την εποχή αυτή είναι, σύμφωνα με την Φραγκουδάκη, η απουσία μιας κοινωνικά δομημένης κοινωνιολογικής θεωρίας αλλά και η έλλειψη αναλυτικών εργαλείων ερμηνείας της ελληνικής κοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1997: 245-246).

Μέχρι τη δεκαετία του 1960, η αγροτική οικονομία της χώρας δεν απαιτεί και δε μεγαλώνει τη ζήτηση για εκπαίδευση και εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Η ανάπτυξη που γνωρίζει στη συνέχεια η βιομηχανία και η απαίτηση για διαμόρφωση του ΑΕΠ με βάση το δευτερογενή τομέα παραγωγής, κατά το αναπτυξιακό μοντέλο των ανεπτυγμένων χωρών, αυξάνει τη ζήτηση για εκπαίδευση. Έτσι, η εκβιομηχάνιση συνδέεται στενά με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας και η εκπαίδευση θεωρείται μέσο για αυτή την ανάπτυξη. Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες διεθνώς, επηρεάζεται από τη διάδοση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Θάνος, 2010α, 2010β). Επικρατεί η αντίληψη ότι οι ικανότητες, οι δεξιότητες και τα προσόντα του εργατικού δυναμικού είναι βασική προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Κανελλόπουλος κ.α, 2003:23' Brown & Hesketh, 2004).

Μετά την πτώση της δικτατορίας προβάλλεται έντονο το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, που αποτελεί επιπλέον αφορμή για την

επιστημονική ενασχόληση με το θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων. Έλληνες κοινωνιολόγοι από πανεπιστήμια του εξωτερικού που επιστρέφουν στην Ελλάδα ασχολούνται συστηματικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στην ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης συντελούν παράλληλα οι κοινωνικοί αγώνες για την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση που συνδέονται με την προσπάθεια εδραίωσης ενός κράτους πρόνοιας (Κυπριανός, 2004). Μάλιστα, ο Παπανούτσος χαρακτήρισε την εκπαιδευτική ανισότητα ως τη χειρότερη μορφή ανισότητας (Παπανούτσος, 1996). Ο Τσουκαλάς στο άρθρο του *Εκπαίδευση, Κουλτούρα και Ιδεολογία* (2007) αναφέρει ότι η «λειτουργία των μηχανισμών κοινωνικής αναπαραγωγής αναδεικνύεται σε κεντρικό και απαράκαμπτο πολιτικό ζήτημα». Μάλιστα, τονίζει με σαφήνεια ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο «τόπο εγχάραξης κανόνων και κυρίαρχων αξιών. Αντιθέτως, διαιρεί, διακρίνει και χωρίζει. Η εκπαίδευση είναι μηχανισμός ανισοποίησης και επιμερισμού των ανθρώπων σε ιεραρχημένες θέσεις» (Τσουκαλάς, 2007: 19).

Όλο αυτό το διάστημα από τη λήξη του εμφυλίου ως τη δεκαετία του 1970, οι εξελίξεις οδηγούν σε σημαντικές μορφολογικές μεταβολές της σύνθεσης του πληθυσμού αλλά και σε σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η πρώτη από τις μεταρρυθμίσεις αυτές που περιλαμβάνεται στο νομοθετικό διάταγμα του νόμου 4379 του 1964 (ΝΔ 4379/1964) βασίζεται στην ιδέα ότι η εκπαίδευση αποτελεί «προϋπόθεσιν και εγγύησιν δια την οικονομική ανάπτυξιν της χώρας και την πνευματικήν προκοπήν του έθνους» (Παπανούτσος, 1996:257). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μόρφωση ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση και τονίζεται η ανάγκη για συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από τα κοινωνικά ή άλλα χαρακτηριστικά τους.

Οι μεταρρυθμίσεις συνδέονται με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την καθιέρωση της δωρεάν παιδείας και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συνδέονται, επίσης, με την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, γιατί όπως τονίζει και ο Παπανούτσος θεωρείται πώς «η οικονομική πρόοδος της χώρας ευρίσκεται εις στενήν συνάρτησιν προς την ανάπτυξιν της Επαγγελματικής, ιδία της Τεχνικής

Εκπαιδύσεως, η οποία αποτελεί μίαν από τας βασικές προϋποθέσεις της» (Παπανούτσος, 1996: 349).

Από τη δεκαετία του 1980 και μέχρι σήμερα, συνεχίζονται οι απόπειρες να επιβληθούν μεταρρυθμίσεις και μέσα στο πλαίσιο αυτών των προσπαθειών εντάσσεται και η σταδιακή αλλά εντυπωσιακή επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης συνδέεται με την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών (Κελπανίδης, 1997) και επιβάλλεται από την υψηλή ζήτηση για σπουδές στο πανεπιστήμιο που αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας, αυτό που ο Τσουκαλάς χαρακτηρίζει «μορφωσιογόνο τάση της ελληνικής κοινωνίας» (Τσουκαλάς, 1977).

Όπως πολλές μελέτες άλλωστε επισημαίνουν η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί για τις ελληνικές οικογένειες το δρόμο για τη βελτίωση της κοινωνικο-επαγγελματικής θέσης των παιδιών τους (Κασσωτάκης & Παπαγγέλη-Βουλιούρη, 1995), μέσω μιας εργασίας στο δημόσιο τομέα, η οποία είναι άκρως περιζήτητη, αλλά προϋποθέτει περισσότερα προσόντα. Η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης και το γεγονός ότι ένα μέρος της ελίτ σπουδάζει σε ξένα πανεπιστήμια καθιστά το σύστημα της ανώτατης εκπαίδευσης τυπικά πιο δημοκρατικό (Φραγκουδάκη, 1985). Στη μεταπολεμική περίοδο είναι έντονη η επιθυμία των ελληνικών οικογενειών από όλα τα κοινωνικά στρώματα, για φοίτηση των παιδιών τους στην ανώτατη εκπαίδευση, έστω και αν αυτό συνεπάγεται μεγάλες θυσίες (Σιάνου – Κύργιου, 2006:36).

Η υψηλή ζήτηση για φοίτηση στο πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στις αναπτυγμένες χώρες επηρεάζουν και την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Έτσι, ιδρύονται νέα πανεπιστήμια και τμήματα σε όλη τη χώρα, συντελείται η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, που κορυφώνεται τη δεκαετία του 2000. Η διεύρυνση της συμμετοχής, που συνεπάγεται, επιτρέπει σε περισσότερους υποψήφιους από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο.

Ταυτόχρονα όμως, όπως συμβαίνει και στις άλλες χώρες, συνοδεύεται από τη στρωματοποίηση τις ανώτατης εκπαίδευσης, αφού συνοδεύεται με πολιτικές για τη διασφάλιση της ποιότητας και της αποδοτικότητας της. Η έμφαση στην αναβάθμιση της ποιότητας αποτελεί μέρος του γενικότερου εκσυγχρονιστικού εγχειρήματος της ελληνικής εκπαίδευσης μετά το 1990 που ταυτίζεται με τη

προσαρμογή της χώρας στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Σε συνδυασμό όμως με τη διεύρυνση της συμμετοχής, έχει ως συνέπεια να παραγκωνίζονται τα ζητήματα των ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση και να δίνεται έμφαση στις πολιτικές που επιβάλλει η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο της προοπτικής για τη δημιουργία του ενιαίου ευρωπαϊκού χάρτη της ανώτατης εκπαίδευσης. Συνδέεται ακόμη, με την επιρροή που εξακολουθεί να ασκεί η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, σε συνδυασμό με την επικράτηση της αντίληψης για την ανάγκη δημιουργίας μιας «κοινωνίας της γνώσης», που απαιτεί την προετοιμασία υψηλά εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού και την καλλιέργεια ειδικών δεξιοτήτων, με σκοπό την επιτυχή κατάληψη μιας θέσης στη διαρκώς εξελισσόμενη αγορά εργασίας (Μοσχονάς & Κονιόρδος, 2004).

Πράγματι, οι πολιτικές και οι πρακτικές για τη διεύρυνση της συμμετοχής και την προετοιμασία του υψηλά εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού βασίζονται στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου που εξακολουθεί να επηρεάζει τους στόχους της ανώτατης εκπαίδευσης, με τους όρους μάλιστα της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης και στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης πλέον οικονομίας και αγοράς εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό μειώνονται οι δημόσιες δαπάνες για την ανώτατη εκπαίδευση, ενώ εφαρμόζονται μέτρα που ενισχύουν τη διαφοροποίηση και τον ανταγωνισμό μεταξύ των πανεπιστημίων. Τα πανεπιστήμια θεωρούνται αποτελεσματικά, όταν το λειτουργικό κόστος μειώνεται και η εκπαίδευση που παρέχουν συνδέεται με τις ευέλικτες μορφές εργασίας, ανταποκρίνεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της οικονομίας.

Οι πολιτικές άλλωστε για την αξιολόγηση και διασφάλιση της ποιότητας που εφαρμόζονται αργά μετά την ψήφιση του Ν. 3374/2005 (Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων) και του Ν. 3549/2007 (Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και τη λειτουργία των ΑΕΙ) επιβάλλονται από τις επιταγές που προβλέπει η Διαδικασία της Μπολόνια. Στην Ελλάδα, παρόλες τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού, υπάρχουν τεράστιες αντιστάσεις και αντιδράσεις, με συνέπεια τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να παραμένουν προσηλωμένα στα παραδοσιακά πρότυπα, να μη λειτουργούν αυτόνομα, αλλά υπό τον έλεγχο του κράτους. Κατά μία άποψη, αιτία είναι το γεγονός ότι καθόλη

τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου κυριαρχεί ο κυβερνητικός έλεγχος και η ανώτατη εκπαίδευση εξυπηρετεί ιδεολογικοπολιτικά συμφέροντα, ιδιαίτερες λειτουργίες και δεν έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει αυτόνομο διοικητικό ρόλο (Καλτσόγια, 1991).

Αυτές οι ιδιαίτερες λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ο τυπικά δημόσιος και δημοκρατικός χαρακτήρας έχουν ως συνέπεια να είναι περιορισμένο το ενδιαφέρον και η συζήτηση για τις κοινωνικές ανισότητες. Η διεύρυνση της συμμετοχής ταυτίζεται με την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και την αύξηση του αριθμού των πτυχιούχων στην Ελλάδα με μοναδικό στόχο να ικανοποιηθούν οι διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας (Μπουζάκης, 2006). Ωστόσο, οι εξελίξεις αυτές φέρνουν στο προσκήνιο το ερώτημα, αν η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού συνεπάγεται μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Η απάντηση είναι αρνητική, αν ληφθούν υπόψη ορισμένα αντικειμενικά δεδομένα, τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση των επίσημων στατιστικών στοιχείων, αλλά και τα ευρήματα της έρευνας.

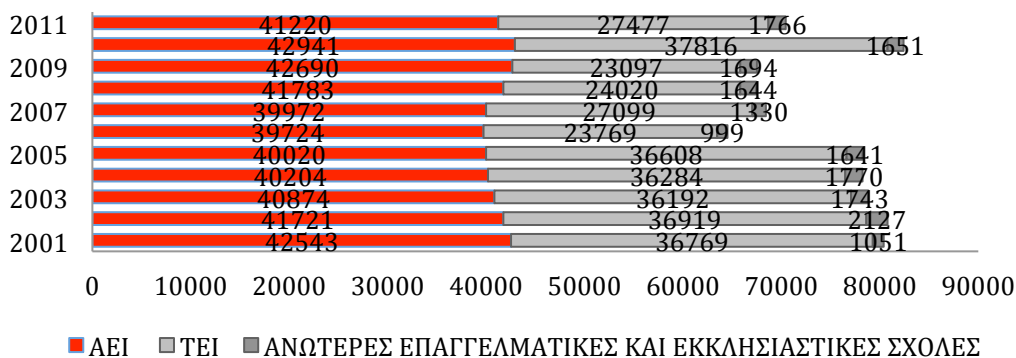
Ως προς την πρόσβαση στο ελληνικό πανεπιστήμιο, η αύξηση των ιδρυμάτων, λόγω της μεγάλης ζήτησης για εκπαίδευση, είναι σημαντική. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970, η ανώτατη εκπαίδευση περιλαμβάνει μόνο ορισμένα πανεπιστήμια και σχολές ανώτερης εκπαίδευσης και ανώτερες τεχνικές σχολές. Στη μεταπολεμική περίοδο, ιδρύονται τέσσερα καινούργια Πανεπιστήμια, το Πανεπιστήμιο Πατρών (1964), Ιωαννίνων (1970), Θράκης (1973) και Κρήτης (1973). Ανωτατοποιούνται οι ανώτερες σχολές με το Ν. 1404/1983, που ιδρύει τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) με στόχο τη μείωση των ανισοτήτων μέσα από ποικίλες θεσμοθετημένες διατάξεις (Δημαράς, 2003) και την ενίσχυση του εργατικού δυναμικού της χώρας μέσα από μια περισσότερο τεχνολογικά προσανατολισμένη εκπαίδευση. Επιπλέον, η λειτουργία των ΤΕΙ αποσκοπεί στην κάλυψη της υψηλής ζήτησης για σπουδές και έχει ως συνέπεια την κατάργηση της επιλογής στα χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάπτυξη νέων διαδικασιών κοινωνικής επιλογής στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το ίδιο διάστημα, η αύξηση των εισακτέων οδηγεί σε μεγάλες αλλαγές (Σιάνου-Κύργιου, 2006:61). Σε αυτή συντείνουν και οι θεσμικές ρυθμίσεις μιας

σημαντικής προσπάθειας για μεταρρύθμιση με το Ν. 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», η οποία δεν μπόρεσε να εφαρμοσθεί συνολικά, αλλά από τις ρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν διευκολύνθηκε η διεύρυνση της συμμετοχής.

Η αύξηση των εισακτέων αρχίζει από τη δεκαετία του 1980, όταν ο αριθμός διπλασιάστηκε, από 85.776 το 1970 σε 171.023 το 1991. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ (Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ), το 2001 ο αριθμός των εισακτέων είναι 80.363, δηλαδή μειώθηκε στα επίπεδα της δεκαετίας του 1970. Από το 2006 έως το 2009, η πτώση είναι μεγαλύτερη με αποτέλεσμα ο αριθμός των εισακτέων να σταθεροποιείται μεταξύ 64.492 και 68.401. Το 2010 ο αριθμός αυξάνεται στις 82.408 και από το 2011 έως σήμερα κυμαίνεται στις 70.000 (γράφημα 1).

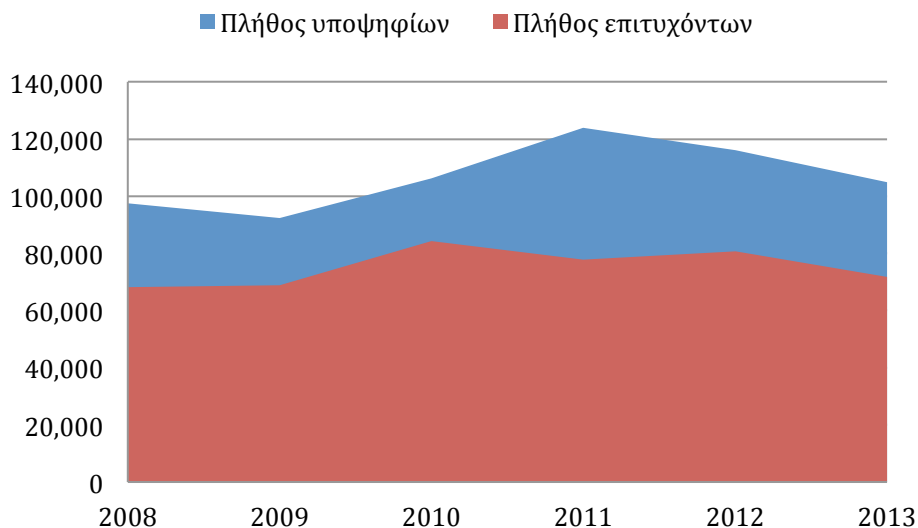
Με τη μεταρρύθμιση του 1997 παρατηρείται σημαντική αύξηση των εισακτέων και στα ΤΕΙ. Σύμφωνα με τη Σιάνου-Κύργιου, στα ΤΕΙ ο αριθμός των εισακτέων ήταν παρόμοιος με αυτός των ΑΕΙ (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 60-61). Το γράφημα 1 δείχνει τους αριθμούς των εισακτέων σε ΑΕΙ, ΤΕΙ και Ανώτερη εκπαίδευση τα έτη 2001-2011. Παρατηρείται ότι οι εισαχθέντες στα ΤΕΙ αγγίζουν σχεδόν το ποσοστό των εισαχθέντων στα ΑΕΙ, ιδιαίτερα έως το 2005. Μετά το 2005 παρατηρείται μείωση του ποσοστού που φοιτά σε ΤΕΙ. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται για αύξηση των φοιτητών στα ΤΕΙ, αυτές δεν καρποφορούν λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων στην ελληνική κοινωνία. Σύμφωνα με αυτές, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα υπερέχουν σαφώς των τεχνολογικών ιδρυμάτων και αυτό πιστοποιείται από το δείκτη ελκυστικότητας, ο οποίος παρουσιάζει πολύ υψηλότερα ποσοστά στη Πανεπιστημιακά ιδρύματα παρά στα Τεχνολογικά (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΣΕ, 2014: 170).



ΠΗΓΗ: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΣΕ

Γράφημα 1: Αριθμός εισακτέων σε ΑΕΙ, ΤΕΙ, και ανώτερη εκπαίδευση (2001-2011)

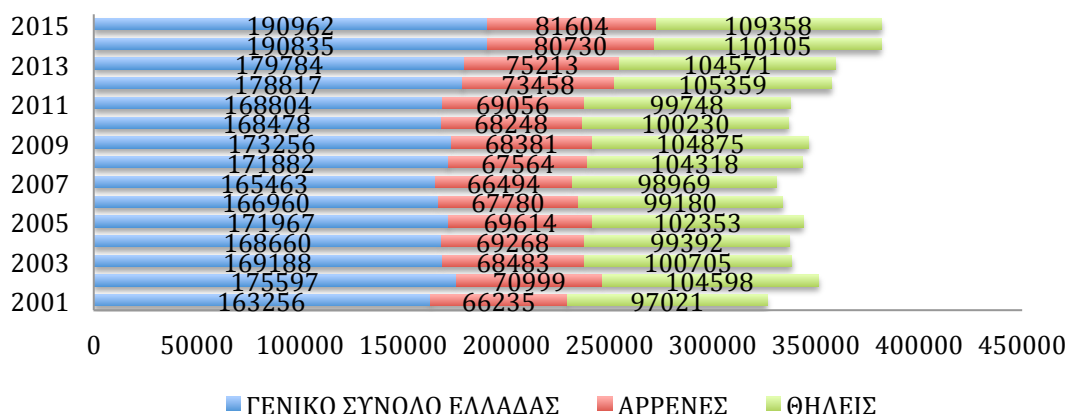
Στο πλαίσιο των εξελίξεων αυτών, ενώ αυξάνεται ο αριθμός των υποψηφίων για την ανώτατη εκπαίδευση, δεν παρατηρείται ταυτόχρονη άνοδος στον αριθμό των φοιτητών στο πανεπιστήμιο. Στο γράφημα 2 παρατηρείται ότι έως το 2010 το ποσοστό των υποψηφίων και των επιτυχόντων δεν διαφέρει πολύ και βρίσκονται σε σχετική αναλογία. Αυτό σημαίνει ότι διατηρείται σταθερή η διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των υποψηφίων και των επιτυχόντων. Από το 2010 και μετά αυξάνεται η απόσταση μεταξύ υποψηφίων και επιτυχόντων και αυτή η σχέση δε βρίσκεται σε αρμονία.



ΠΗΓΗ: ΕΛ.ΣΤΑΤ

Γράφημα 2: Αναλογία πλήθους υποψηφίων και πλήθους επιτυχόντων στα ΑΕΙ (2008-2013)

Το γενικό σύνολο των τακτικών¹ φοιτητών που φοιτά στα ελληνικά ΑΕΙ την τελευταία δεκαπενταετία φαίνεται στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 3). Τα έτη που παρατηρείται αύξηση του γενικού συνόλου είναι τα έτη 2002, 2005, 2008 και από το 2011 και μετά, όπου παρατηρείται σταδιακή άνοδος.

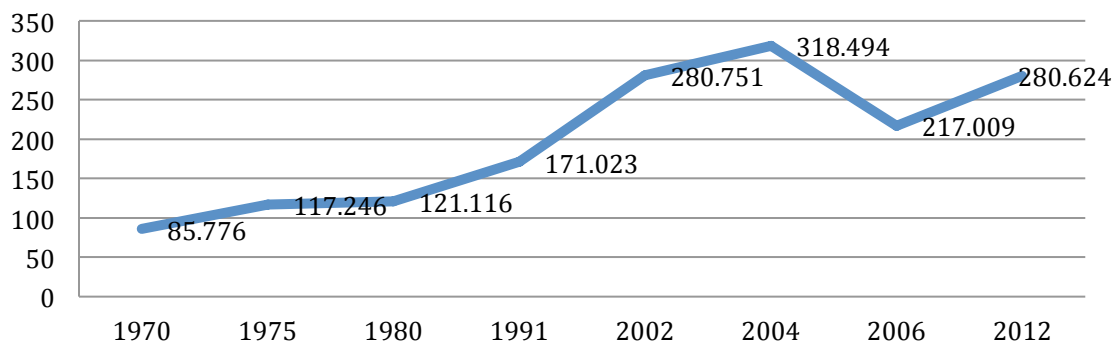


ΠΗΓΗ: ΕΛ.ΣΤΑΤ

Γράφημα 3: Γενικό σύνολο τακτικών φοιτητών στα ελληνικά ΑΕΙ (2001-2015)

Όπως φαίνεται και στο γράφημα 4, η συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση ως προς το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού της χώρας αυξάνεται σημαντικά σε σχέση με τις δεκαετίες 1970 και 1980. Χαρακτηριστική είναι η σημαντική αύξηση κατά τη δεκαετία του 1990, σε σχέση με τη δεκαετία του 2000, γεγονός που εξηγείται από την εφαρμογή της μεταρρύθμισης του 1997. Παρατηρείται, επίσης, ότι η τάση είναι αυξητική έως το 2005, όπου το 2004 καταγράφεται ο υψηλότερος αριθμός, 318.494 φοιτητές. Από το 2007 έως σήμερα καταγράφεται σταδιακή μείωση του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού.

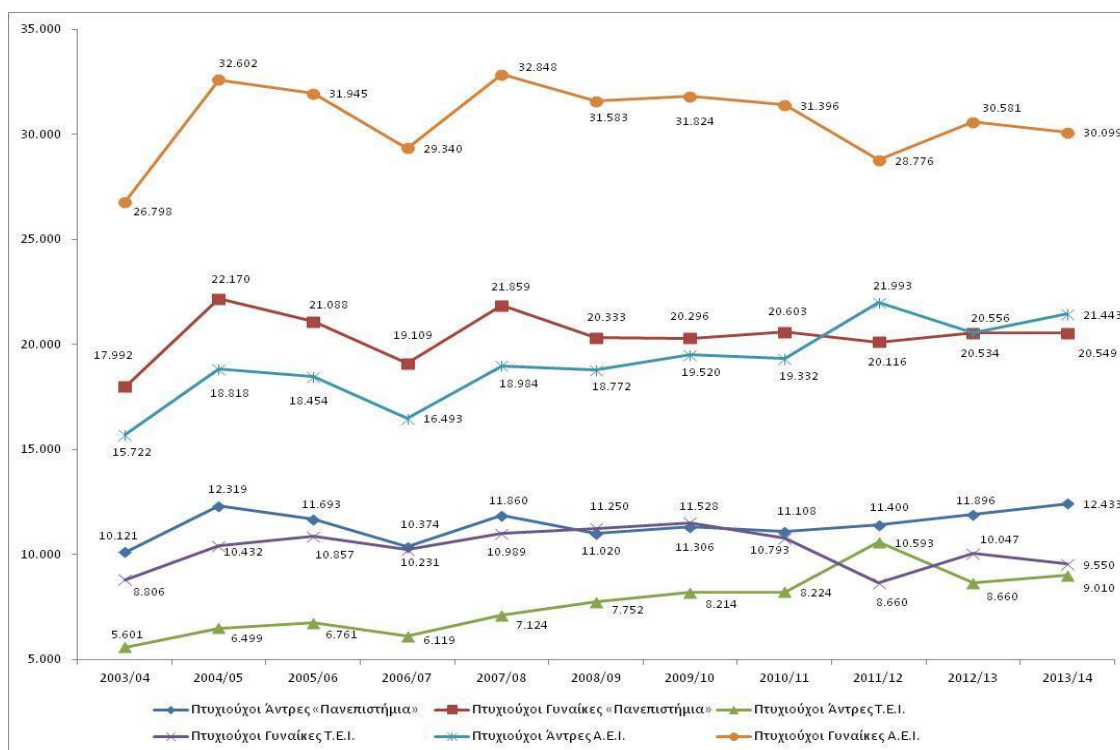
¹ Ο όρος τακτικός φοιτητικός πληθυσμός σύμφωνα με το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ αναφέρεται στους προπτυχιακούς φοιτητές που φοιτούν σε κανονικό εξαμήνο σπουδών και δεν έχουν υπερβεί την προβλεπόμενη διάρκεια σπουδών (Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, 2014:192).



ΠΗΓΗ: ΕΛ.ΣΤΑΤ. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ:ΚΑΝΕΠ/ΓΣΣΕ

Γράφημα 4: Εξέλιξη φοιτητικού πληθυσμού στα ΑΕΙ (1970-2012).

Αναλυτικότερα, η εξέλιξη του φοιτητικού πληθυσμού την τελευταία δεκαετία ανά κατηγορία και ανά φύλο, όπως παρουσιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, φαίνονται στο γράφημα 5.



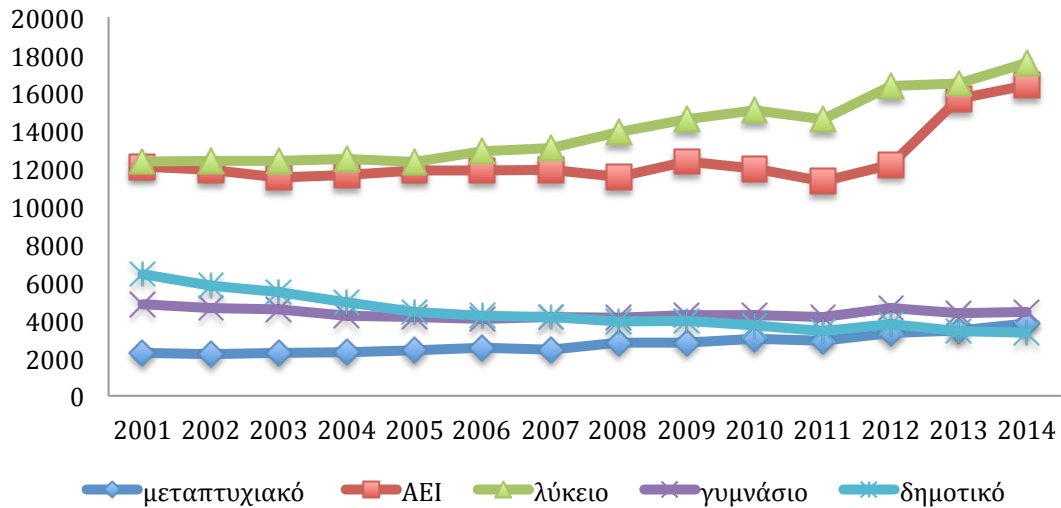
ΠΗΓΗ: ΕΛ.ΣΤΑΤ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ:ΜΟΝΑΔΑ Α ΕΠΙΤΕΛΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ ΕΣΠΑ-ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,ΥΠ.Π.Ε.Θ

Γράφημα 5: Εξέλιξη φοιτητικού πληθυσμού ανά κατηγορία και φύλο (2003-2014)²

² Η στρατηγική της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα 2016-2020, ΥΠ.Π.Ε.Θ, σ.11

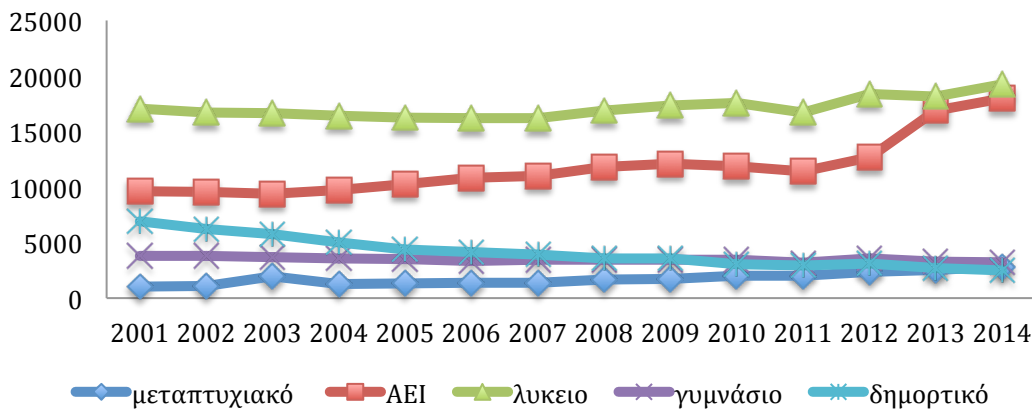
Σε αντίθεση με τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στην Ελλάδα δεν έχει διαμορφωθεί ένας συστηματικός τρόπος παρακολούθησης της κοινωνικής σύνθεσης του φοιτητικού πληθυσμού. Για παράδειγμα, στην Ισπανία, τη Μάλτα και τη Νορβηγία συλλέγονται πληροφορίες για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο των γονέων, κάτι που μπορεί να εξετάζεται σε σχέση με τις επιλογές για το επίπεδο και τον τομέα σπουδών και τις εμπειρίες από αυτές. Υπάρχουν, επίσης, λίγες χώρες που έχουν συστήσει ειδικές αρμόδιες επιτροπές ή έχουν ιδρύσει βάσεις δεδομένων συλλογής πληροφοριών για την ανώτατη εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα το Παρατηρητήριο Ανώτατης Εκπαίδευσης του Βελγίου (Γαλλόφωνη Κοινότητα) ή ο Οργανισμός Στατιστικών Ανώτατης Εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στην Ελλάδα, καταγραφή της σύνθεσης του φοιτητικού πληθυσμού γίνεται από την ΕΛ. ΣΤΑΤ., τον ΟΟΣΑ, την ΚΑΝΕΠ/ΓΣΣΕ. Ωστόσο, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι ποικίλες διαστάσεις των κοινωνικών ανισοτήτων και πώς αυτές επενεργούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την ολοκλήρωση των σπουδών. Πριν γίνει καταγραφή των ερευνών που ασχολούνται με αυτό το θέμα, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν τα στατιστικά στοιχεία που είναι διαθέσιμα για τη χώρα μας σχετικά με την κοινωνική προέλευση και τα χαρακτηριστικά του φοιτητικού πληθυσμού.

Τα παρακάτω στατιστικά στοιχεία (ΕΛ.ΣΤΑΤ) δείχνουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των φοιτητών που συμμετέχουν στην ανώτατη εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της δεκαπενταετίας, 2001-2014 (γράφημα 6 και 7), γεγονός που καθιστά σημαντική την ανάγκη να διεξαχθούν ειδικές έρευνες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και τις γενικότερες αλλαγές στην κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού της χώρας.



ΠΗΓΗ: ΕΛ.ΣΤΑΤ

Γράφημα 6: Αριθμός συμμετεχόντων στα ΑΕΙ και επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα (2001-2014)



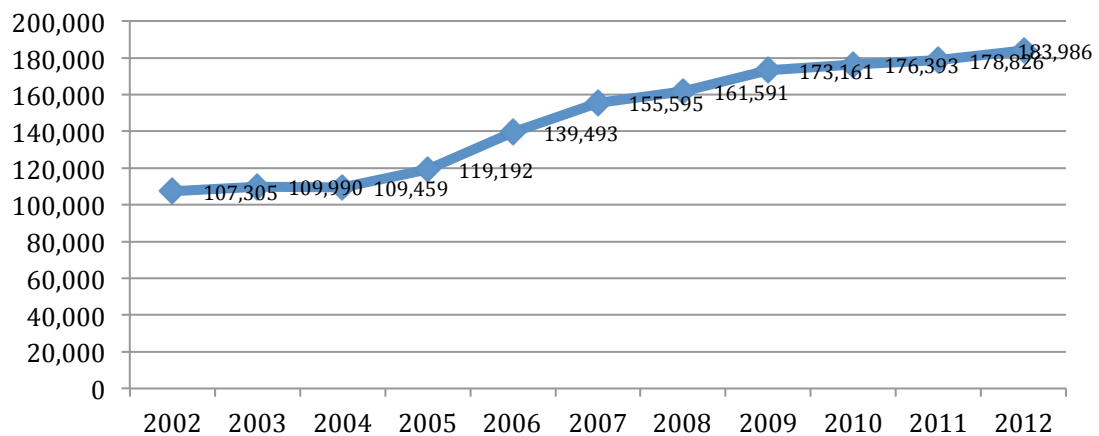
ΠΗΓΗ: ΕΛ.ΣΤΑΤ

Γράφημα 7: Αριθμός συμμετεχόντων στα ΑΕΙ και επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας (2001-2014)

Μια άλλη διάσταση σχετική με τη συμμετοχή είναι η καθυστέρηση των σπουδών. Οι κοινωνικές ανισότητες στις εμπειρίες από τις σπουδές σχετίζονται και με την καθυστέρηση των σπουδών που αποτελεί βασική παράμετρο της ακαδημαϊκής επιτυχίας και σχετίζεται με τις εμπειρίες από τις σπουδές. Στην Ελλάδα, υπάρχει μεγάλος αριθμός φοιτητών/τριών που βρίσκονται πέρα από τα κανονικά εξάμηνα φοίτησης. Ιδιαίτερα στα μεγάλα Πανεπιστήμια της χώρας, ο αριθμός των φοιτητών/τριών πέρα από τα κανονικά εξάμηνα φοίτησης είναι σε πολλές περιπτώσεις μεγαλύτερος από τον αριθμό των φοιτητών/τριών στα κανονικά εξάμηνα φοίτησης. Αυτό συμβαίνει καθώς στην Ελλάδα μέχρι το 2006

οι φοιτητές/τριες είχαν το δικαίωμα της «αιώνιας φοίτησης», καθώς με τον ισχύοντα νόμο - πλαίσιο του 1982 για τα Α.Ε.Ι. και τις όποιες μεταγενέστερες προσθήκες του, οριζόταν μόνο ο ελάχιστος δυνατός αριθμός εξαμήνων που απαιτούνται για τη λήψη του πτυχίου, ο οποίος δεν μπορούσε να είναι μικρότερος από οκτώ αλλά δεν οριζόταν όριο μέγιστου αριθμού εξαμήνων φοίτησης. Στην ουσία αυτό σήμαινε ότι ο φοιτητής θεωρείται εγγεγραμμένος σε ένα τμήμα όσα χρόνια και αν περάσουν ακόμη και αν δεν έχει περάσει μαθήματα ή δεν έχει συμμετάσχει στις εξετάσεις ποτέ, και παύει να θεωρείται φοιτητής μόνο στην περίπτωση που αποφοιτήσει ή ζητήσει ο ίδιος διαγραφή.

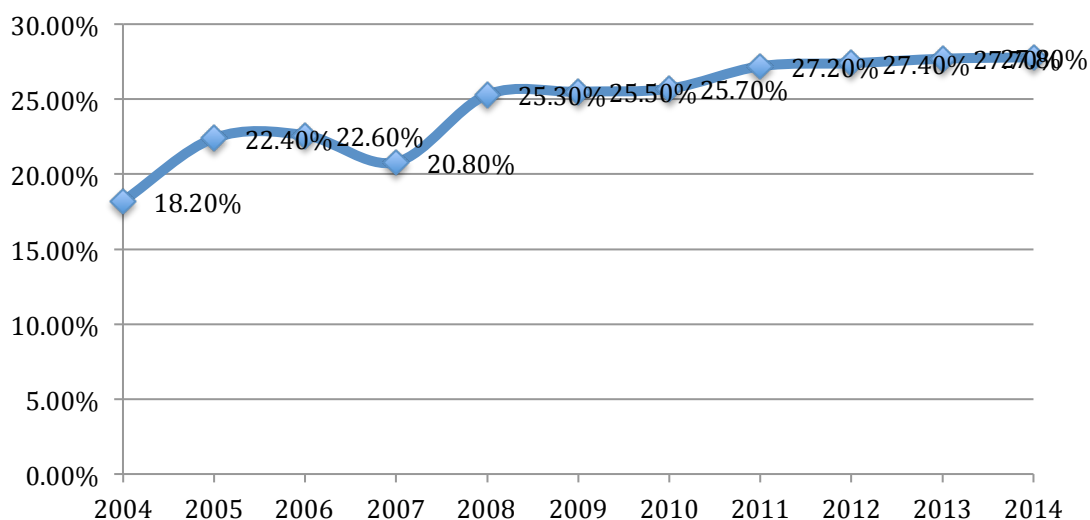
Συνολικά, στη χώρα ο αριθμός των φοιτητών ΑΕΙ πέραν των κανονικών εξαμήνων παρουσιάζουν σταθερή πορεία έως το 2005. Όμως, από το 2005 και μετά η άνοδος είναι πολύ μεγάλη. Το 2004, ο αριθμός των φοιτητών ΑΕΙ πέραν των κανονικών εξαμήνων ήταν 109.459 και το 2009 161.591, όπως δείχνουν τα στοιχεία του γραφήματος 8.



ΠΗΓΗ: ΕΛ.ΣΤΑΤ. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΣΕ

Γράφημα 8: Φοιτητές πέραν των κανονικών εξαμήνων στα ΑΕΙ (2002-2012)

Σύμφωνα με στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης της Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ) (2015:33), ο μέσος όρος του ποσοστού αποφοίτησης στην Ελλάδα αυξάνεται διαχρονικά, αν και σημειώνει σταθερή απόκλιση περίπου δέκα αρνητικών ποσοστιαίων μονάδων από τον μέσο όρο του ποσοστού αποφοίτησης των χωρών του δείγματος της UNESCO (άνω του 40% για το 2014).



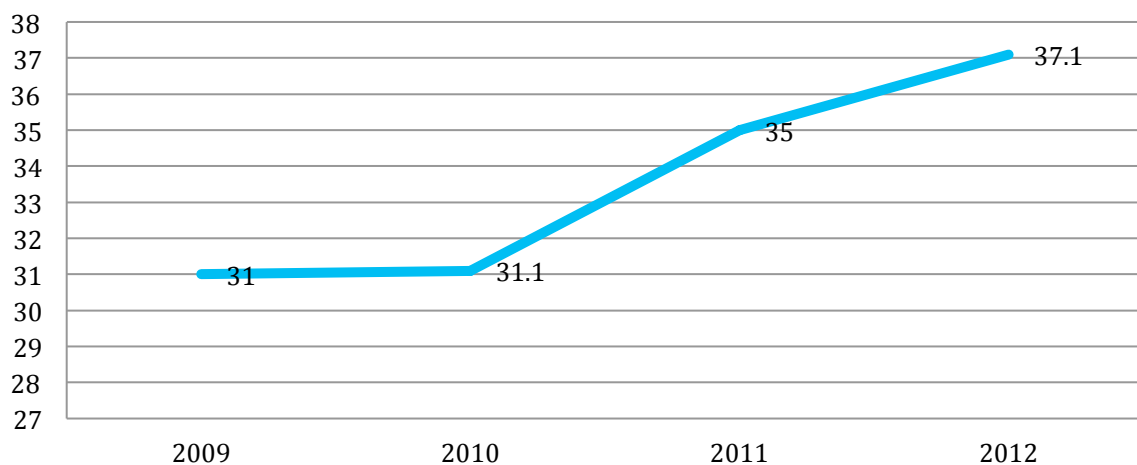
ΠΗΓΗ: ΑΔΙΠ 2016

Γράφημα 9: Ποσοστό αποφοίτησης στα ΑΕΙ (2004-2014)

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν επίσημα ετήσια στοιχεία δημοσιευμένα για το ποσοστό ολοκλήρωσης του φοιτητικού πληθυσμού, ούτε για τα ποσοστά καθυστέρησης ή διακοπής ή τους παράγοντες που επενεργούν σε αυτό. Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν στοιχεία που να δείχνουν τη σχέση ανάμεσα στην επιλογή των σπουδών και στη διακοπή ή καθυστέρηση τους. Εξάλλου, στην Ελλάδα δεν υπάρχει νομικά κατοχυρωμένος όρος για την διακοπή ή εγκατάλειψη των σπουδών. Αντίστοιχες ευρωπαϊκές χώρες όπως η Κροατία, η Φιλανδία και η Γαλλία παρέχουν συστηματική ετήσια καταγραφή της σύνθεσης του φοιτητικού πληθυσμού με βάση τα ποσοστά ολοκλήρωσης των σπουδών, καθυστέρησης, διακοπής κλπ.

Πέρα από τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, τα στοιχεία δείχνουν ότι οι κοινωνικές ανισότητες συντηρούνται και οξύνονται ως προς τη μετάβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Αυτό τονίζεται σε πολλές μελέτες, οι οποίες στηρίζονται κυρίως στη διεύρυνση της απασχόλησης στο δημόσιο τομέα και στην πολύ χαμηλή ανάπτυξη των κεφαλαίων και της παραγωγικής διαδικασίας. Σημαντική συνέπεια αποτελεί η αύξηση της ανεργίας εξαιτίας της αναντιστοιχίας μεταξύ προσφοράς και ζήτησης (Καραμεσίνη, 2003) αλλά και η μείωση της απόδοσης των σπουδών και η χαμηλή αξία των πτυχίων.

Αυτή η αναντιστοιχία επιτρέπει τη διατύπωση της άποψης ότι η ανώτατη εκπαίδευση δεν παίζει ουσιαστικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας. Σε αντίθεση με τα άλλα κράτη, ο μεγάλος αριθμός πτυχιούχων δεν απορροφάται, όπως φαίνεται στα γραφήματα 10 και 11, όπου παρουσιάζεται από τη μια, το ποσοστό του συνολικού πληθυσμού που συμμετέχει στην ανώτατη εκπαίδευση, το οποίο αυξάνεται σημαντικά μετά το 2010, και από την άλλη το ποσοστό απασχόλησης ανά επίπεδο εκπαίδευσης, όπου το επίπεδο απασχόλησης των αποφοίτων ΑΕΙ και ΤΕΙ μειώνεται σημαντικά μετά το 2010.



ΠΗΓΗ:ΕΛ.ΣΤΑΤ. ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ:ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

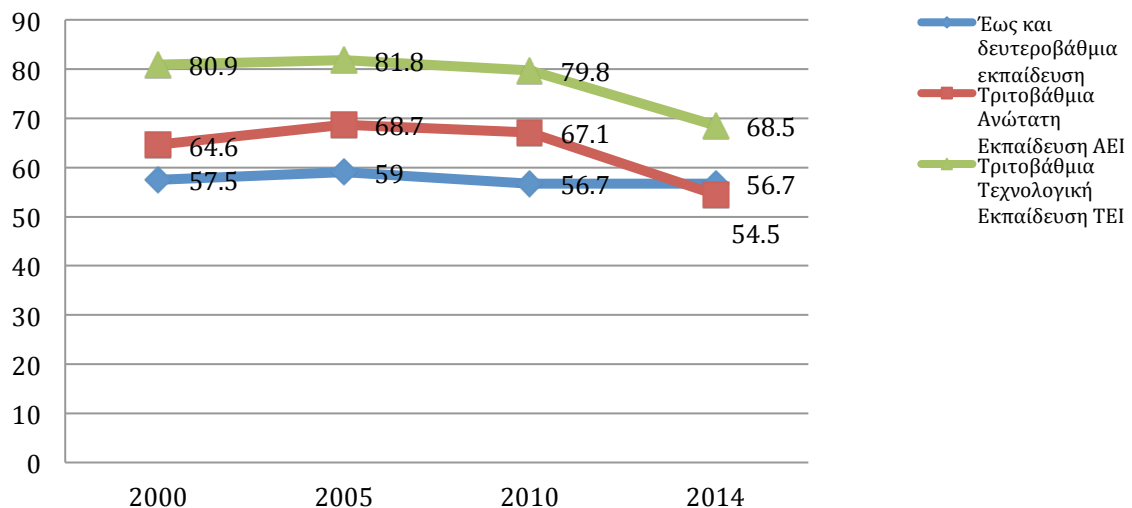
Γράφημα 10: Ποσοστό συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση (2009-2012)

Η μεγάλη αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς πτυχιούχων πανεπιστημίου και ζήτησης στην αγορά εργασίας είναι μια σοβαρή ιδιαιτερότητα, με την έννοια ότι το ποσοστό των Ελλήνων που σπουδάζουν είναι σημαντικά υψηλότερο σε σχέση με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, ενώ αντίθετα, οι ευκαιρίες απασχόλησης είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Δημιουργεί σημαντικές δυσκολίες στη σύνδεση του πανεπιστημίου με την αγορά εργασίας και έχει δύο σημαντικές παραμέτρους που διαμορφώνουν την «ελληνική ιδιοτυπία»: σύμφωνα με την πρώτη, η εξασφάλιση εργασίας γίνεται μια διαδικασία δύσκολη και ανταγωνιστική και πλήττει τους πτυχιούχους από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όπως προκύπτει από την αύξηση των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ ανεργίας και κοινωνικοεπαγγελματικών θέσεων. Ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας, ειδικά μετά την κρίση, οδηγεί στη τάση για απόκτηση όλο και

περισσότερων προσόντων που προκαλεί με τη σειρά του αλλαγή στα κριτήρια για την εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας, αλλά και την άνοδο στην ιεραρχία των επαγγελματιών.

Μάλιστα, αν ληφθεί υπόψη η διατύπωση του Τσουκαλά με βάση την οποία, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπου όσοι προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα υποεκπροσωπούνται στην ανώτατη εκπαίδευση (Reay, 2006), στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση είναι υψηλότερο το ποσοστό των φοιτητών που προέρχονται από αυτά τα στρώματα και υπάρχει μεγαλύτερη αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης για τους πτυχιούχους, οπότε παίζουν σοβαρότερο ρόλο οι προϋπάρχουσες κοινωνικές δομές.

Ο δείκτης απασχόλησης στην Ελλάδα είναι ένας από τους χαμηλότερους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και βρίσκεται πολύ χαμηλότερα από το μέσο όρο. Η ανεργία είναι υψηλή τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες. Έχει το μεγαλύτερο ποσοστό ανεργίας (13,2%), ειδικότερα στην ηλικία των 25-29 ετών. Το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο και από το μέσο όρο των OECD χωρών (5,7%). Μάλιστα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο αυξάνονται τα επίπεδα ανεργίας.



ΠΗΓΗ: ΕΛ.ΣΤΑΤ, ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Γράφημα 11: Ποσοστό απασχόλησης ανά επίπεδο εκπαίδευσης (ηλικιακή κατηγορία 25-64) (2000-2014)

Επίσης, τα μακροπρόθεσμα οφέλη από την εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι χαμηλότερα συγκριτικά με τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, όπως απέδειξε μια μελέτη σε 15 ευρωπαϊκές χώρες (Harmon et al., 2003). Τα μακροπρόθεσμα οφέλη είναι αυτά που αποκομίζει ένα άτομο, τα οποία προκύπτουν από τις σπουδές του. Αξιοσημείωτο είναι, μάλιστα, το γεγονός ότι τα μακροπρόθεσμα οφέλη από την εκπαίδευση δε βρίσκονται σε γραμμική σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης, δηλαδή όσο υψηλό και αν είναι το επίπεδο εκπαίδευσης, αυτό δε συνεπάγεται ότι θα υπάρχουν μεγαλύτερα μακροπρόθεσμα οφέλη.

Επομένως, αν και υπάρχουν ενδείξεις κοινωνικής αναπαραγωγής παρά κοινωνικής κινητικότητας πλέον, είναι εξαιρετικά περιορισμένος ο αριθμός των σχετικών μελετών. Δεν είναι γνωστό δηλαδή με ποια μορφή εκδηλώνονται και τι συνέπειες έχουν οι ανισότητες στις εμπειρίες των φοιτητών στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση. Δεν έχουν ερευνηθεί στο βαθμό που θα έπρεπε οι εμπειρίες από τις σπουδές με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του φοιτητικού πληθυσμού και δεν έχουν εντοπισθεί στοιχεία που να δείχνουν, αν οι εμπειρίες αυτές διαφοροποιούνται. Αυτό το κενό προασπαθεί ως ένα βαθμό να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Από την αναζήτηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας προέκυψε πράγματι ότι υπάρχει κενό, σε σχέση με τη διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν στις εμπειρίες από τις σπουδές. Αυτό το κενό διαπιστώνεται από την επισκόπηση των μελετών που χωρίζονται ανάλογα με την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο και την επιλογή σπουδών, τη συμμετοχή στο πανεπιστήμιο και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται, επειδή δεν υπάρχουν έρευνες για τις εμπειρίες από τις σπουδές, ενώ αντίθετα είναι αναλογικά μεγάλος ο αριθμός ερευνών για την πρόσβαση και τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.

2.2.1 Έρευνες και μελέτες στην Ελλάδα

Όπως προαναφέρθηκε, μετά τη δικτατορία εμφανίζονται οι πρώτοι Έλληνες κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, με σπουδές στο εξωτερικό, που ασχολούνται, σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο, με τη συμβολή της

εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974· Τσουκαλάς, 1977· Φραγκουδάκη, 1985· Πυργιωτάκης, 1992). Όλοι είναι επηρεασμένοι από τα θέματα που εξετάζουν ομότεχνοί τους στις δυτικές χώρες και εστιάζονται σε σημαντικό βαθμό στις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση και τη σχολική αποτυχία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος (Ασκούνη, 2011· Ηλιού, 1987· Παπακωνσταντίνου, 1981). Για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, ο αριθμός των ερευνών ειδικά μέχρι τη δεκαετία του 1990 είναι μικρός. Πρόκειται για ενδιαφέρουσες μελέτες, αλλά μη επαρκείς για να εξαχθούν συμπεράσματα για τις κοινωνικές λειτουργίες του πανεπιστημίου (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι περισσότερες έρευνες εστιάζονται στους κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στην πρόσβαση και την επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση. Το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο, γιατί έχει αποδειχτεί διεθνώς ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι καθοριστικές για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία του ατόμου. Οι έρευνες αυτές, οι οποίες εξετάζουν τις κοινωνικές ανισότητες με βάση ποικίλους παράγοντες όπως το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης και το εισόδημα, συμπεραίνουν ότι αυτές είναι παρούσες κατά τη φάση αυτή (Κυρίδης, 1997· Γουβιάς, 2002, 2010· Θάνος, 2007· Σιάνου-Κύργιου, 2006). Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, τόσο βελτιώνεται και το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών. Οι διασυνδέσεις που έχουν οι γονείς με υψηλότερη εκπαίδευση ευνοούν την επαγγελματική πορεία των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη ότι στην Ελλάδα οι διασυνδέσεις είναι σημαντικές σε πολλαπλά επίπεδα. Εκτός από το επίπεδο εκπαίδευσης, η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων είναι στον ίδιο βαθμό συνυφασμένη με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Τη δεκαετία του 1960, τα παιδιά υπαλλήλων γραφείου ή διοικητικών στελεχών είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, σε σχέση με τις υπόλοιπες επαγγελματικές ομάδες, διαφορά η οποία μειώθηκε κατά πολύ τη δεκαετία του 1980 (Φραγκουδάκη, 1985· Ψαχαρόπουλος & Καζαμίας, 1985). Η μείωση της διαφοράς αυτής σημαίνει σχετική άμβλυνση των ανισοτήτων, εφόσον δημιουργήθηκαν ευκαιρίες

πρόσβασης στο πανεπιστήμιο και σε παιδιά άλλων επαγγελματικών κατηγοριών ως αποτέλεσμα του «εκδημοκρατισμού» του εκπαιδευτικού συστήματος (Πυργιωτάκης, 1992).

Πιο πρόσφατες μελέτες, ωστόσο, καταλήγουν σε άλλα συμπεράσματα. Αναλυτικότερα, η έρευνα της Μονιάρου-Παπακωνσταντίνου (2009) δείχνει ότι, αν και οι παράγοντες που σχετίζονται με τις πολιτικές των ιδρυμάτων επηρεάζουν την επιλογή σπουδών και την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, ωστόσο «το ατομικό και οικογενειακό habitus» είναι σημαντικό για να διαμορφωθούν οι ακαδημαϊκές εμπειρίες και διαδρομές. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική προέλευση και το οικογενειακό υπόβαθρο, σε συνδυασμό με ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με τις πολιτικές των ιδρυμάτων, επηρεάζουν τις επιλογές και τις προσδοκίες των φοιτητών. Επίσης, η έρευνα του Μονιούκα (2011), που πραγματοποιήθηκε σε πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών, έδειξε ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ επιλογής σπουδών και κοινωνικής προέλευσης και πιο συγκεκριμένα του επαγγέλματος των γονέων.

Επίσης, κατά τη μετάβαση στην ανώτατη εκπαίδευση η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μεγεθύνεται και νομιμοποιείται (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Επιπλέον, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για αυτό το θέμα, επειδή είναι μεγάλη η ζήτηση για τη φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση που πιέζει τις κυβερνήσεις. Επίσης, είναι περιορισμένες και σε σχέση με τις μελέτες που έχουν γίνει για τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Η έρευνα της Σιάνου-Κύργιου (2010) η οποία πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές δείχνει ότι οι κοινωνικές ανισότητες κατά τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας παίζουν καθοριστικό ρόλο αφού οι πτυχιούχοι με ίδια προσόντα δεν αποκομίζουν παρόμοια οφέλη στην αγορά εργασίας. Η ίδια έρευνα δείχνει ότι η μετάβαση στην αγορά εργασίας εξαρτάται από σύνθετους παράγοντες, όπως είναι τα πρόσθετα προσόντα και η πρόσβαση σε πελατειακά και κοινωνικά δίκτυα (Σιάνου-Κύργιου, 2010:310).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Μαλούτα, «η αποτύπωση συγκεκριμένων σχημάτων αναπαραγωγής επιλεγμένων επαγγελματικών κατηγοριών έδειξε ότι τα επαγγέλματα των γονέων οδηγούν σε ένα εύρος πιθανών επιλογών για τους νέους/ες, όσον αφορά τόσο την επαγγελματική ιεραρχία όσο και το

περιεχόμενο, μέσα στο οποίο εγγράφονται οι περισσότερες διαγενεακές διαδρομές. Με την έννοια αυτή, η διαγενεακή κοινωνική κινητικότητα προσδιορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το γονικό επάγγελμα» (Μαλούτας, 2015: 181). Η μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα οφείλεται στην προσδοκία τους για την αξιοποίηση του πτυχίου για την εξασφάλιση εργασίας στον εκτεταμένο δημόσιο τομέα (Σιάνου-Κύργιου, 2010:109) αλλά και για τη γενικότερη κοινωνική άνοδο, τη μετάβαση στη μεσαία τάξη. Άλλωστε το ελληνικό πανεπιστήμιο τη μεταπολεμική περίοδο επιτελεί ειδικές λειτουργίες και χρησιμοποιείται ως μέσο για την εύρεση απασχόλησης στο δημόσιο τομέα των προερχόμενων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 1985).

Υπάρχουν και άλλες μελέτες σχετικά με τα σχέδια των νέων για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, καθώς και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν (Sidiroroulou-Dimakakou et al., 2012). Με τη χρήση ποικίλων εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως είναι το CDDQ, μέσα από τον κατάλληλο έλεγχο υποθέσεων, ερμηνεύουν τις διαδικασίες που ακολουθούν οι απόφοιτοι για την επιλογή επαγγέλματος και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι έρευνες αυτές, μάλιστα, σε μεγάλο μέρος τους εστιάζουν τόσο στους κοινωνικούς όσο και σε ψυχολογικούς παράγοντες και είναι χρήσιμοι για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας των νέων. Οι περισσότερες μελέτες που εξετάζουν τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, περιορίζονται στην εξέταση των χρόνων εκπαίδευσης, ή ακαδημαϊκών προσόντων (Nunez & Livanos, 2010) ή την επιλογή κλάδου σπουδών, αλλά δεν λαμβάνουν συχνά υπόψιν ότι μέσα σε όλα αυτά συντηρούνται φαινόμενα κοινωνικών διακρίσεων (Sianou & Tsiplakides, 2011). Στην ελληνική αγορά εργασίας παρατηρούνται φαινόμενα ανισοκατανομής μισθών μεταξύ ατόμων διαφορετικού φύλου, στην ίδια θέση εργασίας, όπως και μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών κλάδων (Nunez & Livanos, 2010).

Ελάχιστες έρευνες, όπως και θεωρητικές αναλύσεις, αναφέρονται στη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, η οποία μελετάται από μεμονωμένες οπτικές (Σιάνου-Κύργιου, 2010· Φραγκουδάκη 1985). Οι έρευνες αυτές προσπαθούν να ανιχνεύσουν πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο φοιτητικός πληθυσμός. Υπό το πρίσμα αυτό, διερευνώνται κάποιες επιμέρους

πλευρές της προσαρμογής στο πανεπιστήμιο, όμως αυτό γίνεται αποσπασματικά και κυρίως μέσα από την ανίχνευση πιθανών προβλημάτων σε συγκεκριμένους τομείς.

Από τη μια, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί εξετάζουν συνήθως μια συγκεκριμένη διάσταση της φοιτητικής ζωής, όπως για παράδειγμα οι έρευνες για τους ακαδημαϊκούς παράγοντες, την εγκατάλειψη των σπουδών ή την επαγγελματική σταδιοδρομία των φοιτητών/τριών. Για παράδειγμα, η έρευνα του Κίσσα (Κίσας, 1996) διερευνά τους παράγοντες που σχετίζονται με την εγκατάλειψη ή ολοκλήρωση των σπουδών και διαπιστώνει ότι οι κύριοι λόγοι είναι με σειρά κατάταξης: η εργασία, οι προσωπικοί λόγοι, οι οικογενειακοί λόγοι, η απογοήτευση από το πανεπιστήμιο, η αδιαφορία για τις παραδόσεις, η αποτυχία στα μαθήματα και η απόκτηση νέων ενδιαφερόντων.

Μια άλλη κατηγορία ερευνών, έχουν επιδημιολογικό υπόβαθρο και εξετάζουν το θέμα από ψυχολογική σκοπιά. Επικεντρώνονται σε θέματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία του φοιτητικού πληθυσμού (Ευθυμίου κ.α, 2001· Παπαδιώτη & Δαμίγος, 2003) όσο και σε θέματα σχετικά με την επίδραση ψυχολογικών παραγόντων στις εμπειρίες από τις σπουδές. Χρησιμοποιώντας τους όρους «κίνητρο» (Mills, 1940 όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2014) ή ακόμη «ενδογενής/εξωγενής παρακίνηση», η οποία έχει προσδιοριστεί ως ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Oxford et al., 1993a, 1993b όπως αναφέρεται στο Παπαδόπουλος, 2014) αναλύουν πώς τα άτομα αναπτύσσουν μια ορισμένη συμπεριφορά που είναι σημαντική για την επιτυχή ακαδημαϊκή τους διαδρομή. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι μελέτες εξετάζουν τη ψυχολογία των φοιτητών κατά το πρώτο έτος των σπουδών τους (Γκαντώνα, 2007· Γεώργας, Μπεζεβέγκη & Γιαννίτσα, 1991). Μελετούν τις ικανότητες μελέτης των φοιτητών/τριών και τα προβλήματα οργάνωση της μελέτης τους (Kalantzi-Azizi & Chatzidimou, 1996). Επίσης, έρευνες εξετάζουν τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών για την επαγγελματική σταδιοδρομία καθώς και των παραγόντων που σχετίζονται με τη συμβουλευτική των φοιτητών, όπως και για τις στασεις και απόψεις για τις σπουδές και το πανεπιστήμιο (Ψαχαρόπουλος & Καζαμιάς, 1985).

Ελλιπή είναι τα ερευνητικά δεδομένα για τη μελέτη των εμπειριών από τις σπουδές μέσα από μια κοινωνιολογική σκοπιά. Υπάρχει μια διεθνής τάση να

θεωρούνται οι εμπειρίες από τις σπουδές μια σημαντική διαδικασία στον υπολογισμό της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές τους, δηλαδή με τη συμμετοχή τους στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και τους παράγοντες που τη διαφοροποιούν είναι περιορισμένες και επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες όψεις, σε αντίθεση με όσες έχουν ασχοληθεί με την επιλογή των σπουδών και την πρόσβαση.

Η κοινωνική τάξη επιτρέπει να γίνουν υποθέσεις για το προφίλ των φοιτητών με τα υψηλότερα και τα χαμηλότερα ποσοστά «πιθανότητας επιβίωσης» στο πανεπιστήμιο. Από τη σκοπιά της μελέτης της κοινωνικής κινητικότητας των Ελλήνων φοιτητών/τριών η έρευνα του Μαλούτα (2015), ο οποίος χρησιμοποίησε δεδομένα από τις δύο τελευταίες Απογραφές Πληθυσμού, οδηγεί σε σημαντικά συμπεράσματα. Οι διαδρομές στην εκπαίδευση επιμηκύνονται, αλλά αυτό δε συνεπάγεται μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων που είναι αυξημένες στο τέλος των σπουδών και τις μεταπτυχιακές σπουδές (Meimaris & Nikolakopoulos, 1978).

Αν και πλήθος μελετών τα τελευταία χρόνια καταγράφει την κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού (ΟΟΣΑ, ΕΛΙΑΜΕΠ, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) υπάρχει εμπειρικό έλλειμμα ως προς τις κοινωνιολογικές μελέτες για τις εμπειρίες και την επίδραση της κοινωνικής τάξης σε αυτή.

Συμπέρασμα

Η προηγηθείσα ανάλυση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το ζήτημα των εμπειριών από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση έχει ενδιαφέρον και χρησιμότητα. Στις περισσότερες χώρες αποτελεί σταθερά αντικείμενο διερεύνησης και από κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης που εξετάζουν τη σχέση κοινωνικής τάξης και εμπειριών από τις σπουδές. Καταλήγουν σε ευρήματα πολύ σημαντικά για τους υπεύθυνους χάραξης της πολιτικής, τις πολιτικές των ιδρυμάτων, την έρευνα για τις κοινωνικές λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, ωστόσο, υπάρχει κενό και τα διαθέσιμα δεδομένα είναι πενιχρά. Αυτό το κενό προσπαθεί να καλύψει, σε μικρό βαθμό και σε ένα πρώτο επίπεδο, η παρούσα έρευνα που περιγράφεται στη συνέχεια.

Κεφάλαιο 3

Η έρευνα

3.1 Αντικείμενο και στόχος της έρευνας

Αντικείμενο της έρευνας, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, είναι οι κοινωνικές ανισότητες στις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, ένα ζήτημα το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος διεθνώς, δεν έχει όμως μελετηθεί στην Ελλάδα. Από αυτή τη σκοπιά, η έρευνα αυτή έρχεται να καλύψει ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των φοιτητών ως προς τις εμπειρίες από τις σπουδές.

Στόχος, πιο συγκεκριμένα, της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές και η επίδραση που ασκεί σε αυτές η κοινωνική τους τάξη. Η έρευνα, με άλλα λόγια, έχει στόχο να διερευνήσει, αν υπάρχουν διαφορές στις ακαδημαϊκές διαδρομές και τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές, που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Η ανίχνευση των διαφορών αυτών μεταξύ των φοιτητών έχει μεγάλη σημασία, γιατί οδηγεί σε ευρήματα που τεκμηριώνουν με εμπειρικά δεδομένα την ύπαρξη των κοινωνικών ανισοτήτων στο ελληνικό πανεπιστήμιο και τη συμβολή του στην αναπαραγωγή τους.

Η έρευνα βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση που εντοπίζονται κατά την πρόσβαση, συντηρούνται κατά τη συμμετοχή και την προετοιμασία για την αγορά εργασίας. Η υπόθεση βασίζεται στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu που αναφέρεται στους έμμεσους και άορατους μηχανισμούς που ενεργοποιούν τις διαδικασίες της κοινωνικής αναπαραγωγής στο πανεπιστήμιο (Φραγκουδάκη, 1985:162). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu είναι δύσκολο να μελετηθούν

οι εμπειρίες από τις σπουδές αποκομμένες από την κοινωνική τους διάσταση. Η άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως και των άλλων μορφών κεφαλαίου, σε κάθε περίπτωση, συνεπάγεται διαφορετικές εμπειρίες από τις σπουδές (Bourdieu, 2002). Η υπόθεση βασίζεται, επίσης, σε μια πλούσια βιβλιογραφία που δείχνει ότι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών συνδέεται στενά με το πολιτισμικό κεφάλαιο και ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι καθοριστικό για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Το ζήτημα είναι να εντοπισθούν και να γίνουν κατανοητοί οι τρόποι που ενεργοποιούν έμμεσες μορφές κοινωνικής επιλογής και διάκρισης, κατά την ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών.

Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι ένα πολύ σοβαρό ζήτημα που απασχολεί σταθερά την έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η οποία όμως εστιάζεται κυρίως στις δύο πρώτες βαθμίδες της και όχι στην ανώτατη εκπαίδευση, με εξαίρεση την πρόσβαση σε αυτή. Η συστηματική μελέτη, ωστόσο, των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση έχει μείζονα σημασία σήμερα για τρεις κυρίως λόγους.

Πρώτον, δεν υπάρχουν έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία που να αναδεικνύουν με έγκυρα δεδομένα τις συνέπειες που έχει η κοινωνική τάξη στην ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών, των οποίων ο αριθμός αυξάνεται συνεχώς τις τελευταίες δεκαετίες, υπερβαίνοντας τις 600.000. Δεύτερον, οι κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μια πτυχή των ευρύτερων ανισοτήτων, που επηρεάζουν τις εμπειρίες από τις σπουδές και τη μετάβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας. Στη σύγχρονη πραγματικότητα, της κρίσης και της οικονομικής ύφεσης, που αυξάνεται η ανεργία των πτυχιούχων ειδικά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, οι κοινωνικές ανισότητες οξύνονται και η παράβλεψη τους εμποδίζει την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων. Συνήθως, αυτή η κοινωνική διάσταση αγνοείται και επικρατεί η αντίληψη ότι ο αριθμός των προσόντων και των πτυχίων καθορίζουν με απόλυτο τρόπο τις επαγγελματικές προοπτικές και πρακτικές στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες αγορές εργασίας.

Τρίτον, η χαρτογράφηση των εμπειριών που έχουν οι φοιτητές από τις σπουδές σε σχέση με τις κοινωνικές ανισότητες είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τις πολιτικές των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης, τη φοιτητική μέριμνα, την

προετοιμασία των φοιτητών για τον κόσμο της εργασίας και τη λειτουργία των ιδρυμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης γενικότερα. Είναι επίσης, χρήσιμη για τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, γιατί μπορεί να επηρεάσει τις κατευθύνσεις της και τις μεταρρυθμίσεις της ανώτατης εκπαίδευσης, της οποίας η συμβολή στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων δε μπορεί να αγνοηθεί.

Οι ελληνικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί ασχολούνται κυρίως με τη ψυχολογική διάσταση των εμπειριών από τις σπουδές. Εστιάζουν στην πολιτική των πανεπιστημίων αλλά έχουν σημαντικές ελλείψεις, οι οποίες γίνονται φανερές, αν ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:

1. Οι εμπειρίες από τις σπουδές εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό όχι από το άτομο, αλλά από κοινωνικούς παράγοντες. Οι κοινωνικοί αυτοί παράγοντες, όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ο τόπος κατοικίας, οι προσδοκίες από τις σπουδές συντελούν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση των εμπειριών, αλλά και στη διαφοροποίησή τους μεταξύ των προερχομένων από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

2. Η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο έχει ως συνέπεια οι φοιτητές να αποκτούν μια νέα «ταυτότητα» που, ως ένα βαθμό, είναι και αποτέλεσμα της ενηλικίωσής τους. Οι αλλαγές που συντελούνται κατά τη διάρκεια των σπουδών δεν είναι μόνο εσωτερικές, αλλά και κοινωνικές. Η φοίτηση στο πανεπιστήμιο συνεπάγεται την ένταξη σε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα και συνεπώς οι εμπειρίες των φοιτητών διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική πραγματικότητα αλλά και την κοινωνική προέλευση των φοιτητών. Οι ψυχολογικές μελέτες δεν καλύπτουν το ερμηνευτικό κενό και δεν μπορούν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα, γιατί υπάρχουν διαφορές στις εμπειρίες από τις σπουδές μεταξύ των φοιτητών.

3. Οι μελέτες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορούν να αγνοούν το γεγονός ότι οι φοιτητές στην ηλικία που εισάγονται στο πανεπιστήμιο έχουν ήδη συσσωρευμένο πλήθος κοινωνικών εμπειριών που προέρχονται από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον και επηρεάζουν το βαθμό ενσωμάτωσής τους στη φοιτητική ζωή. Οι πολιτικές και οι πρακτικές για τη βελτίωση των εμπειριών από τις σπουδές δεν μπορεί να είναι

ίδιες για όλους, αλλά χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοί παράγοντες που τις καθορίζουν.

3.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα θέματα που αναφέρονται παραπάνω γεννούν σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα αυτά δεν είναι σημαντικά μόνο γιατί οι απαντήσεις τους μπορούν να προσφέρουν δεδομένα, με τα οποία μπορεί να διαπιστωθεί το μέγεθος της διαφοροποίησης στην κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, το κεντρικό ερώτημα της έρευνας που επιδιώκεται να απαντηθεί με τα δεδομένα και είναι: ποιες είναι οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο;

Τα επιμέρους ερωτήματα, στα οποία αποτυπώνονται οι τρεις χρονικά διαφορετικές φάσεις των εμπειριών, δηλαδή της πρόσβασης, της συμμετοχής και της μετάβασης στην αγορά εργασίας είναι:

- α. Ποιες είναι οι προσδοκίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- β. Ποιοι παράγοντες καθορίζουν την επιλογή σπουδών και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- γ. Σε ποιο βαθμό η επίδοση των φοιτητών στο πανεπιστήμιο και συνολικότερα η ανταπόκριση τους στις απαιτήσεις των σπουδών επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- δ. Ποιες είναι οι εμπειρίες των φοιτητών από τη μάθηση στο πανεπιστήμιο και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- ε. Ποιες είναι οι εμπειρίες των φοιτητών σε σχέση με την ενσωμάτωση στην πανεπιστημιακή ζωή και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- στ. Ποια είναι τα σχέδια των φοιτητών για τις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές διαδρομές τους μετά τη λήψη του πτυχίου και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;

ζ. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις εμπειρίες από τις σπουδές συνολικά, σε σχέση με τις αρχικές τους προσδοκίες και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;

Από τα επιμέρους αυτά ερωτήματα, τα οποία πηγάζουν από το κεντρικό ερώτημα, συγκροτούνται τέσσερις θεματικοί και με χρονική αλληλουχία ερευνητικοί άξονες:

1. Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση: προσδοκίες και επιλογή σπουδών.
Όσον αφορά τον άξονα αυτό διερευνώνται:
 - α) οι λόγοι στους οποίους αποδίδουν οι φοιτητές την απόφασή τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο,
 - β) οι λόγοι στους οποίους αποδίδουν οι φοιτητές την επιλογή του αντικειμένου σπουδών,
 - γ) ο βαθμός και οι πηγές πληροφόρησης των φοιτητών για το αντικείμενο σπουδών.
2. Εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο.
Όσον αφορά τον άξονα αυτό διερευνώνται:
 - α) η επίδοση, η μελέτη και η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων,
 - β) το κόστος σπουδών και η εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών,
 - γ) οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη μάθηση στο πανεπιστήμιο σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, τη διδασκαλία, τη συνεργασία με τους καθηγητές και την υλικοτεχνική υποδομή,
 - δ) οι αντιλήψεις των φοιτητών για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση στο πανεπιστήμιο.
3. Προετοιμασία για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας.
Όσον αφορά τον άξονα αυτό διερευνώνται:
 - α) οι αντιλήψεις των φοιτητών για τα οφέλη από τις σπουδές σε σχέση με την καλλιέργεια δεξιοτήτων, των γνώσεων που απαιτεί η αγορά εργασίας
 - β) η χρήση και η αξία του πτυχίου
 - γ) τα σχέδια για τις μελλοντικές ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές διαδρομές,
 - δ) οι προτιμήσεις των φοιτητών για το μελλοντικό τους επάγγελμα.
4. Από τις προσδοκίες στις εμπειρίες.
Όσον αφορά τον άξονα αυτό διερευνώνται:

- α) ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο,
- β) η σχέση ανάμεσα στις εμπειρίες και τις αρχικές προσδοκίες.

Όπως είναι προφανές, η έρευνα αυτή προσπαθεί να εξερευνήσει τις εμπειρίες μελετώντας τη συνολική ακαδημαϊκή διαδρομή των φοιτητών και να σκιαγραφήσει τις στάσεις τους και τις αντιλήψεις καθόλη τη διάρκεια των σπουδών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά το έτος 2015, στο οποίο, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ εισήχθησαν 11.327 φοιτητές ενώ ο αριθμός των φοιτητών πέραν από τα κανονικά εξάμηνα σπουδών ήταν 9.178.

3.3 Εργαλεία συγκέντρωσης των δεδομένων

Για τη συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων επιλέχθηκε η ποσοτική και η ποιοτική μεθοδολογία, με απώτερο στόχο τη συνδυαστική αξιοποίηση των δεδομένων, μέσω της τριγωνοποίησης (Singleton & Straits, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια προέρχονται τόσο από την ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων όσο και από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων. Η τριγωνοποίηση, δηλαδή «η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Cohen et al., 2007:189) είναι σημαντική γιατί εξασφαλίζει «επαλήθευση» των ευρημάτων της καθεμίας μεθόδου χωριστά με τη συνδυαστική αξιοποίηση των δεδομένων από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα. Για παράδειγμα, αν η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι τα αγόρια προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο οικογενειακό εισόδημα, το εύρημα αυτό μπορεί να επαληθευτεί από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων και έτσι να υπάρχει «σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις υπό παρόμοιες συνθήκες» (Λυδάκη, 2001:71). Η τριγωνοποίηση των απαντήσεων είναι ένας τρόπος να επαληθευθούν τα δεδομένα και να συγκεραστούν τα μειονεκτήματα τη ποσοτικής μεθοδολογίας, καθώς κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν μπορεί να είναι σίγουρο ότι τα στοιχεία που παρέχουν τα

υποκείμενα είναι ακριβή και ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα αλλά και της ποιοτικής, δηλαδή του κινδύνου της ψυχολογικής παρέμβασης του ερευνητή που ελλοχεύει, το γνωστό σφάλμα του συνεντευκτή (interviewer error). Μέσω της τριγωνοποίησης μειώνεται η πιθανότητα εσφαλμένων ευρημάτων.

Για να γίνει, καλύτερα, κατανοητή η σημασία της συνδυαστικής αξιοποίησης των δύο μεθόδων, αρκεί να ληφθούν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμίας από τις δύο μεθοδολογίες. Τα χαρακτηριστικά τους περιγράφονται και αναλύονται από πολλούς ερευνητές και επιστήμονες που ασχολούνται με τις τεχνικές έρευνας, όπως για παράδειγμα η Κυριαζή στο έργο της *Η Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, στο οποίο εξετάζει αναλυτικά τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο μεθόδων και αναλύει το βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας τους στην ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 1999).

Η ποσοτική μέθοδος αποτελεί τη θεμελιώδη ερευνητική μέθοδο των κοινωνικών επιστημών, αν και έχει αμφισβητηθεί η δυνατότητά της ως μοναδικό εργαλείο ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 1999:14). Στα βασικά της χαρακτηριστικά συγκαταλέγεται η σταθερή δομή, η δυνατότητα επαλήθευσης της θεωρίας μέσα από εμπειρικούς δείκτες και η ανεύρεση γενικών τάσεων. Κύριο εργαλείο ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες είναι το ερωτηματολόγιο, γιατί επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων. Επιτρέπει, επίσης, τη συγκρισιμότητα, την ποσοτικοποίηση και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Cohen et al., 2007). Είναι ιδιαίτερα εύχρηστο, γιατί είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994).

Ωστόσο, η ποσοτική μέθοδος, ως μέσο κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας, με τη βοήθεια εμπειρικών μεταβλητών έχει δεχθεί κριτική από πολλούς επιστήμονες. Αυτοί υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολο να αποτυπωθούν οι κοινωνιολογικές θεωρίες και έννοιες σε εμπειρικούς δείκτες και μεταβλητές. Η ποσοτικοποίηση των κοινωνικών φαινομένων οδηγεί σε παραπλανητικά συμπεράσματα, εφόσον ο ερευνητής ορίζει τις ποσοτικές μεταβλητές, επιβάλλει τα δικά του νοήματα σε αυτές, στηριζόμενος στην κοινή λογική. Επίσης, η ποσοτικοποίηση αυτή συνεπάγεται ότι τα νοήματα αυτά είναι κοινώς αποδεκτά, σταθερά και ισχύουν για όλους. Απεναντίας, η κοινωνική

πραγματικότητα δεν στηρίζεται σε μια δεδομένη τάξη πραγμάτων και δεν είναι στατική.

Η ποιοτική μέθοδος, απεναντίας, προσφέρει ευελιξία, γεγονός που της προσδίδει πολλά πλεονεκτήματα όσον αφορά τη μελέτη και ερμηνεία της κοινωνικής θεωρίας. Η βασική διαφορά της, που τη διακρίνει από την ποσοτική μέθοδο, έγκειται στο γεγονός ότι, ενώ η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων επιτρέπει να ερευνηθεί «τι συμβαίνει», να επιβεβαιωθεί, δηλαδή, η εμφάνιση ή μη ενός κοινωνικού φαινομένου, η ποιοτική μέθοδος επιτρέπει να εξεταστεί το «γιατί συμβαίνει». Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει τη εξαγωγή συμπερασμάτων και αιτιωδών σχέσεων μέσα από τη φυσική παρατήρηση και μέσα από την ερμηνεία που δίνουν τα άτομα στα φαινόμενα της πραγματικότητας. Μπορεί να οδηγήσει στην αιτία που προκλήθηκε ένα ορισμένο φαινόμενο ανακαλύπτοντας τις αξίες, τις εμπειρίες και τις διαθέσεις των ατόμων.

Ο Bryman εντοπίζει αρκετές διαφορές μεταξύ των μεθόδων τασσόμενος εμφανώς προς το συνδυασμό ανάλυσης δεδομένων (Bryman, 2004). Η χρησιμότητα του συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι διεθνώς αναγνωρισμένη ως η καλύτερη μέθοδος έρευνας γιατί με αυτό το τρόπο μετριάζονται τα μειονεκτήματα των δύο μεθόδων και αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματά τους. Καμία από τις δύο μεθόδους δεν μπορεί από μόνη της να οδηγήσει με ακρίβεια σε ασφαλή συμπεράσματα. Η αποτύπωση της κοινωνικής πραγματικότητας δε μπορεί να μετρηθεί μόνο ποσοτικά (Creswell, 2011).

3.4 Το δείγμα

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι δειγματοληπτική εφόσον, όπως αναφέρει και ο Creswell, «οι δειγματοληπτικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί είναι διαδικασίες στην ποσοτική έρευνα, στις οποίες οι ερευνητές χορηγούν ένα ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα ή σε ολόκληρο τον πληθυσμό των ανθρώπων για να περιγραφούν στάσεις, γνώμες, συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι ερευνητές συγκεντρώνουν ποσοτικά, αριθμητικά δεδομένα χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις και αναλύουν στατιστικά τα δεδομένα για να περιγράψουν τάσεις σχετικά με τις απαντήσεις σε ερωτήματα και για να ελέγξουν τα ερευνητικά ερωτήματα ή τις υποθέσεις»

(Creswell, 2011:424). Η δειγματοληπτική έρευνα επιλέγεται συνήθως, όταν σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη αντικειμενικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συνθέσει μια ολοκληρωμένη περιγραφική εικόνα του υπό έρευνα πληθυσμού, να αναδείξει γενικές τάσεις και συμπεριφορές της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η δειγματοληψία της παρούσας έρευνας ήταν βολική. Ως προς τα χαρακτηριστικά των φοιτητών, αυτοί έπρεπε να βρίσκονται στο τελευταίο στάδιο ολοκλήρωσης των σπουδών τους και, λαμβάνοντας υπόψη το $n+2$, να χρωστούν μέχρι πέντε μαθήματα. Ένα δεύτερο κριτήριο που καθόρισε το δείγμα ήταν το τμήμα, στο οποίο σπούδαζαν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες³. Δόθηκε έμφαση στον παράγοντα αυτό, γιατί όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, το δείγμα σε κάθε έρευνα πρέπει να αντιπροσωπεύει το υπό μελέτη σύνολο, ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή και η αναγωγή των αποτελεσμάτων σε γενικεύσεις για το συγκεκριμένο σύνολο πληθυσμού (Psarou & Zafirooulos, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη βασική αρχή, έγινε προσπάθεια να συμμετέχει όσο το δυνατό μεγαλύτερος αριθμός φοιτητών που προέρχεται από διαφορετικά τμήματα, καθώς, όπως έχουν δείξει πολλές μελέτες, η σύνθεση του πληθυσμού διαφέρει σημαντικά μεταξύ των τμημάτων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά από τμήμα σε τμήμα (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Κατά τα λοιπά η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία, επειδή η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής, χωρίς να υπάρχει καμία πηγή χρηματοδότησης, ώστε να καλυφθούν τα έξοδα του υψηλού κόστους και των χρονοβόρων διαδικασιών στη συλλογή του υλικού. Όπως είναι γνωστό, η διανομή και η συγκέντρωση ερωτηματολογίων καθώς και η διεξαγωγή συνεντεύξεων είναι διαδικασίες εξαιρετικά χρονοβόρες και απαιτούν μεγάλες δαπάνες. Το αρχικό δείγμα που συγκεντρώθηκε αποτελούνταν από 700 τελειόφοιτους ($n=700$) από τις περισσότερες σχολές και τα τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η έρευνα διεξήχθη κατά το έτος 2015, και συγκεκριμένα κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2014-

³ Λαμβάνοντας υπόψιν τη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί σχετικά με το σεξισμό στη γλώσσα (ΕΠΕΑΕΚ II, 2007: 17), επιβάλλεται, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, να αναγράφονται και τα δύο γένη, το αρσενικό και το θηλυκό. Ωστόσο, προκειμένου να μην αποβεί κουραστική η ανάγνωση της μελέτης θα αναφέρεται εφεξής μόνο το αρσενικό γένος.

2015 και το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016. Τελικά, όμως, χρησιμοποιήθηκε το 88.4% των συλλεχθέντων ερωτηματολογίων (n=619). Το υπόλοιπο 11.6% αφαιρέθηκε, γιατί κρίθηκαν ακατάλληλα, θα προκαλούσαν προβλήματα στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, καθώς ήταν ελλιπώς συμπληρωμένα ή περιείχαν ανακριβή στοιχεία.

Ο σκοπός της έρευνας, δηλαδή η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική τάξη των φοιτητών και τις εμπειρίες από τις σπουδές, καθιστά αναγκαία την έμφαση στην κοινωνική σύνθεση του δείγματος. Πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα οπτική, η οποία όμως σε κάθε περίπτωση απαιτεί τη ταξική τοποθέτησή του δείγματος με την κατηγοριοποίηση του σε κοινωνικές τάξεις και στρώματα. Στο πλαίσιο αυτό κρίθηκε απαραίτητη η ταξική τοποθέτηση του δείγματος, με την κατηγοριοποίηση του σε κοινωνικές τάξεις.

Μία βασική διαδικασία της έρευνας είναι η συσχέτιση των δεδομένων με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης των φοιτητών. Πολύ συχνά, ωστόσο, στην περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας ή των δεδομένων της, υιοθετείται ο όρος κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών, παρά ο όρος κοινωνική τάξη. Αυτή η επιλογή δεν είναι τυχαία. Έγινε με βάση το σκεπτικό ότι η κοινωνική τάξη δεν είναι εύκολο να οριοθετηθεί, και επομένως, μεθοδολογικά, έχουν αναπτυχθεί πολλές αμφισβητήσεις και αμφιβολίες για τον τρόπο καθορισμού της. Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών, σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία, όπως επισημαίνεται στο πρώτο κεφάλαιο, αναφέρεται στο επάγγελμα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το εισόδημα των γονέων, που αποτελούν τις βασικές μεταβλητές της κοινωνικής τάξης και που αντανακλούν τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες. Στο πλαίσιο αυτής της επιλογής εξετάζονται και τα δεδομένα της έρευνας σε σχέση με την επίδραση του φύλου ή ακόμη και του τόπου κατοικίας. Σε πολλές, άλλωστε, σύγχρονες μελέτες υποστηρίζεται ότι η θεώρηση αυτή πηγάζει από πολλές σύγχρονες μελέτες που υποστηρίζουν ότι οι πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες και ανισότητες που υπάρχουν στις σύγχρονες κοινωνίες καθιστούν αναγκαία την αλληλοσυσχέτιση όχι μόνο των μεταβλητών της κοινωνικής τάξης αλλά και άλλων μεταβλητών όπως το φύλο, η φυλή, η εθνότητα, οι γεωγραφικές ανισότητες κ.λ.π. προκειμένου να ερμηνευθούν οι εμπειρίες από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση (Archer et al., 2003:18· Reay, 2007).

Στην παρούσα έρευνα για τον προσδιορισμό του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου και γενικότερα της κοινωνικής τάξης των φοιτητών χρησιμοποιήθηκε το σχήμα με έξι (6) κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες. Η κατηγοριοποίηση των φοιτητών σε αυτές τις κατηγορίες έγινε μετά τη διασταύρωση του επιπέδου εκπαίδευσης του γονέα, του είδους της εργασίας (διευθυντικό ή ανώτερο επιστημονικό επάγγελμα, επιχείρηση, δημόσιος τομέας, ιδιωτικός τομέας, ελεύθερο επάγγελμα, αγρότης, εργάτης, άνεργος) καθώς και του εισοδήματος της οικογένειας. Η διασταύρωση των παραπάνω στοιχείων αυξάνει την αξιοπιστία των ευρημάτων και αποφεύγεται έτσι ο κίνδυνος εξαγωγής λανθασμένων συμπερασμάτων. Βέβαια, αξίζει να επισημανθούν οι αμφιβολίες που εκφράζονται συχνά για τη χρήση του επαγγέλματος ως βασικής μεταβλητής προσδιορισμού της κοινωνικής τάξης, όπως και η οριοθέτηση αναλόγως της προκατασκευασμένης μεταβλητής κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Bourdieu που υποστηρίζει ότι «...τα άτομα που συναθροίζονται σε μια τάξη κατασκευασμένη κάτω από ένα ιδιαίτερο αλλά ιδιαίτερα καθοριστικό πρίσμα φέρνουν πάντα μαζί τους, πέρα από τις διακριτικές ιδιότητες βάσει των οποίων γίνεται η ταξινόμησή τους, δευτερεύουσες ιδιότητες.....Αυτό σημαίνει ότι μία τάξη ή ένα τμήμα τάξης δεν ορίζεται μόνο από τη θέση της/του στις παραγωγικές σχέσειςαλλά επίσης από μια ορισμένη ex-ratio....από ένα ολόκληρο σύνολο βοηθητικών χαρακτηριστικών...τα οποία εν είδει σιωπηρών απαιτήσεων, ενδέχεται να λειτουργούν ως πραγματικές αρχές επιλογής....» (Bourdieu, 2002: 148). «Με δύο λόγια, η ιδιότητα που προτάσσεται από το όνομα που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό μίας κατηγορίας, δηλαδή συνηθέστερα το επάγγελμα, κινδυνεύει να αποκρύψει την αποτελεσματικότητα όλων των δευτερευουσών ιδιοτήτων.....» (Bourdieu, 2002: 149).

Πέρα των αμφισβητήσεων αυτών που διατυπώνονται αδιάλλειπτα για το ζήτημα του προσδιορισμού της κοινωνικής τάξης χρησιμοποιούνται στις σύγχρονες μελέτες διεθνώς σχήματα κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών, όπως για παράδειγμα το National Statistics Socio-economic Classification (NS-SEC). Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται το σχήμα με έξι κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες (CASMIN educational classification) (Στήλη 1), όπως περιγράφονται στο βιβλίο της Σιάνου-Κύργιου *Εκπαίδευση και*

κοινωνικές ανισότητες: η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (2006:101) και φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Σχήμα κατάταξης κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών

Στήλη 1: Κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες	Στήλη 2: Ευρύτερες κοινωνικές κατηγορίες
Ια: Υψηλού επιπέδου στελέχη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα,εργοδότες	I. Υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο/τάξη
Ιβ: Ανώτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα	
Ιι: Υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα	
ΙΙα: Χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρωνακτές υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα	II. Χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο/τάξη
ΙΙβ: Χειρωνακτές υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες	
ΙV: Ημειδικευμένοι εργάτες.	
V: Ανειδίκευτοι εργάτες και αγρότες.	
VI: Όσοι δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι	

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η διάκριση μεταξύ χειρωνακτικών και μη χειρωνακτικών επαγγελμάτων, ευρύτερες κοινωνικές κατηγορίες (Στήλη 2), ώστε να υπάρχουν δύο σαφείς κατηγορίες, που χρησιμοποιούνται και διεθνώς ως κριτήρια προσδιορισμού της κοινωνικής τάξης (Archer et al., 2003). Οι δύο κατηγορίες αν και μπορεί να θεωρηθούν αυθαίρετες, ωστόσο βοηθούν στο να φανούν σαφείς τάσεις στις αντιλήψεις για τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές τους. Χρειάζεται, επίσης, να τονιστεί ότι η ανάγκη συγχώνευσης σε δύο κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες μπορεί να μην καθιστά εμφανή την επίδραση της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας, γεγονός που ενισχύεται από τη διαπίστωση ότι στη βάση δεδομένων όπου καταγράφεται το επίπεδο εκπαίδευσης, το εισόδημα και το επάγγελμα φαίνεται ότι οι γονείς ασκούν επαγγέλματα κατώτερα των προσόντων τους ή ότι έχουν υψηλότερα

εισοδήματα, ενδεχομένως λόγω άλλων πηγών οικονομικών πόρων. Το επίπεδο εκπαίδευσης και το εισόδημα συνθέτουν σίγουρα μία, πιο σαφή εικόνα της ταξικής κατηγοριοποίησης των φοιτητών αλλά και η χρήση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου ως δείκτης προσδιορισμού της κοινωνικής τάξης χρησιμοποιείται διεθνώς και αποτελεί συχνό αντικείμενο μελετών, όπως είναι, για παράδειγμα, η μελέτη με τίτλο *Improving the measurement of socioeconomic status for the national assessment of educational progress: a theoretical foundation* (National center for Education Statistics, 2003). Επομένως, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη και στην παρούσα μελέτη.

3.5 Το ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των δεδομένων με την ποσοτική μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου αποτελεί τον κορμό όλης της ερευνητικής προσπάθειας και για αυτό το λόγο χρειάστηκε να γίνει η κατασκευή του με μεγάλη προσοχή. Η απόφαση για τον τύπο του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν ήδη τεθεί. Ανάλογα, λοιπόν, με τα ερωτήματα και την αναμενόμενη ποικιλία των απαντήσεων έγινε η δόμηση του ερωτηματολογίου, με σκοπό να έχει λειτουργικό χαρακτήρα αλλά και να διευκολυνθεί στη συνέχεια η επεξεργασία των δεδομένων.

Στο πρώτο στάδιο έγινε η σαφής διατύπωση του στόχου της έρευνας και η αποσαφήνισή του σε επιμέρους στόχους με βάση τα επιμέρους ερωτήματα. Στο δεύτερο στάδιο έγινε η κατηγοριοποίηση των στόχων σε τύπους μέτρησης ή σε εμπειρικούς δείκτες. Στο τρίτο στάδιο έγινε προσπάθεια το ερωτηματολόγιο να έχει σαφώς διατύπωμένα ερωτήματα. Κατά το στάδιο αυτό, έγινε η επιλογή του περιεχομένου του ερωτηματολογίου, του τύπου των ερωτήσεων, η σύνταξή τους και η επιλογή της θέσης τους μέσα στο ερωτηματολόγιο.

Δόθηκε μεγάλη σημασία στη σειρά των ερωτήσεων για την ομαλή διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Αρχικά, η σειρά των ερωτήσεων στηρίχτηκε στις εξής βασικές αρχές: α) οι γενικές ερωτήσεις προηγούνται των συγκεκριμένων, β) οι «ευαίσθητες» ερωτήσεις θα πρέπει να τοποθετούνται στη μέση του ερωτηματολογίου, γ) οι ερωτήσεις για τα δημογραφικά και κοινωνικά

χαρακτηριστικά τέθηκαν στο τέλος του ερωτηματολογίου. Συμπερασματικά, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε προσεκτικά τόσο όσον αφορά το περιεχόμενο των ερωτήσεων το οποίο, βρίσκεται σε συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, όσο και ως προς τη σειρά των ερωτήσεων.

Ανάμεσα στις σημαντικές αποφάσεις που ελήφθησαν σχετικά με το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου περιλαμβάνεται και η απόφαση για την μορφή των ερωτήσεων ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο κατάλληλος για τους σκοπούς της έρευνας.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις είχαν κυρίως κλειστή μορφή με προκαθορισμένες απαντήσεις, στις οποίες οι φοιτητές επρόκειτο να επιλέξουν την απάντηση από έναν ορισμένο αριθμό απαντήσεων (closed – ended). Οι κλειστές ερωτήσεις είναι εύκολες στη συμπλήρωση και την κωδικοποίηση. Επιτρέπουν τη συσχέτιση των μεταβλητών και τη σύγκριση ανάμεσα σε ποικίλες ομάδες του δείγματος και μέσα από αυτές συνάγονται πιο συγκεκριμένα, “εστιασμένα” αποτελέσματα. Η παράθεση κλειστών ερωτήσεων κρίθηκε αναγκαία παρότι είναι περιοριστικές και δεν παρέχουν τη δυνατότητα στο δείγμα να κάνει σχόλια ή αξιολογήσεις και παρότι, επίσης, υπάρχει κίνδυνος οι κατηγορίες που έχουν επιλεγεί να μην καλύπτουν πλήρως τις απόψεις των υποκειμένων.

Στο επόμενο στάδιο της έρευνας έγινε συντακτική επιμέλεια των ερωτήσεων, ώστε να αποφευχθεί η διατύπωση οποιασδήποτε μεροληπτικής φράσης που να προσανατολίζει τα υποκείμενα προς μια συγκεκριμένη απάντηση ή κατεύθυνση. Για να επιτευχθεί αυτό έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθεί η δηλωτική χρήση της γλώσσας, η γλώσσα να είναι όσο το δυνατό απλή και κατανοητή, απαλλαγμένη από ορολογίες και δύσκολους όρους. Έγινε προσπάθεια, επίσης, η διατύπωση της ερώτησης να είναι υφολογικά κατάλληλη ώστε να μην προτρέπει το δείγμα προς μια συγκεκριμένη απάντηση. Για παράδειγμα, μια τέτοια ερώτηση θα ήταν: «Είναι γνωστό ότι η χώρα μας αντιμετωπίζει μια σημαντική κρίση. Πιστεύετε ότι η καλύτερη λύση για την επαγγελματική σας αποκατάσταση είναι να φύγετε στο εξωτερικό;». Η αναφορά στις τεράστιες διαστάσεις της ανεργίας στη χώρα μας ενδεχομένως να

αποθάρρυνε τα υποκείμενα να δώσουν μια αρνητική απάντηση, δηλαδή ότι δε θεωρούν καλύτερη λύση τη μετανάστευση.

Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν διπλές αρνήσεις και αμφισημίες. Γενικότερα, όσο απλούστερη είναι η γλωσσική και υφολογική οργάνωση του κειμένου, τόσο πιο επιτυχής είναι η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σαφήνεια της διατύπωσης των ερωτήσεων προκειμένου οι προτάσεις να ερμηνεύονται με τον ίδιο τρόπο από το συνολικό πληθυσμό των υποκειμένων. Επίσης, σημαντική είναι και η όσο το δυνατό ευκρινέστερη αρίθμηση των ερωτήσεων, για να μη νιώσουν οι φοιτητές του δείγματος ότι χάνονται σε ένα μεγάλο αριθμό ερωτήσεων οι οποίες δεν έχουν συνεκτικότητα και οργάνωση, και τελικά να παραιτηθούν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στο πλαίσιο αυτό και για τη διασφάλιση της σαφήνειας και της λογικής του ερωτηματολογίου έγινε προπαθεια για την οργάνωση και ταξινόμηση των ερωτήσεων με βάση τη θεματική τους, καθώς και τη λεπτομερή και ευκρινή οργάνωση τους.

Οι κλειστές ερωτήσεις που επιλέχτηκαν είναι:

A. Διχοτομικές ερωτήσεις: μια ερώτηση έχει δύο πιθανές αντίθετες απαντήσεις. Συνήθως είναι οι απαντήσεις του τύπου ναι – όχι, συμφωνώ – διαφωνώ, αληθές – ψευδές. Μπορεί όμως οι απαντήσεις να είναι και διχοτομικές μεταβλητές, όπως για παράδειγμα φύλο (Αντρας/Γυναίκα), εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών (Ναι/Όχι), προβλήματα με καθηγητές (Ναι/Όχι). Τα βασικά πλεονεκτήματα τους είναι ότι αποκαλύπτουν μια σαφή θετική ή αρνητική στάση για ένα ζήτημα, κωδικοποιούνται εύκολα και αποτελούν ευέλικτο μέσο για την εναλλαγή κατηγοριών και θεμάτων. Από τη άλλη πλευρά, δεν παρέχουν πολύ χρήσιμες πληροφορίες και μπορεί να περιέχουν προκαταλήψεις εφόσον η φυσική ανθρώπινη τάση οδηγείται συχνότερα προς τη θετική παρά προς την αρνητική απάντηση.

B. Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής: Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αποτυπώνουν με διαγραμματικό τρόπο όλες τις πιθανές απαντήσεις σε ερωτήματα. Έγινε προσπάθεια να είναι σαφείς, αμοιβαία αποκλειόμενες και μη επικαλυπτόμενες. Ανάμεσα στα πλεονεκτήματά τους είναι το γεγονός ότι κωδικοποιούνται εύκολα.

Γ. Κλίμακες ιεράρχησης: Οι κλίμακες ιεράρχησης θεωρούνται το πλέον

διαδεδομένο εργαλείο στην έρευνα γιατί δείχνουν ένα βαθμό προτίμησης. Η διαβάθμιση των απαντήσεων και ο βαθμός έντασης τους είναι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των ερωτήσεων. Παραδείγματα αποτελούν οι κλίμακες Likert, Thurstone και Guttman. Σε αυτές τοποθετούνται διαβαθμίσεις τύπου: Συμφωνώ απολυτά, συμφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα ή καθόλου, πολύ λίγο, λίγο, πολύ σημαντικός, πάρα πολύ σημαντικός κ.λπ. Έγινε προσπάθεια οι κατηγορίες να είναι διακριτές και εξαντλητικές, η κλίμακα να μετράει ένα πράγμα κάθε φορά και να παραθέτει μια μόνο σημασιολογική διαφορική κλίμακα (αξιολόγηση, ισχύς, δραστηριότητα). Το μεγαλύτερο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας περιέχει κλίμακες ιεράρχησης Likert. Παραδείγματος χάρη, σε ποιο βαθμό είσαι ικανοποιημένος/η από το πρόγραμμα σπουδών και τις λειτουργίες του πανεπιστημίου σχετικά με την επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού; Οι πιθανές απαντήσεις είναι Πολύ ικανοποιημένος, Ικανοποιημένος, Ουδέτερος, Λίγο ικανοποιημένος, Καθόλου ικανοποιημένος.

Οι ερωτήσεις ιεράρχησης προτιμήθηκαν, γιατί είναι λειτουργικές και προσφέρουν τη δυνατότητα για ποικίλους συσχετισμούς και άλλες μορφές ποιοτικής ανάλυσης, έστω και αν υστερούν στο ζήτημα της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, καθώς είναι δύσκολο να ελεγχθεί αν τα υποκείμενα λένε την αλήθεια. Επίσης, υπάρχει ένα είδος αυθαιρεσίας στην ιεράρχηση γιατί δεν είναι γνωστό, αν τα διαστήματα μεταξύ των απαντήσεων είναι ίσα και αν τα υποκείμενα μετρούν με την ίδια ένταση. Τέλος, η αυθαιρεσία προκύπτει και από το γεγονός ότι συνήθως τα άτομα έχουν τη τάση να αποφεύγουν τα δύο άκρα της κλίμακας γιατί με αυτό τον τρόπο αποφεύγουν τη διατύπωση κάθε ακραίας ιδέας ή άποψης.

Η διάταξη των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο έγινε με βάση το σκοπό της έρευνας, τα άτομα στα οποία απευθύνεται, το είδος και το μέγεθος της έρευνας, αλλά και το χρόνο και το τόπο διεξαγωγής της. Έγινε προσπάθεια η διάταξη του ερωτηματολογίου να είναι τέτοια ώστε να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα στα υποκείμενα για την έγκαιρη και μεροληπτική απάντηση των ερωτήσεων. Για παράδειγμα, αν οι φοιτητές ενοχλούνταν ή κουράζονταν ήταν πιθανό να μη συνεχίζουν τη συμπλήρωσή του, γιαυτό η σειρά των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο είναι σημαντική. Κατά τους Cohen, Manion και

Morrison (2007) το ζητούμενο είναι οι ερωτώμενοι να νιώθουν ολοένα και πιο άνετα, καθώς συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο. Ο παρακάτω πίνακας δείχνει μια συνολική εικόνα για τη διάταξη που πρέπει να έχουν οι ερωτήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2007:434).

Πίνακας 2: Διάταξη ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο (Cohen, Manion & Morrison, 2007)

	Είδος ερωτήσεων	Περιεχόμενο ερωτήσεων	Σκοπός
Αρχή	Απλές μη απειλητικές διχοτομικές ερωτήσεις ⁴	Δημογραφικές, απαντήσεις σε αντικειμενικά γεγονότα	συγκέντρωση ενδιαφέροντος - ενθάρρυνση συμμετοχής δημιουργία κινήτρων
Μέση	Κλειστές ερωτήσεις (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και κλίμακες ιεράρχησης: Likert) ⁵	Δύσκολες ερωτήσεις που απαιτούν υποκειμενική κρίση	αποτύπωση απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων ενεργό ενδιαφέρον των συμμετεχόντων
Τέλος	“Ευαίσθητες” ερωτήσεις ⁶	Προσωπικά δεδομένα	επιτυχής ολοκλήρωση διαδικασίας ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης και οικειότητας των συμμετεχόντων

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας προκειμένου να εξυπηρετήσει όσο το δυνατόν πληρέστερα τους σκοπούς της έρευνας, δηλαδή τη χαρτογράφηση των εμπειριών από τις σπουδές, συντάχθηκε με βάση τη χρονολογική σειρά του περιεχομένου των ερωτήσεων. Σκοπός ήταν να βοηθήσει τα υποκείμενα της έρευνας στην αναδρομή τους στο παρελθόν, από τη στιγμή που επέλεξαν να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο έως και τη παρούσα στιγμή που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους και οργανώνουν τα σχέδιά τους για την αγορά εργασίας. Συνεπώς,

⁴ Παράρτημα Α, τμήμα Α'.

⁵ Παράρτημα Α, τμήμα Β' ερωτήσεις 1-20.

⁶ Παράρτημα Α, τμήμα Β' ερωτήσεις 21-28.

η σειρά των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο καθορίστηκε με βάση τα στάδια-σταθμούς που οργανώνονται οι εμπειρίες από τις σπουδές.

Το τελικό ερωτηματολόγιο⁷ διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε α. να αποσπάσει όσο το δυνατό ακριβέστερες πληροφορίες, β. να εξασφαλίσει τη βέλτιστη δυνατή συνεργασία μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων και γ. να προσφέρει εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων διατυπώθηκαν σύντομες αλλά σαφείς οδηγίες. Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με έντονους χαρακτήρες και τα σημαντικά διευκρινιστικά σημεία ήταν υπογραμμισμένα. Σκοπός ήταν να προσελκύσουν την προσοχή των υποκειμένων και να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον μέχρι την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Επίσης, έγινε προσπάθεια η κατανομή των ερωτήσεων να ακολουθεί μια λογική αλληλουχία. Έγινε προσπάθεια να επικρατεί μια μορφή ευγένειας σε όλο το ερωτηματολόγιο προκειμένου να ενισχυθεί το ενδιαφέρον και η εμπιστοσύνη των υποκειμένων.

Στην αρχή κάθε ερωτηματολογίου παρατίθεται ένα μικρό κείμενο με μια σύντομη περιγραφή της έρευνας και των επιμέρους στόχων της και τονίζεται η διατήρηση της ανωνυμίας με το απόρρητο των στοιχείων. Ακόμη, σε κάθε ερώτηση δόθηκαν οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτήσεων, προκειμένου να βοηθηθούν οι φοιτητές σε σχέση με τον τρόπο και τα κριτήρια απάντησης. Με αντίστοιχο τρόπο, στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε μια ευχαριστήρια πρόταση προς τα υποκείμενα για το χρόνο που αφιέρωσαν για τη συμπλήρωσή του.

Η στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας

Η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας έγινε σε δύο στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, έγινε η πιλοτική φάση της έρευνας, που περιελάμβανε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από μία ομάδα ελέγχου (n=30). Η πιλοτική αυτή φάση θεωρήθηκε πολύ σημαντική για τους εξής λόγους: α) υπολογίστηκε ο χρόνος

⁷ Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο

συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και ο βαθμός κόπωσης των συμμετεχόντων στην έρευνα, β) χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις για να σχηματιστούν κλειστές ερωτήσεις, γ) στις κλειστές ερωτήσεις διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν πολλές απαντήσεις στο «άλλοι λόγοι», γεγονός που βοήθησε στην κατασκευή νέων προδιατυπωμένων απαντήσεων. Η πιλοτική φάση ήταν μια πάρα πολύ σημαντική διαδικασία για να αποφευχθούν παρανοήσεις στη διατύπωση των ερωτημάτων.

Κατά το δεύτερο στάδιο, η τελική μορφή του ερωτηματολογίου διανεμήθηκε στους φοιτητές των περισσότερων τμημάτων και σχολών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ομαδικά, συνήθως σε αίθουσες διδασκαλίας. Η ερευνη μοίραζε τα ερωτηματολόγια, εξηγούσε το θέμα και τους στόχους της έρευνας και έδινε απαραίτητες οδηγίες συμπλήρωσης. Παρέμεινε στην αίθουσα έως το τέλος της διαδικασίας. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 40 λεπτά.

