

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ**

**ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ**

**«ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ.**

**ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗ Ή ΔΙΑΨΕΥΣΗ;**

**ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΕΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ANNA ΜΑΥΡΟΜΑΤΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ ΖΑΓΚΟΣ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2023**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ**

**ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ**

**«ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Επιλογή σπουδών και προσδοκίες. Επαλήθευση ή διάψευση; Το παράδειγμα των πρωτοετών φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων»**

**Άννα Μαυρομάτη**

**Επιβλέπων καθηγητής Χρήστος Ζάγκος**

**Εξεταστική επιτροπή**

**Χρήστος Ζάγκος, Επίκουρος καθηγητής**

**Κωνσταντίνος Γκαραβέλας, Επίκουρος καθηγητής**

**Θεμιστοκλής Γκόγκας, Αναπληρωτής καθηγητής**

**Ιωάννινα 2023**

Στον μπαμπά μου και τον Λευτέρη.....

## **Ευχαριστίες**

*Η συγκεκριμένη εργασία είναι αποτέλεσμα της εξαιρετικής συνεργασίας με τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Χρήστο Ζάγκο που ήταν δίπλα μου σε όλα τα στάδια, από το σχεδιασμό μέχρι τις τελευταίες λεπτομέρειες.*

*Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά εκτός από τον κ. Χρήστο Ζάγκο και την κα. Λουτσιάνα Μπενινκάζα, της οποίας η βοήθεια για τη συλλογή των απαραίτητων για την εργασία μου ερωτηματολογίων ήταν καταλυτική, αλλά και τον κ. Φώτη Μηλιένο που μου έμαθε όλα όσα ξέρω για τη στατιστική και κατάφερα χάρη σε αυτόν να επεξεργαστώ τα ερωτηματολόγια της έρευνας.*

*Οφείλω να ευχαριστήσω και όλες μου τις φίλες και τη μαμά μου που με άντεξαν και παράλληλα δεν σταμάτησαν να με ενθαρρύνουν για να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.*

*Το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό ήταν ένα υπέροχο ταξίδι που μου έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσω μοναδικούς ανθρώπους στο χώρο του Πανεπιστημίου που είτε εργάζονταν είτε παρακολουθούσαν μαθήματα εκεί. Επιπλέον σε αυτό το ταξίδι κέρδισα δύο φίλες, που ελπίζω να μείνουν στη ζωή μου, την Ελένη Παγώνη και την Άννα Πρέντζα. Μέσα από αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα αισθάνομαι ότι κέρδισα πολλά, όχι μόνο σε γνώση, αλλά και σε εμπειρίες και συναισθήματα και έγινα λίγο καλύτερος άνθρωπος....*

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως στόχο να ερευνήσει τους παράγοντες που οδηγούν τους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην επιλογή των σπουδών τους, αλλά και τις προσδοκίες τους πριν την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο και το βαθμό που αυτές επαληθεύονται ή διαψεύδονται. Πρόκειται για ένα ζήτημα που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία απασχολεί ιδιαίτερα πολλά από τα Πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούσαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας εξαιτίας της πανδημίας -άνοιξη 2021 έως φθινόπωρο 2021- ένα μέρος της εργασίας ασχολείται με την τηλεκπαίδευση και τον τρόπο που τη βίωσαν οι φοιτητές. Δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν εκατό περίπου πρωτοετείς φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι φοιτητές κλήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων να καθορίσουν τους παράγοντες που τους οδήγησαν στην επιλογή των σπουδών τους και να αναφερθούν στις προσδοκίες τους. Τέλος, τους ζητήθηκε η άποψή τους σχετικά με την τηλεκπαίδευση. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι ορισμένα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τόσο τη φοίτηση όσο και τις προσδοκίες τους, επαληθεύονται ορισμένες εκ των προσδοκιών τους και παρά το γεγονός ότι θεωρούν πως η δια ζώσης διδασκαλία υπερτερεί της τηλεκπαίδευσης, η στάση τους απέναντι σε αυτή δεν είναι απολύτως αρνητική.

**Λέξεις-κλειδιά:** Πανεπιστήμιο, τριτοβάθμια εκπαίδευση, πρωτοετείς φοιτητές, κίνητρα, προσδοκίες, τηλεκπαίδευση.

## **Abstract**

This paper aims to investigate the factors that lead secondary school graduates to choose their university studies, but also their expectations before entering the University and the extent to which these are verified or refuted. This is an issue that, according to the international literature, is of particular concern to many Universities around the world. Because of the special circumstances that prevailed during the conduct of the research due to the pandemic - spring 2021 to autumn 2021 - a part of the survey deals with distance education and the way students experienced it. The sample of the quantitative research was approximately one hundred first-year students of the Faculty of Philosophy of the University of Ioannina. The students were invited through questionnaires to determine the factors that led them to choose their field of studies and to refer to their expectations. Finally, they were asked their opinion about distance learning. From the data analysis, it appears that certain demographic factors influence both their attendance and their expectations, some of their expectations are verified and despite the fact that they consider that live teaching is superior to distance learning, their attitude towards it is not absolutely negative.