3.6 Η ημιδομημένη συνέντευξη

Παράλληλα με τη διανομή των ερωτηματολογίων έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε έναν ορισμένο αριθμό φοιτητών. Η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων, όπως προαναφέρθηκε, επιτρέπει τη διερεύνηση ενός ζητήματος σε βάθος και συνεισφέρει στην ουσιαστική κατανόηση του προβλήματος και των επιμέρους παραμέτρων του (Denzin et al., 2006). Αυτό συμβαίνει, επειδή βασίζεται στην αρχή της ελεύθερης επικοινωνίας ανάμεσα στα υποκείμενα και τον ερευνητή, ο οποίος μπορεί να προσεγγίσει επαρκέστερα τη σκέψη τους και στη συνέχεια «να ερμηνεύσει τα φαινόμενα σε σχέση με το νόημα που αποδίδουν τα άτομα σε αυτά» (Denzin & Lincoln, 2005:3). Δεν υπάρχει περιορισμός στις απαντήσεις των υποκειμένων και εξασφαλίζονται λεπτομερή δεδομένα που βοηθούν στην κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος (Creswell, 2011). Οι «ανοιχτές» ερωτήσεις στις συνεντεύξεις αποκαλούνται τα «διαμάντια» των πληροφοριών γιατί αποτυπώνουν την αυθεντικότητα και την ειλικρίνεια της απάντησης και γιατί μπορούν να «ρίξουν φως» σε ένα ζήτημα, για το οποίο οι απαντήσεις δεν είναι δυνατό να προβλεφθούν από πριν (Λαμπίρη-Δημάκη, 1983:21). Είναι όμως δύσκολη η κωδικοποίηση και η

κατηγοριοποίηση τους και συχνά περιλαμβάνουν άσχετες πληροφορίες. Επίσης, δυσκολεύουν τον ερευνητή στη σωστή ερμηνεία τους εφόσον είναι πιθανό να παραβιαστεί η αρχή των λεκτικών δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι τα λεκτικά δεδομένα είναι δύσκολο να συναθροιστούν με εγκυρότητα και να αποτελέσουν πηγή για την εξαγωγή ερευνητικών αποτελεσμάτων. Τέλος, ένα σημαντικό μειονέκτημα είναι ότι απαιτούν από τα υποκείμενα να έχουν σχετικά υψηλές δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να αποτυπώσουν σκέψεις, συναισθήματα και αντιλήψεις σε περιορισμένο χρόνο.

Δεν υπάρχει ωστόσο αμφιβολία ότι οι συνεντεύξεις αποτελούν μια ζωντανή επικοινωνιακή διεργασία ανάμεσα στα δύο άτομα, των οποίων οι βιωματικές εμπειρίες αλληλεπιδρούν και καθορίζουν το περιεχόμενό τους. Όπως αναφέρει και ο Dingwall, η συνέντευξη αποτελεί «μια κοινωνική συνάντηση» όπου οι χαρακτήρες είναι αυτοί που δημιουργούν την πραγματικότητα της κατάστασης της συνέντευξης (Dingwall, 1997). Όπως είναι γνωστό, οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε αυστηρά δομημένες, ημιδομημένες ή ελεύθερες, ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας στη διατύπωση των ερωταπαντήσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ερευνητών στη κατηγοριοποίηση των μορφών της συνέντευξης. Για παράδειγμα, η πρόσφατη βιβλιογραφία αναφέρεται στις εξής κατηγοριοποιήσεις: α) πλήρως δομημένη συνέντευξη, β) ημιδομημένη συνέντευξη και γ) μη δομημένη συνέντευξη (Robson, 2007). Αντίστοιχα, οι Fontana & Frey κάνουν την εξής διάκριση: α) δομημένη, β) μη-δομημένη και γ) ανοιχτή συνέντευξη (Fontana & Frey, 2005). Τέλος, οι Cohen, Manion and Morrison (2007) διακρίνουν τις συνεντεύξεις σε α) τυπική συνέντευξη, β) λιγότερο τυπική συνέντευξη, και γ) απόλυτα άτυπη συνέντευξη.

Τα χαρακτηριστικά της πρώτης κατηγορίας, πλήρως δομημένη ή δομημένη συνέντευξη, είναι ότι περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις και παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με ένα ερωτηματολόγιο. Από την άλλη μεριά, οι ημιδομημένες ή μη δομημένες συνεντεύξεις αν και έχουν ορισμένες προκαθορισμένες ερωτήσεις, είναι ανοιχτή η διάταξη τους και υπάρχει ελευθερία στη σειρά των ερωτήσεων και απαντήσεων. Υπάρχει, έτσι, μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, η δυνατότητα, ανάλογα με το επικοινωνιακό

πλαίσιο, η ερευνήτρια να παραλείψει ερωτήσεις, να απλοποιήσει άλλες ή να προσθέσει νέες.

Η απόφαση, πιο συγκεκριμένα, να πραγματοποιηθούν ημιδομημένες συνεντεύξεις οφείλεται στους εξής λόγους:

1. Επειδή οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έχουν σχετικά προκαθορισμένη μορφή, η συζήτηση με τους φοιτητές παρέχει τη δυνατότητα συλλογής μεγάλου εύρους δεδομένων και τη σε βάθος ανάλυσή τους, που αποτελούν τις δύο βασικές προϋποθέσεις για την καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση του αντικειμένου της παρούσας έρευνας δηλαδή, των εμπειριών που έχουν οι φοιτητές από τις σπουδές και της επίδρασης της κοινωνικής τάξης σε αυτές. Αντίθετα οι ερωτήσεις στις δομημένες, τυπικές συνεντεύξεις έχουν πολύ αυστηρή δομή και δεν επιτρέπουν τη διεύρυνση σε βάθος αντιλήψεων των υποκειμένων, προκειμένου να γίνει όσο το δυνατό περισσότερο κατανοητό το συγκεκριμένο κοινωνικό ζήτημα.

2. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις στην περίπτωση που διερευνώνται αντιλήψεις και βιωμένες εμπειρίες προσφέρουν πιο έγκυρα δεδομένα. Στις μη δομημένες ή ελεύθερες συνεντεύξεις ελλοχεύει ο κίνδυνος ο ερευνητής να είναι μεροληπτικός και να επηρεάσει τις απαντήσεις των υποκειμένων, ενώ στις ημιδομημένες η πιθανότητα αυτή μειώνεται κατά πολύ, εφόσον αξιοποιεί τον οδηγό συνέντευξης, ο οποίος βοηθά τον ερευνητή να μην παρεκκλίνει από την αντικειμενικότητα των ερωτήσεων και να μη κάνει ερωτήσεις που πηγάζουν από προσωπικές απορίες.

Βέβαια, κάθε συνέντευξη εξελίσσεται διαφορετικά ανάλογα με τα υποκείμενα και τις συνθήκες που τη διαμορφώνουν. Είναι μια διαδικασία αποκάλυψης των απόψεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών, στάσεων, εμπειριών, ερμηνειών του υποκειμένου και δεν έχει περιοριστικό χαρακτήρα. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται ότι τα υποκείμενα θα καθορίσουν από μόνοι τους το εννοιολογικό πλαίσιο της συζήτησης και θα διαμορφώσουν τις εννοιολογικές κατηγορίες, κάτι που δεν είναι δυνατό να γίνει στην ποσοτική μελέτη. Πάντα, δηλαδή, πρόκειται για μια ζωντανή διαδικασία, που λαμβάνει χώρα σε πραγματικές συνθήκες και καταστάσεις.

Έτσι, σε μια συνέντευξη μπορεί να μας ενδιαφέρει να συλλέξουμε και να καταγράψουμε όχι μόνον τις απόψεις των υποκειμένων έτσι όπως «εκείνοι θα

τις εκφράσουν, βασιζόμενοι/ες στις εμπειρίες τους και στις δυσκολίες που συναντούν» (Bird, 1999: 152), αλλά και κάποιες απόψεις ή παράγοντες που δεν είχαν προβλεφθεί. Ακόμα κι αν οι συνεντεύξεις είναι πολύ καλά σχεδιασμένες, οργανωμένες και διεξοδικές, μας δίνουν πάντα την «ευκαιρία να ακολουθήσουμε την απρόβλεπτη κατεύθυνση προς την οποία μπορεί να οδηγήσει η γνώση αυτών που απαντούν» (Bird et al., 1999: 86).

Η εμπειρία του ερευνητή έχει πολλή μεγάλη σημασία για τη σωστή διεξαγωγή της συνέντευξης, γιατί το ενδιαφέρον σε μια συνέντευξη δεν είναι αυτό που έχει ειπωθεί, αλλά ο τρόπος που θα διαμορφωθεί το πλαίσιο συζήτησης και πώς τελικά, αυτή εξελίσσεται. Με βάση αυτό το σκεπτικό έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι κανόνες για τη διατύπωση των ερωτήσεων, αλλά και η συμπεριφορά του ερευνητή να είναι τέτοια, ώστε να αποσπώνται αληθινές πληροφορίες από τα υποκείμενα που να αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα.

Ο οδηγός συνέντευξης⁸ κατασκευάστηκε με μεγάλη προσοχή, με σκοπό να περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις και να επιτρέπει στα υποκείμενα να εκφραστούν ελεύθερα. Αποτελεί, άλλωστε, το πρωταρχικό βήμα για το σχεδιασμό της συνέντευξης και είναι ένα είδος «πλότου», ο οποίος στηρίζεται στο γενικότερο σκοπό της έρευνας αλλά και στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι, σχεδιάζεται η πορεία της συζήτησης, δηλαδή, τι θα ρωτηθεί και γιατί, χωρίς βέβαια να υπάρχει αυστηρά προκαθορισμένη μορφή. Βέβαια υπήρχε η δυνατότητα να διαφοροποιηθεί το είδος των ερωτημάτων, να μη διατυπωθούν ορισμένες, ή να συμπληρωθούν νέες, παρότι η διατύπωση τους παρουσίαζε μια σχετική σταθερότητα. Προηγήθηκαν ορισμένες εισαγωγικές ερωτήσεις για τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, τμήμα, ηλικία, τόπος μόνιμης κατοικίας, επίπεδο εκπαίδευσης και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων). Ακολούθησαν, οι κατηγορίες ανάλυσης που σχετίζονται με το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Με βάση αυτά, ο οδηγός συνέντευξης χωρίστηκε σε τρεις θεματικές κατηγορίες-άξονες, ώστε να διασφαλισθεί η προσήλωση στο σκοπό και το θέμα της συνέντευξης. Οι ενότητες, στις οποίες χωρίζεται ο οδηγός είναι:

Η πρώτη ενότητα περιελάμβανε ερωτήματα σχετικά με την πρόσβαση. Συγκεκριμένα, για τις προσδοκίες των φοιτητών από τη φοίτηση στην ανώτατη

⁸ Παράρτημα Β΄

εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τη σχολική τους διαδρομή (ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο, τόπος, επίδοση κλπ.), για τους λόγους που αποφάσισαν να συνεχίσουν τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, καθώς και τις προσδοκίες και τα αναμενόμενα οφέλη από αυτές. Δεύτερο ερώτημα στο πρώτο στάδιο των ερωτήσεων ήταν η διαδικασία επιλογής σπουδών. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τους λόγους που επέλεξαν τις συγκεκριμένες σπουδές και τους παράγοντες που επηρέασαν την επιλογή τους, για τη χρονική στιγμή που πήραν την απόφαση για το αντικείμενο, το τμήμα και το ίδρυμα σπουδών, για το βαθμό που τους ενδιέφερε το συγκεκριμένο τμήμα, όπως και για τις πηγές πληροφόρησης που είχαν ή τα πρόσωπα που άσκησαν επίδραση σε αυτή την απόφαση.

Η δεύτερη ενότητα περιελάμβανε ερωτήματα σχετικά με τις εμπειρίες από τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση, τα οποία χωρίστηκαν σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με την επίδοση και το βαθμό παρακολούθησης των μαθημάτων, το κόστος σπουδών και την εργασία. Στο δεύτερο μέρος, τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα σπουδών, την υλικοτεχνική υποδομή, τη διδασκαλία και τη σχέση με τους καθηγητές. Στο τελευταίο μέρος, τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, τις πιθανές δυσκολίες και τα προβλήματα.

Η τρίτη ενότητα περιελάμβανε ερωτήματα σχετικά με την προετοιμασία για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Με άλλα λόγια, τα ερωτήματα που τέθηκαν σχετίζονται με τα οφέλη από τη συμμετοχή στο πανεπιστήμιο (ανάπτυξη δεξιοτήτων, καλλιέργεια), τη σχέση γνώσεων από τις σπουδές και γνώσεων που απαιτεί η αγορά εργασίας αλλά και τις αντιλήψεις τους για τη χρήση και την αξία του πτυχίου. Επίσης, τέθηκαν ερωτήματα που σχετίζονται με τα σχέδια για τις μελλοντικές ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές διαδρομές όπως και τις προτιμήσεις των φοιτητών για το μελλοντικό τους επάγγελμα. Τέλος, τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τη συνολική ικανοποίηση από τις σπουδές, τις πιο σημαντικές θετικές και αρνητικές εμπειρίες που βίωσαν αλλά και τη σχέση ανάμεσα στις αρχικές τους προσδοκίες και τις βιωμένες εμπειρίες.

Διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας

Η φάση της διεξαγωγής των συνεντεύξεων αποτελεί το βασικό στάδιο της έρευνας αλλά και το κεντρικό σημείο για το οποίο γίνεται όλη η προετοιμασία που προαναφέρθηκε. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ένα δείγμα 40 φοιτητών. Ο αριθμός των συνεντεύξεων που προτείνεται από τη βιβλιογραφία είναι 20-30 άτομα (Robson, 2007:195). Ο αριθμός των συνεντεύξεων εξαρτάται από την αντιπροσωπευτικότητα που εξασφαλίζεται από την ποιοτική σύσταση της ομάδας που αποτελεί το δείγμα ενώ δεν είναι ανάγκη να είναι μεγάλος εφόσον ελλοχεύει ο κίνδυνος του «πληροφοριακού κορεσμού». Έγινε προσπάθεια τα υποκείμενα να αποτελούν χαρακτηριστικές, τυπικές, περιπτώσεις που αντιπροσωπεύουν στον καλύτερο βαθμό τον υπό εξέταση φοιτητικό πληθυσμό.

Συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις έγιναν σε 15 φοιτητές και 25 φοιτήτριες, που ήταν πρόθυμοι να λάβουν μέρος και δέχτηκαν να διαθέσουν αρκετό χρόνο, περίπου δύο ώρες, για την πραγματοποίησή της. Προέρχονταν από τα τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με την εξής αναλογία: επτά από το τμήμα Φιλολογίας, πέντε από το τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, πέντε από το τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, τέσσερις από το τμήμα Ιατρικής, τρεις από το τμήμα Βιολογικών εφαρμογών, τρεις από το τμήμα Μαθηματικών, τρεις από το τμήμα Πληροφορικής, δύο από το τμήμα Φυσικής, δύο από το τμήμα Χημείας, τρεις από το τμήμα Οικονομικών και τρεις από το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης.

Ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων έγινε την ίδια περίοδο με τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας. Πριν από τη τελική φάση των συνεντεύξεων διεξήχθη ένας αριθμός (5) πιλοτικών συνεντεύξεων για την ανατροφοδότηση του περιεχομένου του οδηγού της συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονταν από τα ίδια τμήματα με όσους συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Έγινε προσπάθεια τα μέρη που επιλέχθηκαν να γίνουν οι συνεντεύξεις να είναι απολύτως ήσυχα (άδειες αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια ή βιβλιοθήκη) ώστε να εξασφαλισθεί η καλύτερη δυνατή ποιότητα ήχου αλλά και η καλύτερη δυνατή συγκέντρωση. Επίσης, να εξασφαλισθεί ο κατάλληλος τόπος και χρόνος

για τα υποκείμενα ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα πρόκλησης πίεσης, άγχους, αμηχανίας. Είναι άλλωστε γνωστό ότι ο καθορισμός του τόπου και του χρόνου, αν και δε σχετίζονται άμεσα με την ουσία της συνέντευξης, είναι συχνά καθοριστικοί για την ομαλή διεξαγωγή της.

Σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία των συνεντεύξεων ήταν και η επικοινωνία και η αμοιβαία συνεργασία μεταξύ του υποκειμένου και της ερευνήτριας. Η πρώτη προσέγγιση και εντύπωση καθόρισαν την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας. Από την πλευρά της ερευνήτριας έγινε προσπάθεια να εδραιωθεί κλίμα εμπιστοσύνης. Για το σκοπό αυτό, δόθηκαν εξηγήσεις στα υποκείμενα για τους σκοπούς της συνέντευξης, ώστε να μειωθεί η επιφυλακτικότητα και η ανησυχία τους, ζητήθηκε η σχετική άδεια για να χρησιμοποιηθεί το μαγνητόφωνο και να εξασφαλισθεί η συναίνεσή τους. Κατά την αρχική επικοινωνία συζητήθηκε και το ζήτημα της ανωνυμίας, για το πώς, δηλαδή, θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες. Δόθηκε η υπόσχεση ότι η συνέντευξη θα σταματήσει στο σημείο που τα υποκείμενα δεν θα αισθάνονται άνετα ή ότι, ακόμα κι αν αρχικά καταγραφούν κάποιες απόψεις τους, μπορεί, στη συνέχεια, να ζητήσουν να μην δημοσιοποιηθούν. Αυτού του τύπου οι εξηγήσεις και οι διαβεβαιώσεις είναι δικλείδες ασφαλείας για την ασφαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Σημαντική ήταν και η στάση της ερευνήτριας καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης, ώστε να οικοδομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τα υποκείμενα και να τους κάνει να χαλαρώσουν, να ανοίγονται και να δίνουν ειλικρινείς και πλήρεις απαντήσεις. Η στάση της ερευνήτριας είχε τα εξής χαρακτηριστικά: α. γνήσια συνομιλία, δηλαδή παρακολουθούσε με ενδιαφέρον τα λεγόμενά των υποκειμένων και αντιδρούσε κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να προκαλεί την αποκάλυψη περισσότερων πληροφοριών, χωρίς να χάσει τον ειρμό των σκέψεων του, β. διακριτική διατύπωση ερωτήσεων, ώστε το υποκείμενο να μην ξεφύγει από το θέμα ή να παρασυρθεί προς μια ορισμένη κατεύθυνση, γ. άκριτη συνομιλήτρια, να μην κρίνει δηλαδή, τα λεγόμενα του υποκειμένου αλλά να δείχνει τη διάθεση να κατανοήσει τη στάση του και τις αντιλήψεις του, να δείχνει ότι θα διατηρήσει απόλυτη εχεμύθεια.

Επίσης, δεδομένου του γεγονότος ότι η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία είναι τα δύο βασικά ηθικά ζητήματα στην έρευνα, οι συμμετέχοντες

διαβεβαιώθηκαν ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία, τα προσωπικά τους δεδομένα θα παραμείνουν απόρρητα, από την αρχή της επικοινωνίας. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έγινε προσπάθεια να μην ξεφύγει η συζήτηση από τους θεματικούς του άξονες, προκειμένου να συγκεντρωθούν τα δεδομένα που χρειάζονται και να καταστεί πιο εύκολο το επόμενο στάδιο της επεξεργασίας τους. Βέβαια, η πορεία της συνέντευξης, σε κάποιες περιπτώσεις δεν ήταν απόλυτα προβλέψιμη και έγινε προσπάθεια προσαρμογής στις ανάγκες των υποκειμένων, με τροποποιήσεις κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της.

Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων

Μετα τη καταγραφή των συνεντεύξεων έγινε η απομαγνητοφώνηση τόσο των ερωτήσεων όσο και των απαντήσεων με σκοπό να εξασφαλιστεί η αξιόπιστη καταγραφή των συζητήσεων. Σύμφωνα με τον Creswell, «η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αποτελεί μια λεπτομερή καταγραφή της», ο σκοπός της οποίας εξυπηρετείται από το πρωτόκολλο ή τον οδηγό της συνέντευξης, δηλαδή «ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή το οποίο περιλαμβάνει οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης, τις ερωτήσεις που θα τεθούν και χώρο για να σημειωθούν οι απαντήσεις του ατόμου που δίνει τη συνέντευξη» (Creswell, 2011: 264).

Η τεχνική ανάλυσης που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυση του περιεχομένου, όπως είναι γνωστό, είναι μια διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων. Η επιτυχής ανάλυση του περιεχομένου εξαρτάται από τις κατηγορίες που διαμορφώνονται. Γενικά η ανάλυση περιεχομένου αξιολογείται με βάση τη συστηματική κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθήθηκε η επαγωγική μορφή ανάλυσης με ιδιαίτερη προσοχή, δηλαδή μέσα από την καταγραφή των επιμέρους μαρτυριών προέκυψαν οι γενικότερες κατηγορίες ανάλυσης. Αναλυτικότερα, οι συνεντεύξεις διαβάστηκαν πολλές φορές ώστε να αποκτήσει η ερευνήτρια τη σχετική εξοικείωση με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αλλά και να κατανοήσει βαθύτερα τις

πληροφορίες που αποσπάστηκαν. Η διαδικασία κωδικοποίησης έγινε μέσα από την ταξινόμηση των αποσπασμάτων στις ευρύτερες κατηγορίες ανάλυσης. Η ανάλυση του υλικού στηρίχτηκε στις κατηγορίες ανάλυσης που δημιουργήθηκαν με βάση την κωδικοποίηση των απαντήσεων και τα ερωτήματα. Αφού συγκεντρώθηκαν όλες οι κατηγορίες και δόθηκαν τίτλοι, στη συνέχεια κατασκευάστηκαν πιο ευρείες και πιο γενικές κατηγορίες που τελικά ήταν οι ακόλουθες:

α) Οι προσδοκίες και η επιλογή σπουδών κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση.

β) Οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο.

γ) Η προετοιμασία και τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας

Οι κατηγορίες προσιδιάζουν στους άξονες της έρευνας και διευκολύνουν την αξιοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων παράλληλα με σκοπό την τριγωνοποίηση, για την οποία γίνεται λόγος παραπάνω.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Πράγματι, εκτός από το σωστό σχεδιασμό της έρευνας έγινε προσπάθεια για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας. Αξιόπιστη έρευνα θεωρείται, σύμφωνα με τον Creswell (2011), η έρευνα, της οποίας τα αποτελέσματα είναι σταθερά. Δηλαδή, αν επαναληφθεί η ίδια έρευνα, σε μια άλλη χρονική στιγμή, να δώσει τα ίδια δεδομένα. Επίσης, έγκυρη είναι μια έρευνα, όταν οι πληροφορίες που συλλέγονται είναι πραγματικές και μπορούν να γενικευτούν. Όμως, όπως αναφέρει και ο Robson (2007), αυτά αφορούν περισσότερο στις ποσοτικές έρευνες και είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στις ποιοτικές έρευνες, γιατί έχουν τις δικές τους ιδιαιτερότητες και χρησιμοποιούνται άλλα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοκρατίας για αυτές.

3.7 Περιορισμοί της έρευνας

Τελειώνοντας το κεφάλαιο αυτό αξίζει να αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας, οι οποίοι επηρεάζουν τα ευρήματα και τα συμπεράσματα και δεν

μπορούν να αγνοηθούν. Οι περιορισμοί αυτοί οφείλονται σε ένα σύνολο παραγόντων. Κατ'αρχήν, όλα τα εγχειρίδια για τη μεθοδολογία της έρευνας επισημαίνουν ότι είναι λογικό να ενυπάρχουν περιορισμοί σε κάθε έρευνα που διεξάγεται στον πραγματικό κόσμο. Οι περιορισμοί αυτοί πηγάζουν από τις συνεχείς μεταβολές της πραγματικότητας των ειδικών συνθηκών που ισχύουν σε μια κοινωνία (Robson, 2007). Ακόμη, οι περιορισμοί μπορεί να «σχετίζονται με ανεπαρκείς μετρήσεις μεταβλητών, απώλεια ή έλλειψη συμμετεχόντων, μικρά μεγέθη δειγμάτων, σφάλματα στη μέτρηση και άλλους παράγοντες που συνήθως αφορούν τη συγκέντρωση και την ανάλυση δεδομένων» (Creswell, 2011:237). Πρόκειται, επιπλέον, για μια κοινωνιολογική έρευνα, η οποία εξετάζει ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο, τις κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση, οι οποίες προσδιορίζονται από ένα σύνολο παραγόντων και επηρεάζουν ένα συγκεκριμένο πληθυσμό, στην προκειμένη περίπτωση τους φοιτητές στο ελληνικό πανεπιστήμιο.

Η παρούσα έρευνα έγινε σε ένα ικανοποιητικό αριθμό φοιτητών αλλά όχι σε ένα απόλυτα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Αυτό σημαίνει ότι τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, γενικότερα τα συμπεράσματά της δεν μπορούν να συζητηθούν σε ένα ευρύτερο, πέραν της συγκεκριμένης έρευνας, πλαίσιο σε σχέση με τους ανθρώπους και τις καταστάσεις (Robson, 2007). Επιπλέον, η παρούσα έρευνα βασίζεται σε δύο μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν σε ένα συγκεκριμένο αντικειμενικό πλαίσιο μιας ευρύτερης πραγματικότητας, καθώς υπήρχαν περιορισμοί, λόγω της απουσίας οικονομικών πόρων. Παρά τις δυσκολίες, έγινε συστηματική προσπάθεια να διασφαλιστεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό, η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της έρευνας, ώστε να προκύψουν από τα ευρήματα βάσιμες και σημαντικές ενδείξεις σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες στις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο κατά τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Ένας περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας αφορά τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, καθώς δεν είναι δυνατό να γνωρίζουμε αν τα άτομα που τα συμπλήρωσαν λένε την αλήθεια ή αν οι πληροφορίες που δίνουν είναι ακριβείς (Σταμέλος & Δακοπούλου, 2006:253). Σε σχέση με την ποιοτική έρευνα, δεν είναι απολύτως δυνατό να αποτυπωθούν με σαφήνεια και να ερμηνευθούν σε βάθος οι αντιλήψεις των φοιτητών που συμμετείχαν εφόσον, όπως επισημαίνεται στα

σχετικά εγχειρίδια, κάθε ερευνητής είναι δύσκολο να τις αντιμετωπίσει με αντικειμενικό τρόπο εφόσον «κουβαλάει τις δικές του εμπειρίες». Για την έγκυρη αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων και τη διασφάλιση όσο το δυνατόν αντικειμενικότερων συμπερασμάτων έγινε και η τριγωνοποίηση της έρευνας που περιγράφεται προηγουμένως στο ίδιο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 4

Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

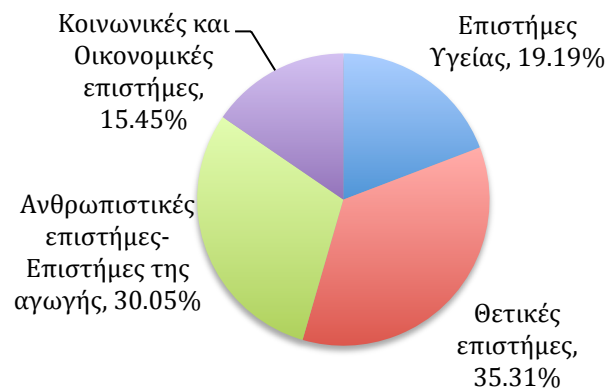
4.1 Το κοινωνικό προφίλ του δείγματος

Το τελικό δείγμα που απάντησε στα ερωτηματολόγια αποτελείται από 619 τελειόφοιτους φοιτητές των ετών 2014-2015, από σχολές και τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ειδικότερα, η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού που συμμετείχε στην ποσοτική έρευνα παρουσιάζεται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Κατανομή των φοιτητών ανά τμήμα

ΤΜΗΜΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΒΕΤ	36	5.8%
Ιατρική	84	13.6%
Ιστορίας Αρχαιολογίας	34	5.5%
Μαθηματικό	61	9.9%
Οικονομικό	95	15.4%
Πληροφορική	16	2.6%
ΠΤΔΕ	20	3.4%
Φ.Π.Ψ	77	12.4%
Φιλολογία	56	9.0%
Φυσική	62	10.0%
Νηπιαγωγών	5	0.8%
Χημείας	72	11.6%
Σύνολο	619	100%

Συνολικά, οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται από 12 τμήματα από τα 14 του πανεπιστημίου. Τα δύο τμήματα, στα οποία δε συμμετείχαν οι φοιτητές είναι το τμήμα Επιστήμης των Υλικών και το τμήμα Πλαστικών τεχνών. Ο λόγος απουσίας τους από τη δειγματοληψία ήταν η χαμηλή ανταπόκρισή τους στην έρευνα, ποσοστά, 0.4% και 1.3%, με αποτέλεσμα να θεωρηθεί σκόπιμο να αποκλειστούν εντελώς. Για λόγους συντομίας, τα 12 τμήματα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τον επιστημονικό κλάδο στον οποίο εντάσσονται, όπως φαίνονται στο γράφημα 12. Στις επιστήμες υγείας εντάσσονται το ΒΕΤ (τμήμα Βιολογικών εφαρμογών) και η Ιατρική, στις κοινωνικές-οικονομικές ⁹ επιστήμες εντάσσεται το τμήμα οικονομικών επιστημών, στις θετικές επιστήμες τα τμήματα μαθηματικών, πληροφορικής, φυσικής και χημείας και τέλος, στις ανθρωπιστικές επιστήμες¹⁰ εντάσσονται τα τμήματα Ιστορίας-Αρχαιολογίας, το ΦΠΨ, η Φιλολογία, το ΠΤΔΕ (Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης), και το τμήμα Νηπιαγωγών.



Γράφημα 12: Κατανομή των φοιτητών ανά επιστημονικό κλάδο

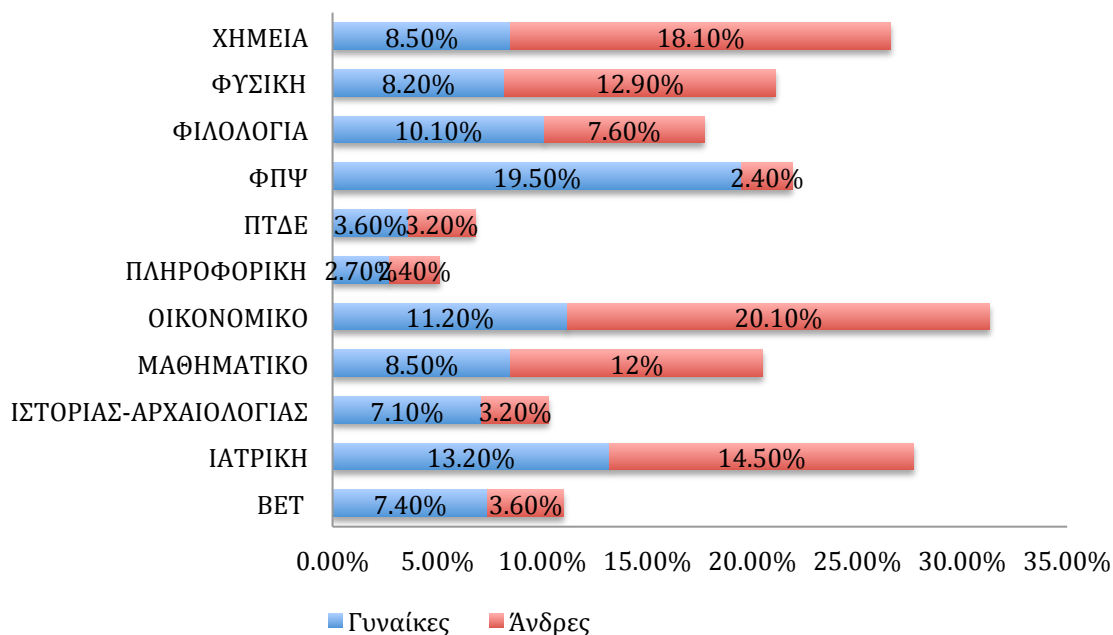
Ως προς την κατανομή του δείγματος κατά φύλο οι 365, ποσοστό 59,4%, είναι φοιτήτριες και οι 249, ποσοστό 40,6%, φοιτητές, ενώ δε συγκεντρώθηκαν

⁹ Εφεξής οικονομικές επιστήμες

¹⁰ Η χαμηλή εκπροσώπηση από τα τμήματα των σχολών των Επιστημών της Αγωγής δεν επέτρεψε τη δημιουργία ευρύτερης κατηγορίας -επιστημονικού κλάδου και συνεπώς το ΠΤΔΕ και το ΠΤΝ ενσωματώθηκαν στην κατηγορία των ανθρωπιστικών επιστημών, η οποία για λόγους αξιοπιστίας κατονομάζεται ανθρωπιστικές επιστήμες-επιστήμες της Αγωγής αλλά για λόγους συντομίας εφεξής ανθρωπιστικές επιστήμες.

στοιχεία φύλου για 5 συμμετέχοντες. Η κατανομή προσεγγίζει το σύνολο της Ελλάδας που σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ για το έτος 2015 ήταν 81.604 άνδρες, ποσοστό 42.7% και 109.358 γυναίκες, ποσοστό 57.3%.

Η κατανομή τους με βάση το τμήμα φοίτησης παρουσιάζεται στον γράφημα 13.



Γράφημα 13: Κατανομή φοιτητών ανάλογα με το φύλο και το τμήμα φοίτησης

Η κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία είναι: το 10.5% είναι 22 ετών, το 45.7% είναι 23 ετών, το 21.5% είναι 24 ετών και το υπόλοιπο 22.3% είναι μεγαλύτερο των 24 ετών. Σε σχέση με τον τόπο κατοικίας του δείγματος τα δεδομένα είναι ενδιαφέροντα, καθώς μόνο το 22.1% διαμένει μόνιμα στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα την Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη. Η πλειονότητα, το 54.6%, ζει σε κάποια επαρχιακή πόλη, ενώ αρκετά υψηλό ποσοστό, το 18.6%, ζει σε χωριό και το 4.8% σε κάποια πόλη του εξωτερικού. Για τη διευκόλυνση στην παρουσίαση των δεδομένων, γίνεται διαχωρισμός στον τόπο κατοικίας σε δύο κατηγορίες, από τη μια πλευρά στους φοιτητές που μένουν μόνιμα σε αστικό κέντρο (Αθήνα, Θεσσαλονίκη και επαρχιακή πόλη) και από την άλλη πλευρά στους φοιτητές που ζουν σε αγροτική περιοχή (χωριό).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών δηλαδή, η κοινωνιοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, η εκπαίδευση τους και το εισόδημα της οικογένειας, στοιχεία σημαντικά, γιατί θα χρησιμοποιηθούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές που συνθέτουν την κοινωνική τάξη. Ως προς την κατανομή του δείγματος σε σχέση με την κοινωνιοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας τα δεδομένα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Κατανομή φοιτητών ανάλογα με την κοινωνιοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων

Κοινωνιοεπαγγελματική Κατηγορία	Πατέρας (%)	Μητέρα (%)
Ia, Ib, II, IIIa	36.4%	49.9%
IIIb, IV,V,VI	63.6%	50.1%
Σύνολο	100%	100%

Από τα δεδομένα αυτά διαπιστώνεται ότι μεγάλο ποσοστό των φοιτητών έχει γονείς που εντάσσονται στα χαμηλή κοινωνιοεπαγγελματική κατηγορία (IIIb, IV, V,VI), δηλαδή είναι χειρωνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες, εργάτες, αγρότες, δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι. Το ποσοστό είναι ψηλότερο, για τους πατέρες, 63.6% και χαμηλότερο για τις μητέρες, 50.1%. Αντίθετα, στη υψηλή κοινωνιοεπαγγελματική κατηγορία (I, II, IIIa), δηλαδή όσοι ασκούν στα ανώτερα ή μεσαία μη χειρωνακτικά επαγγέλματα εντάσσεται το 36.4% του συνόλου των πατέρων και το 49.9% των μητέρων.

Τα δεδομένα αυτά είναι παρόμοια με τη συνολική εικόνα για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, όπως παρουσιάζεται από την ΕΛ.ΣΤΑΤ, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ που δείχνουν ότι το 2011 το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων καταγράφει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά νεοεισερχομένων φοιτητών με πατέρα υπάλληλο, ποσοστό 60.3%, ενώ η εκπροσώπηση των νέων με πατέρα εργάτη είναι υψηλή συγκριτικά με τα άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα, 33.6% (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ 2014). Τέλος, την ίδια χρονιά καταγράφεται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ένα από τα μεγαλύτερα ποσοστά νεοεισερχομένων με πατέρα άνεργο ή οικονομικά ανενεργό, 4.1%, ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά

νεοεισερχομένων με μητέρα υπάλληλο, 59.9%. Επιπρόσθετα, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων παρουσιάζει την ίδια χρονιά σχετικά μικρό εύρος μεταξύ μεγίστου και ελαχίστου ποσοστού νεοεισερχομένων με μητέρα εργάτρια, 8,5 μονάδες, ενώ το ποσοστό νεοεισερχομένων με μητέρα άνεργη ή οικονομικά μη ενεργή είναι 31.9%.

Συνολικά, από τα δεδομένα, προκύπτει ότι το 50% του δείγματος έχει μητέρα που εντάσσεται στην ανώτερη και μεσαία κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία ενώ το άλλο 50% έχει μητέρα που εντάσσεται στη χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών έχει πατέρα που εντάσσεται στη χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι μητέρες ανήκουν στο σύνολό τους σε υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία από τον πατέρα.

Τα δεδομένα για την εκπαίδευση των γονέων δείχνουν ότι το 43.2% του δείγματος έχει πατέρα πτυχιούχο ανώτερου ή ανώτατου ιδρύματος (ΑΕΙ, ΤΕΙ) ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τη μητέρα είναι 48.2% (πίνακας 5). Υψηλό είναι και το ποσοστό των γονέων που είναι απόφοιτοι γυμνασίου ή λυκείου, 43.2% για τον πατέρα και 41.7% για τη μητέρα, ενώ οι έχοντες γονείς απόφοιτο δημοτικού είναι 14.6% για τον πατέρα και 10.1% για τη μητέρα. Για τη διευκόλυνση στην παρουσίαση των δεδομένων, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων κατηγοριοποιείται σε υψηλό, που περιλαμβάνει τους γονείς που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ΤΕΙ, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος και σε χαμηλό, που περιλαμβάνει τους γονείς που έχουν ολοκληρώσει έως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα στατιστικά δεδομένα (ΕΛ.ΣΤΑΤ.) για το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων δείχνουν ότι το 2011 καταγράφει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά νεοεισερχομένων φοιτητών με γονείς χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης, 22.2% για τον πατέρα και 17.7% για τη μητέρα. Το δείγμα παρουσιάζει σχετική ομοιομορφία όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων αφού σημειώνεται μικρή διαφορά, με τις μητέρες να έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με τους πατέρες.

Πίνακας 5: Κατανομή φοιτητών ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας	Μητέρα
---------------------	---------	--------

	(%)	(%)
Απόφοιτος Δημοτικού	14.6%	10.1%
Απόφοιτος Γυμνασίου/Λυκείου	42.2%	41.7%
Πτυχιούχος ΑΕΙ, ΤΕΙ, κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος	43.2%	48.2%
Σύνολο	100%	100%

Η κατανομή του δείγματος σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το τμήμα φοίτησης παρουσιάζεται στον πίνακα 6, όπου τα τμήματα παρουσιάζονται ομαδοποιημένα ανάλογα με την επιστήμη, στην οποία εντάσσονται.

Πίνακας 6: Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων και επιστημονικό πεδίο

	Πατέρας (%)		Μητέρα (%)	
	Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
Θετικές επιστήμες	37.4%	30.0%	40.9%	29.3%
Ανθρωπιστικές επιστήμες	34.7%	24.7%	31.2%	25.2%
Επιστήμες της υγείας	12.1%	30.4%	10.7%	31.1%
Οικονομικές επιστήμες	15.9%	15.0%	17.1%	14.4%
Σύνολο	100%	100%	100%	100%

Από την κατανομή των ποσοστών συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές που έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης εκπροσωπούνται σε υψηλότερο ποσοστό στις επιστήμες υγείας, 30.4% και στις θετικές επιστήμες, 30%. Από την άλλη πλευρά, όσοι φοιτητές έχουν γονείς που έχουν ολοκληρώσει μέχρι και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης) φοιτούν σε μεγαλύτερο ποσοστό στις θετικές, 37.4% και ανθρωπιστικές επιστήμες, 34.7%. Παρόμοια είναι τα ποσοστά και όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας. Από την ανάλυση που έγινε με το στατιστικό κριτήριο χ^2 επιβεβαιώνεται ότι σημαντικά περισσότεροι φοιτητές με πατέρα ($\chi^2(3)=31,23, p<.000$) και μητέρα ($\chi^2(3)=36,70, p<.000$) με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης σπουδάζουν στις επιστήμες της υγείας και σημαντικά

περισσότεροι φοιτητές με γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης σπουδάζουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες.

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία του δείγματος, ποσοστό 53.7% προέρχεται από οικογένειες με εισόδημα που κυμαίνεται μεταξύ 1500 και 3000 ευρώ. Το 29,6% προέρχεται από οικογένεια με μηνιαίο εισόδημα μικρότερο των 1500 ευρώ. Από την άλλη πλευρά, το 12.5% προέρχεται από οικογένεια με μηνιαίο εισόδημα πάνω από 3001 ευρώ. Για τη διευκόλυνση στην παρουσίαση των δεδομένων, το εισόδημα της οικογένειας κατηγοριοποιείται σε υψηλό, που περιλαμβάνει τους φοιτητές με γονείς που έχουν οικογενειακό εισόδημα πάνω από 1500 ευρώ και σε χαμηλό, που περιλαμβάνει τους φοιτητές με γονείς που έχουν οικογενειακό εισόδημα έως 1500 ευρώ. Επίσης, το 59.2% είναι πρώτης γενιάς φοιτητές δηλαδή είναι οι πρώτοι από την οικογένειά τους (γονείς και αδέρφια) που σπουδάζουν στην ανώτατη εκπαίδευση.

Ο πίνακας 7 δείχνει την κατανομή των τμημάτων φοίτησης ανάλογα με το οικογενειακό εισόδημα.

Πίνακας 7: Επιστημονικό πεδίο και οικογενειακό εισόδημα

	έως 1500 ευρώ (%)	1500 – 3000 ευρώ (%)	3000 ευρώ και άνω (%)	Σύνολο (%)
Θετικές επιστήμες	39.6%	48.0%	12.4%	100%
Ανθρωπιστικές επιστήμες	32.9%	49.5%	17.6%	100%
Επιστήμες της υγείας	11.7%	60.4%	27.9%	100%
Οικονομικές επιστήμες	28.9%	56.7%	14.4%	100%
Σύνολο	31.1%	51.8%	17.1%	100%

Από τα δεδομένα φαίνεται ότι οι φοιτητές με χαμηλότερο οικογενειακό εισόδημα εκπροσωπούνται με υψηλότερα ποσοστά στα τμήματα θετικών και ανθρωπιστικών επιστημών, 39.6% και 32.9% αντίστοιχα, και με μικρότερο ποσοστό στα τμήματα των επιστημών υγείας, ποσοστό 11.7%. Από την ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο χ^2 επιβεβαιώνεται ότι οι φοιτητές με οικογενειακό εισόδημα ως 1500 ευρώ σπουδάζουν συχνότερα στις θετικές επιστήμες και λιγότερα συχνά στις επιστήμες της υγείας, σε σχέση με τους

φοιτητές με υψηλότερο οικογενειακό εισόδημα, ($\chi^2(6)=25,03$, $p<.000$). Προκύπτουν, δηλαδή σαφείς ενδείξεις ότι τα τμήματα υψηλότερου κύρους που θεωρούνται ότι προσφέρουν επαγγελματικές προοπτικές προσελκύουν φοιτητές από οικογένειες με υψηλά εισοδήματα.

Συμπέρασμα

Το δείγμα αποτελείται από φοιτητές που βρίσκονται στα τελευταία έτη των σπουδών τους, προέρχονται από το σύνολο των τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με εξαίρεση το τμήμα Πλαστικών τεχνών και Επιστήμης των Υλικών, από τα οποία οι φοιτητές δεν ανταποκρίθηκαν επαρκώς στους σκοπούς της έρευνας. Όσον αφορά στο φύλο, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες, αναλογία που είναι αντιπροσωπευτική του φοιτητικού συνόλου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές βρίσκονται στα κανονικά έτη σπουδών εκτός από ένα μικρό ποσοστό που έχουν ξεπεράσει τα βασικά χρόνια σπουδών. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος κατοικεί μόνιμα σε επαρχιακή πόλη. Από τις κατανομές των ποσοστών ως προς τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης προκύπτει ότι το δείγμα της έρευνας παρουσιάζει ετερογένεια. Το μεγαλύτερο ποσοστό έχει γονείς αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εντάσσονται στη χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Οι μητέρες στο σύνολό τους εντάσσονται σε υψηλότερη κοινωνική κατηγορία από τον πατέρα και αυτό είναι ένα ζήτημα που αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω μελέτης. Αλλιώς δεν μπορούν να διατυπωθούν παρά μόνο εικασίες, οι οποίες ενδεχομένως να έχουν σχέση με τα υψηλότερα ποσοστά γυναικών που φοιτούν στην εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους άνδρες. Σημαντικά περισσότεροι φοιτητές με γονείς απόφοιτους ΑΕΙ/ΤΕΙ σπουδάζουν στις επιστήμες της υγείας και σημαντικά περισσότεροι φοιτητές με γονείς απόφοιτους ως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σπουδάζουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Επιπρόσθετα, οι μισοί και πλέον φοιτητές του δείγματος, προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Αυτοί φοιτούν συχνότερα στα τμήματα των θετικών επιστημών και λιγότερο συχνά στα τμήματα των επιστημών υγείας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εύρημα ότι οι έξι στους δέκα φοιτητές δείγματος είναι πρώτης γενιάς φοιτητές.

Τα δεδομένα, λοιπόν, παρέχουν ενδείξεις ότι οι περισσότεροι φοιτητές έχουν χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί, αν ληφθεί υπόψη ότι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είναι ένα περιφερειακό πανεπιστήμιο. Η συμμετοχή ατόμων από υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο δεν είναι μεγάλη, όπως δείχνουν τα γενικά στατιστικά στοιχεία και σχετικές μελέτες, σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές αυτοί φοιτούν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης.

4.2 Προσδοκίες από τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο και κοινωνικές ανισότητες

4.2.1 Σπουδές στο πανεπιστήμιο: το μονοπάτι για μια καλύτερη ζωή

Η απόφαση για σπουδές στο πανεπιστημίο είναι μια διαδικασία που ξεκινά για τους περισσότερους φοιτητές αρκετά χρόνια πριν, κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδρομής, και είναι καθοριστικός παράγοντας πρόβλεψης για την παραμονή και την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών. Στην Ελλάδα, πολλοί μελετητές (Θάνος, 2007· Σιάνου-Κύργιου, 2006· Κυρίδης, 1997· Κασσωτάκης, 1992· Κασσωτάκης & Παπαγγέλη- Βουλιουρή, 1995) πυροδότησαν τη συζήτηση για τη μελέτη της πρόσβασης στο ελληνικό πανεπιστήμιο, η οποία μέχρι προσφάτως αποτελούσε ένα αδιερεύνητο ερευνητικό πεδίο λόγω του γεγονότος ότι η εισαγωγή γινόταν με μοναδικό κριτήριο την επίδοση στις εθνικές εξετάσεις οι οποίες θεωρούνται αξιοκρατικές.

Είναι λίγες οι μελέτες στην ελληνική βιβλιογραφία που εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών και τις προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο (Gounias & Vitsilakis-Soroniatis, 2005). Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το θέμα διεθνώς υποστηρίζουν ότι οι προσδοκίες αυτές σχηματοποιούνται κατά τη περίοδο πριν την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (Anders & Micklewright, 2015). Η απόφαση για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, αν και στην Ελλάδα συχνά εκλαμβάνεται ως «φυσική»

συνέχεια στην πορεία ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής διαδρομής, διεθνείς έρευνες επισημαίνουν ότι επηρεάζεται από ένα σύνολο κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων (Richardson, 2003· Haggis, 2004).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες, σύμφωνα με πολλούς μελετητές, είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των γονέων (Gorard et al., 2012). Για όσους έχουν γονείς που έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο, η πρόσβαση είναι περισσότερο φυσική συνέχεια και λιγότερο προσωπική απόφαση (Gorard et al., 1999). Πιο σταθερό έδαφος κερδίζει η ισχύουσα αντίληψη ότι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο οδηγεί τους νέους σε διαφορετικές αξιολογήσεις για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο και τα οφέλη που αυτό προσφέρει. Οι αξιολογήσεις αυτές διαφέρουν κατά πολύ ανάμεσα στα άτομα και σχετίζονται σημαντικά με πολιτισμικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες. Η Reay και οι συναδελφοί της αναφέρουν τους γεωγραφικούς περιορισμούς που διαφοροποιούν την πρόσβαση (Reay et al., 2001). Επίσης, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η υποστήριξη και οι επαγγελματικές προοπτικές θεωρούνται από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσβαση (Connor et al., 1999).

Τα συμπεράσματα αυτά από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποτέλεσαν τη βάση να τεθούν σχετικές ερωτήσεις στους φοιτητές του δείγματος. Είναι οι πρώτες ερωτήσεις που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο και αναφέρονται στην πρόσβαση και, συγκεκριμένα, στις προσδοκίες από τις σπουδές, με σκοπό να ανιχνευθούν οι λόγοι που αποδίδουν οι φοιτητές την απόφασή τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο.

Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο περιείχε μία ερώτηση με προδιατυπωμένες απαντήσεις για τους λόγους φοίτησης στο πανεπιστήμιο γενικά. Οι λόγοι αυτοί χωρίστηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες είναι α) γνώσεις και καλλιέργεια, β) εμπειρία, γ) επαγγελματική αποκατάσταση και δ) αναγκαστική ή τυχαία απόφαση. Κάθε κατηγορία, όπως δείχνει ο πίνακας 8, απαριθμεί μια σειρά από συγκεκριμένους λόγους που ένα άτομο μπορεί να αποφασίσει να συνεχίσει τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο.

Από τα δεδομένα που προέκυψαν μετά τη στατιστική επεξεργασία φαίνεται ότι ο σημαντικότερος λόγος για τους περισσότερους φοιτητές, ποσοστό 79.2%, είναι η επαγγελματική αποκατάσταση και συγκεκριμένα η

εύρεση εργασίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από διεθνείς μελέτες (Connor, 2001· Moor et al., 2004). Αντίθετα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μια έρευνα που έγινε στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990, έδειξε ότι οι φοιτητές προσδοκούν από το πανεπιστήμιο πρωτίστως να αποκτήσουν γνώσεις και καλλιέργεια και έπειτα να εξασφαλίσουν εργασία, η οποία ήταν τότε ευκολότερη υπόθεση (Κίσσας, 1996). Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι οι φοιτητές θεωρούν πρώτο και πιο σημαντικό παράγοντα για την απόφαση φοίτησης στο πανεπιστήμιο την εύρεση εργασίας, ποσοστό 79.2%, και δεύτερο σημαντικό παράγοντα την απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια της προσωπικότητας, ποσοστό 77%. Στη συνέχεια, το 58.7% αποδίδει την απόφαση στην πίστη ότι το πτυχίο είναι απαραίτητο σε περιόδους κρίσης και το 57.7% στην πίστη ότι μπορεί να ασκήσει ένα επάγγελμα με υψηλές αμοιβές και κύρος. Τέλος, πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά των φοιτητών που δεν είχαν προσδοκίες από τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο, αποφάσισαν να εγγραφούν κάτω από την πίεση των γονέων τους ή τυχαία, ακολουθώντας το παράδειγμα των φίλων τους.

Πίνακας 8: Κατανομή φοιτητών ανάλογα με τις προσδοκίες από τις σπουδές

Προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο	Σημαντικός (%)¹¹	Ουδέτερος (%)	Μη Σημαντικός (%)
Γνώσεις και καλλιέργεια			
Για να καλλιεργηθώ και να αναπτύξω την προσωπικότητά μου	77%	10.8%	12.2%
Εμπειρία			
Για να ζήσω την εμπειρία της φοιτητικής ζωής	49.7%	27%	21.6%
Επαγγελματική αποκατάσταση			
Για να βρω ευκολότερα δουλειά	79.2%	9%	11.9%
Για να ασκήσω ένα επάγγελμα με υψηλές αμοιβές και κύρος	57.7%	15.6%	26.7%
Θεώρησα ότι το πτυχίο ήταν απαραίτητο σε	58.7%	20.1%	21.3%

¹¹ Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν πεντάβαθμη (πολύ σημαντικός, σημαντικός, ουδέτερος, λίγο σημαντικός και καθόλου σημαντικός) και συγχωνεύτηκε για την ευκολότερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

περιόδους κρίσης			
Αναγκαστική ή τυχαία απόφαση			
Το ήθελαν πολύ και επέμεναν οι γονείς μου	21.2%	55.8%	23.1%
Όλοι οι φίλοι μου ακολούθησαν αυτή την πορεία	13.8%	57%	19.2%

Στην ανοιχτή ερώτηση, με την οποία καλούνταν οι φοιτητές να δηλώσουν ποια ήταν η σημαντικότερη προσδοκία τους από τις σπουδές, το 29.4% δηλώνει την ευκολότερη εξεύρεση εργασίας. Ένα παρόμοιο ποσοστό, 27.2%, την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Το 15.6% προσδοκούσε να ασκήσει ένα επάγγελμα με υψηλές αμοιβές και κύρος, ενώ το 9.2% να ζήσει την εμπειρία της φοιτητικής ζωής. Ένα μικρό ποσοστό, το 7.6%, θεωρούσε ότι το πτυχίο ήταν απαραίτητο σε περιόδους κρίσης, το 5.4% δεν προσδοκούσε τίποτα αλλά επέμεναν οι γονείς για σπουδές, και το 4.4% ότι ακολούθησαν το παράδειγμα των φίλων τους σε αυτή την πορεία.

Τα στατιστικά δεδομένα από την ποσοτική έρευνα προσφέρουν ενδείξεις ότι η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος συνδέει τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο με τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Αντιμετωπίζεται ως αναγκαία προϋπόθεση για την εύρεση εργασίας. Επιπλέον, ο ένας στους τέσσερις δηλώνει ότι ο σημαντικότερος λόγος που τον οδήγησε σε ανώτατες σπουδές ήταν η πιθανότητα εξασφάλισης ενός καλού επαγγέλματος στο μέλλον. Πιστεύουν δηλαδή ότι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας είναι στενή, γιατί η εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στο να προβλεφθούν και να ερμηνευτούν οι πιθανότητες εύρεσης εργασίας και υψηλότερου μισθού (Δεδουσόπουλος, 2002). Τα ευρήματα αποκαλύπτουν τις προσδοκίες από τις σπουδές, οι οποίοι περιστρέφονται αφενός γύρω από τη εύρεση εργασίας αλλά από την άλλη συνδέονται με άλλες κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Από τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας, μετά την ανάλυση περιεχομένου, προκύπτουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες οι βαθύτερες προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο συνδέονται πρωτίστως με την εύρεση εργασίας. Επίσης, συνδέονται και με άλλους παράγοντες, όπως είναι η προτροπή των

γονέων και ειδικότερα της μητέρας, η οποία σύμφωνα με τις μαρτυρίες αποτελεί συνήθως τον παράγοντα-κλειδί. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία της φοιτήτριας του ΠΤΔΕ που προέρχεται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα:

«Παλιά ήθελα να γίνω δασκάλα αλλά μετά, κατά το λύκειο, σκεφτόμουν να πάω σε ένα ΙΕΚ και να γίνω ζαχαροπλάστρια. Οι γονείς μου, όμως, ήθελαν να σπουδάσω να πάρω ένα πτυχίο πανεπιστημίου για καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση αλλά και για καλύτερο επίπεδο ζωής, πιο ξεκούραστο».

Πολλοί φοιτητές, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι αποφάσισαν να σπουδάσουν κυρίως γιατί θεωρούσαν χρέος τους να ικανοποιήσουν τις φιλοδοξίες των γονέων τους, οι οποίοι θέλουν να παιδιά τους να επιλέξουν μια διαδρομή που θα τους βοηθήσει να έχουν επαγγελματική αποκατάσταση, όπως αναφέρει η μαρτυρία της φοιτήτριας του τμήματος της Πληροφορικής από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

«Έπρεπε να συνεχίσω, να σπουδάσω, αυτό ήταν το χρέος μου, σχολείο, πανεπιστήμιο, και αυτό ήθελαν και οι γονείς μου. Η μητέρα μου δεν ήθελε ούτε ψυχολογία ούτε κοινωνιολογία, που ήθελα εγώ, ήθελε κατι, μια σχολή που να βρω δουλειά. Δεν με πιέζε με κατηύθυνε μόνο για καλή επαγγελματική αποκατάσταση».

Η επόμενη μαρτυρία του φοιτητή του τμήματος Πληροφορικής, που προέρχεται από χαμηλή κοινωνική τάξη, δείχνει ακριβώς πόσο οι γονείς θεωρούν αναγκαία και υποχρεωτική την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο και πόσο η στάση τους επηρεάζει τα παιδιά τους στην κρίσιμη φάση λήψης της απόφασης:

«Οι γονείς μου δεν με επηρέασαν καθόλου, μου έλεγαν να κάνω αυτό που ήθελα εγώ. Για να πήγαινα στο εξωτερικό, οι γονείς μου δεν ήξεραν από αυτά, γιατί τα δύο αδέρφια μου δεν σπούδασαν, ο μεν αδελφός μου ήταν στο στρατό ΕΠΟΠ, η δε αδελφή μου πήγε σε ένα ΙΕΚ, δεν το τελείωσε και παντρεύτηκε και έκανε οικογένεια. Για τους γονείς μου ήταν πολύ σημαντικό να σπουδάσω,

επειδή τα άλλα παιδιά δεν μπορούσαν και δεν ήθελαν να σπουδάσουν. Έτσι δεν τους ένοιαζε σε ποιο τμήμα θα πάω, αλλά ό,τι ήθελα εγώ».

Υπάρχει και μια μερίδα φοιτητών που δηλώνουν ότι ο λόγος που αποφάσισαν να σπουδάσουν ήταν οι προσδοκίες για ένα καλύτερο επαγγελματικό μέλλον, μέσα από την απόκτηση μιας εξειδίκευσης σε ένα γνωστικό αντικείμενο που θα τους επιτρέψει να ασκήσουν ένα επάγγελμα με καλές αμοιβές και κύρος και να αποφύγουν τις συνέπειες της κρίσης. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια φοιτήτρια από το τμήμα της Φιλολογίας που προέρχεται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

«Το πανεπιστήμιο σου παρέχει γνώσεις και έχεις περισσότερες ευκαιρίες να βρεις δουλειά. Ήθελα να φτάσω ψηλά. Οι γονείς μου ήθελαν να γίνω δικηγόρος ή γιατρός αλλά εγώ στα μαθηματικά και στη φυσική δεν ήμουν καλή και έτσι με άφησαν να διαλέξω ό,τι μου άρεσε. Μου άρεσε να διδάσκω και πρώτη μου επιλογή ήταν η Αγγλική φιλολογία αλλά πέρασα Φ.Π.Ψ και μετά έδωσα για Φιλολογία γιατί έχει καλύτερες ευκαιρίες δουλειάς και μπορείς να κάνεις μεταπτυχιακά».

Η επόμενη μαρτυρία μιας φοιτήτριας των οικονομικών επιστημών με χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο έχει ενδιαφέρον, γιατί συνδέει την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο και με το ζήτημα του κοινωνικού κύρους και του προσωπικού γοήτρου που προσφέρει ένας πανεπιστημιακός τίτλος σπουδών:

«Μπήκα στο πανεπιστήμιο και γιατί ήμουν καλή στα μαθήματα αλλά και για θέμα γοήτρου. Οι γονείς μου δεν με πίεσαν καθόλου, αντίθετα με άφησαν μόνη μου να αποφασίσω. Με έβλεπαν ότι διάβαζα και ήθελαν να δώσω εξετάσεις αλλά με παρότρυναν να μην αγχώνομαι, επειδή είχα πολύ άγχος. Η επαγγελματική αποκατάσταση και τα οικονομικά ήταν ο λόγος που επέλεξα το πανεπιστήμιο. Ήθελα πολύ να σπουδάσω στο πανεπιστήμιο και να αποκτήσω καινούργιες γνώσεις».

Παρόμοιο περιεχόμενο έχει και η επόμενη μαρτυρία ενός φοιτητή από τη μεσαία κοινωνική τάξη, όπου οι αναφορές για τις προσδοκίες τους αλλά και τις προσδοκίες των γονιών τους είναι πιο συγκεκριμένες και στοχευμένες, σε αντίθεση με τις προηγούμενες μαρτυρίες. Για τον επόμενο φοιτητή, η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο αποτελεί μια ενέργεια φανερώς συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας και με συγκεκριμένες προσδοκίες και ενδιαφέροντα:

«Από την πρώτη γυμνασίου ήθελα να σπουδάσω Ιατρική αλλά στη φυσική, χημεία και μαθηματικά ήμουν αδύναμος. Μου άρεσε το επάγγελμα του γιατρού. Έκθεση όμως, και φιλολογικά ήμουνα πολύ καλός. Δεν ήθελα όμως να γίνω καθηγητής. Οι γονείς μου δεν με επηρέασαν για κάτι, απλώς η μάνα μου μου έλεγε να κάνω κάτι χωρίς να έχω στο κεφάλι μου αφεντικό, να είμαι αυτόνομος και ο πατέρας μου να σπουδάσω κάτι που να βρω δουλειά. Δεν ξαναπροσπάθησα να δώσω επειδή η ιατρική ήθελε πολλά μόρια και ήταν αδύνατο να περάσω. Δεν το θεωρούσα απαραίτητο να πάω πανεπιστήμιο δεν το είχα δεδομένο. Ήθελα να κάνω κάτι να μπω στην αγορά εργασίας».

Αντίθετα, οι φοιτητές της Ιατρικής Σχολής κυρίως αναφέρουν ότι ήταν άριστοι μαθητές και αυτός ήταν ένας παράγοντας για να θέσουν υψηλούς στόχους και προσδοκίες, αλλά και να αποφασίσουν νωρίς για τη μελλοντική εκπαιδευτική και επαγγελματική τους διαδρομή.

«Ήμουν σίγουρος από μικρός ότι έπρεπε να σπουδάσω και μάλιστα Ιατρική. Οι γονείς μου από τη Β' Λυκείου με κατηύθυναν στην Ιατρική και είχα ακολουθήσει τη θετική κατεύθυνση. Αλλά και εμένα μου άρεσε αυτή η σχολή. Με επηρέασαν οι γονείς και μου άρεσε και μένα αυτή η δουλειά των γονιών μου. Ο πατέρας μου με παρότρυνε να κάνω άλλη ειδικότητα από την δικιά του. Έχω έναν άλλο αδελφό μικρότερο που σπουδάζει και αυτός Ιατρική, μαζί μου εδώ στα Γιάννενα. Την πρώτη φορά είχε περάσει Φαρμακευτική και ξανάδωσε και πέρασε Ιατρική».

Τα δεδομένα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων της ποιοτικής έρευνας προσφέρουν ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες οι νέοι μέσα από τη φοίτησή τους στην ανώτατη εκπαίδευση προσδοκούν από τη μία, να

αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας, όπως έδειξαν τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας αλλά από την άλλη υπάρχουν και άλλα βαθύτερα αίτια που οδηγούν τους νέους στην απόφασή τους να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο. Τα βαθύτερα αίτια συνδέονται με την επιμονή των γονιών να σπουδάσουν τα παιδιά τους αλλά και το χρέος που νιώθουν οι νέοι προς αυτούς, οι οποίοι θεωρούν την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο αναγκαία και υποχρεωτική, με την εύρεση εργασίας, με την απόκτηση κοινωνικού κύρους και γοήτρου αλλά και με τους στόχους και τις προσδοκίες για μια καλύτερη ζωή.

Επίσης, από την ανάλυση περιεχομένου αναδεικνύεται και μια άλλη ιδιαιτερότητα: οι διαφορετικές προσδοκίες από την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές μέσα από το ύφος και το λεξιλόγιο. Για παράδειγμα, διαφορετικό ήταν το περιεχόμενο της πρότασης «ήθελα να φτάσω ψηλά» σε σχέση με αυτό της πρότασης «να κάνω κάτι να μπω στην αγορά εργασίας». Η πρώτη δήλωση συνδέεται με την άσκηση ενός επαγγέλματος με υψηλές αμοιβές και κύρος (15.6% του συνολικού δείγματος) και η δεύτερη με το γεγονός ότι δεν υπήρχε άλλη επιλογή επαγγελματικής αποκατάστασης (1.2% του συνολικού δείγματος).

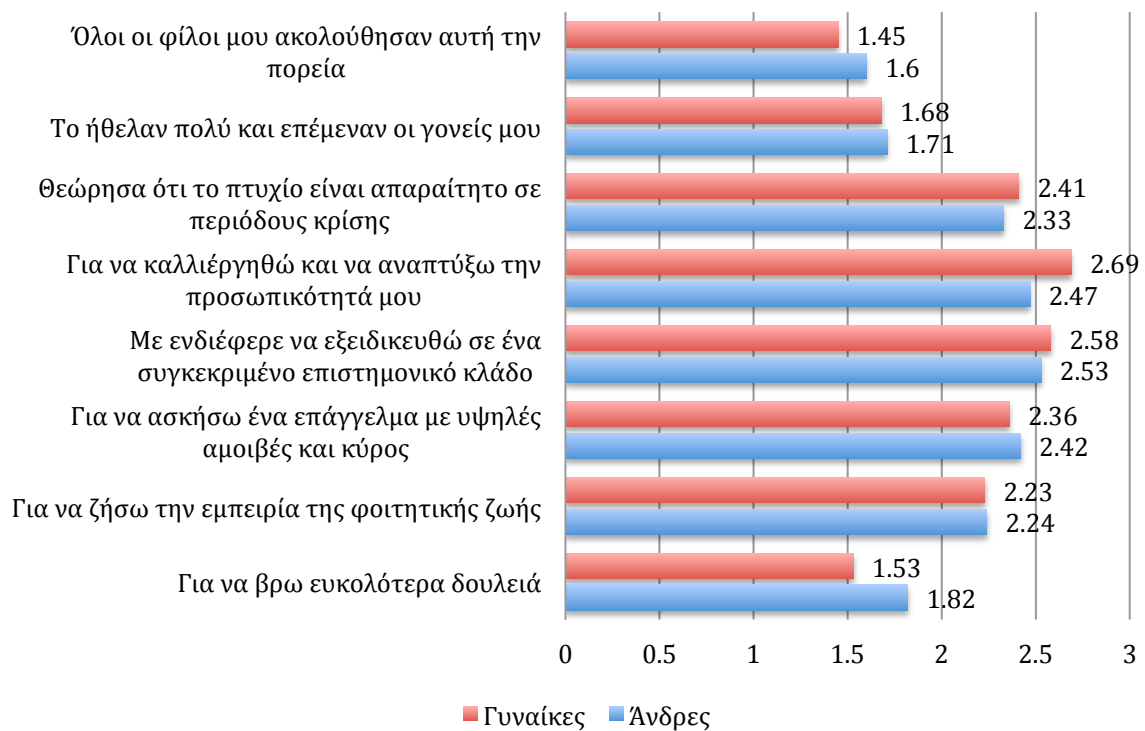
Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων οδηγεί επίσης στο συμπέρασμα ότι οι προσδοκίες τους για τις σπουδές τους συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με τις προσδοκίες και συνακόλουθα τις προτροπές των γονέων και ειδικότερα της μητέρας να συνεχίσουν τις σπουδές τους (Vryonides & Gounias, 2012).

Αυτό που προκύπτει, επίσης, ως ένα πολύ ενδιαφέρον εύρημα, είναι ότι οι προσδοκίες από τις σπουδές κατά την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο φαίνεται ότι ποικίλουν σε σημαντικό βαθμό και ένα από τα ερωτήματα που προσπαθεί να απαντήσει η έρευνα είναι γιατί συμβαίνει αυτό. Οι μεταβλητές που εξετάζονται είναι το φύλο, το τμήμα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων και εισόδημα) και ο τόπος κατοικίας, που πράγματι αποκαλύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Οι μεγάλες αλλαγές που συμβαίνουν μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν ως αποτέλεσμα η κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού να παρουσιάζει σημαντική ετερογένεια. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του φύλου. Τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν αντιστραφεί τα

ποσοστά συμμετοχής των ανδρών και των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση. Πλέον, σε αντίθεση με το παρελθόν οι γυναίκες συμμετέχουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό και μάλιστα, έρευνες έχουν αποδείξει ότι είναι πιο συνεπείς και αντιμετωπίζουν καλύτερα τις σπουδές τους (Buchmann & DiPrete, 2006).

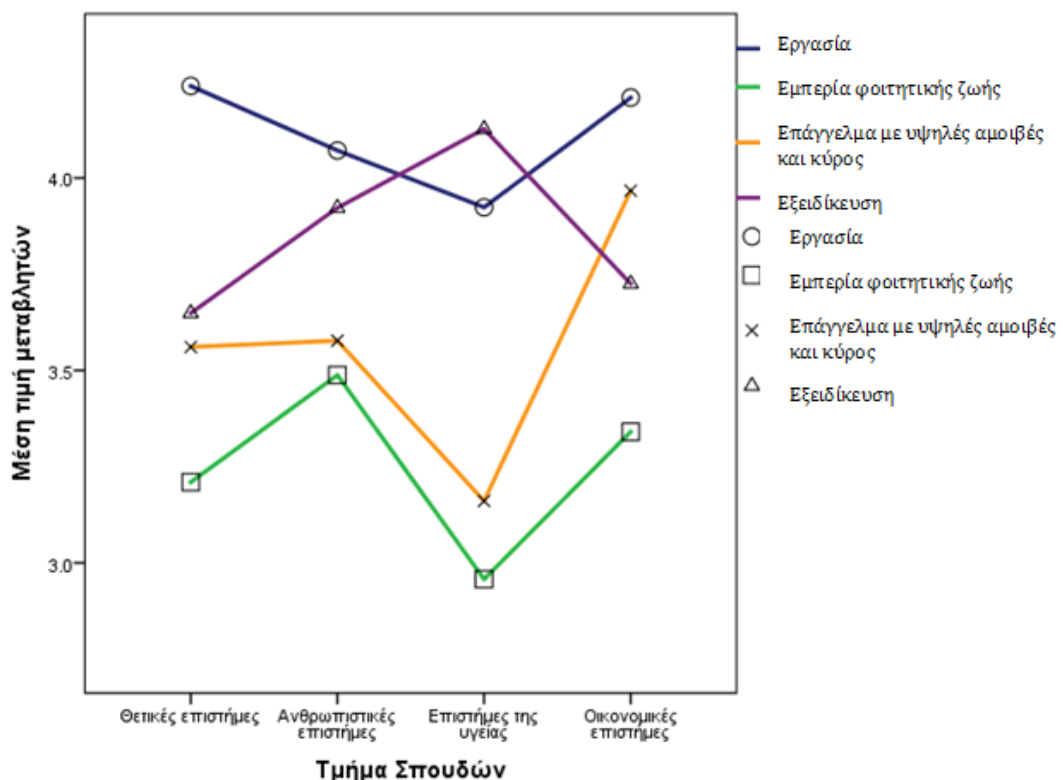
Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τις προσδοκίες από τις σπουδές. Οι γυναίκες επικεντρώνονται κυρίως στα εσωτερικά και ουσιαστικά οφέλη από τις σπουδές, όπως η εξειδίκευση στη γνώση, η μάθηση και η χάραξη πνευματικών οριζόντων. Αντίθετα, οι άνδρες συγκεντρώνουν το στόχο τους στα εξωτερικά οφέλη από τις σπουδές, όπως για παραδειγμα την καλή επαγγελματική αποκατάσταση (Connor et al., 1999).



Γράφημα 14: Προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και φύλο

Η ανάλυση με το κριτήριο Mann-Whitney U, έδειξε ότι οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες με την προδιατυπωμένη απάντηση: «για να καλλιεργηθώ και να αναπτύξω την προσωπικότητα μου» ($U=35257$, $p<.000$). Συγκεκριμένα, το γράφημα 14 απεικονίζει υψηλότερους μέσους όρους για τις γυναίκες όσον αφορά τις προσδοκίες που σχετίζονται με την καλλιέργεια

και την ανάπτυξη της προσωπικότητας ($M=2.69, SD=1.15$) και την εξειδίκευση ($M=2.58, SD=1.21$). Αντίθετα, οι άντρες σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους όσον αφορά τις προσδοκίες που σχετίζονται με την επαγγελματική αποκατάσταση ($M=1.82, SD=1.17$). Επίσης, σημαντική είναι η διαφορά στην αντίληψη μεταξύ γυναικών και αντρών σχετικά με το περιεχόμενο της προδιατυπωμένης απάντησης «όλοι οι φίλοι μου ακολούθησαν αυτήν την πορεία», με την οποία οι άντρες συμφωνούν περισσότερο από τις γυναίκες, ($M=1.6, SD=1.36$) ($U=38504, p=.037$) αλλά και στη δήλωση: «δε θα σπούδαζα αν είχα άλλη επιλογή», με την οποία, επίσης, οι άντρες συμφωνούν περισσότερο από τις γυναίκες, ($M=1.82, SD=1.51$) ($U=12531, p=.002$). Οι υπόλοιπες διαφορές που σημειώθηκαν μεταξύ των φύλων δεν κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές.



Γράφημα 15: Προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και τμήμα

Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους φοιτητές από διαφορετικά τμήματα ως προς τις προσδοκίες από τις σπουδές είναι ενδιαφέρουσες (γράφημα 15). Όσοι σπουδάζουν στις θετικές ($M=4.43, SD=0.70$) και στις ανθρωπιστικές επιστήμες ($M=4.12, SD=0.65$) στην πλειοψηφία τους επιθυμούν να βρουν ευκολότερα εργασία. Στη συνέχεια, επιθυμούν να

εξειδικευτούν σε ένα συγκεκριμένο κλάδο. Όσοι σπουδάζουν στις οικονομικές επιστήμες ($M=4.32, SD=0.49$) επιθυμούν κυρίως να βρουν εργασία. Στη συνέχεια ενδιαφέρονται να ασκήσουν ένα επάγγελμα με υψηλές απολαβές και κύρος. Αντίθετα, όσοι σπουδάζουν στις επιστήμες υγείας επιθυμούν αρχικά να εξειδικευτούν ($M=4.11, SD=0.55$) και στη συνέχεια να βρουν εργασία.

Όσον αφορά στους λόγους που τα άτομα επιλέγουν να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχουν διαφορές, οι οποίες φαίνονται στον πίνακα 9.

Πίνακας 9: Προσδοκίες από τις σπουδές και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο	Πατέρας		Μητέρα	
	Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
Γνώσεις και καλλιέργεια				
Για να καλλιεργηθώ και να αναπτύξω την προσωπικότητά μου	71.8%	77.8%	71.3%	76.8%
Εμπειρία				
Για να ζήσω την εμπειρία της φοιτητικής ζωής	52.2%	50%	50.7%	51.3%
Επαγγελματική αποκατάσταση				
Για να βρω ευκολότερα δουλειά	83.4%	73.8%	86.2%	72.3%
Για να ασκήσω ένα επάγγελμα με υψηλές αμοιβές και κύρος	55.9%	52.9%	54%	55.1%
Θεώρησα ότι το πτυχίο ήταν απαραίτητο σε περιόδους κρίσης	65%	49.8%	60.4%	55.1%
Αναγκαστική και τυχαία αποφάση				
Το ήθελαν πολύ και επέμεναν οι γονείς μου	25.4%	19.9%	26.9%	19.1%
Όλοι οι φίλοι μου ακολούθησαν αυτή την πορεία	20.5%	11.9%	20.2%	13.3%

Από τις κατανομές των ποσοστών στον πίνακα 9, φαίνεται ότι οι έχοντες γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό, 77.8% έναντι 71.8%, ότι ο λόγος που αποφάσισαν να σπουδάσουν συνδέεται με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Παρόμοια είναι και η διαφορά στις ποσοστιαίες μονάδες για το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, 76.8% έναντι 71.3%. Φαίνεται δηλαδή, ότι εκτιμούν τη γνώση που

αποκτούν στο πανεπιστήμιο και τη γενικότερη καλλιέργεια, την ανάπτυξη της προσωπικότητας που συνεπάγεται η ενεργή φοιτητική ζωή.

Απεναντίας, οι προερχόμενοι από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης έχουν μια πιο πρακτική θεώρηση για τις σπουδές, συνδεδεμένη με την ανάγκη να διασφαλίσουν την επιβίωση ή μια καλύτερη ζωή από αυτή των γονέων τους. Θεωρούν δηλαδή σε υψηλότερο ποσοστό ότι η εύρεση εργασίας αποτελεί πολύ σημαντικό λόγο για σπουδές στο πανεπιστήμιο, ποσοστό 83.4% έναντι 73.8% για τον πατέρα και 86.2% έναντι 72.3% για τη μητέρα. Γενικά, η κατηγορία «επαγγελματική αποκατάσταση» και τα επιμέρους ερωτήματα της, παρουσιάζει υψηλότερα ποσοστά για τους προερχόμενους από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Με λίγα λόγια, οι προερχόμενοι από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης παρακινούνται σε υψηλότερο ποσοστό να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο για να ασκήσουν ένα επάγγελμα με υψηλές αμοιβές και κύρος, ποσοστό 55.9% έναντι 52.9% για τον πατέρα και 54% έναντι 55.1% για τη μητέρα αλλά και γιατί το πτυχίο είναι σημαντικό σε περιόδους κρίσης, ποσοστό 65% έναντι 49.8% για τον πατέρα και 60.4% έναντι 55.1% για τη μητέρα.

Δεν παρατηρείται μεγάλη ποσοστιαία διαφορά στη δεύτερη κατηγορία «εμπειρία», η οποία αναφέρεται στις εμπειρίες της φοιτητικής ζωής. Με άλλα λόγια, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων δεν διαφοροποιεί σημαντικά το ποσοστό που οι φοιτητές θέλουν να ζήσουν την εμπειρία της φοιτητικής ζωής, ποσοστό 52.2% και 50% για τον πατέρα και 50.7% και 51.3% για τη μητέρα. Όλοι συνεπώς έλκονται από την ελευθερία και τη δυνατότητα να ζήσουν ανεξάρτητοι από την πίεση της οικογένειας, μακριά από τον τόπο κατοικίας.

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία «αναγκαστική ή τυχαία απόφαση» παρατηρείται ότι οι υποκατηγορίες-λόγοι παρουσιάζουν διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Οι λόγοι για σπουδές δε θεωρούνται σημαντικοί για τους προερχόμενους από γονείς με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, ο ένας στους τέσσερις φοιτητές, ποσοστό 25.4%, με γονείς που δεν έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο πιστεύουν ότι ένας λόγος για σπουδές είναι η έντονη προτροπή των γονέων ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για όσους έχουν γονείς που έχουν σπουδάσει στο πανεπιστήμιο είναι 19.9%, δηλαδή ο ένας στους πέντε. Μεγαλύτερη είναι η διαφορά σε σχέση με το επίπεδο

εκπαίδευσης των γονέων ως προς την επίδραση που ασκούν οι συνομήλικοι. Μεγαλύτερη επίδραση ασκείται στους έχοντες γονείς που δεν έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο, ποσοστό 20.5% έναντι 11.9%, γεγονός που μπορεί να δικαιολογηθεί από την εικασία ότι οι φοιτητές αυτοί δεν έχουν κάποιο συγκεκριμένο σχέδιο για το μέλλον τους και αναπτύσσουν στενές σχέσεις με τους φίλους τους από τους οποίους και επηρεάζονται.

Συνολικά, η επαγγελματική αποκατάσταση ως παράγοντας που επηρεάζει την απόφαση για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο έχει μεγαλύτερη σημασία στους προερχόμενους από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Η ανάλυση με το κριτήριο Mann-Whitney δείχνει ότι σημαντικότερη προσδοκία για τους φοιτητές με πατέρα που το εκπαιδευτικό του επίπεδο είναι χαμηλό είναι η πίστη για ευκολότερη εύρεση εργασίας ($U=35847, p=.000$). Ακολουθούν στη σειρά, η σημασία του πτυχίου στην εποχή της κρίσης ($U=33111, p=.001$) και η επίδραση από τους συνομήλικους ($U=37454, p=.011$). Αντίθετα, όταν το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα είναι υψηλό, η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο συνδέεται σε σημαντικότερο επίπεδο με την προσδοκία για την καλλιέργεια της προσωπικότητας ($U=39862, p=.051$). Το ίδιο ισχύει και για τη μητέρα ($U=38020, p=.051$).

Μάλιστα, ορισμένες διαφορές παρατηρούνται ανάμεσα στον πατέρα και στη μητέρα. Συγκεκριμένα, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα επηρεάζει σε σημαντικότερο βαθμό τους παράγοντες της πρόσβασης στο πανεπιστήμιο. Οι παράγοντες αυτοί είναι η ευκολότερη εύρεση εργασίας ($U=33369, p=.000$) και η προτροπή των γονέων ($U=35337, p=.027$). Τα ευρήματα αυτά παρέχουν ενδείξεις ότι οι πατέρες που δεν έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο προτρέπουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν για να βρουν ευκολότερα εργασία.

Πίνακας 10: Προσδοκίες από τις σπουδές και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων

Προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο	Πατέρας		Μητέρα	
	Υψηλή	Χαμηλή	Υψηλή	Χαμηλή
Γνώσεις και καλλιέργεια				
Για να καλλιεργηθώ και να αναπτύξω την προσωπικότητά μου	75.7%	73.9%	71.3%	76.8%

Εμπειρία				
Για να ζήσω την εμπειρία της φοιτητικής ζωής	53.7%	50.4%	48.4%	54.3%
Επαγγελματική αποκατάσταση				
Για να βρω ευκολότερα δουλειά	72.8%	82%	29.4%	78.5%
Για να ασκήσω ένα επάγγελμα με υψηλές απολαβές και κύρος	56.3%	53.9%	46.1%	61.2%
Θεώρησα ότι το πτυχίο ήταν απαραίτητο σε περιόδους κρίσης	46.2%	63.6%	58.2%	59.6%
Αναγκαστική ή τυχαία επιλογή				
Το ήθελαν πολύ και επέμεναν οι γονείς μου	19.7%	24.5%	21.6%	24.6%
Όλοι οι φίλοι μου ακολούθησαν αυτή την πορεία	12.7%	18.5%	16.2%	14.7%

Αξιοσημείωτες είναι οι διαφορές που παρουσιάζονται μετά τη σύγκριση των προσδοκιών με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Οι φοιτητές που έχουν γονείς, οι οποίοι ανήκουν στην ανώτερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία αποφασίζουν πρωτίστως να σπουδάσουν γιατί προσδοκούν να καλλιεργηθούν, ποσοστό 75.7%, και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Δεύτερος στη σειρά είναι ο λόγος «για να βρω ευκολότερα εργασία», ποσοστό 72.8%. Από την άλλη πλευρά, οι φοιτητές των οποίων οι γονείς εντάσσονται στη χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία ενδιαφέρονται πρωτίστως να αποκατασταθούν επαγγελματικά, 82%, και στη συνέχεια να καλλιεργηθούν, 73.9%. Αυτό το εύρημα παρέχει χρήσιμες ενδείξεις για την επίδραση που ασκεί το επάγγελμα των γονέων στις προσδοκίες από τις σπουδές. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς ασκούν ένα ανώτερο ή ανώτατο επιστημονικό επάγγελμα πιστεύουν αρχικά στην αξία που δίνει το πτυχίο στην προσωπική και πνευματική ανάπτυξη, όταν συνδυάζεται σωστά με την επαγγελματική αποκατάσταση. Τα παιδιά, των οποίων οι γονείς ανήκουν σε χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία εστιάζονται κυρίως στη χρησιμότητα του πτυχίου ως μέσο εξασφάλισης μιας θέσης εργασίας. Επίσης, υψηλό ποσοστό αυτών θεωρεί το πτυχίο σημαντικό την εποχή της κρίσης (63.6% έναντι 46.2%).

Προκύπτουν έτσι, ενδείξεις ότι οι προερχόμενοι από τις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες θεωρούν συχνότερα ότι το πανεπιστήμιο προσφέρει διεξόδους επαγγελματικής αποκατάστασης. Αντίθετα, όσοι ανήκουν σε υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες θεωρούν το πανεπιστήμιο αναγκαίο για μια διαδρομή που συμβαδίζει με συγκεκριμένους στόχους και φιλοδοξίες. Μάλιστα οι υψηλές απολαβές και το κύρος απασχολούν κυρίως αυτούς που έχουν γονείς που προέρχονται από υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, ποσοστό 56.3% έναντι 53.9%. Τέλος, παρατηρείται ότι η επίδραση των γονέων και των συνομήλικων είναι μικρότερη για όσους έχουν γονείς που ανήκουν στις υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, ποσοστά 24.5% και 18.5% αντίστοιχα, έναντι 19.7% και 12.7%.

Ωστόσο, τα παραπάνω ποσοστά δεν εμφανίζουν σημαντικές ποσοστιαίες διαφορές, όπως δείχνουν τα στοιχεία του πίνακα 10. Η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις προσδοκίες για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις. Η ανάλυση έδειξε ότι όταν η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα είναι χαμηλή, οι λόγοι που επιδρούν σημαντικότερα είναι η επιμονή των γονέων, ($\chi^2(2)=7.51$, $p=.023$) και η επίδραση από τους συνομήλικους, ($\chi^2(2)=7.52$, $p=.023$). Οι παράγοντες αυτοί ασκούν στατιστικά σημαντικότερη επίδραση στους φοιτητές που οι γονείς τους εντάσσονται σε χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Για την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μόνο για την επιμονή των γονέων, ($\chi^2(2)=13.5$, $p=.001$). Συγκεκριμένα, όταν η μητέρα ανήκει σε χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία επιμένει περισσότερο για να σπουδάσουν τα παιδιά της στο πανεπιστήμιο.

Στην ερώτηση για τις προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο οι διαφορές ως προς το εισόδημα είναι σημαντικές. Όσοι προέρχονται από οικογένειες με εισοδήματα κάτω των 1500 ευρώ, δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, 83.5%, ότι σημαντικοί λόγοι για σπουδές ήταν η εύρεση εργασίας, η απόκτηση εφοδίων σε περιόδους κρίσης, ποσοστό 65.3%, ενώ σε μικρότερο βαθμό συμφώνησαν ότι οι λόγοι που αποφάσισαν να σπουδάσουν συνδέονται με την εξειδίκευση, 61.6%, και την καλλιέργεια της προσωπικότητας, 64.8%.

Από την άλλη πλευρά, όσοι είχαν γονείς με υψηλότερα εισοδήματα επικαλέστηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό άλλους λόγους για να σπουδάσουν: σε ποσοστό 80.7% για να καλλιεργηθούν, σε ποσοστό 76% να εξειδικευτούν και σε ποσοστό 64.0% για να ασκήσουν ένα επάγγελμα με υψηλές απολαβές και κύρος.

Πίνακας 11: Προσδοκίες από τις σπουδές και οικογενειακό εισόδημα

		Οικογενειακό Εισόδημα
Να βρω ευκολότερα δουλειά	Συντελεστής συσχέτισης	-.115**
	Σημαντικότητα	.005
	N	581
Να ζήσω την εμπειρία της φοιτητικής ζωής	Συντελεστής συσχέτισης	-.010
	Σημαντικότητα	.800
	N	584
Να ασκήσω ένα επάγγελμα με υψηλές αμοιβές και κύρος	Συντελεστής συσχέτισης	.077
	Σημαντικότητα	.063
	N	585
Να εξειδικευθώ σε έναν επιστημονικό κλάδο	Συντελεστής συσχέτισης	.130**
	Σημαντικότητα	.002
	N	590
Να καλλιεργηθώ και να αναπτύξω την προσωπικότητά μου	Συντελεστής συσχέτισης	.151**
	Σημαντικότητα	.000
	N	587
Απαραίτητο το πτυχίο σε περιόδους κρίσης	Συντελεστής συσχέτισης	-.121**
	Σημαντικότητα	.004
	N	557
Το ήθελαν πολύ και επέμεναν οι γονείς μου	Συντελεστής συσχέτισης	-.196**
	Σημαντικότητα	.000
	N	580
Όλοι οι φίλοι μου ακολούθησαν αυτήν την πορεία	Συντελεστής συσχέτισης	-.179**
	Σημαντικότητα	.000
	N	579

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

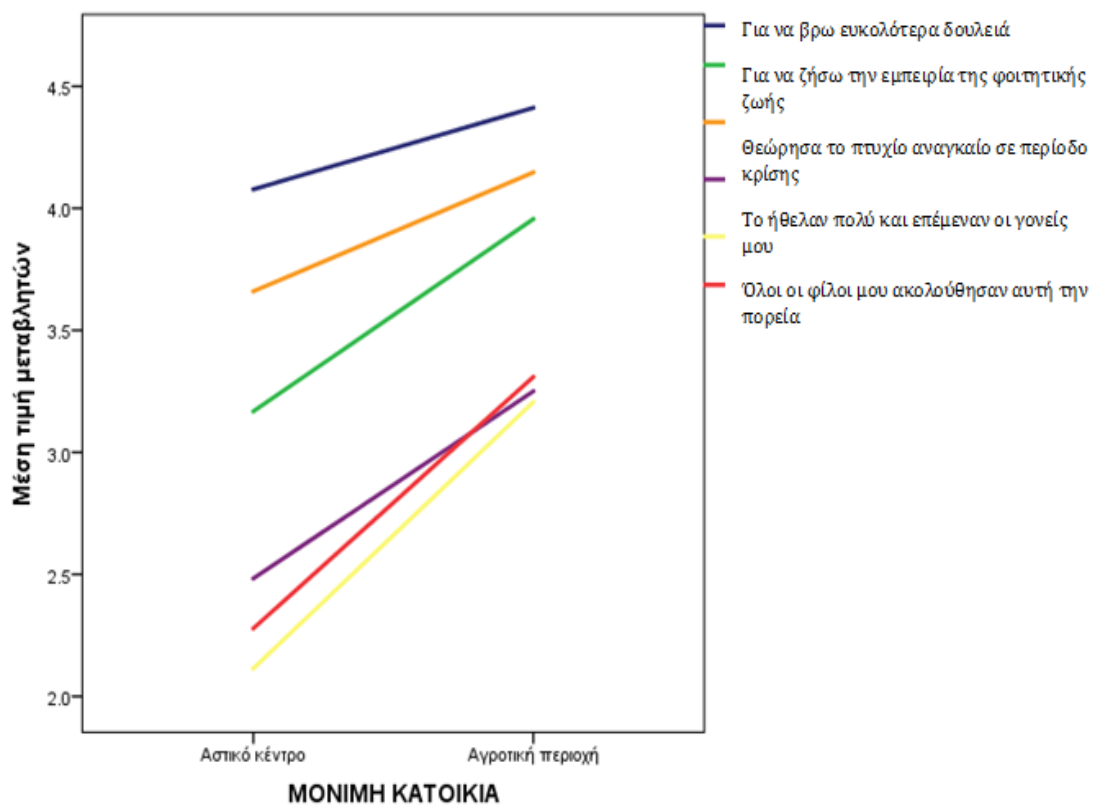
Οι συσχετίσεις που έγιναν με το μη παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho φαίνονται στον πίνακα 11. Προκύπτει θετική συσχέτιση μεταξύ εισοδήματος και εξειδίκευσης και μεταξύ εισοδήματος και καλλιέργειας και ανάπτυξης της προσωπικότητας. Με άλλα λόγια, όσο

αυξάνεται το εισόδημα, αυξάνεται και η σημαντικότητα των λόγων «για να εξειδικευτώ σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο» ($\rho=.130, p=.002$) και «να καλλιεργηθώ και να αναπτύξω την προσωπικότητά μου» ($\rho=.151, p=.000$). Από την άλλη πλευρά, αρνητική είναι η συσχέτιση μεταξύ εισοδήματος και ευκολότερης εύρεσης εργασίας ($\rho=-.115, p=.000$), σημαντικότητας του πτυχίου σε περίοδο κρίσης ($\rho=-.121, p=.004$), επιμονής των γονέων ($\rho=-.196, p=.000$), επίδραση από τους συνομιλήκους ($\rho=-.179, p=.000$), δηλαδή όσο αυξάνεται το εισόδημα μειώνεται η σημαντικότητα των λόγων αυτών. Με άλλα λόγια, όσοι προέρχονται από οικογένεις με χαμηλότερα εισοδήματα επικαλέστηκαν σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό τους παραπάνω λόγους για να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο.

Ο τόπος κατοικίας είναι σημαντικός για τη μελέτη της πρόσβασης και των προσδοκιών από τις σπουδές. Σημαντικό ρόλο παίζει το κοινωνικό κεφάλαιο, αλλά και οι ευκαιρίες που εμφανίζονται σε κάθε τόπο. Για παράδειγμα, οι προσδοκίες από τις σπουδές είναι διαφορετικές για τα άτομα που ζουν σε μια τουριστική περιοχή και για όσα ζουν σε ένα αστικό κέντρο με βιομηχανική ανάπτυξη. Η ανάλυση με το κριτήριο Mann-Whitney έδειξε ότι οι φοιτητές των οποίων η μόνιμη κατοικία βρίσκεται σε αγροτική περιοχή σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό επιλέγουν να σπουδάσουν γιατί επηρεάστηκαν από τους συνομιλήκους τους, ($U=24840, p=.000$), για να βρουν ευκολότερα εργασία, ($U=25504.5, p=.001$), για να ζήσουν την εμπειρία της φοιτητικής ζωής, ($U=24377, p=.001$), γιατί θεωρούν απαραίτητο το πτυχίο σε περίοδο κρίσης, ($U=23342.5, p=.004$). Οι φοιτητές των οποίων η μόνιμη κατοικία βρίσκεται σε αστική περιοχή σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό επιλέγουν να σπουδάσουν για να εξειδικευτούν σε επιστημονικό κλάδο, ($U=24743.5, p=.000$) και για να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, ($U=27161, p=.007$).

Τα παραπάνω ευρήματα ερμηνεύονται, αν ληφθούν υπόψη οι γεωγραφικές ανισότητες. Οι νέοι που προέρχονται από αγροτικές μικρές περιοχές θέλουν να ζήσουν νέες εμπειρίες μακριά από τα περιορισμένα όρια του τόπου τους και να μπορέσουν με το πτυχίο τους να εξασφαλίσουν μια θέση εργασίας σε μια πόλη ώστε να μην αναγκαστούν να επιστρέψουν στον τόπο κατοικίας τους. Οι σημαντικότεροι λόγοι, σε σχέση με όσους ζουν μόνιμα σε

αστικό κέντρο, που τους ωθούν να σπουδάσουν παρουσιάζονται στο γράφημα 16. Απεναντίας, όσοι προέρχονται από αστικά κέντρα, ακόμη και αν σπουδάζουν μακριά, θέλουν να επιστρέψουν στον τόπο κατοικίας τους και επειδή αυτό είναι εφικτό είναι πιο “άνετοι” και δεν ανησυχούν για την εύρεση εργασίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ενδιαφέρονται να καλλιεργηθούν και να εξειδικευτούν σε έναν επιστημονικό κλάδο. Προς επίρρωση των παραπάνω, στην ερώτηση ποιος ήταν ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο επέλεξαν να σπουδάσουν, όσοι κατάγονται από αστικό κέντρο δηλώνουν την εξειδίκευση και την καλλιέργεια. Αντίθετα, όσοι προέρχονται από αγροτική περιοχή να βρουν ευκολότερα εργασία και να ζήσουν την εμπειρία της φοιτητικής ζωής.



Γράφημα 16: Λόγοι σπουδών και τόπος μόνιμης κατοικίας

Συμπέρασμα

Η παρούσα έρευνα παρέχει ενδείξεις ότι οι προσδοκίες από την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο σχετίζονται σε υψηλότερο ποσοστό με την εύρεση εργασίας

και ακολούθως με την απόκτηση γνώσεων και με την καλλιέργεια της προσωπικότητας. Οι φοιτητές αποφασίζουν να σπουδάσουν έχοντας την προσδοκία ότι θα αποκατασταθούν ευκολότερα επαγγελματικά και στη συνέχεια ότι θα καλλιεργήσουν την προσωπικότητά τους, αλλά και θα εξειδικευθούν σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο.

Από τη ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι προσδοκίες τους από τις σπουδές συνδέονται με την προτροπή των γονέων και ειδικότερα της μητέρας, με την αίσθηση χρέους προς τους γονείς, οι οποίοι θεωρούν την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο αναγκαία και υποχρεωτική, με την εύρεση εργασίας, με την απόκτηση κοινωνικού κύρους και γοήτρου αλλά και με τους στόχους και τις φιλοδοξίες τους.

Οι συγκρίσεις που έγιναν ανάμεσα στις προσδοκίες από τις σπουδές και το φύλο δείχνουν ότι σημαντικά υψηλότερο ποσοστό γυναικών προσδοκούν μέσα από τις σπουδές τους να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους ενώ οι άντρες σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό προσδοκούν να βρουν ευκολότερα εργασία.

Όσον αφορά το τμήμα φοίτησης, με εξαίρεση τις επιστήμες υγείας, οι φοιτητές των τμημάτων επιθυμούν κυρίως να βρουν ευκολότερα εργασία. Αντίθετα, όσοι σπουδάζουν στις επιστήμες υγείας επιθυμούν αρχικά να εξειδικευτούν και στη συνέχεια να βρουν εργασία. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, οι φοιτητές που προέρχονται από γονείς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο προσδοκούν να βρουν εργασία σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό, ενώ οι φοιτητές που προέρχονται από γονείς με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο προσδοκούν την καλλιέργεια της προσωπικότητας. Η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις προσδοκίες για την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις. Όταν η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων είναι χαμηλή, οι σημαντικότεροι λόγοι που επιδρούν σημαντικά στις προσδοκίες από τις σπουδές είναι η επιμονή των γονέων, όπως φάνηκε και από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, και η επίδραση από τους συνομιλήκους. Επίσης, το εισόδημα επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό, εφόσον οι φοιτητές που έχουν γονείς με υψηλό εισόδημα προσδοκούν να εξειδικευτούν και να

καλλιεργηθούν σε αντίθεση με όσους προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα που προσδοκούν την εύρεση εργασίας σε καιρό κρίσης.

Όσον αφορά τον τόπο κατοικίας, οι φοιτητές των οποίων η μόνιμη κατοικία βρίσκεται σε αγροτική περιοχή σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό επιλεγουν να σπουδάσουν για να βρουν ευκολότερα εργασία, για να ζήσουν την εμπειρία της φοιτητικής ζωής, γιατί επηρεάστηκαν από τους συνομιλήκους τους, γιατί θεωρούν απαραίτητο το πτυχίο σε περίοδο κρίσης, και γιατί τους ασκήθηκε πίεση από τους γονείς. Αντίθετα, οι φοιτητές των οποίων η μόνιμη κατοικία βρίσκεται σε αστική περιοχή σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό επιλεγουν να σπουδάσουν για να εξειδικευτούν σε επιστημονικό κλάδο, και για να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους.

4.2.2 Προτιμήσεις και επιλογή σπουδών

Η επιλογή του αντικειμένου των σπουδών είναι μια κρίσιμη και επίπονη ταυτόχρονα διαδικασία. Αυτό συμβαίνει, αφενός λόγω της αύξησης των τμημάτων στα πανεπιστήμια, ως συνέπεια της επέκτασης της ανώτατης εκπαίδευσης, που προσφέρουν ένα μεγάλο εύρος επιλογών, πολλές φορές άγνωστων σε σχέση με τις προοπτικές. Επίσης, λόγω του γεγονότος ότι πρόκειται για μια απόφαση που πρέπει να συνδέεται με τις προοπτικές για μελλοντική απασχόληση, αλλά και να καλύπτει τα προσωπικά ενδιαφέροντα και να είναι εφικτή σε σχέση με την επίδοση στις πανελλαδικές εξετάσεις. Συχνά τονίζεται, άλλωστε, ότι η επιλογή του αντικειμένου των σπουδών είναι ταυτόχρονα ένα τεχνικό ζήτημα που συνδέεται με το θεσμικό πλαίσιο της μετάβασης, αλλά και ένα προσωπικό ζήτημα που συνδέεται με τις προτιμήσεις, τις καθορισμένες σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά (Σιάνου-Κύργιου, 2006:160).

Το ερωτηματολόγιο περιείχε μια σειρά από προδιατυπωμένες απαντήσεις στην ερώτηση «πόσο σημαντικοί ήταν οι παρακάτω λόγοι στην επιλογή του αντικειμένου σπουδών;». Οι λόγοι αυτοί χωρίστηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες είναι α) γνώση και καλλιέργεια, β) επαγγελματική αποκατάσταση και γ) αναγκαστική επιλογή λόγω κόστους. Κάθε κατηγορία, όπως δείχνει ο πίνακας 12, απαριθμεί μια σειρά από συγκεκριμένους

λόγους που ένα άτομο μπορεί να αποφασίσει να επιλέξει το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει ότι η πλειονότητα των φοιτητών αποδίδει την επιλογή του αντικειμένου σπουδών στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ποσοστό 83.4% (πίνακας 12). Αν συγκρίνουμε τα δεδομένα αυτά, με αυτά της προηγούμενης ενότητας δηλαδή, τις προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, διαπιστώνουμε ότι ενώ γενικά οι προσδοκίες σχετίζονται με την επιθυμία για καλύτερη επαγγελματική κατάσταση ωστόσο η επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου σπουδών είναι περισσότερο απόρροια των προσωπικών ενδιαφερόντων και κλίσεων. Σε ποσοστό 71.8% οι φοιτητές επέλεξαν το αντικείμενο των σπουδών τους με βάση το ενδιαφέρον τους να εξιδεικευτούν σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο. Σε λίγο μικρότερο ποσοστό, 66.7% συμφωνούν ότι το αντικείμενο σπουδών που επέλεξαν ήταν αποτέλεσμα του γεγονότος ότι προσφέρει επαγγελματικές λύσεις και ευκαιρίες καριέρας. Πολύ μικρότερο ποσοστό του συνολικού δείγματος, τέλος, επέλεξε το αντικείμενο σπουδών με βάση το κόστος, 14.7% και 13%.

Ενώ τα ποσοτικά δεδομένα παρέχουν ενδείξεις ότι οι προσδοκίες για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο συνδέονται άρρηκτα με τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, η επιλογή του αντικειμένου σπουδών αποδίδεται σε διαφορετικούς λόγους. Οι φοιτητές αναφέρουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, ότι έκαναν τις επιλογές τους με βάση τις κλίσεις τους και το ενδιαφέρον για εξιδείκευση σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο και έπειτα με βάση τις επαγγελματικές ευκαιρίες που προσφέρει.

Πίνακας 12: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με λόγους επιλογής του αντικειμένου σπουδών

	Σημαντικός (%)	Ουδέτερος (%)	Μη Σημαντικός (%)
Γνώσεις και καλλιέργεια			
Καλύπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου	83.4%	10.1%	6.4%
Επαγγελματική αποκατάσταση			
(Αν και δεν κάλυπτε τα ενδιαφέροντά μου)	18.6%	18.8%	62.5%
Ήταν αναγκαία επιλογή σε περίοδο κρίσης			
Με πίεσαν οι γονείς μου να ασκήσω ένα	53.5%	22.8%	23.7%

συγκεκριμένο επάγγελμα			
Με ενδιέφερε να εξειδικευθώ σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο	71.8%	15.7%	12.5%
Θεωρούσα ότι παρείχε επαγγελματικές ευκαιρίες και λύσεις καριέρας	66.7%	14.5%	18.8%
Αναγκαστική επιλογή λόγω κόστους			
Για να σπουδάσω στην πόλη μου και να αποφύγω το κόστος των σπουδών	14.7%	13.4%	71.9%
Το συγκεκριμένο αντικείμενο μου επέτρεπε να σπουδάζω και ταυτόχρονα να εργάζομαι	13%	24.4%	62.6%

Στη συνέχεια τέθηκε μια ερώτηση σχετικά με το βαθμό που τους ενδιέφερε το αντικείμενο σπουδών. Το 67.2% απάντησε ότι ήταν ακριβώς αυτό που τους ενδιέφερε, το 9.9% ότι δεν τους ενδιέφερε καθόλου, το 18.5% ότι δεν τους ενδιέφερε, ήθελαν, όμως, να μπουν στο πανεπιστήμιο και το 5.4% ότι δεν είχαν άποψη και το δήλωσαν στην τύχη. Αν προσθέσει κανείς τα ποσοστά, πλην του πρώτου, διαπιστώνει ότι το ένα τρίτο των φοιτητών σπουδάζουν ένα αντικείμενο σπουδών που δεν έχει σχέση με τις προτιμήσεις του. Αυτό, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα μεγάλο πρόβλημα στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς το θεσμικό πλαίσιο για τις εξετάσεις οδηγεί τους υποψήφιους σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διαδρομές που δεν τους ενδιαφέρουν, με συνέπειες στην επίδοσή τους και τα οφέλη από την εργασία τους.

Στη συνέχεια, διερευνάται το ποσοστό των φοιτητών που δηλώνουν ότι σπουδάζουν στο τμήμα πρώτης επιλογής τους. Διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές που σπουδάζουν στο τμήμα πρώτης επιλογής καλύπτουν το 56.5% του δείγματος, στο τμήμα που δήλωσαν ως δεύτερη επιλογή το 26.4%, ενώ το 17.1% φοιτά στο τμήμα τρίτης και πάνω επιλογής. Επιπλέον, περισσότερες γυναίκες, ποσοστό 57,6%, από άντρες, 42,4%, σπουδάζουν στο αντικείμενο που είχαν ως πρώτη επιλογή, αν και η διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική με ανάλυση με το κριτήριο Mann-Whitney U ούτε με ανάλυση με το κριτήριο χ^2 . Από τη σχετική ανάλυση, προέκυψε επίσης, ότι η σειρά της θέσης στο μηχανογραφικό διαφοροποιείται ανάλογα με το τμήμα σπουδών. Η διαφορά κρίθηκε στατιστικά σημαντική με ανάλυση με το κριτήριο Kruskal-Wallis ($\chi^2(3)=52,96, p<.000$), δηλαδή σημαντικά

περισσότεροι φοιτητές των επιστημών υγείας σπούδαζαν σε αντικείμενο πρώτης επιλογής τους σε σχέση με τους φοιτητές των ανθρωπιστικών επιστημών.

Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω οι φοιτητές του δείγματος δεν παρουσιάζουν αποκλίσεις ως προς τους λόγους που αποδίδουν την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών. Παρατηρούνται όμως διαφορές, όταν οι λόγοι συνδέονται με το φύλο (Μαραγκουδάκη, 2008β· Σιάνου-Κύργιου, 2007) και τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης (Μονιάρου-Paraconstantinou et al., 2010), δείχνοντας έτσι τον κοινωνικό προκαθορισμό.

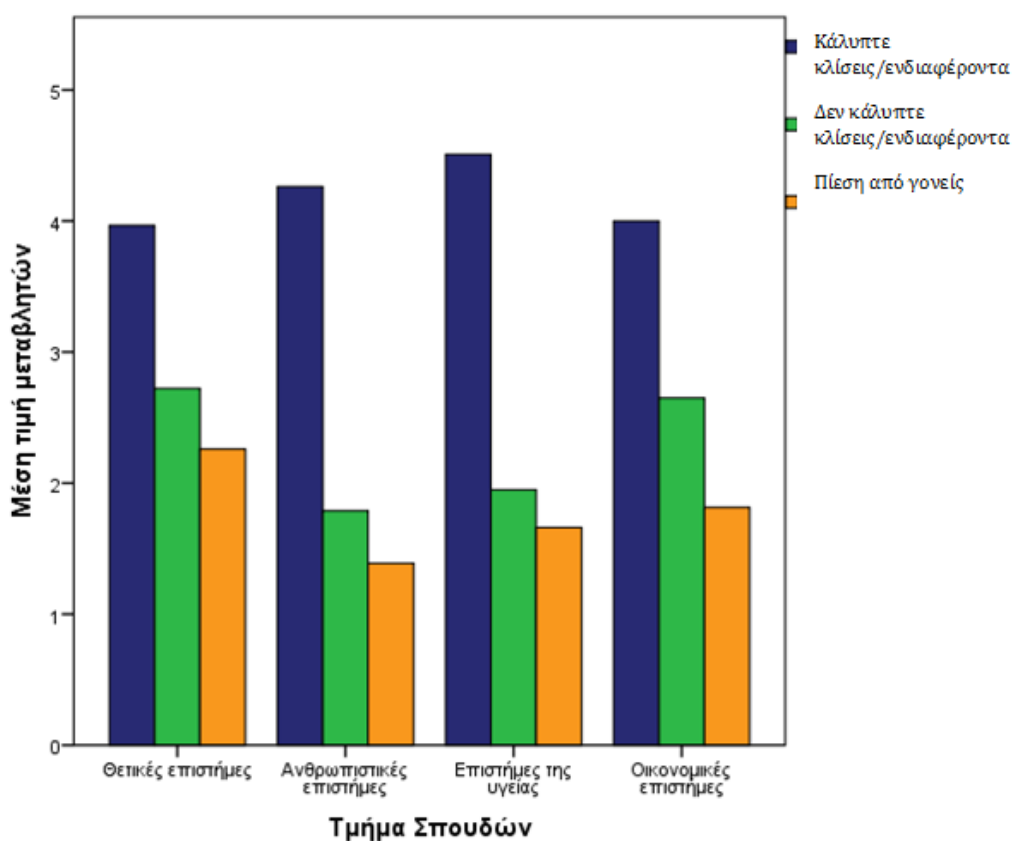
Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες ($U=40270, p<.000$) ότι επέλεξαν το αντικείμενο σπουδών, επειδή κάλυπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Αντίθετα, οι άντρες επέλεξαν κυρίως το αντικείμενο των σπουδών, επειδή ήταν αναγκαστική επιλογή σε περίοδο ανεργίας ($U=40257, p<.000$), αλλά και επειδή τους ασκήθηκε πίεση από τους γονείς τους ($U=42841, p<.000$). Η διαφορά αυτή πηγάζει από τα παραδοσιακά οικογενειακά πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία ο άντρας πρέπει να εστιάσει το ενδιαφέρον του στην επαγγελματική αποκατάσταση, γιατί είναι επιτακτική η ανάγκη να εργαστεί, ενώ για τη γυναίκα δεν αποτελεί τόσο σοβαρό πρόβλημα η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση. Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίφαση με τη σημερινή χειραφέτηση και ανεξαρτησία της γυναίκας, ωστόσο με βάση τα παραπάνω ευρήματα προκύπτουν ενδείξεις ότι τα παραδοσιακά οικογενειακά πρότυπα δεν έχουν πάψει να ασκούν επίδραση στα φύλα.

Μερικοί φοιτητές επέλεξαν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών γιατί τους επέτρεπε ταυτόχρονα να εργάζονται. Για τους άνδρες αυτό το ποσοστό ήταν 14,5% και για τις γυναίκες 12%. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό, 17,9% για τους άνδρες και 12,6% για τις γυναίκες, επέλεξε να σπουδάσει κοντά στον τόπο μόνιμης κατοικίας του. Συνολικά, παρατηρείται, ότι η εργασία και η παραμονή στον τόπο μόνιμη κατοικίας, ως παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή του αντικειμένου των σπουδών ήταν μεγαλύτερες στους άνδρες αν και η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων δεν ήταν σημαντική.

Συνολικά, οι άνδρες φαίνεται ότι επιλέγουν περισσότερο το αντικείμενο των σπουδών τους με βάση τις επαγγελματικές προοπτικές, ακόμη και αν δεν τους ενδιαφέρει το αντικείμενο σπουδών. Οι γυναίκες, από την άλλη πλευρά,

φαίνεται ότι βάζουν στις πρώτες τους επιλογές το αντικείμενο των σπουδών που τους ενδιαφέρει περισσότερο ανεξάρτητα αν μπορούν να υπάρχουν επαγγελματικές ή όχι προοπτικές. Προς επίρρωση των παραπάνω, οι γυναίκες σπουδάζουν σε τμήμα της πρώτης τους επιλογής σε μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τους άνδρες, όπως προαναφέρθηκε.

Για την επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου σπουδών σύμφωνα με το τμήμα, τα ευρήματα φαίνονται στο γράφημα 17. Οι φοιτητές από όλες τις επιστήμες, και κυρίως από τις επιστήμες υγείας, στη συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν, ότι το αντικείμενο σπουδών καλύπτει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Ωστόσο, διαφορές παρατηρούνται στους λοιπούς λόγους εφόσον όσοι σπουδάζουν στις θετικές επιστήμες δηλώνουν σε υψηλότερο ποσοστό ότι το αντικείμενο των σπουδών δε κάλυπτε τα ενδιαφέροντά τους αλλά ήταν η καλύτερη επιλογή σε περίοδο ανεργίας. Μάλιστα, οι ίδιοι φοιτητές δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι πιέστηκαν από τους γονείς για να επιλέξουν αυτό το αντικείμενο παρότι δεν τους άρεσε.



Γράφημα 17: Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών και τμήμα

Όσον αφορά την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (πίνακας 13), η έρευνα παρέχει ενδιαφέροντα ευρήματα. Αρχικά, οι προερχόμενοι από γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι επέλεξαν το συγκεκριμένο αντικείμενο γιατί αυτό κάλυπτε τα ενδιαφέροντά τους, ποσοστό 89.6% έναντι 75.1%. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι προερχόμενοι από γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι ο λόγος που επέλεξαν το συγκεκριμένο αντικείμενο είναι η εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο, ποσοστό 76.3% έναντι 66.6%. Συνολικά, θα λέγαμε ότι οι φοιτητές με γονείς που έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο θεωρούν σε σημαντικότερο βαθμό ότι οι γνώσεις, η καλλιέργεια και η εξειδίκευση ήταν τα κριτήρια με βάση τα οποία πρέπει να επιλέγεται το αντικείμενο των σπουδών.

Οι προερχόμενοι από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης δηλώνουν ότι ένας σημαντικός λόγος για τις συγκεκριμένες σπουδές είναι ότι αν και δεν καλύπτει τα ενδιαφέροντά τους το συγκεκριμένο πτυχίο είναι η ανάγκη επαγγελματικής αποκατάστασης και μάλιστα στην εποχή της κρίσης, ποσοστό 26% έναντι 11.9%, που προέχει ακόμη και αν δεν καλύπτει τα ενδιαφέροντά τους το συγκεκριμένο πτυχίο. Επίσης, δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι πείστηκαν από τους γονείς να επιλέξουν το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών, ποσοστό 18.6% έναντι 6.9%. Σε παρόμοιο, ωστόσο, ποσοστό με τους φοιτητές των οποίων οι γονείς έχουν σπουδάσει στο πανεπιστήμιο δηλώνουν ότι επέλεξαν ένα αντικείμενο που παρείχε ευκαιρίες καριέρας, ποσοστό 62.9% έναντι 67.7%.

Πίνακας 13: Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

Λόγοι απόφασης αντικειμένου σπουδών	Πατέρας		Μητέρα	
	Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
Γνώσεις και καλλιέργεια				
Κάλυπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου	75.1%	89.6%	73.8%	90%
Επαγγελματική αποκατάσταση				
Με ενδιέφερε να εξειδικευθώ σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο	66.6%	76.3%	65.3%	75.9%

Ήταν αναγκαία επιλογή σε περιόδους κρίσης	26%	11.9%	27.3%	11.9%
Με πίεσαν οι γονείς μου να ασκήσω ένα συγκεκριμένο επάγγελμα	18.6%	6.9%	20.3%	6.5%
Θεωρούσα ότι παρείχε επαγγελματικές ευκαιρίες και λύσεις	62.9%	67.7%	62.7%	67.3%
Αναγκαστική επιλογή λόγω κόστους				
Για να σπουδάσω στην πόλη μου και να αποφύγω το κόστος των σπουδών	14.8%	14.6%	15.1%	14.8%
Το συγκεκριμένο αντικείμενο μου επέτρεπε να σπουδάζω και ταυτόχρονα να εργάζομαι	16.3%	7.7%	17.1%	8.3%

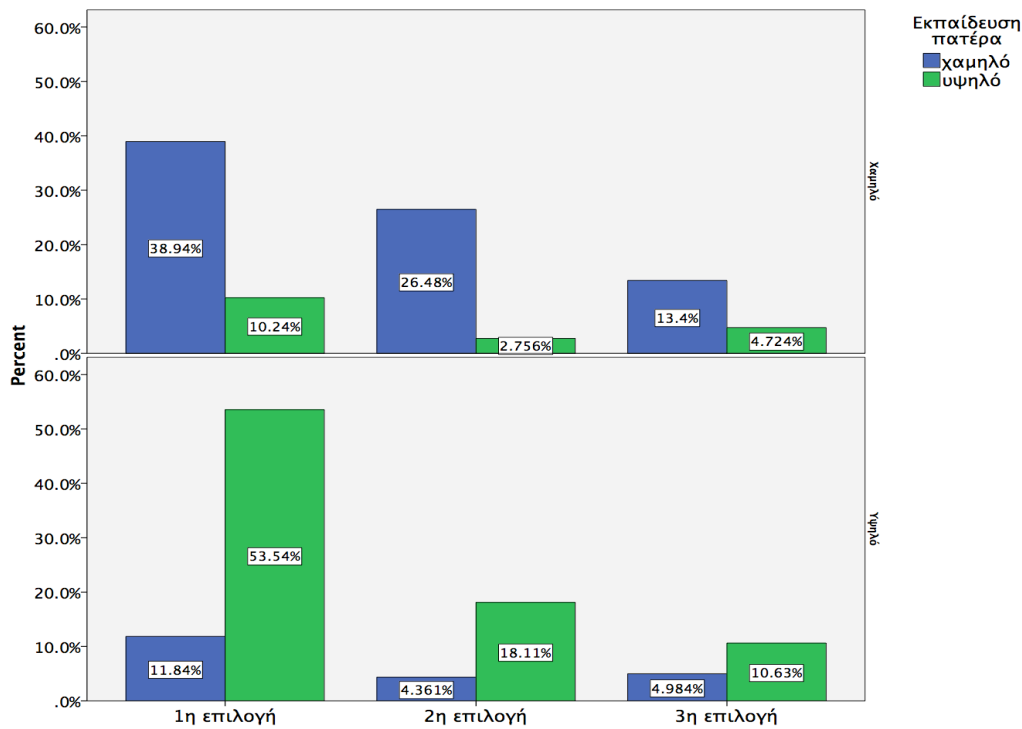
Εκτός από την καλλιέργεια και την επαγγελματική αποκατάσταση, πολλές φορές, διάφοροι παράγοντες, όπως η εργασία και ο τρόπος των σπουδών αποτελούν ζητήματα που δηλώνουν οι φοιτητές ότι επηρέασαν την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών. Για παράδειγμα, ορισμένοι φοιτητές θέλουν να εργάζονται ταυτόχρονα με τις σπουδές τους και συνεπώς επιλέγουν ένα εύλικτο πρόγραμμα σπουδών με εύκολο περιεχόμενο. Ανάλογη είναι και η περίπτωση των φοιτητών που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες και αδυνατούν να κάνουν αλλαγή του τόπου κατοικίας για σπουδές, με αποτέλεσμα να επιλέγουν αναγκαστικά ένα αντικείμενο σπουδών που προσφέρεται στο πανεπιστήμιο το οποίο βρίσκεται στο τόπο μόνιμης κατοικίας τους. Ακόμη, υπάρχουν και περιπτώσεις φοιτητών που αναγκάστηκαν να κάνουν τις επιλογές τους λαμβάνοντας υπόψη την πόλη που φοιτούν τα μεγαλύτερα αδέρφια τους προκειμένου να περιορίσουν το κόστος σπουδών.

Συνολικά, η ανάλυση με το κριτήριο Mann-Whitney δείχνει ότι, όταν το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα είναι χαμηλό, οι λόγοι που είναι στατιστικά σημαντικότεροι για την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών είναι η επίδραση της κρίσης, ($U=35895$, $p=.000$), η πίεση από τους γονείς ($U=38121$, $p=.001$) και η δυνατότητα που παρέχουν οι σπουδές στους φοιτητές να εργάζονται ταυτόχρονα ($U=39555.5$, $p=.023$). Οι προερχόμενοι από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σε ποσοστό 16.3% έναντι 7.7% δηλώνουν ότι η δυνατότητα για εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών αποτελεί λόγο επιλογής του αντικειμένου των σπουδών. Αντίθετα, όταν το εκπαιδευτικό

επίπεδο του πατέρα είναι υψηλό, οι στατιστικά σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών είναι οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των φοιτητών, ($U=35398$, $p=.000$) και οι πολυάριθμες επαγγελματικές ευκαιρίες και λύσεις που προσφέρουν οι σπουδές, ($U=39982$, $p=.035$).

Παρόμοια με παραπάνω, φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει λιγότερο από αυτό του πατέρα τις επιλογές για το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών. Συγκεκριμένα, όταν το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας είναι χαμηλό, οι λόγοι που είναι στατιστικά σημαντικότεροι είναι η επίδραση της κρίσης, ($U=33569$, $p=.000$) και η πίεση από τους γονείς για την επιλογή αυτή ($U=34967$, $p=.000$). Αντίθετα, όταν το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας είναι υψηλό, η κάλυψη των κλίσεων και των ενδιαφερόντων, ($U=37137$, $p=.004$) είναι στατιστικά σημαντικότερη για τους φοιτητές.

Επίσης, σημαντικά είναι τα ευρήματα ως προς τη θέση του αντικειμένου σπουδών στο μηχανογραφικό, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Όσοι προέρχονται από πατέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης φοιτούν σε τμήμα πρώτης επιλογής σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο ποσοστό ($U=38181$, $p=.002$), όπως δείχνουν τα στοιχεία του γραφήματος 18.



Γράφημα 18: Σειρά επιλογής τμήματος και εκπαίδευση πατέρα

Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύονται από τις απαντήσεις σε μία ερώτηση που είχε σκοπό να ανιχνευθεί ο βαθμός που τους ενδιέφερε το αντικείμενο σπουδών. Τα δεδομένα δείχνουν ότι, υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων αν και συνολικά οι συμμετέχοντες φοιτούν σε ένα τμήμα που τους ενδιαφέρει. Όσοι προέρχονται από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ενδιαφέρονται για το αντικείμενο σπουδών σε μικρότερο ποσοστό, 60.7% σε σχέση με όσους προέρχονται από γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, ποσοστό 70%. Αντίστοιχα, είναι μεγαλύτερο το ποσοστό όσων προέρχονται από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν ενδιαφέρονταν για τις σπουδές, 14.1% έναντι 5.8% ή δεν είχαν άποψη για το αντικείμενο που ήθελαν να σπουδάσουν, 10.1% έναντι 2.3% ($\chi^2(4)=31.58$, $p=.000$ για τον πατέρα και $\chi^2(4)=23.42$, $p=.000$ για τη μητέρα).

Στη συνέχεια, η ανάλυση επικεντρώνεται στα δεδομένα από τη συσχέτιση της επιλογής του συγκεκριμένου αντικειμένου σπουδών σε σχέση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Η ανάλυση δείχνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας των γονέων και των λόγων επιλογής του αντικειμένου των

σπουδών, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις. Συγκεκριμένα, για την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα, εντοπίζεται σημαντική διαφορά μόνο ως προς το λόγο που σχετίζεται με την πίεση από τους γονείς για την επιλογή ενός συγκεκριμένου αντικειμένου σπουδών, ($\chi^2(2)=6.24, p=.044$). Ο λόγος είναι σημαντικότερος όταν η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα είναι χαμηλότερη. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές που έχουν πατέρα που εντάσσεται σε χαμηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία επέλεξαν συχνότερα το αντικείμενο σπουδών επηρεασμένοι από την πίεση των γονέων. Το ίδιο ισχύει και για την μητέρα ($\chi^2(2)=7,74, p=021$). Τα ποσοστά που δείχνουν το βαθμό που διαφοροποιεί η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων τις αντιλήψεις για την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 14: Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων

Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών	Πατέρας		Μητέρα	
	Υψηλή	Χαμηλή	Υψηλή	Χαμηλή
Γνώσεις-καλλιέργεια				
Κάλυπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου	81.2%	79.4%	83.2%	79.3%
Επαγγελματική αποκατάσταση				
Με ενδιέφερε να εξειδικευθώ σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο	70.2%	68.3%	73.8%	69.4%
(Αν και δε κάλυπτε τα ενδιαφέροντά μου) Ήταν αναγκαία επιλογή σε περιόδους κρίσης	21.8%	18.6%	21.3%	17.6%
Με πίεσαν οι γονείς μου να ασκήσω ένα συγκεκριμένο επάγγελμα	11.7%	14.9%	11.8%	14.5%
Θεωρούσα ότι παρείχε επαγγελματικές ευκαιρίες και λύσεις	66%	58.2%	43.1%	56.9%
Αναγκαστική επιλογή λόγω κόστους				
Για να σπουδάσω στην πόλη μου και να αποφύγω το κόστος των σπουδών	12.5%	20.7%	13.9%	16.3%
Το συγκεκριμένο αντικείμενο μου επέτρεπε να σπουδάζω και ταυτόχρονα να εργάζομαι	11.2%	16%	12.2%	13.3%

Όσον αφορά τη θέση του αντικειμένου των σπουδών στο μηχανογραφικό, η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι όταν η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα είναι υψηλή, το αντικείμενο των σπουδών κατέχει σημαντικά υψηλότερη θέση στο μηχανογραφικό, ($\chi^2(2)=8,51, p=.014$). Το ίδιο ισχύει για τη μητέρα, αφού όταν η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας είναι υψηλή, το αντικείμενο των σπουδών κατέχει σημαντικά υψηλότερη θέση στο μηχανογραφικό, ($\chi^2(2)=7,88, p=.019$). Οι διαφορές στη θέση αντικειμένου σπουδών στο μηχανογραφικό φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 15: Θέση αντικειμένου σπουδών στο μηχανογραφικό και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων

	Πατέρας		Μητέρα	
	ΜΟ (μέσος όρος)	ΤΑ (τυπική απόκλιση)	ΜΟ (μέσος όρος)	ΤΑ (τυπική απόκλιση)
Χαμηλή	2.15	2.15	2.12	2.13
Υψηλή	1.69	1.55	1.84	1.75

Στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό ενδιαφέροντος για το αντικείμενο σπουδών, το 70.7% έναντι του 62.1%, όσων έχουν γονείς από υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες δηλώνουν ότι ενδιαφέρονταν για το αντικείμενο σπουδών. Αντίθετα, το 14% έναντι του 2.2%, όσων ανήκουν σε χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες δεν ενδιαφέρονταν καθόλου για το αντικείμενο των σπουδών ενώ το 8.7% έναντι του 3.3% δεν είχε καμία άποψη. Γενικότερα, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι όσοι ανήκουν σε υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες επέλεξαν ένα αντικείμενο σπουδών που ήταν πιο κοντά σε αυτό που προσδοκούσαν και ήθελαν ($\chi^2(2)=7.03, p=.030$ για πατέρα, $\chi^2(2)=7.74, p=.021$ για μητέρα).

Οι συσχετίσεις που έγιναν ανάμεσα στο εισόδημα της οικογένειας και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων (μη παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho), (πίνακας 16) δείχνει ότι όλοι οι παράγοντες έχουν σημαντική συσχέτιση με το εισόδημα, εκτός από την αποφυγή του κόστους σπουδών. Αναμενόμενα, αρνητική ήταν η συσχέτιση με τις προδιατυπωμένες

απαντήσεις «ήταν αναγκαία επιλογή σε περίοδο κρίσης» ($\rho=-.225, p=.000$), «με πίεσαν οι γονείς μου παρότι δε με ενδιέφερε» ($\rho=-.207, p=.000$), και «το συγκεκριμένο αντικείμενο μου επέτρεπε να σπουδάσω και ταυτόχρονα να εργάζομαι» ($\rho=-.128, p<.005$). Με άλλα λόγια, όσο αυξάνεται το εισόδημα μειώνεται η σημαντικότητα των παραπάνω λόγων σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό. Αντίθετα, η συσχέτιση με τους υπόλοιπους λόγους ήταν θετική, δηλαδή όσο αυξάνεται το εισόδημα, αυξάνεται και η σημαντικότητα των προδιατύπων απαντήσεων «με ενδιέφερε να εξειδικευθώ σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο» ($\rho=.130, p<.005$), «κάλυπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου» ($\rho=.262, p=.000$) και «θεωρούσα ότι παρείχε επαγγελματικές ευκαιρίες και λύσεις καριέρας» ($\rho=.140, p=.001$).

Πίνακας 16: Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών και οικογενειακό εισόδημα

Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών		Μηνιαίο Εισόδημα
Με ενδιέφερε να εξειδικευθώ σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο	Συντελεστής συσχέτισης	.130**
	Σημαντικότητα	.002
	N	590
Καλυπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου	Συντελεστής συσχέτισης	.262**
	Σημαντικότητα	.000
	N	593
Ήταν αναγκαία επιλογή σε περίοδο κρίσης	Συντελεστής συσχέτισης	-.225**
	Σημαντικότητα	.000
	N	590
Με πίεσαν οι γονείς μου παρότι δε με ενδιέφερε	Συντελεστής συσχέτισης	-.207**
	Σημαντικότητα	.000
	N	590
Θεωρούσα ότι παρείχε επαγγελματικές ευκαιρίες και λύσεις καριέρας	Συντελεστής συσχέτισης	.140**
	Σημαντικότητα	.001
	N	590
Για να σπουδάσω στην πόλη μου και να αποφύγω το κόστος των σπουδών	Συντελεστής συσχέτισης	-.095*
	Σημαντικότητα	.021
	N	588
Το συγκεκριμένο αντικείμενο μου επέτρεπε να σπουδάσω και ταυτόχρονα να εργάζομαι	Συντελεστής συσχέτισης	-.128**
	Σημαντικότητα	.002
	N	588

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Για να ενισχυθούν τα παραπάνω ευρήματα σκόπιμο είναι να αναφερθούν οι διαφορές που προκύπτουν ως προς τη θέση του αντικειμένου των σπουδών στο μηχανογραφικό με βάση το εισόδημα της οικογένειας. Παρατηρείται ότι από το σύνολο των φοιτητών που σπουδάζουν σε τμήμα πρώτης επιλογής μόνο το 26.6% είχε γονείς με χαμηλό εισόδημα, κάτω των 1500 ευρώ, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό, είχε γονείς με υψηλότερο εισόδημα. Με λίγα λόγια, μόνο ένας στους πέντε από όσους φοιτούν σε τμήμα πρώτης επιλογής προέρχονταν από οικογένεια με χαμηλό εισόδημα, γεγονός που παρέχει ενδείξεις ότι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα εμπόδια και δυσκολίες κατά τη διάρκεια των διαδικασιών πρόσβασης. Αυτές μπορεί να έχουν σχέση με την προετοιμασία για τις πανελλαδικές εξετάσεις, την κάλυψη του κόστους σπουδών και άλλους παράγοντες που χρειάζεται να γίνουν ειδικές έρευνες για να αναδειχθούν.

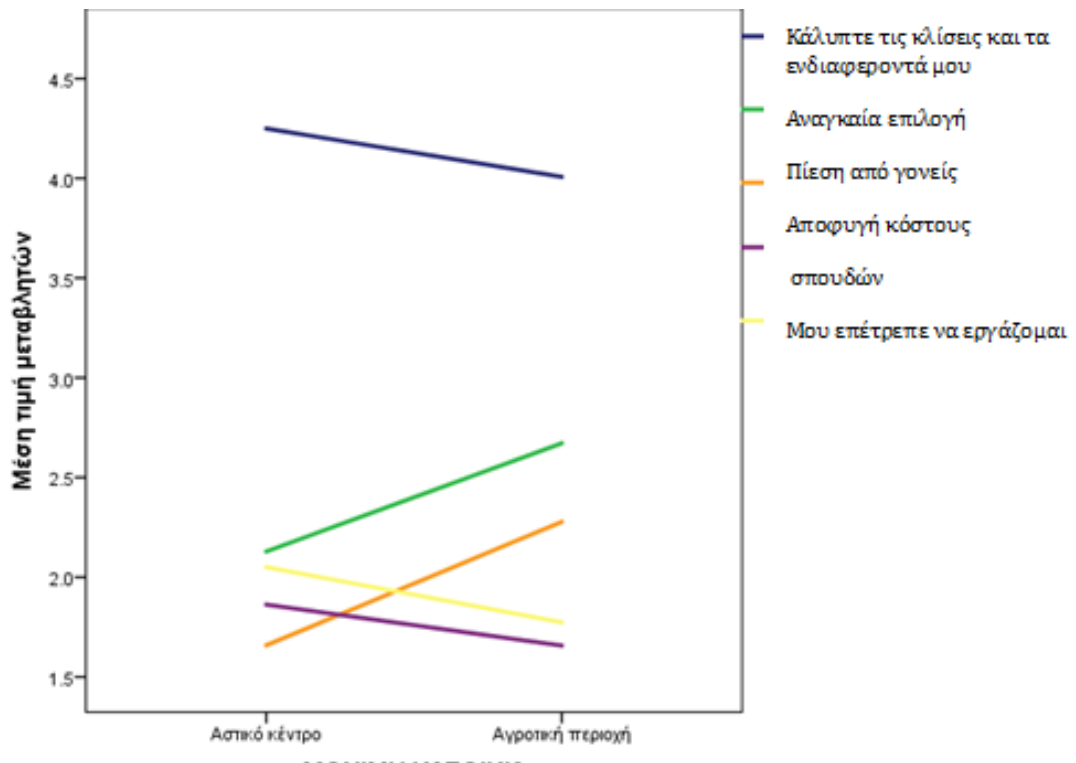
Επιπρόσθετα δεδομένα επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή, αφού οι φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλά εισοδήματα δηλώνουν σε υψηλότερο ποσοστό, 83.3% έναντι 58.4%, ότι το αντικείμενο των σπουδών που σπουδάζουν τους ενδιέφερε εξ αρχής. Απεναντίας, όσοι είχαν οικογενειακό εισόδημα κάτω των 1500 ευρώ, σε ποσοστό 15% έναντι 0%, δηλώνουν ότι δεν είχαν άποψη και το επέλεξαν τυχαία και σε ποσοστό 11.9% έναντι 0% ότι δεν τους ενδιέφερε το αντικείμενο απλώς ήθελαν να μπουν στο πανεπιστήμιο.

Ένδιαφέρουσες είναι οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στην επιλογή του αντικειμένου των σπουδών και το εισόδημα της οικογένειας. Η ανάλυση με το κριτήριο Mann-Whitney έδειξε ότι οι φοιτητές με μόνιμη κατοικία σε αγροτική περιοχή σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό επέλεξαν το αντικείμενο σπουδών επειδή ήταν αναγκαία επιλογή σε περιόδους κρίσης, ($U=26159.5$, $p=.001$) και επειδή τους ασκήθηκε πίεση από τους γονείς, ($U=26181.5$, $p=.000$). Αντίθετα, οι φοιτητές με μόνιμη κατοικία σε αστική περιοχή σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό επέλεξαν το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών γιατί κάλυπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους, ($U=27082$, $p=.002$), για να σπουδάσουν στην πόλη τους και να αποφύγουν τα έξοδα, ($U=28220$, $p=.037$) αλλά και γιατί τους επέτρεπε να εργάζονται παράλληλα με τις σπουδές, ($U=27955.5$, $p=.031$), όπως φαίνεται στον πίνακα 17.

Πίνακας 17: Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών και τόπος μόνιμης κατοικίας

Λόγοι επιλογής αντικειμένου σπουδών	Αστικό κέντρο (%)	Αγροτική περιοχή (%)
Γνώσεις και καλλιέργεια		
Κάλυπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου	84.6%	70%
Επαγγελματική αποκατάσταση		
Με ενδιέφερε να εξιδεικευθώ σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο	27.1%	19%
Θεωρούσα ότι παρείχε επαγγελματικές ευκαιρίες και λύσεις καριέρας	67.2%	57.2%
Με πίεσαν οι γονείς μου να ασκήσω ένα συγκεκριμένο επάγγελμα	9.6%	26.8%
(Αν και δε κάλυπτε τα ενδιαφέροντά μου)	15.9%	39.1%
Ήταν η πιο λογική επιλογή σε περιόδους κρίσης		
Αναγκαστική επιλογή λόγω κόστους		
Για να σπουδάσω στην πόλη μου και να αποφύγω το κόστος των σπουδών	16.2%	2%
Το συγκεκριμένο αντικείμενο μου επέτρεπε να σπουδάζω και ταυτόχρονα να εργάζομαι	14%	8%

Μάλιστα, οι διαφορές που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους λόγους επιλογής του αντικειμένου σπουδών, αποτυπώνονται στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 19). Σε αυτό αποτυπώνεται η μέση τιμή των μεταβλητών για τους λόγους που είναι σημαντικότεροι με βάση τον τόπο μόνιμης κατοικίας των φοιτητών.



Γράφημα 19: Επιλογή σπουδών και τόπος μόνιμης κατοικίας

Συμπέρασμα

Η επαγγελματική αποκατάσταση, όπως είδαμε προηγουμένως, αποτελεί σημαντικό λόγο για την πρόσβαση και συμμετοχή στο πανεπιστήμιο. Ενώ γενικά οι προσδοκίες από τις σπουδές συνδέονται με την επιθυμία να διασφαλίσουν καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση, η επιλογή του αντικειμένου σπουδών αποδίδεται συχνότερα από τους φοιτητές ως απόρροια των προσωπικών ενδιαφερόντων και κλίσεων. Ο βασικότερος λόγος της απόφασης να επιλέξουν το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών είναι, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το ενδιαφέρον για εξειδίκευση σε έναν επιστημονικό κλάδο που καλύπτει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντάς τους.

Οι διαφορές που προέκυψαν ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με το λόγο επιλογής του αντικειμένου των σπουδών δείχνουν ότι οι άντρες επιλέγουν το αντικείμενο σπουδών με βάση την επαγγελματική αποκατάσταση ενώ οι γυναίκες με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους.

Όσον αφορά το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και το εισόδημα επηρεάζει τους λόγους που οι φοιτητές επέλεξαν το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών. Συγκεκριμένα, οι λόγοι που παρουσιάζονται ως στατιστικά σημαντικότεροι για την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών στους φοιτητές που οι γονείς τους δεν έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο είναι η κρίση που καθιστά το πτυχίο αναγκαία προπόθεση για την ένταξη στην αγορά εργασίας, η πίεση των γονέων για την επιλογή αυτή, και η επιθυμία κάποιων φοιτητών να εργάζονται ταυτόχρονα, λόγοι που δεν είναι σημαντικοί για όσους έχουν γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

Το εισόδημα, επίσης, επηρεάζει σημαντικά την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν γονείς με υψηλό οικογενειακό εισόδημα αποδίδουν την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών στην εξιδείκευση που τους προσφέρει, στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους και τις επαγγελματικές λύσεις που υπόσχεται, σε αντίθεση με όσους προέρχονται από οικογένεια με χαμηλό εισόδημα.

Όπως προέκυψε και στις προσδοκίες, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας των γονέων και των λόγων επιλογής του αντικειμένου των σπουδών, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις. Συγκεκριμένα, για την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα, σημειώθηκε σημαντική διαφορά μόνο για την πίεση των γονέων. Οι φοιτητές με πατέρα που εντάσσεται στη χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία δηλώνουν συχνότερα ότι επέλεξαν το αντικείμενο σπουδών κάτω από το βάρος της πίεσης που τους ασκούσαν οι γονείς τους.

Όσον αφορά τον τόπο κατοικίας, οι φοιτητές από αγροτικές περιοχές αποδίδουν συχνότερα την επιλογή του αντικειμένου σπουδών στην κρίση, και στην πίεση που ασκήθηκε από τους γονείς τους. Αντίθετα, οι φοιτητές με μόνιμη κατοικία σε αστική περιοχή δηλώνουν συχνότερα ότι επέλεξαν το συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών γιατί κάλυπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, για να σπουδάσουν στην πόλη τους και να αποφύγουν τα έξοδα, ή γιατί θα είχαν τη δυνατότητα να εργάζονται παράλληλα με τις σπουδές.

Ίσως το πιο σημαντικό εύρημα είναι ότι μόνο ο ένας στους δύο φοιτητές σπουδάζει σε τμήμα που δήλωσε ως πρώτη επιλογή. Πρόκειται συχνότερα για

γυναίκες που φοιτούν στις επιστήμες της υγείας, προέρχονται σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και υψηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Επίσης, μόνο ο ένας στους πέντε από όσους φοιτούν σε τμήμα πρώτης επιλογής προέρχονταν από οικογένεια με χαμηλό εισόδημα. Επιπλέον, τα ευρήματα δείχνουν ότι όσοι έχουν γονείς από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα απαντούν συχνότερα θετικά στην ερώτηση «είναι το αντικείμενο σπουδών σου αυτό που πραγματικά σε ενδιέφερε;».

Κοντολογίς, οι φοιτητές είχαν σαφείς προσδοκίες από τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο και την επιλογή του αντικειμένου σπουδών. Υπάρχουν, όμως, διαφορές που προσδιορίζονται από την κοινωνική τους τάξη. Μέ άλλα λόγια, οι επιλογές των φοιτητών εξακολουθούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο (Γουνίας, 1998), παρά τη μεγάλη αύξηση των φοιτητών στο πανεπιστήμιο. Όσοι προέρχονται από υψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες έκαναν συχνότερα τις επιλογές τους με βάση το ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών. Αντίθετα, όσοι προέρχονταν από χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες έκαναν συχνότερα επιλογές τυχαία ή αναγκαστικά.

4.2.3. Πληροφόρηση και επιλογή σπουδών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας για την πληροφόρηση και τις πηγές της, στις οποίες βασίστηκαν οι φοιτητές για να λάβουν την απόφαση επιλογής του συγκεκριμένου αντικειμένου σπουδών. Πολλές έρευνες τονίζουν ότι η έλλειψη σωστής πληροφόρησης κατά την επιλογή σπουδών σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης, που συμβαίνει συνήθως σε μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες (Thomas, 2002; Thomas et al., 2012), αποτελεί εμπόδιο για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών. Επίσης, δείχνουν ότι οι ανισότητες στην πληροφόρηση και στις συμβουλές για την επιλογή σπουδών πριν την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο αυξάνονται συνεχώς (Purcell et al., 2009). Για το λόγο αυτό, επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο να αναζητήσουν τις πηγές που είναι σημαντικές στην πληροφόρηση.

Στην ερώτηση σχετικά με το βαθμό πληροφόρησης για το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος, το περιεχόμενο και τις επαγγελματικές προοπτικές, το 7.1% δε γνώριζε τίποτα και ότι το επέλεξε τυχαία, το 49.8% ότι είχε μια ελλιπή και ασαφή πληροφόρηση και το 43.1% ότι είχε πλήρη και επαρκή ενημέρωση. Παρατηρείται ότι το ποσοστό που δηλώνει ότι είχε ελλιπή και ασαφή πληροφόρηση φτάνει περίπου το 50%, γεγονός που δείχνει ότι ο ένας στους δύο φοιτητές του δείγματος δεν είχε τις κατάλληλες πληροφορίες για το αντικείμενο σπουδών του, πριν το επιλέξει.

Οι σημαντικότερες πηγές πληροφόρησης, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, είναι οι καθηγητές του φροντιστηρίου και του σχολείου, οι προσωπικές πληροφορίες και οι γονείς. Οι καθηγητές του φροντιστηρίου αποτελούν το σημαντικότερο στήριγμα για τους φοιτητές, προκειμένου να επιλέξουν το κατάλληλο, για αυτούς, αντικείμενο σπουδών. Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον εύρημα που δείχνει τις συνέπειες της απουσίας επαγγελματικού προσανατολισμού και την ακύρωση της λειτουργίας του δημόσιου σχολείου. Σύμφωνα με την κατανομή του δείγματος σε σχέση με τις πηγές πληροφόρησης, το 56.6%, δηλαδή ο ένας στους δύο, επηρεάστηκε από τους καθηγητές του φροντιστηρίου, το 43.9% από καθηγητές του σχολείου, το 44.2% είχε συγκεντρώσει πληροφορίες και το 42.3% πληροφορήθηκε από τους γονείς του. Ένα ερώτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, είναι αν και κατά πόσο οι καθηγητές είναι ανεπηρέαστοι από τις κοινωνικές διακρίσεις, όταν συμβουλεύουν τα παιδιά για την επιλογή σπουδών τους.

Πίνακας 18: Βαθμός σημαντικότητας των πηγών πληροφόρησης

Πηγές πληροφόρησης	Σημαντικός (%)	Ουδέτερος (%)	Μη Σημαντικός (%)	Σύνολο
Γονείς	42.3%	19.4%	38.3%	100%
Φίλοι	21.8%	26.3%	52%	100%
Καθηγητές στο σχολείο	43.9%	23.5%	32.6%	100%
Καθηγητές στο φροντιστήριο	56.6 %	16.1%	27.2%	100%
Σύμβουλοι επαγγελματικής σταδιοδρομίας	24.3%	18.1%	57,6%	100%

Βιβλία και ιστοσελίδες	27.2%	19.8%	52.9%	100%
Είχα συγκεντρώσεις πληροφοριές προσωπικά	44.2%	7.6%	38.7%	100%
Δεν είχα καμία πληροφόρηση	8.8%	17%	74.1%	100%

Από τις συγκρίσεις ανάμεσα στις πηγές πληροφόρησης και το βαθμό πληροφόρησης, (κριτήριο Kruskal-Wallis) προκύπτει ότι όσοι έχουν επαρκή πληροφόρηση για τις σπουδές τους επηρεάστηκαν κυρίως από τους καθηγητές του σχολείου και του φροντιστηρίου, τους γονείς, από συμβούλους επαγγελματικής σταδιοδρομίας ή από ειδικά τεστ κλίσεων, ενώ όσοι επέλεξαν τυχαία το αντικείμενο σπουδών επηρεάστηκαν από τους φίλους. Συγκεκριμένα, σημαντικά περισσότεροι φοιτητές που θεώρησαν σημαντικό παράγοντα πληροφόρησης τους φίλους, ($\chi^2(2)=13,29, p=.001$) επέλεξαν τυχαία το τμήμα που σπουδάζουν. Αντίθετα, σημαντικά περισσότεροι φοιτητές που θεώρησαν σημαντικό παράγοντα πληροφόρησης τους γονείς ($\chi^2(2)=7,64, p=.022$), τους καθηγητές στο σχολείο ($\chi^2(2)=6,86, p=.032$), τους συμβούλους επαγγελματικής σταδιοδρομίας ($\chi^2(2)=26,73, p<.000$), τα ειδικά τεστ για κλίσεις ($\chi^2(2)=7,79, p=.020$), τις προσωπικές πληροφορίες που συγκέντρωσαν ($\chi^2(2)=87,05, p<.000$) είχαν επαρκή πληροφόρηση για το τμήμα που σπουδάζουν. Τέλος, σημαντικά περισσότεροι φοιτητές που δηλώνουν ότι ήξεραν τι ήθελαν να σπουδάσουν, είχαν επαρκή πληροφόρηση για το τμήμα που σπουδάζουν, ($\chi^2(2)=61,19, p<.000$) ενώ σημαντικά περισσότεροι φοιτητές που δηλώνουν ότι δεν είχαν καμία πληροφόρηση, επέλεξαν τυχαία το τμήμα που σπουδάζουν, ($\chi^2(2)=201,58, p<.000$).

Από τα παραπάνω δεδομένα συνεπάγεται ότι ο επαρκώς ενημερωμένος φοιτητής, πριν την εισαγωγή του στο τμήμα που σπουδάζει, είχε ζητήσει βοήθεια από σύμβουλο επαγγελματικής σταδιοδρομίας, είχε συγκεντρώσει μόνος του ή με τους γονείς πληροφορίες και είχε αποκρυσταλλώσει μια συγκεκριμένη άποψη για το αντικείμενο σπουδών. Ο βαθμός ενημέρωσης για το τμήμα που επέλεξαν να σπουδάσουν οι φοιτητές φαίνεται ότι εξαρτάται από τις πηγές πληροφόρησης. Έτσι, διαφορετικές πηγές πληροφόρησης έχουν όσοι έχουν επαρκή ενημέρωση, σε σχέση με όσους δεν είχαν.

Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων της ποιοτικής έρευνας φαίνεται ότι οι φοιτητές συχνά επηρεάζονταν από διάφορα πρόσωπα, τα οποία άλλαζαν τις επιλογές τους. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία της φοιτήτριας του Ιστορικού-Αρχαιολογικού που προέρχεται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα:

«Η καθηγήτρια στο φροντιστήριο με βοήθησε να διαλέξω σχολή. Εγώ ήθελα να βάλω πρώτο το Φ.Π.Ψ. Με έπεισε η καθηγήτρια γιατί ήμουν καλή στην ιστορία. Οι γονείς μου δεν ήξεραν τι σχολή να βάλω και με άφησαν να βάλω ό,τι μου άρεσε».

Οι γονείς, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, είναι η πιο συχνά αναφερόμενη πηγή πληροφόρησης για την επιλογή σπουδών στη βιβλιογραφία (Bowden & Doughney, 2010), γιατί είναι τα πρόσωπα που δείχνουν, για προφανείς λόγους, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις σπουδές των παιδιών τους. Ακόμη και αν αυτοί δεν έχουν εμπειρία από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, οι έρευνες συχνά αναφέρουν ότι ασκούν κυρίαρχη επίδραση στην απόφαση της επιλογής του αντικειμένου των σπουδών (Whitehead et al., 2006· Wilkins et al., 2012· Brooks, 2003a, 2003b, 2004).

Η υποστήριξη και η ενθάρρυνση των γονέων επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις προσδοκίες των παιδιών (McDonough, 1997) γιατί τα βοηθούν να αποσαφηνίσουν τους στόχους και να προσδιορίσουν τα σχέδια για το μέλλον τους. Η μέγιστη συμβολή τους δε περιορίζεται μόνο στη βοήθεια και στην πληροφόρηση σχετικά με τις επιλογές τους αλλά συνδέεται και με την μετάδοση του πολιτισμικού κεφαλαίου που βοηθά στην κατανόηση της αξίας των σπουδών στο πανεπιστήμιο σε σχέση με τα μελλοντικά επαγγελματικά τους σχέδια.

Πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών επισημαίνει ότι οι γονείς που δεν έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο δυσκολεύονται να μεταλαμπαδέσουν στα παιδιά τους αυτά τα ερεθίσματα (Tierney & Auerbach, 2005· Perna & Titus, 2005). Η επιλογή σπουδών είναι μια διαδικασία “terra incognita” για όσους γονείς δεν έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο. Συνεπώς, το είδος της επιρροής που ασκούν οι γονείς εξαρτάται από το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

(Moogan, 2011). Μάλιστα, ο ρόλος της μητέρας είναι πιο σημαντικός από του πατέρα στην επιλογή του αντικειμένου των σπουδών (Pugsley, 2004). Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας δείχνουν ότι περίπου το 42.3% επηρεάστηκε από τους γονείς τους, ένα άλλο 38.3% δεν επηρεάστηκε καθόλου ή επηρεάστηκε λίγο.

Η επιμονή των γονέων να σπουδάσουν τα παιδιά τους χωρίς όμως να έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες και στόχους για αυτούς είναι διάχυτη στο μεγαλύτερο μέρος των μαρτυριών και ειδικά στους φοιτητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Τους δίνουν πλήρη ελευθερία να επιλέξουν το αντικείμενο σπουδών γιατί δε γνωρίζουν πώς να τους καθοδηγήσουν. Χαρακτηριστικές είναι οι μαρτυρίες των παρακάτω φοιτητριών των τμημάτων του Ιστορικού-Αρχαιολογικού και της Φιλολογίας:

«Οι γονείς μου ήθελαν πολύ να σπουδάσω και δεν με πίεσαν για κάτι, ό,τι μου άρεσε εμένα, μου έλεγαν, ό,τι σου αρέσει και θέλεις να κάνεις, ξαναδώσε κάτι άλλο, γίνε ό,τι σου αρέσει. Η μητέρα μου δεν με πίεσε καθόλου. Επειδή είμαι μοναχοκόρη το μόνο που δεν ήθελε ήταν να φύγω μακριά, για αυτό και έβαλα πόλεις την Κομοτηνή, την Αλεξανδρούπολη και τα Ιωάννινα».

«Η Φιλολογία Ιωαννίνων ήταν η πρώτη μου επιλογή, μου άρεσε να διδάσκω σαν καθηγήτρια και είχα κλίση σε αυτά τα μαθήματα, και στους γονείς μου άρεσε η σχολή και με επηρέασαν οι δικοί μου άνθρωποι».

Εκτός από τις ποικίλες πηγές πληροφόρησης που αναλύσαμε πιο πάνω υπάρχουν και περιπτώσεις, κατά τις οποίες τα άτομα αναζητούν από μόνοι τους τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζονται για την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών. Αυτό έχει αποδειχθεί από παλιότερες έρευνες στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις οποίες η μεγαλύτερη πλειονότητα των φοιτητών αποφασίζουν τις σπουδές τους μόνοι τους (Ψαχαρόπουλος & Καζαμίας, 1985).

Το ίδιο προκύπτει και από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων. Χαρακτηριστική ήταν η μαρτυρία του φοιτητή της τμήματος της Φιλολογίας που προέρχεται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

«Στο Δημοτικό πήγα σε ιδιωτικό σχολείο και στην έκτη δημοτικού πήγα σε δημόσιο. Ήμουν μέτριος μαθητής του 16-17 και ήθελα τις θετικές επιστήμες. Για αυτό και πήγαινα τεχνολογική κατεύθυνση. Ήθελα να μορφωθώ και οι γονείς μου το θεωρούσαν σημαντικό να σπουδάσω, όπως και η αδελφή μου. Στο τέλος της Β' λυκείου άλλαξα όμως και πήγα θεωρητική κατεύθυνση. Μου αρέσει η λογοτεχνία και τα βιβλία. Στην Γ' λυκείου έκανα ιδιαίτερα. Οι γονείς μου και οι καθηγητές μου αντέδρασαν αλλά εγώ άλλαξα κρυφά το μηχανογραφικό και έτσι πέρασα στην αρχή στην σχολή Φ.Π.Ψ. Έβαλα με το 10% και πέρασα Φιλολογία. Πρώτη μου επιλογή ήταν η Ψυχολογία Αθηνών και Θεσσαλονίκης και το Φ.Π.Ψ ήταν τρίτη μου επιλογή. Στο Φ.Π.Ψ όμως παίρνεις αρκετές γνώσεις αλλά αόριστες και δεν έχει σχέση με την ψυχολογία που ήθελα. Οι γονείς μου ήθελα να πάω οικονομικά και να σπουδάσω στην πόλη μου».

Από τις συγκρίσεις των δεδομένων με το φύλο και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος προέκυψαν ενδιαφέρουσες διαφορές. Η πληροφόρηση για την επιλογή σπουδών διαφέρει ανάλογα με το φύλο. Η ανάλυση με το κριτήριο Mann-Whitney U έδειξε ότι οι γυναίκες, ποσοστό 46.6%, δηλώνουν περισσότερο πληροφορημένες από τους άνδρες, ποσοστό 38%. Σημαντική ήταν η διαφορά μεταξύ γυναικών και αντρών για την πληροφόρηση που προήλθε από τους καθηγητές στο φροντιστήριο, με τις γυναίκες να συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες ότι οι καθηγητές του φροντιστηρίου υπήρξαν για αυτές σημαντική πηγή πληροφόρησης, ποσοστό 62% έναντι 48.8%, ($U=39288$, $p=.003$). Επίσης, σημαντική ήταν η διαφορά μεταξύ γυναικών και αντρών για την πληροφόρηση που προήλθε από τους καθηγητές στο σχολείο, με τις γυναίκες να συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες ότι οι καθηγητές του σχολείου υπήρξαν για αυτές σημαντική πηγή πληροφόρησης, ποσοστό 49% έναντι 36.4%, ($U=39232$, $p=.004$). Σημαντική ήταν και η διαφορά μεταξύ γυναικών και αντρών για την πληροφόρηση που προήλθε από τους συμβούλους επαγγελματικής σταδιοδρομίας, με τις γυναίκες να συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες ότι οι σύμβουλοι επαγγελματικής σταδιοδρομίας υπήρξαν για αυτές σημαντική πηγή πληροφόρησης, ($U=38089$, $p<.000$). Αντίθετα, σημαντική ήταν η διαφορά μεταξύ γυναικών και αντρών για τη δήλωση ότι δεν είχαν καμία πληροφόρηση, με τους άντρες να συμφωνούν περισσότερο από τις γυναίκες ότι

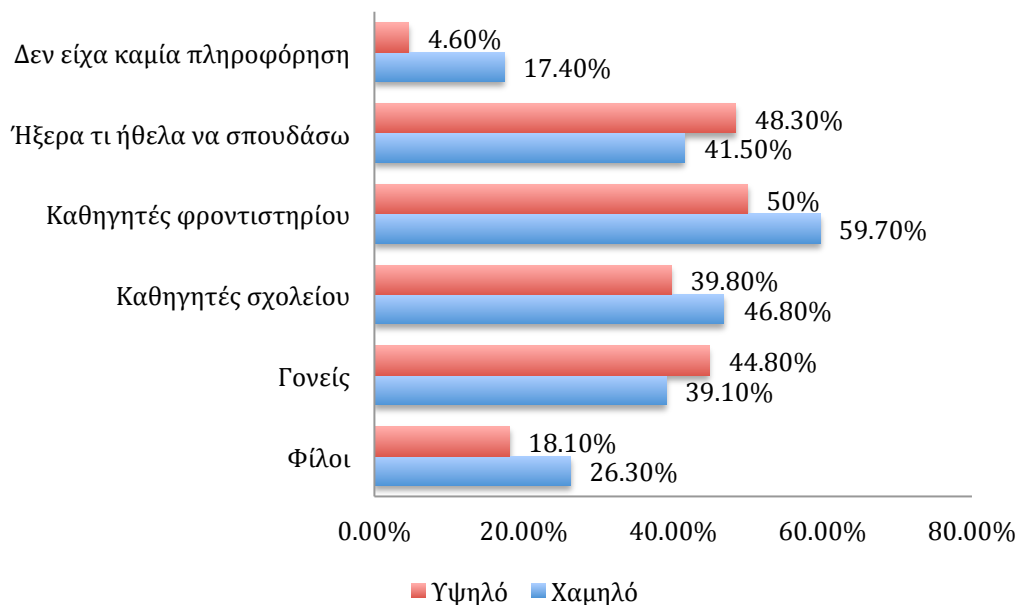
επέλεξαν το αντικείμενο των σπουδών τους χωρίς να έχουν λάβει πληροφορίες για αυτό, 44% έναντι 41.2%, ($U=39212$, $p=.002$).

Όσον αφορά στις πηγές πληροφόρησης και το τμήμα, η ανάλυση με το κριτήριο Kruskal-Wallis έδειξε ότι σημαντική διαφορά μεταξύ των τμημάτων σημειώθηκε για τους γονείς ($\chi^2(3)=40,30$, $p<.000$) και για τους φίλους ως πηγή πληροφόρησης ($\chi^2(3)=35,51$, $p<.000$). Συγκεκριμένα, οι γονείς και οι φίλοι αποτελούν σημαντικότερες πηγές πληροφόρησης για τους φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των οικονομικών επιστημών και λιγότερο σημαντικές για τους φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών. Σημαντική, επίσης, διαφορά μεταξύ των τμημάτων σημειώθηκε για τους συμβούλους επαγγελματικής σταδιοδρομίας ως πηγή πληροφόρησης, ($\chi^2(3)=13,71$, $p=.003$). Συγκεκριμένα, οι σύμβουλοι αποτελούν σημαντικότερη πηγή πληροφόρησης για τους φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των οικονομικών επιστημών και λιγότερο σημαντική για τους φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών. Σημαντική, επίσης, διαφορά μεταξύ των τμημάτων σημειώθηκε για τα βιβλία και τις ιστοσελίδες, ($\chi^2(3)=21,06$, $p<.000$) και για τα ειδικά τεστ για κλίσεις ως πηγή πληροφόρησης, ($\chi^2(3)=19,77$, $p<.000$). Συγκεκριμένα, είναι σημαντικότερες πηγές για τους φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των οικονομικών επιστημών και λιγότερο σημαντικές για τους φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών.

Σημαντικότερο όλων, ωστόσο, είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο, σημειώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των τμημάτων όσον αφορά τη προσωπική συγκέντρωση πληροφοριών, ($\chi^2(3)=24,37$, $p<.000$). Συγκεκριμένα, σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό οι φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των επιστημών υγείας συγκέντρωσαν προσωπικά πληροφορίες σε σχέση με τους φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών. Προς επίρρωση των παραπάνω, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι σημαντική διαφορά μεταξύ των τμημάτων σημειώθηκε σχετικά με τη δήλωση ότι δεν είχαν καθόλου πληροφόρηση σχετικά με το αντικείμενο των σπουδών, ($\chi^2(3)=44,60$, $p<.000$). Συγκεκριμένα, απουσία πληροφόρησης είχαν σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό όσοι φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών. Τέλος, σημαντική διαφορά μεταξύ των τμημάτων σημειώθηκε και για το κατά πόσον ήξεραν τι ήθελαν να σπουδάσουν, ($\chi^2(3)=21,29$, $p<.000$). Συγκεκριμένα,

ήξεραν από την αρχή το αντικείμενο που ήθελαν να σπουδάσουν, όσοι φοιτούν κυρίως σε τμήματα των οικονομικών επιστημών.

Ωστόσο, η επίδραση που ασκούν οι πηγές πληροφόρησης στην επιλογή του αντικειμένου των σπουδών φαίνεται να έχει διαφορετική ένταση και περιεχόμενο ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Οι προερχόμενοι από γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης θεωρούν σημαντικότερη πηγή πληροφόρησης τους γονείς σε ποσοστό 44.8% έναντι 39.1%. Επίσης, σε μεγαλύτερο ποσοστό, 48.3% έναντι 41.5%, ήξεραν τι ήθελαν να σπουδάσουν από νωρίς και δε ζήτησαν πληροφορίες, όπως φαίνεται στο γράφημα 20.



Γράφημα 20: Πηγές πληροφόρησης και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

Τα παραπάνω ευρήματα παρέχουν ενδείξεις ότι η κοινωνική τάξη διαφοροποιεί το είδος πληροφόρησης που είχαν οι φοιτητές κατά την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών. Ο πίνακας 19 παρέχει μια πιο πλήρη εικόνα της επίδρασης που ασκεί η κοινωνική τάξη στο είδος πληροφόρησης. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ασκεί σημαντικότερη επίδραση από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία που αυτοί ανήκουν. Στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση προκύπτει ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\rho=.131$, $p=.001$) και

της μητέρας ($\rho=.150, p=.000$) και την προσωπική συγκέντρωση πληροφοριών. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές με γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης συγκεντρώσαν μόνοι τους πληροφορίες για τις σπουδές τους. Από την άλλη πλευρά, ασθενής αρνητική συσχέτιση προκύπτει ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το βαθμό που οι φοιτητές θεωρούν σημαντική πηγή πληροφόρησης τους καθηγητές του φροντιστηρίου ($\rho=-.082, p=.045$). Οι καθηγητές του φροντιστηρίου αποτελούν σημαντικότερη πηγή πληροφόρησης όσο μειώνεται το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Τέλος, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ($\rho=-.148, p=.000$) προκύπτει ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και την απουσία πληροφόρησης για τις σπουδές. Όσοι δεν είχαν καμία πληροφόρηση, προέρχονται κυρίως από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, ποσοστό 17.4% έναντι 4.6%.

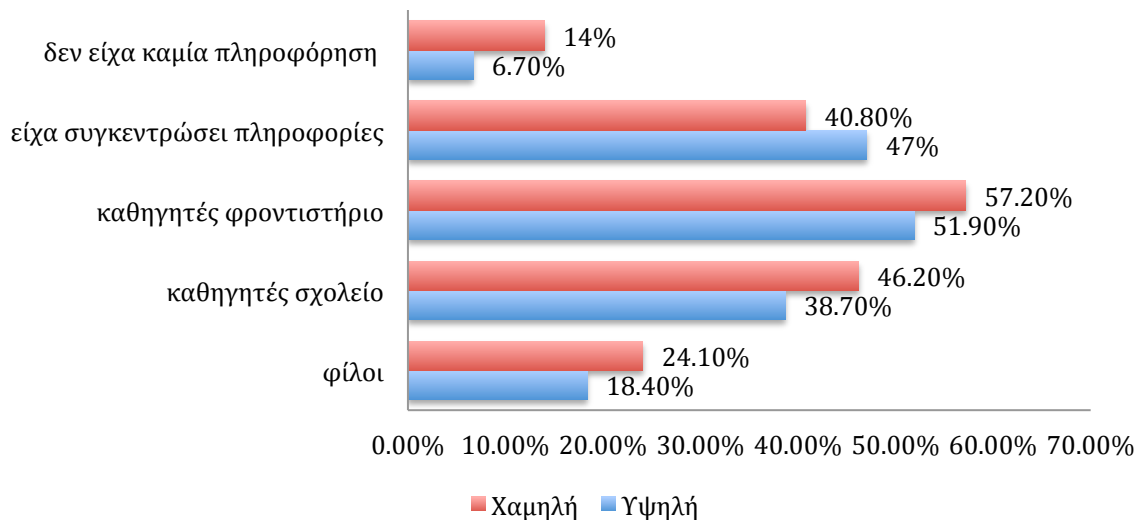
Πίνακας 19: Πηγές πληροφόρησης και κοινωνική τάξη

		Επίπεδο εκπαίδευσης		Κοινων/ική κατηγορία	
		Πατέρας	Μητέρα	Πατέρας	Μητέρα
Είχα συγκεντρώσει πληροφορίες	Συντελεστής συσχέτισης	.131**	.150**	.051	.011
	Σημαντικότητα	.001	.000	.220	.808
	N	597	577	576	518
Καθηγητές στο φροντιστήριο	Συντελεστής συσχέτισης	-.082*	-.043	.049	.028
	Σημαντικότητα	.045	.304	.236	.529
	N	613	612	598	576
Ήξερα τι ήθελα να σπουδάσω	Συντελεστής συσχέτισης	.103*	.062	.012	.015
	Σημαντικότητα	.011	.134	.766	.733
	N	601	580	578	588
Δεν είχα καμία πληροφόρηση	Συντελεστής συσχέτισης	-.148**	-.195	-.035	.042
	Σημαντικότητα	.000	.000	.408	.340
	N	598	577	.575	589

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Αντίθετα με το παραπάνω εύρημα, όσοι προέρχονται από πατέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, 52.1%, ότι είχαν συγκεντρώσει πολλές πληροφορίες μόνοι τους. Η διαφορά που προκύπτει είναι μεγάλη, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι η προσωπική αναζήτηση πληροφοριών για το αντικείμενο των σπουδών είναι κυρίως χαρακτηριστικό των φοιτητών με γονείς που έχουν σπουδάσει στο πανεπιστήμιο. Στην περίπτωση αυτή, γνωρίζουν τον τρόπο που θα μεταλαμπαδεύσουν στα παιδιά τους τις γνώσεις και τις ικανότητες να κρίνουν τις πληροφορίες που συλλέγουν, να τις επεξεργάζονται και να καταλήγουν σε ένα ορισμένο συμπέρασμα σύμφωνα με τις ατομικές επιλογές και κρίσεις τους.



Γράφημα 21: Πηγές πληροφόρησης και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία πατέρα.

Συνεπώς, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων διαφοροποιεί σημαντικά τις χρησιμοποιούμενες πηγές πληροφόρησης, σε αντίθεση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία, που επιδρά σε μικρότερο ποσοστό, όπως δείχνει ο πίνακας 19. Θεωρείται, ωστόσο, σκόπιμο να παρουσιαστούν οι διαφορές που προκύπτουν από τη σύγκριση μεταξύ των πηγών πληροφόρησης και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Οι πηγές πληροφόρησης που επηρεάζονται περισσότερο από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα φαίνονται στο γράφημα 21,

όπου παρατηρείται ότι όσοι έχουν πατέρα που εντάσσεται σε υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία έχουν, σε μεγαλύτερο ποσοστό, συγκεντρώσει προσωπικά πληροφορίες για το αντικείμενο σπουδών τους.

Πίνακας 20: Πηγές πληροφόρησης και οικογενειακό εισόδημα

Πηγές πληροφόρησης		Μηνιαίο Εισόδημα
Γονείς	Συντελεστής συσχέτισης	.053
	Σημαντικότητα	.200
	N	594
Φίλοι	Συντελεστής συσχέτισης	-.020
	Σημαντικότητα	.629
	N	592
Καθηγητές στο σχολείο	Συντελεστής συσχέτισης	-.030
	Σημαντικότητα	.465
	N	594
Καθηγητές στο φροντιστήριο	Συντελεστής συσχέτισης	-.036
	Σημαντικότητα	.384
	N	593
Προσωπική συγκέντρωση πληροφοριών	Συντελεστής συσχέτισης	.191**
	Σημαντικότητα	.000
	N	594
Ήξερα τι ήθελα να σπουδάσω	Συντελεστής συσχέτισης	.043
	Σημαντικότητα	.299
	N	592
Καμία πληροφόρηση	Συντελεστής συσχέτισης	-.250**
	Σημαντικότητα	.000
	N	589

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Όσον αφορά το εισόδημα, οι συσχετίσεις έγιναν με το μη παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho. Όπως φαίνεται στον πίνακα 20, σημαντικές θετικές συσχετίσεις σημειώθηκαν με την προσωπική συγκέντρωση πληροφοριών ($\rho=.191$, $p=.000$), ενώ, αντίθετα, σημαντικές αρνητικές με την απουσία πληροφόρησης ($\rho=-.250$, $p=.000$). Με άλλα λόγια, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η ελλιπής πληροφόρηση ήταν χαρακτηριστικό που παρατηρήθηκε σε υψηλότερο βαθμό στους φοιτητές που οι γονείς τους είχαν χαμηλότερα εισοδήματα ενώ η προσωπική αναζήτηση πληροφοριών στους

φοιτητές με τα υψηλότερα εισοδήματα. Επίσης, θετικές συσχετίσεις παρατηρούνται και με όσους ήξεραν τι ήθελαν να σπουδάσουν χωρίς να αναζητήσουν πληροφορίες για το αντικείμενο των σπουδών ($p=.043$, $p>.005$) αλλά και με όσους πληροφορήθηκαν από τους γονείς τους ($p=.053$, $p>.005$). Αντίθετα, παρατηρούνται αρνητικές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες μεταβλητές του πίνακα (φίλοι και καθηγητές). Στη σχετική ερώτηση για τις πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τις προοπτικές που προσφέρει το πτυχίο του συγκεκριμένου τμήματος, στο οποίο φοιτούν, όσοι είχαν γονείς με χαμηλότερα εισοδήματα σε υψηλότερο ποσοστό, 24.7% έναντι 0%, δεν γνώριζαν τίποτα για το αντικείμενο των σπουδών που τελικά επέλεξαν, το οποίο τελικά το επέλεξαν τυχαία. Προς επίρρωση των παραπάνω, σε μικρότερο ποσοστό, 31.2% έναντι 53.9%, δηλώνουν ότι είχαν επαρκή ενημέρωση.

Οι πηγές πληροφόρησης παρουσιάζουν διαφορές ανάμεσα σε όσους προέρχονται από αστικό κέντρο και σε όσους προέρχονται από αγροτική περιοχή. Η ανάλυση με το κριτήριο Mann-Whitney έδειξε ότι για τους φοιτητές με μόνιμη κατοικία σε αγροτική περιοχή σημαντική πηγή πληροφόρησης ήταν οι φίλοι, ($U=27181.5$, $p=.004$), ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπήρξε καμία πληροφόρηση, ($U=27269$, $p=.001$). Αντίθετα, ήταν σημαντικά περισσότεροι οι φοιτητές με μόνιμη κατοικία σε αστική περιοχή που δηλώνουν ότι είχαν συγκεντρώσει πληροφορίες μόνοι τους, ($U=24877.5$, $p=.000$). Όσον αφορά το βαθμό πληροφόρησης, μεγαλύτερο ποσοστό όσων προέρχονται από αστική περιοχή δηλώνουν ότι είχαν πλήρη και επαρκή ενημέρωση για το αντικείμενο των σπουδών, ποσοστό 41.9% έναντι 32.4%. Επίσης, μεγαλύτερο ποσοστό όσων κατοικούν μόνιμα σε αγροτική περιοχή είχε ελλιπή πληροφόρηση, 25.2% έναντι 5.9%. Είναι εμφανές συνεπώς, ότι ο τόπος κατοικίας σε συνδυασμό με τις γεωγραφικές ανισότητες μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών διαφοροποιούν σε μεγάλο βαθμό τις σπουδές.

Συμπέρασμα

Η επιλογή του αντικειμένου των σπουδών καθορίζεται σημαντικά από το βαθμό και τις πηγές πληροφόρησης. Από τις συσχετίσεις προκύπτει ότι όσοι φοιτητές δηλώνουν ότι είχαν επαρκή ενημέρωση για το αντικείμενο σπουδών

τους συγκέντρωσαν μόνοι τους πληροφορίες, γνώριζαν τι επιθυμούσαν να σπουδάσουν από πολύ νωρίς ή αποκόμισαν πληροφορίες κυρίως από τους καθηγητές του σχολείου και του φροντιστηρίου. Αντίθετα, όσοι είχαν ελλιπή πληροφόρηση ή δεν είχαν πληροφόρηση επέλεξαν τυχαία το αντικείμενο σπουδών τους και δεν τους ενδιέφερε ή δεν κάλυπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους.

Οι κυριότερες πηγές πληροφόρησης για τις σπουδές ήταν οι καθηγητές του φροντιστηρίου και του σχολείου, η προσωπική αναζήτηση και οι γονείς.

Από τις συγκρίσεις μεταξύ των πηγών πληροφόρησης και του βαθμού πληροφόρησης προκύπτει ότι ο επαρκώς ενήμερος φοιτητής, πριν την εισαγωγή του στο τμήμα που σπουδάζει, είχε αποτανθεί σε σύμβουλο επαγγελματικής σταδιοδρομίας, είχε συγκεντρώσει μόνος του πληροφορίες και ήξερε τι θέλει να σπουδάσει. Ο βαθμός ενημέρωσης για το τμήμα που επέλεξαν να σπουδάσουν οι φοιτητές φαίνεται ότι εξαρτάται από τις πηγές πληροφόρησης. Έτσι, διαφορετικές πηγές πληροφόρησης έχουν όσοι έχουν επαρκή ενημέρωση, σε σχέση με όσους δεν είχαν.

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των τμημάτων, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς, οι φίλοι και οι σύμβουλοι επαγγελματικής σταδιοδρομίας είναι οι συχνότερες πηγές πληροφόρησης για τους φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των οικονομικών επιστημών. Η συγκέντρωση προσωπικών πληροφοριών είναι οι συχνότερες πηγές πληροφόρησης για όσους φοιτούν σε τμήματα των επιστημών υγείας. Η απουσία πληροφόρησης είναι περισσότερο συχνή σε όσους φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών. Τέλος, όσοι σπουδάζουν στο τμήμα των οικονομικών επιστημών γνώριζαν, σε μεγαλύτερο ποσοστό, από πολύ νωρίς τις προτιμήσεις και το συγκεκριμένο αντικείμενο που επιθυμούσαν να σπουδάσουν.

Από τη σύγκριση με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης διαπιστώθηκαν διαφορές ως προς τις πηγές πληροφόρησης, δηλαδή τους καθηγητές στο φροντιστήριο, την προσωπική αναζήτηση πληροφοριών, την απουσία πληροφόρησης και την πρόωπη απόφαση για την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές είναι μεγαλύτερες κατά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το εισόδημα και μικρότερες κατά την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Όσο αυξάνεται το επίπεδο

εκπαίδευσης και το εισόδημα, σε μεγαλύτερο βαθμό αναζητούν μόνοι τους πληροφορίες για να βρουν το κατάλληλο για αυτούς αντικείμενο σπουδών. Επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό έχουν συγκεντρώσει ή αναζητούν μόνοι τους πληροφορίες.

Κεφάλαιο 5

Εμπειρίες από τις σπουδές και κοινωνικές ανισότητες

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζουμε τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις εμπειρίες από τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο, συνολικά και σε σχέση με το οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Για την πληρέστερη παρουσίαση των δεδομένων το κεφάλαιο χωρίζεται σε υποκεφάλαια, τα οποία καλύπτουν όλους τους παράγοντες, τις παραμέτρους και τις συνθήκες που καθορίζουν τις εμπειρίες από τις σπουδές. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δεδομένα για την επίδοση, το βαθμό παρακολούθησης των μαθημάτων, το κόστος σπουδών και την εργασία, τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τη μάθηση και, ειδικότερα, τα προγράμματα σπουδών, τη διδασκαλία, τη συνεργασία με τους καθηγητές και τις υλικοτεχνικές υποδομές του ιδρύματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δεδομένα για την ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή, όπως επίσης και για τις δυσκολίες ενσωμάτωσης.

Η μελέτη των εμπειριών από τις σπουδές έχει μια μακρά παράδοση στη διεθνή βιβλιογραφία. Βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες για δύο σημαντικούς λόγους. Πρώτον, τα ευρήματά τους αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, όπως και σε επίπεδο ιδρυμάτων. Αποτελούν κριτήριο αποτίμησης της φοιτητικής μέριμνας και την αξιολόγησης των ιδρυμάτων, με βάση τους δείκτες για την ακαδημαϊκή διαδρομή των φοιτητών και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Δεύτερον, η διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει μεταβάλει την κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού που είναι πιο ετερογενής και δεν επιτρέπει την αναφορά σε “κοινές” εμπειρίες από τις σπουδές. Η χαρτογράφηση των

εμπειριών από τις σπουδές γίνονται χρήσιμο εργαλείο, αφενός για τον προσδιορισμό της ακαδημαϊκής επιτυχίας και αφετέρου για την ανάδειξη των προβλημάτων στο ανομοιογενές φοιτητικό σώμα.

Οι σχετικές έρευνες τονίζουν ότι η επιτυχία στις σπουδές δεν εξαρτάται μόνο από το άτομο και τις προσωπικές του ικανότητες και δεξιότητες, αλλά και από το πανεπιστήμιο και την πολιτική που ασκεί. Οι υπηρεσίες που προσφέρει το πανεπιστήμιο για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής διαδρομής των φοιτητών αποτελούν αντικείμενο μελέτης, γιατί βοηθούν τους φοιτητές να “χαράξουν μια πορεία”, να συνειδητοποιήσουν, αν η ανώτατη εκπαίδευση είναι για αυτούς μια σημαντική επένδυση ή όχι.

Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται οι κοινωνικές ανισότητες στις εμπειρίες από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση που σχετίζονται με διαφορές στην ηλικία, την εθνικότητα, τις γεωγραφικές ανισότητες, τις γλωσσικές ανισότητες, την κοινωνική τάξη, τις μαθησιακές δυσκολίες, την επίδραση των συνομηθικών, το εισόδημα, τον τύπο του ιδρύματος αλλά και τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες. Οι κοινωνικές ανισότητες που προκύπτουν από τις διαφορές αυτές είναι καθοριστικές για τη συνολική ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου και επηρεάζουν τις εμπειρίες από τις σπουδές (Benson et al., 2009· Bowl, 2003· Walpole, 2003· Aries & Seider, 2005, 2007· Ostrove & Cole, 2003).

Οι έρευνες οδηγούν σε συμπεράσματα, που θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα. Οι διαφορές στις εμπειρίες από τις σπουδές δεν είναι αποτέλεσμα των ατομικών διαφορών, αλλά συνδέονται με την κοινωνική καταγωγή των ατόμων. Οι κοινωνικά καθορισμένες εμπειρίες δεν ξεπερνιούνται από την τυπική ισότητα. Το πανεπιστήμιο με τις κοινωνικά ουδέτερες λειτουργίες του αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα με αυστηρό τρόπο.

Ο διάλογος που ξεκίνησε για αυτό το ζήτημα περιστρέφεται γύρω από το ενδιαφέρον των ερευνητών να βρουν τον τρόπο ώστε όλοι αυτοί οι παράγοντες να μην επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδρομή των ατόμων στο πανεπιστήμιο. Σίγουρα η απάντηση είναι πολύ δύσκολο να δοθεί αφενός, γιατί είναι δύσκολο να εντοπιστούν οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν σε σημαντικό βαθμό αφού αυτοί αλληλεπικαλύπτονται και στηρίζονται σε μια αιτιώδη σχέση. Αφετέρου, γιατί η κοινωνική δομή χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές, γεγονός που καθιστά δύσκολη την εύρεση της απάντησης. Οι μελέτες που

στηρίζονται στις εμπειρίες από τις σπουδές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στους κοινωνικούς παράγοντες που τις διαφοροποιούν και προσπαθούν να δείξουν κατά πόσο οι κοινωνικές ανισότητες τις καθορίζουν.

Για παράδειγμα, στην έρευνά του ο Bowl's (2001) εντόπισε ότι τα άτομα που προέρχονται από κοινωνικά μη προνομιούχες ομάδες δυσκολεύονται να καταλάβουν τους ακαδημαϊκούς κανόνες και κατηγορούν τον εαυτό τους για αυτό. Επιπρόσθετα, οι Pascarella και Terenzini στη μελέτη τους *How College Affects Students* τονίζουν ότι όσοι έχουν γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έχουν διαφορετικές εμπειρίες όχι μόνο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και σε άλλες περιπτώσεις, όπως στην επιλογή καριέρας ή και στα οικονομικά οφέλη που αποκομίζουν από τις σπουδές τους (Pascarella & Terenzini, 2005). Οι κοινωνικές και οι οικονομικές ανισότητες είναι παράγοντας της ανθρώπινης δράσης και το πανεπιστήμιο δε μπορεί να αποστασιοποιηθεί από αυτές. Αυτό που μπορεί να κάνει όμως είναι να μην τις αναπαράγει και να μην αποτελεί το «κόσκινο» (Stevens et al., 2008:129-131), μέσα από το οποίο θα κατανεμηθούν οι θέσεις κύρους και εξουσίας.

Η ανάλυση των δεδομένων κινείται σε δύο επίπεδα. Από τη μια παρουσιάζονται τα γενικά ποσοστά που χαρτογραφούν τις εμπειρίες από τις σπουδές στο σύνολό τους και από την άλλη παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συσχετίσεις με τις μεταβλητές του φύλου και της κοινωνικής τάξης, με σκοπό να διερευνηθεί, αν υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες. Παρέχουν ευρήματα για τα εμπόδια που συναντούν οι φοιτητές από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και επηρεάζουν τα επιτεύγματα και τις ευρύτερες εμπειρίες τους. Τα ευρήματα αυτά είναι χρήσιμα, γιατί δείχνουν τη σημασία και την ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι ανισότητες, ώστε να διασφαλισθεί η ισότητα και να ξεπεραστούν οι κάθε μορφής διακρίσεις που συντηρούν τις ανισότητες.

Η έρευνα προκειμένου να συνεισφέρει στην αποσαφήνιση των παραπάνω ερωτημάτων αναλύει βήμα προς βήμα τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές. Αρχικά, θα αναλυθούν τα δεδομένα σχετικά με την επίδοση, την παρακολούθηση των μαθημάτων, το κόστος σπουδών και την εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών.

5.1 Επίδοση στο πανεπιστήμιο

Σε αυτήν την ενότητα, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζονται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα, τα οποία περιλαμβάνουν αντικειμενικά δεδομένα για την επίδοση των φοιτητών του δείγματος. Αξίζει να επισημανθεί ότι με τον όρο 'επίδοση' στο πανεπιστήμιο περιγράφεται συνήθως τόσο ο αριθμός όσο και ο βαθμός των μαθημάτων με τον οποίο αξιολογείται θετικά ένας φοιτητής. Επιπλέον, η επίδοση των φοιτητών αποτελεί σημαντικό δείκτη καθορισμού των εμπειριών από τις σπουδές, γιατί συνδέεται με την παρουσία ή την απουσία όλων εκείνων των χαρακτηριστικών οδηγούν στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών. Στην παρούσα έρευνα, ο όρος «επίδοση» αναφέρεται στον αναμενόμενο βαθμό πτυχίου, καθώς το δείγμα αποτελούν τελειόφοιτοι που έχουν ολοκληρώσει σχεδόν τις σπουδές τους και συνεπώς γνωρίζουν περίπου ποιος θα είναι αυτός.

Πολλοί ερευνητές (Pascarella & Terenzini, 2005· McKenzie & Schweitzer, 2001· Berry & Loke, 2011) πιστεύουν ότι η επίδοση στο πανεπιστήμιο μπορεί να προβλέψει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία στις σπουδές και ειδικά οι βαθμοί στα μαθήματα του πρώτου έτους μπορούν να προβλέψουν την ακαδημαϊκή ενσωμάτωση (Wintre & Yaffe, 2000). Ειδικότερα, οι μελέτες κάνουν αναφορά στην καλή επίδοση κατά το πρώτο έτος, ως σημαντική παράμετρο για τη μείωση των πιθανοτήτων εγκατάλειψης ή καθυστέρησης των σπουδών. Σημαντικές, επίσης, μελέτες οδηγήθηκαν σε παρόμοια αποτελέσματα, όταν έκαναν έρευνες για την επίδοση σε σχέση με ποικίλους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες (Crozier et al., 2008· Archer et al., 2003· Purcell et al., 2009· Reay, 2005· Reay et al., 2009). Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι η επίδοση στο πανεπιστήμιο εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση και κυρίως από τις μορφές του υλικού, πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου που έχει ενσωματώσει ο φοιτητής, μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Επιβεβαιώνουν τη θεώρηση του Bourdieu που υποστηρίζει ότι: «οι πιο προνομιούχοι φοιτητές δεν οφείλουν στο περιβάλλον της προέλευσής τους μόνο συνήθειες, προπονήσεις, στάσεις, που τους εξυπηρετούν άμεσα στα σχολικά τους καθήκοντα, από το περιβάλλον αυτό κληρονομούν, επίσης, γνώσεις και τεχνογνωσία, αισθητικά κριτήρια και «ένα

καλό γούστο», που η επιδοσή τους, όσο και αν ήταν έμμεση, δεν παύει να ήταν εξίσου σίγουρη». (Bourdieu, 1993:58-59). Επίσης, στη *Διάκριση* αναφέρει «επειδή η σχολική αποτυχία εξαρτάται από το κληρονομημένο πολιτισμικό κεφάλαιο και από τη ροπή προς την επένδυση στο σχολικό σύστημα, η ροπή αυτή ήταν τόσο μεγαλύτερη όσο εξαρτάται από τη σχολική επιτυχία η διατήρηση ή η βελτίωση της κοινωνικής θέσης» (Bourdieu, 2002:165).

Πολλές, ακόμη, πρόσφατες έρευνες (Croll & Attwood, 2013· Quinn, 2004) που μελέτησαν την επίδοση των φοιτητών από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτοί δεν είναι προετοιμασμένοι να ανταπεξέλθουν στο είδος της μελέτης που απαιτεί το πανεπιστήμιο (ελεύθερη μάθηση, κατανόηση και παραγωγή ακαδημαϊκού λόγου) και έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν, να μην έχουν ικανοποιητική επίδοση. Συνεπώς, μια περίοδος προσαρμογής πριν την είσοδο στο πανεπιστήμιο είναι απαραίτητη για την ενσωμάτωση τους στην ακαδημαϊκή ζωή και τη βελτίωση της επίδοσης τους. Υπάρχει, δηλαδή, μια διαφορά, ένα «χάσμα» ως προς τα επιτεύγματα στην επίδοση μεταξύ των φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Αυτή η πραγματικότητα είναι καθολική και παρατηρείται σε όλα τα τμήματα και τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης (Richardson, 2003).

Στην Ελλάδα οι περισσότερες έρευνες που ασχολούνται με το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων σε σχέση με την επίδοση στην εκπαίδευση εστιάζονται στις δύο προηγούμενες βαθμίδες της, την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (Gounias, Katsis & Limakoroulou, 2012). Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους φοιτητές του δείγματος για τη διερεύνηση της επίδοσης στόχευαν, όχι μόνο να διαπιστωθεί, αν υπάρχει χάσμα μεταξύ τους, αλλά να κατανοηθεί το πώς και γιατί υπάρχει διαφορά στην επίδοση. Τα αίτια για τις διαφορές στην επίδοση είναι ασαφή και πολυάριθμα. Ένας βασικός παράγοντας είναι οι κοινωνικές ανισότητες, αφού υποστηρίζεται, ότι για μερικούς φοιτητές τα αίτια που τους εμποδίζουν να μην έχουν καλή επίδοση είναι πρόσθετα προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα, όπως οι στόχοι και η στήριξη των γονέων (McCarron & Inkelas, 2006). Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και οι μέθοδοι διδασκαλίας έχουν εξεταστεί ως παράγοντες που συναρτώνται με την επίδοση.

Πολλές από τις πιο σύγχρονες μελέτες δεν αναφέρονται μόνο σε έναν παράγοντα ή ένα σύνολο παραγόντων, που προκαθορίζουν την ικανοποιητική ή μη επίδοση, αλλά υποστηρίζουν ότι είναι αποτέλεσμα μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης ακαδημαϊκών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραγόντων (Pritchard & Wilson, 2003). Επίσης, αποδεικνύουν με αδιάψευστα δεδομένα ότι η επίδοση σε προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης που εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ως κριτήριο επιλογής φοιτητών επηρεάζει την επίδοση στο πανεπιστήμιο (Berger & Milem, 1999). Αποδεικνύουν ότι τα άτομα, των οποίων οι γονείς τους είχαν επενδύσει για την εκπαίδευσή του στο λύκειο, έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση στο πανεπιστήμιο και φυσικά φοιτούν σε μια από τις σχολές υψηλής ζήτησης.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από την επεξεργασία των απαντήσεων στις ερωτήσεις σχετικά με το βαθμό πτυχίου οδηγούν στη διαπίστωση ότι το 49.7% του δείγματος, δηλαδή ένας στους δύο φοιτητές αναμένει να έχει τελικό βαθμό πτυχίου «Λίαν καλώς». Οδηγούν, επίσης, σε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον εύρημα, ότι το ποσοστό των φοιτητών που έχει χαμηλή επίδοση, βαθμό «Καλώς» είναι αρκετά υψηλό, καλύπτει το 41.7% του συνόλου. Μόνο ένα μικρό ποσοστό 8.6% αναμένει να αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο με βαθμό «Άριστα».

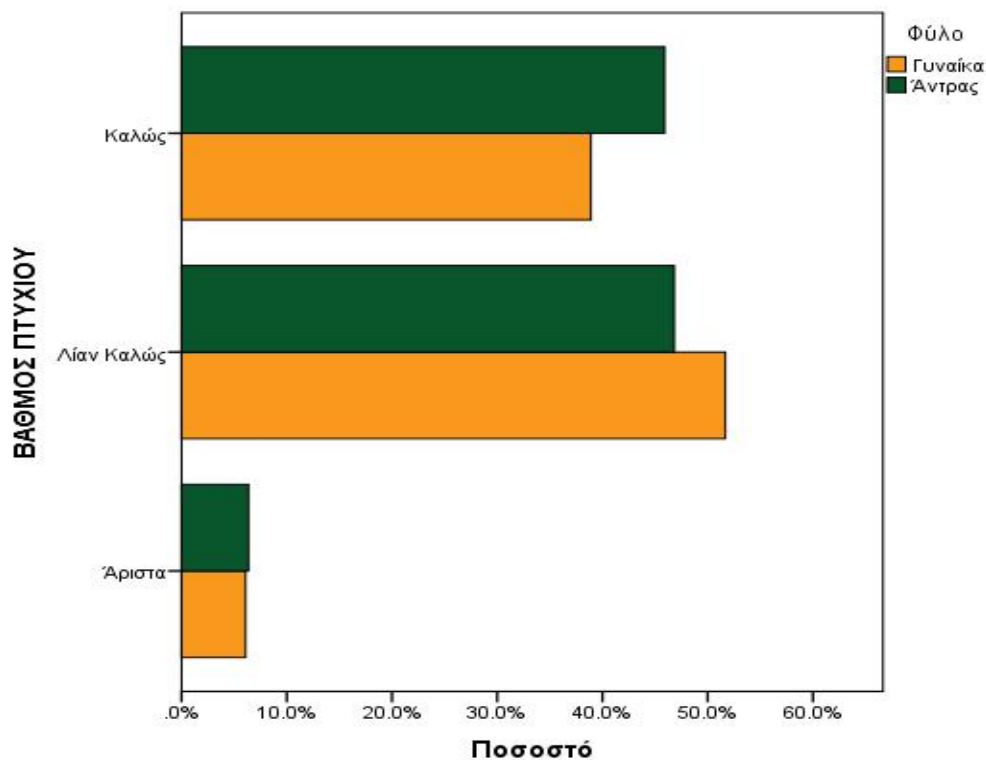
Από τις συγκρίσεις των δεδομένων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές προκύπτει ότι οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των φοιτητών που σπουδάζουν σε διαφορετικά τμήματα είναι σημαντικές, όπως φαίνεται στον πίνακα 21.

Πίνακας 21: :Βαθμός πτυχίου και τμήμα

		Καλώς (%)	Λίαν Καλώς (%)	Άριστα (%)
Επιστήμες	Θετικές	42.2%	33.7%	9.1%
	Ανθρωπιστικές	25.6%	30.3%	33.3%
	Υγείας	13%	22%	42.4%
	Οικονομικές	19.3%	14%	15.2%
	Σύνολο (%)	100%	100%	100%

Από την ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο χ^2 προκύπτει ότι, σε στατιστικά σημαντικό υψηλότερο ποσοστό, ο αναμενόμενος βαθμός πτυχίου των φοιτητών που φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών είναι «Καλώς». Αντίθετα, ο αναμενόμενος βαθμός πτυχίου των φοιτητών που φοιτούν σε τμήματα των επιστημών υγείας είναι «Άριστα», ($\chi^2(6)=27,35, p<.000$). Πρόκειται για μια σημαντική διαφοροποίηση που αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης, προκειμένου να αναδειχθούν τα κριτήρια αξιολόγησης, αλλά και οι ιδιαίτεροι λόγοι που την προκαλούν. Μπορεί βέβαια απλώς να υποτεθεί ότι ανάμεσα σε αυτούς είναι και η κοινωνική προέλευση των φοιτητών σε σχέση με την επίδοσή τους στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης και η εξοικείωση με αποτελεσματικούς τρόπους μελέτης.

Οι συγκρίσεις που έγιναν με διάφορες μεταβλητές δείχνουν ότι η υπόθεση αυτή έχει βάση, αφού η επίδοση επηρεάζεται από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των φοιτητών. Από τα δεδομένα, πιο συγκεκριμένα, προκύπτουν ενδείξεις ότι υπάρχει ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στα φύλα. Οι γυναίκες αναμένουν συνολικά καλύτερους βαθμούς από τους άντρες, αφού το 38.9% των γυναικών, έναντι του 45.9% των ανδρών περιμένει να έχει βαθμό πτυχίου «Καλώς». Αντίθετα, το 51.7% των γυναικών και το 46.8% των ανδρών περιμένει βαθμό πτυχίου «Λίαν καλώς». Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στο γράφημα 22.



Γράφημα 22: Βαθμός πτυχίου και φύλο

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ των φοιτητών που έχουν γονείς με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2(4)=7,39$, $p>.005$). Αξίζει ωστόσο, να σημειωθεί ότι υπάρχει μεγάλη ποσοστιαία διαφορά στο βαθμό πτυχίου «Άριστα» μεταξύ των φοιτητών με διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν πατέρα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ αναμένουν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό, 9.1% έναντι 3.6%, βαθμό «Άριστα», σε σύγκριση με όσους έχουν πατέρα από χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο.

Ισχύουν δηλαδή τα πορίσματα πολλών ερευνών που δείχνουν ότι οι γονείς που είναι πτυχιούχοι και εξοικειωμένοι με τις απαιτήσεις του πανεπιστημίου προετοιμάζουν έγκαιρα τα παιδιά τους, δίνοντας τους τα κατάλληλα εφόδια από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του πανεπιστημίου. Η καθημερινή τριβή με δραστηριότητες που προσφέρουν γνώση, η εκμάθηση σωστής μελέτης, τα φροντιστήρια και κάθε εξωσχολική υποστήριξη από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο αποτελούν μορφή «πολιτισμικού κεφαλαίου», ως συνάρτηση του αποκτημένου "εκπαιδευτικού κεφαλαίου" για τα άτομα, τα οφέλη των οποίων εμφανίζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών ως ένα είδος «αόρατης στήριξης».

Στον πίνακα 22 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον αναμενόμενο βαθμό πτυχίου ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων.

Πίνακας 22: Βαθμός πτυχίου και εκπαίδευση γονέων

		Πατέρας (%)		Μητέρα (%)	
		Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
Βαθμός πτυχίου	Καλώς	44.2%	41.1%	42.2%	41.9%
	Λίαν Καλώς	52.1%	49.8%	53.8%	49%
	Άριστα	3.6%	9.1%	4%	9.1%
Σύνολο (%)		100%	100%	100%	100%

Από τη ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο χ^2 για τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων και το βαθμό πτυχίου, βρέθηκε μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διαφορά που αξίζει να διερευνηθεί σε βάθος. Η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα δεν επηρεάζει την επίδοση στο πανεπιστήμιο, σε αντίθεση με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας. Με άλλα λόγια, όταν η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας είναι υψηλή, οι φοιτητές αναμένουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, βαθμό πτυχίου «Άριστα» ($\chi^2(4)=12,01, p=.017$).

Προκύπτουν δηλαδή ενδείξεις ότι η επίδραση της μητέρας στην επίδοση είναι λίγο μεγαλύτερη από αυτή του πατέρα. Οι λόγοι είναι βέβαιοι άγνωστοι και χρήζουν ειδικής έρευνας με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πέρα από αυτό, παρατηρούνται μικρές διαφορές στην επίδοση, όπως δείχνει ο πίνακας 23.

Πίνακας 23: Βαθμός πτυχίου και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων

		Πατέρας (%)		Μητέρα (%)	
		Υψηλή	Χαμηλή	Υψηλή	Χαμηλή
Βαθμός πτυχίου	Καλώς	39.7%	44.2%	36.5%	47%
	Λίαν καλώς	51.8%	51.9%	51.6%	48.8%
	Άριστα	8.5%	4%	15.9%	4.3%
Σύνολο (%)		100%	100%	100%	100%

Επίσης, ο πίνακας 24 παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος σε σχέση με τον αναμενόμενο βαθμό πτυχίου και το οικογενειακό εισόδημα.

Πίνακας 24: Βαθμός πτυχίου και οικογενειακό εισόδημα

		Καλώς (%)	Λίαν Καλώς (%)	Άριστα (%)	Σύνολο (%)
Εισόδημα	Ως 1500 ευρώ	30.9%	60.5%	8.6%	100%
	1500 – 3000 ευρώ	50.9%	46%	3.1%	100%
	Άνω των 3000 ευρώ	39.7%	48.3%	12.1%	100%

Από την ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο χ^2 βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών με οικογενειακό εισόδημα ως 1500 ευρώ αναμένει βαθμό πτυχίου «Λίαν Καλώς», με οικογενειακό εισόδημα 1500-3000 βαθμό «Καλώς» και σημαντικά περισσότεροι φοιτητές με οικογενειακό εισόδημα άνω των 3000 ευρώ αναμένουν βαθμό «Άριστα» ($\chi^2(8)=29,89, p<.000$).

Με άλλα λόγια, οι φοιτητές με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, έως 1500 ευρώ, αναμένουν καλύτερο βαθμό σε σχέση με τους φοιτητές που έχουν μεσαίο οικογενειακό εισόδημα. Τέλος, όσοι έχουν υψηλό οικογενειακό εισόδημα αναμένουν σε μεγαλύτερο ποσοστό «Άριστα». Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά προκύπτουν ενδείξεις διαφοροποίησης, οι οποίες επιτρέπουν τη διατύπωση της υπόθεσης που υποστηρίχτηκε και προηγουμένως, ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην άριστη επίδοση και το εισόδημα της οικογένειας.

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα, που αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης, είναι η διαφορά στην επίδοση μεταξύ φοιτητών που ο τόπος μόνιμης κατοικίας βρίσκεται σε αστικό κέντρο ή σε αγροτική περιοχή. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι γεωγραφικές ανισότητες επηρεάζουν την επίδοση και συνακόλουθα τις εμπειρίες από τις σπουδές. Όσοι ζουν σε αστικό κέντρο βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, αναμένουν μεγαλύτερους βαθμούς πτυχίου σε σχέση με όσους ζουν σε αγροτική περιοχή. Για παράδειγμα, το 36.8% όσων ζουν σε αστικό κέντρο αναμένουν βαθμό «Καλώς» έναντι του 52.9% όσων ζουν σε αγροτική περιοχή. Επίσης, το 41.1% όσων ζουν σε αγροτική περιοχή αναμένει βαθμό «Λίαν Καλώς» ενώ το αντίστοιχο ποσοστό όσων ζουν σε αστικό κέντρο είναι 59%. Τέλος, όσοι προέρχονται από αστικό κέντρο περιμένουν σε μεγαλύτερο ποσοστό να πάρουν “Άριστα”, 5.9% έναντι 4.3%. Οι διαφορές κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές με το κριτήριο χ^2 ($\chi^2(2)=15,03$, $p=.001$). Τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει χάσμα στην επίδοση των φοιτητών και αυτό συνδέεται με το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, συνδέεται με την εκπαίδευση των γονέων και το εισόδημα της οικογένειας και σε μικρότερο βαθμό με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Από την πολυωνυμική λογιστική παλινδρόμηση (polynomial logistic regression) που έγινε με εξαρτημένη μεταβλητή το βαθμό του πτυχίου και ανεξάρτητες μεταβλητές το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, τον τόπο μόνιμης κατοικίας και το οικογενειακό εισόδημα βρέθηκε ότι ο βαθμός πτυχίου επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό και συνεπώς διαφοροποιείται από το μηνιαίο εισόδημα ($p=.003$) και τον τόπο κατοικίας ($p=.005$).

Σε μικρότερο βαθμό επηρεάζεται από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας ($p=.043$) και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($p=.044$), ενώ ελάχιστα ή καθόλου δεν επηρεάζεται από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα ($p=.961$) και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($p=.569$). Οι ενδείξεις αυτές έχουν τεράστιο ενδιαφέρον για κάθε προσπάθεια κατανόησης των εμπειριών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο γιατί δείχνουν ότι το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας, τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα του τόπου κατοικίας είναι οι κύριοι παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την επίδοση στο πανεπιστήμιο.

Οι παρακάτω μαρτυρίες φοιτητών από το τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας και από το τμήμα Ιατρικής, από τη χαμηλή και μεσαία, αντίστοιχα, κοινωνική τάξη, δείχνουν το βαθμό πτυχίου που αναμένουν οι φοιτητές και τη γενικότερη επίδοσή τους, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι:

«Αν ήταν υποχρεωτικά τα μαθήματα θα διάβαζα περισσότερο. Στην αρχή πήγαινα συνέχεια στη σχολή για να γνωρίσω φίλους και συμφοιτητές αλλά με τα μαθήματα δεν τα είχα πάει καλά, δεν παρακολουθούσα συστηματικά και δε διάβαζα. Τώρα δεν έρχομαι κάθε μέρα, αλλά έρχομαι συχνά. Στο πρώτο έτος δεν με ενδιέφερε η βαθμολογία τώρα με ενδιαφέρει. Βαθμό πτυχίου θα ήθελα 6.5 με 7».

«Στο σχολείο ήμουν καλός μαθητής, του 17 περίπου και πήγαινα φροντιστήριο. Πάω στο πανεπιστήμιο σχεδόν κάθε μέρα, παρακολουθώ τα μαθήματα, στη λέσχη και τη βιβλιοθήκη δεν πάω. Είμαι επιμελής και συνεπής, δεν παρακολουθώ αρκετά αλλά διαβάζω συστηματικά. Προτιμώ το προσωπικό διάβασμα, τεμπελιάζω με το πρωινό ξύπνημα αλλά έχω καλή επαφή με τους καθηγητές, ξέρω ότι θα με βοηθήσουν, έχω καλές σχέσεις. Από το άεξάμηνο παρακολουθώ τις διαλέξεις αποσπασματικά και το ίδιο και αργότερα. Βαθμό πτυχίο θα ήθελα να πάρω 7.5-8».

Συμπέρασμα

Η γενικότερη εικόνα των ευρημάτων όσον αφορά την επίδοση δείχνει ότι ο ένας στους δύο φοιτητές αναμένει βαθμό «Λίαν καλώς», ενώ λίγο χαμηλότερο ποσοστό περιμένει βαθμό «Καλώς». Μικρό ποσοστό φοιτητών αναμένει να πάρει «Άριστα», πετυχαίνει δηλαδή πολύ υψηλή επίδοση.

Από τις συσχετίσεις με την κοινωνική τάξη προκύπτουν διαφοροποιήσεις που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, δείχνουν ότι ο βαθμός πτυχίου και συνολικότερα η επίδοση στο πανεπιστήμιο συνδέεται με το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας, είναι δηλαδή πρωτίστως ζήτημα οικονομικό. Θα είχε λοιπόν τεράστιο ενδιαφέρον να γίνουν ειδικές μελέτες για το κόστος των σπουδών και την επίδραση των διαθέσιμων δαπανών από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Πρόκειται για ένα εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα πλήθους μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία που τονίζουν ότι η επίδοσή εξαρτάται από ποικίλους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες (Crozier et al., 2008· Archer et al., 2003· Purcell et al., 2009· Reay et al., 2005· Reay et al., 2009).

5.2 Παρακολούθηση μαθημάτων

Η παρακολούθηση των μαθημάτων και αναλυτικότερα η ενθάρρυνση για συστηματική μελέτη και συμμετοχή στις παραδόσεις των καθηγητών είναι λογικό να αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα των εμπειριών από τις σπουδές που συνεπάγεται καλύτερα επιτεύγματα κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής διαδρομής των φοιτητών. Έχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ελληνική περίπτωση, επειδή όπως είναι γνωστό ένα πολύ υψηλό ποσοστό των φοιτητών δεν παρακολουθεί τα μαθήματα εφόσον δεν είναι υποχρεωτική η παρουσία τους, εκτός από ορισμένες ειδικές περιπτώσεις εργαστηριακών ή κλινικών μαθημάτων. Για παράδειγμα, παλιότερες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το θέμα (Jones, 1990) έδειξαν ότι όσοι διαθέτουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη είναι λιγότερο πιθανό να διακόψουν τις σπουδές τους.

Το 43.9% των φοιτητών δηλώνει ότι παρακολουθεί συστηματικά τα μαθήματα, παρότι δεν κάνει συστηματικό διάβασμα. Το 15.2% δεν παρακολουθεί όλα τα μαθήματα, αλλά διαβάζει συστηματικά και προετοιμάζεται για τις εξετάσεις. Πέρα από τη συμβατική παρουσία και το συστηματικό διάβασμα, τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας δείχνουν ότι ένα παρόμοιο ποσοστό φοιτητών, 21.3% και 19.5%, ακολουθεί ακραίες πρακτικές, δηλαδή συστηματική παρακολούθηση και διάβασμα από τη μία και μη καθημερινή παρακολούθηση ούτε συστηματικό διάβασμα από την άλλη.

Η ανάλυση με Mann-Whitney έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων και του βαθμού παρακολούθησης και διαβάσματος ($U=36296$, $p=.002$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό 51.8% έναντι 32.9%, παρακολουθούν καθημερινά τα μαθήματα χωρίς όμως να διαβάζουν συστηματικά ενώ οι άνδρες δε παρακολουθούν αλλά διαβάζουν συστηματικά σε υψηλότερο ποσοστό, 21.3% έναντι 11.2%. Επίσης, δεν διαβάζουν και δεν παρακολουθούν σε υψηλότερο ποσοστό, 24.9% έναντι 16.2%. Η άνιση κατανομή του φύλου σχετικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων προκαλεί απορία αν σκεφτεί κανείς ότι οι γυναίκες κυρίως φοιτούν σε τμήματα και σχολές στα οποία δεν είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση των μαθημάτων. Ωστόσο, η έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες παρακολουθούν πιο συχνά ακόμη και αν δεν είναι υποχρεωτικό. Το εύρημα αυτό είναι στενά συνυφασμένο με την ενσωμάτωση και δείχνει ότι οι γυναίκες βρίσκονται πιο κοντά στο πανεπιστήμιο και στην κουλτούρα του ανεξάρτητα, πολλές φορές, από την κοινωνική τους προέλευση.

Από τις συσχετίσεις με το τμήμα, η ανάλυση με το κριτήριο Kruskal-Wallis έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2(3)=18,67$, $p<.000$) ανάμεσα στο τμήμα και την παρακολούθηση των μαθημάτων. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα υψηλότερα ποσοστά όσων παρακολουθούν καθημερινά και δε διαβάζουν συστηματικά προέρχονται από φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών, 59.9%, ενώ τα υψηλότερα ποσοστά όσων ούτε παρακολουθούν καθημερινά ούτε διαβάζουν συστηματικά προέρχονται από φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών, 32.7%.

Το συστηματικό διάβασμα αποτελεί χαρακτηριστικό που συνδέεται με τις προηγούμενες εμπειρίες μάθησης. Όσοι φοιτητές είχαν συνηθίσει από τα πρώτα στάδια της σχολικής διαδρομής να διαβάζουν με συστηματικό τρόπο εξακολουθούν και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο να μελετούν και να παρακολουθούν τα μαθήματα με αυτοπειθαρχία και άοκνη προσπάθεια. Από τη σύγκριση με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(4)=19,56, p=.001$) και της μητέρας ($\chi^2(4)=21,33, p=.000$) αλλά και ανάμεσα στο οικογενειακό εισόδημα ($\chi^2(8)=46,01, p=.000$) και την παρακολούθηση μαθημάτων. Οι γονείς που έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι λογικό να μπορούν να μεταλαμπαδέυσουν στα παιδιά τους τον τρόπο συστηματικής μελέτης, τον οποίο τα παιδιά που οι γονείς τους δεν έχουν αντίστοιχο επίπεδο εκπαίδευσης να μη μπορούν να κληροδοτήσουν. Δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην παρακολούθηση των μαθημάτων και στην κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων. Συνεπώς, προκύπτουν σαφείς ενδείξεις ότι το πολιτισμικό και το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας είναι παράγοντες που διαφοροποιούν την παρακολούθηση των μαθημάτων και τη συστηματική μελέτη, όπως δείχνουν τα στοιχεία του πίνακα 25.

Πίνακας 25: Παρακολούθηση μαθημάτων, εκπαίδευση γονέων και εισόδημα οικογένειας

		Εκπαίδευση πατέρα (%)	Εκπαίδευση μητέρας (%)	Εισόδημα (%)
Συστηματική παρακολούθηση και διάβασμα	Χαμηλή	16.6 %	16.5%	12.9%
	Υψηλή	18.4%	18.2%	15.8%
Συστηματική παρακολούθηση/μη συστηματικό διάβασμα	Χαμηλή	44.9%	41.3%	41.9%
	Υψηλή	44.4%	48.2%	37.6%
Μη συστηματική παρακολούθηση/ συστηματικό διάβασμα	Χαμηλή	11.4%	14.2%	9.7%
	Υψηλή	21.1%	18.2%	24.8%

Μη συστηματική παρακολούθηση/μη συστηματικό διάβασμα	Χαμηλή	25.1%	2.7%	32.3%
	Υψηλή	13.4%	12.1%	16.8%

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα για τη σχέση μεταξύ τόπου κατοικίας και παρακολούθησης μαθημάτων. Όσοι προέρχονται από αγροτική περιοχή είναι περισσότερο απόμακρυσμένοι από την καθημερινή παρακολούθηση και το συστηματικό διάβασμα, ποσοστό 32.1% έναντι 18.2%. Επίσης, το 34.8% εξ αυτών ακόμη και αν παρακολουθεί καθημερινά δε διαβάζει συστηματικά έναντι 45.9%.

Επίσης, εκτός από το βαθμό παρακολούθησης των μαθημάτων η συνολική παρουσία στο πανεπιστήμιο, που συνεπάγεται συμμετοχή σε δραστηριότητες του πανεπιστημίου, συναναστροφή με συμφοιτητές ή μελέτη στη βιβλιοθήκη βρίσκεται σε συνάφεια με την επίδοση. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι ένα μικρό ποσοστό, 1.3% δεν πήγαινε καθόλου στο πανεπιστήμιο, δεν είχε καμία επαφή με την ακαδημαϊκή ζωή. Το 5.4% πήγαινε μια μέρα την εβδομάδα, το 13.9% πήγαινε 2 μέρες, το 21.5% 3 μέρες, το 23.7% 4 μέρες και το 33.5% 5 μέρες. Με λίγα λόγια, μόνο ο ένας στους τρεις πήγαινε κάθε μέρα στο πανεπιστήμιο. Αξίζει να τονίσουμε το γεγονός ότι δεν είναι μικρό το ποσοστό όσων δεν είχαν συχνή παρουσία στο πανεπιστήμιο. Αυτό είναι κύριο χαρακτηριστικό της φοιτητικής ζωής στα ελληνικά πανεπιστήμια, στα οποία συχνά οι φοιτητές παρουσιάζονται μόνο όταν υπάρχει ανάγκη στους χώρους και αίθουσες διδασκαλίας.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να παρουσιαστούν τα δεδομένα από τις συσχετίσεις σχετικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων, τη μελέτη και τις αντιλήψεις των φοιτητών για το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία, τους καθηγητές και την υλικοτεχνική υποδομή. Ο πίνακας 26 παρουσιάζει μόνο τις συσχετίσεις που βρέθηκαν με το συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho να είναι στατιστικά σημαντικές. Έτσι, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό όσο αυξάνεται το ποσοστό των φοιτητών που παρακολουθούν τα μαθήματα και

διαβάζουν συστηματικά, τόσο θετικότερες είναι οι αντιλήψεις που αυτοί έχουν για τη χρήση της βιβλιοθήκης ($\rho=.242, p=.000$), την παρακίνηση από τους καθηγητές για μάθηση ($\rho=.316, p=.000$), την πληρότητα, συνοχή ($\rho=.236, p=.000$), και ευελιξία του προγράμματος σπουδών ($\rho=.145, p=.000$), τη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας στο πανεπιστήμιο ($\rho=.219, p=.000$) σε συνδυασμό με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών ($\rho=.238, p=.000$), την επιστημονική κατάρτιση του ακαδημαϊκού προσωπικού ($\rho=.284, p=.000$), τη φοιτητική μέριμνα ($\rho=.170, p=.000$), και τη συνεργασία με τους συμφοιτητές ($\rho=.233, p=.000$).