**Keywords:** University, higher education, first-year students, motivation, expectations, distance education.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	4
Πίνακας γραφημάτων .....	8
A μέρος -Θεωρητική προσέγγιση .....	11
Εισαγωγή.....	12
Κεφάλαιο 1.....	14
Περί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης .....	14
1.1 Η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διεθνή δεδομένα.....	14
1.2 Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	16
Κεφάλαιο 2 .....	18
Εκπαιδευτικές ανισότητες.....	18
2.1 Ανισότητες στην εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη.....	18
2.2 Οι κοινωνικές ανισότητες στην Ελλάδα .....	19
Κεφάλαιο 3 .....	21
Επιλογή σπουδών και προσδοκίες .....	21
3.1 Η μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	21
3.2 Κίνητρα και παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή σπουδών .....	24
3.3 Εκπαιδευτικές προσδοκίες: ορισμοί και ερευνητικά δεδομένα.....	27
3.4 Επάρκεια προετοιμασίας και ετοιμότητα για την τριτοβάθμια .....	31
3.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία.....	33
Κεφάλαιο 4.....	35
4 Πανδημία και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η συνθήκη της τηλεεκπαίδευσης.....	35
B μέρος -Εμπειρική έρευνα .....	38
Κεφάλαιο 1.....	39
Η μεθοδολογία της έρευνας.....	39
1.1 Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	39
1.2 Ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα .....	39
1.3 Πληθυσμός και δείγμα .....	39
1.4 Η ερευνητική μέθοδος και τα πλεονεκτήματά της .....	40
1.5 Το εργαλείο της έρευνας και ο σχεδιασμός του .....	40
1.6 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας και η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων.....	41
Κεφάλαιο 2 .....	42

Αποτελέσματα έρευνας .....	42
2.1 Περιγραφική ανάλυση και στατιστική .....	42
2.1.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Στοιχεία πρόσβασης .....	42
2.1.2 Προσδοκίες: Επιβεβαίωση ή διάψευση; .....	54
2.1.3 Η συνθήκη της πανδημίας .....	75
2.2 Επαγωγική ανάλυση και στατιστική.....	83
Συζήτηση-συμπεράσματα .....	89
Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	93
Βιβλιογραφία.....	94
Παράρτημα Ι: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	112
Παράρτημα ΙΙ: Πίνακες επαγωγικής στατιστικής.....	131



## Πίνακας γραφημάτων

Γράφημα 1: Τμήμα Φιλοσοφικής Σχολής

Γράφημα 2: Ηλικία

Γράφημα 3: Φύλο

Γράφημα 4: Τόπος μόνιμης κατοικίας

Γράφημα 5: Λύκειο αποφοίτησης

Γράφημα 6: Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα

Γράφημα 7: Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας

Γράφημα 8: Επαγγελματική κατηγορία πατέρα

Γράφημα 9: Επαγγελματική κατηγορία μητέρας

Γράφημα 10: Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα

Γράφημα 11: Τρόπος κάλυψης εξόδων σπουδών

Γράφημα 12: Βαθμός απολυτηρίου λυκείου

Γράφημα 13: Βαθμολογία πρόσβασης

Γράφημα 14: Σειρά επιλογής της συγκεκριμένης Σχολής

Γράφημα 15: Λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου Τμήματος/Σχολής

Γράφημα 16: Που πιστεύετε ότι οφείλεται κυρίως η επίδοσή σας στις εξετάσεις για την εισαγωγή σας στη Σχολή;

Γράφημα 17: Ποιος ήταν ο βασικός σκοπός για τον οποίο πέρασα στο Πανεπιστήμιο;