Πίνακας 26: Παρακολούθηση μαθημάτων και αντιλήψεις φοιτητών για πτυχές των εμπεριών από τις σπουδές

		Παρακολούθηση μαθημάτων
Χρήση βιβλιοθήκης	Συντελεστής συσχέτισης	.242**
	Σημαντικότητα	.000
	N	610
Παρακίνηση από καθηγητές	Συντελεστής συσχέτισης	.316**
	Σημαντικότητα	.000
	N	585
Πληρότητα και συνοχή προγράμματος σπουδών	Συντελεστής συσχέτισης	.236**
	Σημαντικότητα	.000
	N	575
Ευελιξία προγράμματος σπουδών	Συντελεστής συσχέτισης	.145**
	Σημαντικότητα	.000
	N	612
Νέες μέθοδοι διδασκαλίας	Συντελεστής συσχέτισης	.219**
	Σημαντικότητα	.000
	N	612
Χρήση Τεχνολογιών, Πληροφορίας και Επικοινωνιών	Συντελεστής συσχέτισης	.238**
	Σημαντικότητα	.000
	N	610
Επιστημονική κατάρτιση προσωπικού	Συντελεστής συσχέτισης	.284**
	Σημαντικότητα	.000
	N	610

Φοιτητική μέριμνα	N	615
	Συντελεστής συσχέτισης	.170**
	Σημαντικότητα	.000
Συνεργασία με συμφοιτητές	N	609
	Συντελεστής συσχέτισης	.233**
	Σημαντικότητα	.000
	N	615

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Από τις δηλώσεις των φοιτητών φαίνεται ότι η παρακολούθηση μαθημάτων είναι ένα σημαντικό ζήτημα στη μελέτη των εμπειριών από τις σπουδές. Δείχνουν από τη μια μεριά το βαθμό ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή ζωή, όπως φάνηκε προηγουμένως, και από την άλλη, δίνουν μια εξήγηση για τις εμπειρίες από τις σπουδές και κυρίως την ακαδημαϊκή επίδοση. Από την ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας προκύπτουν τα δεδομένα του πίνακα 27. Από αυτά φαίνεται ότι όσοι παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματα αναμένουν σε μεγαλύτερο ποσοστό να πάρουν πτυχίο με βαθμό «Άριστα». Αντίθετα, όσοι δεν παρακολουθούν, ούτε διαβάζουν συστηματικά τη διδακτική ύλη αναμένουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, 63.1%, πτυχίο με τελικό βαθμό «Καλώς».

Πίνακας 27: Βαθμός πτυχίου και παρακολούθηση των μαθημάτων

	Καλώς (%)	Λίαν καλώς (%)	Άριστα (%)	Σύνολο (%)
Συστηματική παρακολούθηση και διάβασμα	36.3%	53.5%	10.2%	100%
Συστηματική παρακολούθηση/ μη συστηματικό διάβασμα	45%	44.6%	10.4%	100%
Μη συστηματική παρακολούθηση/ συστηματικό διάβασμα	48.8%	46.5%	4.7%	100%
Συστηματική παρακολούθηση/μη συστηματικό διάβασμα	63.1%	34.2%	2.7%	100%
Σύνολο (%)	41.7%	49.7%	8.5%	100%

Συμπέρασμα

Σχεδόν ο ένας στους δύο φοιτητές δηλώνει ότι παρακολουθεί συστηματικά τα μαθήματα, παρότι δεν κάνει συστηματικό διάβασμα. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου και του βαθμού παρακολούθησης και διαβάσματος, δηλαδή οι γυναίκες παρακολουθούν καθημερινά τα μαθήματα χωρίς όμως να διαβάζουν συστηματικά ενώ οι άνδρες σε υψηλότερο ποσοστό διαβάζουν συστηματικά χωρίς να παρακολουθούν τα μαθήματα. Ακόμη, οι άνδρες είναι αυτοί που δεν παρακολουθούν τα μαθήματα και δε μελετούν συχνότερα συστηματικά. Επίσης, υπάρχει σημαντική διαφορά και ανάμεσα στο τμήμα και την παρακολούθηση των μαθημάτων, αφού τα υψηλότερα ποσοστά όσων παρακολουθούν καθημερινά και δε διαβάζουν συστηματικά προέρχονται από φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών, ενώ τα υψηλότερα ποσοστά όσων δεν παρακολουθούν καθημερινά και δε διαβάζουν συστηματικά προέρχονται από φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών. Τέλος, όσοι προέρχονται από οικογένειες με υψηλό πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο παρακολουθούν συχνότερα τα μαθήματα και μελετούν συστηματικά.

Από τη συσχέτιση ανάμεσα στην παρακολούθηση των μαθημάτων και τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδασκαλία, τη μάθηση, τους καθηγητές και την υλικοτεχνική υποδομή του πανεπιστημίου προέκυψε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση, γεγονός που δείχνει ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι σημαντική για να αποκτήσουν οι φοιτητές θετικές εμπειρίες από τις σπουδές. Επίσης, από τη σχετική σύγκριση με το βαθμό πτυχίου βρέθηκε ότι υπάρχουν διαφορές που όμως δεν είναι στατιστικά σημαντικές ανάμεσα στο βαθμό πτυχίου και την παρακολούθηση των μαθημάτων.

5.3 Κόστος σπουδών και εργασία

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύονται τρία εξαιρετικά ενδιαφέροντα ζητήματα για τη μελέτη των εμπειριών από τις σπουδές, η φοιτητική μέριμνα, το κόστος των σπουδών και η εργασία. Ξεκινώντας από τη φοιτητική μέριμνα, τις τελευταίες δεκαετίες, μετά την εκρηκτική αύξηση της συμμετοχής στην

ανώτατη εκπαίδευση το ζήτημα της φοιτητικής μέριμνας, ειδικά για τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες, αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών. Ο λόγος που έχει αποτελέσει κεντρικό θέμα μελέτης είναι επειδή αποτελεί μέτρο αξιολόγησης της κοινωνικής διάστασης της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση. Επίσης, αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για τη μείωση των ανισοτήτων και την ολοκλήρωση των σπουδών, εφόσον αποτελεί δείκτη προώθησης της ισότητας.

Οι πολιτικές και οι πρακτικές των ιδρυμάτων για τη μείωση των οικονομικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση, οι προσπάθειες για τη βελτίωση των εμπειριών και την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από τη φοιτητική μέριμνα που προσφέρουν τα κράτη και τα ιδρύματα. Για παράδειγμα, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες όπου οι σπουδές συνοδεύονται από την καταβολή διδάκτρων, τα οικονομικά κριτήρια επιλογής σπουδών και η κάλυψη του κόστους τους αποτελούν αντικείμενο πλήθους μελετών. Οι υποτροφίες και τα δάνεια είναι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες σημαντικός δείκτης προσδιορισμού των εμπειριών από τις σπουδές (Ολλανδία, Νορβηγία). Μια σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία ερεύνησε το βαθμό που οικονομικοί λόγοι καθορίζουν τις επιλογές των σπουδών των φοιτητών ειδικά αυτών που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες (Vossensteyn, 2005). Η έρευνα οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι το υλικό κεφάλαιο καθορίζει όχι μόνο την επιλογή των σπουδών των φοιτητών αλλά και τις εμπειρίες από τις σπουδές. Στις περισσότερες χώρες υπάρχει οικονομική υποστήριξη των φοιτητών που εξαρτάται από την πρόοδο τους και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Κροατία, Δανία, Σουηδία, Ισπανία). Σε αυτές τις χώρες οι φοιτητές που επιτυγχάνουν τους στόχους τους, για παράδειγμα που ολοκληρώνουν εγκαίρως τις σπουδές τους πληρώνουν λιγότερα δίδακτρα. Άλλες χώρες, όπως η Γαλλία αυξάνει συστηματικά το ποσοστό των υποτροφιών ενώ η Πορτογαλία, η Ισπανία, η Αγγλία, η Γερμανία, η Ιταλία και η Ιρλανδία υιοθετούν μια πάγια τακτική, σύμφωνα με την οποία παρέχεται οικονομική βοήθεια σε φοιτητές από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Στη χώρα μας δεν εφαρμόζεται παρόμοια εκπαιδευτική πολιτική, γιατί η δημόσια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν. Υπάρχουν όμως υποτροφίες που παρέχονται από κληροδοτήματα αλλά και από

το Εθνικό Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) για μεταπτυχιακές, διδακτορικές ή μεταδιδακτορικές σπουδές ή και για τους προπτυχιακούς φοιτητές που έχουν πολύ υψηλή επίδοση στις προπτυχιακές σπουδές.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων δείχνουν ότι η ικανοποίηση των φοιτητών για θέματα που σχετίζονται με τη φοιτητική μέριμνα, όπως είναι η διαμονή (εστίες) και η σίτιση δε έχει ικανοποιήσει μεγάλο ποσοστό του δείγματος, 42%. Αναλυτικότερα, από το σύνολο των φοιτητών που είναι δυσαρεστημένοι από τη φοιτητική μέριμνα το μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες, με σημαντική διαφορά σε σχέση με τους άνδρες ($U=27764$, $p=.027$).

Η προβληματική ξεκινάει από το ερώτημα, αν οι κοινωνικές ανισότητες που αναπαράγονται λόγω της απουσίας υποστηρικτικών δομών και της φοιτητικής μέριμνας είναι καθοριστικές για τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές και την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους. Ένας παράγοντας ουσιαστικός είναι ότι οι φοιτητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κάλυψη του κόστους σπουδών αναγκάζονται να εργαστούν με συνέπεια να παραβλέπουν τις υποχρεώσεις και να μην ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις των σπουδών. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι τα ποσοστά των φοιτητών που εργάζονται για να καλύψουν το κόστος των σπουδών είναι υψηλά και δείχνουν ότι η προσφερόμενη φοιτητική μέριμνα δεν είναι επαρκής για να καλύψει τις ανάγκες τους. Η απουσία φοιτητικής μέριμνας και η πίεση εξεύρεσης εργασίας για τη στοιχειώδη κάλυψη των εξόδων τους μπορεί να οδηγήσει στην καθυστέρηση των σπουδών για εκείνο το μέρος του φοιτητικού πληθυσμού για το οποίο, αφενός οι παρατεταμένες σπουδές κοστίζουν ακριβά, αφετέρου η είσοδος στην παραγωγή και η πρόωρη επαγγελματοποίηση μετατρέπονται σε αναπόφευκτη στρατηγική επιβίωσης, ανατρέποντας έτσι την προοπτική ολοκλήρωσης των σπουδών. Συγκεκριμένα, μια έρευνα στην Ελλάδα (Κίσσας, 1996) που μελέτησε τους παράγοντες καθυστέρησης των σπουδών έδειξε ότι η διακοπή ή η καθυστέρηση των σπουδών βρίσκεται σε θετική συνάφεια με την εργασία.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι το 34% εργάστηκε κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή για να καλύψει τα έξοδα των σπουδών του είτε για άλλους λόγους. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 43.8% εργάστηκε για να καλύψει το

κόστος των σπουδών. Υπάρχει, όμως και ένα σημαντικό ποσοστό, επίσης, που οι φοιτητές δηλώνουν ότι ήθελαν να εργαστούν για να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα χρήσιμα για τη μελλοντική ένταξη τους στην αγορά εργασίας, ειδικά σε περίοδο κρίσης, ποσοστό 32.4%. Αξιοπαρατήρητο είναι, σύμφωνα με τις συγκρίσεις, το εύρημα που δείχνει ότι όσοι δεν ήταν ικανοποιημένοι από τη φοιτητική μέριμνα, εργάστηκαν σε σημαντικό ποσοστό ($U=21937.5, p=.008$) για να καλύψουν τα έξοδα των σπουδών τους, 54%, ενώ όσοι ήταν ικανοποιημένοι από τη φοιτητική μέριμνα εργάστηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό, 49%, για να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα. Συμπεραίνεται, έτσι, ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της εργασίας των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών και της προσφερόμενης φοιτητικής μέριμνας. Το ζήτημα της φοιτητικής μέριμνας πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο ειδικών ερευνών και να απασχολήσει περαιτέρω τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ιδιαίτερα υπό τις συνθήκες της παρούσας κρίσης.

Παλαιότερες έρευνες, ωστόσο, αναφέρουν ότι η εργασία, ειδικά αυτή που σχετίζεται με τα προσόντα και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα του ατόμου, κατά τη διάρκεια των σπουδών επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις εμπειρίες από τις σπουδές (Pascarella & Terenzini, 1991). Επίσης, έρευνες δείχνουν ότι η εργασιακή εμπειρία κατά τη διάρκεια των σπουδών βοηθάει στη μελλοντική επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση (Brennan & Shah, 2000) αλλά και στην απόκτηση σημαντικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα λήψης αποφάσεων και η οργάνωση του χρόνου (Kuh, 1995). Από την άλλη πλευρά, μια σύντομη εργασιακή εμπειρία άσχετη με το αντικείμενο των σπουδών, αν συγκριθεί με την απουσία εργασιακής εμπειρίας κατά τη διάρκεια των σπουδών, έχει αποδειχθεί ότι αποφέρει χειρότερα αποτελέσματα στις επαγγελματικές προοπτικές.

Στη συνέχεια, μελετήθηκε η επίδραση που ασκούν οι ποικίλοι κοινωνικοί παράγοντες στην εργασιακή απασχόληση κατά τη διάρκεια των σπουδών. Διαπιστώθηκε, με λογιστική παλινδρόμηση (logistic regression), που έχει ως εξαρτημένη μεταβλητή την απόφαση του φοιτητή να εργαστεί ή όχι κατά τη διάρκεια των σπουδών, και ανεξάρτητες μεταβλητές την εκπαίδευση και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, όπως επίσης και το εισόδημα, ότι η κοινωνική τάξη δεν έχει στατιστικά σημαντική επιρροή στην απόφαση για

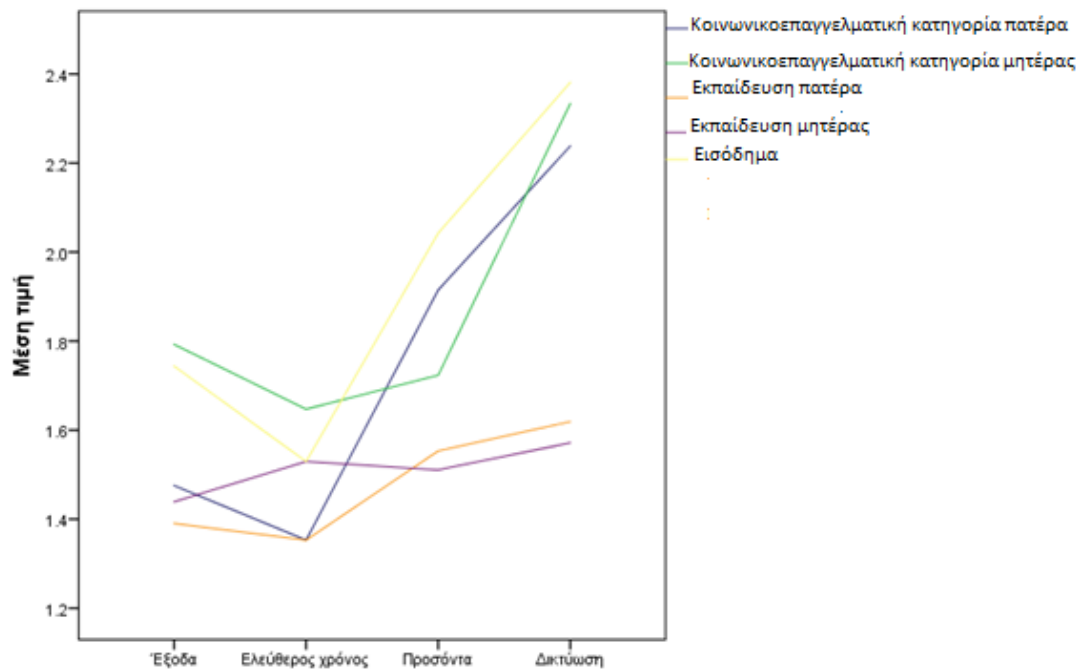
εργασία παράλληλα με τις σπουδές. Προηγούμενες έρευνες ενισχύουν το εύρημα αυτό, σύμφωνα με το οποίο, η κοινωνική τάξη δεν επηρεάζει τη ροπή/κλίση των φοιτητών προς την απόκτηση εργασιακής εμπειρίας κατά τη διάρκεια των σπουδών (Brennan & Shah, 2000).

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλοί και ποικίλοι λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές στην εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν πράγματι ότι υπάρχουν πολλοί λόγοι που διαφοροποιούν την απόφαση των φοιτητών να εργαστούν. Οι λόγοι αυτοί συνδέονται με πολλούς παράγοντες και παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αν και ένα μεγάλο ποσοστό, 46.2% αναφέρει ότι κύριος λόγος είναι η κάλυψη του κόστους των σπουδών, ένα επίσης αρκετά υψηλό ποσοστό, 32.4%, αναφέρει ότι ο κύριος λόγος εργασίας κατά τη διάρκεια των σπουδών είναι η απόκτηση προσόντων για μελλοντική ένταξη στην αγορά εργασίας, ειδικά σε περίοδο κρίσης. Μικρότερα είναι τα ποσοστά όσων εργάστηκαν για να ενταχθούν σε κοινωνικά δίκτυα και όσοι εργάστηκαν για να βρουν μια ενδιαφέρουσα απασχόληση εφόσον οι σπουδές δεν τους ικανοποιούσαν και είχαν αρκετό ελεύθερο χρόνο.

Όσον αφορά τις διαφορές ανάμεσα στο φύλο, την κοινωνική τάξη, τον τόπο κατοικίας και στους λόγους για τους οποίους, αποφάσισαν να εργαστούν οι φοιτητές, η ανάλυση με χ^2 έδειξε ότι οι γυναίκες εργάστηκαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό για να ενταχθούν σε κοινωνικά δίκτυα, ($\chi^2(3)=9,49$, $p=.023$). Όσον αφορά τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, οι φοιτητές που έχουν πατέρα που εντάσσεται σε χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό εργάστηκαν για να καλύψουν τα έξοδα σπουδών, σε αντίθεση με τους φοιτητές που έχουν γονείς που εντάσσονται σε υψηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, οι οποίοι σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό εργάστηκαν για να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα, ($\chi^2(6)=18,88$, $p=.004$). Επιπλέον, ενδιαφέρον είναι το εύρημα που έδειξε ότι (ανάλυση με κριτήριο Kruskal-Wallis) οι φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό εισόδημα επέλεξαν σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό να εργαστούν για να ενταχθούν σε κοινωνικά δίκτυα ($\chi^2(3)=14,52$, $p=.002$). Από την άλλη πλευρά, το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($p=.133$), του πατέρα

($p=.111$) και το τμήμα ($p=.121$) δεν επηρέασε κανέναν από τους λόγους για τους οποίους οι φοιτητές εργάστηκαν.

Το γράφημα 23 δείχνει τη μέση τιμή των λόγων απόφασης των φοιτητών που προέρχονται από υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο να εργαστούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.



Γράφημα 23: Λόγοι απόφασης για εργασία και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο

Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές δεν εργάστηκαν μόνο για να καλύψουν τα έξοδα των σπουδών τους. Συνήθως, η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας, η επαφή με την αγορά εργασίας, οι χαμηλές απαιτήσεις του τμήματος σπουδών τους, ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος αλλά και η έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο των μαθημάτων αποτελούν τους σημαντικότερους λόγους που οι φοιτητές εργάστηκαν.

Αρχικά, η μαρτυρία που ακολουθεί δείχνει ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος για το αντικείμενο σπουδών οδηγεί τους φοιτητές στην εργασία προκειμένου να «βγάλουν ένα χαρτζιλίκι». Χαρακτηριστικά αναφέρει η φοιτήτρια του τμήματος Φιλολογίας από χαμηλή κοινωνική τάξη:

«Τα μαθήματα δεν μου αρέσουν. Κάνω άλλα πράγματα, όπως γυμναστήριο, ζούμπα, συνεχίζω τα αγγλικά και ανά διαστήματα μοιράζω φυλλάδια για το χαρτζιλίκι. Ψάχνω για δουλειά από το τρίτο έτος».

Η επόμενη φοιτήτρια από χαμηλή κοινωνική τάξη, που φοιτά στο τμήμα ΦΠΨ, μαρτυρά ότι είχε πολύ ελεύθερο χρόνο γιατί το τμήμα που σπουδάζει δεν έχει υψηλές απαιτήσεις και συνεπώς εργάστηκε για να βγάλει το χαρτζιλίκι της. Η μαρτυρία της ταυτόχρονα δείχνει μια απόσταση από τη συμμετοχή στην ακαδημαϊκή ζωή του πανεπιστημίου:

«Η σχολή δεν είχε πολλές απαιτήσεις και δούλεψα ένα διάστημα εδώ στα Γιάννενα πριν ξενοικιάσω το σπίτι. Σαν φοιτήτρια ερχόμουν στο πανεπιστήμιο, μαζί με μια κοπέλα από τον Πύργο που ήτανε στην ίδια σχολή. Συναντήσαμε και άλλες τέσσερις κοπέλες από την ίδια σχολή, πολύ καλές και κάναμε καλή παρέα. Μερικές φορές ερχόμασταν, πολλές φορές όχι. Ένα εξάμηνο δεν ήρθα καθόλου, είχα όμως επαφή με τα μαθήματα. Μαζευόμασταν όλες οι φίλες στο σπίτι, πηγαίναμε για καφέ. Πήγαινα πολύ συχνά, κάθε μήνα στην Ελευσίνα, και εκεί δούλευα σερβιτόρα».

Επίσης, η επίδραση των γονέων στο ζήτημα της απόκτησης εργασιακής εμπειρίας είναι σημαντικός λόγος που κάνει τους φοιτητές να θέλουν να εργαστούν, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η φοιτήτρια του ΦΠΨ από χαμηλή κοινωνική τάξη:

«Ένιωθα ότι έπρεπε να κάνω κάτι στην καθημερινότητά μου και να δω πώς λειτουργεί ο κόσμος. Ένιωθα απομονωμένη αν ασχολούμουν μόνο με το πανεπιστήμιο. Ίσως με επηρέασε και ο πατέρας μου σε αυτό που μου έλεγε ότι η αληθινή ζωή είναι έξω και ότι πρέπει να έχω και αυτές τις εμπειρίες. Έχει ελεύθερο επάγγελμα και πιστεύει ότι η εργασία θέλει συνεχή επικοινωνία με κόσμο».

Στη συνέχεια, εφόσον τα ευρήματα έδειξαν ότι σημαντικό ποσοστό του δείγματος, 42%, εργάστηκε με σκοπό να καλύψει τα έξοδα των σπουδών του

τέθηκε το κρίσιμο ερώτημα της κάλυψης του κόστους των σπουδών, για το οποίο έχουν γίνει πολυάριθμες έρευνες, οι οποίες έχουν οδηγηθεί σε σημαντικά συμπεράσματα. Το ουσιαστικότερο μέσο κάλυψης των εξόδων των σπουδών στο μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος προέρχονταν κατά κύριο λόγο από τους γονείς, ποσοστό 69.4%. Τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν ενδείξεις ότι το κόστος των σπουδών επιβαρύνει εξ ολοκλήρου τις ελληνικές οικογένειες, οι οποίες επενδύουν σημαντικά για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό πήρε υποτροφία, 2.2%. Ένα πολύ μικρό ποσοστό 1.4% πήρε δάνειο κατά τη διάρκεια των σπουδών του, παρότι χωρίς τόκο, γεγονός που δείχνει ότι διακατέχονται από φόβο για το επαγγελματικό μέλλον και δε θέλουν να δημιουργήσουν υποχρεώσεις με τράπεζες. Οι δαπάνες για ενίσχυση των οικονομικά αδύναμων φοιτητών, τη φοιτητική μέριμνα και τις υποτροφίες μέσω του ΙΚΥ αγγίζουν μόλις το 5% των συνολικών δαπανών για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση (ΕΛΙΑΜΕΠ). Επίσης, το 4.8% έχει προσωπικά εισοδήματα που τους επιτρέπουν να καλύψουν το κόστος των σπουδών και το 6.5% ότι μένουν με τους γονείς τους και δεν έχουν ιδιαίτερα έξοδα.

Συμπέρασμα

Από τα δεδομένα που αναλύθηκαν προηγουμένως προκύπτουν ενδείξεις ότι ο ένας στους δύο φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένος από τη φοιτητική μέριμνα για την υποστήριξη των σπουδών τους. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών που δεν είναι ικανοποιημένοι από τη φοιτητική μέριμνα εργάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για να καλύψουν τα έξοδα τους. Το ποσοστό αυτό, όμως, δεν είναι υψηλό γιατί η πλειονότητα των φοιτητών έχει την υποστήριξη της οικογένειας που καλύπτει τα έξοδα των σπουδών τους. Οι λόγοι που οι φοιτητές εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών ποικίλουν και είναι, εκτός από την κάλυψη των εξόδων, η απόκτηση επιπλέον προσόντων, η ένταξη σε κοινωνικά δίκτυα ή η εκτίμησή τους ότι είχαν αρκετό ελεύθερο χρόνο.

Από τις συγκρίσεις με την κοινωνική τάξη φαίνεται ότι οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα εργάζονται συχνότερα για να καλύψουν τα έξοδα σπουδών. Αντίθετα, οι φοιτητές από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα εργάζονται συχνότερα για να αποκτήσουν εργασιακά προσόντα. Επιπλέον,

ενδιαφέρον είναι το εύρημα που δείχνει ότι οι φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό εισόδημα επέλεξαν συχνότερα να εργαστούν για να ενταχθούν σε κοινωνικά δίκτυα.

5.4 Μάθηση και κοινωνικές ανισότητες

5.4.1 Μάθηση και προγράμματα σπουδών

Σε αυτήν την ενότητα, παρουσιάζονται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα και αναφέρονται στις αντιλήψεις των φοιτητών για τη μάθηση που θεωρούν ότι τους προσέφεραν οι σπουδές στο πανεπιστήμιο, σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, τη διδασκαλία, τη συνεργασία με τους καθηγητές, την υλικοτεχνική υποδομή του ιδρύματος. Επίσης, παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις συσχετίσεις των απαντήσεων με διάφορες μεταβλητές, προκειμένου να διαπιστωθεί, αν και σε ποιο βαθμό υπάρχει συνάφεια με την κοινωνική τάξη των φοιτητών, η οποία επιβεβαιώνει την ύπαρξη και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση.

Το θέμα της μάθησης στο πανεπιστήμιο αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών, διεθνώς, από τη δεκαετία του 1970. Οι έρευνες αυτές παρουσιάζουν μάλιστα αύξηση μετά τη δεκαετία του 1990, η οποία εντείνεται συνεχώς, καθώς έρχεται στο προσκήνιο η συζήτηση για τη γνώση που προσφέρει η ανώτατη εκπαίδευση (Sarakinioti, Tsatsaroni & Stamelos, 2011). Στη διδακτορική της διατριβή, η Σαρακινιώτη παρουσιάζει την προβληματική για τη σχέση των ευρωπαϊκών πολιτικών με τις πολιτικές των κρατών μελών που διαμορφώνουν και εφαρμόζουν στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματά τους. Μελετά τις αλλαγές στην εκπαίδευση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, όπως εγγράφονται στα προγράμματα της αρχικής εκπαίδευσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ένα από τα βασικά ευρήματά της είναι ότι, παρότι στην Ελλάδα η μεθοδολογία των ικανοτήτων δεν είναι ισχυρό στοιχείο του επίσημου λόγου για την ανώτατη εκπαίδευση, οι αλλαγές που καταγράφονται στις αρχές αναπλαισίωσης της εκπαιδευτικής γνώσης δημιουργούν τις συνθήκες για την

επίσημη είσοδο της γλώσσας των ικανοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι σημαντικότερες από τις αλλαγές αυτές είναι η διάδοση της ιδέας της διεπιστημονικότητας και των προοδευτικών παιδαγωγικών πρόσκτησης της γνώσης, αλλά με νοήματα που παραπέμπουν στην ικανότητα «επίλυσης προβλημάτων», στη (αυτό)-ρύθμιση με προσανατολισμό προς συγκεκριμένα πλαίσια (επαγγελματικής) πρακτικής, στη δια βίου μάθηση και στην επιτελεσματικότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιγράφουν ένα αναδυόμενο τύπο εκπαιδευτικής πρακτικής για την ανώτατη εκπαίδευση, τη διαθεματικότητα, η οποία ως νέα μορφή κοινωνικής ρύθμισης της υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών λειτουργεί για την απο-εξειδίκευσή τους (Σαρακινιώτη, 2012).

Πολλές μελέτες, επίσης, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις προσπάθειες που καταβάλλονται για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης (Τσατσαρώνη & Κούρου, 2007α, 2007β· Gibbs et al., 2003). Συγκεκριμένα, δίνουν έμφαση στις υπηρεσίες που προσφέρονται από τα ιδρύματα μέσα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον ώστε να ενεργοποιήσουν τις γνωστικές ικανότητες και το ενδιαφέρον για μάθηση (Crozier & Reay, 2011). Οι καθημερινές συναναστροφές κατά τη διάρκεια των διαλέξεων, η αλληλεπίδραση με τους καθηγητές, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διαδικασίες που επιτυγχάνεται η μάθηση, η τεχνολογική υποδομή συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη μάθηση.

Συγκεκριμένα, από τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι σχέσεις των φοιτητών με τους καθηγητές είναι σημαντικοί παράγοντες που προσδιορίζουν το επίπεδο της μάθησης. Ωστόσο, πρόσφατα ο Padgett και οι συνάδελφοί του βρήκαν ότι ακόμη και αν το πανεπιστήμιο παρέχει σημαντικές υπηρεσίες, όπως η πληρότητα και συνοχή, η ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, για τη γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη των φοιτητών, δεν επωφελούνται όλοι με τον ίδιο τρόπο (Padgett et al., 2010). Δηλαδή, ακόμη και αν οι εμπειρίες των φοιτητών είναι ίδιες, δεν είναι ίδια τα εσωτερικά και εξωτερικά οφέλη από τη μάθηση. Μια εξήγηση για την παραπάνω άποψη θα μπορούσε να είναι ότι τα διαφορετικά μαθησιακά και γνωστικά αποτελέσματα προκύπτουν από τις διαφοροποιημένες αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι φοιτητές για τη μάθηση και που επηρεάζουν την

ενσωμάτωση στο μαθησιακό περιβάλλον (Hockings et al., 2007) αλλά και συντελούν στην κατασκευή καταλλήλων ή μη προτύπων μαθησιακής συμπεριφοράς (Dibben, 2006).

Μια δεύτερη εξήγηση υποστηρίζει ότι οι διαφορετικοί τρόποι που οι φοιτητές αντιμετωπίζουν τα ζητήματα της μάθησης στο πανεπιστήμιο σχετίζονται με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες στις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Singh, 2011· Crocier & Reay, 2011). Αυτές σε μεγάλο βαθμό επηρεάζουν το ενδιαφέρον για τις σπουδές και την παρακίνηση για μάθηση. Μια έρευνα που έγινε σε 750 πρωτοετείς φοιτητές αποκάλυψε ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές είναι η έλλειψη προσανατολισμού και η απουσία ενδιαφέροντος για μάθηση, αλλά και η έλλειψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων (Richardson, 2003).

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων γίνεται πιο σημαντικό και αξίζει να εξετασθεί και να ερμηνευθεί. Προς την κατεύθυνση αυτή η θεωρία του Bourdieu αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο, αφού υποστηρίζει ότι οι ανισότητες στη μάθηση έχουν την προέλευσή τους στο υλικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των φοιτητών και συνδέονται, σε μεγάλο βαθμό, με το ταξικό και οικογενειακό τους έθος. Είναι σημαντική η επίδραση που ασκεί η κοινωνική τάξη στη μάθηση και τη γνωστική ανάπτυξη των φοιτητών (Padgett et al., 2010· Cantwell & Scevak, 2004). Για παράδειγμα, σχετικές έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι φοιτητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ανταποκρίνονται σε μικρότερο βαθμό στις διαδικασίες και τις απαιτήσεις της μάθησης, δεν έχουν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους.

Το εύλογο ερώτημα που τίθεται από τα παραπάνω είναι: συμβαίνει κάτι ανάλογο στους φοιτητές των ελληνικών πανεπιστημίων; Δεν έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες, ώστε να αναδειχθούν οι πιθανές κοινωνικές ανισότητες, μέσα στις στάσεις και τις αντιλήψεις των φοιτητών. Από αυτή τη σκοπιά, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανάλυση των δεδομένων που ακολουθεί.

Μια γενική διαπίστωση από τις απαντήσεις των φοιτητών του δείγματος στις σχετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της ποσοτικής έρευνας είναι ότι οι περισσότεροι φοιτητές δηλώνουν ικανοποιημένοι από τα

προγράμματα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, ένα υψηλό ποσοστό από το σύνολο των φοιτητών του δείγματος, 69.4%, θεωρεί ότι το πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησε, κατά τη διάρκεια των σπουδών του, είχε την αναγκαία πληρότητα και συνοχή. Το περιεχόμενό του ήταν επαρκές για τη μάθηση, για να αποκτήσουν ένα κατάλληλο «σώμα» γνώσης για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος. Μια μειοψηφία, το 17.5%, δηλώνει το αντίθετο, ενώ το 23.2% δεν εκφράζει άποψη, ούτε θετική ούτε αρνητική.

Σε σχέση με την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών και, ειδικότερα, την ευελιξία που διασφαλίζει την ανανέωση του περιεχομένου των γνώσεων και την προσαρμογή τους στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας τα δεδομένα της έρευνας παρέχουν διαφορετικές ενδείξεις. Η ευελιξία, ως όρος που χρησιμοποιείται συχνά τις τελευταίες δεκαετίες, αναφέρεται στο βαθμό που η οργάνωση των σπουδών είναι προσαρμοσμένη στα «ευέλικτα περιβάλλοντα» μάθησης και στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα ευέλικτο ωράριο παραδόσεων, βιωματικά περιβάλλοντα μάθησης, ύλη οργανωμένη σύμφωνα με το σύγχρονο τρόπο παραγωγής και αφομοίωσης της γνώσης. Επίσης, στην ευελιξία που απαιτούν από το εργατικό δυναμικό οι σύγχρονες αγορές εργασίας της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προκύπτει ότι μόνο το 30% των φοιτητών του δείγματος συμφωνεί ότι η οργάνωση του προγράμματος σπουδών που παρακολούθησε χαρακτηριζόταν από ευελιξία. Το μεγαλύτερο ποσοστό, το 46.8%, σχεδόν ο ένας στους δύο, διαφωνεί, θεωρεί δηλαδή ότι το πρόγραμμα σπουδών δε είχε την αναγκαία ευελιξία για την ανανέωση των μαθημάτων και των γνώσεων, ήταν προσκολλημένο στα παραδοσιακά πρότυπα. Περιελάμβανε ένα σύνολο γνώσεων πολλές φορές ξεπερασμένο σε σχέση με τις εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο και στην αγορά εργασίας.

Η θετική άποψη για την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών εκφράζεται και από ένα αριθμό φοιτητών που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, πολύ μικρότερο, όμως, αναλογικά με αυτούς που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα από τη συνέντευξη ενός φοιτητή του τμήματος Μαθηματικού που προέρχεται από χαμηλή κοινωνική τάξη:

«Από το πανεπιστήμιο και από τη σχολή είμαι πολύ ικανοποιημένος, γιατί είχε πολύ καλό πρόγραμμα σπουδών. Είχε δομή και οργάνωση, ενώ από τον Σεπτέμβριο μήνα βγαίνει το πρόγραμμα για όλη την χρονιά και αυτό ήταν πολύ σημαντικό. Σε άλλες σχολές βγαίνει μια εβδομάδα πριν».

Η επόμενη μαρτυρία ενός φοιτητή του τμήματος Πληροφορικής με γονείς που ανήκουν στη μεσαία κοινωνική τάξη δηλώνει ότι είναι ικανοποιημένος από το πρόγραμμα σπουδών. Αναφέρει ακόμη κάτι σημαντικό, που παραπέμπει στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, η οποία αναφέρεται στη σημασία της ώσμωσης των παιδιών από μορφωμένους γονείς με την κυρίαρχη κουλτούρα και τις αξίες της εκπαίδευσης και την εξοικείωσή του με το πολιτισμικό κεφάλαιο και τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Αναφέρει συγκεκριμένα:

«Είμαι ευχαριστημένος από το πρόγραμμα σπουδών και από την οργάνωση της ύλης αλλά και από το περιεχόμενο των μαθημάτων και τα εργαστήρια. Βοηθήθηκα από την οικογένειά μου και με τη δική μου προσπάθεια κατάφερα να κατανοήσω καλύτερα το νόημα της επιστήμης και σε αυτό με βοήθησε το ότι ήξερα να διαβάζω».

Στις συνεντεύξεις, όμως, σε αντίθεση με τις θετικές αντιλήψεις για την πληρότητα και τη συνοχή των προγραμμάτων, οι περισσότεροι φοιτητές επισημαίνουν συχνά ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα τόσο ως προς το περιεχόμενο, τη συνοχή όσο και ως προς την ευελιξία. Συγκεκριμένα, αναφέρονται σε επιμέρους ζητήματα, όπως η απουσία της αναγκαίας οργάνωσης και ευελιξίας για την ανανέωση του περιεχομένου και την προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Αναφέρει χαρακτηριστικά μια φοιτήτρια του τμήματος Ιστορικού-Αρχαιολογικού από χαμηλή κοινωνική τάξη:

«Νιώθω ότι δεν έμαθα τίποτα. Το πρόγραμμα σπουδών είχε ενδιαφέροντα μαθήματα, αλλά δεν ήταν καλά οργανωμένο. Θα ήθελα να είχε περισσότερη

συνοχή και να ήταν περισσότερο προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις των φοιτητών και πιο προοδευτικό σε σχέση με το περιεχόμενο των γνώσεων που σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν ξεπερασμένες και ελάχιστα χρήσιμες νομίζω».

Παρόμοιες αντιλήψεις από φοιτητή του τμήματος Φυσικής, που προέρχεται από χαμηλή κοινωνική τάξη, εκφράζει τις γενικότερες αντιρρήσεις και αμφισβητήσεις των φοιτητών για το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, που θεωρούν ότι θα έπρεπε να είναι λιγότερο θεωρητικό και περισσότερο προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας:

«θα ήθελα στη σχολή μου το περιεχόμενο των μαθημάτων να ήταν πιο πρακτικό, τα εργαστήρια με περισσότερη πράξη, προσαρμοσμένη σε ό,τι απαιτεί η αγορά εργασίας. Έτσι όπως ήταν τώρα πρέπει να το ψάχνεις μόνη σου. Η ύλη, έτσι φαίνεται ανοργάνωτη».

Κάποιοι φοιτητές του τμήματος Φιλολογίας, επίσης, από τα χαμηλά και τα μεσαία, αντίστοιχα, κοινωνικά στρώματα αναφέρονται σε μια άλλη διάσταση των προγραμμάτων σπουδών που δεν καλύπτει τις προσδοκίες τους, δηλαδή τη διαρκή ανανέωση του περιεχομένου τους, την αποτελεσματική μετάδοση των γνώσεων, ώστε να τους προετοιμάζουν για την άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας.

«Δεν είμαι ευχαριστημένος από την σχολή, από το πρόγραμμα σπουδών, από τους καθηγητές, από το περιεχόμενο των μαθημάτων, γιατί προσφέρουν ξεπερασμένες γνώσεις που δεν χρειάζονται στην αγορά εργασίας γίνονται τα ίδια μαθήματα εδώ και πολλά χρόνια, ενώ η επιστήμη έχει προχωρήσει».

«Παρακολουθούσα τα μαθήματα. Είμαι ευχαριστημένη με βάση το δέκα, 6-7 από τη σχολή. Η εκπαίδευση θα μπορούσε να ήταν και καλύτερη, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τα προγράμματα σπουδών τα οποία περιείχαν υλικό που δεν ήταν προσαρμοσμένο κατάλληλα στο σύγχρονο τρόπο που πρέπει μαθαίνουμε».

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτουν σαφείς ενδείξεις ότι οι φοιτητές του δείγματος δεν έχουν θετική άποψη για την πληρότητα και συνοχή των προγραμμάτων σπουδών. Επισημαίνουν ότι δεν έχουν την αναγκαία ευελιξία, δεν ανανεώνουν το περιεχόμενό τους για την προσαρμογή στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Με λίγα λόγια, αναδεικνύουν ένα πρόβλημα που φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού του τρόπου που δομούνται και οργανώνονται τα προγράμματα σπουδών και της γνώσης που προσφέρουν τα ελληνικά πανεπιστήμια. Πρόκειται για ένα θέμα που είχε τονισθεί σε προηγούμενες σχετικές μελέτες, παρότι αυτές ήταν περιορισμένες. Ήδη από το 2000, είχε τονιστεί από τους Μαυρογιώργο και Σιάνου-Κύργιου, ότι «η σύνδεση του πανεπιστημίου με την οικονομική ανάπτυξη και της επαγγελματικής αποκατάστασης των πτυχιούχων με την παρεχόμενη εκπαίδευση φέρνει, καθυστερημένα σε σύγκριση με άλλες χώρες, στο προσκήνιο το αίτημα της ανασυγκρότησης των προγραμμάτων σπουδών» (Μαυρογιώργος & Σιάνου-Κύργιου, 2000:10). Έτσι μπορεί να επιτευχθεί ο αναπροσανατολισμός του περιεχομένου της εκπαίδευσης και τα αναγκαία μέτρα για τη σύζευξη του ουμανιστικού χαρακτήρα του πανεπιστημίου με τον προσανατολισμό του προς την οικονομία. Επίσης, ο αναπροσανατολισμός, καθίσταται αναγκαίος λόγω της κρίσης που διέρχονται παραδοσιακοί επιστημονικοί κλάδοι και της ανάγκης για νέους τρόπους μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης, των νέων ερμηνευτικών μοντέλων και των θεωρητικών εργαλείων.

Οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν αναγκαία την αλλαγή των γνωστικών αντικειμένων και επιβάλλουν τον επανακαθορισμό του περιεχομένου των μαθημάτων με βάση τις επιστημονικές εξελίξεις, τις ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες και τις συνθήκες στην αγορά εργασίας. Για παράδειγμα, ο Κουλαιδής (2007) σε ένα άρθρο του με τον τίτλο *Πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών και οικονομία: Τυπολογία πρακτικών οργανώνει* ένα τυπολογικό σχήμα για την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών των ελληνικών πανεπιστημίων στην προσπάθεια του να πετύχει αυτή τη σύζευξη. Η προβληματική του ξεκινάει με το σύνθετο και αναπάντητο συχνά ερώτημα, αν πρέπει τα προγράμματα σπουδών να διαμορφώνονται σύμφωνα με τις κοινωνικές και επιστημολογικές αρχές και ως εκ τούτου να προσαρμόζονται

στο «παράδειγμα» του Humboldt, ή να στηρίζονται στο σύγχρονο φιλελεύθερο «παράδειγμα», ώστε να ικανοποιούν τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, να προσφέρουν την εργαλειακή γνώση που αυτή απαιτεί. Η δυσκολία στο να δοθεί μια λύση σε αυτό το ερώτημα προέρχεται αφενός από το γεγονός ότι πρόκειται για δύο πολύ διαφορετικές ρητορικές η σύνδεση, των οποίων είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Κουλαιδής «θα πρέπει να συμφωνήσουμε ποια είναι τα όρια ανάμεσα στην επιστημολογική και την εργαλειακή γνώση» αλλά και θα πρέπει «να έχουμε τη δυνατότητα να προβλέψουμε τις οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις σε βάθος χρόνου μιας δεκαετίας τουλάχιστον» (Κουλαιδής, 2007:285).

Ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις προκύπτουν και από τις συγκρίσεις των απαντήσεων με τις μεταβλητές του φύλου και της κοινωνικής τάξης των φοιτητών. Συγκεκριμένα, υπάρχουν διαφορές, όχι πολύ σημαντικές ανάμεσα στα φύλα. Οι άνδρες θεωρούν συχνότερα σε σύγκριση με τις γυναίκες ότι η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών διασφαλίζει την αναγκαία ευελιξία, ώστε να προσφέρουν γνώσεις προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις των φοιτητών, ποσοστό 31.7% έναντι 28.9% αντίστοιχα ($\chi^2(2)=3,86, p>.005$). Δεν παρουσιάστηκαν ανάλογες διαφορές στις αντιλήψεις σε σχέση με την πληρότητα και συνοχή στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ($\chi^2(2)=0,30, p>.005$). Η διαφορά αυτή ενδεχομένως να έχει σχέση με τη κατανομή των φοιτητών κατά φύλο στα τμήματα, ανάμεσα στα οποία υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές ως προς τα πρότυπα οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών.

Επίσης, το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών είναι ουσιαστικός προσδιοριστικός και διαφοροποιητικός παράγοντας. Όσοι φοιτητές προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα συχνότερα αμφισβητούν τα προγράμματα σπουδών, δείχνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την πληρότητα και τη συνοχή αλλά και από την ευελιξία τους.

Αυτή η διαπίστωση προκύπτει και από την πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με τη βηματική μέθοδο (stepwise multiple linear regression), με την οποία εξετάστηκε κατά πόσο το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων, και το μηνιαίο εισόδημα) και ο τόπος κατοικίας επηρεάζουν τις αντιλήψεις των

φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών. Διαπιστώνεται ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών για την πληρότητα και συνοχή των προγραμμάτων σπουδών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συνάφεια με το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας ($p=.000$). Σε σημαντικό βαθμό, επίσης, επηρεάζονται και από το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($p=.040$), δηλαδή οι φοιτητές που προέρχονται κυρίως από γονείς με υψηλότερο οικογενειακό εισόδημα και έχουν μητέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης εκφράζουν συχνότερα θετικότερες απόψεις για την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών, ιδιαίτερα σε σχέση με την πληρότητα και συνοχή τους. Επιπλέον, η αντίληψη τους για την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το εισόδημα της οικογένειας ($p=.003$) και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας ($p=.011$), ενώ μεγαλύτερη είναι η επιρροή που ασκεί το εισόδημα της οικογένειας.

Οι διαφορές αυτές παρέχουν ενδείξεις ότι η κοινωνική τάξη διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών στο πανεπιστήμιο και ειδικότερα σε σχέση με τη μάθηση, την απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων και την καλλιέργεια των αναγκαίων δεξιοτήτων που διασφαλίζουν την ένταξη στην αγορά εργασίας. Οι διαφορές αυτές παρέχουν ενδείξεις ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες ως προς τις γνώσεις που προσδοκούν να αποκτήσουν και τη μάθηση που αναμένουν να τους προσφέρει το πανεπιστήμιο. Επιβεβαιώνουν τα προηγούμενα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές από υψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και συνεπώς παρουσιάζουν αποικλίσεις στο βαθμό ικανοποίησης από την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών σε σχέση με όσους προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες.

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται ότι επιδρά καθοριστικά και προσδιορίζει τις αντιλήψεις των φοιτητών για την πληρότητα, συνοχή και ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών είναι οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες. Και στην περίπτωση αυτή, ωστόσο, η επίδραση της κοινωνικής τάξης είναι εξαιρετικά σημαντική εφόσον τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις κατά τη διάρκεια της σχολικής τους

διαδρομής. Αυτές, βέβαια, βρίσκονται στις μαθησιακές εμπειρίες των προηγούμενων βαθμίδων της εκπαίδευσης και της επίδοσης στο πανεπιστήμιο, όπως επίσης είναι στενή η σχέση ανάμεσα στην επίδοση στο σχολείο και την κοινωνική καταγωγή (Vignoles & Crawford, 2009).

Τα ευρήματα από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων δείχνουν ότι οι φοιτητές που είχαν καλύτερη επίδοση στο Λύκειο (βαθμός πρόσβασης πάνω από 16.500 μόρια), δηλώνουν συχνότερα ότι είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την πληρότητα και τη συνοχή των προγραμμάτων σπουδών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας φοιτητής του τμήματος Πληροφορικής:

«Είμαι ευχαριστημένος από την σχολή, έχει πολύ καλό πρόγραμμα σπουδών. Τον Σεπτέμβριο μήνα βγαίνει το πρόγραμμα για όλη την χρονία και αυτό ήταν πολύ σημαντικό. Υπάρχει συνοχή ανάμεσα στο περιεχόμενο των μαθημάτων και τα εργαστήρια».

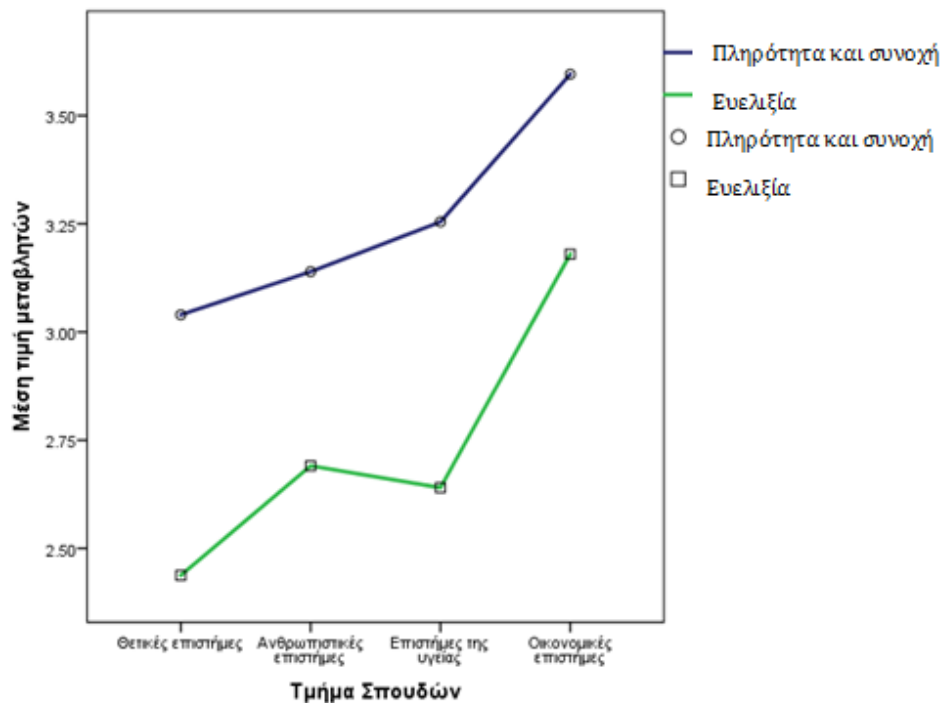
Αντίθετα, οι φοιτητές των οποίων η επίδοση δεν ήταν υψηλή στις προηγούμενες βαθμίδες διατυπώνουν συχνότερα την άποψη ότι η οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που παρακολούθησαν δεν καλύπτουν τις προσδοκίες και τις ανάγκες των φοιτητών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν δύο φοιτήτριες των τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας με μόρια πρόσβασης 14.500 και 14.000 μόρια αντίστοιχα:

«Όταν μπήκα στη σχολή περίμενα καλύτερα πράγματα, δηλαδή καλύτερους και πιο οργανωμένους καθηγητές, γενικά καλύτερη οργάνωση. Έζησα αρνητικές εμπειρίες. Τα προγράμματα σπουδών θα ήθελα να είναι διαφορετικά. Όχι ότι δεν πέρασα τα μαθήματα, απλά αν ήταν αλλιώς θα είχα αποκομίσει περισσότερες γνώσεις».

«Δεν είμαι ικανοποιημένη. Επίσης, δεν υπάρχει καλό οργανωτικό επίπεδο, δεν με βοηθούν να μάθω, μπερδεύομαι περισσότερο. Δεν υπάρχει καλή οργάνωση, όπως σε όλο το δημόσιο».

Μια εξήγηση για τις διαφορές αυτές μπορεί να δοθεί, αν ληφθεί υπόψη ότι οι θετικές εμπειρίες στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης και η υψηλή επίδοση προεξοφλούν θετικές εμπειρίες και υψηλή επίδοση στο πανεπιστήμιο. Η υψηλή επίδοση στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, κατά συνέπεια, επηρεάζει και τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών. Αυτό πιστοποιείται από τα δεδομένα μετά τις συσχετίσεις των απαντήσεων με τα τμήματα που σπουδάζουν οι φοιτητές, στα οποία, όπως προκύπτει από τα ποσοτικά δεδομένα, είναι διαφορετική η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού ως προς το φύλο, την κοινωνική τάξη, την επίδοση στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Από τις συγκρίσεις με τα τμήματα προκύπτουν, πράγματι, πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα. Αρχικά, οι φοιτητές που δηλώνουν συχνότερα ότι το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από πληρότητα και συνοχή προέρχονται από το τμήμα οικονομικών επιστημών ($M=3.6, SD=0.70$). Είναι πολύ μικρότερο το αντίστοιχο ποσοστό των φοιτητών από τα τμήματα των θετικών επιστημών ($M=3.04, SD=1.36$). Παρομοίως, όσοι δηλώνουν ότι το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από ευελιξία σε υψηλότερο ποσοστό είναι φοιτητές που φοιτούν στο τμήμα των οικονομικών επιστημών ($M=3.19, SD=1.02$) και σε μικρότερο ποσοστό, φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών ($M=2.45, SD=1.26$), όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα.



Γράφημα 24: Προγράμματα σπουδών και τμήμα

Μία εξήγηση των διαφορών αυτών μπορεί να δοθεί αν ληφθούν υπόψη ορισμένοι παράγοντες που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά των επιστημονικών κλάδων, το περιεχόμενο των μαθημάτων σε συνδυασμό με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών.

Συμπέρασμα

Συνολικά, από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων προκύπτουν ενδείξεις ότι οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος, δύο στους τρεις, θεωρούν ότι το πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησαν χαρακτηρίζεται από πληρότητα και συνοχή. Αντίθετα, μόνο ο ένας στους τρεις θεωρεί ότι το πρόγραμμα σπουδών διακρίνεται από ευελιξία περιλαμβάνοντας παραδόσεις κατάλληλα προσαρμοσμένες στην ύλη των μαθημάτων.

Όσον αφορά το φύλο, οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες πώς η οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών έχει την αναγκαία ευελιξία, ώστε να είναι προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των φοιτητών. Δεν παρουσιάστηκαν ανάλογες διαφορές στις αντιλήψεις σε σχέση με την πληρότητα και συνοχή στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών.

Από τις συγκρίσεις με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης προκύπτει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης και η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας όπως επίσης και το εισόδημα της οικογένειας, διαφοροποιούν τις εκτιμήσεις των φοιτητών για τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων σπουδών. Όσοι έχουν μητέρα με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα είναι σε μικρότερο ποσοστό ικανοποιημένοι από την πληρότητα και τη συνοχή αλλά και από την ευελιξία του προγράμματος σπουδών. Επίσης, οι φοιτητές που δηλώνουν σε υψηλότερο ποσοστό ότι το πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από πληρότητα και συνοχή είναι φοιτητές που σπουδάζουν στο τμήμα των οικονομικών επιστημών και σε μικρότερο ποσοστό, φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών. Αυτή η διαφοροποίηση παρέχει ενδείξεις ότι οι αντιλήψεις για τα προγράμματα σπουδών και συνεπώς τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων στο πανεπιστήμιο δεν είναι ίδιες. Είναι ένδειξη ότι δε διαθέτουν όλοι οι φοιτητές τις ίδιες πολιτισμικές «νόρμες», με βάση τις οποίες αποτιμούν τις γνώσεις που τους προσφέρει το πανεπιστήμιο και τα οφέλη που προσδοκούν να αποκομίσουν από τις σπουδές. Με άλλα λόγια, οι προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες διαφοροποιούν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των φοιτητών από τις μαθησιακές διαδικασίες στο πανεπιστήμιο. Οι διαφοροποιήσεις επίσης, από τις αντιλήψεις των φοιτητών για την οργάνωση κι την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών φαίνεται ότι βρίσκονται σε συνάφεια και με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους διαδρομής που αποτελούν το μαθησιακό τους υπόβαθρο και συνδέονται άμεσα με την κοινωνική τους προέλευση.

5.4.2 Διδασκαλία και μάθηση

Η διδασκαλία αποτελεί βασική παράμετρο των διαδικασιών μάθησης στο πανεπιστήμιο, και από αυτή τη σκοπιά, καθορίζει τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές. Στο πλαίσιο της προσπάθειας να ανιχνευθούν οι εμπειρίες των φοιτητών σε σχέση με το συγκεκριμένο παράγοντα στην ποσοτική και ποιοτική έρευνα συμπεριλήφθησαν ορισμένες ερωτήσεις με σκοπό να ανιχνευτούν οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδασκαλία. Τα εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των φοιτητών αναφέρονται στην διδασκαλία σε σχέση με την ύλη των μαθημάτων, στις μεθόδους διδασκαλίας και τη χρήση των Τεχνολογιών και Πληροφοριών Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Είναι γνωστό πως η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία αλλάζει τις διαδικασίες της μάθησης, γιατί συντελεί στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, της ύλης των μαθημάτων και του τρόπου παρουσίασης της. Παράλληλα, η ευρεία αξιοποίηση του διαδικτύου αποτελεί καταλύτη στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις διδακτικές πρακτικές. Προσφέρει στους φοιτητές πολλαπλάσιες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση, μέσα από μια ποικιλία τρόπων διδασκαλίας και μάθησης. Τους παρέχει, επίσης, περισσότερες δυνατότητες και μεγαλύτερη ελευθερία να κάνουν τις ατομικές επιλογές για την εκπαίδευσή τους, με τρόπο που ταιριάζει καλύτερα και καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Με άλλα λόγια, τους προσφέρει τη δυνατότητα μιας πιο ευρείας, αλλά και εξατομικευμένης, ως προς το χρόνο και τον τόπο, διδασκαλίας και μάθησης (Selwyn, 2008).

Σύμφωνα μάλιστα με τη ρητορική που συνοδεύει τις πολιτικές για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ανώτατη εκπαίδευση, οι νέες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης που προσφέρει η ανώτατη εκπαίδευση, με τη χρήση των ΤΠΕ, είναι πιο αποτελεσματικές και δίκαιες (Evans, 1994). Οι φοιτητές μπορούν να μαθαίνουν με διαφορετικούς και μικτούς τρόπους, δηλαδή με την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά και την ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, με έναν εικονικό κόσμο, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους (Swain & Panda, 2009: 1).

Πίνακας 28: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία

	Σημαντικός (%)	Ουδέτερος (%)	Μη Σημαντικός (%)	Σύνολο
Νέες μέθοδοι διδασκαλίας	28.7%	29.4%	41.9%	100%
Χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία	29.1%	35.5%	35.4%	100%
Παραδόσεις προσαρμοσμένες στην ύλη των μαθημάτων	30%	23.2%	46.8%	100%

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προκύπτει μια πρώτη σημαντική διαπίστωση, ότι γενικά οι φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος δηλώνει ότι ήταν αρνητικές οι εμπειρίες τους από τη διδασκαλία των μαθημάτων, γιατί αυτή ακολουθεί ακόμη τα παραδοσιακά πρότυπα και δεν ανανεώνεται με νέες τεχνικές και παιδαγωγικές μεθόδους. Μόνο το 28.7% δηλώνει ότι στο πανεπιστήμιο χρησιμοποιούνται νέες μεθόδους διδασκαλίας, και το 29.1% ότι αξιοποιούνται γενικότερα οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Απεναντίας, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος θεωρεί ότι στο πανεπιστήμιο δε χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία νέες μέθοδοι και δεν αξιοποιούνται στο βαθμό που θα ανέμεναν οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε ποσοστό 41.9% και 35.4% αντίστοιχα (πίνακας 28).

Όσον αφορά το φύλο παρατηρούνται διαφοροποιήσεις αφού οι γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό, 31.8% έναντι 24.4% εκτιμούν ότι χρησιμοποιούνται νέες μέθοδοι διδασκαλίας ($\chi^2(2)=4.04, p>.005$). Επίσης, σε μικρότερο ποσοστό οι άνδρες, ποσοστό 26.6% έναντι 31.5% των γυναικών, θεωρούν ότι αξιοποιούνται επαρκώς και γίνεται κατάλληλη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση ($\chi^2(2)=2.18, p>.005$). Οι φοιτήτριες, που έχουν γενικά καλύτερη επίδοση (Bunhmann & DiPrete, 2006· Bunhmann, et al., 2008) και παρακολουθούν τα μαθήματα, θεωρούν συχνότερα ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι επαρκείς και ικανοποιούν τις απαιτήσεις τους.

Από τις συγκρίσεις με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης προκύπτει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, την κοινωνικοεπαγγελματική τους κατηγορία και τις αντιλήψεις τους για τις μεθόδους διδασκαλίας. Αυτό προκύπτει και από την πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με τη βηματική μέθοδο (stepwise multiple linear regression) που εφαρμόστηκε για να διαπιστωθεί κατά πόσον επηρεάζει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία. Με βάση αυτή βρέθηκε ότι το εισόδημα της οικογένειας επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τις νέες μεθόδους διδασκαλίας ($p=.000$), για τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία ($p=.000$), αλλά και για το βαθμό που οι παραδόσεις είναι προσαρμοσμένες στην ύλη των μαθημάτων ($p=.041$). Είναι ο μόνος παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία γενικότερα. Αντίθετα, οι άλλες μεταβλητές της κοινωνικής τάξης δεν επιδρούν στις αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδασκαλία στο πανεπιστήμιο. Προκύπτουν έτσι ενδείξεις ότι το υλικό, παρά το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο των φοιτητών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία. Η διαπίστωση αυτή για το υλικό κεφάλαιο ενδεχομένως να έχει σχέση με την οικονομική άνεση που τους επιτρέπει την απρόσκοπτη παρακολούθηση των μαθημάτων, όπως επίσης και τη χρήση των ΤΠΕ, τις συνθήκες μελέτης και παρακολούθησης των μαθημάτων, την ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή των φοιτητών που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στο κόστος σπουδών.

Από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων προκύπτουν πολύ πιο ενδιαφέροντα και σαφή ευρήματα για τις αντιλήψεις των φοιτητών. Μια φοιτήτρια του ΦΠΨ από τη μεσαία κοινωνική τάξη αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Συμμετέχω στο μάθημα και υπάρχει αλληλεπίδραση. Ο τρόπος διδασκαλίας ήταν θέμα συνήθειας και συμμετοχής. Το πανεπιστήμιο είχε σκοπό την παραγωγή της γνώσης. Επομένως, πρέπει να δοθεί η δυνατότητα να αφεθείς, να βγάλεις αυτά που σκέφτεσαι, όπως στη ζωγραφική. Αυτό που δεν εκφράζεται υπάρχει τρόπος να εκφραστεί. Μερικοί καθηγητές δείχνουν βίντεο, και ενδιαφέρει αυτός ο τρόπος έκφρασης. Παλιότερα δεν υπήρχαν αυτά τώρα όμως αλλιώς παράγεται η γνώση».

Τα δεδομένα αναδεικνύουν ακόμη και άλλες πτυχές του θέματος αυτού, όπως είναι ο βαθμός παρακολούθησης των μαθημάτων από τους φοιτητές και η ικανοποίηση από αυτά. Οι αποστασιοποιημένοι από τη διδασκαλία φοιτητές είναι περισσότερο πιθανό να μην έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν κάποια κρίση. Αρκετοί φοιτητές, από αυτούς που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, αναφέρονται αρνητικά στις εμπειρίες από τη διδασκαλία. Επισημαίνουν, πιο συγκεκριμένα, ότι οι καθηγητές δεν προσπαθούν να κάνουν το μάθημα με τρόπο που να τους βοηθά να αποκτήσουν τις γνώσεις που ανέμεναν και θα μπορούσαν. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία της παρακάτω φοιτήτριας από το τμήμα Βιολογικών εφαρμογών που προέρχεται από τη μεσαία κοινωνική τάξη:

«Μόνο αρνητικές εμπειρίες μου προσέφερε η διδασκαλία στο πανεπιστήμιο. Θα ήθελα να ήταν καλύτερη, να προσέφερε πραγματικά ουσιαστικές γνώσεις, δυστυχώς δε συνέβαινε με εξαίρεση μερικούς καθηγητές. Ορισμένοι καθηγητές δεν αξίζουν να είναι εκεί που είναι. Αν ήταν άλλοι στην θέση τους, θα είχα αποκομίσει περισσότερες γνώσεις».

Ένας άλλος παράγοντας, στον οποίο οφείλονται οι αρνητικές εμπειρίες των φοιτητών από τη διδασκαλία είναι η μικρή εξοικείωση με τις ΤΠΕ. Σε σχέση, λοιπόν, με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όπως για παράδειγμα η παρακάτω φοιτήτρια του τμήματος Φιλολογίας, δεν αναφέρονται ιδιαίτερα σε αυτή, επειδή, όπως οι ίδιοι ομολογούν δεν είχαν εξοικείωση από τη μικρή ηλικία και δεν δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε αυτή.

«Οι γονείς μου δεν είχαν υπολογιστή, δεν είχαν γνώσεις και δεν τον χρησιμοποιούν. Εγώ έχω μέτρο και χρησιμοποιώ το internet για την σχολή μου για εργασίες για βιβλία. Τα e-course και τα βίντεο δεν τα χρησιμοποιώ».

Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένοι φοιτητές που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα αναφέρονται και στα μαθήματα που είναι αναρτημένα στην πλατφόρμα e-course του πανεπιστημίου, στο πλαίσιο προώθησης μιας μικτής μεθόδου διδασκαλίας, με τη χρήση των σημειώσεων, την επικοινωνία με τους καθηγητές

και τα βίντεο που ήταν αναρτημένα στην πλατφόρμα. Μια από τις απόψεις που εκφράζουν είναι ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και ότι δεν μπορεί να αντικατασταθεί η παραδοσιακή διδασκαλία με νέες μορφές, όπως ηλεκτρονικά μαθήματα και βίντεο. Τέτοιες απόψεις που διατυπώνονται από τους φοιτητές μαρτυρούν ότι η πλειονότητα των φοιτητών, ιδιαίτερα οι γυναίκες, δεν είναι εξοικειωμένη με τη χρήση των ΤΠΕ. Για αυτό και δηλώνουν συχνά ότι προτιμούν την παραδοσιακή διδασκαλία, λόγω της άμεσης επαφής με τους καθηγητές και τους συμφοιτητές τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των φοιτητριών του τμήματος Χημείας και Ιστορίας –Αρχαιολογίας αντίστοιχα, που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα:

«Χρησιμοποιώ τους υπολογιστές στο πανεπιστήμιο, μια ώρα για διάβασμα και τέσσερις ώρες γενικά. Γνωρίζω την πλατφόρμα e-course και τη χρησιμοποιώ. Υπάρχουν καθηγητές που ανεβάζουν τα μαθήματα και σου λένε να τα βρεις από εκεί. Άλλο πράγμα όμως, η άμεση επαφή με τους καθηγητές και άλλο πράγμα οι υπολογιστές».

«Οι γονείς μου έχουν και ξέρουν υπολογιστές. Ο πατέρας μου τον χρησιμοποιεί περισσότερο και η μητέρα μου λιγότερο, αλλά μόνο για ενημέρωση και όχι για την δουλειά τους. Facebook δεν έχουν οι γονείς μου. Εγώ χρησιμοποιώ το Facebook, για διάφορες ενημερώσεις της σχολής, μαθαίνω την επικαιρότητα. Ελάχιστα χρησιμοποιώ το e-course, μόνο όταν με βοηθάει σε κάτι όχι πάντοτε. Η άμεση επαφή με τους καθηγητές για διδασκαλία ήταν το καλύτερο, δεν μου αρέσει να διαβάζω από τους υπολογιστές».

Τα χαμηλά ποσοστά ικανοποίησης που προέκυψαν κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας συνδέονται με ποικίλα προβλήματα στα μαθήματα που περιορίζουν το βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές. Η υπερβολική ύλη των μαθημάτων και οι δυσκολίες στα μαθήματα είναι τα σημαντικότερα προβλήματα. Το 56.3% του συνολικού ποσοστού του δείγματος αντιμετώπισε δυσκολίες στα μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών του, έναντι του 24.7% που δεν αντιμετώπισε και του 18.4% που δεν απάντησε στην ερώτηση.

Είναι ενδιαφέρουσες οι διαφορές φύλου που δίνουν ίσως και μια εξήγηση για τις διαφορές στην επίδοσή των φοιτητών και των φοιτητριών. Οι άνδρες δηλώνουν ότι αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες στα μαθήματα σε σχέση με τις γυναίκες, ποσοστό 62.7% έναντι 53.4%. Αυτό το εύρημα συνδέεται με την παραπάνω άποψη, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό θεωρούν επαρκείς τις μεθόδους διδασκαλίας. Ένας άλλος παράγοντας είναι το τμήμα φοίτησης αφού τα μαθήματα σε κάθε ένα από αυτά παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Η ανάλυση με χ^2 αποκαλύπτει σημαντικές διαφορές και, συγκεκριμένα, ότι οι φοιτητές από τα τμήματα θετικών και οικονομικών επιστημών αντιμετώπισαν περισσότερα προβλήματα στα μαθήματα από τους φοιτητές στα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών και των επιστημών της υγείας, ($\chi^2(3)=26,53, p<.000$).

Ως προς το προφίλ των φοιτητών που αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθήματα, η ανάλυση δείχνει ότι δε είναι στατιστικά σημαντικές οι διαφορές μεταξύ των φύλων ($p=.084$), μεταξύ της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας του πατέρα ($p=.311$) και της μητέρας ($p=.497$), του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα ($p=.359$) και της μητέρας ($p=.439$) και του εισοδήματος της οικογένειας ($p=.841$).

Συμπέρασμα

Η πλειονότητα των φοιτητών έχει αρνητικές εμπειρίες από τη διδασκαλία των μαθημάτων. Αποδίδει τις αρνητικές αυτές εμπειρίες στο γεγονός στο ότι εξακολουθούν να εφαρμόζονται ακόμη τα παραδοσιακά πρότυπα, δε γίνεται ανανέωση της διδασκαλίας με τη χρήση νέων μεθόδων κι των ΤΠΕ. Κατά κύριο λόγο, το υλικό παρά το πολιτισμικό και το κοινωνικό των φοιτητών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία. Η διαπίστωση αυτή ενδεχομένως να έχει σχέση με την οικονομική άνεση των φοιτητών αυτών που τους επιτρέπει να καλύπτουν το κόστος σπουδών τους και να παρακολουθούν με ευχέρεια τα μαθήματα, να συμμετέχουν στην πραγματοποίηση εργασιών και συνολικά σε κάθε είδους ακαδημαϊκές διαδικασίες που συνδέονται με την ακαδημαϊκή μάθηση. Παρομοίως, το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των

φοιτητών δε φαίνεται να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους για τις δυσκολίες στα μαθήματα.

Γενικά, φαίνεται ότι οι δυσκολίες στα μαθήματα είναι ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει μεγάλο ποσοστό του φοιτητικού πληθυσμού και δεν έχει απασχολήσει μέχρι σήμερα την έρευνα στην Ελλάδα. Από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι ο ένας στους δύο δηλώνει ότι αντιμετώπισε δυσκολίες στα μαθήματα. Οι λόγοι που αποδίδουν οι φοιτητές τις δυσκολίες αυτές συνδέονται συχνά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, την ύλη των μαθημάτων που πολλές φορές είναι υπερβολική ή δύσκολη στην κατανόησή της. Προφανώς, οι δυσκολίες αυτές επιδεινώνονται και από το γεγονός ότι δεν υπάρχουν δομές και σεμινάρια υποστήριξης των φοιτητών που δεν μπορούν να κατανοήσουν την ύλη. Αυτοί οι φοιτητές δεν προέρχονται τόσο από τα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών αλλά κυρίως από τα άλλα τμήματα, πρωτίστως αυτά των θετικών επιστημών.

5.4.3 Μάθηση και καθηγητές

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδασκαλία, όπως προέκυψε από τα ευρήματα, είναι στενά συνυφασμένες με τη σχέση και την αλληλεπίδραση των φοιτητών με τους καθηγητές. Πρόκειται για ένα ακόμη σημαντικό θέμα, αφού πολλές έρευνες δείχνουν ότι το ακαδημαϊκό προσωπικό των πανεπιστημίων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα των σπουδών και τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές (Small, 2008· McSweeney, 2014). Μάλιστα, σε παλιότερες έρευνες τόσο στο εξωτερικό (Pascarella & Terenzini, 1980· Pascarella, 1985) όσο και στην Ελλάδα (Κίσσας, 1996) βρέθηκε ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ όσων έχουν συχνές επαφές με τους καθηγητές και όσους ολοκληρώνουν επιτυχώς τις σπουδές τους. Για αυτό τέθηκαν στους φοιτητές ορισμένες ερωτήσεις με σκοπό να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις τους για τους καθηγητές και την ακαδημαϊκή επάρκειά τους.

Πίνακας 29: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις για τους καθηγητές

	Συμφωνώ (%)	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (%)	Διαφωνώ (%)	Σύνολο (%)
Επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού	47%	25.2%	27.8%	100%
Παρακίνηση για μάθηση μέσα από τη διδασκαλία	26%	38%	36%	100%
Έρθα σε επαφή με σημαντικούς επιστήμονες	65%	22.6%	12.5%	100%

Μια πρώτη ερώτηση που τέθηκε στους φοιτητές είχε σκοπό να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις τους για την επιστημονική και ακαδημαϊκή κατάρτιση των καθηγητών. Από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι μεγάλο ποσοστό που προσεγγίζει τον έναν στους δύο, 47%, θεωρεί ότι οι καθηγητές έχουν υψηλή επιστημονική κατάρτιση (πίνακας 29). Ακόμη υψηλότερο ποσοστό, 65%, εκτιμά ότι οι σπουδές στο πανεπιστήμιο του προσέφεραν την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με σημαντικούς επιστήμονες κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Παρότι οι αντιλήψεις των φοιτητών για την επιστημονική κατάρτιση των καθηγητών είναι θετικές, οι κρίσεις τους για τα επιμέρους ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη συνεργασία μαζί τους είναι αρνητικές. Η πλειονότητα των φοιτητών δηλώνει ότι δεν ακολουθούν σύγχρονες και αποδοτικές μεθόδους διδασκαλίας που θα παρακινούσαν τους φοιτητές να οδηγηθούν σε υψηλά επίπεδα μάθησης και να καλλιεργήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες. Ένα μικρό ποσοστό, το 26% συμφωνεί με την αντίθετη άποψη.

Από την ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας φαίνεται ότι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και θεωρούν πολύ σημαντικές για τις σπουδές τους και τη μάθηση τις σχέσεις μεταξύ τους. Οι περισσότεροι επισημαίνουν ότι είχαν καλές σχέσεις με τους καθηγητές και αποδίδουν το γεγονός αυτό στο γεγονός ότι φοιτούσαν σε ένα πανεπιστήμιο της περιφέρειας, στο οποίο είναι ευκολότερο να προσεγγίσουν τους καθηγητές και να αναπτύξουν επικοινωνιακές σχέσεις μαζί τους. Αναφέρει χαρακτηριστικά η φοιτήτρια του τμήματος Φιλολογίας που προέρχεται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

«Με τους καθηγητές είμαι συνεργάσιμη και με βοηθάνε αρκετά. Οι καθηγητές εδώ είναι πιο κοντά με τους φοιτητές και ενδιαφέρονται. Νιώθω ότι μπορούν να με στηρίξουν και το κλίμα είναι πολύ οικείο. Έχω καλές σχέσεις με τους καθηγητές, τους ρωτάω, έχω επαφή μαζί τους. Στο τμήμα Φιλολογίας θέλει να κάνεις θετικές σκέψεις και να έχεις πολύ καλή επικοινωνία με τους καθηγητές».

Οι σχέσεις των φοιτητών με τους καθηγητές φαίνεται ότι είναι ένα μείζονος σημασίας ζήτημα που τους απασχολεί σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους. Όπως αναφέρει μια φοιτήτρια από το ίδιο τμήμα, οι καθηγητές αποτελούν πρότυπα και σε αυτούς στηρίζουν τις ελπίδες και τις προσδοκίες τους από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και την μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική ζωή τους. Πιο στενές και εποικοδομητικές σχέσεις έχουν με τους καθηγητές, οι φοιτητές από τα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών. Υποστηρίζουν συχνά ότι είναι πολύ ευχαριστημένοι από τις σχέσεις τους αυτές και μάλιστα ορισμένοι καθηγητές προσφέρουν υψηλής ποιότητα διδασκαλία αλλά και είναι πρόθυμοι να επικοινωνήσουν με τους φοιτητές τους και να τους παρέχουν κάθε είδους υποστήριξη. Είναι χαρακτηριστική η δήλωση μιας φοιτήτριας του τμήματος Φιλολογίας με χαμηλή κοινωνική προέλευση:

«Οι καθηγητές στις μικρές κοινωνίες είναι πρότυπα και το να είμαι κοντά τους, μου δίνει περισσότερες ελπίδες να κάνω κάτι καλύτερο στη ζωή μου. Αυτό με βοηθά και στο πανεπιστήμιο θέλω να ξέρω ότι έχουν καλή άποψη για εμένα γιατί προσφέρουν υψηλού επιπέδου διδασκαλία και πιστεύω ότι μπορούν να με βοηθήσουν σημαντικά».

Άλλοι αναφέρονται στη συνεργασία με τους καθηγητές δίνοντας έμφαση στην εκπόνηση εργασιών που καλούνται να πραγματοποιήσουν ή για τη συμμετοχή σε ερευνητικές δραστηριότητες, ώστε να εξοικειωθούν με αυτή. Στην περίπτωση αυτή υπογραμμίζουν ότι λίγοι καθηγητές διαθέτουν χρόνο και είναι πρόθυμοι να τους βοηθήσουν για να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους διαδικασίες εξαιρετικά χρήσιμες για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών μετά τη λήψη του

πτυχίου. Είναι χαρακτηριστικές οι επισημάνσεις μιας φοιτήτριας της Ιατρικής σχολής από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

«Οι σχέσεις μου με τους καθηγητές ήταν μέτριες. Με λίγους καθηγητές που είχαμε παρουσιάσει εργασία, είχαμε πάει σε συνέδρια, είχα καλές φιλικές σχέσεις, και επαφές. Πήγαινα στα συνέδρια παρόλο που δεν ήταν υποχρεωτικά, για να φτιάξω το βιογραφικό μου αλλά και για να πάρω περισσότερες γνώσεις γενικότερα. Δύο -τρεις καθηγητές μου δώσανε πολλά πράγματα, με έμαθαν να δουλεύω σαν ομάδα και να κάνω εργασίες, πράγμα που δεν έκανα στο λύκειο. Οι καθηγητές ήταν συνεπείς στην παράδοση των μαθημάτων, σωστοί στον τρόπο διδασκαλίας, το μάθημα είχε ενδιαφέρον».

Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες σε λίγο υψηλότερο ποσοστό, 63.1%, σε σχέση με τους άνδρες, συμφωνούν ότι οι καθηγητές έχουν επαρκή επιστημονική κατάρτιση ($\chi^2(2)=9,09, p=.011$) γεγονός που τις επέτρεψε να έρθουν σε επαφή με σημαντικούς επιστήμονες, 64.4%, ($\chi^2(2)=4,79, p=.091$) αλλά και ότι οι καθηγητές τις παρακινούν να βελτιώσουν τις μαθησιακές τους ικανότητες, 63.3%, ($\chi^2(2)=2,90, p>.005$). Προκύπτουν δηλαδή, κάποιες ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες οι φοιτήτριες αναπτύσσουν συχνότερα σχέσεις με τους καθηγητές τους και συμμετέχουν σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Η ανάλυση με πολυωνυμική γραμμική παλινδρόμηση (polynomial linear regression), που έχει ως εξαρτημένες μεταβλητές, τις αντιλήψεις για τους καθηγητές και ανεξάρτητες μεταβλητές αυτές που προσδιορίζουν την κοινωνική τάξη παρέχουν ενδείξεις ότι το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας επηρεάζει συχνότερα την αντίληψη των φοιτητών για την επαφή τους με σημαντικούς επιστήμονες ($p<.000$). Οι φοιτητές, δηλαδή, που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα, σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό συμφωνούν ότι ήρθαν σε επαφή με σημαντικούς επιστήμονες.

Επίσης, η αντίληψή τους για την παρακίνηση που ένιωσαν από τους καθηγητές, επηρεάστηκε σημαντικά από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας ($p=.006$). Επίσης, επηρεάζεται από το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($p=.016$) και το μηνιαίο εισόδημα ($p=.025$). Η διαφορά αυτή ενδεχομένως να έχει σχέση με το βαθμό που αισθάνονται επαρκείς και

ασφαλείς οι φοιτητές με υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο. Η αντίληψη των φοιτητών για την επιστημονική κατάρτιση των καθηγητών επηρεάζεται σε σημαντικότερο βαθμό από το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($p=.015$) και το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας ($p<.000$). Συγκεκριμένα, όσοι έχουν μητέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και προέρχονται από οικογένεια με υψηλό εισόδημα, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την επιστημονική κατάρτιση των καθηγητών. Επιπλέον, η ανάλυση με Mann-Whitney δείχνει ότι οι φοιτητές που διαμένουν μόνιμα σε αστικό κέντρο είναι πιο ικανοποιημένοι από τους καθηγητές σε σχέση με τους φοιτητές που διαμένουν μόνιμα σε αγροτικές περιοχές. Συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι ήρθαν σε επαφή με σημαντικούς επιστήμονες, ($U=25786.5$, $p<.000$), παρακινήθηκαν από τους καθηγητές για να βελτιώσουν τις μαθησιακές τους ικανότητες, ($U=12350.5$, $p=.018$) και πίστεψαν σε υψηλότερο ποσοστό στην επιστημονική τους κατάρτιση, ($U=14439$, $p=.008$).

Τα δεδομένα από την ερώτηση που τέθηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετώπισαν με τους καθηγητές, μετά τον έλεγχο με χ^2 δείχνει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων. Συγκεκριμένα, οι άντρες αντιμετώπισαν περισσότερα προβλήματα με τους καθηγητές από τις γυναίκες, ($\chi^2(1)= 3,01$, $p=.050$).

Επιπλέον, σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές με τον τόπο μόνιμης κατοικίας, όπου περισσότεροι φοιτητές από αγροτικές περιοχές αντιμετώπισαν προβλήματα, σε σχέση με τους φοιτητές που κατάγονται από αστικές περιοχές, ($\chi^2(1)= 4,15$, $p=.042$). Πολύ σημαντικό είναι, επίσης, το εύρημα σύμφωνα με το οποίο, η πλειοψηφία των φοιτητών που αντιμετώπισε προβλήματα με τους καθηγητές, αντιμετώπισε, επίσης, δυσκολίες στα μαθήματα, ($\chi^2(1)=44,24$, $p<.000$).

Από την άλλη πλευρά, η ανάλυση με πολυωνυμική παλινδρόμηση (polynomial regression) έδειξε ότι δε σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας του πατέρα ($p=.504$) και της μητέρας ($p=.192$) και του ποσοστού που οι φοιτητές αντιμετώπισαν προβλήματα με τους καθηγητές. Δε σημειώθηκαν, επίσης, σημαντικές διαφορές με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($p=.087$) και της μητέρας ($p=.260$). Με άλλα λόγια, η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων δεν αποτελεί παράγοντα που μπορεί να προβλέψει την εμφάνιση δυσκολιών

κατά τη μάθηση στο πανεπιστήμιο. Τέλος, βρέθηκε ότι ούτε το εισόδημα της οικογένειας ($p=.118$) διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στα μαθήματα. Ενώ η κοινωνική τάξη δεν διαφοροποιεί το ποσοστό που οι φοιτητές συνάντησαν δυσκολίες με τους καθηγητές, αυτό διαφοροποιείται από τον τόπο κατοικίας και το φύλο.

Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα αναφέρουν ότι αντιμετώπισαν προβλήματα με τους καθηγητές και εστιάζονται κυρίως στην απουσία συνεργασίας και στην αυστηρή βαθμολόγηση στις εξετάσεις. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της φοιτήτριας του τμήματος του Μαθηματικού που προέρχεται από μεσαία κοινωνικά στρώματα:

«Το Μαθηματικό είναι πολύ δύσκολο, έχει μόνο λίγα εύκολα μαθήματα. Με τους καθηγητές δεν είχα καμία επαφή, επειδή δεν πήγαινα στη σχολή, πολλούς δεν τους ήξερα και φατσικά. Ένας ήταν πιο βλάκας, με τους υπόλοιπους δεν υπήρχε θέμα, μερικοί ήταν αυστηροί στη βαθμολογία».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των φοιτητών, που αποδίδουν την ευθύνη για το χαμηλό επίπεδο διδασκαλίας στους καθηγητές. Υπονοούν, δηλαδή, ότι δεν κάνουν προσπάθειες βελτίωσης, αξιοποιώντας νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές ώστε να εμπλουτίσουν το περιεχόμενό τους και να περιλαμβάνουν δραστηριότητες που θα βοηθούσαν στη μάθηση. Πολλοί μάλιστα φοιτητές, επιρρίπτουν στους καθηγητές και την ευθύνη για την έλλειψη συνεργασίας, επειδή δεν ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων μαζί τους, υποστηρίζοντας ότι δεν ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων μεταξύ τους, είναι συνήθως απόμακροι. Προτιμούν να κάνουν το μάθημα με το συνήθη παραδοσιακό τρόπο και δεν είναι πρόθυμοι να έρχονται σε συχνή επαφή μαζί τους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια φοιτήτρια του τμήματος Φιλολογίας που προέρχεται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα:

«Μια από τις σημαντικότερες αρνητικές εμπειρίες μου ήταν ότι μερικοί καθηγητές ήταν απόμακροι, δεν υπάρχουν σχέσεις με τους καθηγητές, δεν υπάρχουν καλές τεχνολογίες για να χρησιμοποιηθούν, δεν ήταν καλές, κατάλληλες

οι αίθουσες και πρέπει να βελτιωθούν, να ανανεωθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας, πιστεύουν πολύ στις αυθεντίες, δεν είμαι ευχαριστημένος. Έστειλα σε έναν καθηγητή e-mail για κάποιο δικαιολογητικό που ήθελα και δε μου απάντησε. Μου είπε να του στείλω στο e-mail του πανεπιστημίου, που έχει πρόβλημα και δεν μπορείς να επικοινωνήσεις. Αρνητικές εμπειρίες είναι, επίσης, ότι μερικοί καθηγητές ασχολούνται μόνο με τους φοιτητές που παρακολουθούν και ενδιαφέρονται για τα μαθήματα. Για παράδειγμα, στο τελευταίο μάθημα ενός καθηγητή πήγαν πολλοί φοιτητές που δεν παρακολουθούσαν τα μαθήματα για να πάρουν τα σημαντικά θέματα, και ο καθηγητής μόλις τους είδε έφυγε από την αίθουσα».

Άλλοι, όπως μια φοιτήτρια της Ιατρικής σχολής που προέρχεται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, αναφέρονται ιδιαίτερα στις διαδικασίες των εξετάσεων και την αξιολόγηση των γραπτών τους. Επισημαίνουν ότι η ύλη των μαθημάτων και συνεπώς ο φόρτος μελέτης για τις εξετάσεις σε ορισμένες περιπτώσεις είναι υπερβολικοί. Ακόμη, επισημαίνουν ότι υπάρχουν περιπτώσεις καθηγητών που βάζουν στις εξετάσεις θέματα τα οποία δεν περιλαμβάνονται στην ύλη των μαθημάτων. Επίσης, αναφέρονται σε κάποιες περιπτώσεις καθηγητών που είναι πολύ απαιτητικοί και αυστηροί στην αξιολόγηση τους με αποτέλεσμα να επαναλαμβάνουν τις εξετάσεις πολλές φορές.

«Η εκπαίδευση στηρίζεται σημαντικά στους καθηγητές. Δίνω μεγάλο βάρος στους καθηγητές. Οι καθηγητές είναι το πρόβλημα. Άλλα βιβλία μας προτείνουν και σε άλλα βιβλία εξεταζόμαστε, δηλαδή άλλη είναι η ύλη του μαθήματος και άλλη αυτή από την οποία φτιάχνουν τα θέματα. Επίσης, άλλες φορές μας αδικούν, δεν υπάρχει πανταξιοκρατία στους βαθμούς, δεν ανταμείβεται όπως πρέπει, νιώθεις ότι υπάρχουν διακρίσεις, παραδείγματος χάρη μπορεί σε μια αίθουσα εξετάσεων πολλοί φοιτητές με την αξία τους και τον κόπο τους να περνούν τα μαθήματα και κάποιοι άλλοι με δόλια μέσα να το προσπαθούν, και αυτό μάλιστα να γίνεται επανειλημμένα. Έτσι αρχίζεις να απογοητεύεσαι. Φταίνε σε αυτό οι καθηγητές. Έτσι καταλαβαίνεις τι σε περιμένει».

Ένα άλλο πρόβλημα στο οποίο αναφέρονται αρκετοί φοιτητές, όπως δείχνουν οι παρακάτω μαρτυρίες, είναι οι περιπτώσεις κάποιων καθηγητών που κάνουν ένα αδιάφορο και βαρετό μάθημα. Δεν προσπαθούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των φοιτητών για παρακολούθηση με συνέπεια να απέχουν των μαθημάτων ή να μην κατανοούν την ύλη του. Συνήθως πρόκειται για φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όπως αναφέρει η παρακάτω φοιτήτρια του τμήματος Οικονομικών επιστημών:

«Από τους καθηγητές μου, είμαι ευχαριστημένη εκτός λίγων εξαιρέσεων, που ζητάνε πολλά και για ένα λαθάκι σε κόβουν, όπως υπάρχουν και καθηγητές που δεν σε εμπνέουν για παρακολούθηση. Κάνουν ένα πολύ βαρετό, αδιάφορο μάθημα χωρίς να ενδιαφέρονται για τους φοιτητές».

Επιπλέον, κάποιοι φοιτητές του δείγματος στην ποιοτική έρευνα αναφέρουν ότι υπάρχουν κάποιοι καθηγητές που αδιαφορούν για τις ανάγκες και τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με το μάθημα. Έχουν διαμορφώσει εκ των προτέρων ένα πλαίσιο υλοποίησης των μαθημάτων που επιμένουν να το ακολουθούν απaráλλακτο, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις επιπτώσεις στη μάθηση των φοιτητών. Δεν αναπτύσσουν, δηλαδή, το διάλογο και αποφεύγουν κάθε σχετική συζήτηση παρότι συμβαίνει συχνά να παρακολουθούν το μάθημα μικρά ποσοστά φοιτητών. Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για φοιτητές από τα μεσαία κυρίως κοινωνικά στρώματα από οικογένειες με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο που έχουν απαιτήσεις από τις σπουδές τους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η φοιτήτρια του τμήματος της Ιστορίας-Αρχαιολογίας από τη μεσαία κοινωνική τάξη:

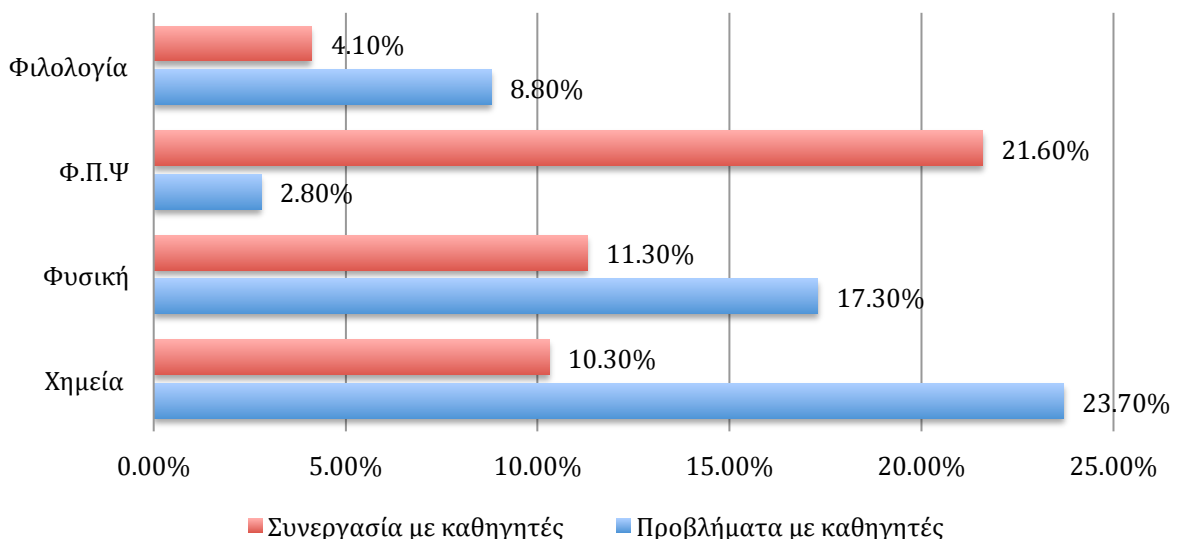
«Μερικοί καθηγητές δεν κάνουν καλό μάθημα. Δεν τους νοιάζει το ακροατήριο, λένε αυτά που θέλουν και φεύγουν. Εγώ δεν έχω πάει στο γραφείο κανενός ενώ άλλοι συμμαθητές μου έχουν επικοινωνία μαζί τους».

Επίσης, κάποιοι φοιτητές επισημαίνουν ότι υπάρχει κενό ανάμεσα στο περιεχόμενο των παραδόσεων και την ύλη των μαθημάτων με αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες αφομοίωσης των γνώσεων, το οποίο αποδίδουν σε

λάνθασμένες εκτιμήσεις ή τακτικές των καθηγητών. Στο ζήτημα αυτό αναφέρονται κυρίως φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματα και δεν μπορούν να κατανοήσουν σε επαρκή βαθμό την ύλη για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εξετάσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι επισημάνσεις ενός φοιτητή του τμήματος Πληροφορικής από χαμηλά κοινωνικά στρώματα:

«Έχω αφήσει αρκετά μαθήματα και προσπαθώ να τα περάσω. Οι καθηγητές είναι συνεργάσιμοι εκτός λίγων εξαιρέσεων, συνεννοούμαι με βοηθάνε. Μερικοί καθηγητές κάνουν μεγάλο λάθος, γιατί μας ζητάνε αυτό που θέλουν αυτοί και με τον τρόπο που το θέλουν. Μερικά μαθήματα είναι ακαταλαβίστικα και τα περνάμε με πολύ διάβασμα».

Το γράφημα 25 δείχνει από ποια τμήματα προέρχονται οι φοιτητές που παρουσιάζουν τα υψηλότερα και τα χαμηλότερα ποσοστά συνεργασίας με τους καθηγητές και έχουν τα περισσότερα ή τα λιγότερα προβλήματα στις σχέσεις τους με τους καθηγητές.



Γράφημα 25: Σχέσεις φοιτητών με τους καθηγητές και τμήμα

Όπως φαίνεται και από το γράφημα, τα περισσότερα προβλήματα με τους καθηγητές έχουν οι φοιτητές από τα τμήματα των θετικών επιστημών.

Αντίθετα, σε πλεονεκτική θέση βρίσκονται οι φοιτητές από τα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών που μόνο ένα μικρό τους ποσοστό αναφέρεται σε προβλήματα συνεργασίας και σχέσεων με τους καθηγητές.

Τα παραπάνω δεδομένα παρέχουν συνολικά ενδείξεις ότι οι φοιτητές δεν αμφισβητούν την επιστημονική κατάρτιση των καθηγητών, αλλά αντίθετα δέχονται, και το επισημαίνουν συχνά, ότι έχουν υψηλό επίπεδο γνώσεων. Αυτό που αμφισβητούν είναι οι παιδαγωγικές γνώσεις, η ευαισθησία τους απέναντι στα προβλήματα των φοιτητών (Κυρίδης κ. συν. 2002) και η προθυμία να συνεργαστούν μαζί τους. Με άλλα λόγια, θεωρούν ότι κάποιοι καθηγητές αδιαφορούν για τη συνεργασία με τους φοιτητές και δεν κάνουν καμία προσπάθεια να τους προσελκύσουν και να καλλιεργήσουν εποικοδομητικές σχέσεις μαζί τους. Θεωρούν, μάλιστα, ότι μια τέτοια προοπτική είναι αναγκαία συνθήκη για να επιλύσουν τα προβλήματα που τους απασχολούν και να αποκτήσουν υψηλό επίπεδο γνώσεων. Αξίζει να επισημανθεί ότι εκφράζουν δυσaréσκεια οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα φοιτητές γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στα ελλείματα υλικού, πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου τα οποία προκαλούν μεγαλύτερες δυσκολίες και εμπόδια. Από μια αφαιρετική σκοπιά αντανακλούν με τις απόψεις τους μια μορφή εσωτερικευμένης απογοήτευσης, η οποία προφανώς δεν οφείλεται τόσο στη συμπεριφορά των καθηγητών, χωρίς βέβαια σε κάποιες περιπτώσεις να αποκλείεται. Η απογοήτευση δηλαδή οφείλεται μάλλον στις καθημερινές εμπειρίες που βιώνουν και κυρίως στις δυσκολίες και στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών και να διασφαλίσουν ένα επίπεδο γνώσεων, να οδηγηθούν στη μάθηση. Όπως φάνηκε άλλωστε από την ανάλυση των δεδομένων στο προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχει ενδιαφέρον εκ μέρους των φοιτητών για την απόκτηση γνώσεων και τη μάθηση, το οποίο πηγάζει από τις προσδοκίες χρήσης της για να διασφαλίσουν την ανοδική κοινωνική κινητικότητα και να διασφαλίσουν τη βελτίωση των συνθηκών ζωής σε σύγκριση με τους γονείς τους.

Συμπέρασμα

Από την προηγηθείσα ανάλυση των δεδομένων στην ενότητα αυτή προκύπτουν ορισμένα ενδιαφέροντα ευρήματα. Οι περισσότεροι φοιτητές εκτιμούν την υψηλή επιστημονική κατάρτιση των καθηγητών, όπως και τη δυνατότητα που τους παρείχαν οι σπουδές να έρθουν σε επαφή με σημαντικούς επιστήμονες. Παράλληλα, όμως, αμφισβητούν τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι καθηγητές και την απροθυμία που δείχνουν σε ορισμένες περιπτώσεις να αναπτύξουν σχέσεις μαζί τους και να επιλύσουν τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Υπάρχουν διαφορές που σχετίζονται με το φύλο αφού οι γυναίκες εκφράζουν συχνότερα θετικές απόψεις για τους καθηγητές ενώ οι άνδρες αναφέρονται συχνότερα στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους καθηγητές τους. Υπάρχουν, επίσης, διαφορές που συνδέονται με το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών και ειδικότερα με το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας. Υπάρχουν, επίσης, σημαντικές διαφορές σε σχέση με τον τόπο κατοικίας των φοιτητών, αν δηλαδή αυτός βρίσκεται σε αγροτικές περιοχές ή σε αστικό κέντρο. Οι φοιτητές από οικογένειες με υψηλό εισόδημα που ζουν μόνιμα σε αστικό κέντρο είναι αυτοί που έχουν τα μικρότερα προβλήματα με τους καθηγητές και αναπτύσσουν εποικοδομητικές σχέσεις μαζί τους. Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα ένδειξη από την οποία συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές και ειδικότερα από τις σχέσεις με τους καθηγητές τους είναι τελικά και ζήτημα κοινωνικής τάξης. Είναι, επίσης, ζήτημα που σχετίζεται με τους επιστημονικούς κλάδους που θεραπεύει το τμήμα στο οποίο σπουδάζουν. Οι φοιτητές από τα τμήματα ανθρωπιστικών και οικονομικών επιστημών έχουν συχνότερα καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές τους που ενδεχομένως λόγω των γνωστικών αντικειμένων είναι πιο ευαισθητοποιημένοι σε παιδαγωγικά ζητήματα.

5.4.4 Υλικοτεχνικές υποδομές και μάθηση

Ανάμεσα στους παράγοντες που αποδίδουν οι φοιτητές τα προβλήματα στη διδασκαλία και τη δυσκολία τους να οδηγηθούν σε ένα υψηλό επίπεδο μάθησης είναι και οι υλικοτεχνικές υποδομές που προσφέρει το πανεπιστήμιο. Οι ελλείψεις στις υλικοτεχνικές υποδομές αναφέρονται στις ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας, στην απουσία υποδομών για τη χρήση των ΤΠΕ, στις υποδομές για την πρόσβαση στη γνώση όπως είναι οι βιβλιοθήκες και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ζητήματα που είναι γνωστά στην ακαδημαϊκή κοινότητα και πολύ συχνά αντικείμενο συζήτησης. Οι υλικοτεχνικές υποδομές, άλλωστε σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, παίζουν σημαντικό ρόλο στις εμπειρίες από τις σπουδές και είναι σημαντικός δείκτης προσδιορισμού της μάθησης στο πανεπιστήμιο. Είναι παράγοντας που συναρτάται με τη μάθηση. Δεν είναι λίγες οι έρευνες που κάνουν προσπάθειες να ρίξουν φως στη σχέση υλικοτεχνικής υποδομής και μάθησης (Schulz & Szekeres, 2008· Buultjens & Robinson, 2011). Σύμφωνα με τα συμπεράσματά τους, οι υλικοτεχνικές υποδομές παίζουν καθοριστικό ρόλο συνολικά στις εμπειρίες από τις σπουδές και στην ακαδημαϊκή διαδρομή των φοιτητών, υπό την έννοια ότι μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο των γνώσεών τους, την παραμονή τους στο πανεπιστήμιο, την ενσώματσή τους στη πανεπιστημιακή ζωή και συνακόλουθα μπορεί να συμβάλει στην καθυστέρηση ή την εγκατάλειψη των σπουδών του (Kantanis, 2000). Οι Pascarella και Terenzini (2005) τοποθετούν τις υπηρεσίες που προσφέρει το πανεπιστήμιο ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα για την ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή.

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, όπως για παράδειγμα του ΕΛΙΑΜΕΠ (Tsoukalis, 2006), η κτιριακή υποδομή των ελληνικών ΑΕΙ, το διαμορφωμένο φυσικό περιβάλλον για την μάθηση και τη διδασκαλία, όπως και η ποιότητα του εξοπλισμού και των εποπτικών μέσων διδασκαλίας παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις. Ειδικότερα, τα περιφερειακά ΑΕΙ, αν και ιδρύθηκαν τα τελευταία 30 χρόνια, δεν έχουν επαρκή υλικοτεχνική υποδομή, επειδή οι διαθέσιμοι πόροι για την ανάπτυξη των ΑΕΙ διοχετεύθηκαν στη δημιουργία νέων ιδρυμάτων ή τμημάτων σε όλη την επικράτεια χωρίς να υπάρχει ενδιαφέρον για τη

διασφάλιση επαρκών και κατάλληλων για τη διδασκαλία και την έρευνα υποδομών. Με άλλα λόγια, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής επιλέχθηκε η στρατηγική «πολλά ΑΕΙ με ανεπαρκείς υποδομές» αντί «λίγα ΑΕΙ με άρτιες υποδομές» (Tsoukalis, 2006).

Έχοντας υπόψη το πρόβλημα αυτό, τέθηκαν στους φοιτητές του δείγματος ορισμένες σχετικές ερωτήσεις, σκοπός των οποίων ήταν να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις τους για τις υποδομές που διαθέτει το πανεπιστήμιο με σκοπό τη διευκόλυνση και την αναβάθμιση της μάθησης. Οι προδιατυπωμένες απαντήσεις που καλύπτουν αυτή την κατηγορία των ερωτήσεων σχετίζονται αφενός με τις υπηρεσίες πρόσβασης στη βιβλιοθήκη του πανεπιστημίου και αφετέρου με την ικανοποίηση από την υλικοτεχνική υποδομή των αιθουσών διδασκαλίας και των εργαστηρίων καθώς και την ανάπτυξη δομών για τη χρήση των ΤΠΕ.

Πίνακας 30: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις για την υλικοτεχνική υποδομή

	Ικανοποιημένος (%)	Ουδέτερος (%)	Μη Ικανοποιημένος (%)	Σύνολο (%)
Δομές ΤΠΕ	28.6%	35.5%	35.9%	100%
Χρήση Βιβλιοθήκης	69.9%	14.8%	15.2%	100%
Υποδομές για τη διδασκαλία	29.7%	28.5%	41.8%	100%

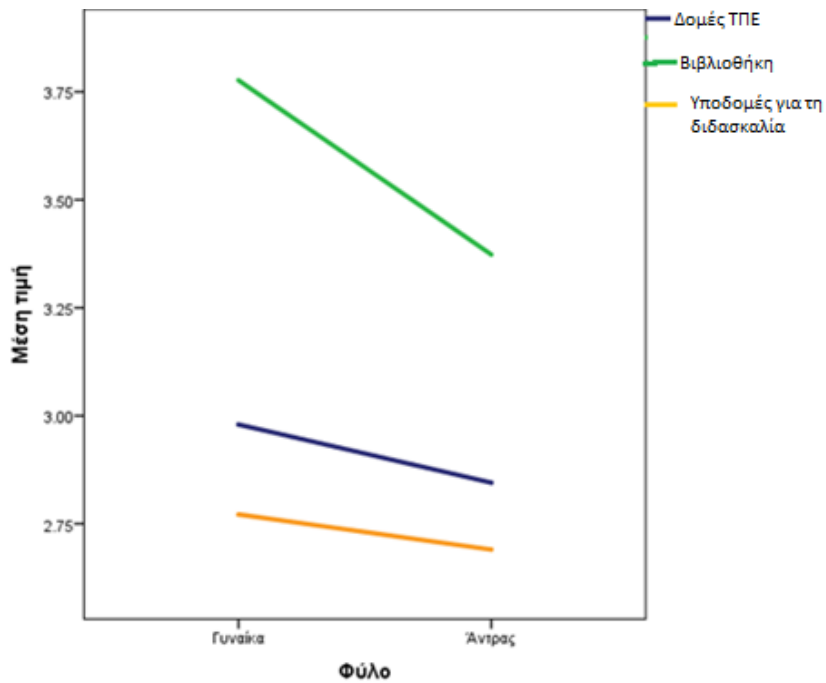
Από την ανάλυση των ευρημάτων για τις δομές ΤΠΕ προκύπτει ότι το 28.6% είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένο από αυτές, το 35.5% δεν εκφέρει σαφή άποψη και το 35.9% είναι λίγο ή καθόλου ικανοποιημένο (πίνακας 30). Συμπεραίνεται ότι η συνολική εικόνα σχετικά με την ικανοποίηση από τις παρεχόμενες δομές δεν είναι θετική αφού το μεγαλύτερο ποσοστό διάκειται αρνητικά ή κρατά επιφυλάξεις για το θέμα.

Οι φοιτητές αναγνωρίζουν ότι η βιβλιοθήκη προσφέρει τις καλύτερες υποδομές και υπηρεσίες στους φοιτητές και αποτελεί, εξαιτίας των υπηρεσιών που προσφέρει, μία από τις σημαντικότερες υποδομές του πανεπιστημίου που διευκολύνει τη μάθηση τους. Για το λόγο αυτό η συχνή και συστηματική παρουσία των φοιτητών στη βιβλιοθήκη αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό

των εμπειριών της μάθησης, αλλά και σημαντικό χαρακτηριστικό ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή ζωή. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον εύρημα ότι το 69.9% είναι ικανοποιημένο από τη χρήση της βιβλιοθήκης.

Με πολυωνυμική παλινδρόμηση (polynomial regression) μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις υλικοτεχνικές υποδομές σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Σε κάθε περίπτωση εξαρτημένη μεταβλητή είναι οι υποδομές και ανεξάρτητες μεταβλητές το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα, ($p=.011$), το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, ($p=.010$) και της μητέρας, ($p=.002$) αλλά και το οικογενειακό εισόδημα, ($p<.000$) επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από τις δομές των ΤΠΕ. Επίσης, επηρεάζουν το βαθμό ικανοποίησης από τη χρήση της βιβλιοθήκης, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, ($p=.003$), το μηνιαίο εισόδημα, ($p<.000$) και η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα, ($p=.030$). Τέλος, στο βαθμό ικανοποίησης για τις υποδομές στη διδασκαλία σημαντική επιρροή ασκεί το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, ($p=.014$) και το μηνιαίο εισόδημα, ($p<.000$). Τη σημαντικότερη επιρροή έχει το μηνιαίο εισόδημα. Φαίνεται ότι, συνολικά τη μεγαλύτερη επίδραση ασκεί το υλικό κεφάλαιο των φοιτητών σε συνδυασμό σε κάποιες περιπτώσεις με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα. Με βάση το εύρημα αυτό, μπορεί βάσιμα να υποτεθεί ότι η ικανοποίηση από τις υλικοτεχνικές υποδομές συνδέεται με την οικονομική δυνατότητα που έχουν οι φοιτητές να αγοράζουν και να χρησιμοποιούν συσκευές, όπως για παράδειγμα ηλεκτρονικούς υπολογιστές και να έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο στο σπίτι τους.

Υπάρχουν διαφορές στην ικανοποίηση από τη χρήση της βιβλιοθήκης ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, με τις γυναίκες να εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση ($M=3.79$, $SD=1.04$) σε σχέση με τους άνδρες ($M=3.35$, $SD=1.26$). Επίσης, είναι πιο ικανοποιημένες από τις υποδομές για τη διδασκαλία ($M=2.74$, $SD=1.15$) και από τις δομές ΤΠΕ ($M=3.08$, $SD=1.08$), όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα.



Γράφημα 26: Υλικοτεχνικές υποδομές και φύλο

Όσον αφορά το τμήμα, η ανάλυση με το κριτήριο Kruskal-Wallis έδειξε ότι οι φοιτητές που είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη χρήση της βιβλιοθήκης προέρχονται κυρίως από τμήματα των θετικών επιστημών, ποσοστό 31.4%, ή των επιστημών υγείας, ποσοστό 26.2%. Το αντίστοιχο ποσοστό για όσους φοιτούν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών είναι πολύ χαμηλότερο, 10.1% ($\chi^2(3)=8,49, p=.037$).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όσοι φοιτούν στη Φιλοσοφική Σχολή θεωρούν, σε πολύ υψηλό ποσοστό, ότι το πανεπιστήμιο δεν προσφέρει σύγχρονες υλικοτεχνικές υποδομές για τη χρήση των ΤΠΕ. Αν και αυτή η θεώρηση δεν προκαλεί καμία εντύπωση επειδή το περιεχόμενο των μαθημάτων και η απόκτηση γνώσεων στη συγκεκριμένη σχολή δεν απαιτούν εργαστηριακές υποδομές αντίστοιχες με αυτές των θετικών επιστημών και των επιστημών υγείας, ωστόσο οι σύγχρονες ανάγκες για τεχνολογικό «εγγραμματισμό» δε δικαιολογούν τη μεγάλη απόκλιση στις απαντήσεις των φοιτητών από τα διαφορετικά τμήματα. Αυτό είναι ένα ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Συμπέρασμα

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν δύο σημαντικά, για τη μάθηση στο πανεπιστήμιο, ευρήματα. Πρώτον, οι περισσότεροι φοιτητές είναι ικανοποιημένοι από τη χρήση της βιβλιοθήκης και σε μικρότερο βαθμό από τη χρήση των ΤΠΕ και τις υποδομές για τη διδασκαλία. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα φύλα, οι οποίες ενδεχομένως οφείλονται στο γεγονός ότι οι γυναίκες είναι πιο επιμελείς γενικότερα στη μάθηση και συνεπώς περισσότερο εξοικειωμένες με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση. Το ζήτημα αυτό βέβαια χρήζει περαιτέρω μελέτης. Οι φοιτητές που δείχνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση προέρχονται από τα τμήματα των θετικών επιστημών στα οποία η διδασκαλία και η απόκτηση γνώσεων συνδέονται στενά με τη χρήση νέων τεχνολογιών και το πανεπιστήμιο επενδύει περισσότερους πόρους για τη βελτίωση των υποδομών τους. Τέλος, από τη σύγκριση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών προκύπτουν ενδείξεις ότι το υλικό κεφάλαιο επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης από τις υλικοτεχνικές υποδομές γενικά. Αυτό το εύρημα ερμηνεύεται εύκολα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι φοιτητές από οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα βασίζονται στη μελέτη και την πρόσβασή τους στη γνώση κατά κύριο λόγο στις υλικοτεχνικές υποδομές του ιδρύματος.

5.5 Ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή και κοινωνικές ανισότητες

Η ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή είναι, σύμφωνα με πολυάριθμες μελέτες διεθνώς, άμεσα συνυφασμένη με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Troxel, 2010· Trowler, 2010· Dodge et al., 2009· Wells, 2007). Ένας από τους πιο γνωστούς ερευνητές του θέματος, ο Tinto (1975) στο ερμηνευτικό του μοντέλο, με το όνομα *Student Integration Model* ορίζει την ενσωμάτωση ως διαδικασία διαρκών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο άτομο και το ακαδημαϊκό και κοινωνικό περιβάλλον του πανεπιστημίου, μέσα στο οποίο οι εμπειρίες του ατόμου συνεχώς μεταβάλλονται και οδηγούν στην παραμονή, ολοκλήρωση ή

καθυστέρηση των σπουδών (Tinto, 1975:94). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ενσωμάτωση συνεπάγεται την προσκόλληση/δέσμευση (commitment) του ατόμου στην ακαδημαϊκή ζωή. Ορισμένοι φοιτητές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην κουλτούρα του πανεπιστημίου, με συνέπεια την ελλιπή ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ή κοινωνική ζωή. Η ελλιπής ενσωμάτωση έχει πολλαπλές συνέπειες και κυρίως επενεργεί αρνητικά στα επιτεύγματα των φοιτητών και την ολοκλήρωση των σπουδών. Για το λόγο αυτό λαμβάνουν το πτυχίο με χρονική καθυστέρηση ή εγκαταλείπουν τις σπουδές. Επίσης, η θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής του Bourdieu (Bourdieu 2002, Bourdieu & Passeron 1977, 1993) χρησιμοποιείται ευρύτατα σε μελέτες που εξετάζουν την καθυστέρηση και τη μη ολοκλήρωση των σπουδών στα πανεπιστήμια των Η.Π.Α. και του Ηνωμένου Βασιλείου. Η έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου», που εισήγαγε ο Bourdieu, ως ένα αφομοιωμένο είδος 'κεφαλαίου' που ενδέχεται έμμεσα ή μακροπρόθεσμα να μετουσιωθεί και σε οικονομικό κεφάλαιο, επιδρά σημαντικά στο βαθμό αφομοίωσης και ένταξης των φοιτητών στην κουλτούρα του πανεπιστημίου. Ο φοιτητής καλείται να αφομοιώσει την κουλτούρα καταγωγής του στην πανεπιστημιακή κουλτούρα.

Βασιζόμενες στην προσέγγιση του Tinto και εξειδικεύοντάς την περισσότερο ορισμένες μελέτες επισημαίνουν τρεις βασικούς παράγοντες ελλιπούς ενσωμάτωσης: την ασυμβατότητα των φοιτητών με το πρόγραμμα σπουδών, τις οικονομικές δυσκολίες και τις πενιχρές εμπειρίες από τη φοιτητική ζωή (Thomas, 2002; Yorke, 1999). Άλλες μελέτες επεκτείνουν την προσέγγιση του Tinto και προσπαθούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο, αναφέροντας πέντε παράγοντες, στους οποίους αποδίδουν τις δυσκολίες ενσωμάτωσης: το ακαδημαϊκό υπόβαθρο, την ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή, τις στάσεις και τις προσδοκίες για τις σπουδές, τη συμβατότητα των φοιτητών με το ίδρυμα που σπουδάζουν.

Η σχέση των φοιτητών με το προσωπικό του ιδρύματος σε κάθε επίπεδο και η αλληλεπίδρασή τους δημιουργεί τις προϋποθέσεις και την αίσθηση της ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Αυτή επιδρά μάλιστα με ποικίλους τρόπους στις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές. Είναι ουσιαστικός παράγοντας που συμβάλλει στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν ακαδημαϊκές ικανότητες, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών, ιδιαίτερα κατά

τον πρώτο χρόνο των σπουδών (Reason, et al., 2007). Επίσης, τους βοηθά να παραμείνουν στο πανεπιστήμιο, ανεξάρτητα από τα εμπόδια και τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν, με τελικό αποτέλεσμα την έγκαιρη και επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους (Kuh, 1995· Pascarella & Terenzini 2005· Tinto, 2008, 2009).

5.5.1 Ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή

Με βάση τη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί γύρω από το θέμα αυτό, τέθηκαν στους φοιτητές ορισμένες ερωτήσεις, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός ενσωμάτωσης στη φοιτητική ζωή και να γίνουν κατανοητές, να ερμηνευθούν οι εμπειρίες από τις σπουδές τους. Σκοπός των ερωτήσεων ήταν να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών για την ακαδημαϊκή ζωή συνολικά αλλά και για τις σχέσεις τους με τα πρόσωπα και τα ζητήματα τα συναφή με τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα.

Πίνακας 31: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις για την ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή

	Συμφωνώ (%)	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (%)	Διαφωνώ (%)	Σύνολο (%)
Η ακαδημαϊκή ζωή μου ταιριάζει πολύ	44.7%	36.2%	19.1%	100%
Ένωσα μέλος μιας ομάδας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα	62.9%	23.2%	13.8%	100%

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την κατανομή των ποσοστών στην κλίμακα με τις σχετικές προδιατυπωμένες απαντήσεις (πίνακας 31) δείχνουν ότι οι μισοί και πλέον φοιτητές θεωρούν ότι ήταν υψηλός ο βαθμός ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή ζωή αλλά και στις εν γένει δραστηριότητες του πανεπιστημίου. Αρχικά, το υψηλότερο ποσοστό, 62.9% θεωρεί ότι αισθάνθηκε, κατά τη διάρκεια των σπουδών πώς αποτελεί μέλος μιας ομάδας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα. Πρόκειται για ένα ενδιαφέρον εύρημα αν ληφθεί

υπόψη ότι αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή. Τη διαπίστωση αυτή επικυρώνει και το γεγονός ότι το 44.7% δηλώνει ότι η ακαδημαϊκή ζωή του/της ταιριάζει πολύ, ενώ μόνο ο ένας σχεδόν στους τέσσερις δεν εξέφρασε μία σαφή άποψη για τα παραπάνω ζητήματα και ένα μικρό ποσοστό διαφώνησε.

Τα παραπάνω δεδομένα διαμορφώνουν μια εικόνα, σύμφωνα με την οποία υψηλό ποσοστό από το σύνολο του δείγματος έχει ενσωματωθεί στη ζωή του πανεπιστημίου, ενώ ένα ποσοστό πολύ μικρότερο του 20% βίωσε τις σπουδές σε ένα πλαίσιο ελλιπούς ενσωμάτωσης. Συμπερασματικά, μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι σε ποσοστά που κυμαίνονται μεταξύ 45%-65% του δείγματος θεωρούν υψηλό το βαθμό ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή ζωή του πανεπιστημίου.

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την ενσωμάτωσή τους αποτυπώνονται καλύτερα στα δεδομένα από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων της ποιοτικής έρευνας. Από αυτά διαφαίνεται ότι οι διαδικασίες ενσωμάτωσης γίνονται διαφορετικά αντιληπτές, αφού ο κάθε φοιτητής βλέπει το ζήτημα μέσα από μια πολύ πιο συγκεκριμένη θεώρηση. Κάθε αφήγηση και κάθε μαρτυρία από τη μεριά των φοιτητών αποτελεί και μια ξεχωριστή εμπειρία ενσωμάτωσης.

Για παράδειγμα, υπάρχουν φοιτητές, όπως είναι η περίπτωση του φοιτητή του τμήματος Ιατρικής από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, που περιγράφουν τις εμπειρίες τους με τρόπο που δείχνει ότι η ενσωμάτωσή τους στην ακαδημαϊκή ζωή ήταν μια θετική εμπειρία, παρά τα μικροπροβλήματα που αντιμετώπισαν. Οι φοιτητές αυτοί, που ενσωματώθηκαν ομαλά στην ακαδημαϊκή ζωή, εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο επιτεύχθηκε αυτό:

«Είμαι επιμελής και συνεπής, παρακολουθώ αρκετά, αλλά διαβάζω και συστηματικά. Προτιμώ το προσωπικό διάβασμα, τεμπελιάζω με το πρωινό ξύπνημα. Έχω καλή επαφή με μερικούς καθηγητές, ξέρω ότι θα με βοηθήσουν, έχω καλές σχέσεις. Από το πρώτο εξάμηνο παρακολουθώ τα μαθήματα, τις διαλέξεις, το ίδιο και αργότερα. Έχω αποκτήσει τώρα αρκετούς φίλους. Έχω ανθρώπους, δύο-τρεις καθηγητές που μου δώσανε πολλά πράγματα, με έμαθαν να δουλεύω σαν ομάδα και να κάνω εργασίες, πράγμα που δεν έκανα στο λύκειο. Πρέπει να δουλέψουμε ο καθένας τα κομμάτια του για να γίνει σωστά η δουλειά.

Ήμουν από το πρώτο έτος ενσωματωμένος στη σχολή, πήγαινα στη βιβλιοθήκη από το πρώτο έτος, ερχόμουν στα εργαστήρια, πήγαινα στη λέσχη, πήγαινα στα μαθήματα, δεν έκανα κοιλιά. Παλαιότερα είχα περισσότερο χρόνο και δεν το εκμεταλλεύτηκα, όσο περνούν τα χρόνια στενεύουν τα περιθώρια, τώρα πρέπει να πάω στην κλινική το πρωί, να πάω στα μαθήματα, να διαβάσω και δεν μου μένει χρόνος. Έπρεπε παλαιότερα να είχα κάνει μια ξένη γλώσσα. Στην αρχή που μπήκα στην σχολή ήμουν περισσότερο στο σπίτι και διάβαζα, τώρα έχω πιο πολλούς φίλους και μεγαλύτερο κύκλο αλλά τώρα διαβάζω πιο μεθοδευμένα».

Πέραν του τρόπου που έγινε η ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και οι πρακτικές ενσωμάτωσης, όπως γίνεται κατανοητό από την προηγούμενη μαρτυρία του φοιτητή της Ιατρικής σχολής. Στις πρακτικές αυτές εντάσσονται η συνέπεια στις απαιτήσεις των μαθημάτων, η επιμέλεια στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, η οργάνωση και συστηματική μελέτη, η καθημερινή παρακολούθηση των μαθημάτων, οι καλές σχέσεις με τους καθηγητές, οι δημιουργικές συναναστροφές με τους συμφοιτητές αλλά και η χρήση της βιβλιοθήκης. Οι πρακτικές αυτές αναδεικνύονται και επιβεβαιώνονται από δύο ακόμη παρόμοιες μαρτυρίες φοιτητριών του τμήματος της Φιλολογίας, με μεσαία και χαμηλή κοινωνική καταγωγή:

«Πηγαίνω κάθε μέρα στο πανεπιστήμιο σε όλα τα μαθήματα, εκτός από τις αργίες και τις γιορτές που φεύγω μια εβδομάδα νωρίτερα. Πηγαίνω στη βιβλιοθήκη αν και στο πρώτο και το δεύτερο έτος πήγαινα πολύ πιο συχνά, τώρα πάω όταν θέλω να βρω βιβλιογραφία, πάω στην λέσχη και στο κυλικείο. Έμαθα πώς πρέπει να διαβάζω και σε αυτό με βοήθησαν οι καθηγητές. Έζησα καλά στο πανεπιστήμιο, στο πρώτο έτος ήμουν περισσότερο της σχολής, δεν έβγαινα έξω, από το δεύτερο έτος και μετά βγαίνω περισσότερο έξω. Κάνω παρέα με παιδιά από όλες τις σχολές, με διάφορα παιδιά, με Γιαννιώτες και από άλλες πόλεις, επειδή ασχολούμαι και με άλλα εξωσχολικά πράγματα έχω κάνει και άλλες παρέες αλλά η κύρια παρέα μου είναι από το πανεπιστήμιο και με τα παιδιά που διαβάζουμε μαζί και κάνουμε εργασίες. Στην αρχή έκανα δύσκολα αλλά από το δεύτερο έτος άρχισα να δένομαι με άτομα. Πέρυσι έπρεπε να ζήσω με λιγότερα λεφτά, γιατί έκανα

γερμανικά και άλλα, ζορίστηκα αλλά δεν σκέφτηκα να δουλέψω, μόνο το καλοκαίρι που μοίραζα φυλλάδια. Οι γονείς μου έλεγαν ότι δεν χρειάζεται να δουλέψω».

«Διαβάζω για να τελειώσω νωρίς τη σχολή. Έχω περάσει όλα τα μαθήματα σχεδόν και γι' αυτό τελειώνω φέτος. Η Φιλολογία Ιωαννίνων είναι αρκετά δύσκολη αλλά το πανεπιστήμιο με βάζει σε πρόγραμμα και έχω μάθει να λειτουργώ πάντα με πρόγραμμα. Το πρωί μόλις ξυπνήσω πάω στη σχολή μου και στη βιβλιοθήκη, όταν χρειάζεται. Έχω κάνει καλές παρέες μου με γεμίζουν τόσο κοινωνικά όσο και σε θέματα βοήθεια στη σχολή. Δε δουλεύω και δε θα ήθελα να δουλέψω γιατί τότε παρατάς τα μαθήματα».

Πέραν των πρακτικών ενσωμάτωσης έχουν ενδιαφέρον και οι λόγοι που επικαλούνται οι φοιτητές για να δικαιολογήσουν την ενσωμάτωσή τους στην ακαδημαϊκή ζωή. Η επόμενη μαρτυρία, ενός φοιτητή του τμήματος Φ.Π.Ψ. που προέρχεται από μεσαία κοινωνικά στρώματα, αναφέρεται ιδιαίτερα στο άτομό του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του για να εξηγήσει την ομαλή και εύκολη ενσωμάτωσή του, εξετάζοντάς την μέσα από μια εσωτερική, ψυχολογική σκοπιά:

«Με το που μπήκα στη σχολή ένιωσα αμέσως αμαθής, οι καθηγητές με παρέπεμψαν σε βιβλιογραφίες, συγγραφείς, μου άνοιξαν πολλούς ορίζοντες, έμαθα να επιλέγω καλά βιβλία και σαν άνθρωπος έμαθα να κάνω καλές επιλογές, έμαθα να διαχειρίζομαι το άγχος, να κάνω υπομονή, να αποκτήσω αυτογνωσία. Οι σχέσεις μου με τους συμφοιτητές είναι πολύ καλές. Υπάρχει ανταλλαγή απόψεων, για τις ιδεολογίες, μου αρέσει να ζω σε αυτή τη διαφορετικότητα όπου διαφορετικά άτομα σε πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο συνυπάρχουν. Η επαφή με το διαφορετικό σε βοηθάει να αποκτήσεις ταχύτητα και να κάνεις πολλά πράγματα σε λίγο διάστημα».

Η ενσωμάτωση, ωστόσο, δεν είναι μία ευθύγραμμη διαδικασία που ακολουθούν όλοι οι φοιτητές με τον ίδιο τρόπο. Για ορισμένους φοιτητές αποτελεί μια περισσότερο επίπονη διαδικασία, με σημαντικές, ωστόσο,

συνέπειες στην ακαδημαϊκή τους διαδρομή και τα επιτεύγματα. Ένας παράγοντας που μεσολαβεί και επηρεάζει το βαθμό και τον τρόπο ενσωμάτωσης είναι η κοινωνική καταγωγή των φοιτητών και η προετοιμασία, από την πλευρά της οικογένειας, για την ακαδημαϊκή ζωή. Οι φοιτητές από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα προσαρμογής στην ακαδημαϊκή κουλτούρα, ακόμη και όταν έχουν υψηλές επιδόσεις. Οι έρευνες (Reay et al., 2009) έχουν δείξει ότι υπάρχουν φοιτητές που η κουλτούρα τους παραμένει καθόλη τη διάρκεια των σπουδών «ξένη» από την κουλτούρα του πανεπιστημίου, ακόμη και αν συμμετέχουν σε καθημερινή βάση στις δραστηριότητες και τα γεγονότα της πανεπιστημιακής ζωής. Με λίγα λόγια, δε βρίσκουν κανένα κοινό θέμα για επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, για να μάθουν από αυτούς, να αλληλοβοηθηθούν συντηρώντας συνεχώς τις επαφές και τη συνεργασία μεταξύ τους. Δεν καταλαβαίνουν, επίσης, τη σημασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης τόσο στο επίπεδο της διανοητικής εργασίας όσο και στο επίπεδο κατασκευής μιας «νέας ταυτότητας». Παραμένουν απομονωμένοι, «ξένοι» από την ακαδημαϊκή ζωή, δεν πιστεύουν ότι είναι μέρος της ζωής του πανεπιστημίου και όταν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους δεν αισθάνονται πτυχιούχοι. Αντίθετα, τοποθετούν τον εαυτό τους σε χαμηλότερη θέση από αυτή που αντιστοιχεί στην κλίμακα των προσόντων τους.

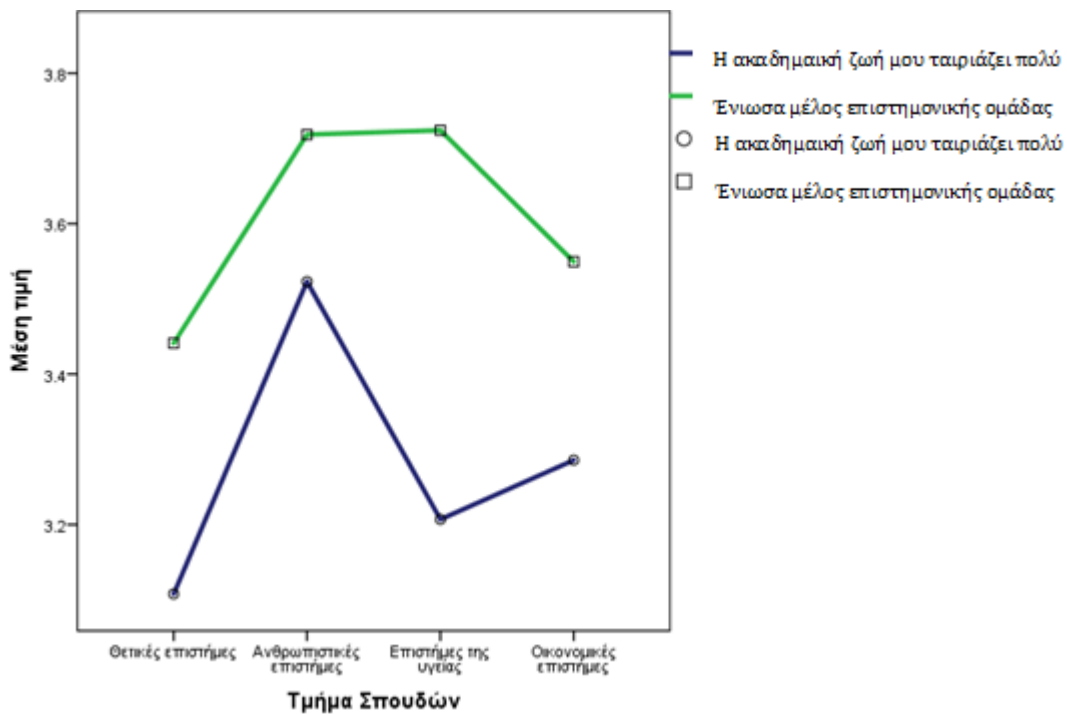
Αυτοί που κάνουν συχνότερα μεγαλύτερες προσπάθειες και αντιμετωπίζουν τα περισσότερα εμπόδια για να ενσωματωθούν στη ζωή του πανεπιστημίου είναι οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ο βασικός λόγος είναι ότι το κοινωνικό και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, η «κουλτούρα» της καθημερινής τους ζωής απέχει πολύ από την «κουλτούρα» του πανεπιστημίου. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η ενσωμάτωση καθίσταται μια ιδιαίτερα επώδυνη πορεία, γιατί συνεπάγεται ότι πρέπει να αποποιηθούν την προηγούμενη ταυτότητά τους, να υπερβούν τις κοινωνικές τους καταβολές και το οικογενειακό τους έθος. Είναι, λοιπόν, κατανοητό και δίνει μία εξήγηση στο γεγονός ότι ορισμένοι φοιτητές αποφασίζουν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους αρνούμενοι να υπερβούν την ταυτότητα που πηγάζει από την κοινωνική τους θέση. Μια μετανάλυση που περιελάμβανε 35 σχετικές έρευνες έδειξε ότι η κοινωνική τάξη επηρεάζει την ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή. Οι φοιτητές που προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές κατηγορίες

ενσωματώνονται σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους προερχόμενους από προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες. Διαφορές, δηλαδή, προέκυψαν μεταξύ φύλου, έτους σπουδών, εκπαίδευσης και εισοδήματος γονέων (Rubin, 2012).

Η άμεση συνάφεια με την κοινωνική τάξη, η επίδραση της οποίας, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας είναι σημαντική για την ενσωμάτωση, κάνει τα ευρήματα της έρευνας πολύ ενδιαφέροντα. Η ανάλυση με πολυωνυμική γραμμική παλινδρόμηση (polynomial linear regression), που είχε ως εξαρτημένες μεταβλητές, τους παράγοντες για την ενσωμάτωση, και ανεξάρτητες μεταβλητές την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το μηνιαίο εισόδημα, δείχνει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($p=.007$) και το εισόδημα της οικογένειας ($p=.021$) επηρεάζουν σημαντικά την αντίληψη των φοιτητών για την προδιατυπωμένη απάντηση «μου ταιριάζει η ακαδημαϊκή ζωή». Με άλλα λόγια, όσοι έχουν μητέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης εμφανίζουν πολύ υψηλότερα ποσοστά ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή ζωή. Επίσης, όσοι προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα, συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι «η ακαδημαϊκή ζωή τους ταιριάζει πολύ». Ακόμη, οι φοιτητές που συμφώνησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι ένιωσαν μέλη μιας ομάδας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα, έχουν πατέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ($p=.031$). Φαίνεται ότι, οι αντιλήψεις για την ενσωμάτωση επηρεάζονται από το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και κατά δεύτερο λόγο από τις υλικές συνθήκες της οικογένειας.

Αντίθετα, οι αντιλήψεις αυτές δεν επηρεάζονται σημαντικά από την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, αν και υπάρχουν ενδείξεις που χρήζουν περαιτέρω έρευνας. Προκύπτουν, κυρίως, από τα δεδομένα που δείχνουν ότι το 17.5% όσων έχουν πατέρα που εντάσσεται σε υψηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία διαφωνούν ότι η ακαδημαϊκή ζωή τους ταιριάζει ενώ το ποσοστό αυτών που ανήκουν σε χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία είναι 20%. Παρόμοιως, μικρή ποσοστιαία διαφορά υπάρχει και στο βαθμό συμφωνίας με την άποψη ότι ένιωσαν μέλη μιας ομάδας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα, 63.5% για όσους ανήκουν σε υψηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία και 60.5% για όσους ανήκουν σε χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία.

Όσον αφορά το φύλο, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές για το βαθμό που τους ταιριάζει η ακαδημαϊκή ζωή ($p=.083$), και αν αισθάνονται ότι ανήκουν σε μία ομάδα με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα ($p=.193$). Ωστόσο, υπάρχουν μικρές ποσοστιαίες διαφορές που παρέχουν ενδείξεις ότι οι γυναίκες ενσωματώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην ακαδημαϊκή ζωή. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες συμφωνούν σε ποσοστό 64.4% έναντι 56.6% ότι ένιωσαν μέλη μιας ομάδας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα και σε ποσοστό 47.8% έναντι 40.2%, ότι τους ταιριάζει η ακαδημαϊκή ζωή. Οι ενδείξεις αυτές χρήζουν διεξοδικότερης μελέτης και έρχονται σε συμφωνία με ευρήματα προηγούμενων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό. Οι έρευνες αυτές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στους ατομικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των φοιτητών στο πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα τους μετά από έρευνα σε 300 πρωτοετείς έδειξαν ότι οι φοιτήτριες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη ενσωμάτωση και δέσμευση με το πανεπιστήμιο από τους φοιτητές (Gadona et al., 2005).



Γράφημα 27: Αντιλήψεις φοιτητών για την ακαδημαϊκή ενσωμάτωση και τμήμα

Το γράφημα 27, επίσης δείχνει το μέσο όρο ενσωμάτωσης ανάλογα με το τμήμα. Διαπιστώνεται ότι όσοι φοιτητές φοιτούν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο ενσωμάτωσης και στις δύο εξαρτημένες μεταβλητές [«η ακαδημαϊκή ζωή μου ταιριάζει πολύ» ($M=3.52, SD=.99$) και «ένιωσα μέλος μιας ομάδας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα» ($M=3.73, SD=1.01$)]. Όσοι σπουδάζουν σε τμήματα των επιστημών υγείας ένιωσαν, σε μεγαλύτερο, επίσης βαθμό, μέλος μιας ομάδας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα ($M=3.72, SD=.89$) αλλά αντίθετα σε χαμηλότερο βαθμό συμφώνησαν με την άποψη ότι η ακαδημαϊκή ζωή τους ταιριάζει πολύ ($M=3.21, SD=.89$). Τέλος, όσοι φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών σημείωσαν το χαμηλότερο συνολικό μέσο όρο ενσωμάτωσης ($M=3.44, SD=1.15$).

Ο τόπος κατοικίας διαφοροποιεί, επίσης, τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τις παραπάνω μεταβλητές. Οι φοιτητές που ζουν μόνιμα σε αστικό κέντρο δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ένιωσαν μέλη μιας ομάδας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα ($\chi^2(4)=13,95, p=.007$) και ότι η ακαδημαϊκή ζωή τους ταιριάζει πολύ ($\chi^2(4)=14,26, p=.006$). Είναι, με άλλα λόγια, περισσότερο ενσωματωμένοι στην ακαδημαϊκή ζωή.

Συμπέρασμα

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι φοιτητές είχαν ενσωματωθεί στη ζωή του πανεπιστημίου και ένα πολύ μικρό ποσοστό εμφανίζει χαρακτηριστικά ελλιπούς ενσωμάτωσης. Οι λόγοι που θεωρούν οι φοιτητές ότι αποτέλεσαν εμπόδιο στην ενσωμάτωσή τους είναι οι προηγούμενες εμπειρίες και ο τρόπος ζωής, η εργασία, η απουσία πληροφόρησης για το τμήμα και η έλλειψη ενδιαφέροντος για το αντικείμενο σπουδών.

Από τις συσχετίσεις με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης προκύπτουν ενδείξεις ότι το πολιτισμικό και υλικό κεφάλαιο της οικογένειας διαφοροποιεί τα επίπεδα της ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης. Επίσης, ενώ δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των φύλων, εντοπίζονται κάποιες σε σχέση με το τμήμα και τον τόπο κατοικίας. Οι φοιτητές από τα τμήματα των

ανθρωπιστικών επιστημών και των επιστημών της υγείας νιώθουν συχνότερα μέλη μιας επιστημονικής κοινότητας, όπως και όσων ο τύπος μόνιμης κατοικίας τους βρίσκεται σε αστικό κέντρο είναι περισσότερο ενσωματωμένοι στο πανεπιστήμιο.

5.5.2 Συμφοιτητές και ενσωμάτωση

Μια σημαντική παράμετρος, η οποία αξίζει να μελετηθεί χωριστά, που αναφέρουν οι έρευνες ότι είναι καθοριστική για την ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή είναι η συνεργασία με τους συμφοιτητές. Παλιότερες αναφορές επισημαίνουν τη σημασία που έχουν οι φίλοι και οι συμφοιτητές στην ακαδημαϊκή ενσωμάτωση, που ο βαθμός της καθορίζει πώς αισθάνονται, ποια εικόνα έχουν οι ίδιοι για το πανεπιστήμιο και την ταυτότητά τους (Friedlander et al., 2007; Stuart et al., 2011; Pascarella & Terenzini, 1991).

Οι διαφορετικού είδους σχέσεις-κοινωνικές, συναισθηματικές, διαπροσωπικές, επαγγελματικές- μέσα στο πανεπιστήμιο οδηγούν σε διαφορετικές εμπειρίες από τις σπουδές. Επίσης, οδηγούν σε μία διαφορετική συνολική ακαδημαϊκή πρόοδο, γνωστική ανάπτυξη και ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η συνεργασία με τους συμφοιτητές/τριες σχετίζεται άμεσα και με άλλα ουσιαστικά ζητήματα, όπως η επίδοση στα μαθήματα στο τέλος του πρώτου έτους (Clifton et al., 2004) και η καλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση (Thomas, 2012; Berger & Milem, 1999).

Τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας δείχνουν ότι το 54.9% των φοιτητών δηλώνουν ότι συνεργάστηκαν με τους συμφοιτητές τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά μόνο το 39.4% δηλώνει ότι προσαρμόστηκε στην κοινωνική πραγματικότητα (πίνακας 32).

Πίνακας 32: Κατανομή φοιτητών σύμφωνα με τις αντιλήψεις για την κοινωνική ενσωμάτωση

	Συμφωνώ (%)	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (%)	Διαφωνώ (%)	Σύνολο (%)
Συνεργασία με συμφοιτητές	54.9%	23.0%	22.1%	100%
Προσαρμογή στην κοινωνική πραγματικότητα	39.4%	31.7%	28.9%	100%

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι δημιουργικές σχέσεις μεταξύ των συμφοιτητών είναι καθοριστικές για την επιτυχή ενσωμάτωση. Αναφέρει χαρακτηριστικά μια φοιτήτρια του τμήματος Φυσικής από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

«Στο πανεπιστήμιο πηγαίνω καθημερινά με πρόγραμμα, βλέπω τους φίλους μου και μέσω αυτών έχω αλλάξει τρόπο σκέψης. Είμαι με άτομα που επικοινωνούμε, γιατί ασχολούμαστε συχνά με τα μαθήματα και αυτό μου δίνει τη δύναμη να θέλω να γίνω καλύτερη. Δεν το βλέπω ανταγωνιστικά αλλά μου αρέσει να νιώθω ότι προσφέρω και εγώ κάτι σε επιστημονικό επίπεδο».

Όσον αφορά το φύλο, τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς τη συνεργασία με τους συμφοιτητές/τριες τους ($p=.097$). Όσον αφορά την κοινωνική τάξη, η πολυωνυμική γραμμική παλινδρόμηση (polynomial linear regression), που είχε ως εξαρτημένη μεταβλητή, τους παράγοντες κοινωνικής ενσωμάτωσης, και ανεξάρτητες μεταβλητές την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και το εισόδημα της οικογένειας, δείχνει ότι ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη συνεργασία με τους συμφοιτητές είναι το εισόδημα της οικογένειας ($p<.000$). Με άλλα λόγια, όταν το εισόδημα της οικογένειας είναι υψηλό, οι φοιτητές δηλώνουν ότι συνεργάζονται με τους συμφοιτητές τους σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό, όπως έδειξαν προηγούμενες έρευνες (Berger & Milem, 1999).

Όσον αφορά το τμήμα, η συνεργασία με τους συμφοιτητές είναι υψηλότερη στα τμήματα των θετικών επιστημών και των επιστημών υγείας, σε αντίθεση με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη συνεργασία που είχαν με τους καθηγητές, όπως διαπιστώθηκε προηγουμένως. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι στα τμήματα αυτά απαιτούνται περισσότερες ομαδικές εργασίες που προϋποθέτουν τη συνεργασία και τη φιλία μεταξύ των φοιτητών.

Συμπερασματικά, η συνεργασία με τους συμφοιτητές αποτελεί ένα δείκτη προσδιορισμού του βαθμού ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή. Φαίνεται να καθορίζεται από την κοινωνική τάξη και ειδικότερα από το εισόδημα των γονέων και από το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας αλλά όχι την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία. Συγκεκριμένα, σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με το εισόδημα της οικογένειας, γεγονός που υποδηλώνει ότι το υλικό κεφάλαιο βοηθά τους φοιτητές να έχουν καλύτερη συνεργασία με τους συμφοιτητές τους. Η οικονομική άνεση των φοιτητών εικάζεται ότι ενισχύει τη διεύρυνση των σχέσεων με τους συμφοιτητές τους και ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων με πολλά άτομα που θα τους βοηθήσουν να υλοποιήσουν τους στόχους τους. Οι φοιτητές, απεναντίας, που έχουν περιορισμένο υλικό κεφάλαιο δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά στις απαιτήσεις για τη διεύρυνση των κοινωνικών και διαπροσωπικών τους σχέσεων και είναι συχνότερα απόμακροι και κοινωνικά απομονωμένοι.

Άρρηκτα συνδεδεμένος παράγοντας με τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών είναι η γενικότερη κοινωνικοποίηση κατά τη διάρκεια των σπουδών, διότι μέρος της ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης είναι και η κοινωνική ενσωμάτωση. Υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ της κοινωνικής και της ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης, παρότι είναι αλληλένδετες, αφού η επαρκής ενσωμάτωση στο ένα πεδίο δεν αρκεί για την επιτυχή συνέχιση της φοιτητικής ζωής, όταν στο άλλο υπάρχει σαφές έλλειμμα. Οι φοιτητές που ενσωματώνονται ομαλότερα στην κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου είναι πιο πιθανό να ενσωματωθούν ευκολότερα και στην ακαδημαϊκή ζωή.

Είναι αυτονόητο ότι οι φοιτητές βιώνουν την ακαδημαϊκή πραγματικότητα με διάφορους τρόπους. Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι φοιτητές με τους συμφοιτητές τους είναι μέρος της ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης

αλλά είναι και βασική παράμετρος της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Η προσαρμογή στην κουλτούρα του πανεπιστημίου, οι καλές σχέσεις με τους συμφοιτητές δημιουργούν θετικό κλίμα και προκαλούν το αίσθημα της άνεσης σε ένα χώρο όπου τα ενδιαφέροντα και οι φιλοδοξίες μπαίνουν σε μια κοινή τροχιά και διαμορφώνουν προοπτικές επιτυχίας (Brooks, 2002; Tinto, 1975, 1987). Ένδειξη αυτού αποτελεί το εύρημα σύμφωνα με το οποίο τα ιδρύματα που απαρτίζονται από φοιτητές με υψηλή κοινωνική ενσωμάτωση, παρουσιάζουν και υψηλή ακαδημαϊκή ενσωμάτωση στο φοιτητικό πληθυσμό που, ως εκ τούτου έχει υψηλές προσδοκίες από τις σπουδές τους (Pascarella, 1985). Αυτές οι προσδοκίες παίζουν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην επίδοση, αλλά και στην παραμονή και ολοκλήρωση των σπουδών. Αντίθετα, οι φοιτητές που δεν έχουν την αίσθηση ότι «ανήκουν» σε ένα ακαδημαϊκό και κοινωνικό περιβάλλον εμφανίζουν συχνότερα χαμηλή επίδοση και τάσεις εγκατάλειψης των σπουδών τους (Christenson et al., 2012).

Έχει διαπιστωθεί ότι η επιτυχία ενός φοιτητή σχετίζεται άμεσα με την κοινωνικοποίηση του και τη σύνδεσή του με τα πρότυπα και τις αξίες του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος (Reay et al., 2009). Η προσαρμογή στη νέα κοινωνική πραγματικότητα απαιτεί επαφή με άλλους ανθρώπους και ανάπτυξη μιας νέας κοσμοθεωρίας, νέων αντιλήψεων για την κατανόηση του κόσμου. Για παράδειγμα, σε ψυχολογική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε 678 πρωτοετείς φοιτητές διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές που είναι μέλη κάποιας φοιτητικής οργάνωσης παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά κοινωνικοποίησης (Γκάντωνα, 2007).

Ειδικά για τους φοιτητές από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, η κοινωνικοποίηση είναι αναγκαία για να «μεταμορφώσουν» οι φοιτητές την προσωπικότητά τους και να προσπαθήσουν να προσαρμοστούν στα πρότυπα και τους κανόνες του νέου περιβάλλοντος (Beagan, 2005: 780). Άλλωστε, η ανεπιτυχής ενσωμάτωση και ένταξη στα κοινωνικά δίκτυα δημιουργούν την αίσθηση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού από την κυρίαρχη «κουλτούρα» του πανεπιστημίου. Δημιουργούν δυσκολίες που περιορίζουν τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές και τους φέρνουν σε μειονεκτική θέση σε σύγκριση με τους συμφοιτητές τους από υψηλότερα στρώματα.

Οι φοιτητές έχουν παράλληλα και διαφορετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες, και βιώνουν αντιφάσεις που μπορεί να τους οδηγήσουν σε ένα «πολιτισμικό σοκ», καθώς βρίσκονται σε ένα χώρο που έρχεται σε αντίθεση με τις δικές τους πολιτισμικές νόρμες και αξίες (Zhou et al., 2008). Σε κάθε περίπτωση η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο είναι μια διαδικασία άγχους, το οποίο είναι μικρότερο σε εκείνους που είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την «κουλτούρα» του πανεπιστημίου και η οποία καθιστά κατ'επέκταση πιο εύκολη την κοινωνικοποίησή τους. Ειδικότερα, οι ισχυροί δεσμοί και η υποστήριξη από την οικογένεια είναι στενά συνυφασμένοι παράγοντες που προβλέπουν την υψηλή συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή (Lapsley & Edgerton, 2002; Beyers & Goossens, 2003).

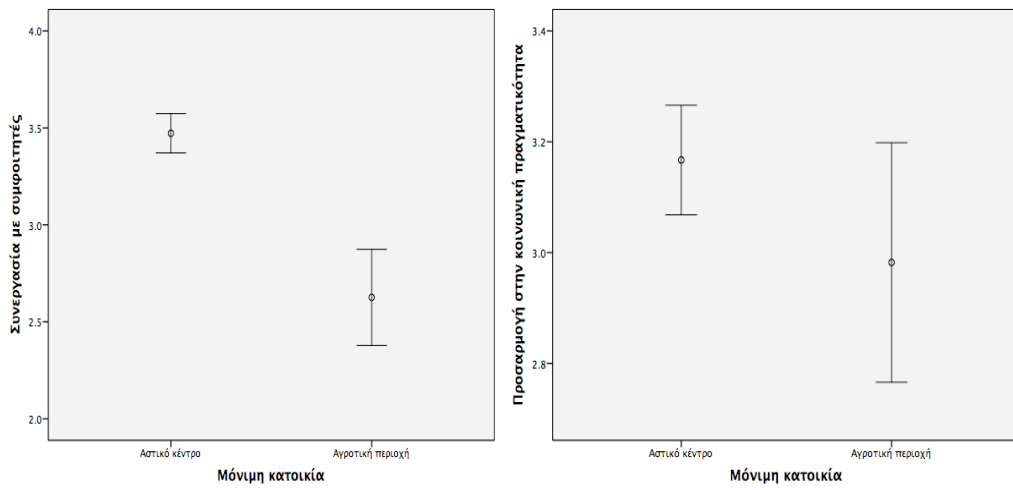
Στη σχετική ερώτηση με προδιατυπωμένες απαντήσεις για το βαθμό που οι φοιτητές θεωρούν ότι προσαρμόστηκαν στην κοινωνική πραγματικότητα του πανεπιστημίου το 39.4% απάντησε θετικά, το 31.7% δεν εξέφρασε άποψη και το 28.9% απάντησε αρνητικά. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι οι φοιτητές στην πλειοψηφία τους δε θεωρούν ότι έχουν πετύχει την αναγκαία ένταξη σε κοινωνικά δίκτυα και την κοινωνική ενσωμάτωση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι συγκρίσεις μεταξύ του βαθμού προσαρμογής στην κοινωνική πραγματικότητα και του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου, εφόσον φαίνεται ότι αυτή η σχέση παρουσιάζει αλληλεξάρτηση. Αρχικά, όσον αφορά το φύλο, τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν ενδείξεις ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων ($p=.840$), δηλαδή το 38.7% των γυναικών προσαρμόστηκε στην κοινωνική πραγματικότητα ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους άνδρες είναι 40.4%. Τα ευρήματα, ωστόσο, από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων για τη σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Σε στατιστικά σημαντικό βαθμό η προσαρμογή στην κοινωνική πραγματικότητα επηρεάζεται από το οικογενειακό εισόδημα ($p=.003$) και ακολούθως από το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($p=.048$). Όσοι έχουν γονείς με υψηλότερο οικογενειακό εισόδημα και με μητέρα που έχει φοιτήσει στο πανεπιστήμιο, δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό, ότι προσαρμόστηκαν στην κοινωνική πραγματικότητα.

Τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι σημαντικό για την κοινωνικοποίηση των φοιτητών. Αυτό αφενός προκύπτει από τη συνεργασία με τους συμφοιτητές, σημαντική επιρροή στην οποία διαπιστώθηκε ότι ασκεί το εισόδημα της οικογένειας και αφετέρου από την προσαρμογή στην κοινωνική πραγματικότητα, σημαντική επιρροή στην οποία ασκεί το υλικό κεφάλαιο και ακολούθως το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας.

Επίσης, όσον αφορά το τμήμα, όσοι φοιτούν στο τμήμα των οικονομικών επιστημών (45.6%) και σε τμήματα των θετικών επιστημών (38.7%) δηλώνουν ότι προσαρμόστηκαν σε υψηλότερο βαθμό στην κοινωνική πραγματικότητα. Η ανάλυση με χ^2 έδειξε ότι δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τμημάτων ($\chi^2(8)=21,36, p=.032$).

Τέλος, ο τόπος κατοικίας είναι παράγοντας που ασκεί επίδραση στο βαθμό κοινωνικής ενσωμάτωσης. Συγκεκριμένα, όσοι κατοικούν μόνιμα σε αστικό κέντρο ($M=3.16, SD=1.07$) συμφωνούν σε υψηλότερο ποσοστό ότι προσαρμόστηκαν στην κοινωνική πραγματικότητα σε σχέση με όσους κατοικούν σε αγροτική περιοχή ($M=2.98, SD=1.15$) αλλά η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(8)=15.89, p>.005$). Επίσης, οι φοιτητές που κατοικούν μόνιμα σε αστικό κέντρο ($M=3.47, SD=1.04$) δηλώνουν σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό ($\chi^2(8)=74.38, p=.000$) ότι συνεργάστηκαν με τους συμφοιτητές τους σε σχέση με όσους κατοικούν μόνιμα σε αγροτική περιοχή ($M=2.62, SD=1.29$).



Γράφημα 28: Βαθμός κοινωνικοποίησης και τόπος κατοικίας

Συμπεραίνεται ότι τα προβλήματα κοινωνικοποίησης και συνεργασίας με τους συμφοιτητές συνδέονται αφενός με την κοινωνική τάξη και αφετέρου με ποικίλα προβλήματα και δυσκολίες, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Συμπέρασμα

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι ο ένας στους δύο φοιτητές έχει θετική αντίληψη για τη συνεργασία που είχε με τους συμφοιτητές του κατά τη διάρκεια των σπουδών. Δε συμβαίνει το ίδιο για την προσαρμογή στην κοινωνική πραγματικότητα του πανεπιστημίου στην οποία αναφέρεται ένα μικρό ποσοστό. Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων για τη συνεργασία με τους συμφοιτητές τους ή την προσαρμογή στην κοινωνική πραγματικότητα. Από τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, ο μόνος παράγοντας που επηρεάζει τη συνεργασία με τους συμφοιτητές είναι το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας, αφού οι φοιτητές με υψηλότερο οικογενειακό εισόδημα είναι πιο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους συμφοιτητές τους. Ο βαθμός κοινωνικής ενσωμάτωσης επηρεάζεται, επίσης, από το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας αφού όσοι έχουν μητέρα που έχει φοιτήσει στο πανεπιστήμιο, δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι προσαρμόστηκαν στην κοινωνική πραγματικότητα.

Οι φοιτητές από τα τμήματα των θετικών επιστημών και των επιστημών υγείας συνεργάζονται συχνότερα με τους συμφοιτητές τους ενώ οι φοιτητές από το τμήμα των οικονομικών και θετικών επιστημών δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι προσαρμόστηκαν στην κοινωνική πραγματικότητα του πανεπιστημίου. Τέλος, ο τόπος κατοικίας διαφοροποιεί σημαντικά τις αντιλήψεις των φοιτητών για την κοινωνική τους ενσωμάτωση, η οποία εντοπίζεται συχνότερα στους φοιτητές που κατοικούν σε αστικά κέντρα, όπως προέκυψε από τη σχετική ανάλυση.

5.5.3 Δυσκολίες ενσωμάτωσης

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο αναζήτησης του βαθμού ενσωμάτωσης τέθηκε το ερώτημα, αν υπήρχαν δυσκολίες κατά την ένταξη των φοιτητών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή, που είχαν ως συνέπεια την ελλιπή ενσωμάτωση τους. Από τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προέκυψε ότι οι φοιτητές αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα με τις σπουδές και τη φοιτητική τους ζωή. Αναλυτικότερα, τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι ένα σημαντικό μέρος του δείγματος είχε δυσκολίες ένταξης, ποσοστό 37.6%, γεγονός που ενισχύεται και από τα ποσοστά της προσχεδιασμένης απάντησης «η ακαδημαϊκή ζωή μου ταιριάζει πολύ», στην οποία απάντησε αρνητικά σχεδόν το 50%.

Όσον αφορά την κοινωνική τάξη, ο έλεγχος με χ^2 έδειξε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο βαθμό που οι φοιτητές από διαφορετική κοινωνική τάξη δυσκολεύτηκαν να ενταχθούν στο πανεπιστήμιο. Ο πίνακας 33 δείχνει ότι υπάρχουν μικρές ποσοστιαίες διαφορές που δείχνουν ότι οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα είχαν μικρότερο βαθμό ένταξης.

Πίνακας 33: Αρνητικές εμπειρίες από τις σπουδές και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο

Δε διάβαζα τα πρώτα έτη	Ήθελα να παρατήσω τις σπουδές	Ψυχολογικά προβλήματα	Δυσκολίες ένταξης
----------------------------	-------------------------------------	--------------------------	----------------------

Κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία								
	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ
Χαμηλή	15.2%	17.7%	26.3%	27.4%	17.9%	14.4%	13.4%	9.6%
Υψηλή	14.4%	11.6%	16%	22.8%	14.3%	15.1%	10%	9.9%
Επίπεδο εκπαίδευσης								
	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ	Π	Μ
Χαμηλό	47.3%	46.5%	27.8%	27.8%	16.4%	15.9%	13.9%	14.5%
Υψηλό	16.5%	18%	23.7%	23.9%	12%	12.2%	8.4%	8.2%

Επίσης, δε σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων ($p=.079$), δηλαδή οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν σε παρόμοιο ποσοστό, προβλήματα ένταξης, 54.2% για τους άνδρες και 45.8% για τις γυναίκες. Τέλος, από το σύνολο όσων δηλώνουν ότι είχαν προβλήματα ένταξης το μεγαλύτερο ποσοστό, 34%, προέρχεται από τμήματα των θετικών επιστημών αν και μεμονωμένα, το τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας εμφανίζει υψηλό ποσοστό, 17.6%, συγκριτικά με τα υπόλοιπα τμήματα της Φιλοσοφικής σχολής όπου το ποσοστό των φοιτητών δε δυσκολεύτηκε να ενταχθεί. Ο τόπος μόνιμης κατοικίας δεν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις δυσκολίες ένταξης που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές ($\chi^2(3)=8,77, p>.005$).

Προβάλλονται, λοιπόν, νέα ερωτήματα, σκοπός των οποίων είναι να ανιχνευθούν οι παράγοντες που προκαλούν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίσαν κατά τη διάρκεια των σπουδών. Οι παράγοντες αυτοί, όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση της ποιοτικής έρευνας, καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων που ξεκινούν από την πρόσβαση τους στο πανεπιστήμιο και φτάνουν έως τις προσδοκίες τους από αυτό. Ωστόσο η ελλιπής ενσωμάτωση οφείλεται σε πολύ μεγάλο αριθμό παραγόντων, η συνολική διερεύνηση των οποίων είναι αδύνατο να καλυφθεί μέσα στο περιορισμένο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Τα δεδομένα προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες, αλλά το θέμα απαιτεί ειδικές μελέτες, οι οποίες θα αναδείξουν τους ποικίλους επιμέρους παράγοντες που επιδρούν και παρεμποδίζουν την ενσωμάτωση.

Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας ανέδειξαν έναν αριθμό παραγόντων, όπως η αλλαγή του τόπου κατοικίας που αποτελεί, όπως φαίνεται, μια συχνή πραγματικότητα. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται σε φοιτητές που εγκαταστάθηκαν για σπουδές στα Ιωάννινα, προέρχονται κυρίως από την Αθήνα, και όχι από μικρότερες πόλεις ή αγροτικές περιοχές. Αυτοί οι φοιτητές όντας συνηθισμένοι να ζουν στο περιβάλλον της πρωτεύουσας, βίωσαν ιδιαίτερες δυσκολίες προσαρμογής σε μία μικρή και περιφερειακή πόλη, ειδικότερα στα πρώτα έτη των σπουδών τους. Χαρακτηριστικά αναφέρει ένας φοιτητής της Ιατρικής που προέρχεται από μεσαία κοινωνικά στρώματα:

«Τον πρώτο χρόνο πηγαινοερχόμουν στην Αθήνα, έκανα στα Γιάννενα τα εργαστήρια που έπρεπε και γύριζα στην Αθήνα. Μου άρεσε στην Αθήνα. Είχα παρέες, μια φίλη. Μετά προσαρμόστηκα. Είχα περισσότερα εργαστήρια και έπρεπε να μείνω εδώ. Έκανα καλές παρέες και πέρασα ωραία. Προσαρμόστηκα εύκολα. Διάβαζα πολύ και περνούσα τα μαθήματα από το πρώτο έτος, μόνο ένα, δύο μαθήματα άφηνα. Προσπάθησα πολύ. Το χόμπυ μου ήταν η γυμναστική και το διάβασμα».

Παρόμοιο περιεχόμενο έχει και η ακόλουθη μαρτυρία της φοιτήτριας του τμήματος ΦΠΨ από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα:

«Ήθελα να περάσω στην Αθήνα να είμαι κοντά στους δικούς μου. Τα τρία πρώτα χρόνια στα Ιωάννινα δυσκολεύτηκα να προσαρμοστώ. Δεν μου αρέσει η σχολή. Το ΦΠΨ Αθηνών είναι καλύτερο. Πήγαινα πολύ συχνά στη Αθήνα γιατί δούλευα και σαν σερβιτόρα αφού η σχολή δεν είχε πολλές απαιτήσεις. Ένα εξάμηνο δεν ήρθα καθόλου».

Οι μαρτυρίες και οι αφηγήσεις τους, επίσης, δείχνουν ότι η ενσωμάτωση μπορεί να μην είναι ομαλή, όταν προκύπτουν και άλλου είδους προβλήματα. Απρόβλεπτοι, παράγοντες σε σχέση με το κόστος σπουδών, την υποστήριξη από την οικογένεια και την ανάγκη εργασίας μπορούν να ανακόψουν την ομαλότητα αυτή. Οι οικονομικές δυσκολίες αποτελούν στη βιβλιογραφία πολύ συχνό λόγο για απουσία ενσωμάτωσης και πιθανής καθυστέρησης ή εγκατάλειψης των

σπουδών, όπως γίνεται φανερό από τα λόγια του φοιτητή του τμήματος Πληροφορικής από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

“Το πρώτο έτος στη σχολή πέρασα τα πιο πολλά μαθήματα και με καλό βαθμό επειδή μου άρεσαν πολύ. Στο δεύτερο έτος τα πήγα καλά και με τα μαθήματα και με τους καθηγητές. Στο τρίτο έτος, όμως, άρχισα να δουλεύω και επειδή είχα και κάποια προσωπικά θέματα, τα άφησα λιγάκι, ήθελα να διακόψω για 1-2 χρόνια, επειδή πήγα στη Σουηδία για δουλειά. Στο πρώτο και δεύτερο έτος είχα καλή και μεγάλη παρέα από τη σχολή. Πηγαίναμε στα εργαστήρια, στη λέσχη, στη βιβλιοθήκη. Είναι πολύ καλή η ποιότητα της εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο αλλά από το δεύτερο έτος και μετά ξέκοψα από την παρέα μου, δεν πήγαινα στο πανεπιστήμιο. Στο πρώτο και δεύτερο έτος ήμουν πολύ κοινωνικός, είχα παρέες, πήγαινα στη σχολή τακτικά. Από το τρίτο έτος, όμως, έμενα πιο πολύ στο σπίτι, και από το τέταρτο ήρθε η παρακμή, πήγα στη Σουηδία ένα χρόνο για δουλειά και παράτησα το πανεπιστήμιο».

Ένας τρίτος παράγοντας που προκαλεί δυσκολίες ενσωμάτωσης είναι η απουσία υποστήριξης από την πλευρά του ιδρύματος και η έλλειψη ενημέρωσης για τις σπουδές, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να αγνοούν στοιχειώδη ζητήματα, να μη γνωρίζουν τρόπους και πρακτικές για να ενσωματωθούν. Πράγματι, αν εξαιρεθεί μια ολιγόωρη τελετή υποδοχής των φοιτητών δεν υπάρχουν δομές διαρκούς υποστήριξης και ενημέρωσης, τουλάχιστον στο πρώτο έτος. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια φοιτήτρια του τμήματος ΠΤΔΕ από χαμηλή κοινωνική τάξη:

«Στην αρχή όταν πέρασα στο πανεπιστήμιο γνωρίστηκα με πολλά κορίτσια και στο πρώτο έτος, επειδή δε γνώριζα πολλά πράγματα, δεν πάτησα καθόλου στη σχολή, δεν είχα καμία επαφή με το πανεπιστήμιο. Δεν είχα ιδέα και γράφτηκα σε μια παράταξη και βρήκα παρέα, αλλά καλό είναι να μη μπλέκεις με αυτά. Τα παιδιά είναι κομματοποιημένα, δικτυωμένα. Επειδή δεν πήγαινα στη σχολή στο πρώτο έτος, για αυτό το λόγο χρωστάω μαθήματα, δε διάβαζα, ήθελα να δω την πόλη. Στο τρίτο έτος έμαθα να διαβάζω και να κρατάω σημειώσεις. Ποτέ δεν έχω έρθει σε επικοινωνία με τους καθηγητές».

Η ελλιπής πληροφόρηση για το πανεπιστήμιο οδηγεί τους φοιτητές στη δημιουργία μιας ασαφούς αντίληψης για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους ως φοιτητές. Η επόμενη μαρτυρία μιας φοιτήτρια του τμήματος Μαθηματικού από χαμηλή κοινωνική τάξη, παρέχει τέτοιου είδους ενδείξεις:

«Όταν ήρθα στο πανεπιστήμιο δεν ήξερα τίποτα για τη σχολή, για τη φοιτητική ζωή, για τα μαθήματα ούτε για τη δουλειά που θα έβρισκα παίρνοντας το πτυχίο. Στην αρχή ήμουν σαν τουρίστρια, δεν παρακολουθούσα καθόλου, δε σκεφτόμουν, όλοι με επηρέαζαν αρνητικά, δεν ενσωματώθηκα και έτσι καθυστέρησα».

Παρόμοιες απαντήσεις αναδεικνύουν ένα εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα που χρήζει περαιτέρω μελέτης και πρέπει να απασχολήσει ιδιαίτερα τις αρχές των πανεπιστημίων. Οι φοιτητές σε αυτό το στάδιο της ζωής τους βρίσκονται σε μια διαρκή αναζήτηση της πορείας τους ως προσωπικότητες και ως πολίτες. Η καθοδήγηση από το πανεπιστήμιο είναι σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής τους ταυτότητας και την ανταπόκριση στις απαιτήσεις των σπουδών. Χρειάζονται υποστήριξη και ενημέρωση για να αισθανθούν ασφαλείς, ακαδημαϊκά και προσωπικά. Αν ληφθεί υπόψη ότι μεγάλο μέρος των φοιτητών δε σπουδάζει σε τμήμα πρώτης επιλογής ή έχει κάνει τυχαία επιλογή σπουδών και η οικογένειά του δεν μπορεί να τον βοηθήσει στη διαμόρφωση ενός στόχου, είναι φανερό ότι μόνο το πανεπιστήμιο μπορεί να επιτελέσει αυτό το ρόλο.

Επιπρόσθετος παράγοντας στον οποίο οφείλεται η απουσία ενσωμάτωσης είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για το τμήμα φοίτησης που έχει ως συνέπεια, σε ορισμένες περιπτώσεις, την ακαδημαϊκή απομόνωση. Η έλλειψη ενδιαφέροντος μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν ήταν πρώτη επιλογή τους ή διαψεύστηκαν άμεσα οι προσδοκίες τους. Το πρόβλημα είναι, όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, ότι δεν υπάρχει στο ελληνικό πανεπιστήμιο η δυνατότητα οριζόντιας κινητικότητας. Χαρακτηριστική μαρτυρία αποτελεί η παρακάτω, ενός φοιτητή Πληροφορικής από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, όπου η τυχαία επιλογή σπουδών, σε συνδυασμό με την ελλιπή ενημέρωση, έχει ως συνέπεια την ελλιπή ενσωμάτωση:

«Δεν μου αρέσει η σχολή και τα δύο πρώτα χρόνια δεν πατούσα καθόλου, τον πρώτο χρόνο δεν πέρασα κανένα μάθημα. Οι καθηγητές πιστεύουν ότι είναι αυθεντίες, δεν είμαι ευχαριστημένος. Δεν παρακολουθώ, παίρνω τις σημειώσεις και διαβάζω σπίτι. Έχω φίλους που δεν είναι από τη σχολή. Περνάμε καλά».

Από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων φαίνεται ότι τα προβλήματα ένταξης στο περιβάλλον του πανεπιστημίου είναι έντονα κατά τα δύο πρώτα έτη, εξαιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντος για τη σχολή και της ασυμβατότητας των φοιτητών με το πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, συχνά, μετά τον τρίτο χρόνο, οι περισσότεροι αναθεωρούσαν τη στάση τους. Η αναθεώρηση αυτή συνδέεται με διάφορους παράγοντες, κυρίως όμως με την «ηθική υποχρέωση» που αναφέρουν οι φοιτητές απέναντι στους γονείς τους που τους παρότρυναν και τους βοηθούν να σπουδάσουν. Δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον να αποκτήσουν τα παιδιά τους ένα πτυχίο, ανεξάρτητα από τις θυσίες, στις οποίες υπόκεινται, όπως για παράδειγμα αναφέρει η φοιτήτρια του τμήματος Χημείας που προέρχεται από χαμηλή κοινωνική τάξη:

«Στη σχολή από το πρώτο μάθημα βαριόμασταν, δεν μου άρεσε η σχολή, τα μαθήματα ήταν λίγο βαρετά και δεν παρακολουθούσα. Στο τρίτο έτος μετακόμισα στην εστία, βαρετά ήτανε και αυτό με έκανε να δυσκολευτώ να προσαρμοστώ. Δεν είχα όρεξη για διάβασμα και έλεγα στους γονείς μου ότι ήθελα να τα παρατήσω, να γυρίσω σπίτι να βρω μια δουλειά. Άλλαξα παρέα για να νιώσω καλύτερα. Τώρα παρακολουθώ λίγο τα μαθήματα, στις πέντε μέρες μόνο μια-δύο μέρες παρακολουθώ. Κάνω και άλλα πράγματα. Βιβλιοθήκη και λέσχη πάω συχνά, και στρώνομαι στο διάβασμα στην εξεταστική. Στο πανεπιστήμιο κάνεις φοιτητική ζωή- είμαι ευγνώμων στους γονείς που με σπουδάζουν αλλά η ζωή στην εστία είναι βαρετή, ήθελα να είχα σπίτι δικό μου. Τώρα, δεν θέλω να γυρίσω στο χωριό μου, μπορεί να πάω στην Αθήνα στη γιαγιά μου».

Υπάρχουν και περιπτώσεις που οι φοιτητές, λόγω έλλειψης προσαρμογής στην ακαδημαϊκή κουλτούρα, έχουν την ψευδαίσθηση ότι έχουν προσαρμοστεί στο περιβάλλον και στις απαιτήσεις του πανεπιστημίου, αλλά

στην πραγματικότητα πρόκειται για μια διαστρεβλωμένη περίπτωση ενσωμάτωσης. Πολλοί φοιτητές επειδή δε γνωρίζουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον τα βήματα που οδηγούν στην ενσωμάτωση, έχουν μια λανθασμένη εντύπωση για αυτή και συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους φοιτητές «που δεν τους ενδιαφέρει τίποτα» για να αποδείξουν το αντίθετο για τους ίδιους. Η επόμενη μαρτυρία από μια φοιτήτρια του τμήματος Φιλολογίας χαμηλής κοινωνικής προέλευσης δείχνει ότι αυτή αντιλαμβάνεται τον εαυτό της ως μια «τυπική φοιτήτρια» εφόσον παρακολουθεί και κάνει τις δηλώσεις των μαθημάτων:

«Πάω στα μαθήματα, τα παρακολουθώ, δεν πάω στη λέσχη και την βιβλιοθήκη, πηγαίνω στην πόλη, στο γυμναστήριο, στην καφετέρια και στη δουλειά. Είμαι μια τυπική φοιτήτρια, κάνω τις δηλώσεις, παρακολουθώ τα σεμινάρια. Υπάρχουν συμφοιτητές που δεν τους ενδιαφέρει τίποτα».

Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που μπορεί να αποτελεί λόγο για έλλειψη ενσωμάτωσης είναι η απουσία στόχων και προσδοκιών, που κάνει τους φοιτητές να χάσουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση και για την προσαρμογή στη ζωή του πανεπιστημίου. Οι μαρτυρίες αποκαλύπτουν τη ματαιώση προσδοκιών και την απουσία στόχων που προκαλεί κυρίως η επιλογή ενός αντικειμένου σπουδών που δεν καλύπτει τα ενδιαφέροντά τους, σε συνδυασμό με την πίεση που ασκούν οι γονείς για την ολοκλήρωση των σπουδών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η φοιτήτρια του τμήματος Βιολογικών εφαρμογών που προέρχεται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

«Τα δύο πρώτα χρόνια περνούσα δυο μαθήματα το εξάμηνο, μόνο στα εργαστήρια πήγαινα, μετά άρχισα να διαβάζω και να καταλαβαίνω ότι δεν μου άρεσε η σχολή. Έπαθα κατάθλιψη και δεν μπορούσα να ενσωματωθώ στη ζωή του πανεπιστημίου. Ήθελα να τα παρατήσω. Με πίεζαν οι γονείς για τα λεφτά, αισθανόμουν μόνη μου δεν είχα στήριξη. Δεν μου αρέσει η εξειδίκευση στα μαθήματα της σχολής μου, πράγματα μη χειροπιαστά, είναι κουραστικό αυτό. Έκανα παρέες με παιδιά της σχολής μου αλλά και με παιδιά από άλλες σχολές. Τώρα τελευταία είμαι πιο κοινωνική. Τα δύο τελευταία χρόνια πάω συχνά στη

βιβλιοθήκη και στη λέσχη. Προτιμώ τη βιβλιοθήκη γιατί με βοηθάει να περνάω τα μαθήματα. Τραγουδούσα από παλιά, αλλά κλεισμένη στο σπίτι και στον εαυτό μου. Τώρα είπα θα το κάνω με τη μουσική γιατί με κάνει ευτυχισμένη. Οι γονείς μου τώρα άλλαξαν στάση, αλλά αυτό συμβαίνει επειδή τελειώνω και παίρνω το πτυχίο μου. Θέλουν ασφάλεια με το πτυχίο. Εγώ ήθελα να παρατήσω τη σχολή, οι γονείς μου δεν ήθελαν και με πίεζαν. Οι περισσότεροι συμφοιτητές μου δεν είναι ευχαριστημένοι με τη σχολή. Πολλοί μπήκαν τυχαία χωρίς να το θέλουν. Τώρα δεν μπορώ καθόλου να πηγαίνω στα εργαστήρια, δεν μου αρέσει».

Χαρακτηριστική είναι και η επόμενη μαρτυρία μιας φοιτήτριας του Μαθηματικού τμήματος που προέρχεται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, σύμφωνα με την οποία ο στόχος για την ολοκλήρωση των σπουδών συνδέεται περισσότερο με την πίεση των γονέων και το φόβο ότι το παιδί τους δε θα πάρει ποτέ το πτυχίο, παρά με τις προσωπικές φιλοδοξίες των ίδιων:

«Οι γονείς μου γκρινιάζανε που δεν διάβαζα, μου λέγανε να λυπηθώ τα λεφτά που μου έδιναν για σπουδές, και τώρα ακόμη γκρινιάζουν να πάρω το πτυχίο. Για τον πατέρα μου σημαντικό είναι να πάρω το πτυχίο παρά να παντρευτώ. Από το τρίτο έτος άρχισα να παρακολουθώ συστηματικά τα μαθήματα, στρώθηκα στο διάβασμα. Αυτό οφείλεται στην παρέα μου και στο αγόρι μου που ήταν στο τελευταίο έτος και επειδή διάβαζε αυτός διάβαζα και εγώ. Τα δύο πρώτα χρόνια από τα 17 μαθήματα είχα περάσει μόνο τα τέσσερα. Τώρα χρωστάω μόνο τέσσερα. Κάποιοι μου είπαν έτσι ή αλλιώς να διαβάσω, αλλά εγώ κατέληξα σε έναν δικό μου τρόπο. Δεν ξέρω γιατί, ίσως για να βρω δουλειά».

Παρόμοιες απαντήσεις δείχνουν ότι η ενσωμάτωση στη φοιτητική ζωή ήταν μια επώδυνη διαδικασία για κάποιους φοιτητές. Οι ίδιοι δεν είναι προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν με πειθαρχία στις απαιτήσεις του πανεπιστημίου, δεν έχουν το υπόβαθρο να κατανοήσουν τα μαθήματα και τις απαιτήσεις της μελέτης, με συνέπεια την αποτυχία. Η αποτυχία εμπλέκει τους γονείς στις διαδικασίες ολοκλήρωσης των σπουδών που επεμβαίνουν για να νουθετήσουν τα παιδιά τους, με οδυνηρές συνέπειες για αυτά και τους ίδιους.

Η επόμενη μαρτυρία μιας φοιτήτριας του τμήματος Φιλολογίας που προέρχεται από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, δείχνει την άλλη όψη του νομίσματος. Για την φοιτήτρια που αναφέρθηκε πριν, η απουσία ενδιαφέροντος για το αντικείμενο σπουδών είχε ως συνέπεια τη μη ενσωμάτωση στο πανεπιστήμιο. Για μια άλλη φοιτήτρια, από τα λόγια της οποίας προέρχεται η επόμενη μαρτυρία, η ελλιπής ενσωμάτωση είχε ως συνέπεια η ίδια να χάσει το ενδιαφέρον της για το αντικείμενο σπουδών. Λέει χαρακτηριστικά:

«Σαν φοιτήτρια ερχόμουν στο πανεπιστήμιο. Για ένα εξάμηνο, βέβαια, δεν ήρθα καθόλου, είχα όμως επαφή με τα μαθήματα. Μαζευόμασταν όλες οι φίλες στο σπίτι, πηγαίναμε για καφέ. Πήγαινα πολύ συχνά, κάθε μήνα στην Ελευσίνα, και εκεί δούλευα σερβιτόρα. Δεν προσαρμόστηκα εν γνώση μου, και τώρα, στο τέλος, δεν μου αρέσει καθόλου η σχολή. Δεν μου αρέσει να κάνω ιδιαίτερα, θέλω κάτι άλλο, διαφορετικό».

Οι δύο αντιτιθέμενες μαρτυρίες αποδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση και η εστίαση σε συγκεκριμένους στόχους είναι παράγοντες συνυφασμένοι με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Η στενή σχέση των φοιτητών με το πανεπιστήμιο σημαίνει ότι συνειδητοποιούν με σαφήνεια τι μπορεί αυτό να τους προσφέρει. Από τη μια πλευρά, όταν δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση, με συνέπεια οι φοιτητές, ειδικότερα όσοι προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, να δυσκολεύονται, να μη θέτουν στόχους και να είναι ελλιπής ή να απουσιάζει η ενσωμάτωσή τους στο πανεπιστήμιο. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν φοιτητές που έχουν ακαδημαϊκούς στόχους, η απουσία όμως ενημέρωσης και η ελλιπής ενσωμάτωσή τους έχει ως συνέπεια την απώλεια των στόχων τους.

Επιπρόσθετα, η σχέση αυτή μεταξύ ενσωμάτωσης και ακαδημαϊκών στόχων, σχετίζεται με το οικογενειακό υπόβαθρο, γενικότερα την κοινωνική προέλευση. Η φοιτήτρια, της οποίας η μαρτυρία δείχνει ότι η ελλιπής ενσωμάτωση είχε ως αποτέλεσμα να χάσει το ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών, είναι περισσότερο «ξένη» με την κουλτούρα του πανεπιστημίου, νιώθει αποξενωμένη (Reay et al., 2005). Το κοινωνικοοικονομικό της υπόβαθρο

δεν την βοήθησε να αντιληφθεί έγκαιρα ότι δεν έχει ενσωματωθεί στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Συμπεραίνεται ότι οι δυσκολίες ένταξης και η μη συμβατότητα των φοιτητών με την ακαδημαϊκή ζωή μπορεί να οφείλεται σε πολλούς και ποικίλους παράγοντες. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ορισμένους από αυτούς: η ελλιπής ενσωμάτωση στον τρόπο ζωής, η εργασία και οι ποικίλες οικονομικές δυσκολίες, η απουσία υποστήριξης από το ίδρυμα, η ελλιπής ενημέρωση για το αντικείμενο σπουδών, η τυχαία ή λανθασμένη επιλογή σπουδών και η απουσία στόχων.

Μετά την ανάλυση των δεδομένων για τα προβλήματα ενσωμάτωσης θεωρείται σκόπιμο να γίνει αναφορά και σε άλλου είδους προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το 10.9% έχει προβλήματα υγείας, συχνά ψυχολογικά. Τα προβλήματα αυτά επηρεάζουν την κοινωνική ενσωμάτωση σε σημαντικό βαθμό. Η απουσία τους από την ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου, λόγω προσωπικών προβλημάτων υγείας ή προβλημάτων που συνδέονται με το οικογενειακό περιβάλλον, παρακωλύει την ομαλή ενσωμάτωση και συχνά οδηγεί και στην καθυστέρηση ή εγκατάλειψη των σπουδών. Αυτό αποδεικνύεται και από τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα (Κίσσας, 1996), σύμφωνα με την οποία το 9.3% των φοιτητών ζήτησε συμβουλευτική ή ψυχιατρική βοήθεια κατά τη διάρκεια των φοιτητικών του χρόνων. Από το σύνολο αυτό, οι γυναίκες υπερέχουν, ποσοστό 50.8%. Σχετικά πρόσφατες μελέτες για τον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό (Ευθυμίου κ. συν., 2001) επισημαίνουν ότι οι φοιτήτριες είναι περισσότερο επιρρεπείς σε ποικίλα ψυχολογικά προβλήματα και είναι πιο πιθανό να απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό ψυχικής υγείας, ενώ οι άντρες έχουν υψηλότερη συναισθηματική προσαρμογή (Γκαντώνα, 2007).

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δεν αναδεικνύει σημαντικές διαφορές ως προς την παρουσία ψυχολογικών προβλημάτων ή προβλημάτων υγείας. Με άλλα λόγια, δε σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων ($p=.234$), μεταξύ της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας της μητέρας ($p=.341$), το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($p=.124$) και της μητέρας ($p=.168$) και του τόπου μόνιμης κατοικίας ($p=.385$) (πίνακας 33). Επίσης, η ανάλυση έδειξε ότι δε σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές με το εισόδημα ($p=.129$).

Όσον αφορά το τμήμα, όσοι φοιτούν στα τμήματα των θετικών και ανθρωπιστικών επιστημών παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα υγείας, συχνά ψυχολογικά. Η ανάλυση με χ^2 έδειξε ότι σημαντικά περισσότεροι φοιτητές από τα τμήματα των θετικών επιστημών αντιμετώπισαν ψυχολογικά προβλήματα, έναντι των φοιτητών των υπολοίπων τμημάτων, ($\chi^2(3)=10,95$, $p=.002$). Συγκεκριμένα, το τμήμα Φυσικής (27.4%) και Χημείας (15.8%) έχει τα μεγαλύτερα ποσοστά φοιτητών που δηλώνουν ότι παρουσιάζουν προβλήματα υγείας ή/και ψυχολογικά. Ο τόπος κατοικίας δεν επηρεάζει την παρουσία προβλημάτων υγείας κυρίως ψυχολογικών κατά τη διάρκεια των σπουδών ($\chi^2(2)=0,404$, $p>.005$).

Οι μαρτυρίες των φοιτητών που δείχνουν την ελλιπή κοινωνική ενσωμάτωση ως απόρροια των ποικίλων προβλημάτων υγείας, κυρίως ψυχολογικών, είναι ενδιαφέρουσες προκειμένου να γίνει κατανοητή η σημασία που έχει η κοινωνική ενσωμάτωση για την επιτυχή ακαδημαϊκή ενσωμάτωση. Είναι ποικίλα τα ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα που τις εξηγούν. Αναφέρει χαρακτηριστικά μια φοιτήτρια του τμήματος ΦΠΨ που προέρχεται από χαμηλή κοινωνική κατηγορία:

«Την πρώτη χρονιά, δυσκολεύτηκα πολύ να προσαρμοστώ στην σχολή με τις φίλες μου. Επειδή είμαι κλειστός χαρακτήρας έκανα παρέα με φίλους που δεν μου ταίριαζαν και αυτό με επηρέασε ψυχολογικά. Δεν σκέφτηκα όμως να φύγω παρόλο που είχα μια πιθανότητα να πάω στο Φ.Π.Ψ Θεσσαλονίκης, αλλά παρέμεινα και πάλεψα μόνη μου μέχρι να προσαρμοστώ. Στην μάνα μου έλεγα μόνο λίγα πράγματα για να μην τη στενοχωρήσω ενώ στο πατέρα μου δεν έλεγα τίποτα. Από το τρίτο έτος και μετά έστρωσαν τα πράγματα».

Ακόμη πιο χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες περιπτώσεις, των φοιτητών του τμήματος Φυσικής, που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό στρώμα, σύμφωνα με τις οποίες η απουσία κοινωνική ενσωμάτωσης συνέβαλε στην ελλιπή ακαδημαϊκή συμμετοχή :

«Μένω στην εστία, και στην αρχή ήμουν αποκομμένη ήθελα την ησυχία μου, πήγαινα στη σχολή και μετά έμεινα μόνη μου, είχα παρέα αλλά ήθελα να μένω

μέσα. Προσαρμόστηκα επειδή εδώ στα Γιάννενα είχαν περάσει πολλά παιδιά από το σχολείο μου και είχα πολλούς φίλους, και έκανα παρέα με αυτούς. Αργότερα άρχισα να βγαίνω και στην πόλη τακτικά. Πάω στην πόλη για καφέ το απόγευμα τρεις φορές την εβδομάδα. Οι φίλες μου από το Λύκειο δεν ασχολούνται πολύ με τη σχολή και με έχουν παρασύρει και εμένα. Αν ήθελα θα μπορούσα να τα πάω καλύτερα».

«Έχω κάνει φίλους, προσπάθω να κοινωνικοποιηθώ γιατί με ενδιαφέρει να τραγουδάω και οι κοινωνικές σχέσεις βοηθούν σε αυτό. Η απόρριψη όμως των τραγουδιών μου, οι χωρισμοί, οι απογοητεύσεις από το κοινωνικό μου περιβάλλον και το γεγονός ότι δε παρακολουθούσα και δε διάβαζα στο πρώτο έτος των σπουδών μου μου δημιούργησαν αρνητικές εμπειρίες».

«Στο πρώτο έτος ψιλοδιάβαζα επειδή ήταν πολύ διαφορετικά από το λύκειο και ζορίστηκα. Δεν περνούσα τα μαθήματα και ένα άλλο παιδί από τη σχολή μου με βοήθησε. Στο πρώτο έτος συγκατοικούσα με μια κοπέλα και είχαμε τις ίδεες παρέες αλλά μετά απομακρυνθήκαμε και γρήγορα εγώ βρήκα άλλες παρέες. Μάλιστα για αυτό το λόγο, ήθελα να φύγω από τα Ιωάννινα και να πάω Θεσσαλονίκη. Αλλά δεν έφυγα και στο δεύτερο έτος έβγαينا έξω με παρέες και δε διάβαζα ούτε παρακολουθούσα. Μερικοί καθηγητές δεν κάνουν καλό μάθημα. Δεν τους νοιάζει το ακροατήριο λένε αυτά που θέλουν και φεύγουν. Δεν έχω πάει ποτέ στο γραφείο τους, δεν έχω σχέσεις μαζί τους. Δεν αρκούν τα μαθήματα που κάνουμε στο πανεπιστήμιο, πρέπει να αποκτήσω και άλλες γνώσεις. Από τις σπουδές παίρνεις στείρες γνώσεις».

Κάποιοι φοιτητές αποδίδουν τις δυσκολίες ένταξης στις συνήθειες και τα ενδιαφέροντά τους, τα οποία απορροφούσαν το χρόνο τους, με συνέπεια την παραμέληση της ακαδημαϊκής ζωής. Ένας φοιτητής, για παράδειγμα, του τμήματος Πληροφορικής από μεσαία κοινωνικά στρώματα, αποδίδει την ελλιπή ένταξη στον εθισμό, στην εξάρτησή του από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

«Τα πρώτα τρία χρόνια στη σχολή δεν έκανα καμία προσπάθεια να κοινωνικοποιηθώ. Είχα προβλήματα εθισμού στα ηλεκτρονικά παιχνίδια,

ερχόμενοι μόνο στα εργαστήρια τα οποία περνούσα, τις θεωρίες όμως τις άφηνα. Από το τρίτο έτος και μετά άρχισα πάλι από την αρχή. Χρωστάω δέκα μαθήματα στο έκτο έτος που βρίσκομαι. Για να συνεχίσω τις σπουδές μου έβγαλα τους υπολογιστές από την ζωή μου και ασχολήθηκα με τα μαθήματα. Σκέφτηκα να παρατήσω τις σπουδές μου, να κάνω κάτι άλλο, το σκεφτόμουνα αρκετά αλλά δεν το πήρα απόφαση».

Η ελλιπής ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση μπορεί να προκαλέσει ποικίλες συνέπειες στην ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου, όπως η αποχή από τη μελέτη κατά τα πρώτα έτη, που είναι απόρροια της τάσης διαρκούς διασκέδασης, της αντιμετώπισης των σπουδών χωρίς ωριμότητα και δεύτερον, μπορεί να προκαλέσει τάσεις καθυστέρησης ή εγκατάλειψης των σπουδών.

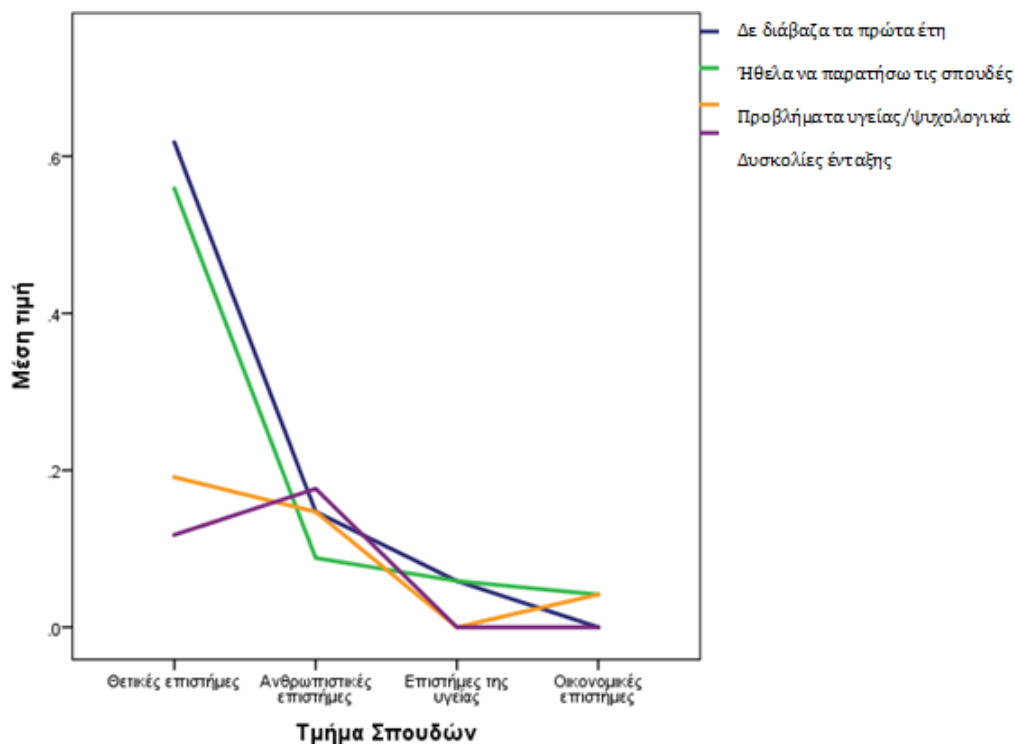
Το 63.8% δε μπορούσε να διαβάσει στο πρώτο έτος, που ως συνέπεια της ελλιπούς ενσωμάτωσης γεννά ερωτήματα για το θεσμό των εξετάσεων, την πίεση της προετοιμασίας, τις διαφορές μεταξύ φοιτητών που έχουν ή δεν έχουν υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, από τις συγκρίσεις με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος προκύπτει ότι, από το σύνολο όσων δηλώνουν ότι δε διάβαζαν στα πρώτα έτη το μεγαλύτερο ποσοστό είναι άνδρες, 51.8%.

Επίσης, η ανάλυση με χ^2 έδειξε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(3)=30,74, p=.000$) και της μητέρας ($\chi^2(3)=34,99, p=.000$) διαφοροποιεί σημαντικά τις αντιλήψεις των φοιτητών για το διάβασμα κατά τα πρώτα έτη των σπουδών. Όπως φαίνεται στον πίνακα 33, μόνο το 16.5% των φοιτητών που έχουν πατέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης δεν ασχολήθηκαν με το διάβασμα τα πρώτα έτη, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για όσους έχουν πατέρα με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι 47.3%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τη μητέρα είναι 18% και 46.5%. Αντίθετα, η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων δεν επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις των φοιτητών για το διάβασμα κατά τα πρώτα έτη των σπουδών ($\chi^2(3) = 2,88, p=.409$).

Υπάρχει, επίσης, σημαντική διαφορά ως προς το εισόδημα. Το 29% όσων έχουν εισόδημα κάτω των 1500 ευρώ δηλώνουν ότι δε διάβαζαν τα πρώτα έτη, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για όσους έχουν υψηλότερα εισοδήματα είναι 7.1%. ($\chi^2(4) = 30,59, p<.000$). Στη συνέχεια, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι από

το σύνολο όσων δε διάβασαν στα πρώτα έτη το μεγαλύτερο ποσοστό κατάγονται από αστικό κέντρο, 57.6% ($\chi^2(1)=8,59, p=.003$). Η απουσία συστηματικής μελέτης, ειδικά κατά τα πρώτα έτη των σπουδών είναι ένα κοινό φαινόμενο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δεν έχουν ωστόσο γίνει αρκετές έρευνες που να εξετάζουν αν υπάρχουν και ποιες είναι ακριβώς οι συνθήκες που συμβαίνει αυτό και αν συμβαίνει στον ίδιο βαθμό σε όλους.

Όσον αφορά το τμήμα, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών που δε διάβασαν τα πρώτα έτη προέρχονται από τμήματα των θετικών επιστημών. Αναλυτικότερα, από το σύνολο όσων δηλώνουν ότι δε διάβασαν τα πρώτα έτη, η συντριπτική πλειοψηφία προέρχεται από τις θετικές επιστήμες και συγκεκριμένα από το τμήμα Χημείας, ποσοστό 65.8%, και το Μαθηματικό, ποσοστό 21.3%. Η ανάλυση με χ^2 έδειξε ότι, σημαντικά περισσότεροι φοιτητές από τα τμήματα των θετικών επιστημών δε διάβασαν τα πρώτα έτη των σπουδών τους, ($\chi^2(3)=73.05, p<.000$), όπως φαίνεται στο γράφημα 29.



Γράφημα 29: Αρνητικές εμπειρίες από τις σπουδές και τμήμα

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προκύπτουν σοβαρά ευρήματα που αναδεικνύουν αθέατες όψεις της φοιτητικής ζωής, μαζί με τις

μαρτυρίες που δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν διαβάζουν στα πρώτα έτη και δε συμμετέχουν γενικότερα στην ακαδημαϊκή ζωή του πανεπιστημίου, γεγονός που έχει ως συνέπεια την ελλιπή ενσωμάτωσή τους. Μάλιστα, όλοι τονίζουν με επιμονή ότι στη διάρκεια των σπουδών μετάνιωσαν για τη στάση τους αυτή, όταν βρέθηκαν αντιμέτωποι με τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ορισμένοι φοιτητές των τμημάτων Ιατρικής και Μαθηματικών, από τα μεσαία και τα χαμηλότερα, αντίστοιχα, κοινωνικά στρώματα:

«Τα δύο πρώτα χρόνια μέχρι να προσαρμοστώ ήμουν χαμένη, δεν είχα κάποιον να με καθοδηγήσει καθώς στο πανεπιστήμιο αλλάζει ο τρόπος διαβάσματος και το τι θα διαβάσω, χρειαζόμουν καθοδήγηση».

«Σαν φοιτητής ήμουνα ανώριμος, μπορεί να μην πήγαινα στην εξεταστική γιατί έβρεχε. Θυμάμαι μια χρονιά επειδή είχε χιονίσει, δεν πήγα να δώσω εξετάσεις. Αυτό έγινε στα 18-19 χρόνια μου. Παρακολουθούσα τα μαθήματα, το έβλεπα σαν ένα σχολείο με λιγότερες ώρες μάθημα, δεν ήξερα τον τρόπο να μελέτησω για να πέρασω τα μαθήματα. Στη βιβλιοθήκη στο τρίτο έτος πήγα πρώτη φορά, έπρεπε από την αρχή να πηγαίνω, έκανα λάθος. Πιέστηκα ένα χρόνο αλλά ήθελα να βγαίνω έξω, και τελικά δεν μπόρεσα να διαβάσω. Στο αμφιθέατρο ήμουν άγνωστος, ή παρών ή απών το ίδιο ήταν, δεν συμμετείχα, κρατούσα μόνο σημειώσεις. Στο δεύτερο έτος δούλευα τρεις φορές την εβδομάδα και τις υπόλοιπες πήγαινα για καφέδες. Τον πρώτο χρόνο πέρασα ένα μάθημα, τον δεύτερο δυο μαθήματα, ήμουν στο τρίτο έτος και είχα περάσει επτά μαθήματα. Σκέφτηκα και είπα δεν πάει άλλο, τα έκοψα όλα και επί δυο χρόνια διάβαζα, πήγαινα μόνο σινεμά μια φορά την εβδομάδα. Η αφορμή βέβαια για αυτό ήταν μια σχέση που έκανα και ηρέμησα. Έχω έναν κολλητό φίλο από το Λύκειο που ήμασταν μαζί και στο πανεπιστήμιο και δουλεύαμε και μαζί. Σοβαρευότανε ο ένας, σοβαρευότανε και ο άλλος».

Κάποιοι φοιτητές αποδίδουν την απουσία μελέτης κατά τα πρώτα έτη στο γεγονός ότι το διάβασμα στο πανεπιστήμιο παρουσίαζε μεγάλες διαφορές από το λύκειο και ήταν δύσκολο να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του. Έτσι

αφιέρωναν το χρόνο τους στη διασκέδαση, τις παρέες, απολάμβαναν τον ελεύθερο τρόπο ζωής, μακριά από τις πιέσεις της οικογένειας. Η διασκέδαση απορροφούσε όλο το χρόνο τους. Αναφέρει χαρακτηριστικά μια φοιτήτρια του τμήματος Οικονομικών επιστημών από χαμηλό κοινωνικό στρώμα:

«Στο πρώτο έτος συνειδητοποίησα ότι ήταν πολύ διαφορετικά από το λύκειο και ζορίστηκα. Δεν περνούσα τα μαθήματα και ένα άλλο παιδί με βοήθησε. Δεν μπορούσα από την αρχή να διαβάσω εντατικά και στο δεύτερο έτος έβγαينا έξω με παρέες και δεν διάβαζα. Παρακολουθούσα τα μαθήματα αλλά δεν στρωνόμουν. Η κοινωνική ζωή στο πανεπιστήμιο είναι καλή. Στο πρώτο έτος συγκατοικούσα με άλλη κοπέλα και είχαμε τις ίδιες παρέες αλλά μετά απομακρυνθήκαμε και γρήγορα εγώ βρήκα άλλες παρέες, μάλιστα ήθελα να φύγω από τα Γιάννενα και να πάω στην Θεσσαλονίκη με το 10%».

Κυρίαρχη, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, συνέπεια της ελλιπούς ενσωμάτωσης είναι η τάση εγκατάλειψης των σπουδών. Η τάση εγκατάλειψης των σπουδών βρίσκεται στο επίκεντρο πλήθους ερευνών που εξετάζουν τις εμπειρίες από τις σπουδές με την έννοια ότι η επιτυχή ή μη ολοκλήρωση των σπουδών εξαρτάται άμεσα από τις εμπειρίες γιατί οδηγούν από τη μια στην παραμονή και ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή και από την άλλη στην καθυστέρηση ή εγκατάλειψη των σπουδών. Οι βασικοί λόγοι που, σύμφωνα με παλιότερες έρευνες (Κίσσας, 1996), συνδέονται με την εγκατάλειψη των σπουδών είναι η εργασία, η απογοήτευση από το πανεπιστήμιο, το επίπεδο σπουδών και η απουσία προοπτικών για επαγγελματική αποκατάσταση. Από την άλλη πλευρά, οι λόγοι που συνδέονται με την παραμονή στις σπουδές, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, συνδέονται με ενδιαφέρον για το αντικείμενο σπουδών.

Τα δεδομένα από την ποσοτική έρευνα δείχνουν ότι το 38% του συνολικού δείγματος σκέφτηκε κάποια στιγμή να εγκαταλείψει τις σπουδές του. Η ανάλυση με χ^2 έδειξε ότι σημαντικά περισσότεροι φοιτητές που είχαν δυσκολίες ένταξης, ήθελαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, ($\chi^2(1)=15,01, p<.000$). Από το σύνολο όσων δηλώνουν ότι σκέφτηκαν να παρατήσουν τις σπουδές το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες, 56.5% αν και δεν παρατηρείται σημαντική

διαφορά σε σχέση με τους άνδρες ($\chi^2(2)=4,32, p=.115$). Η υπεροχή των γυναικών στην τάση εγκατάλειψης των σπουδών εξηγείται αφενός, λόγω του γεγονότος ότι οι γυναίκες επιλέγουν τις σπουδές τους με βάση περισσότερο την καλλιέργεια της προσωπικότητας και τη διεύρυνση των οριζόντων και λιγότερο με βάση τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης. Αν και, όπως έδειξαν τα ευρήματα της έρευνας, οι γυναίκες ενσωματώνονται καλύτερα στο πανεπιστήμιο ωστόσο οι συχνές απογοητεύσεις από την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών ή των προοπτικών μελλοντικής επαγγελματικής αποκατάστασης τις οδηγεί σε τέτοιες τάσεις. Επίσης, εξωτερικοί παράγοντες όπως διαπροσωπικές σχέσεις, οικογενειακά και ψυχολογικά προβλήματα καθιστούν το γυναικείο φύλο πιο ευάλωτο και μπορεί να επηρεάσουν τη σχέση τους με το πανεπιστήμιο.

Από τις συγκρίσεις που έγιναν με τις μεταβλητές της κοινωνική τάξης, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(2)=1,51, p=.468$) και της μητέρας ($\chi^2(2)=7,83, p=.020$). Επίσης, η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας δεν επηρεάζει την τάση εγκατάλειψης των σπουδών ($\chi^2(2)=2,86, p=.239$) σε αντίθεση με του πατέρα που ασκεί μεγαλύτερη επίδραση ($\chi^2(2)=6,71, p=.035$). Από την άλλη πλευρά, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με το εισόδημα. Η ανάλυση με Mann-Whitney, ($U=19823, p=.002$) δείχνει ότι οι φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα δεν είχαν την τάση να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν ενδείξεις ότι το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας είναι σημαντικός παράγοντας για την καθυστέρηση ή εγκατάλειψη των σπουδών. Αναλυτικότερα, όσοι προέρχονται από γονείς με υψηλότερο εισόδημα δηλώνουν σε ποσοστό 9.7% ότι είχαν την τάση να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, ποσοστό το οποίο αυξάνεται για όσους έχουν χαμηλότερο εισόδημα, 20.4%. Τέλος, ο τόπος κατοικίας ($\chi^2(4)=34,46, p=.000$) και το τμήμα ($\chi^2(8)=71,73, p=.000$) διαφοροποιεί την τάση εγκατάλειψης σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό αφού όσοι κατάγονται από αγροτική περιοχή, ποσοστό 24.1% έναντι 15.2%, και όσοι φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών έχουν μεγαλύτερη τάση εγκατάλειψης των σπουδών. Αντίθετα, οι φοιτητές από τμήματα των ανθρωπιστικών σπουδών παρουσιάζουν το μικρότερο ποσοστό τάσης εγκατάλειψης των σπουδών, 10.7%.

Είναι ενδιαφέρουσα η συνοπτική αφήγηση μιας φοιτήτριας του τμήματος Πληροφορικής με χαμηλή κοινωνική προέλευση, για την ακαδημαϊκή της διαδρομή, γιατί αναδεικνύει διάφορες ενδιαφέρουσες διαστάσεις των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές, χωρίς καμιά υποστήριξη.

“Στην αρχή, κατά το πρώτο έτος ήμουν συνέχεια έξω, με παρέες, ήθελα να γνωρίσω κόσμο, έβγαινα συνέχεια. Στο δεύτερο έτος αποφάσισα να σοβαρευτώ και πέρασα δύο μαθήματα. Στο τρίτο και στο τέταρτο έτος στρώθηκα έκανα εργασίες. Τώρα έχω μετανιώσει, έχω κάνει λάθη, έπρεπε να είχα περάσει αρκετά μαθήματα. Εμείς στη σχολή της Πληροφορικής δεν μαθαίνουμε βασικά πράγματα για τους υπολογιστές. Έρχομουν στο πανεπιστήμιο συχνά και για βόλτα και για μάθημα. Το πρώτο έτος για βόλτα, το δεύτερο έτος εργαζόμουν, το τρίτο και τέταρτο έτος έρχομουν στα εργαστήρια και στο πέμπτο έτος σε όλα. Η δουλειά μου έκανε καλό, χαιρόμουν που έκανα κάτι, οι γνωριμίες που έκανα και οι εμπειρίες ήταν πολύ σημαντικές για μένα. Ταξίδια δεν έκανα πολλά. Μου αρέσουν αλλά δεν είχα λεφτά. Πρόσφατα, οι καθηγητές με κόψανε σε δύο-τρία μαθήματα και σκέφτηκα να τα παρατήσω. Με πείραξε που διάβασα, έκανα τόσα πράγματα και δεν κέρδισα κάτι. Η μαμά μου δεν με πιέζει να διαβάσω, άστα να ηρεμήσεις μου λέει και συνεχίζεις αργότερα. Στο τρίτο και τέταρτο έτος είχα πολλές παρέες, έβγαινα έξω, τώρα διαβάζω είμαι κλεισμένη στο σπίτι και δεν βγαίνω με παρέες».

Συμπέρασμα

Τα προβλήματα ενσωμάτωσης, που μελετήθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, είναι οι δυσκολίες ένταξης, τα προβλήματα υγείας κυρίως ψυχολογικά, η αδυναμία να διαβάσουν στα πρώτα έτη και η τάση για εγκατάλειψη των σπουδών. Οι έξι στους δέκα φοιτητές δε διάβαζαν στα πρώτα έτη, και συχνότερα είναι άνδρες. Οι τέσσερις στους δέκα σκέφτηκαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, και είναι κυρίως γυναίκες. Μικρότερο ποσοστό φοιτητών είχε δυσκολίες ένταξης και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό παρουσίασε προβλήματα υγείας, κυρίως ψυχολογικά. Οι παράγοντες που επιδρούν στην ελλιπή ακαδημαϊκή ενσωμάτωση είναι η ελλιπής προσαρμογή στον τρόπο ζωής ενός

διαφορετικού περιβάλλοντος (αστικού/αγροτικού), η εργασία και οι ποικίλες οικονομικές δυσκολίες, η απουσία υποστήριξης από το ίδρυμα και η ελλιπής ενημέρωση για το αντικείμενο σπουδών, η έλλειψη ενδιαφέροντος για αυτό ως συνέπεια της τυχαίας ή λανθασμένης επιλογής σπουδών και η απουσία στόχων και φιλοδοξιών που είναι απόρροια του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των φοιτητών.

Τα ευρήματα προσφέρουν επίσης ενδείξεις ότι το πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο είναι καθοριστικό για την ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή, εφόσον η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα διαφοροποιεί σημαντικά το βαθμό που οι φοιτητές παρουσίασαν προβλήματα υγείας, κυρίως ψυχολογικά. Επίσης, το υλικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας διαφοροποιεί το βαθμό που οι φοιτητές δε διάβαζαν τα πρώτα έτη. Ακόμη, διαφοροποιεί και την τάση που είχαν οι φοιτητές να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Από τις συγκρίσεις που έγιναν με το τμήμα, η έρευνα παρέχει ενδείξεις ότι οι φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών και αυτοί που έχουν τόπο μόνιμης κατοικίας αγροτική περιοχή αντιμετωπίζουν σημαντικά περισσότερα προβλήματα ενσωμάτωσης.

Κεφάλαιο 6

Ολοκλήρωση σπουδών, αγορά εργασίας και κοινωνικές ανισότητες

Το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων κατά τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας βρίσκεται στο επίκεντρο πλήθους μελετών (Brown et al., 2004). Η σύγχρονη αγορά εργασίας απαιτεί από τους απόφοιτους των πανεπιστημίων τον εξοπλισμό με εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, όπως επίσης και ένα ορισμένο “προσωπικό κεφάλαιο”, το οποίο εξαρτάται από το συνδυασμό διαπιστευτηρίων, εργασιακής εμπειρίας, προσόντων, δεξιοτήτων, εμφάνισης. Σημασία έχει όχι μόνο «τι ξέρεις» αλλά και «τι αξίζεις» (Brown et al., 2004: 35).

Οι σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας λειτουργούν σε βάρος των προερχομένων από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες και αναπαράγουν τις ανισότητες. Όπως, άλλωστε, έχει τονισθεί από τον Γουβιά, οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδέονται με τη δομή της αγοράς εργασίας, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες που ενδέχεται να έχουν οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μελλοντικές επαγγελματικές τους προοπτικές (Γουβιάς, 2010:101). Επηρεάζει αυτούς που αποκτούν το πτυχίο, το οποίο τους καθιστά ανταγωνιστικούς στην αγορά εργασίας, αλλά δεν καλύπτει το έλλειμμα για όλα εκείνα τα επιπρόσθετα προσόντα που συνδέονται με το κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο (habitus) της οικογένειας. Αυτό που, σύμφωνα με τη Reay, είναι ως «ένας πολύπλοκος εσωτερικός μηχανισμός από τον οποίο προέρχονται οι καθημερινές εμπειρίες» (Reay, 2004:435), που είναι

απαραίτητος για τα άτομα ώστε να εισέλθουν και να λειτουργήσουν σε μια κυρίαρχη κουλτούρα.

Πολλοί μελετητές εξέτασαν την επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου (*habitus*) στις φιλοδοξίες που έχουν οι απόφοιτοι για την επαγγελματική τους αποκατάσταση από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι για παράδειγμα οι πρώτης-γενιάς φοιτητές (Redmond, 2006). Αυτοί οι μαθητές χρησιμοποιούσαν στις αναφορές τους για τους στόχους τους το όρο "εργασία" και όχι "σταδιοδρομία" (Redmond, 2006:130). Οι φοιτητές αυτοί, αν και έχουν αποκτήσει τα τυπικά προσόντα που τους καθιστούν ικανούς να χαράξουν την επαγγελματική τους διαδρομή ωστόσο φαίνεται ότι δεν έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που θα τους κάνουν συναγωνίσιμους στην αγορά εργασίας.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές που οι γονείς τους δεν έχουν σπουδάσει συνδέουν σπανιότερα τις γνώσεις που τους προσέφερε το πανεπιστήμιο με τις γνώσεις που απαιτεί η αγορά εργασίας. Δεν έχουν σαφή σχέδια για την επαγγελματική διαδρομή που θέλουν να επιλέξουν, αρκούνται σε επαγγέλματα με χαμηλό μισθό, ενώ είναι φοβισμένοι γιατί αισθάνονται ανασφαλείς σχετικά με την αξία των προσόντων τους. Επίσης, θα έκαναν οποιαδήποτε εργασία και το σημαντικότερο από όλα είναι ότι δε έχουν φιλοδοξίες για καριέρα και ατομική πρόοδο. Προτιμούν τη μονιμότητα που θα τους εξασφαλίσει μια θέση στο δημόσιο τομέα. Συμπερασματικά, υπάρχει ένα βαθύ χάσμα μεταξύ των αντιλήψεων αυτών των φοιτητών για τον κόσμο της εργασίας που επιθυμούν να εισέλθουν και των πραγματικών απαιτήσεων που αυτή απαιτεί. Έτσι λοιπόν, τα άτομα αυτά καταλήγουν σε εργασίες χαμηλότερες των προσόντων τους, με χαμηλότερο μισθό.

Οι στόχοι της σχετικής με τη μετάβαση στην αγορά εργασίας εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να έχουν εντείνει τις προσπάθειες των ιδρυμάτων να επιτευχθεί για το θέμα αυτό, μια σειρά μεταρρυθμίσεων. Παράδειγμα αποτελεί το δίκτυο *European Research Network on Transitions in Youth*, που μελετά από το 1992 τα συστήματα μετάβασης σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης, σε ευρωπαϊκή κλίμακα πραγματοποιούνται έρευνες αποφοίτων που περιλαμβάνουν στοιχεία για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία τους. Οι μεταβλητές που συνήθως χρησιμοποιούνται

στην εμπειρική έρευνα είναι δείκτες εργασιακής ένταξης και αφορούν την εξέλιξη της κατάστασης απασχόλησης (απασχόληση, ανεργία, ανενεργός κατάσταση), καθώς και τη μορφή, το είδος και την αμοιβή της εργασίας. Επίσης, χρησιμοποιούνται δείκτες που αφορούν τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος (αντιστοιχία με σπουδές, επαγγελματικές προοπτικές, ικανοποίηση). Οι διεθνείς μηχανισμοί που συγκεντρώνουν και επεξεργάζονται δεδομένα σχετικά με τη μετάβαση είναι η EUROSTAT, η UNESCO και ο OECD (ΟΟΣΑ).

Σε εθνικό πλαίσιο, σημαντικός θεσμικός φορέας είναι το Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης (ΕΠΑ) και η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ/ΕΛΣΤΑΤ). Στην Ελλάδα αν και οι έρευνες στο ζήτημα της μετάβασης από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας είναι περιορισμένες (ΕΚΚΕ, 2000· Κανελλόπουλος, κ. συν., 2003· Καραμεσίνη & Κορνελάκης 2005· Καραμεσίνη, 2016), κατά τα τελευταία χρόνια που η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελούν νοσηρά φαινόμενα υπάρχει επιτακτική ανάγκη βελτιστοποίησης των παρεχόμενων μελετών και σχηματισμού ενός εθνικού πλαισίου συστηματικής καταγραφής της μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Το τεχνοκρατικό μοντέλο των προσόντων, δηλαδή η αύξηση της αξίας της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο μειώνει τα μελλοντικά οφέλη από τις σπουδές. Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου δε μπορεί πλέον να εξηγήσει τη σχέση εκπαίδευσης-εργασίας. Οι σύγχρονες ανεπτυγμένες οικονομίες είναι οικονομίες, όπου η αξία και παραγωγή της γνώσης δεν έχει πρωταγωνιστικό ρολό και προσπαθούν να διατηρήσουν τη συνεκτικότητα ανάμεσα στην εκπαίδευση, την εργασία και τα οφέλη από τις σπουδές (Brown et al., 2008). Η αξία του ανθρωπίνου κεφαλαίου αρχίζει να μειώνεται και η εκπαίδευση αποτυγχάνει να καλύψει τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Το σημαντικότερο σημείο στη μελέτη των εμπειριών από τις σπουδές και τη σχέση με τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, από το οποίο αφορμάται η παρούσα έρευνα και αποτελεί, στη διεθνή βιβλιογραφία, την απαρχή ποικίλων προβληματισμών είναι το κενό ανάμεσα στις πολιτικές για τη διεύρυνση της εκπαίδευσης και τις πρακτικές για την επαγγελματική αποκατάσταση των πτυχιούχων. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν και σε ποιο βαθμό οι διευρυμένες ευκαιρίες για τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση να διευρύνουν και τις ευκαιρίες μετάβασης στην αγορά εργασίας. Το ερώτημα αυτό για τους

κοινωνικούς επιστήμονες έχει και μια άλλη διάσταση σχετικά με την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης.

Ενώ οι κοινωνιολογικές και οικονομικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος ρόλος των πανεπιστημίων είναι να εφοδιάσουν τους νέους με «διαπιστευτήρια/προσόντα» για να εισέλθουν στην αγορά εργασίας, καμιά από τις θεωρίες αυτές δεν εξηγεί με ποιόν τρόπο τα πανεπιστήμια καλλιεργούν τα προσόντα αυτά σε τετοια μορφή ώστε να είναι χρήσιμα στην αγορά εργασίας.

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τα δεδομένα σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για τα οφέλη που θεωρούν ότι αποκόμισαν από τις σπουδές και αλλά τις αντιλήψεις τους για τη γενική αποτίμηση των σπουδών τους. Μελετάται ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την αξία και τα οφέλη από τη συμμετοχή τους στο πανεπιστήμιο. Τι πιστεύουν δηλαδή ότι τους προσέφερε; ποια είναι τα πλεονεκτήματα από τις σπουδές; πώς απέκτησαν, δηλαδή, τις απαραίτητες και κατάλληλες για την αγορά εργασίας ικανότητες και δεξιότητες, το γνωσιακό υπόβαθρο για τη μελλοντική ζωή τους, που τους εξασφαλίζει τις καλύτερες συνθήκες στην αγορά εργασίας;

6.1 Τα οφέλη από τις σπουδές

Η ρητορική που έχει αναπτυχθεί γύρω από τα οφέλη που προσφέρουν οι σπουδές στο πανεπιστήμιο στρέφονται γύρω από δύο κεντρικούς άξονες. Πρωταρχικά, τα οφέλη από τις σπουδές συνδέονται άρρηκτα με την παραδοσιακή αποστολή του πανεπιστημίου, δηλαδή την καλλιέργεια της προσωπικότητας, την ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων, που εξοπλίζουν τους φοιτητές με νέες μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου.

Στη σύγχρονη εποχή της κοινωνίας της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης η αποστολή του πανεπιστημίου έχει διευρυνθεί και συνδέεται πιο άμεσα με τις οικονομικές λειτουργίες και την ένταξη στην αγορά εργασίας. Οι σπουδές στο πανεπιστήμιο μετατρέπονται από εκπαιδευτικό κεφάλαιο σε πολιτισμικό κεφάλαιο και το υπάρχον πολιτισμικό κεφάλαιο σε εκπαιδευτικό, σε διαπιστευτήρια, τα οποία πιστοποιούν και νομιμοποιούν την κατάληψη θέσεων στην αγορά εργασίας.

Η σύγχρονη αγορά εργασίας μετά την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και την αύξηση της συμμετοχής στο πανεπιστήμιο, έχει αλλάξει ριζικά. Ο όρος «απασχολησιμότητα», που ασκεί πλέον καταλυτική επίδραση στη σχέση πανεπιστημίου και αγοράς εργασίας, είναι καθοριστικός των αλλαγών αυτών. Με τον όρο «απασχολησιμότητα», σύμφωνα με τους Hillage & Pollard, εννοείται η ικανότητα να βρει κάποιος εργασία, να τη διατηρήσει και να μπορεί με τα προσόντα του να βρει νέα εργασία αν χρειαστεί (Hillage & Pollard, 1998:1 όπως αναφέρεται στο Brown et al., 2003:110). Η προσαρμογή στις νέες αυτές συνθήκες απαιτούν νέες μορφές γνώσης και υψηλότερα προσόντα, τα οποία συνδέονται με την κοινωνία της γνώσης και την τεχνολογική καινοτομία. Επιπλέον, όπως προκύπτει από το περιεχόμενο της συνθήκης της Λισαβόνας, που αναφέρεται στην κοινωνική συνοχή και την οικονομική ανάπτυξη των κρατών μελών της ΕΕ, σημαντικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων αγορών εργασίας είναι η απαίτηση για εργαζόμενους με υψηλό επίπεδο γνώσεων και η ευελιξία στην απασχολησιμότητα. Οι Brown και Lauder αναφέρουν ότι η απασχολησιμότητα είναι πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος γιατί η ευημερία εξαρτάται από τις γνώσεις, τα προσόντα και τις ικανότητες (Brown & Lauder, 2001 όπως αναφέρεται στο Brown et. al., 2003:107) τις οποίες η ανώτατη εκπαίδευση και ιδιαίτερα το πανεπιστήμιο οφείλουν να μεταδώσουν ώστε τα άτομα να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των εργοδοτών. Οι τελευταίοι αναζητούν πτυχιούχους που είναι εφοδιασμένοι με υψηλού επιπέδου νέες ικανότητες και δεξιότητες, όπως επικοινωνιακές δεξιότητες, πρωτοβουλία και καινοτόμες ιδέες, συλλογικό πνεύμα, προσαρμοστικότητα σε ποικίλα περιβάλλοντα εργασίας αλλά και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Οι Brown και Hesketh (2004) επισημαίνουν ότι οι εργοδότες επιλέγουν εργαζομένους με βάση τις εμπειρίες, την προσωπικότητα και τα επιτεύγματά τους και όχι με βάση τα πτυχία τους. Θεωρούν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά είναι απαραίτητα για να ανταποκριθούν με επιτυχία στη νέο παγκοσμιοποιημένο εργασιακό περιβάλλον. Το κλασικό καπιταλιστικό μοντέλο εργασιακών σχέσεων εγκαταλείπεται και επικρατεί αυτό της νεοφιλελεύθερης οικονομίας, σημαντικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η ευελιξία, ο συνεχής ανταγωνισμός των εργαζομένων και οι διαρκώς αυξανόμενες ευκαιρίες νέων θέσεων εργασίας.

Σημαντική αιτία αλλαγής του εργασιακού τοπίου είναι, επίσης, η έκρηξη της συμμετοχής στο πανεπιστήμιο που οδηγεί στον πληθωρισμό των πτυχίων. Μεγαλώνει τον αριθμό των κατόχων πτυχίων με συνέπεια τη μείωση της αξίας τους, συνάμα με την αύξηση των απαιτήσεων των εργοδοτών, προκειμένου να μειώσουν τη ζήτηση. Στον ανταγωνισμό για τη διατήρηση και τη νομιμοποίηση των προσόντων, καθοριστικό ρόλο ασκούν οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες που προσπαθούν να διατηρήσουν την προνομιακή θέση τους, που είχαν εξασφαλίσει κατά την επικράτηση του καπιταλιστικού μοντέλου εργασιακών σχέσεων. Επειδή όμως, τα ολοένα και υψηλότερα ποσοστά πτυχιούχων από τις μεσαίες και υψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες διεκδικούν καλύτερες θέσεις εργασίας, αναζητούν νέους τρόπους για να νομιμοποιήσουν την κυριαρχία τους. Επιστρατεύονται το «ταλέντο», το οποίο έχει σημαντική αξία στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας και αποτελούν μία μειοψηφία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το ταλέντο αποτελεί μια νέα μορφή διακρίσης (Brown et al., 2016) γιατί οι ατομικές ικανότητες και τα ταλέντα εξαρτώνται από τον οικογενειακό πλούτο και αναπαράγουν τις ανισότητες. Το ρόλο αυτής της διάκρισης των ταλέντων καλείται να υπηρετήσει το σύγχρονο πανεπιστήμιο. Η εκπαίδευση, που παρέχει, χωρίζεται σε «ανώτερη» και «κατώτερη», ανάλογα με τη θέση που κατέχουν τα πανεπιστήμια στην ακαδημαϊκή ιεραρχία, που τα χωρίζει σε ελίτ και λαικά ιδρύματα. Με αυτόν τον τρόπο ορισμένοι πτυχιούχοι έχουν υψηλότερα προσόντα για την άσκηση θέσεων εργασίας με συμβολικά και υλικά οφέλη. Οι ευκαιρίες συνεπώς δεν είναι για όλους ίδιες. Η υπεροχή των πτυχιούχων από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα στην αγορά εργασίας οφείλεται κυρίως στην πολιτιστική κληρονομία παρά στις ικανότητες και δεξιότητες που πιστοποιούν τα τυπικά προσόντα. Συνεπώς, όπως αναφέρει ο Brown, στο σύγχρονο μοντέλο, όπου κυριαρχεί η ατομική επιτυχία με βάση τα «ταλέντα», δεν είναι δυνατό να διασφαλιστεί η ισότητα των ευκαιριών και η κοινωνική δικαιοσύνη (Brown et al., 2016).

Συνοπτικά, οι αλλαγές που συντελούνται μέσα στο σύγχρονο ιστορικό και ιδεολογικό πλαίσιο, έχουν δύο συνέπειες. Πρώτον, δεν αρκούν τα πτυχία, γενικότερα τα τυπικά προσόντα για την εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας. Δεύτερον, οι κοινωνικές ανισότητες συντηρούνται, γιατί ακόμη και αν τα πτυχία, οι ατομικές ικανότητες και δεξιότητες αποτελούν μέσο για την

εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας, δεν αρκούν. Έχει μεγαλύτερη σημασία το πανεπιστήμιο από το οποίο προέρχεται το πτυχίο και όχι ο αριθμός των πτυχίων.

Από τα παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα οφέλη από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο είναι ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα που χρήζει περαιτέρω επιστημονικής διερεύνησης από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Στο παρόν κεφάλαιο, περιγράφονται τα δεδομένα της έρευνας προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν το πανεπιστήμιο εκτός από τα τυπικά προσόντα εφοδιάζει τους φοιτητές με όλα εκείνα τα άτυπα προσόντα που απαιτούν οι σύγχρονες ανταγωνιστικές αγορές εργασίας και επιπλέον αν υπάρχουν διαφορές ως προς την κοινωνική τάξη.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα προσόντα που απαιτούν οι σύγχρονες αγορές εργασίας διαμορφώνονται πλέον με βάση τις αλλαγές στην παγκόσμια αγορά αλλά και τη μαζική συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση. Απαιτούν επιπλέον, προσόντα που σχετίζονται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και ευρύτερες γνώσεις που συντελούν στην καλλιέργεια της προσωπικότητας.

Στην Ελλάδα, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF) βασίζεται στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς που λειτουργεί ως μηχανισμός για την ευκολότερη ταξινόμηση και κατανόηση των προσόντων. Τα 8 επίπεδα του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων ως συνακόλουθο το Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF) καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των προσόντων από την πρωτοβάθμια έως την ανώτατη εκπαίδευση. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αναφερόμενοι επιγραμματικά, οι δεξιότητες που απαιτούνται για το κάθε επίπεδο είναι οι βασικές και επαναλαμβανόμενες κοινωνικές δεξιότητες, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, οι δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων μέσω της επιλογής και εφαρμογής βασικών μεθόδων, εργαλείων, υλικών και πληροφοριών, οι πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την εξεύρεση δημιουργικών λύσεων σε αφηρημένα προβλήματα, η δημιουργικότητα και η καινοτομία.

Με βάση τα παραπάνω, τέθηκε στους φοιτητές μια σειρά ερωτήσεων με σκοπό να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις τους για τα οφέλη που τους προσέφεραν οι σπουδές σε σχέση με την ανάπτυξη των προσόντων τους.

Αξιίζει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί ότι μπορεί να διατυπωθούν αντιρρήσεις για τις απαντήσεις εφόσον οι προδιατυπωμένες απαντήσεις αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες, η σημασία των οποίων είναι δύσκολο να κατανοηθεί και να αποτυπωθεί στο ερωτηματολόγιο μιας ποσοτικής έρευνας. Όμως, τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, που εξετάζονται στη συνέχεια, δίνουν μια πληρέστερη εικόνα σχετικά με το πώς οι φοιτητές αντιλαμβάνονται το ζήτημα.

Πίνακας 34: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις για τα οφέλη από τις σπουδές

	Συμφωνώ (%)	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (%)	Διαφωνώ (%)
Διεύρυνση οριζόντων	77.1%	13.1%	9.8%
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	76.5%	14.3%	9.2%
Ομαδικό πνεύμα εργασίας	51.4%	27.7%	20.9%
Αναλυτική συνθετική σκέψη	47.3%	34.6%	18.2%
Επίλυση προβλημάτων ζωής	30.8%	36.5%	32.6%
Πρωτοβουλία\ Ηγετική ικανότητα	29.2%	34.3%	36.5%
Καλή χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ	26.3%	37.8%	38.8%
Δημιουργικότητα\ Καινοτόμες Ιδέες	25.7%	43.6%	30.6%

Τα δεδομένα της έρευνας για το βαθμό που οι φοιτητές θεωρούν ότι απέκτησαν νέες ικανότητες και δεξιότητες, πέρα από τα τυπικά προσόντα, τις οποίες απαιτεί η σύγχρονη αγορά εργασίας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η πλειονότητα, το 77.1% του συνόλου, εκτιμά ότι το πανεπιστήμιο παρείχε τη δυνατότητα να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, αλλά και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, ποσοστό 76.5%. Οι δύο αυτές διανοητικές ικανότητες εμφανίζουν αρκετά υψηλό ποσοστό ανάπτυξης σε σχέση με τις υπόλοιπες δεξιότητες, όπως δείχνουν τα στοιχεία του πίνακα. Ακολουθεί το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, ποσοστό 51.4% και η αναλυτική συνθετική σκέψη, ποσοστό 47.3%. Σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό φοιτητών, σε σχέση με

τις προηγούμενες δεξιότητες, συμφωνεί ότι ανέπτυξε δεξιότητες που αφορούν την επίλυση σημαντικών προβλημάτων, 30.8%, την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, ποσοστό 29.2%, τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ, ποσοστό 26.3% και τέλος τη δημιουργικότητα, ποσοστό 25.7%.

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων παρέχει πιο σαφή δεδομένα για τα οφέλη που θεωρούν οι φοιτητές ότι αποκόμισαν από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο. Φαίνεται ότι έχουν επίγνωση των προσόντων που απαιτεί η αγορά εργασίας που δεν περιορίζονται στις γνώσεις από τις σπουδές αλλά αναφέρονται και σε άλλες δεξιότητες. Οι δεξιότητες που οι φοιτητές αναφέρουν συχνότερα είναι οι επικοινωνιακές, η κοινωνικότητα, η οργανωτικότητα και μεθοδικότητα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η διεύρυνση των οριζόντων.

Αρχικά, μια φοιτήτρια του τμήματος Φιλολογίας από χαμηλή κοινωνική προέλευση, αναφέρει ότι οι σπουδές της στο πανεπιστήμιο καλλιέργησαν την οργανωτικότητα και συνέβαλαν στη διεύρυνση των πνευματικών της οριζόντων θεωρώντας μάλιστα ότι πρόκειται για δεξιότητες που απαιτεί σήμερα η αγορά εργασίας:

«Για να βρω δουλειά όμως πρέπει να έχω γνωριμίες, προσόντα και διάφορες δεξιότητες όπως οργανωτικότητα, δηλαδή πώς να βάζω σε τάξη τα προβλήματα που προκύπτουν και να οργανώνω το χρόνο μου στις πολλές δραστηριότητες που συμμετέχω. Όλα αυτά τα απέκτησα ευτυχώς στο πανεπιστήμιο, όπως επίσης και ανοικτό μυαλό που είναι σημαντικό να σκέφτεσαι διαφορετικά και να έχεις πολλές οπτικές για ένα ζήτημα, πράγμα το οποίο δεν συνέβαινε πριν».

Μια δεύτερη φοιτήτρια του τμήματος ΦΠΨ, από χαμηλή επίσης κοινωνική προέλευση, δίνει έμφαση στην κοινωνικότητα και τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της θεωρώντας ότι πρόκειται για σημαντικά προσόντα που εξασφαλίζουν τη δυνατότητα για την εξεύρεση μιας θέσης εργασίας. Δεν αποδίδει την ύπαρξη των δεξιοτήτων αυτών στις σπουδές αλλά υποστηρίζει ότι είναι συστατικά της προσωπικότητάς της:

«Για να βρω δουλειά χρειάζεται καλό πτυχίο, γνωριμίες, ικανότητες, οργανωτικότητα και μεθοδικότητα. Εγώ διαθέτω την κοινωνικότητα και το προγραμματισμό. Νιώθω πιο σίγουρη αν ξέρω ότι θα μπορώ να έχω άνεση στην επικοινωνία μου με τους ανθρώπους γιατί οι καλές κοινωνικές σχέσεις βοηθάνε στο να χωθείς σε καλύτερες δουλειές».

Αυτή τη θεώρηση δε τη συμμερίζονται πολλοί φοιτητές. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις που προσφέρει το πανεπιστήμιο συμβάλλουν στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων που θεωρούν ότι είναι σημαντικοί παράγοντες που εξασφαλίζουν τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, όπως φαίνεται από τη μαρτυρία της φοιτήτριας του τμήματος της Φιλολογίας που προέρχεται από μεσαία κοινωνική προέλευση:

«Το πανεπιστήμιο σου παρέχει γνώσεις και ευκαιρίες να φτάσεις ψηλά. Θέλω να φτάσω ψηλά. Ευτυχώς, το πανεπιστήμιο προσφέρει καλύτερο επίπεδο ζωής, ανοίγει το μυαλό, διαβάζω και αμείβομαι. Οι παράγοντες που σε κάνουν να βρεις δουλειά συνδέονται με τα παραπάνω γιατί όσο καλύτερα ζεις και όσο περισσότερο ανοιχτό μυαλό έχεις τόσο ευκολότερα κάνεις γνωριμίες και βρίσκεις καλύτερες θέσεις εργασίας».

Με παρόμοιο σκεπτικό ένας φοιτητής του τμήματος Πληροφορικής αναφέρεται με πιο παραστατικό τρόπο στις γνώσεις που προσφέρει το πανεπιστήμιο και τις ικανότητες ή τις δεξιότητες που ανέπτυξε. Είναι άξιο προσοχής μάλιστα, ότι ο φοιτητής αυτός δεν εστιάζεται στη σημασία των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων μόνο για την εύρεση εργασίας αλλά τονίζει και τη σημασία που έχουν στην προσωπική, διανοητική του ανάπτυξη. Πρόκειται για ένα φοιτητή που προέρχεται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, για τον οποίο οι γνώσεις και η διανοητική ανάπτυξη αποτελούν αξίες και πολύτιμα εφόδια όχι μόνο για την εργασιακή αλλά και για την κοινωνική ζωή:

«Το πανεπιστήμιο σου παρέχει πολλές γνώσεις, σου παρέχει κριτική σκέψη, δηλαδή να μπορείς να αντιμετωπίσεις κάτι που δεν έχεις αντιμετωπίσει ποτέ

ξανά, η νοοτροπία και ο τρόπος που σκέφτεσαι είναι διαφορετικοί, σου δίνει σημαντική επιστημονική γνώση αλλά και τη δυνατότητα να αντιμετωπίσεις σκεπτόμενος, πράγματα που δεν έχεις ξαναδεί μέσα από κριτική σκεψη».

Υπάρχουν όμως και φοιτητές που εκφράζουν μια αντίθετη άποψη ότι δηλαδή το πανεπιστήμιο προσφέρει, παρά καλλιεργεί κάποιες ευρύτερες ικανότητες και δεξιότητες. Ένας φοιτητής του τμήματος Φιλολογίας από χαμηλή κοινωνική προέλευση, υποστηρίζει ότι οι σπουδές στο πανεπιστήμιο καλλιέργησαν την παρατήρησή του. Θεωρεί όμως, ότι παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η επικοινωνία, για την οποία δεν έχει συγκεκριμένη άποψη ως προς το βαθμό που την ανέπτυξε νομίζοντας ότι δεν γνωρίζει τον τρόπο που αυτή υπολογίζεται:

«Μια από τις δεξιότητες που μου έμαθε το πανεπιστήμιο είναι η παρατήρηση. Στο πανεπιστήμιο έχω μάθει αρκετά που μου δίνουν δύναμη για να επιβιώσω στην αγορά εργασίας αλλά νομίζω ότι χρειάζονται και επιπλέον ικανότητες και δεξιότητες. Πιστεύω ότι ζητάνε πτυχία, ξένες γλώσσες, υπολογιστές και την επικοινωνία, δηλαδή να μπορείς να μιλάς καλά. Δε ξέρω αν την έχω αναπτύξει όσο θα έπρεπε στο πανεπιστήμιο γιατί δε νιώθω γενικά σίγουρος για όσα ξέρω».

Γενικά, οι περισσότεροι φοιτητές συνδέουν τις σπουδές στο πανεπιστήμιο με τη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων. Θεωρούν ότι δεν καλλιεργεί τις υπολοιπες δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας. Οι επισημάνσεις μιας φοιτήτριας του τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας που προέρχεται από χαμηλή κοινωνική προέλευση, δείχνουν με σαφήνεια τη δυσκολία να προσδιορίσει τις δεξιότητες που ανέπτυξε το πανεπιστήμιο πέρα από τη διεύρυνση των πνευματικών της οριζόντων και μάλιστα επισημαίνει ότι οι δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας αναπτύχθηκαν από την ίδια και το οικογενειακό της περιβάλλον:

«Οι δεξιότητες που μου δίνει το πανεπιστήμιο είναι να μπορώ να διευρύνω τους πνευματικούς μου ορίζοντες και τις γνώσεις μου. Πολλοί με ρωτάνε τι θα κάνω μετά, πιστεύω όμως στην σχολή μου. Οι γονείς μου, μου έχουν μεταδώσει

αρκέτες δεξιότητες αλλά πολλές τις έχω αποκτήσει με τη δική μου ατομική προσπάθεια».

Γενικά, τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές είναι δύσκολο να ορίσουν με σαφή και ευδιάκριτο τρόπο τις δεξιότητες που απέκτησαν και μιλούν για αυτές είτε συγκεχυμένα είτε δεν αναφέρονται καθόλου. Ειδικότερα, οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα επέφευγαν συχνά να προσδιορίσουν τις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν και παρέβλεπαν την ερώτηση ή ρωτούσαν διευκρινίσεις, αλλά και πάλι δεν απαντούσαν με σαφήνεια.

Ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος όμως, που αναφερόταν σε αυτές με σαφήνεια υποστηρίζει ότι το πανεπιστήμιο δεν βοήθησε σημαντικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, η οποία είχε ήδη ξεκινήσει από την παιδική ηλικία και μέχρι την ενηλικίωση και εντός του οικογενειακού της περιβάλλοντος. Πρόκειται, συνήθως, για φοιτητές από οικογένειες που ανήκουν στη μεσαία τάξη και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας τους, κυρίως, είναι αρκετά υψηλό. Οι απόψεις μιας φοιτήτριας του τμήματος Μαθηματικών που προέρχεται από τη μεσαία κοινωνική τάξη, δείχνουν την πίστη ότι είναι το οικογενειακό υπόβαθρο και όχι το πανεπιστήμιο αυτό που τους βοηθά να εξασφαλίσουν ορισμένα προσόντα και να αναπτύξουν ορισμένες δεξιότητες ώστε να εξασφαλίσουν μια θέση εργασίας:

«Πάντα μου είχαν περάσει οι γονείς μου, ότι πρέπει να εξασφαλίσω κάποια σταθερά προσόντα και στη συνέχεια να βρω τον τρόπο που θα τα διοχετεύσω. Το όνειρό μου ήταν να ξεκινήσω με προοπτικές για εργασία σε μεγάλες εταιρείες, αλλά στη πορεία κατάλαβα ότι δεν γίνεται αυτό. Οι γνώσεις και τα προσόντα που προσφέρει το πανεπιστήμιο δεν είναι αρκετά, πρέπει να υπάρχει υπόβαθρο από την οικογένεια... άλλωστε δεν υπάρχουν θέσεις εδώ στη Ελλάδα, δε χρειάζονται προσόντα και δεξιότητες, μέσο χρειάζεται, αφού δεν υπάρχει αξιοκρατία».

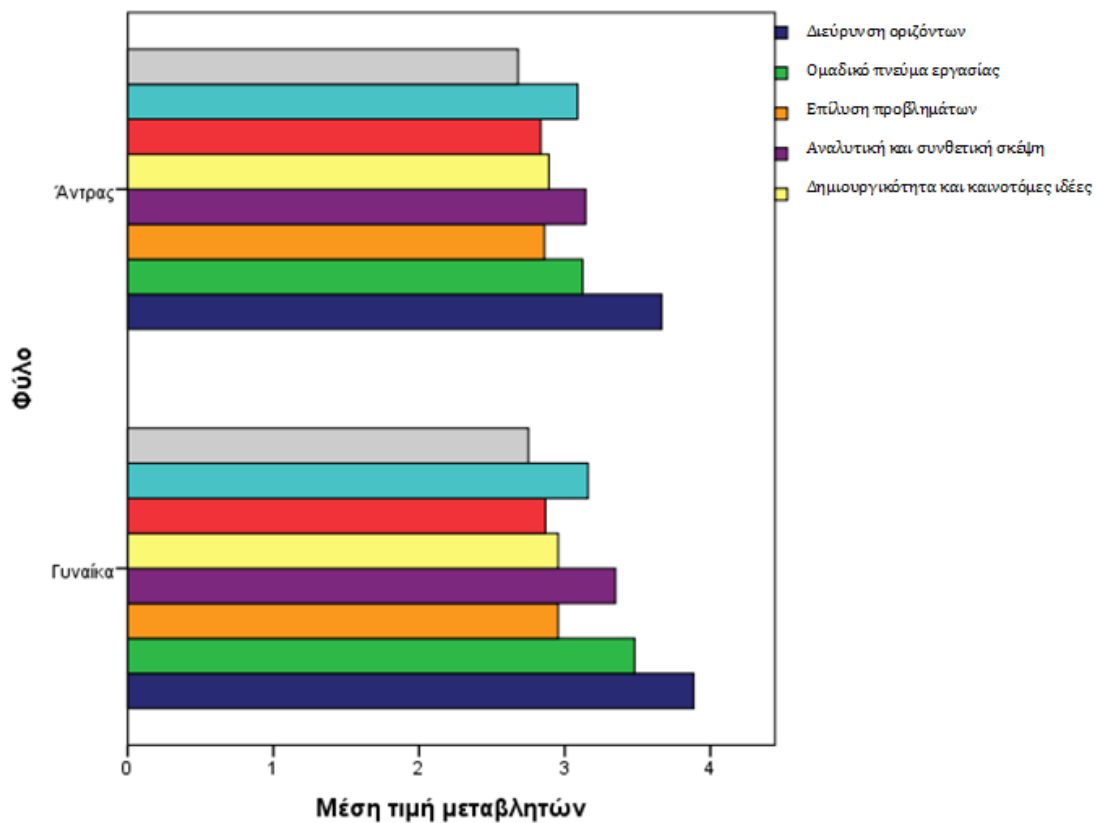
Την παραπάνω άποψη για τη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων συμμερίζονται αρκετοί φοιτητές. Είναι χαρακτηριστικές οι απόψεις μιας φοιτήτριας της Ιατρικής σχολής που προέρχεται από τη μεσαία κοινωνική τάξη, σύμφωνα με τις οποίες

έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων οι γονείς της, ακόμη και στην αξιοποίηση των ευκαιριών που προσφέρουν οι σπουδές προς την κατεύθυνση αυτή, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα erasmus:

«Οι γονείς μου και ιδιαίτερα η μαμά μου με επηρέασαν πολύ στο να αναπτύξω και άλλες δεξιότητες πέρα από το πτυχίο. Με συμβούλεψε να αποκτήσω και άλλα εφόδια σε μορφωτικό επίπεδο, να έχω καλύτερο βιογραφικό και κατάρτιση για να μπορώ να ανταπεξέλθω στον ανταγωνισμό, να δραστηριοποιούμαι πιο εύκολα, να διευρύνω τους ορίζοντές μου, και αυτή ήταν που με παρεκίνησε για το erasmus στο εξωτερικό».

Από τις συγκρίσεις στην ποσοτική έρευνα ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές. Η ανάλυση (Mann-Whitney) έδειξε ότι η μόνη σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες βρέθηκε στην απόκτηση ομαδικού πνεύματος συνεργασίας, όπου οι γυναίκες συμφώνησαν περισσότερο σε σχέση με τους άντρες, ($U=39447.5$, $p=.011$).

Το γράφημα 30 δείχνει αναλυτικά το μέσο όρο των αντιλήψεων των δύο φύλων για την ανάπτυξη των σημαντικότερων δεξιοτήτων.



Γράφημα 30: Αντιλήψεις των φοιτητών για ανάπτυξη δεξιοτήτων και φύλο

Όσον αφορά την κοινωνική τάξη, η ανάλυση δείχνει ότι η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα επηρεάζει ως ένα βαθμό τις αντιλήψεις των φοιτητών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, όπως δείχνουν τα στοιχεία του πίνακα 35. Η μέση τιμή των μεταβλητών για όσους προέρχονται από γονείς που εντάσσονται στην υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία είναι υψηλότερη για όλες τις δεξιότητες. Τέλος, παρόμοια είναι τα ευρήματα για την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας με ορισμένες εξαιρέσεις, όπως είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της πρωτοβουλίας και της καλής χρήσης των ΤΠΕ.

Πίνακας 35: Καλλιέργεια ικανοτήτων-δεξιοτήτων και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία γονέων

		Πατέρας		Μητέρα	
		ΜΟ (μέσος όρος)	ΤΑ (τυπική απόκλιση)	ΜΟ (μέσος όρος)	ΤΑ (τυπική απόκλιση)
Διεύρυνση οριζόντων	Χαμηλή	3.80	1.100	3.86	1.098
	Υψηλή	3.94	1.050	3.90	1.068
Ομαδικό πνεύμα	Χαμηλή	3.29	1.146	3.36	1.140
	Υψηλή	3.41	1.169	3.37	1.190
Επίλυση προβλημάτων	Χαμηλή	2.88	1.170	2.93	1.187
	Υψηλή	2.97	1.157	2.96	1.166
Αναλυτική και συνθετική σκέψη	Χαμηλή	3.21	1.129	3.23	1.154
	Υψηλή	3.39	1.046	3.32	1.079
Δημιουργικότητα, καινοτόμες ιδέες	Χαμηλή	2.89	.980	2.98	1.001
	Υψηλή	3.04	.964	2.88	.909
Πρωτοβουλία, ηγετική ικανότητα	Χαμηλή	2.80	1.082	2.91	1.115
	Υψηλή	2.84	1.037	2.78	1.008
Καλή χρήση ΤΠΕ	Χαμηλή	2.72	1.063	2.79	1.061
	Υψηλή	2.78	1.015	2.76	1.007

Μεγαλύτερη είναι η επίδραση που ασκεί το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, η ανάλυση (Mann-Whitney) δείχνει ότι οι φοιτητές με πατέρα με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης συμφωνούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ότι το πανεπιστήμιο τους βοήθησε να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, ($U=38323.5$, $p=.002$) να αποκτήσουν αναλυτική και συνθετική σκέψη, ($U=27424$, $p=.002$), δημιουργικότητα και καινοτόμες ιδέες, ($U=39112.5$, $p=.020$) αλλά και πρωτοβουλία και ηγετικές ικανότητες, ($U=39081$, $p=.025$). Παρομοίως, οι φοιτητές με μητέρα που έχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό δηλώνουν ότι μέσα στο πανεπιστήμιο διευρύναν τους ορίζοντές τους, ($U=37371$, $p=.010$), ανέπτυξαν αναλυτική και συνθετική σκέψη, ($U=26853.5$, $p<.000$) και έμαθαν να κάνουν καλή χρήση και να αξιοποιούν τις ΤΠΕ, ($U=35453.5$, $p=.001$). Συνολικά προκύπτει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων.

Επίσης, το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειας είναι παράγοντας που επιδρά σημαντικά στις αντιλήψεις των φοιτητών για τη συμβολή των σπουδών στην

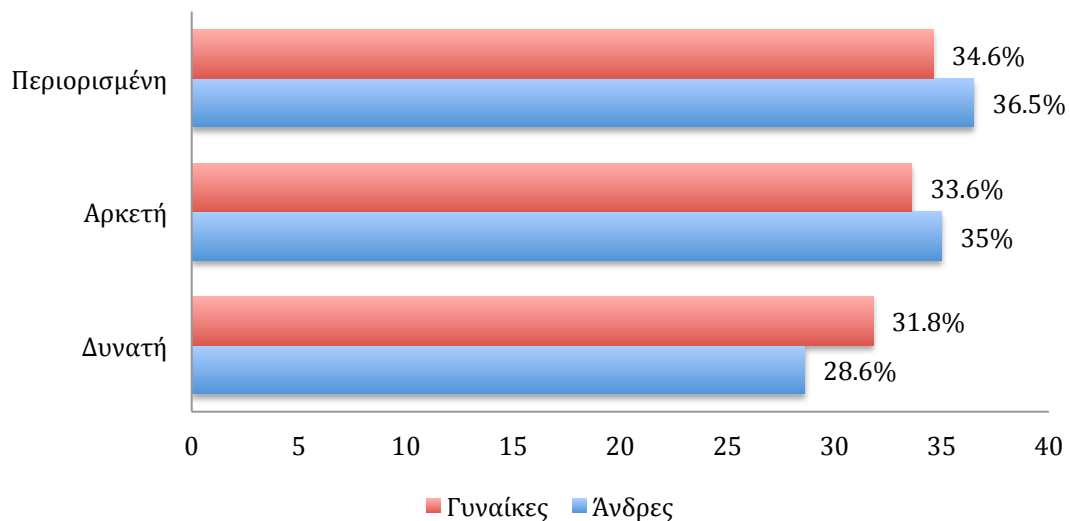
ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Η ανάλυση με Spearman's rho δείχνει ότι το εισόδημα της οικογένειας έχει σημαντική θετική συσχέτιση με τη διεύρυνση των οριζόντων, ($\rho=.200, p=.000$), την αναλυτική και συνθετική σκέψη, ($\rho=.128, p=.004$). Με άλλα λόγια, όσο υψηλότερο είναι το εισόδημα της οικογένειας, τόσο συχνότερα οι φοιτητές συμφωνούν ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους διεύρυναν τους οριζόντες τους και ανέπτυξαν την αναλυτική και συνθετική σκέψη.

Οι διαφορές που προκύπτουν όσον αφορά το τμήμα και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων είναι σημαντικές. Οι φοιτητές που σπουδάζουν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών αναφέρουν συχνότερα ότι διεύρυναν τους πνευματικούς τους ορίζοντες στο πανεπιστήμιο σε σχέση με τους φοιτητές που σπουδάζουν σε τμήματα των θετικών επιστημών ($\chi^2(8)=62,61, p=.000$). Οι φοιτητές που σπουδάζουν σε τμήματα των επιστημών υγείας συμφωνούν συμφωνούν συχνότερα ότι έμαθαν να εργάζονται μέσα σε ένα ομαδικό πνεύμα συνεργασίας σε σχέση με τους φοιτητές που σπουδάζουν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών ($\chi^2(8)=33,48, p=.000$). Δηλώνουν ότι ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα συχνότερα οι φοιτητές από τα τμήματα των θετικών επιστημών σε σχέση με όσους φοιτούν σε τμήματα των επιστημών υγείας ($\chi^2(8)=27,84, p=.001$). Ακόμη, δηλώνουν ότι απέκτησαν πρωτοβουλία συχνότερα όσοι φοιτούν στο τμήμα των οικονομικών επιστημών σε σχέση με όσους φοιτούν σε τμήματα των θετικών επιστημών ($\chi^2(8)=27,43, p=.001$).

Ο τόπος κατοικίας διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη διεύρυνση των οριζόντων ($\chi^2(4)=27,32, p=.000$), την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ($\chi^2(4)=29,03, p=.000$), την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος συνεργασίας ($\chi^2(4)=26,42, p=.000$) και την αναλυτική και συνθετική σκέψη ($\chi^2(4)=17,53, p=.002$). Με άλλα λόγια, οι φοιτητές των οποίων η μόνιμη κατοικία βρίσκεται σε αστικό κέντρο συμφωνούν ότι ανέπτυξαν σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό τις παραπάνω δεξιότητες.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τα δεδομένα τα οποία προέκυψαν από τις απαντήσεις σε μια ερώτηση που είχε σκοπό να διαπιστωθεί, αν οι φοιτητές θεωρούν ότι οι γνώσεις που τους προσέφερε το πανεπιστήμιο ταυτίζονται με αυτές που απαιτεί η αγορά εργασίας. Από τη στατιστικά επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι ο ένας στους τρεις φοιτητές, 31%,

πιστεύει ότι υπάρχει πολύ στενή σχέση ανάμεσα στις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και των γνώσεων που απαιτεί η αγορά εργασίας. Το άλλο ένα τρίτο, ποσοστό 35,6%, πιστεύει ότι δεν υπάρχει σχέση και το 33.6% ότι η σχέση είναι αρκετά στενή ($M=3.01, SD=1.1$). Συνολικά, η πλειοψηφία του δείγματος δέχεται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των γνώσεων που προσφέρουν οι σπουδές και αυτών που απαιτεί η αγορά εργασίας αλλά η άποψη αυτή διαφοροποιείται από τη σύγκριση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, το φύλο διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών, όπως δείχνει το γράφημα 31 και οι διαφορές αυτές ενδεχομένως να οφείλονται στις διαφορετικές κατανομές του πληθυσμού στις διάφορες σχολές και τα τμήματα.



Γράφημα 31: Αντιλήψεις για τη σχέση ανάμεσα στις γνώσεις που προσφέρει το πανεπιστήμιο και αυτές που απαιτεί η αγορά εργασίας και φύλο

Όσον αφορά το τμήμα, εντοπίζονται μεγάλες διαφορές, στατιστικά σημαντικές ($\chi^2(8)=30,33, p<.000$). Το αντικείμενο των σπουδών παρέχει διαφορετικού τύπου γνώσεις και η αγορά εργασίας έχει διαφορετικές απαιτήσεις. Για παράδειγμα, οι φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών δηλώνουν σε ποσοστό, 28.9%, ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των γνώσεων που προσφέρει το πανεπιστήμιο και αυτών που απαιτεί η αγορά εργασίας. Παρόμοιο ποσοστό, 29.1% των φοιτητών που φοιτούν στα τμήματα των θετικών επιστημών δηλώνει ότι η σχέση αυτή είναι

στενή. Από την άλλη πλευρά, οι φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των επιστημών υγείας δηλώνουν σε ποσοστό 46.7% ότι υπάρχει στενή σχέση, ότι δηλαδή οι γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας.

Αν γίνει συσχέτιση με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, δε προκύπτουν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των φοιτητών για τις γνώσεις που παρέχονται στο πανεπιστήμιο σε σχέση με αυτές που απαιτούνται στην αγορά εργασίας. Αναλυτικότερα, υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\rho = -.025, p > .005$), τον τόπο κατοικίας ($\rho = -.029, p > .005$) και το εισόδημα ($\rho = -.020, p > .005$), και ασθενής θετική συσχέτιση με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($\rho = .022, p > .005$), την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα ($\rho = .078, p > .005$) και της μητέρας ($\rho = .041, p > .005$).

Πιο σαφή είναι τα ευρήματα από την ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, που επιτρέπουν στα υποκείμενα να εκφραστούν σαφώς και να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους. Η πλειοψηφία των φοιτητών που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα, ειδικά όσοι προέρχονται από τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών, εκφράζει σαφώς την αντίθεσή της για τη σχέση αυτή και εκδηλώνει μάλιστα έντονη δυσαρέσκεια και φόβο για τον τρόπο που θα μπορέσουν οι πτυχιούχοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Αναφέρει χαρακτηριστικά μια φοιτήτρια της Φιλολογίας με χαμηλή κοινωνική προέλευση, η οποία επισημαίνει παράλληλα την ανάγκη να συνεχίσει τις σπουδές για να αποκτήσει πρόσθετα προσόντα και επιπλέον δεξιότητες:

«Οι γνώσεις που σου παρέχει το πανεπιστήμιο δεν αρκούν για να δουλέψεις και για αυτό πιστεύω ότι δεν θα βρω εύκολα δουλειά. Πρέπει να προσπαθήσω μόνη μου να προσαρμοστώ σε αυτά που θέλει η αγορά εργασίας, να αποκτήσω και άλλες δεξιότητες».

Παρόμοιες απόψεις εκφράζει και άλλη μια φοιτήτρια του ιδίου τμήματος που προέρχεται από μεσαία κοινωνικά στρώματα. Υποστηρίζει ότι το πανεπιστήμιο δεν της παρέχει σαφή επαγγελματικό προσανατολισμό, ότι θα

πρέπει να αναπτύξει μόνη της τις δεξιότητες που χρειάζεται η άσκηση ενός επαγγέλματος:

«Η σχολή μου δεν μου παρέχει επαγγελματική κατάρτιση, δεν σε προετοιμάζει για την αγορά εργασίας. Πρέπει να το ψάξεις εσύ. Αν θέλω να κάνω ιδιαίτερα πρέπει να ψάξω να βρω όλα τα βιβλία του σχολείου και να διαβάσω. Ενώ ο αδελφός μου που σπουδάζει κινηματογράφο στη Θεσσαλονίκη προετοιμάζεται για δουλειά από το δεύτερο έτος».

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, αρκετοί φοιτητές αναφέρονται στην ανάγκη να αποκτήσουν πρόσθετα προσόντα, τα οποία θεωρούν απαραίτητα για την ανάγκη εξεύρεσης εργασίας, όπως γνώσεις ξένων γλωσσών και χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών:

«Στο πανεπιστήμιο έχω μάθει αρκετά για την αγορά εργασίας αλλά νομίζω ότι χρειάζονται και σεμινάρια. Πιστεύω ότι ζητάνε ξένες γλώσσες, υπολογιστές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Από υπολογιστές ξέρω τα βασικά, το E.C.D.L δεν το έχω πάρει. Το πανεπιστήμιο σου δίνει τη βάση. Με αυτό το πτυχίο είναι δύσκολο να βρεις δουλειά, ενώ η αδελφή μου που σπουδάζει στη Θεσσαλονίκη σε ένα ΤΕΙ Ασθητικής θα αποκατασταθεί καλύτερα από εμένα. Μου αρέσει όμως αυτό που κάνω αν και δεν πιστεύω ότι θα βρω εύκολα δουλειά».

Η εκτίμηση των φοιτητών αυτών ότι οι σπουδές στο πανεπιστήμιο δεν τους προσφέρουν μια επαγγελματική ταυτότητα με συγκεκριμένες προοπτικές στην αγορά εργασίας έχει ως συνέπεια κάποιοι φοιτητές να αμφισβητούν τις γνώσεις που προσφέρει το πανεπιστήμιο και τη χρησιμότητά τους, όπως η φοιτήτρια του τμήματος ΦΠΨ με χαμηλή κοινωνική προέλευση:

«Από την σχολή μου αλλα περίμενα και άλλα βρήκα, δεν μας δίνει η σχολή όλες τις γνώσεις, τα εφόδια που πρέπει να μας δώσει, μας δίνει γενικά πράγματα, και στην αγορά εργασίας επιλέγουν αυτούς που έχουν βγάλει το κλασικό της φιλολογίας, όχι από την σχολή μου. Πρέπει να διαβάσεις πολύ για να αποκτήσεις γνώσεις».

Το σύνολο, σχεδόν, των φοιτητών από τα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών εκδηλώνουν ανασφάλεια ως προς τις γνώσεις που αποκόμισαν στο πανεπιστήμιο και τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η ανασφάλεια πηγάζει από την εκτίμηση ότι δεν νιώθουν έτοιμοι να ενταχθούν στην αγορά εργασίας γιατί δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια, χρειάζονται και άλλα προσόντα για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Όσοι μάλιστα προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα νιώθουν περισσότερο ανασφαλείς και εκδηλώνουν την ανασφάλεια τους με περισσότερο απαισιόδοξο τρόπο.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, η μελέτη της ανάπτυξης των δεξιοτήτων, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους φοιτητές προσπαθεί να αναδείξει τα οφέλη που αυτοί αποκόμισαν από τις σπουδές τους και πώς αυτά ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Το πανεπιστήμιο, όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, συμβάλλει στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Αυτή την άποψη εκφράζει η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, οι δύο στους τρεις φοιτητές, και σε αυτή την περίπτωση εντοπίζονται οι μεγαλύτερες διαφορές σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Σημαντικές, επίσης, διαφορές προκύπτουν και ως προς το τμήμα φοίτησης.

Τα ευρήματα της έρευνας με έμμεσο τρόπο αναφέρονται στην αδυναμία του πανεπιστημίου να εφοδιάσει τους φοιτητές με τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Η αδυναμία αυτή πλήττει τους φοιτητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, αφού αυτοί δεν αναπτύσσουν τις δεξιότητες στον ίδιο βαθμό με τους φοιτητές που προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα.

Σε σχέση με το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας και την αναλυτική, συνθετική σκέψη οι μισοί φοιτητές του δείγματος δέχονται ότι οι σπουδές στο πανεπιστήμιο συνέβαλαν στην ανάπτυξή τους. Υπάρχουν όμως διαφορές ανάμεσα στους προερχόμενους από τις υψηλότερες και χαμηλότερες κοινωνικές

κατηγορίες και συγκεκριμένα σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το εισόδημα και τον τόπο κατοικίας. Η παρούσα έρευνα παρέχει ενδείξεις ότι στις διαδικασίες μετάβασης από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας μεσολαβούν και επιδρούν σε μεγάλο βαθμό οι κοινωνικές ανισότητες. Οι κοινωνικές ανισότητες σχετίζονται τόσο με τη διαφορετική αξία του πτυχίου στην αγορά εργασίας, αλλά και με το διαφορετικό επίπεδο συμμετοχής στο πανεπιστήμιο που καθορίζει τις επαγγελματικές διαδρομές.

Σε μικρότερο βαθμό, δηλαδή ο ένας στους τρεις φοιτητές, δέχεται ότι οι σπουδές στο πανεπιστήμιο συνέβαλαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων ζωής, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη δημιουργικότητα. Στη περίπτωση αυτή δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ όσων ανήκουν σε χαμηλότερες και υψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες.

Υπό οποιουδήποτε όρους, τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι οι φοιτητές από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα δεν απολαμβάνουν τα ίδια οφέλη από τις σπουδές και συνακόλουθα δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες ένταξης στην αγορά εργασίας.

Προχωρώντας περισσότερο την ανάλυση, οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος θεωρούν ότι οι γνώσεις που αποκόμισαν στο πανεπιστήμιο είναι σχετικές και μπορούν να αξιοποιηθούν στην αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο ένας στους τρεις φοιτητές, πιστεύει ότι είναι πολύ στενή η σχέση ενώ το άλλο ένα τρίτο πιστεύει, εντελώς το αντίθετο, ότι δεν υπάρχει σχέση. Οι άνδρες σε μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύουν ότι η σχέση αυτή είναι στενή και αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι εκπροσωπούνται σε υψηλά ποσοστά σε τμήματα που οδηγούνται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις διαφορές ως προς το τμήμα, από τις οποίες διαφαίνεται ότι οι φοιτητές από τα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών αποκτούν γνώσεις που δε σχετίζονται με την αγορά εργασίας. Δεν προέκυψαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο και στις αντιλήψεις των φοιτητών για τη σχέση που προσφέρει το πανεπιστήμιο και των γνώσεων που απαιτεί η αγορά εργασίας.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων παρέχει, ωστόσο, ενδείξεις της ανασφάλειας των φοιτητών που θεωρούν απαραίτητο το πτυχίο, ταυτόχρονα

όμως αμφισβητούν τις γνώσεις που προσφέρει το πανεπιστήμιο για την εύρεση εργασίας. Παρέχουν, επίσης, ενδείξεις ότι οι φοιτητές βρίσκονται κατά το τελευταίο έτος των σπουδών τους σε μια εξαιρετικά δύσκολη κατάσταση γιατί δε γνωρίζουν αν αλλά και πώς θα χρησιμοποιήσουν το πτυχίο τους. Εκτιμούν, συχνά, ότι χρειάζονται περαιτέρω εξειδίκευση και συνέχιση των σπουδών για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Η ανασφάλεια τους αυτή να είναι και ένας από τους παράγοντες που οδηγούνται σε εργασίες κατώτερες των προσόντων τους.

6.2 Η αξία του πτυχίου στην αγορά εργασίας

Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των δεδομένων στα προηγούμενα κεφάλαια, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος αποφάσισε να συνεχίσει τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, γιατί θεωρεί το πτυχίο απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη χρήση του πτυχίου στη φάση της ολοκλήρωσης των σπουδών δεν ανταποκρίνονται στις αρχικές προσδοκίες τους γιατί πιστεύουν ότι η αγορά εργασίας είναι πλέον κορεσμένη και αυτός ο κορεσμός δημιουργείται από την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Θεωρούν την ανώτατη εκπαίδευση υπεύθυνη για την αύξηση της ανεργίας παρά ως μέσο για ένταξη σε αυτή. Επίσης, η κοινωνική ιεράρχηση των πανεπιστημίων, δηλαδή η καταταξή τους με βάση τις επαγγελματικές προοπτικές δημιουργεί μεγάλες αμφιβολίες σχετικά με το ερώτημα κατά πόσο η μαζική συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνική κινητικότητα. Η αξία του πτυχίου για όσους προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και φοιτούν σε τμήματα που βρίσκονται σε χαμηλότερη κλίμακα ιεράρχησης με βάση τις επαγγελματικές προοπτικές, μειώνεται σημαντικά και βάζει τα άτομα σε σημαντικό ρίσκο για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας.

Πίνακας 36: Κατανομή φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για την αξία του πτυχίου

	Συμφωνώ (%)	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (%)	Διαφωνώ (%)
Το πτυχίο είναι απαραίτητο για τη εύρεση εργασίας	56.5%	23%	20.5%
Το πτυχίο στο πανεπιστήμιο είναι ακριβή επένδυση και δεν αξίζει πλέον	57%	26.2%	15%
Η κρίση και η ανεργία καθιστούν το πτυχίο αναγκαίο	14.4%	26%	58%
Αξίζει η εμπειρία της φοιτητικής ζωής, ανεξάρτητα από τα οφέλη του πτυχίου	12.7%	22.1%	63.3%
Τα οφέλη από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο εξαρτώνται από τα χρήματα που διαθέτει κανείς	45.6%	24.6%	28.1%

Από τα ποσοτικά δεδομένα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των φοιτητών 56.5% θεωρεί ότι το πτυχίο είναι απαραίτητο για τη εύρεση εργασίας. Παρόμοιο ποσοστό, 57%, συμφωνεί ότι το πτυχίο είναι ακριβή επένδυση και δεν αξίζει πλέον. Με άλλα λόγια, οι φοιτητές θεωρούν ότι η μοναδική αξία του πτυχίου σχετίζεται με την αύξηση των πιθανοτήτων για εύρεση εργασίας, διαφορετικά δεν έχει αξία. Το 58% διαφωνεί με την άποψη ότι η κρίση και η ανεργία καθιστούν το πτυχίο αναγκαίο, ενώ μόνο το 14.4% συμφωνεί με αυτή την άποψη. Η υψηλή ανεργία των πτυχιούχων και η προϊούσα κρίση φαίνεται, επίσης, ότι μεγαλώνει την απαισιοδοξία τους. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρούν ότι τα οφέλη από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο εξαρτώνται από τα χρήματα που διαθέτει κανείς, υπό την έννοια ότι από αυτά εξαρτάται το τμήμα εισαγωγής, ποσοστό 45.6%. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, 63.3% διαφωνεί με την άποψη ότι αξίζει η εμπειρία της φοιτητικής ζωής, ανεξάρτητα από τα οφέλη του πτυχίου.

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών του δείγματος για τη χρήση του πτυχίου στην εποχή της κρίσης είναι αρνητικές. Οι

φοιτητές δηλαδή θεωρούν ότι το πτυχίο έχει χάσει την αξία του. Οι σπουδές στο πανεπιστήμιο είναι μια ακριβή επένδυση και τα οφέλη από αυτή εξαρτώνται σημαντικά από τα χρήματα που δαπανώνται για αυτές. Από την άλλη μεριά, θεωρούν όμως ότι είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρεση εργασίας. Αυτή η αντίφαση μπορεί να θεωρηθεί έκφραση μιας ρεαλιστικής αποτίμησης της πραγματικότητας από τους φοιτητές και των αδιεξόδων που αντιλαμβάνονται ότι θα αντιμετωπίσουν στην αγορά εργασίας, στην οποία η ανεργία των πτυχιούχων είναι υψηλή.

Από τη σύγκριση των αντιλήψεων για τη χρήση του πτυχίου και των προσδοκιών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο προκύπτει ότι όσοι φοιτητές θεωρούν ακριβή επένδυση τις σπουδές στο πανεπιστήμιο δηλώνουν σε υψηλότερο ποσοστό ότι σπούδασαν για να ζήσουν την εμπειρία της φοιτητικής ζωής, και σε χαμηλότερο ποσοστό για να εξειδικευτούν σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο, ($\chi^2(5)=83,88, p<.000$).

Επίσης, με την προδιατυπωμένη απάντηση ότι τα οφέλη από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο εξαρτώνται από τα χρήματα που διαθέτει κανείς, συμφωνούν σε υψηλότερο ποσοστό εκείνοι που σπούδασαν για να βρουν ευκολότερα δουλειά και σε χαμηλότερο ποσοστό εκείνοι που σπούδασαν για να ζήσουν την εμπειρία της φοιτητικής ζωής, ($\chi^2(5)=38,59, p<.000$). Επιπλέον, με τη άποψη ότι το πτυχίο είναι απαραίτητο για τη εύρεση εργασίας, συμφωνούν σε υψηλότερο ποσοστό εκείνοι που σπούδασαν για να ζήσουν την εμπειρία της φοιτητικής ζωής και σε χαμηλότερο ποσοστό εκείνοι που σπούδασαν για να εξειδικευτούν σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο, ($\chi^2(5)=41,61, p<.000$). Τέλος, με τη άποψη ότι αξίζει η εμπειρία της φοιτητικής ζωής, ανεξάρτητα από τα οφέλη του πτυχίου, συμφωνούν σε υψηλότερο ποσοστό, όπως ήταν αναμενόμενο, εκείνοι που σπούδασαν για να ζήσουν την εμπειρία της φοιτητικής ζωής και σε χαμηλότερο ποσοστό εκείνοι που σπούδασαν επειδή θεωρούν το πτυχίο απαραίτητο στην εποχή της κρίσης, ($\chi^2(5)=35,52, p<.000$).

Από την άλλη πλευρά, με την άποψη ότι οι σπουδές είναι ακριβή επένδυση και δεν αξίζει πλέον συμφωνούν σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό όσοι δεν προσδοκούσαν να εξειδικευτούν σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο ($\chi^2(4)=87,42, p=.000$). Παρομοίως, οι φοιτητές που δηλώνουν ότι προσδοκούσαν να καλλιεργήσουν την προσωπικότητά τους μέσα στο πανεπιστήμιο σε

σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό δηλώνουν ότι το πτυχίο είναι αναγκαίο στην εποχή της κρίσης και της ανεργίας ($\chi^2(4)=14,24, p=.007$) και ότι αποτελεί ακριβή επένδυση που δεν αξίζει πλέον ($\chi^2(4)=165,90, p=.000$).

Συνολικά, παρατηρείται ότι όσοι αμφισβητούν την αξία του πτυχίου δηλώνουν σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό ότι αποφάσισαν να σπουδάσουν για να ζήσουν την εμπειρία της φοιτητικής ζωής ή για να βρουν ευκολότερα δουλειά. Δεν πιστεύουν, με άλλα λόγια, στην αξία του πτυχίου. Αντίθετα, οι φοιτητές που δε συνδέουν τις σπουδές με την εύρεση εργασίας πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην αξία του. Η σύγκριση των ευρημάτων, επίσης, μας παρέχει ενδείξεις, οι οποίες βέβαια θα διασαφηνιστούν και στη συνέχεια, ότι οι αρχικές προσδοκίες των φοιτητών δεν καλύφθηκαν στο βαθμό που θα περίμεναν, εφόσον οι αντιλήψεις τους για την αξία του πτυχίου δείχνουν την απαισιοδοξία τους, που έρχεται σε αντίθεση με την αισιοδοξία κατά το χρόνο λήψης της απόφασης για συνέχιση των σπουδών. Δείχνει, επίσης, τις συνέπειες που έχουν ο πληθωρισμός των πτυχίων και η υποβάθμιση της χρήσης του πτυχίου. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω μαρτυρίες δύο φοιτητών από τα τμήματα ΦΠΨ και Πληροφορικής αντίστοιχα, με χαμηλή κοινωνική προέλευση, που δείχνει τη τάση αυτή:

«Για να σε πάρουν σε μια δουλειά, μετράει το μέσο και όχι τόσο το πτυχίο. Για να έχεις μέσον πρέπει να έχεις δημόσιες σχέσεις, χρήματα και να μπορείς να το χρησιμοποιήσεις αλλά και ανταλλάγματα. Δεν μετράνε πολύ τα χαρτιά πλέον. Πρέπει να έχεις ένα πτυχίο, ισχύει αυτό, αλλά τώρα δεν το αναγνωρίζουν. Οι περισσότεροι δεν κάνουν αυτό που σπούδασαν. Στο πανεπιστήμιο δεν νομίζω ότι αποκτάς γνώσεις, μαθαίνεις ενδιαφέροντα πράγματα στην ψυχολογία και από τις γνώσεις των καθηγητών. Δεν με άλλαξε το πανεπιστήμιο, εμείς σαν άνθρωποι αλλάζουμε διαρκώς. Μαθαίνεις να ζεις μόνη σου, γνωρίζεις φοιτητές. Είναι πολύ δύσκολο να βρεις δουλειά, το θεωρώ απίθανο. Άνεργη δεν θα μείνω θα δουλέψω σερβιτόρα, σε παιδότοπο, είναι δύσκολα τα πράγματα. Είμαι ανεξάρτητη, δεν στηρίζομαι στους γονείς μου. Θεωρώ σημαντική απασχόληση, να κάνω κύκλο με τα ιδιαίτερα, να κάνω γνωριμίες. Στο εξωτερικό δεν θέλω να πάω. Θα ήμουν ικανοποιημένη με μισθό 800-1000 ευρώ».

«Στο τρίτο έτος, μια φίλη μου με σύστησε σε ένα μαγαζί και έτσι με πήραν για δουλειά. Η δουλειά μου έκανε καλό, χαιρόμουν που έκανα κάτι, οι γνωριμίες που έκανα, οι εμπειρίες. Ταξίδια δεν έκανα πολλά, μου αρέσουν αλλά δεν είχα λεφτά. Πρόσφατα οι καθηγητές με κόψανε σε δύο-τρία μαθήματα και σκέφτηκα να τα παρατήσω. Με πείραξε που διάβασα, έκανα τόση προσπάθεια και δεν κέρδισα κατι. Η μαμά μου δεν με πιέζει να διαβάσω, “άστα να ηρεμήσεις”, μου λέει, και “συνεχίζεις αργότερα”. Στο τρίτο και τέταρτο έτος είχα πολλές παρέες, έβγαίνα έξω, τώρα διαβάζω, είμαι κλεισμένη στο σπίτι και δεν βγαίνω με παρέες. Θέλω να τελειώσω για να χαρούν αυτοί που με βοήθησαν να σπουδάσω. Για μένα δεν θα έχει και μεγάλη αξία, ό,τι έκανα πριν θα κάνω και τώρα».

Το φύλο δε διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την άποψη ότι η κρίση και η ανεργία καθιστούν το πτυχίο αναγκαίο. Επίσης, δε διαφοροποιεί τις αντιλήψεις σχετικά με την άποψη ότι το πτυχίο είναι αναγκαίο για την εύρεση εργασίας. Οι γυναίκες και οι άνδρες, σε παρόμοια ποσοστά, περίπου 60%, δεν είναι αισιόδοξοι και δε βλέπουν με θετικό μάτι τις σπουδές παρόλες τις ανατροπές στις αντιλήψεις που έχει προκαλέσει η κοινωνικοοικονομική κρίση. Το εύρημα αυτό χρήζει περαιτέρω μελέτης.

Όσον αφορά τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές με πατέρα που δεν έχει φοιτήσει στο πανεπιστήμιο συμφωνούν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό με τη άποψη ότι το πτυχίο είναι ακριβή επένδυση, ($U=34367.5$, $p<.000$), ότι το πτυχίο είναι αναγκαίο για την εύρεση εργασίας, ($U=34602.5$, $p=.001$) και ότι η κρίση και η ανεργία καθιστούν το πτυχίο αναγκαίο, ($U=37561$, $p=.001$).

Αντίστοιχα, οι φοιτητές με μητέρα που δεν έχει φοιτήσει στο πανεπιστήμιο δηλώνουν συχνότερα ότι το πτυχίο είναι ακριβή επένδυση, ($U=28565$, $p=.000$), ότι οι σπουδές στο πανεπιστήμιο εξαρτώνται από τα χρήματα που διαθέτει κανείς, ($U=36704.5$, $p=.004$), ότι το πτυχίο είναι αναγκαίο για την εύρεση εργασίας, ($U=33088$, $p=.002$) και ότι αξίζει η εμπειρία της φοιτητικής ζωής ανεξάρτητα από τα οφέλη του πτυχίου, ($U=36955$, $p=.006$).

Με λίγα λόγια, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, συνακόλουθα το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, επηρεάζει τις απόψεις για την αξία του πτυχίου σήμερα, εφόσον όσοι προέρχονται από γονείς με χαμηλό επίπεδο

εκπαίδευσης πιστεύουν συχνότερα ότι η αξία του πτυχίου δεν είναι σημαντική. Οι συγκρίσεις με την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία των γονέων δείχνει ότι δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές. Σημαντικές διαφορές, όμως, προκύπτουν από τις συσχετίσεις με το εισόδημα της οικογένειας αφού όσο υψηλότερο είναι αυτό, τόσο λιγότερο συμφωνούν οι φοιτητές με τις απόψεις ότι το πανεπιστήμιο είναι ακριβή επένδυση, ($\rho=-.220$, $p<.000$), ότι οι σπουδές στο πανεπιστήμιο εξαρτώνται από τα χρήματα που διαθέτει κανείς, ($\rho=-.108$, $p=.009$), ότι το πτυχίο είναι αναγκαίο για την εύρεση εργασίας, ($\rho=-.140$, $p=.001$), και ότι η κρίση και η ανεργία καθιστούν το πτυχίο αναγκαίο, ($\rho=-.155$, $p<.000$) (πίνακας 37).

Πίνακας 37: Αντιλήψεις για την αξία του πτυχίου και εισόδημα

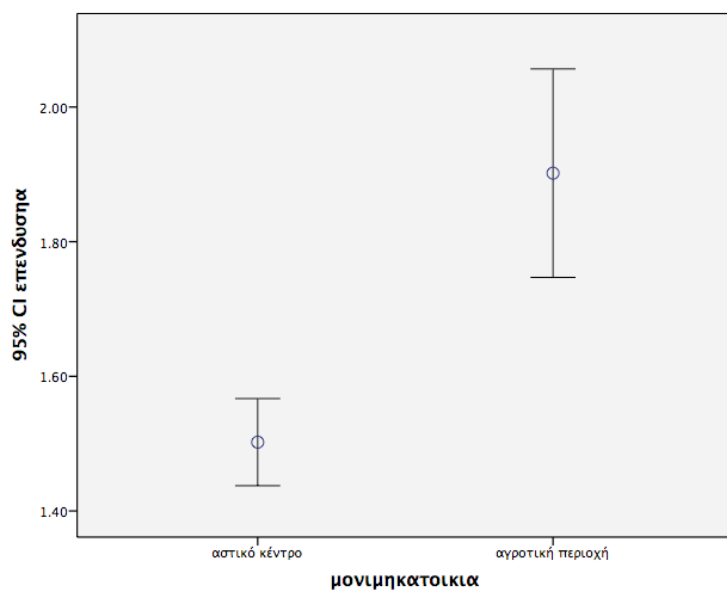
		Οικογενειακό Εισόδημα
Το πτυχίο στο πανεπιστήμιο είναι ακριβή επένδυση και δεν αξίζει πλέον	Συντελεστής συσχέτισης	-.220**
	Σημαντικότητα	.000
	N	593
Οι σπουδές στο πανεπιστήμιο εξαρτώνται από τα χρήματα που διαθέτει κανείς	Συντελεστής συσχέτισης	-.108**
	Σημαντικότητα	.009
	N	594
Το πτυχίο είναι αναγκαίο για την εύρεση εργασίας	Συντελεστής συσχέτισης	-.140**
	Σημαντικότητα	.001
	N	610
Η κρίση και η ανεργία καθιστούν το πτυχίο αναγκαίο	Συντελεστής συσχέτισης	-.155**
	Σημαντικότητα	.000
	N	594
Αξίζει η εμπειρία της φοιτητικής ζωής ανεξάρτητα από τα οφέλη	Συντελεστής συσχέτισης	-.064
	Σημαντικότητα	.117
	N	594

**Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Συνολικά, από τη σύγκριση ανάμεσα στις αντιλήψεις για την αξία του πτυχίου και την κοινωνική τάξη προκύπτει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των

γονέων και το εισόδημα της οικογένειας επηρεάζουν το βαθμό που οι φοιτητές θεωρούν ή όχι σημαντικό το πτυχίο.

Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις για την αξία του πτυχίου και τον τόπο μόνιμης κατοικίας της οικογένειας, με εξαίρεση την αντίληψη ότι το πτυχίο αποτελεί ακριβή επένδυση και δεν αξίζει πλέον ($\chi^2(4)=27,28, p=.000$). Συγκεκριμένα, όσοι προέρχονται (γράφημα 32) από αστικό κέντρο δε θεωρούν ότι οι σπουδές αποτελούν ακριβή επένδυση στο βαθμό που το θεωρούν όσοι προέρχονται από αγροτική περιοχή.



Γράφημα 32: Αντίληψη φοιτητών ότι το πτυχίο αποτελεί ακριβή επένδυση και τόπος κατοικίας

Συμπέρασμα

Η συνολική εικόνα που διαμορφώνεται σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών του δείγματος για την αξία του πτυχίου είναι ότι αυτή στην εποχή της κρίσης έχει μειωθεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Οι σπουδές είναι απαραίτητες για την εύρεση εργασίας αλλά είναι ταυτόχρονα και μια ακριβή επένδυση, αφού αυτές εξαρτώνται από τα χρήματα που δαπανώνται για την πρόσβαση και το είδος των σπουδών που θα πραγματοποιήσουν. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πώς οι φοιτητές δε θεωρούν το πτυχίο απαραίτητο προσόν ώστε αυτοί να υπερβούν τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες της κρίσης και της

ανεργίας. Επίσης, δε θεωρούν ότι η εμπειρία της φοιτητικής ζωής είναι πολύ σημαντική.

Πολύ ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα από τις συγκρίσεις ανάμεσα στις αρχικές προσδοκίες και την σημερινή αντίληψη των φοιτητών για τη χρήση και την αξία του πτυχίου. Όσοι αμφισβητούν την αξία του πτυχίου δηλώνουν ότι αποφάσισαν να σπουδάσουν για να ζήσουν την εμπειρία της φοιτητικής ζωής ή για να βρουν ευκολότερα δουλειά. Οι φοιτητές αυτοί θεωρούν ότι η μοναδική αξία του πτυχίου σχετίζεται με την αύξηση των πιθανοτήτων για εύρεση εργασίας, διαφορετικά δεν έχει αξία. Δεν αμφισβητούν, ωστόσο, την αξία του πτυχίου όσοι προσδοκούσαν από τις σπουδές τους την καλλιέργεια της προσωπικότητας και την εξιδείκευση σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο.

Από την συσχέτιση με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης προκύπτει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το εισόδημα της οικογένειας επηρεάζει το βαθμό που οι φοιτητές θεωρούν ή όχι σημαντικό το πτυχίο. Είναι δηλαδή διαφοροποιητικός παράγοντας το πολιτισμικό και το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας αυτό που καθορίζει τις αντιλήψεις των φοιτητών σε συνδυασμό με το ταξικό και οικογενειακό τους έθος. Επίσης, οι φοιτητές των οποίων ο μόνιμος τόπος κατοικίας είναι σε αγροτική περιοχή θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι οι σπουδές είναι ακριβή επένδυση και δεν αξίζει πλέον.

Γενικότερα, η κοινωνική τάξη και ο τόπος κατοικίας διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των φοιτητών για την αξία της χρήσης του πτυχίου στην αγορά εργασίας και την αποφυγή της ανεργίας που οξύνεται, λόγω του πληθωρισμού των πτυχίων και της ύφεσης, των διαρθρωτικών αλλαγών που συνεπάγεται η κρίση.

6.3 Τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δεδομένα από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα, τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, συγκεντρώθηκαν από μια σειρά ερωτήσεων, με σκοπό να ανιχνευθούν αφενός τα σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και αφετέρου να απαντηθεί το ερώτημα, αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Η έρευνα θέτοντας ως θεωρητική βάση ερμηνείας την παρουσία δύο μοντέλων στη διεθνή βιβλιογραφία, τα οποία εξηγούν τον τρόπο που το πανεπιστήμιο διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για την αναγνώριση της χρήσης του πτυχίου και τα σχέδια μετάβασης στην αγορά εργασίας, καταλήγει σε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Με βάση τη θεωρία που υποστηρίζει το παραδοσιακό μοντέλο και η οποία αφορμάται από τους υποστηρικτές της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Becker, 1964, 2003), η επιτυχής είσοδος και διαδρομή των ατόμων στην αγορά εργασίας εξαρτάται από τα προσόντα και τα προσωπικά επιτεύγματα. Με άλλα λόγια, η επιτυχής επαγγελματική πορεία βασίζεται στον αριθμό των διαπιστευτηρίων και των προσόντων, με τα οποία τα άτομα εφοδιάζονται χωρίς τη σημαντική συνεισφορά του πανεπιστημίου σε αυτή τη διαδικασία. Τα ακαδημαϊκά προσόντα είναι ένα είδος εκπαιδευτικού κεφαλαίου που μπορεί να «εμπορευματοποιηθεί» στην αγορά εργασίας. Το άλλο μοντέλο ισχυρίζεται ότι η ανώτατη εκπαίδευση και οι εσωτερικοί μηχανισμοί αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, εξυπηρετούν τον καταμερισμό της εργασίας. Η Tomlinson σε μια ποιοτική έρευνα που πραγματοποίησε σε 53 τελειόφοιτους με σκοπό να εντοπίσει τον τρόπο που οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τα προσόντα που έχουν αποκομίσει στο πανεπιστήμιο σε σχέση με τη μελλοντική τους απασχόληση, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σχήμα αναπαραγωγής των ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση, κατά την τοποθέτηση του Weber και του Bourdieu, είναι φανερό και κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας «εφόσον η ελίτ και η μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση συχνά συνυπάρχουν (Scott, 1995 όπως αναφέρεται στο Tomlinson, 2008), και ότι αυτή η συνύπαρξη είναι πιθανό να εντείνει τις διαφορές και τα επίπεδα του συμβολικού κεφαλαίου μεταξύ των πτυχιούχων. Η επέκταση της μαζικής ανώτατης εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την αντίστοιχη μείωση της αξίας των ακαδημαϊκών διαπιστευτηρίων είναι πιθανό να ενισχύσει αυτές τις ανισότητες» (Tomlinson, 2008:66).

Πρόκειται για ένα θέμα που εντάσσεται σε μια ευρύτερη προβληματική που προσεγγίζει τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, μέσα από τις κοινωνικές ανισότητες που προκαλεί (Maloutas, 2016). Αν και η εξέταση του ζητήματος από κοινωνιολογική σκοπιά είναι περιορισμένη (Καραμεσίνη, 2003), η σχετικά πρώιμη εξέταση κινείται και αυτή στο επίπεδο της μακροκοινωνιολογικής και

της μικροκοινωνιολογικής ανάλυσης (Σιάνου-Κύργιου, 2010), όπως και η οικονομική σκοπιά.

Το ζήτημα των ορίων της μετάβασης έχει απασχολήσει τους κοινωνιολόγους που εξετάζουν τα φαινόμενα των κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού στην εργασία (Καραμεσίνη, 2008). Για να γίνει κατανοητή η μετάβαση από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας είναι σημαντικό, αρχικά, να διασαφηνιστεί η κοινωνική σχέση που το συνδέει με την αγορά εργασίας. Σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις προηγμένες δυτικές χώρες, στην Ελλάδα το πανεπιστήμιο αποτελούσε το διαβατήριο για την κοινωνική ανέλιξη (Τσουκαλάς, 1977). Συνέβαλε αφενός στην κοινωνική καταξίωση μέσω της μόρφωσης και αφετέρου μέσω της εξασφάλισης μιας ανερχόμενης επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ωστόσο, στη σύγχρονη πραγματικότητα δεν ισχύει κάτι τέτοιο γιατί «πολλοί κοινωνικοί παράγοντες μεσολαβούν και διαφοροποιούν τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της μετάβασης στην αγορά εργασίας» (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Εφόσον η εκπαίδευση είναι το βασικότερο μέσο επένδυσης ώστε το άτομο να αποκτήσει τα μέγιστα δυνατά οφέλη στην αγορά εργασίας γίνεται κατανοητό ότι η ποιότητα της ένταξης σε αυτή εξαρτάται από το επίπεδο και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε σημαντικό βαθμό (Lopez, 2005· Becker, 2003· Boudon, 1974).

Από αυτή την άποψη έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα ευρήματα από την απάντηση σε μια ερώτηση σκοπός της οποίας ήταν να ανιχνευθούν τα σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και οι πιθανές διαφορές που οφείλονται σε κοινωνικούς παράγοντες.

Από τα ποσοτικά δεδομένα προκύπτει ότι οι φοιτητές κατά το τελευταίο έτος των σπουδών τους έχουν γενικά σχέδια, χωρίς συγκεκριμένους στόχους αλλά είναι γενικά προβληματισμένοι. Συγκεκριμένα, το 48.6% δηλώνει αυτήν την αβεβαιότητα. Αντίθετα, ο ένας στους τρεις φοιτητές έχει σαφή εικόνα και σχέδια για το επαγγελματικό του μέλλον και το 16.7% δεν έχει καν σκεφτεί τι πρόκειται να κάνει. Οι κατανομές αυτές των ποσοστών μοιάζουν παράδοξες δεδομένου ότι το δείγμα αποτελείται από τελειόφοτους που σκοπεύουν σύντομα να ολοκληρώσουν και θα ήταν αναμενόμενο να έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τις μελλοντικές επαγγελματικές προοπτικές. Τα δεδομένα, ωστόσο, δείχνουν ότι υπάρχει έλλειψη στόχων, η οποία μπορεί να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην

κρίση και στα υψηλά ποσοστά ανεργίας. Αυτό προκύπτει από τη σύγκριση με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε πριν από μια δεκαετία όταν η κρίση δεν είχε ακόμη αγγίξει το εργασιακό περιβάλλον, η οποία έδειξε ότι ο ένας στους δύο φοιτητές, ποσοστό 56% είχε συγκεκριμένα επαγγελματικά σχέδια (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Από τις συσχετίσεις με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα. Αρχικά, το φύλο διαφοροποιεί αλλά όχι σε πολύ σημαντικό βαθμό τις απαντήσεις των φοιτητών που έχουν γενικά σχέδια ή δεν έχουν σκεφτεί τι να κάνουν. Συγκεκριμένα, οι άνδρες υπερέχουν έναντι των γυναικών στο ότι δεν έχουν σκεφτεί τι θα κάνουν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών, ποσοστό 20% έναντι 15.1%, ενώ οι γυναίκες υπερέχουν στο ότι έχουν γενικά σχέδια χωρίς συγκεκριμένους στόχους, 51% έναντι 45.1%. Ίδιο περίπου ποσοστό ανδρών και γυναικών έχει ξεκάθαρη εικόνα για το επαγγελματικό μέλλον, ποσοστό 35%, ($\chi^2(2)=2,74, p>.005$).

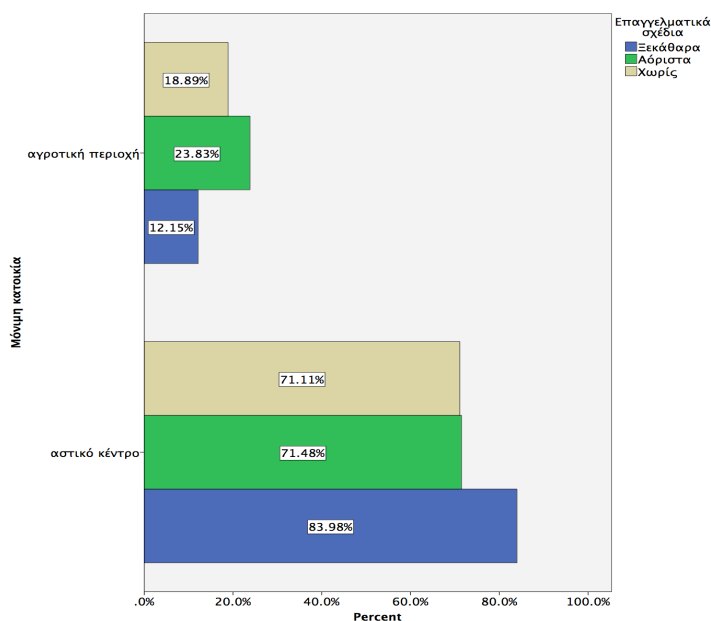
Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και τα σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Οι σχετικές διαφοροποιήσεις στις κατανομές των ποσοστών, μετά τη σύγκριση με τις επιμέρους μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, παρέχουν ενδείξεις ότι η εκπαίδευση των γονέων και το εισόδημα της οικογένειας επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τη διαμόρφωση επαγγελματικών στόχων, ενώ η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία σε πολύ μικρότερο. Ο πίνακας 38 δείχνει ότι, αν και το σύνολο του δείγματος δηλώνει ότι τα σχέδιά του είναι γενικά, χωρίς συγκεκριμένους στόχους, υπάρχει μια διαφορά ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Όσοι φοιτητές έχουν γονείς απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν σε μικρότερο ποσοστό, 31.1%, ότι έχουν συγκεκριμένους επαγγελματικούς στόχους ενώ όσοι έχουν γονείς πτυχιούχους ΑΕΙ ή ΤΕΙ δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι έχουν ξεκάθαρη εικόνα για το επαγγελματικό τους μέλλον, ποσοστό 38.6%. Δεν προκύπτει, ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=31400, p>.005$).

Πίνακας 38: Επαγγελματικά σχέδια φοιτητών και επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας (%)		Μητέρα (%)	
	Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
Έχω ξεκάθαρη εικόνα για το επαγγελματικό μέλλον μου	31.1%	38.6%	30.2%	38.6%
Τα σχέδια μου είναι γενικά, χωρίς συγκεκριμένους στόχους	50.8%	45.6%	52.8%	45.4%
Δεν έχω σκεφτεί τι θα κάνω μετά την ολοκλήρωση των σπουδών	18.1%	15.8%	17%	16%

Όσοι έχουν γονείς που ανήκει σε υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία έχουν πιο σαφή σχέδια μετάβασης στην αγορά εργασίας χωρίς ωστόσο να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=24084, p>.005$). Το ποσοστό τους είναι 34.5% ενώ μειώνεται ελάχιστα στις υπόλοιπες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, το ποσοστό των οποίων είναι 34%. Στις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες αυξημένο είναι απεναντίας το ποσοστό όσων δηλώνουν ότι έχουν ασαφή σχέδια, χωρίς στόχους, ποσοστό 50.8% έναντι 45.6%

Τέλος, το εισόδημα είναι ένας παράγοντας ο οποίος βρίσκεται σε ασθενής αρνητική συσχέτιση με τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας ($\rho=-.076, p>.005$). Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται το εισόδημα, τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας είναι πιο ξεκάθαρα. Για παράδειγμα, οι φοιτητές των οποίων οι γονείς έχουν υψηλό εισόδημα έχουν σαφή σχέδια σε ποσοστό 40%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για όσους έχουν γονείς με χαμηλότερο εισόδημα είναι 26.3%.



Γράφημα 33: Σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και τόπος κατοικίας

Οι διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα στους φοιτητές που ζουν μόνιμα σε αστικό κέντρο ή σε αγροτική περιοχή σε σχέση με τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας φαίνονται στο γράφημα 34. Όσοι κατοικούν μόνιμα σε αστικό κέντρο έχουν σε υψηλότερο ποσοστό ξεκάθαρα σχέδια ενώ όσοι προέρχονται από αγροτική περιοχή έχουν σε υψηλότερο ποσοστό αόριστα σχέδια ($\chi^2(4)=14.72, p=.005$).

Συμπέρασμα

Τα γενικά ευρήματα που προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας στην ενότητα είναι ότι ο ένας στους τρεις φοιτητές έχει σαφή σχέδια για την ένταξη στην αγορά εργασίας, ενώ οι υπόλοιποι αναφέρονται αόριστα σε αυτά παρότι ολοκληρώνουν σύντομα τις σπουδές τους. Επίσης, η έρευνα παρέχει ενδείξεις ότι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τα σχέδια των φοιτητών για την αγορά εργασίας. Από τα ευρήματα αυτά μπορεί βάσιμα να υποτεθεί ότι τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας επηρεάζονται από τις προ υπάρχουσες γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες, επενεργούν και προσδιορίζουν τα σχέδια για τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στον κόσμο της εργασίας, αν και χρειάζονται να γίνουν περαιτέρω μελέτες για το βαθμό που οι

μεταβλητές της κοινωνικής τάξης επιδρούν στη διαμόρφωση ξεκάθαρων ή μη επαγγελματικών σχεδίων.

6.4 Επιλογές επαγγελματικής αποκατάστασης

Πέραν των σχεδίων για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα ποια είναι η καλύτερη λύση επαγγελματικής αποκατάστασης. Σχεδόν ο ένας στους τρεις δηλώνει ότι επιθυμεί να μεταναστεύσει στο εξωτερικό για να εργαστεί, ποσοστό 36.7%. Αντίστοιχα, σε ποσοστό 26.8% επιθυμεί να εργαστεί στον ιδιωτικό τομέα, σε ποσοστό 17% επιθυμεί τη δημιουργία επιχείρησης, σε ποσοστό 14.8% το διορισμό σε θέση του δημόσιου τομέα ενώ το 4.7% να βρει μια οποιαδήποτε απασχόληση που θα του παρέχει τα αναγκαία για την επιβιώσή του.

Πίνακας 39: Αντιλήψεις φοιτητών για επαγγελματική αποκατάσταση και φύλο

	Άνδρες (%)	Γυναίκες (%)
Να διοριστώ στο δημόσιο	13.4%	17.5%
Να εργαστώ στον ιδιωτικό τομέα	24.3%	28.2%
Να ανοίξω δική μου επιχείρηση	20.6%	15%
Να μεταναστεύσω στο εξωτερικό	35.6%	34.5%
Να ασχοληθώ με κάτι διαφορετικό από αυτό που σπούδασα	6.1%	4.8%
Σύνολο (%)	100%	100%

Το φύλο διαφοροποιεί σε μικρό βαθμό τις αντιλήψεις των φοιτητών, όπως φαίνεται στον πίνακα 39. Οι κατανομές των ποσοστών δείχνουν μια τάση σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες να επιθυμούν να διοριστούν στο δημόσιο σε μεγαλύτερο ποσοστό, 17.5%, έναντι των ανδρών, 13.4% ή να εργαστούν σε μια θέση του ιδιωτικού τομέα, ποσοστό 28.2% έναντι 24.3%. Αντίθετα, οι άνδρες επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες, 20.6% έναντι 15%, να ανοίξουν τη δική τους επιχείρηση ή να εργαστούν σε οποιοδήποτε επαγγελματικό κλάδο, ποσοστό 6.1% έναντι 4.8%. Τέλος, οι άνδρες και οι

γυναίκες σε παρόμοιο ποσοστό, 35.6% και 34.5% επιθυμούν να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό.

Πίνακας 40: Αντιλήψεις φοιτητών για επαγγελματική αποκατάσταση και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

Επίπεδο εκπαίδευσης	Πατέρας (%)		Μητέρα (%)	
	Χαμηλό	Υψηλό	Χαμηλό	Υψηλό
Να διοριστώ στο δημόσιο	21.3%	8.5%	21.5%	9%
Να εργαστώ στον ιδιωτικό τομέα	30.1%	22%	28.8%	24.5%
Να ανοίξω δική μου επιχείρηση	12%	24.3%	13.6%	21.9%
Να μεταναστεύσω στο εξωτερικό	28.3%	39.8%	30.5%	40.6%
Να ασχοληθώ με κάτι διαφορετικό από αυτό που σπούδασα	8.3%	5.4%	5.6%	4%

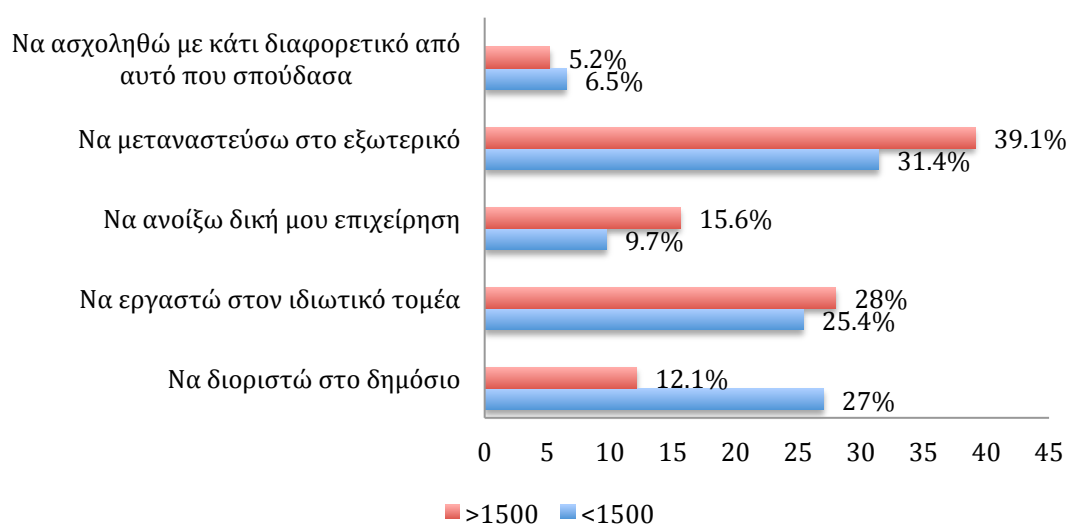
Όσον αφορά τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, η ανάλυση με κριτήριο χ^2 δείχνει ότι οι φοιτητές με πατέρα που έχει χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό σκέφτονται ως καλύτερη επαγγελματική λύση το διορισμό στο δημόσιο, ενώ οι φοιτητές με πατέρα που έχει υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης σκέφτονται να ανοίξουν τη δική τους επιχείρηση ($\chi^2(4)=35,04, p<.000$). Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($\chi^2(4)=24,59, p<.000$). Το αντίστοιχα ποσοστά φαίνονται στον πίνακα 40.

Πίνακας 41: Αντιλήψεις φοιτητών για επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα

	Δημόσιος τομέας	Ιδιωτικός τομέας	Ατομική επιχείρηση	Μετανάστευση στο εξωτερικό	Απασχόληση σε άλλο αντικείμενο
Υψηλή	10%	21.1%	26.1%	38.9%	3.9%
Χαμηλή	18.3%	29%	13.5%	33.3%	5.9%
Σύνολο (%)	15.8%	26.6%	17.3%	34.9%	5.3%

Όσον αφορά την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα, η ανάλυση με κριτήριο χ^2 δείχνει ότι οι φοιτητές που έχουν πατέρα που εντάσσεται σε χαμηλή κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία θεωρούν καλύτερη λύση τη μετανάστευση στο εξωτερικό ή την εργασία στον ιδιωτικό τομέα, ενώ σημαντικά περισσότεροι είναι οι φοιτητές με πατέρα που εντάσσεται στην υψηλότερη κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία, οι οποίοι σκέφτονται ως καλύτερη λύση τη δημιουργία επιχείρησης ($\chi^2(8)=24.57, p=.002$). Τα αντίστοιχα ποσοστά φαίνονται στον πίνακα 41. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και όσον αφορά τη μητέρα, ($\chi^2(8)=25.73, p=.001$).

Από τις συγκρίσεις με το τμήμα προέκυψαν, επίσης, σημαντικές διαφορές. Σημαντικά περισσότεροι φοιτητές που φοιτούν στο τμήμα των οικονομικών επιστημών σκέφτονται ως καλύτερη λύση τη δημιουργία επιχείρησης, ενώ σημαντικά περισσότεροι φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα των θετικών και ανθρωπιστικών σπουδών σκέφτονται το διορισμό στο δημόσιο τομέα, ($\chi^2(12)=38.27, p<.000$).



Γράφημα 34: Επαγγελματική αποκατάσταση και οικογενειακό εισόδημα

Τα ευρήματα της έρευνας, επίσης, δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών για την επαγγελματική αποκατάσταση και το εισόδημα της οικογένειας ($\chi^2(8)=47.30$,

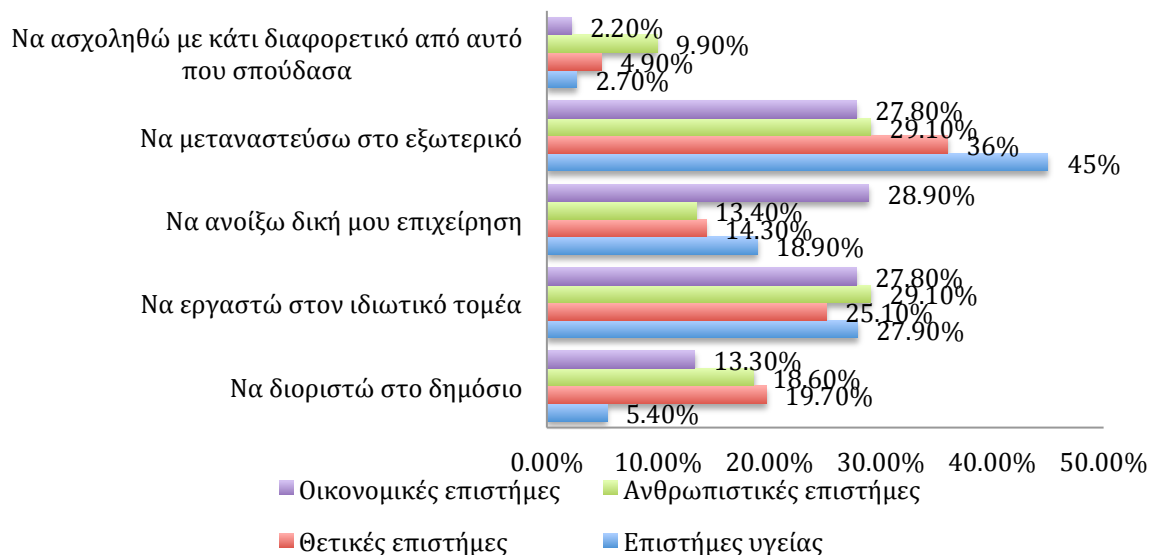
$p < .000$). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το γράφημα 34, όσοι προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερα εισοδήματα επιθυμούν σε υψηλότερο ποσοστό να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό, ποσοστό 39.1%, να ανοίξουν δική τους επιχείρηση, ποσοστό 15.6% ή επιθυμούν να εργαστούν στον ιδιωτικό τομέα, ποσοστό 28%. Αντίθετα, όσοι προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα επιθυμούν σε υψηλότερο ποσοστό να διοριστούν στο δημόσιο τομέα, 27% ή να ασκήσουν ένα επάγγελμα διαφορετικό από αυτό που καθορίζει το πτυχίο τους. Τα ευρήματα αυτά ταυτίζονται με προηγούμενο εύρημα της έρευνας, σύμφωνα με το οποίο το εισόδημα της οικογένειας, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Δείχνουν μια σαφή διάκριση μεταξύ των προερχομένων από οικογένειες με διαφορετικό υλικό κεφάλαιο σε σχέση με την προτίμηση για απασχόληση στο δημόσιο τομέα ή τη δημιουργία επιχείρησης. Οι προερχόμενοι από οικογένειες με περιορισμένο υλικό κεφάλαιο επιδιώκουν μια θέση στο δημόσιο τομέα, γιατί νιώθουν ανασφάλεια, ενώ οι έχοντες υψηλό υλικό κεφάλαιο ενδιαφέρονται για μία ελεύθερη δραστηριότητα που ενέχει κινδύνους αλλά που παρέχει ευκαιρίες για πλούτο, ανέλιξη και δημιουργικότητα.

Όπως επιβεβαιώνουν και προηγούμενες έρευνες, το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό το πλαίσιο των αποφάσεων για την επιλογή της επαγγελματικής διαδρομής. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την παραπάνω άποψη, αλλά και προκαλούν το ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση των ευρύτερων ζητημάτων που σχετίζονται με τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες κατά τη διαμόρφωση επαγγελματικών επιλογών και την απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας.

Στην έρευνα της προηγούμενης δεκαετίας (Σιάνου-Κύργιου, 2010), πολύ μικρό ποσοστό του δείγματος επέλεξε ως επαγγελματική λύση τη μετανάστευση στο εξωτερικό, ποσοστό 0.3% γιατί το όνειρό τους ήταν να γίνουν δημόσιοι υπάλληλοι και συνεπώς να απαλλαγούν από το άγχος της επιβίωσης και τον κίνδυνο της απόλυσης. Για την προ κρίση ελληνική πραγματικότητα μια θέση στο δημόσιο τομέα «αντανακλά μια σύγκρουση ανάμεσα στο μοντέλο της επιτυχίας και της σταδιοδρομίας των γονέων και στο νέο μοντέλο του ανταγωνισμού» (Σιάνου-Κύργιου, 2010:304). Οι καταστροφικές συνέπειες της νοοτροπίας αυτής δεν άργησαν να φανούν. Απόδειξη ότι η προσκόλληση σε

αυτή τη μορφή εργασίας που συνδέεται με την έλλειψη παραγωγικότητας και αξιοποίησης των πλουτοπαραγωγικών πόρων δεν μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη κανένα κράτος, οδήγησε μια δεκαετία μετά, από το 2005 στο 2015, τους νέους να προτιμούν να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό. Η έρευνα δείχνει ότι το 36.7% σκοπεύει να μεταναστεύσει στο εξωτερικό μετά την αποφοίτηση του. Το φαινόμενο του brain drain είναι πρόσφατο και αναφέρεται στη μεγάλη «διαρροή εγκεφάλων» στο εξωτερικό λόγω της ανεργίας και της οικονομικής κρίσης. Είναι ένα φαινόμενο που έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια. Αναφέρεται στην μετανάστευση ατόμων με υψηλή εκπαίδευση ή ειδίκευση σε άλλη χώρα λόγω οικονομικής δυσπραγίας. Η μετανάστευση πτυχιούχων αποτελεί μια νέα πραγματικότητα που έρχεται ως συνέπεια της ανεργίας. Για πολλούς νέους είναι η μοναδική λύση για επαγγελματική αποκατάσταση. Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2015 με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση και διερεύνηση του φαινομένου της εξωτερικής μετανάστευσης από την Ελλάδα στον καιρό της κρίσης οδήγηθηκε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, σύμφωνα με τα οποία παρατηρείται μια διαχρονική αλλαγή στο χαρακτήρα της μετανάστευσης από την Ελλάδα: από το 1990 το ποσοστό των πτυχιούχων που φεύγουν στο εξωτερικό αγγίζει το 63%. Αντίθετα, έως το 1970, μόλις το 12% από όσους μετανάστευαν στο εξωτερικό είχαν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης (Lamprianidis & Pratsinakis, 2015). Επίσης, ενδιαφέρον είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο μόνο το 21% των πτυχιούχων που μεταναστεύουν είναι πάνω από 35 ετών. Αυτό δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είναι νέοι μεταξύ 25-35, οι οποίοι μετά την αποφοίτησή τους κυνηγούν τη τύχη τους σε άλλη χώρα. Τα ευρήματα της έρευνας ενισχύουν την άποψη αυτή. Η μετανάστευση στο εξωτερικό αποτελεί το πρώτο και κύριο μέλημα των φοιτητών του δείγματος.

Επιπλέον, από τις σχετικές συγκρίσεις με τα δεδομένα της έρευνας του 2005-07 (Σιάνου-Κύργιου, 2010) διαπιστώνονται τεράστιες αποκλίσεις στην επιθυμία για διορισμό των πτυχιούχων στο δημόσιο τομέα. Στην προηγούμενη έρευνα, το ποσοστό των πτυχιούχων που επιθυμούσε να διοριστεί σε μία θέση του δημόσιου τομέα άγγιζε το 47.6%, ποσοστό το οποίο στην παρούσα έρευνα αγγίζει μόλις το 14.8%. Γίνεται, λοιπόν, εύκολα κατανοητή η μεγάλη αποστροφή για διορισμό στο δημόσιο τομέα.



Γράφημα 35: Επαγγελματική αποκατάσταση και τμήμα

Για να διαφανεί καλύτερα η σχέση αυτή, θα έχει ενδιαφέρον να συνδεθεί με τα δεδομένα από τις συσχετίσεις που διαπιστώνουν ότι το τμήμα φοίτησης και το αντικείμενο των σπουδών επηρεάζει τις αντιλήψεις των φοιτητών για την επιθυμητή επαγγελματική αποκατάσταση. Όπως δείχνουν τα στοιχεία του γραφήματος 35, μεγάλη διαφορά παρατηρείται σε όσους φοιτούν σε τμήματα των επιστημών της υγείας όπου σε ποσοστό 45% επιθυμούν να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό και σε ποσοστό μόνο 5.4% επιθυμούν να εργαστούν σε μια θέση του δημόσιου τομέα. Αξιοπαρατήρητα είναι, μάλιστα, δύο ακόμη ευρήματα που προκύπτουν από τις κατανομές των ποσοστών του γραφήματος. Πρώτον, το 10% όσων φοιτούν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών, ποσοστό αρκετά υψηλό σε σύγκριση με τα υπόλοιπα τμήματα, επιθυμεί να εργαστεί σε επάγγελμα που δε σχετίζεται με το αντικείμενο των σπουδών του. Δεύτερον, το μεγαλύτερο ποσοστό όσων φοιτούν στο τμήμα των οικονομικών επιστημών, 28.9% επιθυμεί να ανοίξει τη δική του επιχείρηση, ποσοστό, το οποίο είναι συντριπτικά υψηλότερο σε σχέση με τις λοιπές επιστήμες.

Από τη συσχέτιση ανάμεσα στα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και την καλύτερη λύση για επαγγελματική αποκατάσταση, η ανάλυση με κριτήριο χ^2 δείχνει ότι οι φοιτητές που δηλώνουν ότι έχουν ξεκάθαρα επαγγελματικά σχέδια θεωρούν σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό ότι η

καλύτερη λύση για επαγγελματική αποκατάσταση είναι η μετανάστευση στο εξωτερικό, ποσοστό 38.9%. Από την άλλη μεριά, οι φοιτητές που δηλώνουν ότι έχουν ασαφή επαγγελματικά σχέδια θεωρούν σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό ως καλύτερη λύση για επαγγελματική αποκατάσταση την εργασία στον ιδιωτικό τομέα, ποσοστό 31.6%. Τέλος, οι φοιτητές που δηλώνουν ότι δεν έχουν επαγγελματικά σχέδια θεωρούν σε σημαντικό ποσοστό ότι καλύτερη επαγγελματική λύση αποτελεί η εργασία στον ιδιωτικό τομέα, ποσοστό 34.8%, ενώ σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό το διορισμό σε μια θέση του δημοσίου τομέα, ποσοστό 7.9% ($\chi^2(8)=36,30, p<.000$).

Επιπλέον, η ανάλυση με το κριτήριο Kruskal-Wallis, δείχνει ότι οι φοιτητές που δηλώνουν ως καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση το διορισμό στο δημόσιο τομέα, σε στατιστικά σημαντικά χαμηλό ποσοστό επέλεξαν ένα αντικείμενο σπουδών που καλύπτει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ($\chi^2(3)=15,15, p=.002$) και σε στατιστικά σημαντικό υψηλό ποσοστό επέλεξαν το αντικείμενο σπουδών επειδή τους πίεσαν οι γονείς τους, παρόλο που δεν τους ενδιέφερε, ($\chi^2(3)=29,36, p<.000$). Σημαντικό επίσης, είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο, οι φοιτητές που θεωρούν ως καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση τη μετανάστευση στο εξωτερικό, σε στατιστικά σημαντικό υψηλό ποσοστό επέλεξαν το αντικείμενο των σπουδών τους επειδή αυτό προσέφερε πολλές επαγγελματικές ευκαιρίες και λύσεις καριέρας, ($\chi^2(3)=12,80, p=.005$).

Από την ανοιχτή ερώτηση που τέθηκε στο δείγμα σχετικά με τα κριτήρια με βάση τα οποία θα επέλεγαν την εργασία τους, δηλαδή η μονιμότητα, το κύρος και η αμοιβή, προέκυψαν διαφορές που έχουν μεγάλο ενδιαφέρον και αξίζουν διεξοδικότερης μελέτης. Όσοι προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες δηλώνουν με σαφή τρόπο ότι η μονιμότητα είναι το πρώτο κριτήριο με βάση το οποίο θα πρέπει να επιλέγει κανείς την εργασία του. Δεύτερο στη σειρά κριτήριο είναι η αμοιβή και τελευταίο, ακολουθεί το κύρος. Αντίθετα, όσοι προέρχονται από μεσαίες προς ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες δηλώνουν ότι το κύρος είναι το πρώτο κριτήριο επιλογής εργασίας, δεύτερο είναι η αμοιβή και τρίτη ακολουθεί η μονιμότητα. Σε ελάχιστες περιπτώσεις όσοι προέρχονται από τα μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα δίνουν έμφαση στην αμοιβή

περισσότερο από το κύρος. Οι επόμενες φοιτήτριες που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Το πτυχίο έχει αρκετές δυνατότητες, το μαθηματικό σου παρέχει τις περισσότερες δυνατότητες ακόμη και από τη Χημεία και τα Οικονομικά. Πρώτα θα επέλεγα το κύρος, μετά την αμοιβή, και τρίτη τη μονιμότητα. Το κύρος, μια θέση σε μια εταιρεία υψηλών ευθυνών, να με προσέχουν, να με ακούνε όλοι και να μου αποδίδει καλά χρήματα και καλή ποιότητα ζωής. Τη μονιμότητα δεν την επιδιώκω, γιατί βαριέμαι εύκολα».

«Θα προτιμούσα πρώτα τη μονιμότητα σε μια δουλειά γιατί μπορεί να έχει και εξέλιξη και μετά ακολουθεί και το κύρος. Η αμοιβή μπορεί να έρθει στη συνέχεια. Όλες οι δουλειές έχουν κύρος, ανάλογα με τον κώδικα και το κομμάτι που έχει ο καθένας και είναι υπεύθυνος. Δεν είμαι σίγουρη αν θα βρω δουλειά στη πληροφορική, αλλά θα ψάξω και κάτι άλλο».

Η ποιοτική έρευνα προσφέρει επίσης σημαντικές ενδείξεις, επειδή παρέχει σαφή δεδομένα για τους λόγους στους οποίους οι φοιτητές αποδίδουν τις προτιμήσεις τους. Για να γίνουν πιο ευδιάκριτες οι προτιμήσεις των φοιτητών ως προς το είδος της απασχόλησης και τον τομέα που επιθυμούν να εργαστούν καθώς και οι λόγοι και οι προβληματισμοί που τους οδήγησαν σε αυτές, γίνεται σύγκριση των απαντήσεων με βάση τις σχολές και τα τμήματα. Αρχικά, αναφέρονται οι αντιλήψεις των φοιτητών που σπουδάζουν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών. Η πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι φοιτητές των τμημάτων αυτών διατυπώνουν την άποψη ότι είναι σημαντικό να εργαστούν αμέσως μετά την αποφοίτηση και ταυτόχρονα να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές. Θέλουν κυρίως να εργαστούν στο δημόσιο τομέα και όχι να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό γιατί τους ενδιαφέρει η μονιμότητα στην εργασία τους και σε ορισμένες περιπτώσεις το κύρος. Διακατέχονται από άγχος για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και κάποιοι δηλώνουν πρόθυμοι να κάνουν κάποιες άσχετες εργασίες και θα ήταν ικανοποιημένοι με μισθό που κυμαίνεται μεταξύ 300-700 ευρώ. Η παρακάτω μαρτυρία από φοιτητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, είναι χαρακτηριστικές των

σχεδίων μετάβασης στην αγορά εργασίας των τελειόφοιτων των ανθρωπιστικών επιστημών:

«Μόλις τελειώσω θα πάω στη Θεσσαλονίκη και θα προσπαθήσω να βρω να κάνω ιδιαίτερα, θα κάνω μεταπτυχιακό και θα μάθω ξένες γλώσσες. Θα ήθελα να δουλέψω στο δημόσιο, στο λιμενικό στην Μυτιλήνη στα γραφεία και θα ήθελα να πάρω 800 ευρώ και πάνω. Μου αρέσει να βρω μια δουλειά μόνιμη στο δημόσιο και ας παίρνω λιγότερα λεφτά. Με αγχώνει η ανεργία. Αν δε βρω δουλειά στο αντικείμενό μου θα πήγαινα να δουλέψω και αλλού. Το εξωτερικό δεν με ενδιαφέρει πολύ μόνο η Κύπρος».

Όσοι προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα προτιμούν να εργαστούν στο δημόσιο τομέα. Οι λόγοι που αποδίδουν την επιθυμία τους αυτή συνδέεται με τις συνθήκες εργασίας και την ασφάλεια που παρέχει ο τομέας αυτός. Η λογική αυτή βασίζεται στο παραδοσιακό πρότυπο για μια σταθερή επαγγελματική διαδρομή ακόμη και αν οι απολαβές δεν είναι υψηλές.

Διαφορετική ωστόσο είναι η περίπτωση ορισμένων φοιτητών από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα που βλέπουν από μια διαφορετική οπτική τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο προσδοκώντας σε μια ακαδημαϊκή καριέρα. Τα σχέδιά τους αυτά, όπως φαίνεται από το απόσπασμα που ακολουθεί συνδέονται άμεσα με την οικονομική ευχέρεια που έχουν από την οικογένειά τους, η οποία τους επιτρέπει να μην επιδιώκουν άμεσα την επαγγελματική αποκατάσταση για να επιβιώσουν.

«Θέλω να συνεχίσω μετά το πανεπιστήμιο. Εδώ στα Γιάννενα είναι πιο εύκολο, καλύτερα όμως είναι στη Θεσσαλονίκη και στην Αθήνα που βρίσκεις πιο εύκολα δουλειά. Θέλω να κάνω διδακτορικό, να συνεχίσω σαν καθηγητής στο πανεπιστήμιο. Είμαι ικανοποιημένος γιατί κάνω αυτό που θέλω. Αν είχα πραγματική ανάγκη θα δούλευα και δεν θα έκανα αυτό που ήθελα. Θα διάλεγα πρώτα το κύρος, μετά τη μονιμότητα και μετά τα χρήματα. Δεν θα βρω εύκολα δουλειά, πιστεύω. Ιδανικό για μένα είναι σε 2-3 μήνες να ξεκινήσω κάτι. Όλοι λίγο πολύ είμαστε ρατσιστές. Αλλιώς είναι να σπουδάσεις και αλλιώς να κάνεις

χειρωνακτική εργασία. Εάν έχεις οικονομική δυνατότητα μπορείς να κάνεις μεταπτυχιακό και μπορείς να επενδύσεις στη γνώση για εύρεση εργασίας. Ο μισθός που θα με ικανοποιούσε με βάση τις σπουδές που έχω κάνει είναι 1500 ευρώ. Έχω διαβάσει πάρα πολλά βιβλία, έχω κάνει σεμινάρια και αν υπάρχει οικονομική δυνατότητα έχεις περισσότερες ευκαιρίες για εύρεση εργασίας. Η γνώση χτίζεται και αν έχεις οικονομικό υπόβαθρο, έχεις καλύτερες προοπτικές. Υπάρχει κάποιο κενό μεταξύ σπουδών και εύρεσης εργασίας. Στην Αγγλία ερχότανε εταιρείες στο πανεπιστήμιο και ζητούσαν κάποιο αντικείμενο, τι είναι σύγχρονο, για εκμάθηση για να απορροφήσουν τους φοιτητές».

Αντίθετα, οι φοιτητές που σπουδάζουν στην Ιατρική σχολή εκδηλώνουν ενδιαφέρον να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό, να κάνουν διδακτορικό, να επιδιώξουν ακαδημαϊκή καριέρα. Δε τους ενδιαφέρει να εργαστούν στο δημόσιο τομέα ούτε η μονιμότητα στην εργασία τους και δεν αγχώνονται για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι από μια συνέντευξη ενός φοιτητή της ιατρικής ενδεικτική της ασφάλειας που αισθάνονται ειδικά όσοι αποσκοπούν να συνεχίσουν το επάγγελμα των γονέων τους.

Ο φοιτητής αυτός, που προέρχεται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, ισχυρίζεται ότι τα σημαντικότερα προσόντα που καταξιώνουν κάποιον στην αγορά εργασίας είναι και «η θέληση που έχεις, η όρεξη για δουλειά που έχεις, αν μπορείς να δουλέψεις πολλές ώρες», στοιχεία που δεν τα συναντήσαμε στις απόψεις των υπόλοιπων φοιτητών. Άλλες διαφορές που εντοπίζονται είναι ότι δεν τον απασχολεί η μονιμότητα και είναι εξοικειωμένος με εξωτερικό και με τον τρόπο που λειτουργεί η αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, λέει:

«Οι γονείς μου θέλουν να πάω στο εξωτερικό, προτιμάνε το καλύτερο. Δεν αγχώνομαι για τη δουλειά ούτε με αγχώνουν, πιστεύω ότι σε δέκα χρόνια οι σημερινοί πενηντάρηδες θα πάρουν σύνταξη και έτσι θα δημιουργηθούν θέσεις εργασίας και θα προσληφθώ και εγώ. Χρειάζομαι δέκα χρόνια περίπου για να σταθώ στα πόδια μου καλά, θέλω να κάνω και ένα διδακτορικό γιατί για να γίνεις διευθυντής νοσοκομείου πρέπει να έχεις ένα διδακτορικό. Έχω ένα πλάνο

δέκα ετών. Για να βρεις δουλειά μετράνε τα προσόντα, η θέληση που έχεις, η όρεξη για δουλειά, μπορώ να δουλέψω πολλές ώρες, οι γνωριμίες επίσης μετράνε αυτή την εποχή στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό. Και εκεί πρέπει κάποιος να σε συστήσει. Πρώτα με νοιάζει το κύρος του καθηγητή, η αμοιβή να είναι καλή, ανάλογη με τα προσόντα μου και τέλος η μονιμότητα σε κάποια δουλειά. Το θετικό είναι ότι οι γονείς μου είναι γιατροί και ξεκινάω από το ένα και όχι από το μηδέν προκειμένου να φτάσω στο δέκα. Στην εποχή μας, οι γνωριμίες τους, οι εμπειρίες τους είναι σημαντικές. Έτσι θα βρω το καλύτερο για μένα. Θα ξέρω που να πάω στο εξωτερικό, θα έχω οικονομική και ψυχολογική υποστήριξη στις εξεταστικές. Είναι θετικό για κάποιο παιδί να ακολουθήσει το επάγγελμα του πατέρα του, αρκεί να τον ευχαριστεί. Αν η επιχείρηση στέκεται καλά και μπορεί να σου ανταποδώσει αυτά θέλεις, μπορείς να την εξελίξεις».

Παρόμοιες απόψεις εκφράζει ακόμη μια φοιτήτρια της Ιατρικής από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα:

«Το Σεπτέμβρη τελειώνω και θέλω να παω στο εξωτερικό να κάνω ειδικότητα. Οικονομικά στην αρχή θα με στηρίξουν οι γονείς μου. Δεν θέλω να γυρίσω στο σπίτι μου. Θέλω στο εξωτερικό. Θέλω να πάω σε κάποιο νοσοκομείο. Σκέφτομαι και την ακαδημαϊκή καριέρα, δεν την απορρίπτω. Γενικά μου αρέσει να ασχολούμαι με όλα. Θα διάλεγα πρώτα την αμοιβή. Το κύρος μπορείς να το επιβάλλεις μέσα από την δουλειά σου, η μονιμότητα δεν με απασχολεί. Ο άνθρωπος κάνει το κύρος. Πιστεύω ότι υπάρχει δουλειά για όλους αρκεί να το επιδιώξουν, να το διεκδικήσουν. Ανέκαθεν είχα στο μυαλό μου να βελτιώσω τις εμπειρίες μου. Δεν αγχώνομαι για δουλειά λόγω κρίσης. Οι γονείς μου δεν με έκαναν να νιώσω ανασφάλεια. Οι γονείς μου είναι αισιόδοξοι, όλα είναι θέμα προσπάθειας και προσαρμογής».

Αντίθετα με τα ποσοτικά δεδομένα, όπου η μετανάστευση στο εξωτερικό δηλώνεται συχνότερα από τους φοιτητές που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες, τα ποιοτικά δεδομένα παρέχουν ενδείξεις ότι οι φοιτητές από τις υψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες είναι περισσότερο

εξοικειωμένοι με το εξωτερικό και αναζητούν τρόπους για να μεταναστεύσουν μετά την αποφοίτησή τους.

Από τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας για τους φοιτητές των θετικών επιστημών προκύπτουν ενδείξεις ότι τα σχέδια τους είναι πιο συγκεκριμένα. Αναφέρουν συχνά ότι δε θέλουν να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές και προτιμούν να εργαστούν άμεσα, να ανοίξουν τη δική τους επιχείρηση ή να εργαστούν στον ιδιωτικό τομέα. Δίνουν μεγάλη σημασία στο κύρος, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η φοιτήτρια του Μαθηματικού τμήματος από χαμηλή κοινωνική προέλευση:

«Θέλω πρώτα να δουλέψω και μετά να κάνω μεταπτυχιακό να βοηθήσω οικονομικά λίγο την κατάσταση. Θέλω να κάνω εξειδίκευση όχι να γίνω καθηγήτρια στο σχολείο, δεν έχω υπομονή με τα παιδιά. Θέλω να κάνω τη δική μου επιχείρηση ή να δουλέψω σε μια εταιρεία, σε ένα γραφείο και να έχω σημαντική θέση. Οι γονείς, μου λένε να κάνω ό,τι θέλω εγώ αρκεί να είμαι επιτυχημένη και ευτυχισμένη. Σε δέκα χρόνια φαντάζομαι τον εαυτό μου, να δουλεύω σε μεγάλη εταιρεία, και με το σπαθί μου να πάρω καλή θέση, να γίνω γυναίκα καριέρας. Πιστεύω ότι δεν θα βρω εύκολα δουλειά. Το πτυχίο, όμως, παρέχει αρκετές δυνατότητες. Πρώτα θα επέλεγα το κύρος στην εργασία, μετά την αμοιβή και τρίτη τη μονιμότητα».

Ακόμη, από τα αποσπάσματα δύο συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι φοιτητές των τμημάτων αυτών έχουν μια εξαιρετικά έντονα πρακτικότητα στις αποφάσεις τους, οι οποίες διακρίνονται από έναν ορθολογισμό, μέσα στο πλαίσιο, βεβαίως, της κοινωνικής τους πραγματικότητας αφού πρόκειται για φοιτητές από χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες:

«Αν τελειώσω δεν θα ήθελα να δουλέψω σε μπαρ. Με μαθηματικά και επιχειρήσεις θα ψάξω να εργαστώ. Μια δουλειά με κύρος έχει παραπάνω λεφτά. Δεν θέλω μια δουλειά με μονιμότητα. Σε μια τράπεζα θα δούλευα, να περιτριγυρίζω γύρω από τα οικονομικά. Το κύρος έρχεται με την προσπάθεια. Στο στρατό είμαι υπαξιωματικός κίνησης, και κάνω δουλειά γραφείου, δύο μονιμών ΕΠΟΠ. Δούλευα και ήρθε το αποτέλεσμα. Άμα ξεκινήσεις από το μηδέν

έρχεται το κύρος με την δουλειά. Θα διάλεγα μερική μονιμότητα και αμοιβή. Και το μυαλό και τα χέρια μου θα χρησιμοποιούσα για να δουλέψω. Ο ιδανικός μισθός για μένα θα ήταν, αν βάλω το νοίκι, να βάλω το φαγητό που θέλω και να συντηρώ τα παιδιά μου. Αυτά μόνο θέλω, τα βασικά να μπορώ να συντηρηθώ. Τα πολλά λεφτά φέρνουν δυστυχία. Οι γνωριμίες παίζουν μεγάλο ρόλο, όταν πήγα στην Αυστραλία στο θείο μου, εκεί μου είπαν ότι, όταν έχεις φίλους πετυχημένους θα σε βοηθήσουν και σένα να πετύχεις».

“Μόλις τελειώσω θέλω να ανοίξω φροντιστήριο και να διδάσκω Μαθηματικά και Πληροφορική. Θέλω να βρω στην αρχή οποιαδήποτε δουλειά για να έχω ένα κεφάλαιο και να φύγω στο εξωτερικό και να κάνω φροντιστήριο, ή να βρω μια καλή δουλειά σε εταιρεία. Μεταπτυχιακό δε θέλω να κάνω, βαρέθηκα το διάβασμα. Το κύρος δεν με ενδιαφέρει καθόλου σε μια δουλειά, να έχω οικονομική άνεση θέλω, καλή αμοιβή, η μονιμότητα με τρομάζει, αν κάνεις μια δουλειά πολλά χρόνια σε κουράζει και σε εγκλωβίζει. Πιστεύω ότι δεν θα βρω εύκολα δουλειά αλλά θα πάω να μείνω με την μαμά μου στη Δράμα».

Σε αντίθεση με τις παραπάνω απόψεις των φοιτητών που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες, οι φοιτητές από τις υψηλότερες κοινωνικές κατηγορίες βλέπουν διαφορετικά τις σπουδές και τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση, όπως φαίνεται από το απόσπασμα που ακολουθεί:

«Όταν τελειώσω θέλω να ασχοληθώ με την έρευνα, σε ιδρύματα, σε ινστιτούτα, να γίνω καθηγητής, διδάκτορας, σε εταιρεία με project. Το έχω ψάξει. Προτιμώ τη δικιά μου μπίζνα, μια εφαρμογή, ένα πρόγραμμα κάτι. Το πιο πιθανό είναι να εργαστώ σε κάποια εταιρεία και να βγάλω ένα καλό εισόδημα. Στόχος μου είναι να μπορέσω να γράψω ένα λογοτεχνικό κείμενο. Ερασιτεχνικά γράφω, δεν έχω εκδόσει κάπου. Στην Ελλάδα ήθελα να μείνω όπου είναι βολικά και με συμφέρει οικονομικά. Με αγχώνει η κρίση, με αγχώνει πολύ, είμαι αισιόδοξος όμως, ο τομέας που σπουδάζει έχει κίνηση, σε ιδρύματα, εταιρείες, ομάδες. Στη πληροφορική μπορείς να δουλέψεις και από απόσταση στο εξωτερικό, ακόμη και αν μένεις στην Ελλάδα. Θα προτιμούσα να δουλέψω στην Αθήνα. Το λογικό

διάστημα για να βρω δουλειά είναι ένας χρόνος, όσο χρειαστεί, λιγότερο ή περισσότερο. Ελπίζω ότι οι προσδοκίες μου θα εκπληρωθούν. Τους γονείς μου τους ικανοποιεί να έχω ένα σχέδιο, και προσπαθούν να με βοηθήσουν, λέγοντάς μου κάνε το ένα, κάνε το άλλο. Θα μπορούσα να ακολουθήσω την γραφιστική του πατέρα μου, το σκέφτηκα είναι καλή επιλογή, δεν μπορώ όμως να το κάνω μόνος μου, θέλει και δεύτερο μέλος. Εγώ θέλω πιο ενδιαφέροντα πράγματα, δεν μπορώ να ακολουθήσω τη δουλειά του πατέρα μου, μπορώ να κάνω κάτι άλλο. Ο πατέρας μου δεν επιμένει. Οι γονείς, μου λένε να πάω στο εξωτερικό, στη Σουηδία, επειδή ακούνε ότι είναι καλά εκεί. Στην εύρεση εργασίας, μεγάλο ρόλο παίζουν οι γνωριμίες. Χωρίς να έχεις προσόντα αν έχει γνωριμίες βρίσκεις δουλειά. Και αυτό είναι πολύ κακό για το δημόσιο, ενώ για τον ιδιωτικό τομέα είναι μια σύσταση. Μεγάλο ρόλο, επίσης, παίζει η προσωπικότητα του ατόμου, οι αποδεδειγμένες γνώσεις, πόσο ανταγωνιστικός είσαι, τι προσόντα έχεις, και η εργατικότητα. Σημαντικό, επίσης είναι το κοινωνικό δίκτυο που θα σε προωθήσει, μπορεί να είναι οι γονείς σου, με τον ευρύ κύκλο γνωριμιών που έχουν ή το αξίωμα που έχουν, οι καθηγητές σου λόγω της καλής σου επίδοσης, η ομάδα του πανεπιστημίου που σε προωθεί να κάνεις κάποια εργασία, όπως η Διεθνής Οργάνωση Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, είναι ένα παράρτημα και για φοιτητές και για επαγγελματίες. Θα βοηθούσε, αναλόγως, ποιος είσαι και πώς κινείς τα νήματα. Αυτό συμβαίνει μόνο στην Πληροφορική, όχι σε άλλες σχολές. Στην Ιατρική σου καθορίζουν το δρόμο σου, σε βάζουν σε ένα καλούπι, ενώ σε άλλες σχολές σε διώχνουν. Υπάρχουν κάποιες ευκαιρίες ομάδων να δικτυωθείς, όχι της σχολής, εάν δεν έχεις ικανότητες και διεξόδους να τελειώσεις την σχολή. Πρώτα θα έβαζα την αμοιβή, μετά το κύρος και τελευταία τη μονιμότητα. Εγώ νομίζω ότι προτεραιότητα έχει το εισόδημα το ενδιαφέρον και η εξέλιξη. Ικανοποιητικό εισόδημα θα ήταν να μπορούσα να επιβιώσω και να έχω και 100 ευρώ στην άκρη. Όσο μεγαλύτερο είναι το εισόδημα, είναι πιο καλά, όχι για να γίνω πλούσιος. Με ενδιαφέρει να είναι πιο χαλαρή η δουλειά, όχι τόσο πιεστική».

Μια ακόμη σημαντική κατηγοριοποίηση πέρα από το τμήμα και το αντικείμενο σπουδών που θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί προκειμένου να χαρτογραφηθούν τα σχέδια των νέων για την αγορά εργασίας είναι ο τόπος κατοικίας. Συνήθως οι φοιτητές των οποίων η μόνιμη κατοικία είναι μεγάλα

αστικά κέντρα της Ελλάδας, είναι πιο ανοιχτοί στην απόφαση να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό. Αντίθετα, όσοι προέρχονται από μικρότερες αγροτικές περιοχές είναι περισσότεροι επισφαλείς με την ιδέα να πάνε στο εξωτερικό. Ακολουθούν δύο μαρτυρίες που αποτυπώνουν αυτή την πραγματικότητα. Η πρώτη φοιτήτρια της οποίας η μόνιμη κατοικία είναι η Αθήνα και προέρχεται από τη μεσαία κοινωνική τάξη, θα ήθελε να μεταναστεύσει στο εξωτερικό, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Μόλις αποφοιτήσω θα γυρίσω στην Αθήνα στο σπίτι μου και θα ψάξω να βρω δουλειά. Αν έβρισκα καλή δουλειά θα άφηνα το μεταπτυχιακό για αργότερα. Θα ήθελα να πάω στο εξωτερικό αν έβρισκα δουλειά και θα έκανα και το μεταπτυχιακό εκεί. Ελπίζω να βρω δουλειά σε έξι μήνες με ένα χρόνο».

Από την άλλη πλευρά, η φοιτήτρια που προέρχεται από χαμηλή κοινωνική τάξη και της οποίας ο τόπος κατοικίας είναι ένα χωριό διστάζει να κάνει μια καινούργια αρχή μακριά από την πατρίδα της:

«Μου αρέσει αυτό που σπουδάζω και θα ήθελα να κάνω μεταπτυχιακό. Έχω ακολουθήσει το Παιδαγωγικό του ΦΠΨ. Φοβάμαι να πάω στο εξωτερικό να κάνω μια καινούργια αρχή. Θα ήθελα να δουλέψω ως φιλόλογος στο δημόσιο, ήταν το πιο ιδανικό, αλλά δεν μου παρέχονται όλες οι γνώσεις για να είμαι ικανή να διδάξω. Βλέπω πολύ μακρινό να βρω δουλειά, και αυτό με αγχώνει με προβληματίζει και με επηρεάζει ψυχολογικά. Η μητέρα μου μου λέει “τελείωνε παιδί μου τη σχολή σου, ζήσε τα φοιτητικά σου χρόνια και μετά βλέπουμε”. Η αυτοπεποίθηση σε βοηθάει πολύ, είμαι άτομο που δεν πιστεύω στον εαυτό μου και δεν κάνω πράγματα».

Επιπρόσθετα, όσοι προέρχονται από αγροτικές περιοχές βιώνουν μεγαλύτερα προβλήματα γιατί από τη μια δε θέλουν να επιστρέψουν στο χωριό τους όπου το επίπεδο ζωής δεν είναι ανάλογο των προσδοκιών τους και από την άλλη βιώνουν το φόβο της μετεγκατάστασης σε μια μεγαλύτερη σε μέγεθος αστική περιοχή από αυτή που έχουν συνηθίσει. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία της φοιτήτριας του ΦΠΨ που προέρχεται από χαμηλή κοινωνική τάξη:

«Μεταπτυχιακό σκέφτομαι να κάνω στην Ελλάδα και όχι στο εξωτερικό, δεν μου αρέσει στο εξωτερικό. Αν μπορώ θα κάνω στα Γιάννενα δεν θέλω να γυρίσω στο χωριό, αλλά δεν θέλω και στην Αθήνα επειδή είναι μεγάλη πόλη και γίνεται χαμός και έχει μεγάλη βαβούρα. Θέλω πρώτα να κάνω μεταπτυχιακό στην Ψυχολογία και αν δεν βρω κάτι, μετά στην ειδική αγωγή. Αν δεν είμαι κοντά στο σπίτι θα ψάξω να βρω δουλειά. Θα ήτανε καλό να κάνω μεταπτυχιακό γιατί είναι δύσκολο αλλιώς να βρω δουλειά. Την πρώτη σημαντική απασχόληση πιστεύω ότι θα τη βρω σε διάστημα πέντε χρόνων και κάτι. Στο διάστημα αυτό θα έκανα οποιαδήποτε δουλειά. Θα ήμουν ικανοποιημένη με μισθό 400-500 ευρώ λόγω της οικονομικής κρίσης. Με το μεταπτυχιακό δεν ξέρω αν θα βρω εύκολα δουλειά αλλά είναι ένα συν να έχεις κάτι παραπάνω. Θα επέλεγα πρώτη την μονιμότητα (οι εργοδότες σε πετάνε έξω ανά πάσα στιγμή και προσλαμβάνουν άλλα άτομα με λιγότερα χρήματα), δεύτερο την αμοιβή και τρίτο το κύρος».

Όσοι απεναντίας κατοικούν στην Αθήνα μόνιμα, αναφέρονται πιο συγκεκριμένα στις ευκαιρίες που έχουν για επαγγελματική αποκατάσταση. Γνωρίζουν καλύτερα πως λειτουργεί η αγορά εργασίας, αναμένουν να βγάλουν περισσότερα χρήματα όπως φαίνεται από την αφήγηση της φοιτήτριας της Φιλολογίας από τη μεσαία κοινωνική τάξη:

«Στην Αθήνα η γλωσσολογία έχει καλύτερους καθηγητές και μπορώ να βρω πιο εύκολα δουλειά. Τώρα μαθαίνεις περισσότερα πράγματα, έχεις πιο πολλές εμπειρίες, μαθαίνεις πως λειτουργεί η κοινωνία και ένα πτυχίο είναι ένα καλό εφόδιο. Ικανοποιημένη θα είμαι με το επάγγελμά μου αν κάνω ιδιαίτερα ή δουλέψω σε φροντιστήριο. Εγώ θέλω να ασχοληθώ με την λογοθεραπεία να κάνω κάτι άλλο, όχι ότι δεν μου αρέσει η επαφή με τα παιδιά, αλλά δεν είναι αυτό που ονειρεύομαι. Πρέπει να κάτσω μόνη μου να διαβάσω για να κάνω μαθήματα, και όχι με τις γνώσεις που έχω από το πανεπιστήμιο. Στα τριάντα μου ελπίζω να βρω τη δουλειά που θέλω. Θα την επέλεγα με βάση, πρώτα το κύρος, δεύτερο την αμοιβή και τρίτο τη μονιμότητα. Θα ήμουν ευχαριστημένη

με πρώτο μισθό 500-600 ευρώ, αν δουλέψω σε φροντιστήριο ή κάνω ιδιαίτερα, μετά που θα κάνω το μεταπτυχιακό θα ήθελα να πάρω 1000 ευρώ».

Συμπέρασμα

Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με την καλύτερη λύση για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση δείχνουν ότι ο ένας στους τρεις φοιτητές επιθυμεί να μεταναστεύσει στο εξωτερικό ή να εργαστεί στον ιδιωτικό τομέα. Ο ένας στους τέσσερις επιθυμεί τη δημιουργία επιχείρησης και ο ένας στους πέντε το διορισμό σε θέση του δημόσιου τομέα. Η κοινωνική τάξη διαφοροποιεί αυτές τις αντιλήψεις. Οι φοιτητές με γονείς που εντάσσονται σε χαμηλότερη κοινωνική τάξη σκέφτονται ως την καλύτερη λύση το διορισμό στο δημόσιο ή τη μετανάστευση στο εξωτερικό, ενώ σε στατιστικά σημαντικότερο ποσοστό οι φοιτητές με γονείς που εντάσσονται σε υψηλότερη κοινωνική τάξη σκέφτονται να ανοίξουν τη δική τους επιχείρηση. Επίσης, σημαντικά περισσότεροι φοιτητές από το τμήμα των οικονομικών επιστημών σκέφτονται ως καλύτερη λύση τη δημιουργία επιχείρησης, ενώ σημαντικά περισσότεροι φοιτητές από τα τμήματα των θετικών και ανθρωπιστικών επιστημών σκέφτονται το διορισμό στο δημόσιο τομέα.

Από τη σύγκριση με τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, οι φοιτητές που δηλώνουν ότι έχουν ξεκάθαρα επαγγελματικά σχέδια θεωρούν ότι καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση είναι η μετανάστευση στο εξωτερικό. Οι φοιτητές που δηλώνουν ότι έχουν γενικά και αόριστα επαγγελματικά σχέδια θεωρούν ως καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση την εργασία στον ιδιωτικό τομέα.

Επίσης, πολύ ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που προκύπτουν και σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες. Οι φοιτητές που δηλώνουν ως καλύτερη λύση για επαγγελματική αποκατάσταση το διορισμός στο δημόσιο, σε χαμηλό ποσοστό επέλεξαν ένα αντικείμενο σπουδών που καλύπτει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ή σε υψηλό ποσοστό επέλεξαν το αντικείμενο σπουδών, επειδή τους πίεσαν οι γονείς τους, παρόλο που δεν τους ενδιέφερε. Αντίθετα, όσοι θεωρούν ως καλή λύση για την επαγγελματική αποκατάσταση την εργασία στον ιδιωτικό τομέα, επέλεξαν το αντικείμενο σπουδών, επειδή αυτό

αποτελεί αναγκαία επιλογή σε περιόδους ανεργίας. Οι φοιτητές που θεωρούν καλύτερη λύση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση τη μετανάστευση στο εξωτερικό, σε υψηλό ποσοστό επέλεξαν το αντικείμενο των σπουδών τους, επειδή πίστευαν ότι αυτό τους προσφέρει πολλές επαγγελματικές ευκαιρίες και λύσεις καριέρας. Τέλος, ένα ενδιαφέρον εύρημα, που προκύπτει από την ανάλυση, είναι ότι όσοι φοιτητές προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα δηλώνουν με σαφή τρόπο ότι η μονιμότητα είναι το πρώτο κριτήριο, με το οποίο θα πρέπει να επιλέγει κανείς την εργασία του. Αντίθετα, όσοι προέρχονται από τα μεσαία προς ανώτερα κοινωνικά στρώματα δηλώνουν ότι το κύρος είναι το πρώτο κριτήριο επιλογής εργασίας.

6.5 Από τις προσδοκίες στις εμπειρίες

Δύο μεταβλητές που βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια και που πρέπει να μελετηθούν μαζί είναι οι προσδοκίες που έχουν οι φοιτητές όταν μπαίνουν στο πανεπιστήμιο και ο βαθμός ικανοποίησης από τις σπουδές κατά την ολοκλήρωσή τους. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες και τις εμπειρίες από τις σπουδές και αν αυτή συνδέεται με την κοινωνική τους τάξη.

Για παράδειγμα, οι Bamber και Tett (2000, 2001) σε σχετική έρευνα που πραγματοποίησαν σε φοιτητές που προέρχονται από κοινωνικά μη προνομιούχα στρώματα διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια αλλαγή στις διαθέσεις τους ως προς την ικανοποίησή τους από τις σπουδές, που εντοπίζεται κατά το τελευταίο έτος των σπουδών. Συνδέεται με την τελική προσαρμογή και αναγνώριση των σπουδών τους, περνώντας σιγά-σιγά από το στάδιο αναγνώρισης των προσόντων τους προς τη σταδιακή απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας. Οι φοιτητές, κατά το τελευταίο έτος των σπουδών βιώνουν μια μετάβαση που εκδηλώνεται με ανασφάλεια για το είδος των προσόντων που κατέχουν και τα εφόδια με τα οποία είναι εξοπλισμένοι. Η σταδιακή αναγνώριση των προσόντων τους πρέπει να οδηγήσει σε μια πρώτη μορφή επαγγελματικής ταυτότητας. Η μετάβαση αυτή είναι πιο δύσκολη για όσους έχουν γονείς που δεν έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο ή που προέρχονται από λιγότερο προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.

Μια ίσως από τις πιο δύσκολες πτυχές αποτίμησης των εμπειριών από τις σπουδές είναι ο βαθμός που οι φοιτητές είναι ικανοποιημένοι από αυτές. Ο Astin (1993) θεωρεί ότι η ικανοποίηση είναι ένα ενδιάμεσο αποτέλεσμα μεταξύ της συνολικής εντύπωσης από το πανεπιστήμιο και των λειτουργιών του. Η εντύπωση αυτή αποτελεί τον πρόδρομο της επιτυχούς ολοκλήρωσης των σπουδών (Hossler et al., 1999· Strauss & Volkwein, 2002), και είναι σημαντικός παράγοντας για την ενσωμάτωση (Tinto, 1993), δηλαδή το βαθμό στον οποίο ένας φοιτητής αισθάνεται άνετα μέσα στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Επίσης, μελέτες που εστίασαν περισσότερο στους ψυχολογικούς παράγοντες που συνδέονται με την ικανοποίηση από τις σπουδές έδειξαν ότι η ικανοποίηση είναι διαφορετική ανάλογα με το χαρακτήρα και την προσωπικότητα των φοιτητών (Γεώργας κ. συν., 1991). Οι φοιτητές που είναι ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή ζωή και είναι συμμορφωμένοι με τους ακαδημαϊκούς κανόνες. Αντίθετα, όσοι δεν είναι ικανοποιημένοι από τις σπουδές είναι περισσότερο αποκομμένοι και αποστασιοποιημένοι από το ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Επίσης, οι φοιτητές που έχουν συγκεκριμένες και ρεαλιστικές προσδοκίες για τις σπουδές τους επιτυγχάνουν καλύτερα στο πανεπιστήμιο και έχουν καλύτερες εμπειρίες. Αντίθετα, οι φοιτητές των οποίων οι προσδοκίες δεν έχουν συγκεκριμένους στόχους και δεν κατευθύνονται προς μια συγκεκριμένη πορεία, δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στο πανεπιστήμιο, συνεχώς βρίσκονται σε μια διαδικασία αναζήτησης μιας ταυτότητας. Οι φοιτητές αυτοί συνήθως είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους. Το ζήτημα των προσδοκιών είναι σημαντικό γιατί, θα μπορούσαμε να πούμε ότι καλύπτει το κυριότερο μέρος των εμπειριών από τις σπουδές. Στο δείγμα της έρευνας παρουσιάζεται ποικιλομορφία στις απόψεις για την ικανοποίηση από τις σπουδές αλλά και στις απόψεις για την κάλυψη των προσδοκιών. Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους φοιτητές περιλαμβάνει στην ενότητα για τις εμπειρίες από τις σπουδές και μια γενική ερώτηση, με σκοπό να δηλώσουν σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους, τώρα που ολοκληρώνουν τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο.

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τη σύγκριση με τις μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, όπως και από την ανάλυση του περιεχομένου

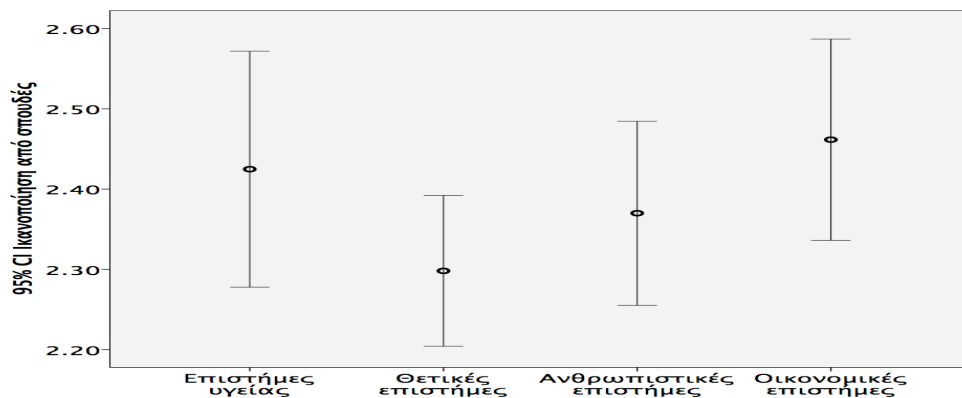
των συνεντεύξεων προκύπτουν πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα, συγκρινόμενα με τις προσδοκίες των προηγούμενων κεφαλαίων.

Συνολικά, το ποσοστό των φοιτητών του δείγματος που δηλώνουν ότι είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από τις σπουδές είναι το υψηλότερο, 55.4%, έναντι του 11.9% που δηλώνει αρκετά ή πολύ δυσαρεστημένοι και του 32.7% που δεν εξέφρασε μια συγκεκριμένη θετική ή αρνητική άποψη. Οι κατανομές των ποσοστών αποτελούν ένδειξη ότι οι περισσότεροι φοιτητές είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους.

Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση του βαθμού ικανοποίησης από τις σπουδές και των κοινωνικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Από το σύνολο του δείγματος (55.4%) που δηλώνει ότι είναι ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους το 61.7% είναι γυναίκες και το 38.3% είναι άνδρες. Μετά την εντυπωσιακή είσοδο των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1960, η αριθμητική τους υπεροχή έναντι των ανδρών αποτελεί αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Αυτό συνέβη ειδικότερα στις χώρες που γνώρισαν ταχεία ανάπτυξη (Shavit et al., 2007). Η ανάπτυξη αυτή οδήγησε όχι μόνο στην υπεροχή των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά και στη μεγαλύτερη ικανοποίηση και καλύτερη επίδοσή τους σε αυτή. Χαρακτηριστικά είναι τα στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ για τη χώρα μας σύμφωνα με τα οποία, κατά τη δεκαετία 2002-2012, καταγράφεται υπερεκπροσώπηση των γυναικών στους τακτικούς φοιτητές (54.8% έναντι 45.2%) αλλά στους φοιτητές που έχουν υπερβεί την κανονική διάρκεια φοίτησης παρουσιάζεται υπερεκπροσώπηση των ανδρών (57.7% έναντι 42.3%). Τα στατιστικά δεδομένα ενισχύουν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τα οποία οι άνδρες είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους και συνεπώς είναι πιο πιθανό να υπερβούν την κανονική διάρκεια φοίτησης.

Όσον αφορά την κοινωνική τάξη, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με πολυωνυμική γραμμική παλινδρόμηση (polynomial linear regression), ως προς το βαθμό που οι μεταβλητές της επηρεάζουν την ικανοποίηση από τις σπουδές δείχνει ότι η κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας ($p=.005$), το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας ($p<.000$) και το μηνιαίο εισόδημα ($p<.000$) ασκούν σημαντική επιρροή στο βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές. Τη σημαντικότερη επιρροή έχει το εισόδημα.

Ένας άλλος επίσης σημαντικός παράγοντας είναι το τμήμα στο οποίο πραγματοποίησαν τις σπουδές τους. Προέκυψε σημαντική διαφορά ανάμεσα στα τμήματα και στην ικανοποίηση από τις σπουδές ($\chi^2(8)=32,73, p<.000$). Οι φοιτητές που είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους προέρχονται από το τμήμα των οικονομικών επιστημών και των επιστημών υγείας ενώ οι φοιτητές που είναι λιγότερο ικανοποιημένοι προέρχονται από τμήματα των θετικών επιστημών, όπως φαίνεται στο γράφημα 36.

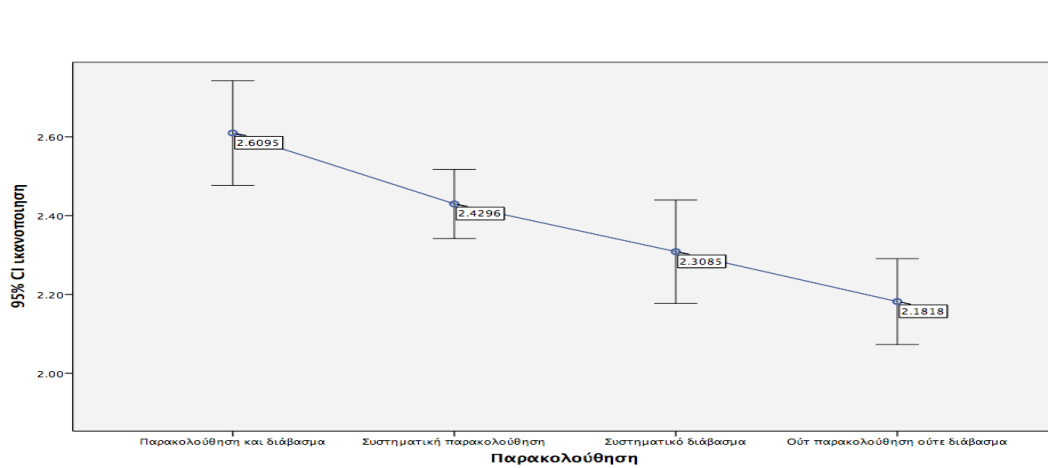


Γράφημα 36: Ικανοποίηση από τις σπουδές και τμήμα

Στη συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων, δε διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές με τον τόπο κατοικίας ($\chi^2(4)=6,35, p>.005$). Από το σύνολο του δείγματος που ζουν σε αστικό κέντρο το 52.4% δηλώνει ικανοποίηση από τις σπουδές ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για όσους ζουν σε αγροτική περιοχή είναι λίγο μικρότερο, ποσοστό 45.9%.

Τα ευρήματα από τη σύγκριση ανάμεσα στην ικανοποίηση από τις σπουδές και την παρακολούθηση των μαθημάτων ή το συστηματικό διάβασμα δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2(8)=101,96, p=.000$) μεταξύ των μεταβλητών, δηλαδή οι φοιτητές που παρακολουθούν και διαβάζουν συστηματικά είναι σημαντικά περισσότερο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους. Όσοι δε παρακολουθούν αλλά διαβάζουν συστηματικά είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με όσους παρακολουθούν αλλά δε διαβάζουν συστηματικά και τέλος, όσοι δε παρακολουθούν ούτε διαβάζουν συστηματικά

είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους (γράφημα 37). Συνεπώς, η παρακολούθηση μαθημάτων είναι παράγοντας που ενισχύει το βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές και δείχνει ότι η συνεχής αλληλεπίδραση του ατόμου με το πανεπιστήμιο μέσω της παρακολούθησης και συμμετοχής στα μαθήματα οδηγεί τους φοιτητές στην επιτυχή ενσωμάτωσή τους και στην ικανοποίηση από τις σπουδές.



Γράφημα 37: Παρακολούθηση μαθημάτων και ικανοποίηση από τις σπουδές

Πιο σαφή ευρήματα σε σχέση με το βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές προκύπτουν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων σε δύο άλλες ερωτήσεις ελέγχου για το ίδιο ζήτημα με προδιατυπωμένες απαντήσεις, «μου αρέσει η φοιτητική ζωή, ειδικά για τον ξέγνοιαστο τρόπο ζωής» και «οι εμπειρίες δεν ήταν ανάλογες με τις προσδοκίες μου». Η συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης από τις σπουδές και των αρχικών προσδοκιών ήταν θετική ($\rho=.216$, $p=.000$), που σημαίνει ότι όσο περισσότερο οι αρχικές προσδοκίες ήταν σύμφωνες με τις εμπειρίες των φοιτητών, τόσο πιο ικανοποιημένοι ήταν με τις σπουδές τους.

Πίνακας 42: Αντιλήψεις για την ικανοποίηση από τις σπουδές

	Συμφωνώ (%)	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (%)	Διαφωνώ (%)
Μου αρέσει η φοιτητική ζωή, ειδικά για τον ξέγνοιαστο τρόπο ζωής	69.4%	21.1%	9.5%
Οι εμπειρίες δεν ήταν ανάλογες με τις προσδοκίες μου	29.6%	29.6%	40.8%

Ο πίνακας 42 δείχνει ότι οι περισσότεροι φοιτητές δηλώνουν ότι αν και οι σπουδές δεν κάλυψαν σε σημαντικό βαθμό τις προσδοκίες τους, ο φοιτητικός εν γένει τρόπος ζωής ήταν για αυτούς μια ευχάριστη περίοδος. Τα δεδομένα δείχνουν, όπως ήταν αναμενόμενο ότι το υψηλότερο ποσοστό, 69.4% έχει μια ιδιαίτερα θετική αντίληψη για τη φοιτητική ζωή, κυρίως για το ξέγνοιαστο τρόπο ζωής που προσφέρει. Το ποσοστό αυτό, μάλιστα, είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό της συνολικής ικανοποίησης, 55.4%.

Απεναντίας, αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και έρχεται αρχικά σε αντίθεση με τα προηγούμενα είναι το συμπέρασμα από τα δεδομένα της δεύτερης ερώτησης για τη σχέση εμπειριών και προσδοκιών. Προκύπτει λοιπόν ότι ένα ποσοστό που καλύπτει περίπου το ένα τρίτο του δείγματος δέχεται ότι οι εμπειρίες δεν καλύπτουν τις προσδοκίες τους, 29.6%, και ένα υψηλότερο, 40.9%, ότι τις καλύπτει ενώ το 29.6% κρατάει μια ουδέτερη στάση. Διαπιστώνεται λοιπόν, ένα χάσμα μεταξύ προσδοκιών και εμπειριών, το οποίο ερμηνεύεται αν σκεφτούμε ότι μεγάλο ποσοστό των σημερινών νέων αποφασίζει να σπουδάσει για να ζήσει ανεξάρτητα και όχι για να ικανοποιήσει συγκεκριμένες προσδοκίες και όνειρα. Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι αρχικές προσδοκίες δεν καλύφθηκαν στο βαθμό που αναμένονταν. Μια κρίσιμη μεθοδολογική παρατήρηση που αξίζει να επισημανθεί προκύπτει από το χρόνο που τέθηκε το ερώτημα για τις αρχικές προσδοκίες. Τέθηκε μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους γεγονός που καθιστά αμφίβολο το περιεχόμενο των απαντήσεων. Οι φοιτητές ερωτήθηκαν για τις αρχικές τους προσδοκίες αλλά σίγουρα οι απαντήσεις τους είναι επηρεασμένες από τις εμπειρίες τους από τις σπουδές. Ωστόσο, στοιχεία από παλιότερες έρευνες δείχνουν ότι οι αρχικές προσδοκίες των φοιτητών πριν την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο δεν

είναι συνήθως υψηλές και πολλές φορές μάλιστα είναι αρνητικές (Ψαχαρόπουλος & Καζαμίας, 1985· Γεώργας, , 1991).

Μας επιτρέπει να εικάσουμε ότι οι φοιτητές του δείγματος στην πλειοψηφία τους δεν είναι ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους όσο είναι ικανοποιημένοι από το ξέγνοιαστο τρόπο ζωής τους. Οι εμπειρίες τους ικανοποιήθηκαν από την οπτική της καινούργιας ζωής που έζησαν αλλά όχι από την οπτική των προσδοκιών που είχαν κατά την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο.

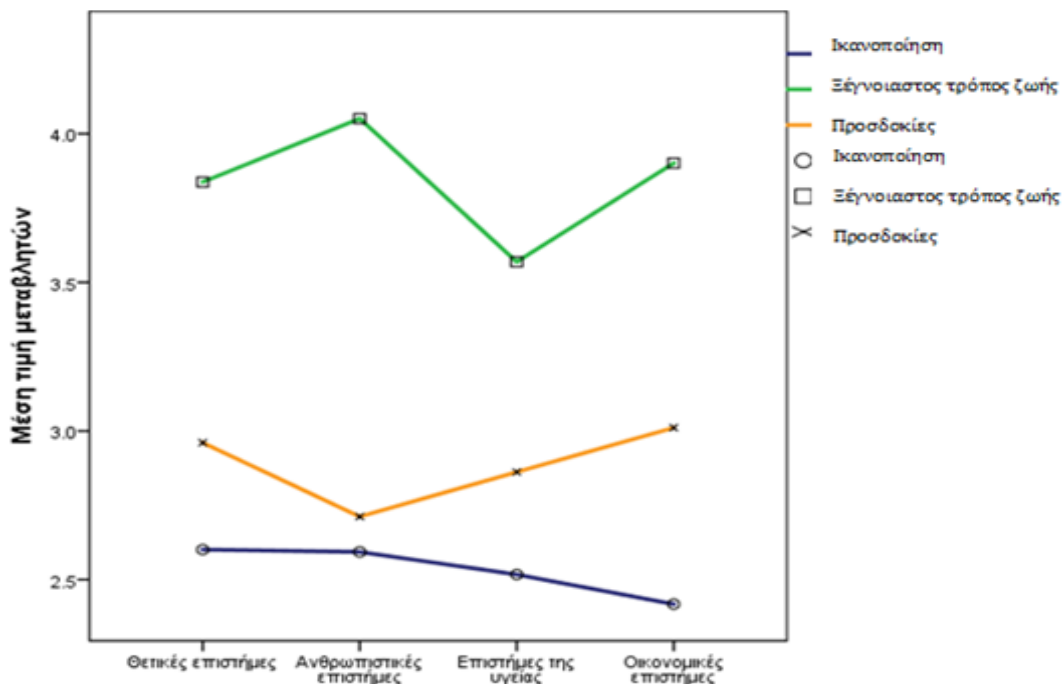
Η διάψευση των προσδοκιών μπορεί να καθορίσει σε σημαντικό βαθμό τις εμπειρίες από τις σπουδές. Οι προσδοκίες είναι κύριο χαρακτηριστικό που σχετίζεται με τον καθορισμό των εμπειριών από τις σπουδές. Αρχικά, σχετικά με την ερώτηση για την κάλυψη των προσδοκιών, σε μεγαλύτερο ποσοστό 31.3% έναντι 28.4%, οι άνδρες δηλώνουν ότι δεν βίωσαν τις εμπειρίες που προσδοκούσαν. Άρα, οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες από τις σπουδές τους και βίωσαν τις εμπειρίες που προσδοκούσαν ενώ οι άνδρες είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους και δε βίωσαν τις εμπειρίες που προσδοκούσαν. Στην ερώτηση σχετικά με τη φοιτητική ζωή ως ξέγνοιαστος τρόπος ζωής, οι άνδρες δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η φοιτητική ζωή τους αρέσει για τη ξέγνοιασιά που προσφέρει, ποσοστό 71% έναντι 68.3%, αν και η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων δεν είναι σημαντική.

Επίσης, η ανάλυση με πολυωνυμική γραμμική παλινδρόμηση (polynomial linear regression) για την επίδραση που ασκούν οι μεταβλητές του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου στις αρχικές προσδοκίες από τις σπουδές, δείχνει ότι σημαντική επίδραση στο βαθμό που οι φοιτητές ένιωσαν ότι οι αρχικές τους προσδοκίες ικανοποιήθηκαν από τις εμπειρίες τους είχε το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα ($p=.013$), το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας ($p=.049$) και το εισόδημα της οικογένειας ($p=.001$). Τη σημαντικότερη επιρροή είχε το μηνιαίο εισόδημα. Επίσης, η ίδια ανάλυση για την ικανοποίηση από τη φοιτητική ζωή ειδικά για τον ξέγνοιαστο τρόπο ζωής, δείχνει ότι ο μόνος παράγοντας που ασκεί σημαντική επιρροή είναι το εισόδημα της οικογένειας ($p=.011$). Με άλλα λόγια, οι φοιτητές που έχουν γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και υψηλότερο εισόδημα συμφωνούν σε υψηλότερο ποσοστό ότι οι εμπειρίες τους ήταν αυτές που προσδοκούσαν. Απεναντίας, ο ξέγνοιαστος φοιτητικός τρόπος

ζωής δεν επηρεάζεται από την κοινωνική τάξη, με εξαίρεση το εισόδημα της οικογένειας.

Ακόμη, το εύρημα σύμφωνα με το οποίο όσοι ζουν σε αγροτικές περιοχές δηλώνουν σε υψηλότερο ποσοστό ότι τους αρέσει η φοιτητική ζωή για τον ξέγνοιαστο τρόπο ζωής, ποσοστό 77.7% έναντι 67.7% αλλά σε χαμηλότερο ποσοστό ότι οι εμπειρίες ήταν ανάλογες με τις προσδοκίες τους, 29.5% έναντι 42.7%, δείχνει ότι υλικό κεφάλαιο και οι γεωγραφικές ανισότητες καθορίζουν το βαθμό που οι φοιτητές νιώθουν ότι η φοιτητική ζωή είναι ένας ανέμελος τρόπος ζωής ανεξάρτητα από την πραγματοποίηση των προσδοκιών τους. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το υλικό κεφάλαιο, από τη μια, επιτρέπει την ελευθερία και την άνεση ενώ ο τόπος κατοικίας που διαφοροποιεί σημαντικά τις αντιλήψεις για τον ξέγνοιαστο τρόπο ζωής δείχνει τη έντονη διάθεση για ξεγνοιασιά όσων έφυγαν από τις αγροτικές περιοχές για να ζήσουν σε ένα άλλο περιβάλλον.

Διαφορές αναμένεται να προκύπτουν και όσον αφορά το τμήμα, όπως φαίνεται στο γράφημα 38.



Γράφημα 38: Ικανοποίηση από τις σπουδές και τμήμα

Τα δεδομένα από την ανάλυση περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ευρήματα. Λίγοι φοιτητές εκφράζουν καθαρά και με σαφήνεια ότι είναι ικανοποιημένοι και είναι αυτοί που έχουν ένα στόχο, όπως ο φοιτητής του τμήματος Οικονομικών επιστημών που προέρχεται από τη μεσαία κοινωνική τάξη:

«Είμαι ικανοποιημένος γιατί κάνω αυτό που θέλω και αυτό που ήθελα πάντα. Επειδή μου αρέσει η σχολή και για αυτό σπουδάζω. Είχα βρει καλή δουλειά αλλά τα παράτησα για να κάνω αυτό που θέλω. Θέλω να συνεχίσω μετά το πανεπιστήμιο. Θέλω να κάνω διδακτορικό να συνεχίσω σαν καθηγητής στο πανεπιστήμιο».

Οι περισσότεροι όμως εκφράζουν αρνητικές απόψεις που επιβεβαιώνουν τα ποσοτικά δεδομένα και οι αρνητικές απόψεις τους οφείλονται, πρώτον, στο ότι δεν τους προσέφεραν οι σπουδές τις γνώσεις που απαιτεί η αγορά εργασίας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο φοιτητής του τμήματος Φ.Π.Ψ από χαμηλή κοινωνική τάξη:

«Από την σχολή μου άλλα περίμενα και άλλα βρήκα, δεν μας δίνει η σχολή μου όλες τις γνώσεις και τα εφόδια που πρέπει να μας δώσει, μας δίνει γενικές γνώσεις που δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στην αγορά εργασίας».

Ακόμη, κάποιοι φοιτητές, από τη μεσαία και χαμηλή αντίστοιχα κοινωνική τάξη, αναφέρονται στα προγράμματα σπουδών που θεωρούν ότι δεν είναι ικανοποιητικά:

«Η σχολή δεν με ικανοποιεί πάρα πολύ, έχω μεγάλη κλίση στην λογοτεχνία και μου αρέσουν τα λογοτεχνικά μαθήματα, δεν καλύπτει κανένα από τα όνειρά μου, ίσως έπρεπε να το ψάξω καλύτερα αλλά δεν ήξερα πώς».

«Από το πανεπιστήμιο είμαι ικανοποιημένος, αν και αλλιώς περίμενα ότι θα είναι. Τώρα πέρασαν τα χρόνια και δε μπορώ να έχω μεγάλες φιλοδοξίες και να αρχίσω πάλι από την αρχή».

Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν ενδείξεις ότι η εργασία δε βελτιώνει τις εμπειρίες από τις σπουδές εφόσον ο βαθμός ικανοποίησης από αυτές μειώνεται όταν οι φοιτητές εργάζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών. Η εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών, και μάλιστα σε ένα μη συναφές αντικείμενο, μπορεί να προσφέρει από τη μια σημαντικές εμπειρίες ζωής ωστόσο δεν προσφέρει σημαντικά οφέλη στη συνολική ικανοποίηση από τις σπουδές.

Όσοι εργάστηκαν, δεν κάλυψαν τις προσδοκίες από τις σπουδές τους ($\chi^2(4)=12,98, p=.011$) σε υψηλό ποσοστό, 37.6% σε σχέση με όσους εργάστηκαν, ποσοστό 26.8%. Στατιστικά σημαντική είναι και η διαφορά για τον ξέγνοιαστο τρόπο ζωής. Όσοι εργάστηκαν συμφώνησαν σε χαμηλότερο ποσοστό, 58.2% έναντι 74.4%, ότι ο φοιτητικός τρόπος ζωής είναι ξέγνοιαστος ($\chi^2(4)=17,68, p=.001$). Τέλος, όσοι εργάστηκαν είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους συνολικά, 45.1% έναντι 55.8% ($\chi^2(4)=16,27, p=.003$).

Συμπέρασμα

Τα ευρήματα της έρευνας για το βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές δείχνουν ότι ο ένας στους δύο φοιτητές είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένος από αυτές. Από την άλλη, διαπιστώνεται ένα χάσμα μεταξύ προσδοκιών και εμπειριών από τις σπουδές, το οποίο ερμηνεύεται αν ληφθεί υπόψη ότι συχνά οι φοιτητές αποφασίζουν να σπουδάσουν για να ζήσουν ανεξάρτητοι μια ευχάριστη φάση της ζωής τους και όχι να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες προσδοκίες και όνειρα. Η παρούσα έρευνα δείχνει ότι οι αρχικές προσδοκίες δεν καλύφθηκαν στο βαθμό που αναμενόταν και οι περισσότεροι φοιτητές στην πλειοψηφία τους δεν είναι ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους, αλλά από το ξέγνοιαστο τρόπο ζωής τους.

Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων αφού οι γυναίκες είναι συχνότερα ικανοποιημένες από τις σπουδές ενώ οι άνδρες από τη ξέγνοιασιά που προσφέρει η φοιτητική ζωή. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών. Το υλικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας επενεργεί θετικά στο βαθμό

ικανοποίησης από τις σπουδές. Ακόμη, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν σημαντικά τις αντιλήψεις των φοιτητών για την ικανοποίηση από τις σπουδές, όπως για παράδειγμα η παρακολούθηση των μαθημάτων και η εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών.

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές και όσον αφορά το τμήμα αφού οι φοιτητές που σπουδάζουν στο τμήμα των οικονομικών επιστημών και των επιστημών υγείας είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι από τις σπουδές ενώ συμβαίνει το αντίθετο με τους φοιτητές που προέρχονται από τμήματα των θετικών επιστημών.

Κεφάλαιο 7

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη απόπειρα να διερευνηθούν οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση και η επίδραση σε αυτές της κοινωνικής τάξης. Μέσα από τη μελέτη της συνολικής ακαδημαϊκής διαδρομής των φοιτητών, από την πρόσβαση μέχρι την ολοκλήρωση των σπουδών, στόχος της ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για τις εμπειρίες από τις σπουδές και να αναδειχθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των προερχομένων από διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Απώτατος σκοπός ήταν να σκιαγραφηθούν, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ευκρίνεια, οι εμπειρίες που βίωσαν κατά τη διάρκεια των σπουδών στο πανεπιστήμιο και να αναδειχθούν οι κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με αυτές, όπως και οι μηχανισμοί μέσω των οποίων συντηρούνται και αναπαράγονται. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι δειγματοληπτική εφόσον, όπως αναφέρει και ο Creswell, «οι δειγματοληπτικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί είναι διαδικασίες στην ποσοτική έρευνα, στις οποίες οι ερευνητές χορηγούν ένα ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα ή σε ολόκληρο τον πληθυσμό των ανθρώπων για να περιγραφούν στάσεις, γνώμες, συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι ερευνητές συγκεντρώνουν ποσοτικά, αριθμητικά δεδομένα χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις και αναλύουν στατιστικά τα δεδομένα για να περιγράψουν τάσεις

σχετικά με τις απαντήσεις σε ερωτήματα και για να ελέγξουν τα ερευνητικά ερωτήματα ή τις υποθέσεις» (Creswell, 2011:424).

Πράγματι, από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα και ενδείξεις για κρίσιμα ζητήματα σχετικά με τις ανισότητες ως προς τις εμπειρίες από τις σπουδές που περιγράφονται στη συνέχεια. Η περιγραφή τους, όπως και η διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται χωρίς να παραβλέπονται οι περιορισμοί της έρευνας, για τους οποίους έγινε λόγος στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

Το κεντρικό ερώτημα της έρευνας, που έγινε προσπάθεια να απαντηθεί με την ανάλυση των διαθέσιμων δεδομένων, είναι: ποιες είναι οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;

Τα επιμέρους ερωτήματα είναι:

- α. Ποιες είναι οι προσδοκίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- β. Ποιοι παράγοντες καθορίζουν την επιλογή σπουδών και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- γ. Σε ποιο βαθμό η επίδοση των φοιτητών στο πανεπιστήμιο και συνολικότερα η ανταπόκριση τους στις απαιτήσεις των σπουδών επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- δ. Ποιες είναι οι εμπειρίες των φοιτητών από τη μάθηση στο πανεπιστήμιο και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- ε. Ποιες είναι οι εμπειρίες των φοιτητών σε σχέση με την ενσωμάτωση στην πανεπιστημιακή ζωή και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- στ. Ποια είναι τα σχέδια των φοιτητών για τις ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές διαδρομές τους μετά τη λήψη του πτυχίου και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;
- ζ. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις εμπειρίες από τις σπουδές συνολικά, σε σχέση με τις αρχικές τους προσδοκίες και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο;

Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι στην παρούσα μελέτη η χρήση του όρου «κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο» αντί του όρου «κοινωνική τάξη» δεν είναι τυχαία. Όπως αναφέρθηκε διεξοδικά στο κεφάλαιο για τη μεθοδολογία της έρευνας, ο όρος «κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο» υιοθετείται πολύ συχνά, σχεδόν καθολικά από τις κοινωνικές έρευνες διεθνώς. Αυτό συμβαίνει επειδή ο όρος «κοινωνική τάξη» είναι γενικότερος και υπάρχουν ποικίλα και συχνά αμφισβητούμενα κριτήρια για τον προσδιορισμό της, τα οποία εξαρτώνται από το περιεχόμενο του, όπως επίσης και από το περιεχόμενο των εννοιών της ισότητας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Επιπλέον, το περιεχόμενο του όρου προσδιορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από το εκάστοτε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, όπως επίσης και από τις ιστορικά κληρονομημένες διαφορές ανάμεσα στα κράτη. Υπό αυτή την έννοια, υπάρχει μεγάλη συζήτηση σχετικά με τις μεταβλητές που συνήθως χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν την κοινωνική τάξη και υποστηρίζεται ότι δεν είναι δυνατόν να είναι ενιαίες σε όλα τα κράτη. Αντίθετα, ο όρος «κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο» καθιστά πιο σαφή την απεικόνιση των υφιστάμενων κοινωνικών και οικονομικών διαφορών, εντός μιας συγκεκριμένης και διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας (Sirin, 2005· Van Ewijk & Sleegers, 2010). Προσδιορίζεται με αντικειμενικούς δείκτες, όπως είναι το εισόδημα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα, που μπορούν όμως να επαναπροσδιοριστούν και να προσαρμοστούν στις συντελούμενες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές. Αποκαλύπτουν με αυτό τον τρόπο τις παντός είδους διακρίσεις και ανισότητες στην εκπαίδευση και την κατοχή των διαφόρων μορφών κεφαλαίου, υλικού, πολιτισμικού και κοινωνικού. Υπό αυτή την έννοια, οι δείκτες και ειδικότερα οι μεταβλητές του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου είναι, με την ευρεία χρήση του όρου, οι «μονάδες μέτρησης» της κοινωνικής τάξης. Στην παρούσα έρευνα, ο διαχωρισμός των κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών για τους γονείς, που οδηγεί στη διαμόρφωση δύο ευρύτερων κοινωνικών κατηγοριών (υψηλό και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο), δεν οδηγεί σε εμφανείς «ταξικές» διακρίσεις. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πολλοί γονείς απασχολούνται σε εργασίες που δεν ανταποκρίνονται στα προσόντα τους ή έχουν εισόδημα από διαφορετικές

πηγές πέραν της εργασίας τους, όπως για παράδειγμα τα ενοίκια. Έτσι εξηγείται και η μειωμένη επίδραση της κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης και το εισόδημα. Από την άλλη μεριά, φαίνεται ότι διαγράφονται τάσεις που αναδεικνύουν την ύπαρξη των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, η παράλληλη χρήση του όρου «κοινωνική τάξη» νομιμοποιείται και είναι απολύτως αναγκαία σε κάθε μελέτη που εξετάζει ζητήματα σχετικά με την ισότητα και τις κοινωνικές ανισότητες. Με βάση το παραπάνω σκεπτικό χρησιμοποιούνται στην παρούσα μελέτη και οι δύο όροι, η κοινωνική τάξη, όμως, έχει ευρύτερο περιεχόμενο.

Η διερεύνηση των εμπειριών από τις σπουδές και η συσχέτιση τους με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο γίνεται σε τρία επίπεδα που αντανακλούν τα τρία στάδια της ακαδημαϊκής διαδρομής: την πρόσβαση σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες και την επιλογή σπουδών, τις εμπειρίες από τις σπουδές σε σχέση με την επίδοση, τη μάθηση και την ενσωμάτωση στην πανεπιστημιακή ζωή και τα σχέδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας, τα οποία παραπέμπουν στα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την παράλληλη χρήση δύο εργαλείων, του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης και η ανάλυσή τους, όπως προαναφέρθηκε, βασίστηκε στη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Η ανάλυση των δεδομένων επίσης, όπως και η ερμηνεία τους θεμελιώνεται στα ευρήματα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και στη θεωρητική προβληματική, συγκεκριμένα στη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, που παρουσιάζεται στα δύο πρώτα κεφάλαια.

Γενικά, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ορισμένα ευρήματα, τα οποία αναδεικνύουν όψεις ή πλευρές των εμπειριών που βίωσαν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εμπειρίες από τις σπουδές έχουν πολυσύνθετες διαστάσεις και εξαρτώνται από ποικίλους κοινωνικούς παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους εντάσσονται και οι μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, αφού εντοπίζονται σαφείς διαφορές μεταξύ των προερχομένων από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες. Εντοπίζονται, επίσης, διαφορές μεταξύ των φύλων που, όπως προαναφέρθηκε,

δε μπορούν να αγνοηθούν αλλά χρειάζεται να αλληλοσυσχετιστούν, καθώς υπάρχουν πολλές κοινωνικές ταυτότητες και μορφές κοινωνικής ανισότητας που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε κάθε απόπειρα κατανόησης και ερμηνείας των εμπειριών από τις σπουδές. Το γενικό αυτό συμπέρασμα επιτρέπει τη διατύπωση της βάσιμης εικασίας ότι υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες στις εμπειρίες από τις σπουδές οι οποίες συντηρούνται και αναπαράγονται με έμμεσους πολλές φορές και αδιόρατους τρόπους στο πανεπιστήμιο, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές διαδρομές των φοιτητών.

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν ορισμένα ευρήματα τόσο για το σύνολο του δείγματος όσο και για την επίδραση του κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου των φοιτητών:

I. Ως προς το ερώτημα που τέθηκε αρχικά για τις προσδοκίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο προκύπτουν ερευνητικά δεδομένα που οδηγούν σε ενδιαφέροντα ευρήματα. Αναλυτικότερα, η πλειονότητα των φοιτητών αποδίδει την απόφαση συνέχισης των σπουδών στο πανεπιστήμιο, κατά κύριο λόγο, στην προσδοκία ότι το πτυχίο μπορεί να παίξει θετικό ρόλο στην εξασφάλιση εργασίας. Σε μικρότερο βαθμό αναφέρονται στην απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Προκύπτει, συνεπώς, μια σαφής ένδειξη ότι οι σπουδές στο πανεπιστήμιο εκλαμβάνονται ως μία σημαντική μορφή επένδυσης με σημαντικά μελλοντικά οφέλη, πρωτίστως σχετικά με την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Εκτός από τις την επαγγελματική αποκατάσταση, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι φοιτητές υποκινούνται, στην απόφασή τους να συνεχίσουν τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, και από άλλες προσδοκίες, συνδεδεμένες με αθέατους παράγοντες. Ένας ουσιαστικός παράγοντας είναι η βούληση των φοιτητών να ακολουθήσουν τις προτροπές των γονέων τους, ιδιαίτερα της μητέρας, όπως επιβεβαιώνουν και διεθνείς έρευνες (Reay, 1998a), που προσπαθούν να πείσουν τα παιδιά τους ότι η φοίτηση στο πανεπιστήμιο είναι μία αναμφισβήτητη αναγκαιότητα. Ο τρόπος, μάλιστα, που αναφέρονται στο θέμα αυτό παρέχει ενδείξεις ότι δίνουν έμφαση στην ικανοποίηση του

χρέους απέναντι στους γονείς τους που επιθυμούν και είναι έτοιμοι να κάνουν οποιαδήποτε θυσία να σπουδάσουν τα παιδιά τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Baum & Ma, «η προοπτική για ένα υψηλότερο βιοτικό επίπεδο οδηγεί τις οικογένειες να θυσιάσουν και να χρεωθούν για να επιτρέψουν στα παιδιά τους να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους μετά το λύκειο» (Baum & Ma 2007:6). Οι ενδείξεις αυτές επιβεβαιώνονται από πολλές έρευνες στην Ελλάδα που δείχνουν ότι η ελληνική οικογένεια επιδιώκει με κάθε θυσία τη φοίτηση των παιδιών της στο πανεπιστήμιο, θεωρώντας ότι αποτελεί ασπίδα προστασίας κατά της ανεργίας και μέσο κοινωνικής ανέλιξης (Σιάνου-Κύργιου 2006· Θάνος, 2007, 2010· Κυρίδης, 1997).

Ως προς το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος, τα ευρήματα είναι εξίσου πολύ ενδιαφέροντα:

Υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το φύλο ως προς τις προσδοκίες από τις σπουδές που συνδέονται με τις έμφυλες διακρίσεις και δείχνουν ότι συντηρούνται τα παραδοσιακά στερεότυπα για το ρόλο του στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή (Μαραγκουδάκη, 1997, 2008α, 2008β). Οι γυναίκες προσδοκούν συχνότερα μέσα από τις σπουδές να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Οι άντρες προσδοκούν μέσα από τις σπουδές να αποκτήσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν δεξιότητες, ώστε να εξασφαλίσουν εργασία με υλικά και συμβολικά οφέλη. Πρόκειται, όπως είναι φανερό, για προσδοκίες που αναφέρονται σε δύο διαφορετικά πρότυπα, τα οποία σχετίζονται με τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων που φαίνεται ότι εξακολουθούν να επηρεάζουν τις προσδοκίες και τις εμπειρίες από τις σπουδές.

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις προσδοκίες και στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών. Ενώ η μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση είναι η κύρια προσδοκία από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο για όλους, οι επιμέρους προσδοκίες των φοιτητών που προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο παρουσιάζουν ανομοιογένεια. Οι φοιτητές που προέρχονται από γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και εισόδημα της οικογένειας προσδοκούν να αξιοποιήσουν το πτυχίο για να βρουν ευκολότερα εργασία. Να αποφύγουν, δηλαδή, τον κίνδυνο της ανεργίας, ώστε να εξασφαλίσουν ένα εισόδημα που θα τους επιτρέψει να επιβιώσουν. Αντίθετα, οι φοιτητές που προέρχονται από γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και

οικογενειακό εισόδημα προσδοκούν συχνότερα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να ασκήσουν ένα επάγγελμα που θα τους προσφέρει υψηλές αμοιβές και κοινωνικό κύρος. Οι προσδοκίες τους αυτές ενισχύονται και από τις προσδοκίες των γονέων τους, οι οποίοι έχοντας αυξημένο οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, αναλαμβάνουν τις κατάλληλες δράσεις για την πραγματοποίηση αυτών. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με τα ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η ενθάρρυνση των γονέων επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις προσδοκίες των παιδιών γιατί τα βοηθούν να αποκτήσουν στόχους και να σχεδιάσουν το μέλλον τους (McDonough, 1997).

Αξίζει να αναφερθεί και ένα άλλο σημαντικό εύρημα για τις προσδοκίες των φοιτητών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Οι προσδοκίες των φοιτητών αυτών φαίνεται ότι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις και τις προτροπές των γονέων, όπως επίσης και από τη σχέση με τους συνομηλίκους. Προκύπτουν έτσι ενδείξεις ότι οι γονείς με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις σπουδές των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο ώστε να υπερβούν τους κοινωνικούς επικαθορισμούς και να εξασφαλίσουν έναν τρόπο ζωής καλύτερο από το δικό τους. Όμως, οι προτροπές των γονέων δε συνοδεύονται από συντονισμένες προσπάθειες να «εξοπλίσουν» τα παιδιά τους με τα κατάλληλα εφόδια και να διαμορφώσουν συγκεκριμένους στόχους. Εκπορεύονται από την κοινή λογική, που κυριαρχεί στην Ελλάδα, ότι το πτυχίο είναι σημαντικό για την ανοδική κοινωνική κινητικότητα, την αποφυγή του κινδύνου της ανεργίας, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή της κρίσης. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι προσδοκίες των παιδιών τους διαμορφώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και κάτω από την τεράστια επίδραση που ασκεί η επιθυμία των γονέων να συνεχίσουν τα παιδιά τους τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο. Το εύρημα αυτό δείχνει την αναγκαιότητα να γίνουν ειδικές έρευνες προκειμένου να αναδειχθεί, αν και σε ποιο βαθμό η επιθυμία και η ενθάρρυνση των γονέων για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο διαμορφώνουν τις προσδοκίες των παιδιών σε σχέση με το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τους μέλλον. Τα ευρήματα όμως της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι ακόμη και αν οι γονείς από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις προτρέπουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο, η μετέπειτα ακαδημαϊκή διαδρομή τους,

βρίσκεται αντιμέτωπη με εμπόδια και δυσκολίες, επειδή δεν έχουν την κατάλληλη προετοιμασία για τις σπουδές και συγκεκριμένους στόχους. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ενεργοποιούνται έμμεσες διαδικασίες που αναπαράγουν ή ακόμη και οξύνουν τις κοινωνικές ανισότητες τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών στο πανεπιστήμιο όσο και κατά τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας.

Τα παραπάνω ευρήματα παρέχουν, συνοπτικά, βάσιμες ενδείξεις ότι οι προσδοκίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο συνδέονται άμεσα με την ένταξη στην αγορά εργασίας, την αποφυγή της ανεργίας και την εξασφάλιση εργασίας ή την άσκηση ενός επαγγέλματος με υλικά και συμβολικά οφέλη. Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών και τις προσδοκίες, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη των κοινωνικών ανισοτήτων, που επενεργούν κατά τις διαδικασίες πρόσβασης, συνεχίζονται κατά τη διάρκεια των σπουδών και ολοκληρώνονται κατά τη μετάβαση στον κόσμο της εργασίας.

Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές ανισότητες επιβεβαιώνονται από τους παράγοντες που δηλώνουν οι φοιτητές ως τους πιο σημαντικούς για την απόφαση τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο. Ερμηνεύονται εύκολα αν ληφθεί υπόψη ότι οι παράγοντες αυτοί εξαρτώνται από τις μορφές του υλικού και κυρίως του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας και προϋπάρχουν της πρόσβασης στο πανεπιστήμιο. Οι φοιτητές επηρεάζονται από τις προηγούμενες σχολικές εμπειρίες, τις διαφορετικές μορφές κεφαλαίου και έθους από την οικογένεια, παράγοντες που τελικά διαφοροποιούν και το μελλοντικό «εκπαιδευτικό τους κεφάλαιο». Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων προκύπτει ακριβώς από το γεγονός ότι το κληρονομημένο κεφάλαιο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες των γονέων και των φοιτητών και μετατρέπεται στη συνέχεια σε εκπαιδευτικό κεφάλαιο, το οποίο αναμένεται να τους προσφέρει διάφορα οφέλη. Το πρόβλημα είναι ότι οι προερχόμενοι από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο εξαιτίας του ελλείμματος στο κληρονομημένο κεφάλαιο, έχουν χαμηλές προσδοκίες και από το εκπαιδευτικό κεφάλαιο, ως αντανάκλαση μιας ρεαλιστικής αποτίμησης της κοινωνικής πραγματικότητας (Bourdieu & Passeron, 1993). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη φράση του Bourdieu που υποστηρίζει ότι «Αν τα μέλη των λαϊκών τάξεων

παίρνουν για όνειρά τους την πραγματικότητα, τούτο συμβαίνει γιατί σε αυτό το χώρο, όπως και παντού, οι προσδοκίες καθορίζονται από τις αντικειμενικές συνθήκες, που αποκλείουν την πιθανότητα επιθυμίας του αδύνατου να επιτευχθεί.(...) Πρόκειται για έκφραση της εσωτερικευμένης αναγκαιότητας, καθώς εκφράζει κάτι αδύνατο και συγχρόνως απαγορευμένο» (Bourdieu, 1985:367).

II. Το δεύτερο ερώτημα αναφέρεται στην επιλογή σπουδών κατά την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα στους παράγοντες που την καθορίζουν, όπως και τη σχέση τους με την κοινωνική τάξη.

Ως προς το πρώτο σκέλος του ερωτήματος, τα ευρήματα προσφέρουν ενδιαφέρουσες ενδείξεις. Οι περισσότεροι φοιτητές αποδίδουν την επιλογή σπουδών τους σε ατομικά αίτια και, συγκεκριμένα, σε αίτια που σχετίζονται με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με το προηγούμενο για τις προσδοκίες από τις σπουδές, τις οποίες η πλειονότητα των φοιτητών συνδέει με τη μελλοντική επαγγελματική κατάσταση. Η αντίθεση αυτή μπορεί να οφείλεται, κατά μία εικασία, στο γεγονός ότι οι φοιτητές έχουν ενσωματώσει και αποδέχονται την τρέχουσα αντίληψη που κυριαρχεί στην κοινωνία, ότι δηλαδή η επιλογή σπουδών είναι μία ατομική υπόθεση, η οποία πηγάζει από τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των ατόμων. Πρόκειται για μια αντίληψη που εδράζεται σε ψυχολογικές θεωρήσεις και αγνοεί τους κοινωνικούς παράγοντες που προσδιορίζουν τις προτιμήσεις των υποψηφίων και καθορίζουν την τελική λήψη της απόφασης. Σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές μελέτες που βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα, η επιλογή σπουδών δεν είναι μια ατομική υπόθεση συνδεδεμένη με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις, αλλά το αποτέλεσμα ενός συνόλου διαδικασιών που διαμορφώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, οι προσδοκίες, οι προτιμήσεις και η λήψη της απόφασης για την επιλογή σπουδών δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ουδέτερες κοινωνικά διαδικασίες. Είναι αντίθετα προϊόν ενός συνόλου παραγόντων που έχουν κοινωνικό υπόβαθρο. Συνδέονται κατά κύριο λόγο με το οικογενειακό και το ταξικό έθος, το πολιτισμικό κεφάλαιο και το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας, με παράγοντες

δηλαδή που συνδέονται με τις προϋπάρχουσες ανισότητες (Breen & Golthrope, 1997).

Ως προς το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος, από τις απαντήσεις, προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τις έμφυλες διακρίσεις και τα παραδοσιακά στερεότυπα για τους ρόλους των αντρών και των γυναικών. Οι άντρες αποφασίζουν για την επιλογή του αντικειμένου σπουδών θεωρώντας τη φοίτηση στο πανεπιστήμιο ως μια αναγκαιότητα προκειμένου να αποκτήσουν τα προσόντα που θα τους διασφαλίσουν την άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας και θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν την ανεργία και το σκληρό ανταγωνισμό για την εύρεση εργασίας μεταξύ των πτυχιούχων, ειδικότερα κάτω από τις επώδυνες συνθήκες της κρίσης. Οι αποφάσεις τους, δηλαδή, επηρεάζονται ακόμη από τα παραδοσιακά πρότυπα της οικογένειας, σύμφωνα με τα οποία ο άνδρας είναι υπεύθυνος για την κάλυψη των υλικών αναγκών της οικογένειας και συνεπώς δε μπορεί να παραμένει άνεργος (Σιάνου-Κύργιου, 2007). Δείχνουν, επίσης, ότι παρά τις εξελίξεις και τις προόδους που έχουν συντελεστεί παραμένει σε ισχύ η θεώρηση του Bourdieu που υποστηρίζει ότι «οι διάφορες σπουδές και τα διάφορα επαγγέλματα για τα οποία προετοιμάζουν, αποτιμούνται διαφορετικά, όταν συσχετίζονται με τα πρότυπα και τις νόρμες που καθορίζουν τη συμβατική εικόνα της γυναικείας δραστηριότητας» (Bourdieu, 1993: 155).

Υπάρχουν διαφορές στους λόγους που δηλώνουν ως σημαντικότερους για να δικαιολογήσουν την επιλογή του αντικειμένου σπουδών σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Οι φοιτητές «πρώτης-γενιάς», με χαμηλό πολιτισμικό και υλικό κεφάλαιο αναφέρονται συχνότερα σε οικονομικούς και επαγγελματικούς λόγους, όπως για παράδειγμα, η κρίση που καθιστά αναγκαίο το πτυχίο, η πίεση από τους γονείς για να συνεχίσουν τις σπουδές, η επιθυμία τους να εργάζονται ταυτόχρονα με τις σπουδές κλπ. Αντίθετα, οι φοιτητές από πιο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και ειδικότερα οι έχοντες γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και οικογενειακό εισόδημα αναφέρονται συχνότερα σε λόγους υποκειμενικούς, σχετικούς, δηλαδή, με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους ή στην επιθυμία τους να αποκτήσουν υψηλού επιπέδου

εξειδίκευση μέσα από το αντικείμενο σπουδών που επιλέγουν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο.

Εντοπίζονται, ακόμη, διαφορές που έχουν σχέση με τις γεωγραφικές ανισότητες μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών. Οι φοιτητές που κατοικούν μόνιμα σε αγροτικές περιοχές αναφέρονται σε δύο κυρίως λόγους για να δικαιολογήσουν την επιλογή του αντικειμένου σπουδών, ότι δηλαδή επρόκειτο για μια αναγκαιότητα, λόγω της οικονομικής κρίσης και της πίεσης που δέχτηκαν από τους γονείς τους. Αντίθετα, οι φοιτητές που κατοικούν μόνιμα σε αστικό κέντρο δικαιολογούν την επιλογή τους αναφερόμενοι σε ατομικούς παράγοντες, στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, την επιθυμία να σπουδάσουν στην πόλη τους και να αποφύγουν τα έξοδα, αλλά και τη δυνατότητα που τους προσέφερε να εργάζονται παράλληλα με τις σπουδές.

Κάποια άλλα ευρήματα που αξίζει να επισημανθούν για την επιλογή σπουδών είναι ότι μόνο ο ένας στους δύο φοιτητές σπουδάζει τελικά σε τμήμα που δήλωσε ως πρώτη επιλογή. Οι φοιτητές που σπουδάζουν σε τμήμα πρώτης επιλογής είναι συχνότερα γυναίκες στα τμήματα των επιστημών υγείας, με υψηλότερο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Το θέμα αυτό αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω μελέτης, γιατί η σειρά της επιλογής του τμήματος καθορίζει σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο τις ακαδημαϊκές διαδρομές, αλλά τις μετέπειτα επαγγελματικές επιλογές. Φέρνει σε εξαιρετικά μειονεκτική θέση αυτούς που αναγκάζονταν να σπουδάσουν σε ένα τμήμα που δεν αποτελεί αντικείμενο προτίμησής τους, αναπαράγοντας έτσι τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι η επίδραση που ασκεί το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών στο βαθμό και τις πηγές πληροφόρησης για την επιλογή του αντικειμένου σπουδών. Όσοι φοιτητές δηλώνουν ότι είχαν επαρκή πληροφόρηση για το αντικείμενο σπουδών τους, συγκέντρωσαν μόνοι τους τις πληροφορίες, γνώριζαν τι ήθελαν να σπουδάσουν από πολύ νωρίς ή έλαβαν πληροφορίες από τους καθηγητές του σχολείου και του φροντιστηρίου. Οι κυριότερες πηγές για το βαθμό πληροφόρησης ήταν οι καθηγητές του φροντιστηρίου και του σχολείου, η προσωπική αναζήτηση και οι γονείς. Υπάρχουν διαφορές σε σχέση με το βαθμό και τις πηγές πληροφόρησης που επηρεάζουν την έγκαιρη λήψη απόφασης για την επιλογή του αντικειμένου

σπουδών. Όσο υψηλότερο είναι το πολιτισμικό και το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας, τόσο μεγαλύτερο είναι το εύρος της πληροφόρησης που πηγάζει από την προσωπική και τη γονεϊκή αναζήτηση πληροφοριών με συνέπεια την έγκαιρη λήψη της απόφασης για την επιλογή του αντικειμένου των σπουδών, όπως επιβεβαιώνεται και από πλήθος διεθνών ερευνών (Coelli, 2010).

Το συμπέρασμα που συνάγεται γενικότερα είναι ότι το φύλο και η κοινωνική τάξη είναι δύο ουσιαστικοί παράγοντες που διαφοροποιούν τους λόγους στους οποίους αναφέρονται οι φοιτητές για να δικαιολογήσουν την επιλογή του αντικειμένου σπουδών. Τεκμηριώνουν με έμμεσο τρόπο αλλά μεγάλη σαφήνεια ότι οι διαδικασίες της επιλογής σπουδών συντελούν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτό επιβεβαιώνεται από τις διαφορές που παρέχουν ενδείξεις ότι οι φοιτητές από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο βλέπουν τις σπουδές ως ασπίδα προστασίας από την ανεργία και μάλιστα στην τρέχουσα περίοδο κρίσης. Δεν κάνουν σχέδια μεγαλεπήβολα για τις σπουδές, αλλά αντίθετα η απόφασή τους εκφράζει ουσιαστικά μια εσωτερικευμένη αναγκαιότητα που περιορίζεται σε αυτό που είναι δυνατό να επιτευχθεί από τους ίδιους. Συνάγεται έτσι το συμπέρασμα ότι η επιλογή σπουδών, παρά την αύξηση του αριθμού των εισακτέων δεν είναι μια εύκολη υπόθεση για όλους. Οι προτιμήσεις και η τελική λήψη καθορίζονται κοινωνικά με αποτέλεσμα να αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες. Αυτό συμβαίνει επειδή τελικά η επιλογή σπουδών βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, όπως επίσης και με το έθος της. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι προερχόμενοι από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, βιώνουν διάφορα εμπόδια και περιορισμούς και οδηγούνται σε αναγκαστικές ή τυχαίες επιλογές ή επιλογές που θεωρούν ότι ταιριάζουν με την κοινωνική τους ταυτότητα σε πανεπιστήμια με χαμηλό ακαδημαϊκό κύρος (Reay et al., 2005· Σιάνου-Κύργιου, 2006:173-175). Στο θέμα αυτό αναφέρεται διεξοδικά ο Bourdieu στη *Διάκριση* αναφέροντας χαρακτηριστικά «ανάλογες τάσεις παρατηρούνται στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης, όπου οι φοιτητές που προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις απωθούνται ολοένα ισχυρότερα προς τη φιλοσοφική και τη φυσικομαθηματική σχολή ή προς τις σύντομες καταρτίσεις τεχνικού χαρακτήρα, ενώ οι φοιτητές που προέρχονται από την κυρίαρχη τάξη κατευθύνονται προς

τις μεγάλες σχολές, την ιατρική και σε περίπτωση μικρότερης σχολικής επιτυχίας, προς τις μικρές σχολές εμπορίου και διαχείρισης» (Bourdieu, 2002:207).

III. Ως προς το τρίτο ερώτημα για την επίδοση των φοιτητών στο πανεπιστήμιο, τα ευρήματα δείχνουν ότι ο ένας στους δύο φοιτητές έχει μια μέση επίδοση αφού αναμένει βαθμό πτυχίου «Λίαν καλώς». Η επίδοση των φοιτητών δεν είναι ίδια σε όλα τα τμήματα, αφού υψηλότερους βαθμούς αναμένουν οι φοιτητές των τμημάτων επιστημών υγείας και τους χαμηλότερους οι φοιτητές των τμημάτων των θετικών επιστημών που παρουσιάζουν σε όλες τις έρευνες υψηλά ποσοστά καθυστέρησης ή εγκατάλειψης των σπουδών.

Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων, αφού οι γυναίκες αναμένουν πτυχίο με υψηλότερη βαθμολογία από τους άνδρες, όπως επιβεβαιώνουν και ευρήματα άλλων ερευνών (Σιάνου-Κύργιου, 2007· Μαραγκουδάκη, 2008). Υπάρχουν, επίσης, διαφορές μεταξύ των προερχομένων από διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, αφού ο βαθμός πτυχίου βρίσκεται σε συνάφεια με το εισόδημα της οικογένειας. Οι διαφορές αυτές παρέχουν ενδείξεις ότι οι προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες ασκούν επίδραση στην επίδοση των φοιτητών με συνέπεια την αναπαραγωγή τους, όπως επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα πλήθους μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία (Crozier et al., 2008· Archer et al., 2003· Purcell et al., 2009· Reay et al., 2005· Reay et al., 2009). Οι διαφορές αυτές δείχνουν επίσης ότι η άνιση επίδοση και στο πανεπιστήμιο, όπως και στο σχολείο, δεν είναι αποτέλεσμα των διαφορών ως προς τις ατομικές ικανότητες αλλά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική προέλευση των φοιτητών. Η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο πανεπιστήμιο δεν αίρεται με το δημόσιο χαρακτήρα του και την υποστήριξη της φοιτητικής μέριμνας. Δείχνει με σαφήνεια ότι το πανεπιστήμιο ασκεί κοινωνική επιλογή και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες κατά τη διάρκεια των σπουδών.

Εξαιρετικά ενδιαφέροντα και άξια να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης είναι τα ευρήματα σχετικά με την επίδοση και την παρακολούθηση των μαθημάτων. Μόνο ένας στους δύο φοιτητές παρακολουθεί συστηματικά τα μαθήματα, παρότι δε μελετά συστηματικά.

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα φύλα, αφού οι γυναίκες παρακολουθούν καθημερινά τα μαθήματα, χωρίς όμως να διαβάζουν συστηματικά. Αντίθετα, οι άνδρες σε υψηλότερο ποσοστό δε παρακολουθούν τα μαθήματα, αλλά διαβάζουν συστηματικά. Επίσης, σε υψηλότερο ποσοστό δεν διαβάζουν καθόλου και δεν παρακολουθούν τα μαθήματα. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένδειξη ότι οι γυναίκες προσπαθούν συχνότερα από τους άνδρες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών για να έχουν υψηλότερη επίδοση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία για την επίδοση των δύο φύλων. Πολλές μελέτες, άλλωστε έχουν δείξει ότι οι γυναίκες υπερέχουν των ανδρών όχι μόνο ως προς την επίδοση αλλά και ως προς το χρόνο ολοκλήρωσης των σπουδών, ακόμη και την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών (Buchmann & DiPrete, 2006).

Υπάρχουν, επίσης, διαφορές στην παρακολούθηση μαθημάτων σε σχέση με το τμήμα σπουδών. Παρακολουθούν καθημερινά τα μαθήματα και δε διαβάζουν συστηματικά όσοι προέρχονται συχνότερα από τα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών. Επίσης, όσοι δεν παρακολουθούν καθημερινά ούτε διαβάζουν συστηματικά προέρχονται συχνότερα από τμήματα των θετικών επιστημών. Αυτές οι διαφορές δεν προκαλούν έκπληξη αν ληφθεί υπόψη ότι τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στα τμήματα των ανθρωπιστικών και θετικών επιστημών παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις στο βαθμό δυσκολίας και το φόρτο εργασίας κατά τη μελέτη τους.

Υπάρχουν διαφορές ως προς τη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων και την κοινωνική τάξη. Οι προερχόμενοι από οικογένειες με υψηλότερο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο είναι εξοικειωμένοι με τις απαιτήσεις των σπουδών στο πανεπιστήμιο, παρακολουθούν τα μαθήματα και διαβάζουν συστηματικά. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η παρακολούθηση μαθημάτων επηρεάζεται συχνότερα από το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών και η επίδοση από το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και την κοινωνικοεπαγγελματική κατηγορία της μητέρας, που εμπλέκεται από τη νηπιακή ηλικία μέχρι το πανεπιστήμιο στην εκπαίδευση των παιδιών της και την επηρεάζει άμεσα. Είναι ένα θέμα που αξίζει να αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης.

Ένα άλλο εύρημα που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι οι φοιτητές που παρακολουθούν συστηματικά τα μαθήματα αναμένουν συχνότερα να πάρουν πτυχίο με βαθμό «Άριστα». Αντίθετα, όσοι δεν παρακολουθούν τα μαθήματα και δε διαβάζουν συστηματικά αναμένουν συχνότερα τελικό βαθμό πτυχίου «Καλώς». Υπάρχει λοιπόν, σχέση ανάμεσα στην επίδοση και την παρακολούθηση μαθημάτων που αξίζει να διερευνηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό για να εξαχθούν τεκμηριωμένα συμπεράσματα, χρήσιμα για τα ιδρύματα και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η ανταπόκριση των φοιτητών στις απαιτήσεις των σπουδών εξαρτάται και από την εργασία που σχετίζεται με την ελλιπή ικανοποίηση από τη φοιτητική μέριμνα. Από τα ευρήματα για την υποστήριξη των φοιτητών, γενικότερα τη φοιτητική μέριμνα που προσφέρεται από το πανεπιστήμιο, τα ευρήματα δείχνουν ότι ο ένας στους δύο φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένος από αυτή και πρόκειται συχνότερα για γυναίκες. Το εύρημα αυτό μπορεί να συνδεθεί με τα δεδομένα που δείχνουν ότι ο ένας στους τρεις φοιτητές του δείγματος εργάζονταν παράλληλα κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Σε σημαντικό ποσοστό, μάλιστα, όσοι δεν ήταν ικανοποιημένοι από τη φοιτητική μέριμνα, εργάζονταν για να καλύψουν τα έξοδα των σπουδών τους, ενώ όσοι ήταν ικανοποιημένοι, εργάζονταν για να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα. Υπάρχουν και άλλοι λόγοι που αναφέρονται συχνότερα από τους φοιτητές για να δικαιολογήσουν την επιλογή τους να εργαστούν: να ενταχθούν ευκολότερα σε κοινωνικά δίκτυα, να καλύψουν τον ελεύθερο χρόνο τους που θεωρούσαν ότι ήταν πολύ μεγάλος, να καλύψουν το κενό που υπήρχε λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος για το αντικείμενο σπουδών, αλλά και η άμεση επαφή με την αγορά εργασίας και τις πραγματικές της ανάγκες. Πρόκειται για ενδιαφέρουσες διαστάσεις της φοιτητικής ζωής, οι οποίες συνδέονται ασφαλώς με την κρίση που πλήττει την ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια. Θα είχε, συνεπώς, ιδιαίτερη αξία η πραγματοποίηση μελετών για το κόστος σπουδών και την κάλυψή τους μετά την κρίση. Επίσης, η διερεύνηση των συνηθειών και των επιλογών από μέρους των φοιτητών για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους σε σχέση με την παρακολούθηση των μαθημάτων και τη μελέτη, όπως επίσης, και τις εμπειρίες των φοιτητών από την εργασία σε σχέση με την ένταξή τους σε κοινωνικά δίκτυα, τις αμοιβές και τις συνθήκες εργασίας.

Αξίζει να επισημανθεί ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών και τους λόγους που αποφάσισαν να εργαστούν παράλληλα με τις σπουδές τους. Οι φοιτητές που προέρχονται από υψηλότερο υπόβαθρο δηλώνουν συχνότερα ότι αποφάσισαν να εργαστούν για να ενταχθούν σε κοινωνικά δίκτυα ή να αποκτήσουν επιπλέον προσόντα. Αντίθετα, όσοι προέρχονται από χαμηλό υπόβαθρο δηλώνουν ότι αποφάσισαν να εργαστούν για να καλύψουν τα έξοδα των σπουδών τους. Το εύρημα αυτό ήταν, ως ένα βαθμό, αναμενόμενο αλλά η επιβεβαίωσή του έχει αξία γιατί αναδεικνύει μια σημαντική όψη των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση, που συνδέονται με την κάλυψη του κόστους των σπουδών, παρότι οι τρεις στους τέσσερις φοιτητές αναφέρουν ότι αυτή γίνεται εξ' ολοκλήρου από τους γονείς τους.

IV. Ως προς το τέταρτο ερώτημα, τα ευρήματα από τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις εμπειρίες από τη μάθηση στο πανεπιστήμιο είναι πράγματι εξαιρετικά ενδιαφέροντα και αναδεικνύουν την αξία που έχει η περαιτέρω διερεύνηση διαφόρων διαστάσεων τους. Το ζήτημα της μάθησης στο πανεπιστήμιο είναι άλλωστε ένα θέμα που αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών που διευρύνουν διαρκώς τη σχετική επιστημονική συζήτηση προσπαθώντας ουσιαστικά να δώσουν απάντηση στο ερώτημα τι είδους γνώση οφείλει να προσφέρει το πανεπιστήμιο. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι δύο στους τρεις φοιτητές συμφωνούν ότι τα προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονται από πληρότητα και συνοχή ενώ ο ένας στους δύο, διαφωνεί ότι έχουν την αναγκαία ευελιξία για την ανανέωση των μαθημάτων και των γνώσεων. Μεγάλο ποσοστό των φοιτητών τονίζει την απουσία ανανέωσης του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών αλλά και την ελλιπή προσαρμογή του στις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Επίσης, τονίζει την αναποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας ως προς τη μετάδοση των γνώσεων και την καλλιέργεια των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων, που απαιτεί η αγορά εργασίας.

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών και το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο που, επίσης, συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών διεθνώς (Padgett et al.,

2010). Οι αντιλήψεις για τα προγράμματα σπουδών και τη μάθηση επηρεάζονται από την επίδοση στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης και στο πανεπιστήμιο, όπως επιβεβαιώνεται και από ευρήματα άλλων ερευνών (Vignoles & Crawford, 2009). Όσοι προέρχονται από οικογένειες με περιορισμένο πολιτισμικό και υλικό κεφάλαιο είναι συχνότερα λιγότερο ικανοποιημένοι από τα προγράμματα σπουδών, αμφισβητούν την πληρότητα, τη συνοχή και την ευελιξία τους, παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η μάθηση των φοιτητών. Αυτή η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις για τη μάθηση στο πανεπιστήμιο οφείλεται στο γεγονός ότι δε διαθέτουν όλοι οι φοιτητές τις ίδιες πολιτισμικές «νόρμες», εκείνες που τους καθιστούν κατάλληλους να αποκομίσουν τα ίδια οφέλη από τις σπουδές. Προκύπτουν, έτσι, σαφείς ενδείξεις ότι οι προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες διαφοροποιούν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των φοιτητών σε σχέση με τη μάθηση με συνέπεια τη συντήρηση και την αναπαραγωγή τους.

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα για τη διδασκαλία. Η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος, οι δύο στους τρεις, δηλώνει ότι ήταν αρνητικές οι εμπειρίες τους από τη διδασκαλία των μαθημάτων. Αυτό οφείλεται, κατά τις αντιλήψεις τους, στο γεγονός ότι η διδασκαλία στηρίζεται ακόμη στα παραδοσιακά πρότυπα, δεν ανανεώνεται με νέες μεθόδους διδασκαλίας και παιδαγωγικά μοντέλα. Δεν αξιοποιούνται, επίσης, για την αναβάθμιση της διδασκαλίας σε επαρκή βαθμό οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), αν και αρκετοί φοιτητές δεν φάνηκε να είναι εξοικειωμένοι με αυτές και πιστεύουν ότι δεν μπορεί να αντικατασταθεί η παραδοσιακή διδασκαλία με νέες μορφές, όπως τα ηλεκτρονικά μαθήματα και τα βίντεο. Η παράπανω αντίφαση αποκαθίσταται εν μέρει με την άποψη ότι το σύγχρονο πανεπιστήμιο αποτελείται από «ένα ιδιαιτέρως ετερογενές ακροατήριο που είναι αδύνατο να ικανοποιηθεί από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας» (Σταμέλος & Καρανάτσης, 2002:29).

Υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο, αφού οι γυναίκες δηλώνουν συχνότερα ότι χρησιμοποιούνται νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό ταιριάζει με τα ευρήματα πλήθους ερευνών που δείχνουν ότι οι γυναίκες έχουν γενικά καλύτερη επίδοση στο πανεπιστήμιο (Bunhmann & DiPrete, 2006·

Bunhmann et al., 2008) και συνεπώς είναι περισσότερο εναρμονισμένες με τη μαθησιακή διαδικασία.

Δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδασκαλία και το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Αντίθετα, φαίνεται ότι ο μόνος παράγοντας ο οποίος ασκεί επιρροή στις αντιλήψεις για τη διδασκαλία είναι το εισόδημα. Το εύρημα αυτό, κατά μία εικασία που φαίνεται βάσιμη, μπορεί να οφείλεται στις πλούσιες εμπειρίες των φοιτητών αυτών από τη σχολική τους πορεία, το πλούσιο πολιτισμικό τους κεφάλαιο που μεγαλώνει τις απαιτήσεις τους για υψηλού επιπέδου διδασκαλία και μάθηση στο πανεπιστήμιο.

Σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές στα μαθήματα, τα ευρήματα δείχνουν ότι ο ένας στους δύο φοιτητές είχε τέτοιου είδους αρνητικές εμπειρίες. Το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών δε φαίνεται να ασκεί επίδραση στο βαθμό που οι φοιτητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στα μαθήματα. Φαίνεται όμως ότι λιγότερες δυσκολίες είχαν αυτοί που παρακολουθούσαν τα μαθήματα και μελετούσαν συστηματικά. Αυτό είναι μία ένδειξη ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων και η εξοικείωση με τη συστηματική μελέτη που διαμορφώνεται από τα πρώτα χρόνια της σχολικής διαδρομής παίζει το σημαντικότερο ρόλο. Το εύρημα αυτό επιτρέπει τη δημιουργία της εικασίας ότι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τις δυσκολίες στα μαθήματα είναι περισσότερο ζήτημα της προσπάθειας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σπουδών και λιγότερο ζήτημα κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου. Η αποδοχή της εικασίας αυτής εξηγεί το επόμενο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο, οι φοιτητές στα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών παρουσιάζουν μικρότερο ποσοστό δυσκολιών στα μαθήματα σε σχέση με τους φοιτητές των τμημάτων που εντάσσονται στους κλάδους των θετικών, κυρίως, επιστημών.

Τα ευρήματα για τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σχέσεις με τους καθηγητές δείχνουν, καταρχήν, το μεγάλο ποσοστό αποδοχής της επιστημονικής καταρτίσής τους. Από την άλλη, όμως, τα ίδια ευρήματα δείχνουν την αμφισβήτηση των φοιτητών για την προσκόλληση τους στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, την αδυναμία τους να εφαρμόσουν νέες

μεθόδους που θα τους παρακινούσαν και θα βελτίωναν τις προοπτικές μάθησής τους.

Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων αφού οι γυναίκες δηλώνουν συχνότερα ότι έχουν θετικές εμπειρίες από τις σχέσεις τους με τους καθηγητές. Ανάλογες διαφορές εντοπίζονται σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, ιδιαίτερα το πολιτισμικό και το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας. Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την παρακίνηση από τους καθηγητές και την επιστημονική κατάρτισή τους είναι θετικότερες για τους προερχόμενους από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα και με μητέρα με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Οι διαφορές αυτές ενδεχομένως να έχουν σχέση με το τμήμα σπουδών, αφού όλα τα δεδομένα δείχνουν ότι οι απαιτήσεις των σπουδών και το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί διαφέρει ιδιαίτερα μεταξύ των τμημάτων των ανθρωπιστικών και των θετικών επιστημών. Ενδεχομένως, επίσης, να έχουν σχέση με το βαθμό που αισθάνονται επαρκείς και ασφαλείς οι φοιτητές με υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο, σύμφωνα με τον Bourdieu, διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Οι εμπειρίες από την οικογένεια και το σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη του έθους (habitus) ή την εσωτερίκευση του πολιτισμού μιας ομάδας σε ένα σταθερό σύνολο από διαθέσεις, ανάμεσα στις οποίες είναι και η διάθεση απέναντι στην εκπαίδευση και τη μάθηση.

Αντίθετα με τα παραπάνω, τα ευρήματα δείχνουν ότι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών δεν ασκεί ιδιαίτερη επίδραση στη επικοινωνία με τους καθηγητές. Διαφοροποίηση υπάρχει σε σχέση με τον τόπο κατοικίας των φοιτητών, αφού σημαντικά περισσότεροι φοιτητές από αγροτικές περιοχές δηλώνουν ότι αντιμετώπισαν προβλήματα με τους καθηγητές. Διαφοροποίηση υπάρχει και σε σχέση με το φύλο, αφού οι άντρες δηλώνουν ότι αντιμετώπισαν περισσότερα προβλήματα με τους καθηγητές σε σχέση με τις γυναίκες. Το πιο σημαντικό όμως εύρημα από τις διάφορες συσχετίσεις των δεδομένων είναι ότι η πλειοψηφία των φοιτητών που αντιμετώπισε πρόβλημα με τους καθηγητές, αντιμετώπισε επίσης και ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθήματα. Αυτό το εύρημα ενδεχομένως να έχει σχέση με τη διαφοροποίηση που εντοπίζεται ανάμεσα στα τμήματα και τις απαιτήσεις των καθηγητών. Περισσότερα προβλήματα με τους καθηγητές, όπως και δυσκολίες

στα μαθήματα, έχουν συχνότερα οι φοιτητές από τα τμήματα των θετικών επιστημών και των επιστημών υγείας. Αντίθετα, καλύτερη σχέση με τους καθηγητές έχουν οι φοιτητές από τα τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να αποτελεί συνέπεια της υψηλότερης παιδαγωγικής κατάρτισης που έχουν οι καθηγητές των ανθρωπιστικών επιστημών και που τους βοηθά στη σχέση τους με τους φοιτητές τους.

Από τα ευρήματα για τις εμπειρίες των φοιτητών σε σχέση με τις προσφερόμενες υλικοτεχνικές υποδομές και τη φοιτητική μέριμνα που προσφέρει το ίδρυμα συμπεραίνεται ότι η πλειονότητα των φοιτητών κάνει χρήση της βιβλιοθήκης, ενώ μόνο ο ένας στους τρεις φοιτητές είναι ικανοποιημένος από τη χρήση των ΤΠΕ και τις υλικοτεχνικές υποδομές για τη διδασκαλία στο πανεπιστήμιο. Μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις εμπειρίες σχετικά με τη χρήση της βιβλιοθήκης, από τις δομές των ΤΠΕ και από τις υλικοτεχνικές υποδομές για τη διδασκαλία έχουν οι γυναίκες, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην τάση τους να παρακολουθούν τα μαθήματα, να ενδιαφέρονται και να αξιοποιούν κάθε μέσο για να εξασφαλίσουν υψηλή επίδοση και ταχεία ολοκλήρωση των σπουδών. Αξίζει να επισημανθούν και οι απόψεις που εκφράζουν ορισμένοι φοιτητές σχετικά με τις ΤΠΕ, ότι δηλαδή δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης τους στη διδασκαλία και ότι δεν μπορεί να αντικατασταθεί η παραδοσιακή διδασκαλία με νέες μορφές, όπως ηλεκτρονικά μαθήματα και βίντεο. Οι διαφορές αυτές στις απόψεις μεταξύ των φοιτητών θα μπορούσαν να αποδοθούν στις διαφορές τους ως προς την εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες. Είναι, άλλωστε, πολλές οι έρευνες που γίνονται τα τελευταία χρόνια για το ψηφιακό χάσμα στην ανώτατη εκπαίδευση, το οποίο πηγάζει από τις διαφορές πρόσβασης και χρήσης του διαδικτύου (Τζαφέα κ. συν., 2016).

Υπάρχουν, επίσης, διαφορές σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο και το βαθμό ικανοποίησης από τις υλικοτεχνικές υποδομές και τη φοιτητική μέριμνα του ιδρύματος. Το εισόδημα, μάλιστα, της οικογένειας επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των φοιτητών σε σχέση με τους παραπάνω παράγοντες. Τα ευρήματα αυτά παρέχουν βάσιμες ενδείξεις ότι οι πολιτικές των ιδρυμάτων για τη εξασφάλιση υλικοτεχνικών υποδομών και την προσφορά φοιτητικής μέριμνας παίζουν πολύ σημαντικό

ρόλο στους προερχόμενους, από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, φοιτητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κάλυψη του κόστους σπουδών.

V. Ως προς το πέμπτο ερώτημα, τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων για την ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ζωή δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα. Στις πρακτικές ενσωμάτωσης εντάσσονται η συνέπεια και η επιμέλεια στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, η συστηματική μελέτη και η καθημερινή παρακολούθηση των μαθημάτων, οι καλές σχέσεις με τους καθηγητές, οι δημιουργικές συναναστροφές με τους συμφοιτητές, η παρουσία στη βιβλιοθήκη αλλά και η οργάνωση της μελέτης. Προκύπτουν, έτσι, ενδείξεις ότι οι φοιτητές που φροντίζουν να ανταποκριθούν επαρκέστερα στις απαιτήσεις των σπουδών τους ενσωματώνονται πιο εύκολα στην ακαδημαϊκή και την κοινωνική ζωή με συνέπεια να βιώνουν θετικές εμπειρίες από τις σπουδές.

Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή ενσωμάτωση και το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών. Η σχέση αυτή τεκμηριώνει τη θεώρηση που διατυπώνεται συχνά και σε άλλες σχετικές μελέτες ότι το πολιτισμικό και το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας των φοιτητών είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που προκαθορίζουν το βαθμό ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης και, συνακόλουθα τις εμπειρίες από τη φοιτητική ζωή. Είναι αξιοσημείωτο, μάλιστα ότι η ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή βρίσκεται, κατά κύριο λόγο, σε συνάφεια με το πολιτισμικό κεφάλαιο των φοιτητών, όπως αυτό συσσωρεύεται και αποκρυσταλλώνεται από τη μικρή ηλικία μέσω καταρχήν της οικογενειακής ζωής και στη συνέχεια μέσω της σχολικής διαδρομής. Ειδικότερα, τα ευρήματα για την κοινωνική ενσωμάτωση των φοιτητών, από την οποία εξαρτάται η συνεργασία με τους συμφοιτητές και η προσαρμογή, και η ενεργή συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του πανεπιστημίου παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Δείχνουν, πιο συγκεκριμένα, ότι μόνο ο ένας στους δύο φοιτητές συνεργάστηκε με τους συμφοιτητές του, ενώ σχεδόν ο ένας στους τρεις προσαρμόστηκε εύκολα στην νέα κοινωνική πραγματικότητα της φοιτητικής του ζωής. Δεν υπάρχουν διαφορές ως προς το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών και τη συνεργασία με τους συμφοιτητές, με μοναδική εξαίρεση την επίδραση που ασκεί το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας.

Επιτρέπει τη διατύπωση της εικασίας ότι το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας, δηλαδή η οικονομική άνεση κατά τη διάρκεια των σπουδών, επιτρέπει στους πιο προνομιούχους οικονομικά φοιτητές να εντάσσονται ευκολότερα σε κοινωνικά δίκτυα, να αναπτύσσουν τις σχέσεις με τους συμφοιτητές τους και ευρύτερα κοινωνικές δραστηριότητες που καθιστούν πιο πλούσιες τις εμπειρίες από τις σπουδές.

Ένας παράγοντας που φαίνεται ότι επηρεάζει τη συνεργασία των φοιτητών με τους συμφοιτητές τους είναι το τμήμα φοίτησης. Οι φοιτητές από τα τμήματα των θετικών επιστημών δηλώνουν συχνότερα ότι συνεργάστηκαν με τους συμφοιτητές τους παρότι θεωρούν ότι δε συμβαίνει το ίδιο στη σχέση με τους καθηγητές τους. Φαίνεται, δηλαδή, ότι υπάρχει ένα έλλειμμα επικοινωνίας μαζί τους, το οποίο οι φοιτητές προσπαθούν να καλύψουν αναπτύσσοντας συνεργασίες και στενότερες σχέσεις συχνότερα με τους συμφοιτητές τους.

Από τα ευρήματα της έρευνας για την ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή αναδεικνύονται και ορισμένα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές, όπως και τα αίτια στα οποία τα αποδίδουν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια και τις αφηγήσεις τους, τα προβλήματα οφείλονται στις δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης, σε ζητήματα υγείας που είναι κυρίως ψυχολογικά, στην αδυναμία τους να διαβάσουν και στον εθισμό τους να διασκεδάζουν στα πρώτα έτη σπουδών ή στην απογοήτευση από τις σπουδές και τη διάθεση εγκατάλειψης των σπουδών. Πρόκειται για πάρα πολύ σοβαρά ζητήματα, για τα οποία πρέπει να γίνουν συστηματικές μελέτες, καθώς οι σπουδές στο πανεπιστήμιο αποτελούν ένα «μαύρο κουτί», σε αντίθεση με τις άλλες χώρες.

Η ανάγκη αυτή επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα που δείχνουν ότι ο ένας στους τρεις φοιτητές έχει δυσκολίες ένταξης. Οι παράγοντες που επιδρούν συχνότερα και προκαλούν τις δυσκολίες αυτές έχουν επίσης μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Συνδέονται με ζητήματα που καθορίζουν τις εμπειρίες τους, όπως είναι οι δυσκολίες προσαρμογής στη φοιτητική ζωή λόγω της αλλαγής του τόπου κατοικίας, η ανάγκη να εργαστούν και οι οικονομικές δυσκολίες, η τυχαία ή λανθασμένη επιλογή σπουδών που μειώνει το ενδιαφέρον για συμμετοχή στο πανεπιστήμιο και η έλλειψη προσδοκιών και στόχων. Παράλληλα, είναι

παράγοντες που σχετίζονται με τις πολιτικές των ιδρυμάτων, όπως η απουσία υποστήριξης και η ελλιπής ενημέρωση για το αντικείμενο σπουδών και τις απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών, κυρίως στα πρώτα έτη. Είναι γνωστό άλλωστε ότι τα μεγαλύτερα πανεπιστήμια του κόσμου δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα πρώτα έτη σπουδών και αξιοποιούν ειδικές δομές για τη συμβουλευτική και την υποστήριξη των φοιτητών που καλούνται να αναλάβουν πλήρως τις ευθύνες των σπουδών τους, παρότι δεν είναι προετοιμασμένοι και αισθάνονται ακόμη το βάρος της ψυχολογικής πίεσης των πανελλαδικών εξετάσεων.

Η ανάγκη αυτή επιβεβαιώνεται επίσης από το γεγονός ότι ο ένας στους δέκα φοιτητές αντιμετώπισε σοβαρά ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα, όπως ο εθισμός σε ηλεκτρονικά παιχνίδια, οι απογοητεύσεις στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, η απομόνωση. Οι φοιτητές που αντιμετώπισαν τα περισσότερα προβλήματα σπουδάζουν στα τμήματα των θετικών επιστημών, που απαιτούν συστηματική μελέτη και πειθαρχία. Ένα επίσης πολύ σημαντικό εύρημα, που αξίζει να μελετηθεί διεξοδικά, είναι ότι οι έξι στους δέκα φοιτητές, κυρίως άνδρες δε διάβαζαν τα μαθήματα στα πρώτα έτη, ενώ οι τέσσερις στους δέκα, κυρίως γυναίκες, σκέφτηκαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους.

Τα ευρήματα αυτά ερμηνεύονται εύκολα με το θεωρητικό μοντέλο ενσωμάτωσης του Tinto (1975). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι διαρκείς αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους φοιτητές και το ακαδημαϊκό και κοινωνικό περιβάλλον του πανεπιστημίου έχουν ως συνέπεια την προσκόλληση/δέσμευση τους (commitment) στην ακαδημαϊκή ζωή και συνακόλουθα την παραμονή, ή ολοκλήρωση των σπουδών ή την καθυστέρηση τους (Tinto 1975:94). Η αδυναμία των φοιτητών, κατά τα πρώτα έτη, να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των σπουδών τα πρώτα έτη απασχολεί συστηματικά τα πανεπιστήμια σε πολλές χώρες του κόσμου, γιατί είναι ο σημαντικότερος παράγοντας εγκατάλειψης των σπουδών. Για το λόγο αυτό, έχουν αναπτύξει ειδικές δομές υποστήριξης των πρωτοετών φοιτητών και πραγματοποιούν ειδικές έρευνες κάθε ακαδημαϊκό έτος, προκειμένου να αναπτύξουν ειδικές δράσεις για την παρακολούθηση των μαθημάτων και τη βελτίωση της επίδοσης, αλλά και την ευκολότερη ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή.

Από τα ευρήματα της έρευνας για το ζήτημα αυτό προκύπτουν πολύ σημαντικές ενδείξεις για την επίδραση που ασκεί το πολιτισμικό και οικονομικό

κεφάλαιο στις δυσκολίες ενσωμάτωσης των φοιτητών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή. Αυτές οι ενδείξεις τεκμηριώνουν επίσης τη μεγάλη σημασία της ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή ζωή. Όταν αυτή απουσιάζει εκδηλώνονται συχνότερα δύο τάσεις εκ μέρους των φοιτητών: η απουσία μελέτης και η χαμηλή επίδοση κατά τα πρώτα έτη όπως και η καθυστέρηση ή εγκατάλειψη των σπουδών.

VI. Ως προς το έκτο ερώτημα, σχετικά με τα σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και το βαθμό που αυτά επηρεάζονται από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα.

Ειδικότερα, οι δύο στους τρεις φοιτητές στα ερωτήματα σχετικά με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που θεωρούν ότι ανέπτυξαν κυρίως στο πανεπιστήμιο, αναφέρονται συχνότερα στη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σε μικρότερο βαθμό αναφέρονται στο ομαδικό πνεύμα συνεργασίας και στην αναλυτική και συνθετική σκέψη. Μόνο, ο ένας στους τρεις δηλώνει ότι ανέπτυξε άλλες δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων ζωής, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ και η δημιουργικότητα. Πρόκειται για πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία αξίζει να αποτελέσουν αντικείμενο διαλόγου, όπως συμβαίνει στις ανεπτυγμένες χώρες. Έχουν ενδιαφέρον, επίσης, επειδή υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές σε σχέση με τις μεταβλητές του κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου και τις αντιλήψεις των φοιτητών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πανεπιστήμιο.

Από τα ευρήματα της έρευνας συνάγεται ένα άλλο επίσης σημαντικό συμπέρασμα για τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την αξία και τη χρήση του πτυχίου για την ένταξη στην αγορά εργασίας στην εποχή της κρίσης. Μόνο, ο ένας στους τρεις φοιτητές πιστεύει ότι είναι πολύ στενή η σχέση μεταξύ των γνώσεων που προσφέρουν οι σπουδές και των γνώσεων που απαιτεί η αγορά εργασίας. Οι άνδρες κυρίως πιστεύουν ότι η σχέση αυτή είναι στενή. Ωστόσο, η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων παρέχει ενδείξεις ότι οι περισσότεροι φοιτητές αμφισβητούν τη χρησιμότητα των γνώσεων που έλαβαν για την αγορά εργασίας και πιστεύουν ότι βρίσκονται, στο τελευταίο έτος των σπουδών τους, σε μια εξαιρετικά δύσκολη κατάσταση επειδή, δε μπορούν να

χρησιμοποιήσουν το πτυχίο τους για την εύρεση εργασίας στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Δεν υπάρχουν, επίσης, διαφοροποιήσεις σε σχέση με το φύλο και το κοινωνικό και το οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών, γεγονός που υποδηλώνει ότι η εκτίμησή τους είναι κοινή για ένα ζήτημα που σχετίζεται και με την ευρύτερη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα.

Από τα ευρήματα, επίσης, προκύπτουν ενδείξεις ότι οι φοιτητές θεωρούν τις σπουδές απαραίτητες για την εύρεση εργασίας, ταυτόχρονα, όμως, δηλώνουν ότι πρόκειται για ακριβή επένδυση που απαιτεί μεγάλες δαπάνες με πενιχρά αποτελέσματα. Η αντίφαση αυτή ενδεχομένως να είναι φαινομενική και να εκφράζει τους φόβους και τα αδιέξοδα που αντιμετωπίζουν οι νέοι πτυχιούχοι κάτω από την επίδραση της κρίσης, τον πληθωρισμό των πτυχίων και την αύξηση της ανεργίας.

Είναι ενδιαφέρουσες οι διαφορές από τη συσχέτιση των αντιλήψεων τους με τις μεταβλητές του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου. Από τα ευρήματα φαίνεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, δηλαδή το πολιτισμικό κεφάλαιο σε συνδυασμό με το υλικό κεφάλαιο της οικογένειας επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την αξία και τη χρήση του πτυχίου στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Από τα ευρήματα σχετικά με τα σχέδια των φοιτητών για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας προκύπτει ότι μόνο ο ένας στους τρεις φοιτητές έχει σαφή εικόνα και συγκεκριμένα σχέδια. Ωστόσο, από τη σύγκριση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με τα αντίστοιχα της έρευνας, που έγινε το διάστημα 2005-2007 (Σιάνου-Κύργιου, 2010), προκύπτουν διαφορές, από τις οποίες συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα σχέδια των φοιτητών σήμερα είναι πιο ασαφή και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την προϊούσα κρίση.

Υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο, αφού οι άνδρες δηλώνουν συχνότερα από τις γυναίκες ότι δεν έχουν προετοιμαστεί για το επόμενο βήμα, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών. Αντίθετα, οι γυναίκες έχουν ήδη προβληματιστεί και έχουν θέσει κάποια σχέδια για το άμεσο μέλλον, χωρίς όμως αυτά να παραπέμπουν σε συγκεκριμένους στόχους. Ενδεχομένως η διαφορά αυτή να οφείλεται στο γεγονός ότι οι άνδρες είναι αναγκασμένοι να πραγματοποιήσουν τη στρατιωτική τους θητεία ενώ οι γυναίκες μπορούν άνετα

μετά το τέλος των σπουδών τους να συνεχίσουν τις σπουδές ή να αναζητήσουν εργασία.

Υπάρχουν διαφορές σε σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο που παρέχουν ενδείξεις ότι οι προϋπάρχουσες γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες επενεργούν και προσδιορίζουν τα σχέδια για τη μετάβαση από το πανεπιστήμιο στον κόσμο της εργασίας.

Τα ευρήματα σχετικά με τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση είναι ενδιαφέροντα, γιατί παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στο σύνολο και στη σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο και το φύλο. Στο σύνολο, ο ένας στους τρεις φοιτητές επιθυμεί να μεταναστεύσει στο εξωτερικό ή να εργαστεί στον ιδιωτικό τομέα. Ένα μικρότερο ποσοστό επιθυμεί τη δημιουργία ατομικής επιχείρησης και ένα ακόμη μικρότερο επιθυμεί το διορισμό στο δημόσιο τομέα. Προκύπτουν έτσι ενδείξεις ότι ο διορισμός στο δημόσιο τομέα δεν αποτελεί πλέον διακαή επιθυμία των πτυχιούχων, ίσως επειδή υπάρχει μεγάλη μείωση των μισθών και ο διορισμός σε μία μόνιμη θέση δημοσίου υπάλληλου είναι εξαιρετικά δύσκολος εξαιτίας της κρίσης.

Ωστόσο, οι φοιτητές με γονείς με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο εξακολουθούν να θεωρούν ως την καλύτερη λύση για επαγγελματική αποκατάσταση το διορισμό στο δημόσιο τομέα που τους προσφέρει χαμηλό μισθό αλλά ένα αίσθημα ασφάλειας για το μέλλον. Αντίθετα, οι φοιτητές με γονείς με υψηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο επιθυμούν να ανοίξουν τη δική τους επιχείρηση και να αναλάβουν το ρίσκο που αυτή η προοπτική συνεπάγεται, έχοντας προφανώς σοβαρά οικονομικά στηρίγματα από την οικογένειά τους. Σημαντικά περισσότεροι φοιτητές από το τμήμα των οικονομικών επιστημών δηλώνουν ως την καλύτερη λύση τη δημιουργία ατομικής επιχείρησης, ενώ σημαντικά περισσότεροι από τα τμήματα θετικών και ανθρωπιστικών επιστημών, με γονείς που έχουν χαμηλότερα εισοδήματα, επιθυμούν να διοριστούν στο δημόσιο τομέα.

Αξιομνημόνευτα επίσης, είναι τα ευρήματα που προέκυψαν μετά από τη σύγκριση των σχεδίων για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας και τις αντιλήψεις των φοιτητών για την ικανοποιητικότερη λύση. Οι φοιτητές με σαφή επαγγελματικά σχέδια δηλώνουν καλύτερη λύση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση τη μετανάστευση στο εξωτερικό. Αντίθετα, οι φοιτητές που

έχουν γενικά και αόριστα σχέδια δηλώνουν ότι η καλύτερη λύση είναι η εξεύρεση εργασίας στον ιδιωτικό τομέα. Τα παραπάνω έχουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και αξίζει να αποτελέσουν αφορμή για την πραγματοποίηση ερευνών που τα συμπεράσματά τους είναι πολύ χρήσιμα για την πολιτική των των ιδρυμάτων, την εθνική εκπαιδευτική πολιτική και τη μελέτη της ελληνικής κοινωνίας υπό την επίδραση των συνεπειών της κρίσης. Ένα από τα ευρήματα αυτά είναι η μείωση των πτυχιούχων που έχουν ως όνειρο ζωής το διορισμό στο δημόσιο τομέα. Πρόκειται για μια σημαντική μεταβολή, που δείχνει ότι η κρίση έχει αλλάξει τα χαρακτηριστικά, τις δομές και την κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας, που έδινε ιστορικά ιδιαίτερη έμφαση στην απόκτηση μιας θέσης δημοσίου υπαλλήλου (Τσουκαλάς, 2012: 108).

Η εξέλιξη αυτή στην ελληνική κοινωνία δικαιολογεί και ένα άλλο εύρημα της έρευνας. Οι φοιτητές που δηλώνουν ότι καλύτερη λύση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση είναι ο διορισμός στο δημόσιο, είναι αυτοί που επέλεξαν το αντικείμενο σπουδών κάτω από την πίεση των γονέων τους, παρόλο που δεν τους ενδιέφερε. Οι φοιτητές που δηλώνουν καλύτερη λύση την εργασία στον ιδιωτικό τομέα, επέλεξαν το αντικείμενο σπουδών αναγκαστικά. Αντίθετα, όσοι θεωρούν καλή λύση τη μετανάστευση στο εξωτερικό, επέλεξαν το αντικείμενο των σπουδών επειδή τους προσέφερε πολλές επαγγελματικές ευκαιρίες και λύσεις για ένα επάγγελμα καριέρας. Παράλληλα, φαίνεται ότι έχουν κατανοήσει τις επιπτώσεις της κρίσης, δηλαδή ότι δεν έχει πλέον σημασία η «ποσότητα» αλλά η «ποιότητα» των προσόντων. Το πτυχίο είναι ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, αλλά δεν αρκεί για την ένταξη στην αγορά εργασίας που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των πτυχιούχων. Άλλωστε, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα επαγγελματικά σχέδια και η εξεύρεση εργασίας στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας των πτυχιούχων καθορίζονται και από άτυπα προσόντα συνδεδεμένα με τα ατομικά και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά (Bourdieu & Passeron, 1993' Brown, 1997).

Ένα άλλο, επίσης, σημαντικό εύρημα της έρευνας αναφέρεται στα κριτήρια με βάση τα οποία θα επέλεγαν την εργασία τους, γιατί υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Όσοι προέρχονται από χαμηλό υπόβαθρο δηλώνουν πρώτο κριτήριο τη μονιμότητα

της θέσης, δεύτερο την αμοιβή και τελευταίο το κύρος. Αντίθετα, όσοι έχουν υψηλότερο υπόβαθρο δηλώνουν πρώτο το κύρος, μετά την αμοιβή και τελευταία τη μονιμότητα της θέσης. Από τα ευρήματα αυτά προκύπτουν ενδείξεις ότι οι κοινωνικές ανισότητες διαφοροποιούν τις αντιλήψεις για τα οφέλη του πτυχίου και την επαγγελματική αποκατάσταση, με συνέπεια την αναπαραγωγή τους. Ισχύει αυτό που λέει στους Κληρονόμους ο Bourdieu ότι «...η επίδραση της κοινωνικής προέλευσης ασκείται καθόλη τη διάρκεια των σχολικών σπουδών, και ιδίως κατά τις μεγάλες καμπές της σχολικής σταδιοδρομίας: η συνειδητοποίηση ότι οι σπουδές (και προπάντως ορισμένες) στοιχίζουν ακριβά και ότι υπάρχουν επαγγέλματα στα οποία δεν μπορεί κανείς να ενταχθεί, αν δεν έχει κάποια κληρονομία, οι ανισότητες της πληροφόρησης για τις σπουδές και τις επαγγελματικές τους απολήξεις, τα πολιτισμικά πρότυπα που συνδέουν ορισμένα επαγγέλματα και ορισμένες σχολικές επιλογές μ'ένα κοινωνικό περιβάλλον, τέλος η κοινωνικά προσδιορισμένη προδιάθεση προσαρμογής στα πρότυπα, στους κανόνες και στις αξίες που διέπουν το Σχολείο, όλο αυτό το σύνολο των παραγόντων που κάνουν κάποιον να αισθάνεται «μέσα στα νερά του» ή «έξω από τα νερά του» στο Σχολείο, και να τον αντιλαμβάνεται έτσι εκεί οι άλλοι, καθορίζουν- ακόμη και όταν όλες οι άλλες ικανότητες είναι ίσες- ένα ποσοστό σχολικής επιτυχίας άνισο ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις, και ιδίως στους επιστημονικούς κλάδους που προυποθέτουν ένα ολόκληρο κακτημένο κεφάλαιο, είτε πρόκειται για διανοητικά εργαλεία, είτε για πολιτισμικές συνήθειες είτε για έσοδα» (Bourdieu, 1993:53-54).

VII. Ως προς το έβδομο ερώτημα, σχετικά με την αποτίμηση των εμπειριών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, τα ευρήματα δείχνουν ότι μόνο ο ένας στους δύο φοιτητές είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένος από αυτές. Υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το τμήμα, αφού οι φοιτητές που είναι περισσότερο ικανοποιημένοι προέρχονται από το τμήμα των οικονομικών επιστημών και τα τμήματα των επιστημών υγείας, παρακολουθούν καθημερινά μαθήματα και διαβάζουν συστηματικά.

Ένα άλλο ακόμη σημαντικό εύρημα είναι ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ προσδοκιών και εμπειριών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο, το οποίο αξίζει

να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης. Γενικά, τα ευρήματα από τη συσχέτιση με τις αρχικές προσδοκίες των φοιτητών, δείχνουν ότι όσο αυτές ταυτίζονται με τις εμπειρίες τους, τόσο υψηλότερος είναι ο βαθμός ικανοποίησης από τις σπουδές. Υψηλότερος είναι ο βαθμός ικανοποίησης αυτών που φοιτούν σε τμήματα των ανθρωπιστικών επιστημών οι οποίοι όμως δηλώνουν ότι οφείλεται στο ξέγνοιαστο τρόπο της φοιτητικής ζωής. Αντίθετα, ο ένας στους τρεις δηλώνει ότι διαψεύστηκαν οι προσδοκίες από τις σπουδές τους, εξαιτίας των εμπειριών τους. Πρόκειται συχνότερα για φοιτητές που εργαζόνταν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και προφανώς είχαν μεγαλύτερες πιέσεις για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους, βιώνοντας έτσι με πιο επώδυνο τρόπο τη ματαίωση των προσδοκιών τους.

Η ικανοποίηση από τις σπουδές και οι επιμέρους παράμετροι επηρεάζονται από το φύλο και τις μεταβλητές του κοινωνικού και οικονομικού τους υπόβαθρου. Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το οικογενειακό εισόδημα ασκούν συχνότερα σημαντική επιρροή στο βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές.

Όλα αυτά τα ευρήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως δείχνουν ότι η διεύρυνση της συμμετοχής επέτρεψε σε υψηλό αριθμό φοιτητών από χαμηλότερα στρώματα να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση, όχι όμως στα πανεπιστημιακά τμήματα που οδηγούν σε επαγγέλματα υψηλού κύρους. Οι προσδοκίες και οι εμπειρίες από τις σπουδές είναι διαφορετικές από αυτές των προερχομένων από τα πιο προνομιούχα στρώματα. Το πανεπιστήμιο λειτουργεί, με έμμεσους τρόπους, ως μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, όπως περιγράφεται στις αρχικές του μελέτες (Bourdieu, 1993· Bourdieu & Passeron, 2014) σε συνδυασμό με τη σχετική συζήτηση στην κοινωνιολογία της ανώτατης εκπαίδευσης (Kingston, 2000· Lareau & Weininger, 2006· Reay, 1998b, 2000). Όπως είναι γνωστό, ο Bourdieu τοποθετεί το πολιτισμικό κεφάλαιο στο κέντρο της ανάλυσής του, το οποίο συνδέεται με το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu, μετά τη σημαντική επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, οι

ανισότητες συντηρούνται με έμμεσους τρόπους και κυρίως με τον πληθωρισμό των πτυχιούχων και την υποβάθμιση των σπουδών: «βλέπουμε πόσο αφελές θα ήταν να προσπαθήσουμε να περιστείλουμε σε μια μηχανική διαδικασία πληθωρισμού και υποβάθμισης το σύνολο των μετασχηματισμών οι οποίοι, στο εκπαιδευτικό σύστημα και έξω από αυτό, καθορίστηκαν από τη μαζική αύξηση του υποβαλλόμενου σε φοίτηση πληθυσμού' και ιδίως όλες τις μεταβολές οι οποίες, διαμέσου των μορφολογικών μετασχηματισμών που έχουν επέλθει σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά επίσης διαμέσου των αμυντικών αντιδράσεων των παραδοσιακών χρηστών του συστήματος, επηρέασαν την οργάνωση και τη λειτουργία του συστήματος, όπως είναι, για παράδειγμα, ο πολλαπλασιασμός των αδιόρατα ιεραρχημένων κατευθύνσεων και των σοφά συγκαλυμένων περιθωριακών και χωρίς μέλλον κλάδων, που συμβάλλουν στην ασαφή αντίληψη των ιεραρχιών» (Bourdieu, 2002:200). Οι προερχόμενοι από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα υπερεκπροσωπούνται στην κορυφή των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά τη διάρκεια των σπουδών υπάρχουν ταξικές διαφορές, οι οποίες γίνονται αντιληπτές μέσα από τον τρόπο που οι φοιτητές βιώνουν τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής ζωής, αλλά και τα επιτεύγματά τους, τα οποία οφείλονται στις προϋπάρχουσες μορφές υλικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως και στο οικογενειακό και ταξικό τους έθος. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των φοιτητών, οι εκπαιδευτικοί πόροι, όπως και άλλα πλεονεκτήματα που διακρίνουν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα επιτεύγματα κατά τη διάρκεια των σπουδών (Martin et al., 2005; Lareau & Weininger, 2006). Καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις εμπειρίες από τις σπουδές, όπως αποδεικνύεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Το πολιτισμικό κεφάλαιο σε συνδυασμό με το κοινωνικό κεφάλαιο (Coleman, 1988, 1990), αλλά και το υλικό που έχουν οι φοιτητές από τα πιο προνομιούχα στρώματα αποτελούν συγκριτικό πλεονέκτημα που η αξία του αυξάνεται, παρά τη διεύρυνση της συμμετοχής, με συνέπεια να οξύνονται οι κοινωνικές ανισότητες.

Αντίθετα, οι φοιτητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, όπως διαπιστώνεται στην παρούσα έρευνα, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Η μειονεκτική τους θέση αντανακλάται στις

εμπειρίες τους που παρουσιάζουν διαφορές συνδεδεμένες με τα ελλείμματα στο υλικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας που παίζει ρόλο στο χαμηλό γνωσιακό τους υπόβαθρο και την ελλιπή υποστήριξη από τους γονείς. Έτσι, εργάζονται πιο συχνά για να καλύψουν το κόστος των σπουδών, παρουσιάζουν δυσκολίες ενσωμάτωσης στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες και είναι γενικά λιγότερο ικανοποιημένοι από όλες τις πτυχές της ακαδημαϊκής ζωής. Τέλος, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συνολικής ικανοποίησης για τις προοπτικές ένταξης στην αγορά εργασίας μετά την αποφοίτηση. Η εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο δεν ενισχύεται με προσωπικές ή οικογενειακές εμπειρίες με συνέπεια να αντιμετωπίζουν εμπόδια και δυσκολίες, να υπάρχει χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες και πραγματικές εμπειρίες τους. Οι αρχικές τους προσδοκίες δύσκολα επιτυγχάνονται ή και διαψεύδονται από την καθημερινή πραγματικότητα της φοιτητικής ζωής και τα χαμηλά επιτεύγματά τους.

Για τους φοιτητές αυτούς, η ανταπόκριση στις απαιτήσεις των σπουδών είναι δύσκολη αφού ακόμη και η συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες, έχει ως συνέπεια να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις. Έτσι, καθόλη τη διάρκεια των σπουδών, παραμένουν προσηλωμένοι στις υποχρεώσεις τους για να έχουν υψηλές επιδόσεις και αξιοποιούν στο έπακρο τις υπηρεσίες του πανεπιστημίου για να μειώσουν το κόστος των σπουδών. Και στην περίπτωση αυτή, όμως, αντιμετωπίζουν δυσκολίες που σχετίζονται αφενός με την ανάγκη να ακολουθήσουν ένα αυστηρό πρόγραμμα σπουδών, μέσα από διαδικασίες αυτοελέγχου και πειθαρχίας. Αφετέρου, με την ανάγκη να προσαρμοστούν σε ένα κοινωνικό-ακαδημαϊκό περιβάλλον που είναι ξένο με τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους. Είναι φανερό από την προηγηθείσα συνοπτική ανάλυση ότι η θεωρία Bourdieu προσφέρει χρήσιμα ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση.

Το θέμα των κοινωνικών ανισοτήτων στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση χρειάζεται να αποτελέσει αντικείμενο ερευνών για να καλύψει το μεγάλο και με πολλαπλές επιπτώσεις ερευνητικό έλλειμμα. Η σημασία της περαιτέρω έρευνας δεν οφείλεται μόνο στις εσωτερικές δυσλειτουργίες και τα προβλήματα των ιδρυμάτων, που συνδέονται και με την καθυστερημένη προσαρμογή των ιδρυμάτων στο κυρίαρχο, διεθνώς, μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης.

Οφείλεται στις συνέπειες της κρίσης που επιβάλλει τη μείωση των δημοσίων δαπανών για τα ιδρύματα και καθιστά δύσκολη την επιβίωσή τους. Καθιστά, επίσης, αναγκαία την αναζήτηση πόρων από άλλες πηγές, με συνέπεια την εισαγωγή των δυνάμεων της αγοράς (Kiriianos, et al., 2011).

Αυτό το έλλειμμα καθιστά εξαιρετικά ενδιαφέροντα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και επιβεβαιώνει την πρωτοτυπία της. Τα ευρήματα αυτά, και τα ευρήματα άλλων ερευνών που είναι ανάγκη να πραγματοποιηθούν είναι χρήσιμα τόσο για τους υπεύθυνους διοίκησης των ιδρυμάτων όσο και για τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όπως προαναφέρθηκε, οι μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα για τις κοινωνικές ανισότητες εστιάζονται στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Kassotakis & Verdis, 2013) ή μελετούν από μια ψυχολογικά σκοπιά τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο. Το αντίθετο συμβαίνει σε άλλες χώρες, που οι εμπειρίες από τις σπουδές αποτελεί αντικείμενο συστηματικών μελετών από μια κοινωνιολογική σκοπιά. Προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα, όπως: γιατί ορισμένοι φοιτητές ολοκληρώνουν τις σπουδές τους έγκαιρα και με μεγαλύτερο βαθμό επιτυχίας και πλουσιότερες εμπειρίες; Ποιοι είναι οι παράγοντες που παρεμποδίζουν την ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή; Ποιοι είναι οι λόγοι που οι φοιτητές καθυστερούν να ολοκληρώσουν ή δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους; Ποιοι είναι οι λόγοι που καθιστούν ομαλή τη μετάβαση κάποιων πτυχιούχων στην αγορά εργασίας; Μήπως οι διαφορετικές εμπειρίες και προσδοκίες από τις σπουδές επηρεάζουν τις μετέπειτα ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους διαδρομές; Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ποια επίδραση ασκεί η κοινωνική τάξη των φοιτητών; Σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους το ελληνικό πανεπιστήμιο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες;

Είναι γνωστό ότι οι εμπειρίες των φοιτητών από τη φοίτηση στο ελληνικό πανεπιστήμιο αποτελούν μέχρι σήμερα ένα ζήτημα που δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο διαλόγου. Είναι το «μαύρο κουτί» και ένα αδιερεύνητο πεδίο, αφού επικρατεί η άποψη ότι όποιος εισαχθεί στο πανεπιστήμιο σίγουρα θα λάβει το πτυχίο. Δεν έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης οι συνθήκες υπό τις οποίες οι φοιτητές οδηγούνται στη λήψη του πτυχίου, ποιες είναι οι εμπειρίες που βιώνουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Για να αναπτυχθεί ένας τέτοιος

διάλογος χρειάζονται εμπειρικά δεδομένα τα οποία θα αναδεικνύουν όλες τις πτυχές των εμπειριών από τις σπουδές και της επίδρασης που έχει σε αυτές η ακούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Ένας τέτοιος διάλογος, όμως, είναι εξαιρετικά χρήσιμος στη σημερινή συγκυρία και αναγκαίος για την άμβλυνση των ανισοτήτων που πλήττει τους προερχόμενους από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και την προώθηση της ισότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (Bowen et al., 2005).

Η υποστήριξη των φοιτητών και γενικά η αναβάθμιση των εμπειριών από τις σπουδές επιβάλλεται σήμερα τόσο από τις οικονομικές πιέσεις που δέχονται οι ελληνικές οικογένειες, ακόμη και της μεσαίας τάξης, όσο και από τα υψηλά επίπεδα ανεργίας των πτυχιούχων του πανεπιστημίου.

Επιβάλλεται, επίσης, από την κρίση που διέρχεται κι ο ίδιος ο θεσμός του ελληνικού πανεπιστημίου που καθιστά αναγκαία τη συζήτηση όλων των ενδιαφερομένων μερών για την εξεύρεση λύσεων και τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης. Κάθε προσπάθεια, όμως, επίλυσης των προβλημάτων και βελτίωσης της τρέχουσας κατάστασης προϋποθέτει έγκυρα ερευνητικά δεδομένα που θα αποτυπώνουν με ακρίβεια τα προβλήματα του ελληνικού πανεπιστημίου.

Από την ανάλυση των δεδομένων, που προηγήθηκε, αναδείχθηκαν πολλά ζητήματα που αξίζει να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής μελέτης. Είναι βέβαια και άλλα πολλά, για τα οποία δεν γίνεται μνεία αλλά δεν παύουν να υπάρχουν. Τα συμπεράσματα της εργασίας αυτής δείχνουν ότι χρειάζεται να γίνει μετάθεση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από την πρόσβαση, για την οποία υπάρχουν πολλές μελέτες, στη συμμετοχή για την οποία οι σχετικές έρευνες είναι ελάχιστες. Μέσα από τις έρευνες αυτές μπορούν να αναδειχθούν και άλλες πτυχές των εμπειριών από τις σπουδές και των κοινωνικών ανισοτήτων στο πανεπιστήμιο που δεν μπόρεσε να αναδείξει η παρούσα έρευνα, στα περιορισμένα πλαίσια εκπόνησης μιας διδακτορικής διατριβής.

Επιπλέον, τα θέματα που σχετίζονται με τη διεύρυνση της συμμετοχής και τις εμπειρίες από τις σπουδές είναι πολυσύνθετα και σχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες που πηγάζουν από διάφορους παράγοντες, όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη, η εθνότητα κλ.π. Οι προσπάθειες να μειωθούν οι

ανισότητες στο πανεπιστήμιο εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες, ενώ το πανεπιστήμιο δεν έχει την απόλυτη ευθύνη για αυτές.

Από μία άποψη είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένα τελικό, γενικό συμπέρασμα για το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς τις εμπειρίες από τις σπουδές που επικεντρώνεται η παρούσα μελέτη. Επίσης, δε μπορεί να διατυπωθεί και μία πρόταση για την επίλυση του προβλήματος, που τεκμηριώθηκε από τα εμπειρικά δεδομένα, γιατί δεν είναι μία μόνο η αιτία που οφείλονται οι κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση ως συνισταμένη ενός συνόλου κοινωνικών παραγόντων. Υπό αυτή την έννοια δεν μπορεί να υπάρχει και μία μοναδική λύση για την αντιμετώπιση ή τουλάχιστον την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα ζητήματα που σχετίζονται με τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση είναι πολυσύνθετα και βρίσκονται σε διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με τις προϋπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες. Είναι σαφές από τα ευρήματα της έρευνας και μπορεί να υποστηριχθεί πέραν κάθε αμφισβήτησης ότι η διεύρυνση της συμμετοχής δεν άλλαξε σημαντικά τους τρόπους, τις μορφές και τις διαδικασίες αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων στο πανεπιστήμιο. Ισχύει, δηλαδή, αυτό που υποστηρίζει χαρακτηριστικά ο Σιάκαρης ότι μετά τη μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης «ο αναπαραγωγικός ρόλος του Πανεπιστημίου δε φαίνεται ωστόσο, να έχει θιγεί στον πυρήνα του, αν δεν έχει ενισχυθεί κιόλας» (Σιάκαρης, 2006:208).

Συνοπτικά, παρά τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση το πανεπιστήμιο εξακολουθεί να λειτουργεί ως μηχανισμός που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες δεν εντοπίζονται μόνο κατά την πρόσβαση αλλά καθόλη τη διάρκεια και κατά την ολοκλήρωση των σπουδών. Συμβαίνει, μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις να οξύνονται σε μεγαλύτερο, από το παρελθόν, βαθμό και αυτό είναι ένα ζήτημα που προκαλεί σοβαρά ερωτήματα σχετικά με την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στο πανεπιστήμιο αφού πλήττει κατά κύριο λόγο τους φοιτητές από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες ή ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Οι προσπάθειες, όμως, να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές ανισότητες στο πανεπιστήμιο απαιτούν παρεμβάσεις και συντονισμένες ενέργειες σε πολλαπλά επίπεδα εντός και εκτός

της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα πανεπιστήμια δεν μπορούν από μόνα τους να σηκώσουν το βάρος των προσπαθειών για την ισότιμη συμμετοχή και πρέπει να συνεργαστούν με άλλους ενδιαφερόμενους κοινωνικούς φορείς. Η λύση για τις κοινωνικές ανισότητες είναι να υπάρξει μεγαλύτερη ισορροπία στην κατανομή των διαφόρων μορφών κεφαλαίου μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να επανεξεταστεί και να επανακαθοριστεί το περιεχόμενο και η φύση των εμπειριών από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση, προκειμένου να διευρυνθεί η συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση των φοιτητών από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Επίσης, να διασφαλισθεί η προσφορά υψηλού επιπέδου γνώσης που απαιτεί τους κατάλληλους διαθέσιμους πόρους και τη δέσμευση ότι το πανεπιστήμιο δε θα ενισχύει τις ανισότητες.

Μια τέτοια διατριβή είναι δύσκολο να υλοποιηθεί μέσα στη σύγχρονη πραγματικότητα της κρίσης εξαιτίας της οποίας είναι πολύ πιθανό οι κοινωνικές ανισότητες να επιδεινωθούν, και μάλιστα ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης λόγω πολλών παραγόντων. Ανάμεσα σε αυτούς προεξέχοντα ρόλο παίζει η ιδιωτικοποίηση και η εμπορευματοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης και η στενότερη σύνδεσή της με την οικονομία, που έχουν ως συνέπεια η ανώτατη εκπαίδευση να μετάβάλλεται σε μία επένδυση παρά σε ένα δημόσιο αγαθό (Γουνίας, 2007). Είναι σαφές, από αυτή την οπτική γωνία, ότι η αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση είναι πρωτίστως θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής που δε θα περιορίζεται σε αποσπασματικά διορθωτικά μέτρα αλλά θα περιλαμβάνει συγκεκριμένες δράσεις που μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Πρώτον, δράσεις υποστηρικτικές για τη βελτίωση της κατάστασης που μπορεί να μειώσουν τις κοινωνικές ανισότητες αλλά δε μπορούν να φτάσουν στη ρίζα του προβλήματος. Δεύτερον, διορθωτικές δράσεις εντός του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των άμεσων αιτίων που οφείλονται οι κοινωνικές ανισότητες. Τρίτον, θεμελιώδεις δράσεις για την αντιμετώπιση των βασικότερων αιτίων που οφείλονται οι κοινωνικές ανισότητες και που απαιτούν μεταρρυθμίσεις σε μακροοικονομικό επίπεδο. Σε κάθε μια από αυτές τις τρεις κατηγορίες των δράσεων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η πραγματοποίηση ερευνών και η συγκέντρωση δεδομένων για τα αίτια και τις συνέπειες των κοινωνικών

ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διδακτορική διατριβή αναφέρει αρκετές προτάσεις για μελλοντική έρευνα, οι οποίες καταγράφονται κυρίως κατά την ανάλυση των δεδομένων και στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο της περιγραφής και ερμηνείας των τελικών συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Abramson, M., & Jones, P. (2003). Tinto's model of retention revisited: A case study from a 'new' British university. In Thomas, L., Cooper, M. and Quinn, J. (eds.), *Improving completion rates among disadvantaged students*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books, 133–148.
- Aitken, D., Schapper, C., & Skuja, E. (2004). Do Scholarships Help? Preliminary Results of a Case Study of Students in Scholarship Programmes at Monash University, 1997-2001. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 6(1), 15-24.
- Allen, L., Solomon, L., Storan, J., & Thomas, L. (2005). *Higher education in the USA: Student fees, financial aid and access. International comparators of widening participation in higher education—policy and practice series*. Edge Hill University, UK: Action on Access.
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647–664.
- Anders, J. (2012). The link between household income, university applications and university attendance. *Fiscal Studies*, 33(2), 185-210.
- Anders, J., & Micklewright, J. (2015). Teenagers' expectations of applying to university: how do they change?. *Education Sciences*, 5(4), 281-305.
- Andreshak-Behrman, J. (2003). *Characterising recent research into widening participation*. London: Continuum, Centre for Widening Participation Policy Studies University of East London.

- Andrews, L. (1999). *Does HECS deter?: factors affecting university participation by low SES groups*. Occasional paper series 99F, Department of Education, Training and Youth Affairs, Higher Education Division, [Canberra].
- Archer, L., & Hutchings, M. (2000). Bettering yourself? Discourses of risk, cost and benefit in ethically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 21(4), 555-574.
- Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and Social class: Issues of exclusion and inclusion*. London and New York: Routledge Falmer.
- Argentin, G., & Triventi, M. (2011). Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms: Italy, 1992–2007. *Higher Education* 61(3), 309-323.
- Aries, E., & Seider, M. (2005). The interactive relationship between class identity and the college experience: the case of lower income students. *Qualitative Sociology*, 28(4), 419–442.
- Aries, E., & Seider, M. (2007). The role of social class in the formation of identity: a study of public and elite private college students. *Journal of Social Psychology*, 147(2), 137–157.
- Aronowitz, S. (2000). *The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited* (Vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass.
- Attwell, P., & Lavin, D. E. (2007). *Passing the torch: Does higher education for the disadvantaged pay off across generations?* New York: Russell Sage Foundation.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of education policy*, 11(1), 89-112.
- Ballantyne, J., Madden, T., & Todd, N. (2009). Gauging the attitudes of nontraditional students at a new campus: An Australian case study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(4), 301–313.

- Bamber, J., & Tett, L. (2000). Transforming the learning experiences of non-traditional students: A perspective from higher education. *Studies in continuing education*, 22(1), 57-75.
- Bamber, J., & Tett, L. (2001). Ensuring integrative learning experiences for non-traditional students in higher education. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 3(1), 8-16.
- Bamforth, C. (2010). Improving undergraduates' performance via an embedded generic skills program. In *33rd HERDSA Annual Conference, 'Reshaping Higher Education', Melbourne, Australia*. Retrieved from http://www.herdsa.org.au/wpcontent/uploads/conference/2010/papers/HERDSA_2010_Bamforth_C.pdf
- Barone, P., & Saunders, S. (2010). Review of Daryl Smith's "Diversity's promise for higher education: making it work." *Journal of College Student Development*, 51(5), 601-602.
- Baum, S., & Ma, J. (2007). *Education pays 2007: The benefits of higher education for individuals and society*. New York: The College Board.
- Beagan, B. L. (2005). Everyday classism in medical school: Experiencing marginality and resistance. *Medical Education*, 39(8), 777-784.
- Beck, J., & Young, M. F. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183-197.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education: Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European sociological review*, 19(1), 1-24.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 123-141.

- Benseman, J., Coxon, E., Anderson, H., & Anae, M. (2006). Retaining nontraditional students: lessons learnt from Pasifika students in New Zealand. *Higher Education Research and Development*, 25(2), 147–162.
- Benson, R., Hewitt, L., Devos, A., Crosling, G., & Heagney, M. (2009). Experiences of students from diverse backgrounds: The role of academic support in the student experience. *Proceedings of the 32nd HERDSA Annual Conference*, Darwin, 6-9 July 2009, 545-550.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641–664.
- Berry, J., & Loke, G. (2011). *Improving the degree attainment of Black and minority ethnic students*. York: Equality Challenge Unit/The Higher Education Academy.
- Beyers, W., & Goossens, L. (2003). Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style. *Journal of adolescent research*, 18(4), 363-382.
- Blöndal, S., Field, S., & Girouard, N. (2002). Investment in human capital through post-compulsory education and training. Selected efficiency and equity aspects. OECD Economics Department Working Papers, Paris: OECD.
- Boliver, V. (2011). Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. *Higher education*, 61(3), 229-242.
- Boliver, V. (2013). How fair is access to more prestigious UK universities? *The British Journal of Sociology*, 64(2), 344-364.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Boulton-Lewis, G. M., Marton, F., Lewis, D. C., & Wilss, L. A. (2000). Aboriginal and Torres Strait Islander university students' conceptions of formal learning and experiences of informal learning. *Higher Education*, 39(4), 469–488.
- Boulton-Lewis, G., Wilss, L., & Lewis, D. (2003). Dissonance between conceptions of learning and ways of learning for Indigenous Australian university students. *Studies in Higher Education*, 28(1), 79–89.

- Boulton-Lewis, G. M., Marton, F., Lewis, D. C., & Wilss, L. A. (2004). A longitudinal study of learning for a group of indigenous Australian university students: Dissonant conceptions and strategies. *Higher Education*, 47(1), 91-111.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Layder, H., Brown, P., Dillabough J.A. & Hasley, A.H (eds), *Education, Globalization & Social change* (2006). New York: Oxford University Press, 105-118.
- Bourdieu, P. (1988). Vive la crise!. *Theory and society*, 17(5), 773-787.
- Bowden, M. P., & Doughney, J. (2010). Socioeconomic status, cultural diversity and the aspirations of secondary students in the western suburbs of Melbourne, Australia. *Higher Education*, 59(1), 115-129.
- Bowen, W. G., Kurzweil, M. A., Tobin, E. M., & Pichler, S. C. (2005). *Equity and excellence in American higher education* (Thomas Jefferson Foundation distinguished lecture series). Charlottesville, VA: University of Virginia Press.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: Nontraditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 141-160.
- Bowl, M. (2003). *Nontraditional entrants to higher education: 'They talk about people like me'*. Stoke on Trent. UK: Trentham Books.
- Bowl, M., Cooke, S., & Hockings, C. (2008). Home or away? Issues of 'choice', living arrangements and what it means to be a student. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 10(1), 4-13.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contractions of Economic Life*. New York: Basic Books, Inc.
- Brauns, H., Müller, W., & Steinmann, S. (1997). *Educational expansion and returns to education. A comparative study on Germany, France, the UK, and Hungary*. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/erpa/wp1-23.html>.
- Braxton, J. M. (1993). Selectivity and rigor in research universities. *Journal of Higher Education*, 64, 657-675.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.

- Breen, R., & Jonsson, J.O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.
- Brennan, J., & Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. London: Open University Press.
- Brooks, R. (2002). Transitional friends? Young people's strategies to manage and maintain their friendships during a period of repositioning. *Journal of Youth Studies*, 5 (4), 449-467.
- Brooks, R. (2003a). Discussing higher education choices: Differences and difficulties. *Research Papers in Education*, 18 (3), 1-22.
- Brooks, R. (2003b). Young people's higher education choices: the role of friends and family. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 283-297.
- Brooks, R. (2004). My mum would be pleased as punch if I went, my dad seems more particular about it': paternal involvement in young people's higher education choices. *British Educational Research Journal*, 30 (40), 495-514.
- Brown, P. (1997). Cultural Capital and Social Exclusion: Some Observations on Recent Trends in Education, Employment, and the Labour Market. In A.H Hasley, H. Lauder, P. Brown and A. Stuart Wells (eds) *Education, Culture, Economy, Society*. London: Oxford University Press, 736-749.
- Brown, P. (2003). The opportunity trap: education and employment in a global economy. *European Educational Research Journal*, 2(1), 141-179.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2008). Education, globalisation and the future of the knowledge economy. *European Educational Research Journal* 7(2), 131-156.
- Brown, P., Power, S., Tholen, G., & Allouch, A. (2016). Credentials, talent and cultural capital: A comparative study of educational elites in England and

- France. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 191-211.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (second edition). Oxford: Oxford University Press.
- Buchmann, C., & DiPrete, T. A. (2006). The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American sociological review*, 71(4), 515-541.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319-337.
- Buultjens, M., & Robinson, P. (2011). Enhancing aspects of the higher education student experience. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(4), 337-346.
- Cabrera, A. F., Burkum, K. R., La Nasa, S. M., & Bibo, E. W. (2005). *Pathways to a four-year degree: Determinants of transfer and degree completion among socioeconomically disadvantaged students. College retention: A formula for success*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Canton, E., Venniker, R., Jongbloed, B., Koelman, J., Meer, P., & Vossensteyn, H. (2001). *Higher education reform: getting the incentives right*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Cantwell, R. H., & Scevak, J. J. (2004). Engaging university learning: The experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 131-145.
- Chowdry, H., Crawford, C., & Goodman, A. (2011). The role of attitudes and behaviours in explaining socio-economic differences in attainment at age 16. *Longitudinal and Life Course Studies*, 2(1), 59-76.
- Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A. (2013). Widening participation in higher education: analysis using linked administrative data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176(2), 431-457.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Clark, B. (1960). *The Open Door College*. New York: McGraw-Hill.

- Clark, B. (1986). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (1995). *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (2007). Development of the Sociology of Higher Education. In P.J. Gumport (ed.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their contexts*, Baltimore: John Hopkins University Press, 3-16.
- Clark, T. N., & Lipset, S. M. (1991). Are Social Classes Dying?, *International Sociology*, 6(4), 397-410.
- Clark, T. N., & Lipset, S. M. (2001). *The breakdown of class politics: A debate on post-industrial stratification*. Baltimore and London: John Hopkins University, Washington, Press Woodrow Wilson Center Press.
- Clayton, J., Crozier, G., & Reay, D. (2010). The socio cultural and learning experiences of working class students in higher education. In David, M., Bathmaker, A. M., Crozier, G., Davis, P., Ertl, H., Fuller, A., ... & Reay, D. (Eds.) *Improving learning by widening participation in higher education*. London: Routledge, 62-74.
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Stubbs, C. A., & Roberts, L. W. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 45(8), 801-828.
- Coelli, M. (2010). *The forgotten second quartile: Parental income and youth postsecondary education enrolment in Australia*. Paper Number 1107 Working paper series:Department of Economics, University of Melbourne.
- Cole, M. (2011). *Education, equality and human rights: issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class*. New York: Routledge.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American sociological review*, 1002-1019.

- Collins, R., (1979). *The Credential Society*. New York: Academic Press
- Connor, H. (2001). Deciding for or against participation in Higher Education: the views of young people from lower social backgrounds. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 202-224.
- Connor, H., Burton, R., Pearson, R., Pollard, E., & Regan, J. (1999). *Making the right choice: How students choose universities and colleges*. London: CVCP.
- Cowan, C. D., Hauser, R., Kominski, R., Levin, H., Lucas, S., Morgan, S., ... & Chapman, C. (2003). *Improving the measurement of socioeconomic status for the national assessment of educational progress: a theoretical foundation*. National center for Education Statistics.
- Croll, P., & Attwood, G. (2013). Participation in Higher Education: Aspirations, Attainment and Social Background. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 187-202.
- Crompton, R. (1998). *Class and Stratification (2nd edition)*. Cambridge: Polity Press.
- Crosling, G., Thomas, L., & Heagney, M. (2008). *Improving retention of students in higher education: The role of teaching and learning*. London: Routledge.
- Crozier, G., & Reay, D. (2011). Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 145 – 155.
- Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2008). Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions. *Research Papers in Education*, 23(2), 167-177.
- Cuff, E. C., Dennis, A. J., Francis, D. W., & Sharrock, W. W. (2006). *Perspectives in sociology*. London and New York: Routledge.
- Dahrendorf, R. (1988). *The modern social conflict: An essay on the politics of liberty*. California: University of California Press.
- David, M., Bathmaker, A. M., Crozier, G., Davis, P., Ertl, H., Fuller, A., ... & Reay, D. (2009). *Improving learning by widening participation in higher education*. London and New York: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research (Vol 1). *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 769-782.
- Devine, F. (2004). *Class practices: How parents help their children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dibben, N. (2006). The socio-cultural and learning experiences of music students in a British University Music Department. *British Journal of Music Education*, 23(1), 91-116.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of educational research*, 72(1), 31-60.
- Dingwall, R. (1997). *Accounts, interviews and observations*. Sage: London.
- Dodge, T. M., Mitchell, M. F., & Mensch, J. M. (2009). Student retention in athletic training education programs. *Journal of athletic training*, 44(2), 197.
- Dombrovskis, A. (2016). Identity and an identity crisis: the identity crisis of first-year female students at latvian universities and their sociodemographic indicators. In *Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 308-319.
- Erikson, R., & Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can education be equalized?: The Swedish case in comparative perspective*. Westview Press.
- Ertl, H., & Wright, S. (2008). Reviewing the literature on the student learning experience in higher education. *London Review of Education*, 6(3), 195-210.
- Estrada, L., Dupoux, E., & Wolman, C. (2005). The personal – emotional social adjustment of English language learners to community College. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 557-568.
- Evans, T. (1994). *Understanding learners in open and distance education*. London: Kogan Page.
- Feinstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2004). *A Model of the Inter-generational Transmission of Educational Success [Wider Benefits of*

Learning Research Report No. 10]. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education: University of London.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). *The Sage handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, California.: Sage.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259–274.

Gadona, G., Stogiannidou, A., & Kalantzi-Azizi, A. (2005). *Reliability and Validity of the College Adaptation Questionnaire in a Sample of Greek University Students.* Paper presented at the FEDORA PSYCHE Conference: “Internationalisation within Higher Education in an expanding Europe”. New developments in Psychological Counselling. Groningen: Holland. Retrieved from <https://www.deutschedigitalebibliothek.de/binary/MDMK3DOBIVOFECFT4EJP57DDI33JXFVA/full/1.pdf#page=141>.

Gerbrandt, R. (2007). *Exposing the unmentionable class barriers in graduate education.* Doctoral dissertation, University of Oregon, USA.

Gibbs, G., Simpson, C., & Macdonald, R. (2003). Improving student learning through changing assessment—a conceptual and practical framework. In *European Association for Research into Learning and Instruction Conference*, Padova:Italy. Retrieved from <https://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Earli-2003.pdf>.

Goldthorpe, J. H. (1980). *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain.* Clarendon Press: Oxford.

Goldthorpe, J.H. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *British Journal of Sociology*, 45(3), 481-506.

Goldthorpe, J. H., & McKnight, A. (2004). *The Economic Basis of Social Class.* CASE Paper 80: London School of Economics.

Gorard, S., Rees, G., & Fevre, R. (1999). Patterns of participation in lifelong learning: do families make a difference? *British Educational Research Journal*, 25, (4), 517-532.

- Gorard, S., Smith, E., May, H., Thomas, L., Adnett, N., & Slack, K. (2006). *Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education*. Bristol: HEFCE.
- Gorard, S., See, B. H., & Davies, P. (2012). The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation. *York: Joseph Rowntree Foundation*.
Available at <http://learning.wales.gov.uk/docs/learningwales/publications/120817impactofattitudesen.pdf>
- Gouvias, D. (1998). The relation between unequal access to higher education and labour market structure: The case of Greece. *British journal of sociology of education*, 19(3), 305-333.
- Gouvias, D. (2007). The 'response' of the Greek state to global trends of educational policy making. *European Educational Research Journal*, 6(1), 25-38.
- Gouvias, D., & Vitsilakis Soroniatis, C. (2005). Student employment and parental influences on educational and occupational aspirations of Greek adolescents. *Journal of Education and Work*, 18(4), 421-449.
- Gouvias, D., Katsis, A., & Limakopoulou, A. (2012). School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 125-145.
- Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher education*, 39(1), 67-91.
- Gumport, P. J. (2007). *Sociology of higher education: Contributions and their contexts*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Haggis, T. (2004). Meaning, identity and 'motivation': expanding what matters in understanding learning in higher education? *Studies in Higher Education*, 29(3), 335-352.
- Harmon, C.P., Hogan, V., & Walker, I. (2003). Dispersion in the economic return to schooling. *Labour Economics*, 10(2), 205-214.
- Harmon, C.P., Oosterbeek, H., & Walker, I. (2003). The Returns to Education: Microeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 17(2), 115-155.

- Hecher, M. (2004). From Class to Culture. *American Journal of Sociology*, 110, 400-445.
- Heller, D.E. (1997). Student price response in higher education: an update to Leslie and Brinkman. *Journal of Higher Education*, 68 (6),624-659.
- Heller, D.E. (1999). The effects of tuition and state financial aid on public college enrollment. *The Review of Higher Education*, 23(1), 65-89.
- Heller, D.E. (2001). *The effects of tuition prices and financial aid on enrollment in higher education*. California and the nation, Rancho Cordova CA: EdFund.
- Hockings, C., Cooke, S., & Bowl, M. (2007). 'Academic engagement' within a widening participation context—a 3D analysis. *Teaching in Higher Education*, 12(5-6), 721-733.
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). *Going to college: How social, economic and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Hout, M. (1988). More Universalism, Less Structural Mobility: The American Occupational Structure in the 1980s. *American Journal of Sociology*, 93, 1358-1400.
- Huber, C. T. (2015). *Social class experiences of working-class students: Transitioning out of college*. (Doctoral dissertation). Indiana: Indiana State University.
- Immerwahr, J., & Johnson, J. (2007). *Squeeze Play: How Parents and the Public Look at Higher Education Today*. National Center Report 07-4. National Center for Public Policy and Higher Education.
- Ingels, S. J., Curtin, T. R., Kaufman, P., Alt, M. N., & Chen, X. (2002). Coming of Age: 12 Years Later. *Editorial Note*, 4(2), 7.
- Johnes, G., & McNabb, R. (2004). Never give up on the good times: student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 66, 23-47.
- Jones, C.H. (1990). Relationship of entering students' values to academic achievement and persistence in college. *College Student Journal*, 24(4), 353-355.

- Jongbloed, B. (2008). Creating public-private dynamics in higher education funding. A discussion of three options. *Public-private dynamics in higher education funding*, 113-138.
- Kahlenberg, R. D. (2001). *All together now: Creating middle-class schools through public school choice*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Kamarianos, I. (2016). Greek higher education facing change and deregulation (full text in Greek). *Academia*, 6(1), 55-78.
- Kantanis, T. (2000). The role of social transition in students' adjustment to the first year at University. *Journal of Institutional Research*, 9(1), 100–110.
- Kassotakis, M., & Verdis, A. (2013). Shadow education in Greece. *Private Tutoring Across the Mediterranean*, 93-113.
- Kingston, P. (2000). *The Classless Society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kiprianos, P., Kamarianos, I., Stamelos, G., & Balias, S. (Enero/Julio 2011). Market and the higher european educational policies: when the markets fail-the case of greece. *Edusk-Revista Monográfica de Educación Skepsis, n. 2-Formación Profesional*. Vol. I. Contextos de la formación profesional. São Paulo: skepsis. org. pp. 61-89. url:< <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk>>[ISSN 2177-9163].
- Kiprianos, P., & Politis Stergiou, V. (2016). Governance in Greek higher education from a comparative perspective. *Academia*, 6(7), 115-138.
- Kolster, R., & Westerheijden, D. F. (2014). *Employability of professional bachelors from an international perspective*. CHEPS: University of Twente
- Krause, K.-L., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Canberra: DEST.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Kyriazis, A., Asderaki, F., Gouseti, A., & Ageli, E. (2008). *Higher education in Greece*. UNESCO-CEPES.

- Kyridis, A., Bassiou, V., Zagkos, C., Golia, P., Fotopoulos, N., & Papadakis, N. (2012). Social Classes vs Professional Stereotypes in Greece. A View to a Foggy Social Construction. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 27-40.
- Lambert, A. (2010). *Social class and the college experience of students in Kentucky: An exploratory study*. (Unpublished doctoral dissertation). Morehead State University, Minnesota.
- Lapsley, D. K., & Edgerton, J. (2002). Separation – Individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of counseling and Development*, 80, 484-492
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A., & Weininger, E. (2006). *Class, culture, and child-rearing: The transition to college*. New York University
- Lareau, A., & D. Conley (2008). *Social Class: How Does It Work?* New York: Russell Sage Foundation.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (2006). *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford university press.
- Lee, W. S., & Coelli, M. B. (2010). The labour market effects of vocational education and training in Australia. *Australian economic review*, 43(4), 389-408.
- Lindley, J., & Machin, S. (2013). *The Postgraduate Premium: Revisiting Trends in Social Mobility and Educational Inequalities in Britain and America*. England:Sutton Trust.
- Liu, W. M., Ali, S. R., Soleck, G., Hopps, J., Dunston, K., & Pickett, T. Jr. (2004). Using social class in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 3-18
- Lopez, Y. P., Rechner, P. L., & Olson-Buchanan, J. B. (2005). Shaping ethical perceptions: An empirical assessment of the influence of business education, culture, and demographic factors. *Journal of business ethics*, 60(4), 341-358.

- Lu, Y. (2012). *Life Transition in Social Transformation: University Students' Experiences, Aspirations and Achievements in China* (Doctoral dissertation), University of Saskatchewan. Retrieved from <https://ecommons.usask.ca/bitstream/handle/10388/ETD-2012-09-639/LU-DISSERTATION.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Lubrano, A. (2004). *Limbo: Blue-collar roots, white-collar dreams*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Maloutas, T. (2016). Socioeconomic segregation in Athens at the beginning of the 21st century. In Tammaru T., Marcińczak S., Ham M. van, & Musterd S. (eds), *Socio-Economic Segregation in European Capital Cities: East Meets West*. Routledge: London.
- Martin, N. D. (2010). *Social class and elite university education: a Bourdieusian analysis*. (Doctoral dissertation). Duke University. Retrieved from http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/2471/D_Martin_Nathan_a_201005.pdf?sequence=1?ev=pub_ext_prw_xdl.
- Martin, J. W., Swartz-Kulstad, J. L., & Madson, M. (1999). Psychological factor that predict the college adjustment of first year undergraduate students: implications for college counsellors. *Journal of College Counselling*, 2, 121-134.
- Martin, I., Karabel, J., & Jaquez, S. W. (2005). High school segregation and access to the University of California. *Educational Policy*, 19(2), 308-330.
- Massey, D. S., Mooney, M., & Kimberley C. T. (2007). Black Immigrants and Black Natives Attending Selective Colleges and Universities in the United States. *American Journal of Education*, 132, 43-71.
- McCarron, G. P., & Inkelas, K. K. (2006). The gap between educational aspirations and attainment for first-generation college students and the role of parental involvement. *Journal of College Student Development* 47(5), 534-539.
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 23(1), 21-33.

- McSweeney, F. (2014). 'Moving In': Difficulties and Support in the Transition to Higher Education for In-service Social Care Students. *Social Work Education*, 33(3), 317-337.
- Meimaris, M., & Nikolakopoulos, E. (1978). Factor Analysis: Relationship between socio-economic background and host faculty for students in Greek universities. *Social Research Review*, 33-34 (in Greek).
- Meyer, J. W. (1972). The effects of the institutionalization of colleges in society. In K. A. Feldman (ed.), *College and Student: Selected Readings in the Social Psychology of Higher Education*. New York: Pergamon, 109-126.
- Moniarou-Papaconstantinou, V., Tsatsaroni, A., Katsis, A., & Koulaidis V. (2010). LIS as a field of study: socio- cultural influences on students' decision making. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 62 (3), 321-344.
- Moogan, Y. J. (2011). An analysis of school pupils' (with low social economic status) perceptions of university, regarding programmes of study. *Educational Studies*. 37(1), 1-14.
- Moor, H., Bedford, N., Johnson, A., Hall, M., & Harland, J. (2004). *Moving Forward; thinking back: young people's post-16 paths and perspectives on education, training and employment*. Belfast: Council for the Curriculum, Examinations and Assessment.
- Moore, R. (2004). *Education and Society: issues and explanations in the Sociology of education*. UK: Polity.
- Mospen, S. M. (2008). The effect of social class on first-year college student engagement and satisfaction (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (AAT 3305436).
- Museus, S. D., Lam, S., Huang, C., Kem, P., & Tan, K. (2012). Cultural integration in campus subcultures: Where the cultural, academic, and social spheres of college life collide. *Creating campus cultures: Fostering success among racially diverse student populations*, 106-129.
- NASPA (2004). Learning Reconsidered: A Campus-Wide Focus on the Student Experience, National Association of Student Personnel Administrators (NASPA), emphasis added of prior industrial experience. *Higher Education Research and Development* 23(2), 131-145.
- Neumann, W.F. (1985). *Persistence in community college: the student perspective*. (Doctoral dissertation) Syracuse University.

- Nunez, I., & Livanos, I. (2010). Higher education and unemployment in Europe: an analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59(4), 475-487.
- OECD (2011). Does socio-economic background affect reading performance? In PISA 2009 at a Glance, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095250-20-en>
- Ostrove, J. M., & Cole, E. R. (2003). Privileging class: Toward a critical psychology of social class in the context of education. *Journal of Social Issues*, 59, 677-692.
- Padgett, R. D., Goodman, K. M., Johnson, M. P., Saichaie, K., Umbach, P. D., & Pascarella, E. T. (2010). The impact of college student socialization, social class, and race on need for cognition. In S. Herzog (Ed.) *Diversity and Educational Benefits*. New Directions for Institutional Research, 145, 99-111.
- Pahl, R. E. (1989). Is the Emperor Naked? Some Questions on the Adequacy of Sociological Theory in Urban and Regional Research. *International Journal of Urban and Regional Research* 13, 709-20.
- Pakulski, J., & Waters M. (1996). The Reshaping and Dissolution of Social Class in Advanced Societies. *Theory and Society*, 25, 667-91.
- Parsons, T (1964). *The social system*. New York: The Free Press.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. *Higher education: Handbook of theory and research*, 1(1), 1-61.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third*

Decade of Research. San Francisco: Jossey-Bass.

Paulsen, M. B., & St. John, E. P. (1997). The financial nexus between college choice and persistence. In R. A. Voorhees (Ed.), *Researching student aid: Creating an action agenda*. San Francisco: Jossey-Bass, 65-82.

Payne, R. K. (2005). *A framework for understanding poverty*. Highlands, TX: aha! Process.

Perna, L. W., & Titus, M. A. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *The journal of higher education*, 76(5), 485-518.

Powdthavee, N., & Vignoles, A. (2009). *The socio economic gap in university drop out*. Centre for Economics of Education, Institute of Education: London

Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.

Psarou, M. K., & Zafiroopoulos, C. (2004). *Scientific Research: Theory and Applications in Social Sciences*. Athens: Tipothito, Dardanos.

Pugsley, L. (2004). *The university challenge: Higher education markets and social stratification*. Cardiff: Ashgate.

Purcell, K., Elias, P., Atfield, G., Behle, H., Ellison, R., Hughes, C., & Tzanakou, C. (2009). *Plans, aspirations and realities: taking stock of higher education and career choices one year on*. Manchester: HECSU.

Quinn, J. (2004). Understanding working class "drop-out" from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies of Sociology of Education*, 14(1), 57-74.

Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thexton, W., & Noble, J. (2005). *From Life crisis to Lifelong Learning: rethinking working class 'drop-out' from Higher Education*. York: Joseph Rowntree Foundation

Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, 66, 41-62.

- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2007). Developing social and personal competence in the first year of college. *The Review of Higher Education*, 30(3), 271-299.
- Reay, D. (1998a). *Class Work: Mothers' Involvement in Their Children's Schooling*. London: University College Press.
- Reay, D. (1998b). Rethinking Social Class: Qualitative Perspectives on Gender and Social Class. *Sociology* 32(2), 259-75.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education. *Sociological Review*, 48(4), 568-585.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British journal of sociology of education*, 25(4), 431-444.
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness?The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 39(5), 911-28.
- Reay, D. (2006). The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Education Inequality. *British Journal of Educational Studies*. 54(3), 288-307.
- Reay, D. (2007). 'Unruly Places': Inner-city Comprehensives, Middle-class Imaginaries and Working-class Children. *Urban Studies*, 44(7), 1191-1201.
- Reay, D., Davies, J., David, M., & Ball, S. (2001). Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. *Sociology*, 35(4), 855-874.
- Reay, D., David, M., & Ball, S.J. (2005). *Degrees of choice: social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in paradise'? Working class students in elite university. *Sociology*, 43(6), 1103-1121.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). Fitting in" and "standing out": working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 32(1), 1-19.
- Redmond, P. (2006). Outcasts on the inside: Graduates, employability and widening participation. *Tertiary Education and Management*, 12(2), 119-

- Richardson, D. (2003). The transition to degree level study. *Higher Education Academy* http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id506_transition_to_degree_level_study.pdf. Accessed, 21(09).
- Rubin, M. (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 22-38.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary education for the knowledge society* (Vol. 1). Paris: OECD.
- Sarakinioti, A., Tsatsaroni, A., & Stamelos, G. (2011). Changing knowledge in higher education. *Knowledge and Identity: Concepts and application in Bernstein's sociology*, 69-89.
- Schultheiss, D. E. P., & Blustein, D. L. (1994). Role of adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 248.
- Schulz, L., & Szekeres, J. (2008). Service provision to students: Where the gown best fits. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(3), 261-271.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. UK: McGraw-Hill Education.
- Selwyn, N. (2008). Undergraduates' use of the internet for academic information. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 11-22.
- Shavit, Y., & Muller, W. (1998). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Oxford University Press.
- Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education: A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Shor, I. (2005). Why teach about social class? *Teaching English in the two year college (TETYC)*, 33, 161- 170.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 64(1), 22-40.

- Sianou-Kyrgiou, E., & Tsiplakides, I. (2009). Choice and social class of medical school students in Greece. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 727-740.
- Sianou-Kyrgiou, E., & Tsiplakides, I. (2011). Similar performance, but different choices: social class and higher education choice in Greece. *Studies in Higher Education*, 36(1), 89-102.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Mylonas, K., Argyropoulou, K., & Tampouri, S. (2012). Career decision-making difficulties, dysfunctional thinking and generalized self-efficacy of university students in Greece. *World Journal of Education*, 2(1), 117.
- Singh, G. (2011). *Black and minority ethnic (BME) students' participation in higher education: Improving retention and success: A synthesis of research evidence*. Higher Education Academy, York, viewed 06 Feb 2017, <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/inclusion/ethnicity/BME_synthesis_FINAL.pdf>.
- Singleton, R. A., & Straits, B. C. (2010). *Approaches to Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Sirin, S. R., (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Small, K. (2008). Relationships and reciprocity in student and academic services. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(2), 175-185.
- Smith, J. (2000). *A critical survey of empirical methods for evaluating active labor market policies* (No. 2000-6). Research Report, Department of Economics, University of Western Ontario.
- Solomon, L. (2012). *How do age and gender affect university students' experience and outcomes?* (Doctoral dissertation). University of Sussex.
- St. John, E. P., Paulsen, M. B., & Carter, D. F. (2005). Diversity, college costs, and postsecondary opportunity: An examination of the financial nexus between college choice and persistence for African Americans and Whites. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 545-569.

- Steinmetz, C. L. (2008). *Negotiating class boundaries: A phenomenological study of the effects of poverty on the identity development of college students*. ProQuest.
- Stevens, ML., Armstrong, EA., & Arum, R. (2008). Sieve, incubator, temple, hub: empirical and theoretical advances in the sociology of higher education. *Annual Review of Sociology*, 34, 127-51.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2002). Comparing student performance and growth in 2-and 4-year institutions. *Research in Higher Education*, 43(2), 133-161.
- Stuart, M., Lido, C., & Morgan, J. (2011). Personal stories: how students' social and cultural life histories interact with the field of higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 30(4), 489-508.
- Swain, D.K, & Panda, K.C. (2009). Use of electronic resources in business school libraries of an Indian state: A study of librarians' opinion. *The Electronic Library*, 27(1), 74 – 85.
- Terenzini, P. T., Cabrera, A. F., & Bernal, E. M. (2001). *Swimming against the Tide: The Poor in American Higher Education*. Research Report No. 2001-1. College Entrance Examination Board.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Thomas, L. (2005). The implications of widening participation for learning and teaching. *Widening Participation: Which Way Forward for English Higher Education, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education*, 98-113.
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change*. Report <http://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/What-Works-report-final.pdf>.
- Thomas, L. & Quinn, J. (2007). *First generation entry into higher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Tierney, W. G., & Auerbach, S. (2005). Toward developing an untapped resource: The role of families in college preparation. *Preparing for college: Nine elements of effective outreach*, 29-48.

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125.
- Tinto, V. (1987). *Student leaving: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press
- Tinto, V. (1993). Toward a theory of doctoral persistence. In Tinto (ed), *Leaving College*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 230-243.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Keynote address at the 36th Annual Institute for Chief Academic Officers, The Council of Independent Colleges*, Seattle, Washington, 1 November.
- Tinto, V. (2009). Taking student retention seriously: Rethinking the first year of university. Keynote address. *In FYE Curriculum Design Symposium 2009*.
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-69.
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. York: Higher Education Academy.
- Troxel, W. (2010). *Student persistence and success in United States higher education: a synthesis of the literature*. York: Higher Education Academy.
- Tsatsaroni, A. (2011). *OECD PROJECT Overcoming School Failure. Policies that work. Country Background Report* (University of the Peloponnese).
- Tsoukalis, L. (2006). University studies in Greece in the New European and international environment, ELIAMEP. *Greek. ht tp://www. eliamep. gr/en/wp-content/uploads/2008/11/paideia. pdf* (accessed October 13, 2009).
- Turner, S. (2008). Common Across the Atlantic: The Under-representation of Low-Income Students in Higher Education in the U.S. and the U.K., mimeo produced for The Sutton Trust Conference on Social Mobility, 1 June 2008.

- Vallet, L. A. (2004). The dynamics of inequality of educational opportunity in France: Change in the association between social background and education in thirteen five-year birth cohorts (1908-1972). In *meeting of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility*, 6-8.
- Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5 (2), 134–150.
- Vingoles, A., & Crawford C. (2009). The importance of prior educational experiences. In Bathmaker, D., M., Crozier, A.M., Davis, G., P., Ertl, H., Fuller, A., Hayward, G., Heath, S., Hockings, C., Parry, G., *et al*, (eds), *Improving Learning by Widening Participation in Higher Education*. London: Routledge, 47-62.
- Vossensteyn, J. J. (2005). *Perceptions of Student Price-responsiveness: A Behavioural Economics Exploration of the Relationships Between Socio-economic Status, Perceptions of Financial Incentives and Student Choice*. Universiteit Twente.
- Vryonides, M., & Gouvias, D. (2012). Parents' aspirations for their children's educational and occupational prospects in Greece: The role of social class. *International Journal of Educational Research*, 53, 319-329.
- Walpole, M. (2003). Socioeconomic Status and College: How SES Affects College Experiences and Outcomes. *Review of Higher Education*, 27 (1), 45-73.
- Walpole, M. B. (2007). Economically and educationally challenged students in higher education: Access to outcomes. *ASHE-Higher Education Report Series*, 33(3), 1-113.
- Wells, M. I. (2007). Dreams deferred but not deterred: A qualitative study on undergraduate nursing student attrition. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8(4), 439- 456.
- Whitehead, J., Raffan, J., & Deaney, R. (2006). University choice: what influences the decisions of academically successful post-16 students? *Higher Education Quarterly*, 60(1), 4–26.
- Wilkins, S., Shams, F., & Huisman, J. (2012). The decision-making and changing behavioural dynamics of potential higher education students: the impacts of increasing tuition fees in England. *Educational Studies*, 37(5), 541-555.

- Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newton Abbery, Co. Antrim: University of Ulster Press.
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
- Wright, E. O. (2005). *Approaches to class analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 7(1), 14 – 24.
- Yorke, M. (2008). Is the first year experience different for disadvantaged students? In F. Ferrier, & M. Heagney (Eds.), *Higher education in diverse communities: International perspectives, local initiatives*. London: European Access Network (London) and the Higher Education Authority of Ireland. 113-120.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. UK: McGraw-Hill Education.
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασιάδης, Χ. & Πατραμάνης, Αλ., (Εισ.-Επιμ.) (2003). *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ
- Αλεξίου, Θ. (2007). Η φυσιοποίηση της κοινωνίας: οι κοινωνικές ανισότητες ως φυσικές ανισότητες. *Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού*, (76), 91-105.
- Αλεξίου, Θ. (2009). Κοινωνική τάξη και κοινωνική πολιτική: Αναθεωρήσεις και επαναπροσδιορισμοί. *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, (16), 209-226.

- Ασκούνη, Ν. (2011). Κλειδιά και αντικλειδιά: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/931>.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P., (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (μετάφραση Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bourdieu, P. (1985). L' école conservatrice: les inegalites devant l' école et devant la culture (μτφρ. Φραγκουδάκη). Στο Φραγκουδάκη (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 359-391.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1993). *Οι κληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (2014). *Η αναπαραγωγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. (1991). Ικανοποιήσεις και απογοητεύσεις μαθητών και πρωτοετών φοιτητών από το Λύκειο και το Πανεπιστήμιο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 18-19, 43-46
- Γκαντώνα, Γ. (2007). *Η συμβολή ατομικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων κατά την προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού στο Πανεπιστήμιο: Μια οικοσυστημική προσέγγιση*. (Διδακτορική Διατριβή), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Γουβιάς, Δ. (2002). «Εξίσωση» ή «προσαρμογή»; Διαχρονικές τάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αγορά εργασίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 89-114.
- Γουβιάς, Δ. (2010). Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004): ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της «μεταρρύθμισης Αρσένη». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, (132), 132-133.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφραση Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια και Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χαράλαμπος Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Δεδουσόπουλος, Α., (2002). *Οι αναδιαρθρώσεις της παραγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Δημαράς, Α. (2003). Σχολική εκπαίδευση: Οι νέες μεταρρυθμίσεις. Στην *Εγκυκλοπαίδεια Ιστορία του Νέου Ελληνισμού (1770-1900) - τόμος 9ος: Νικητές και ηττημένοι (1949-1974). Νεοελληνικοί προσανατολισμοί: Ανασυγκρότηση και ανάπτυξη (167-180)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 170.
- ΕΚΚΕ, (2000). *Διαδικασίες ενσωμάτωσης των νέων στην αγορά εργασίας. Η περίπτωση των Αποφοίτων Κοινωνικών Επιστημών της Ανωτάτης Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Ευθυμίου, Κ., Ευσταθίου, Γ., & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2001). *Η ανάγκη για συμβουλευτική: Έρευνα στο φοιτητικό πληθυσμό*. Παρουσίαση στο Α΄ Διεθνές συνέδριο του Ε.Κ.Ε.Π., Αθήνα.
- Gewirtz S., & Cribb A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μτφρ. Δ.Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Ηλιού, Μ. (1987). Η έννοια της ισότητας ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτική της χρήση. Στο Λαμπίρη –Δημάκη (επιμ.), *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: Παπαζήση, 117-124.
- Θάνος, Θ. (2007). *Συμβολή σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μελέτη των ευκαιριών πρόσβασης των κοινωνικο- επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο (διδακτορική διατριβή)*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών & Κοινωνικών Σπουδών.
- Θάνος, Θ. (2010α). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση: Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Γ. Κουζέλης, Προλεγόμενα). Αθήνα: Νήσος.

- Θάνος, Θ. (2010β). Κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 161, 57-71.
- Θάνος, Θ. (2015). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλτσόγια, Ν. (1991). Η έννοια της αυτοδιοίκησης των πανεπιστημίων και τα όρια της κρατικής παρέμβασης. Στο *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα: οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγεώργα.
- Κανελλόπουλος Κ., Μαυρομάρας Κ., & Μητράκος Θ. (2003). *Εκπαίδευση και αγορά εργασίας*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον
- Καραμεσίνη, Μ. (2003). Ζήτηση και προσφορά υπηρεσιών Ανώτατης Εκπαίδευσης και αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Στο Δ.Γ. Τσαούσης (επιμ.), *Από τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης. Εξελίξεις μιας δεκαπενταετίας. Η περίπτωση της Ελλάδας*. Αθήνα: Gutenberg, 69-113.
- Καραμεσίνη, Μ. (2008). *Η απορρόφηση των πτυχιούχων πανεπιστημίου στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Διόνικος.
- Καραμεσίνη, Μ. (2016). Από την εκπαίδευση στην αμειβόμενη εργασία: Εμπειρική διερεύνηση της εργασιακής ένταξης των νέων στην Ελλάδα. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 1 (1), 67-84. Διαθέσιμο στο <http://ejournals.epublishingekt.gr/index.php/SCAD/article/viewFile/9004/9228>.
- Καραμεσίνη, Μ., & Κορνελάκης, Α., (2005). Από την Εργασία στην Απασχόληση: Η πρώτη Σημαντική Εργασία των Αποφοίτων ΑΕΙ και η Εργασιακή Εμπειρία μέσω του STAGE. Στο Α. Δεδουσόπουλος, Γ. Κουζής, Ξ. Πετρινώτη, Σ. Ρομπόλης (επιμ.), *Εργασία 2005*. Αθήνα: Ινστιτούτο Ανθρώπινων Πόρων και Αστικού Περιβάλλοντος, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 307-318.

- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα, Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης & Ι.Ν.Κανάκης (επ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 266-294.
- Κασσωτάκης, Μ. & Παπαγγέλη- Βουλιουρή, Δ. (1995). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική αναδρομή-προβλήματα-προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατριβέση, Κ. Ν. (2004). *Κοινωνιολογική θεωρία: Σύγχρονα ρεύματα της κοινωνιολογικής σκέψης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ. (1997). *Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση, ισότητα ευκαιριών και ισότητα αποτελεσμάτων: Εκπαίδευση ως ατομικό επίτευγμα ή κοινωνική παροχή*; Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 51-52.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε (2014). *Τα βασικά μεγέθη της Εκπαίδευσης, η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση 2012-2013*. Αθήνα.
- Κίσσας, Γ. Ν. (1996). *Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με την πορεία των σπουδών των φοιτητών*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τομέας Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κλάδης, Δ., Κοντιάδης, Ξ., & Πανούσης, Γ. (2007). *Η Μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Κουλαϊδής, Β., (2007), Πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών και οικονομία: Τυπολογία πρακτικών. Στο Δ. Κλάδης, Ξ. Κοντιάδης και Γ. Πανούσης (επ.), *Η μεταρρύθμιση του Ελληνικού Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Παπαζήσης, 281-292.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυριαζή, Ν. (1999) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα :Gutenberg,

- Κυρίδης, Α. (2015). «Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω...» Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο Θάνος, Θ. (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg, 79-118.
- Κυρίδης, Α., Ντίνας, Κ., Βλαχαίτη, Β., Ιωαννίτου, Ε., & Λαμπροπούλου, Β. (2002). Οι φοιτητές περιγράφουν τον "ιδανικό" πανεπιστημιακό δάσκαλο.«ο σωστός καθηγητής είναι ένας σωστός και ολοκληρωμένος άνθρωπος... Μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 122, 78-87.
- Kalantzi-Azizi, A., & Chatzidimou, S. (1996). Ερμηνευτική προσέγγιση της αναβλητικότητας στα μαθητικά/φοιτητικά καθήκοντα [An expounding approach of procrastination of students' tasks]. *Νέα Παιδεία*, 80, 89-111.
- Kamarianos, I. (2016). Greek higher education facing change and deregulation (full text in Greek). *Academia*, 6(1), 55-78.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας. Έλληνες φοιτηταί: προέλευσις και προοπτικά*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1983). *Η ελληνική κοινωνία στη φοιτητική συνείδηση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας* (τρίτη έκδοση), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Lallement, M. (2001). *Ιστορία των κοινωνιολογικών ιδεών* (μτφρ. Λυκούδης Μπ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lamprianidis, L., & Pratsinakis, M. (2015). Η νέα εξερχόμενη μετανάστευση από την Ελλάδα. [The new migration from Greece]. *Enthemata Avgis*, 6.
- Μαλούτας, Θ. (2015). Διαγενεακή αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Ανιχνευτική διερεύνηση της πρόσβασης των νέων στην εκπαίδευση και το επάγγελμα στα απογραφικά δεδομένα του 2001 και 2011. Στο Θάνος Θ. (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*, Αθήνα: Gutenberg, 129-184.

- Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου, (Επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 258-292.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008α). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), 204-235.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008β). *Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής*. Μελέτη που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του έργου 'Επιμόρφωση/Ευαισθητοποίηση των Εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στο χώρο της εκπαίδευσης'. (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Πράξη 4.1.1.α) Φορέας υλοποίησης, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας των Φύλων (Κ.Ε.Θ.Ι).
- Μαυρογιώργος, Γ., & Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2000). Τάσεις στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών. Στο Μπασαντής, Δ., (επιμ.), *Το Πανεπιστήμιο στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 175-204.
- Μονιάρου-Παπακωνσταντίνου, Β. (2013). *Η επιστήμη της πληροφόρησης ως τομέας σπουδών: κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές στις εκπαιδευτικές επιλογές και τις διαδρομές των φοιτητών των τμημάτων Βιβλιοθηκονομίας και Πληροφόρησης*. (Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμη στο <https://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/13157>.
- Μονιούκας, Φ. (2011). *Μαθηματική μοντελοποίηση των εκπαιδευτικών προτιμήσεων των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η χρήση της ως βάση για τη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής* (Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μοσχονάς, Α., & Κονιόρδος, Σ.Μ. (2004). Εισαγωγή: η προβληματική των εργασιακών σχέσεων στην Ευρώπη». Στο Α. Μοσχονάς και Σ.Μ. Κονιόρδος (επιμ.), *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εργασιακές σχέσεις. Προβληματισμοί και αναζητήσεις σε εθνικό και διευρωπαϊκό επίπεδο*, Αθήνα: Gutenberg, 19-20
- Μουζέλης, Ν. (1994). Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *P. Bourdieu, Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, 54-62.

- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εξέλιξη στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας (τόμος Α')*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουρντιέ, Π. (1994α). Οι τρεις καταστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου (Ε. Σταματοπούλου, Μετφρ.). Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Παρουσίαση-Επιμ.), *Π. Μπουρντιέ Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι, 75-84.
- Μπουρντιέ Π. (1994β). Το κοινωνικό κεφάλαιο [Προσωρινές σημειώσεις] (Μτφρ. Π. Γεωργίου & Θ. Ψυχογιός). Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Παρουσίαση-Επιμ.), *Π. Μπουρντιέ Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι, 91-95.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας προς τιμή του Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη, Ρέθυμνο 11.03.2009]. Αθήνα: Μοτίβο, 43-57.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΟΟΣΑ (2008). *Η εκπαίδευση με μια ματιά 2008: περίληψη στα ελληνικά Διαθέσιμο στο <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41261707.pdf>*.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1994). Ο στοχαστής της «πρωτόγονης σκέψης». Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), Ρ. Bourdieu, *Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας-Δελφίνι, 23-48.
- Παπαδιώτη – Αθανασίου, Β. & Δαμίγος, Δ. (2003). Ανάγκες και ψυχοκοινωνική προσαρμογή φοιτητών/τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμος ΔΒ', μέρος τρίτο, 231-262.
- Παπαδόπουλος, Δ. (2014). *Επιλογή σπουδών και η επίδραση του διδάσκοντα στην πορεία του φοιτητή: Μια ποιοτική έρευνα στο Πανεπιστήμιο Πατρών* (Μεταπτυχιακήεργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8015/3/Nimertis_PapadopoulosD%28teeapi%29.pdf.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, 46-51.

- Παπανούτσος, Ε. (1996). *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία* (2η έκδ.). Αθήνα: Φιλιππότης.
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (4η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Parsons, T (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην Αμερικάνικη κοινωνία (μτφρ. Φραγκουδάκη Α.) στο Φραγκουδάκη Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση, 249-279.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (επιμ. Τσαούσης Δ. Γ.). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Σαρακινιώτη, Α. (2012). Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών ανώτατης εκπαίδευσης: το παράδειγμα των προγραμμάτων σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή) Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Σιάκαρης, Κ. (2006). *Από την ΕΟΚ στην ΕΕ: η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2007). Επιλογές σπουδών για την Ανώτατη Εκπαίδευση και ανισότητα των φύλων. Στο Ε. Μαραγκουδάκη (επιμ.) *Δοκίμια. Εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 115- 126.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας: Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2015). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: πραγματικότητα και προοπτικές. Στο: Θάνος Θ (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*, Αθήνα: Gutenberg, 45-56.

- Σταμέλος, Γ. & Καρανάτσης, Κ. (2002). Νύξεις για το χθες και το σήμερα του Ελληνικού Πανεπιστημίου, εισαγωγή για την ελληνική έκδοση του βιβλίου του Renaut A., *Les revolutions de l'universite. Essai sur la modernization de la culture*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α (2006). *Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες: Από το σχέδιο στην υλοποίηση*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Schultz, T. W. (1972). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης* (εισαγ.- μτφρ Γ.Φ Κουτσουμάρη), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τζαφέα, Ό., Κύργιος, Ν., & Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2016). Ηλεκτρονικά μαθήματα και ψηφιακό χάσμα στο πανεπιστήμιο. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4A).
- Τσατσαρώνη, Α., & Κούρου, Μ.(2007α). Προγράμματα σπουδών-Δημιουργική και Κριτική σκέψη: όροι και προϋποθέσεις. Στο Β. Κουλαιδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα:ΟΕΠΕΚ, 61-76.
- Τσατσαρώνη, Α., & Κούρου, Μ.(2007β). Παραγωγική Μάθηση και Παιδαγωγικές: Δημιουργικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών, Πρακτικές σπουδών-Δημιουργική και Κριτική σκέψη: όροι και προϋποθέσεις. Στο Β. Κουλαιδής (επιμ.) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα:ΟΕΠΕΚ, 77-94.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Τσουκαλάς, Κ. (2007). Εκπαίδευση, κουλτούρα και ιδεολογία. Στο Δ. Κλάδης, Ξ. Κοντιάδης, Γ. Πανούσης (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 19-34.
- Τσουκαλάς, Κ. (2012). *Η Ελλάδα της λήθης και της αλήθειας. Από τη μακρά εφηβεία στη βίαια ενηλικίωση*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Timasheff, N.S., & Theodorson, G.A. (2005). *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*, (μτφ.: Τσαούση Δ.Γ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Μια επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται. Στο Θ. Μυλωνάς, (επιμ.).

Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός , νέες έρευνες, προοπτικές. Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις, 237-254.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ψαχαρόπουλος, Γ., & Καζαμίας, Α. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΜΕ.

Παράρτημα

Παράρτημα Α'

Ερωτηματολόγιο

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι σημαντική, γιατί συνεισφέρει στην προσπάθεια να διερευνηθούν οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές τους και να καθοριστούν τα κριτήρια για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους αλλά και τη μετάβαση τους στην αγορά εργασίας. Είναι άκρως εμπιστευτικό και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρώς για ερευνητικούς σκοπούς

A.

Ηλικία: /_/_/

Φύλο: /_/_/ Γυναίκα /_/_/ Άνδρας

Τμήμα : _____

Έτος σπουδών: /_/_/

B.

1) Πόσο σημαντικοί ήταν οι παρακάτω λόγοι στην απόφασή σου να σπουδάσεις στο πανεπιστήμιο; (Βάλε X σε κάθε λόγο, ανάλογα με το βαθμό που ήταν σημαντικοί).

Λόγοι	Πολύ σημαντικός	Σημαντικός	Ουδέτερος	Λίγο σημαντικός	Καθόλου σημαντικός
1. Για να βρω ευκολότερα δουλειά					
2. Για να ζήσω την εμπειρία της φοιτητικής ζωής					
3. Για να ασκήσω ένα επάγγελμα με υψηλές απολαβές και κύρος					
4. Με ενδιέφερε ιδιαίτερα να εξειδικευθώ σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο					
5. Για να καλλιεργηθώ και να αναπτύξω την προσωπικότητά μου					

6. Θεώρησα ότι το πτυχίο είναι απαραίτητο σε περιόδους κρίσης					
7. Το ήθελαν πολύ και επέμεναν οι γονείς μου					
8. Όλοι οι φίλοι μου ακολουθούσαν αυτή την πορεία					
9. Δεν θα σπούδαζα αν είχα άλλη επιλογή επαγγελματικής αποκατάστασης					
Κάτι άλλο					

2) Ποιος από τους παραπάνω λόγους έπαιξε τον πιο σημαντικό ρόλο στην απόφασή σου να σπουδάσεις στο πανεπιστήμιο; Γράψε ένα από την παραπάνω λίστα:

3) Ποια θέση κατείχε το αντικείμενο σπουδών σου (π.χ. φυσική, ιατρική) στις επιλογές που δήλωσες στο μηχανογραφικό; (Σημείωσε 1=1η επιλογή, 2=2η επιλογή κ.λπ.):

4) Είναι το αντικείμενο των σπουδών σου (π.χ. φυσική, ιατρική) αυτό που πραγματικά σε ενδιέφερε; (Σημείωσε X στο αντίστοιχο κουτί).

ΝΑΙ, είναι αυτό ακριβώς που με ενδιέφερε	
ΟΧΙ, δεν με ενδιέφερε καθόλου	
Δεν με ενδιέφερε ιδιαίτερα, απλώς ήθελα να μπω στο πανεπιστήμιο	
Δεν είχα άποψη, το δήλωσα στην τύχη	

5) Πόσο σημαντικοί ήταν οι παρακάτω λόγοι στην επιλογή του αντικειμένου σπουδών; (Βάλε X σε κάθε λόγο ανάλογα με το βαθμό που είναι σημαντικός).

Λόγοι	Πολύ σημαντικός	Σημαντικός	Ουδέτερος	Λίγο σημαντικός	Καθόλου σημαντικός
Κάλυπτε τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου					
Δεν κάλυπτε τα ενδιαφέροντά μου, αλλά ήταν αναγκαία επιλογή σε περίοδο ανεργίας και κρίσης					
Με πίεσαν οι γονείς μου, παρότι δε μου άρεσε, για να ασκήσω ένα συγκεκριμένο επάγγελμα					
Θεωρούσα ότι παρέχει επαγγελματικές ευκαιρίες και εναλλακτικές λύσεις καριέρας					
Για να σπουδάσω στην πόλη μου και να αποφύγω το κόστος σπουδών					
Το συγκεκριμένο αντικείμενο μου επέτρεπε να σπουδάσω και ταυτόχρονα να εργάζομαι					

- 6) Ποιες ήταν οι πληροφορίες σου σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, το περιεχόμενο, τις επαγγελματικές προοπτικές του τμήματος που σπουδάζεις; (Προσοχή! Πριν την εισαγωγή σου στο πανεπιστήμιο). (Σημείωσε X στο αντίστοιχο κουτί).

Δεν γνώριζα τίποτε, το επέλεξα τυχαία	
Είχα μια ελλιπή και ασαφή πληροφόρηση	
Είχα πλήρη και επαρκή ενημέρωση	

- 7) Πόσο σημαντική ήταν η καθεμιά από τις παρακάτω πηγές πληροφόρησης στην επιλογή σπουδών; (Βάλε X ανάλογα με το βαθμό που είναι σημαντική).

	Πολύ σημαντική	Σημαντική	Ουδέτερη	Λίγο σημαντική	Καθόλου σημαντική
Γονείς					
Φίλοι					
Καθηγητές στο σχολείο					
Καθηγητές στο φροντιστήριο					
Σύμβουλοι επαγγελματικής σταδιοδρομίας					
Ειδικά βιβλία, tests και ιστοσελίδες για την επαγγελματική σταδιοδρομία					
Είχα συγκεντρώσει προσωπικά πολλές πληροφορίες					
Ήξερα τι ήθελα να σπουδάσω, δεν ζήτησα πληροφορίες					
Δεν είχα καμιά πληροφόρηση					

- 8) Γενικά, πόσο ευχαριστημένος/η είσαι από τις σπουδές σου;

Πολύ ευχαριστημένος /η	
Αρκετά ευχαριστημένος	
Ούτε ευχαριστημένος ούτε δυσαρεστημένος	
Δυσάρεστημένος	
Πολύ δυσαρεστημένος	

9) Σε ποιο βαθμό συμφωνείς με τις ακόλουθες απόψεις: (Σημείωσε X στο αντίστοιχο κουτί).

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Το πτυχίο στο πανεπιστήμιο είναι ακριβή επένδυση και δεν αξίζει πλέον					
Τα οφέλη από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο εξαρτώνται από τα χρήματα που διαθέτει κανείς					
Το πτυχίο απαραίτητο για τη εύρεση εργασίας					
Η κρίση και η ανεργία καθιστούν το πτυχίο αναγκαίο					
Οι εμπειρίες μου δεν ήταν ανάλογες με τις προσδοκίες μου					
Μου αρέσει που η φοιτητική ζωή, ειδικά για το ξέγνοιαστο τρόπο ζωής					
Αξίζει η εμπειρία της φοιτητικής ζωής, ανεξάρτητα από τα οφέλη του πτυχίου					

10) Ποια είναι η γνώμη σου για τη μέχρι τώρα εμπειρία σου από το πανεπιστήμιο; (Παρακαλώ επίλεξε την κατάλληλη απάντηση για κάθε πρόταση).

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Ένωσα μέλος μιας ομάδας με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα					
Η ακαδημαϊκή ζωή στο πανεπιστήμιο μου ταιριάζει πολύ					
Το Πανεπιστήμιο μου δίνει τη δυνατότητα να διευρύνω τους πνευματικούς μου ορίζοντες και τη διάθεση για μάθηση					
Το Πανεπιστήμιο μου δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξω την κριτική σκέψη					
Το πανεπιστήμιο με φέρνει σε επαφή με σημαντικούς επιστήμονες					
Το πανεπιστήμιο με μαθαίνει να δουλεύω με ομαδικό πνεύμα					
Το πανεπιστήμιο με μαθαίνει να λύνω τα προβλήματα της ζωής					
Οι καθηγητές έχουν υψηλή επιστημονική κατάρτιση					
Οι καθηγητές με παρακινούν για μάθηση μέσα από τη					

διδασκαλία					
Συνεργάζομαι με τους συμφοιτητές μου					

11) Ποιες από τις παρακάτω αρνητικές εμπειρίες έζησες κατά τη διάρκεια των σπουδών σου;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Προβλήματα με τους καθηγητές		
Δυσκολίες στα μαθήματα		
Σκέφτηκα να παρατήσω τις σπουδές		
Δυσκολίες ένταξης σε κοινωνικά δίκτυα		
Προβλήματα υγείας και ψυχολογικά προβλήματα		
Κανένα		

12) Πόσες ημέρες σε μια τυπική εβδομάδα πήγαινες στο πανεπιστήμιο; _____

13) Σε ποιο βαθμό είσαι ικανοποιημένος/η με τα παρακάτω; (Παρακαλώ επέλεξε την κατάλληλη απάντηση για κάθε πρόταση).

	Πολύ ικανοποιημένος	Ικανοποιημένος	Ουδέτερος	Λίγο ικανοποιημένος	Καθόλου ικανοποιημένος
Πληρότητα και συνοχή του αντικειμένου και του προγράμματος σπουδών					
Ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών					
Παραδόσεις προσαρμοσμένες στην ύλη των μαθημάτων					
Νέες μέθοδοι διδασκαλίας					
Χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση-ανοιχτά ηλεκτρονικά μαθήματα					
Χρήση της βιβλιοθήκης					
Υλικοτεχνικές υποδομές για τη διδασκαλία					
Ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε λειτουργίες του πανεπιστημίου					
Φοιτητική μέριμνα (εστίες, σίτιση)					

14) Σε ποια κατηγορία από τις παρακάτω κατατάσσεις τον εαυτό σου σε σχέση με την παρακολούθηση των μαθημάτων; (Βάλε X στο κατάλληλο κουτάκι).

Παρακολουθούσα όλα μαθήματα και διάβασα σε (σχεδόν) καθημερινή βάση	
Παρακολουθούσα όλα τα μαθήματα, διάβαζα μόνο στις εξεταστικές	
Δεν παρακολουθούσα μαθήματα, διάβαζα μόνος/η μου σε (σχεδόν) καθημερινή βάση	
Δεν παρακολουθούσα μαθήματα, δεν διάβαζα σχεδόν ποτέ	

15) Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ότι ανέπτυξες τις παρακάτω δεξιότητες μέσα στο πανεπιστήμιο;

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Δημιουργικότητα\ Καινοτόμες Ιδέες					
Πρωτοβουλία\ Ηγετικές ικανότητες					
Δυνατότητα προσαρμογής στην κοινωνική πραγματικότητα					
Καλή χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ					
Αναλυτική- συνθετική σκέψη					

16) Εργαζόσουν; (κύκλωσε την κατάλληλη λέξη) ΝΑΙ ΟΧΙ

17) Για ποιο λόγο εργάστηκες;

Εργάστηκα για να καλύψω τα έξοδα των σπουδών μου	
Δεν με ενδιέφεραν οι σπουδές και εργαζόμουν, επειδή είχα ελεύθερο χρόνο	
Εργάστηκα για να αποκτήσω επιπλέον προσόντα	
Εργάστηκα για να ενταχθώ σε κοινωνικά δίκτυα	

18) Πόσο ξεκάθαρα ήταν στο μυαλό σου τα επαγγελματικά σου σχέδια, πριν την εισαγωγή σου στο πανεπιστήμιο; (Επιλέξτε ένα από τα παρακάτω).

Είχα ξεκάθαρη εικόνα για το επαγγελματικό μέλλον και τα προσόντα που χρειάζομαι για αυτό	
Τα σχέδια μου ήταν γενικά, χωρίς συγκεκριμένους στόχους	
Δεν είχα σκεφτεί τι θα κάνω μετά την ολοκλήρωση των σπουδών	

19) Υπάρχει, κατά τη γνώμη σας, σχέση μεταξύ των γνώσεων που προσφέρουν οι σπουδές σας με των γνώσεων που απαιτεί η αγορά εργασίας;

πάρα πολύ πολύ αρκετά λίγο καθόλου (ικανοποιητικός)

20) Ποια θεωρείς σήμερα την πιο ικανοποιητική λύση για την επαγγελματική σου αποκατάσταση;

Να διοριστώ στο δημόσιο	
Να εργαστώ στον ιδιωτικό τομέα	
Να ανοίξω δική μου επιχείρηση	
Να μεταναστεύσω στο εξωτερικό	
Να ασχοληθώ με κάτι διαφορετικό από αυτό που σπούδασα	

21) Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας σας;

	<i>Πατέρας</i>	<i>Μητέρα</i>
Απολυτήριο Δημοτικού		
Απολυτήριο Γυμνασίου		
Απολυτήριο Λυκείου		
Πτυχίο ΤΕΙ		
Πτυχίο ΑΕΙ		
Μεταπτυχιακό ή/ διδακτορικό δίπλωμα		

22) Σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες εντάσσεται το επάγγελμα των γονιών σας; (Σημειώστε συγκεκριμένα)

	<i>Πατέρας</i>	<i>Μητέρα</i>
Διευθυντικό ή ανώτερο επιστημονικό επάγγελμα		
Επιχειρηματίας		
Δημόσιος Υπάλληλος		
Ιδιωτικός υπάλληλος		
Ελεύθερος επαγγελματίας		
Αγρότης, εργάτης		
Άνεργος		
Αναφέρετε συγκεκριμένα (θέση, ιδιωτικός/δημόσιος τομέας, καθήκοντα):		
Πατέρας		

Μητέρα

23) Ποιο είναι -κατά προσέγγιση- το μηνιαίο εισόδημα της οικογένειά σας; (Σημειώστε ένα X στο αντίστοιχο κουτί)

Λιγότερο από 1500 ευρώ	
Από 1500 έως 3000 ευρώ	
Από 3000 και πάνω	

24) Είστε ο/η πρώτος/η από την οικογένεια που σπουδάζει στο πανεπιστήμιο
ΝΑΙ ΟΧΙ

25) Ο τόπος μόνιμης κατοικίας είναι: (Σημειώστε ένα X στο αντίστοιχο κουτί)

Αστικό κέντρο	
Αγροτική περιοχή	

26) Πώς καλύπτεις τα έξοδα των σπουδών σου; (Σημείωσε X στο αντίστοιχο κουτί)

Υποτροφία	
Δάνειο	
Γονείς	
Προσωπικά Εισοδήματα	
Εργάζομαι με πλήρη απασχόληση	
Εργάζομαι με μερική απασχόληση	
Μένω με τους γονείς μου και έχω λίγα έξοδα	

27) Ποιος αναμένεις να είναι ο βαθμός του πτυχίου σου;

Καλώς
Λίαν καλώς
Άριστα

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας !

Παράρτημα Β'

Οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης

Φύλο

Τμήμα

Ηλικία

Τόπος μόνιμης κατοικίας

Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

Επάγγελμα γονέων

Εισόδημα οικογένειας

Γνώση Η/Υ

Ξένες γλώσσες

Διάρκεια σπουδών

Ενότητα Α. Πρόσβαση στο πανεπιστήμιο

I. Προσδοκίες από τις σπουδές

1. Κάνοντας μία αναδρομή στο παρελθόν, μίλησε μου σύντομα για τη σχολική σου διαδρομή.
2. Για ποιους λόγους αποφάσισες να συνεχίσεις τις σπουδές σου στο πανεπιστήμιο; Πόσο σημαντικό ήταν για εσένα και τους γονείς σου και γιατί;
3. Από πότε άρχισες να σκέφτεσαι για τις σπουδές; Από πότε άρχισες να προετοιμάζεσαι για τις πανελλαδικές εξετάσεις και με ποιους τρόπους;

II. Επιλογή σπουδών

1. Για ποιους λόγους επέλεξες να σπουδάσεις στο συγκεκριμένο τμήμα; Πότε πήρες την απόφαση; Υπήρχε εμπλοκή των γονέων σου στην επιλογή σπουδών; Υπήρχαν διαφορές στις απόψεις ή στα επιχειρήματα τους; Πόσο επηρεάστηκες από τη γνώμη τους;
2. Σε ποιο βαθμό σε ενδιέφεραν οι σπουδές στο συγκεκριμένο τμήμα;
3. Είχες συγκεκριμένες πηγές πληροφόρησης για αυτές, πριν κάνεις την επιλογή και ποιες ήταν αυτές;

Ενότητα Β. Εμπειρίες από τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση

I. Επίδοση

1. Τι βαθμό πτυχίου περιμένεις να πάρεις;

2. Πώς θα περιέγραφες τον εαυτό σου ως φοιτητή σε σχέση με την παρακολούθηση των μαθημάτων και την ανταπόκριση στις απαιτήσεις των σπουδών; Περιγραφέ μου μια τυπική μέρα στο πανεπιστήμιο.
3. Εργάστηκες κατά τη διάρκεια των σπουδών σου και γιατί; Ποιο ήταν το κόστος των σπουδών και πώς τελικά το κάλυψες;

II. Αντιλήψεις για τη μάθηση

1. Ποια είναι η γνώμη σου για το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός σου, σε σχέση με τη μάθηση, την απόκτηση δεξιοτήτων και την ευρύτερη καλλιέργεια σου;
2. Ποιες είναι οι εμπειρίες σου από τη διδασκαλία, τη σχέση με τους καθηγητές και την αξιολόγηση της επίδοσής σου;
3. Ποιες είναι οι εμπειρίες σου από την υποστήριξη του πανεπιστημίου σε σχέση με τις υλικοτεχνικές υποδομές και τη φοιτητική μέριμνα;
4. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισες σε σχέση με τη μάθηση και την ολοκλήρωση των σπουδών σου;

III. Ενσωμάτωση

1. Πιστεύεις ότι έχεις ενσωματωθεί στη ζωή του πανεπιστημίου; σε τι είδους δραστηριότητες συμμετέχεις και τι κάνεις στον ελεύθερο χρόνο σου ως φοιτήτης/τρια;
2. Ποιες είναι οι εμπειρίες από τη σχέση που έχεις αναπτύξει με τους συμμαθητές/τριες σου; ποιες δραστηριότητες και συζητήσεις κάνετε από κοινού;
3. Αντιμέτωπες δυσκολίες σε σχέση με την ενσωμάτωσή σου στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή; Αν ναι, ποιες είναι αυτές και που τις αποδίδεις; Έχεις καθυστερήσει στις σπουδές σου και αν ναι, που οφείλεται αυτό;

Ενότητα Γ. Προετοιμασία για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας

I. Η αξία του πτυχίου στην αγορά εργασίας

1. Οι γνώσεις που απέκτησες στο πανεπιστήμιο είναι, κατά τη γνώμη σου, επαρκείς και σχετικές με αυτές που απαιτεί η αγορά εργασίας;
2. Πέρα από τα τυπικά προσόντα, οι εργοδότες ζητούν συχνά και ορισμένα άτυπα προσόντα, σχετικά με την προσωπικότητα των υποψηφίων. Πιστεύεις ότι το πανεπιστήμιο σε βοήθησε να καλλιεργήσεις αυτά τα προσόντα και πώς;
3. Ποια αξία έχει το πτυχίο και ποια οφέλη, κατά τη γνώμη σου, μπορεί να σου προσφέρει σήμερα και γιατί;
4. Από ποιούς παράγοντες εξαρτάται, κατά τη γνώμη σου, η εξεύρεση εργασίας;

II. Σχέδια για την αγορά εργασίας

1. Τι σκέφτεσαι να κάνεις μετά την αποφοίτηση από το πανεπιστήμιο και γιατί;

2. Ποια εργασία θεωρείς την πιο ικανοποιητική λύση για την επαγγελματική σου αποκατάσταση και γιατί; Με ποια, κυρίως, κριτήρια θα επέλεγες μία εργασία και γιατί;
3. Πιστεύεις ότι θα βρεις εύκολα εργασία; Φοβάσαι την ανεργία και γιατί; Πιστεύεις ότι η κρίση θα επηρεάσει τη μετάβασή σου στην αγορά εργασίας;
4. Τι σχεδιάζεις να κάνεις για να αντιμετωπίσεις τις πιθανές δυσκολίες εξεύρεσης εργασίας; Πώς εκτιμάς το ενδεχόμενο να κάνεις μία εργασία κατώτερη των προσόντων σου ή να μεταναστεύσεις στο εξωτερικό;

III. Από τις προσδοκίες στις εμπειρίες

1. Ποιες είναι οι πιο σημαντικές, θετικές και αρνητικές, εμπειρίες που βίωσες κατά τη διάρκεια της φοιτητικής σου ζωής;
2. Ταυτίζονται οι αρχικές προσδοκίες για τις σπουδές με τις εμπειρίες που βίωσες στη διάρκεια της φοιτητικής σου ζωής, ναι ή όχι και γιατί;