Γράφημα 18: Χρόνος που πρέπει να αφιερώνω στο διάβασμά μου

Γράφημα 19: Προτιμώ καθηγητές ή μαθήματα που προάγουν την κριτική σκέψη

Γράφημα 20: Προτιμώ εξετάσεις που χρειάζονται μόνο σημειώσεις τάξης

Γράφημα 21: Η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις

**Γράφημα 22:** Η σωστή διαχείριση χρόνου είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις

**Γράφημα 23:** Η σωστή οργάνωση και η ισορροπία είναι σημαντικές για την καλή επίδοση στις εξετάσεις

**Γράφημα 24:** Τρόπος προετοιμασίας για τις εξετάσεις

**Γράφημα 25:** Βελτίωση στη συγγραφή εργασιών

**Γράφημα 26:** Μπορώ να διαβάζω χωρίς να χρειάζομαι επιτήρηση είτε από γονείς είτε από καθηγητές

**Γράφημα 27:** Πώς προετοιμάζομαι για τις εξετάσεις;

**Γράφημα 28:** Παράγοντες δυσκολίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων

**Γράφημα 29:** Ανάπτυξη κριτικής σκέψης παρακολουθώντας τα μαθήματα

**Γράφημα 30:** Φοίτηση στο Πανεπιστήμιο και κοινωνικότητα

**Γράφημα 31:** Διαφορά συνθηκών φοίτησης στο Πανεπιστήμιο σε σχέση με το Λύκειο

**Γράφημα 32:** Φοίτηση στο Πανεπιστήμιο και απόκτηση νέων γνώσεων

**Γράφημα 33:** Παράγοντες στους οποίους οφείλεται η καλή μου επίδοση στις εξετάσεις

**Γράφημα 34:** Παράγοντες που συνέβαλαν στην κακή μου επίδοση στις εξετάσεις

**Γράφημα 35:** Βασικός λόγος παρακολούθησης των μαθημάτων

**Γράφημα 36:** Βασικός λόγος μη παρακολούθησης μαθημάτων

**Γράφημα 37:** Ικανοποίηση από τη φοίτησή μου στο Πανεπιστήμιο

**Γράφημα 38:** Ικανοποίηση από τη σχέση μου με τους συμφοιτητές μου

**Γράφημα 39:** Ικανοποίηση από τους καθηγητές μου

**Γράφημα 40:** Η πανδημία άλλαξε εντελώς τη διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο

**Γράφημα 41:** Προτιμώ την τηλεκπαίδευση από τη δια ζώσης διδασκαλία

**Γράφημα 42:** Συμμετέχω πιο ενεργά στα μαθήματα που πραγματοποιούνται από απόσταση

**Γράφημα 43:** Η χρήση Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία διευρύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες

**Γράφημα 44:** Οι εξ αποστάσεως διαλέξεις υπερτερούν σε σχέση με αυτές που πραγματοποιούνται συμβατικά στους χώρους της σχολής.

**Γράφημα 45:** Υπάρχουν θέματα που δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή

**Γράφημα 46:** Τα εξ' αποστάσεως μαθήματα υποβαθμίζουν το ρόλο του καθηγητή

**Γράφημα 47:** Η κοινωνικοποίηση-η οποία αποτελεί βασική λειτουργία της εκπαίδευσης-υποβαθμίζεται με τη χρήση της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας

**Γράφημα 48:** Η αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και καθηγητή αυξάνεται στα διαδικτυακά μαθήματα

**Γράφημα 49:** Η πανδημία επηρέασε αρνητικά τη φοιτητική ζωή του κάθε φοιτητή

## **A μέρος -Θεωρητική προσέγγιση**

## Εισαγωγή

Το θέμα των εμπειριών, της προσαρμογής και της ενσωμάτωσης των φοιτητών στα πρώτα έτη των σπουδών τους έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών μελετών παγκοσμίως. Η σπουδαιότητα προσαρμογής στο ακαδημαϊκό περιβάλλον κατά τα αρχικά έτη σπουδών αποδεικνύεται -εκτός των άλλων- και από τα μέτρα που λαμβάνονται από τα εκάστοτε Ανώτατα Ιδρύματα αποσκοπώντας στη στήριξη των φοιτητών, οι οποίοι αναλαμβάνουν τις ευθύνες των σπουδών τους χωρίς να είναι προετοιμασμένοι αλλά και χωρίς να έχουν αποτινάξει ακόμη το βάρος της ψυχολογικής πίεσης των εισαγωγικών εξετάσεων. Σκοπός τόσο του επιστημονικού ενδιαφέροντος, όσο και των εν λόγω παρεμβάσεων είναι η αποφυγή της καθυστέρησης ή της εγκατάλειψης των σπουδών από τους φοιτητές.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στις διαδικασίες πρόσβασης και την καθυστέρηση των σπουδών ( Παναγιωτόπουλος κ.α., 2015 ). Η σχέση αυτή σχετίζεται με τις εμπειρίες κατά την πρόσβαση και τη φοιτητική ζωή, αλλά και την ετερογένεια των φοιτητών ως προς τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης, λόγω ελλείψεων σε γνωσιακό επίπεδο οι φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την ανταπόκριση τους τόσο στα εξεταζόμενα μαθήματα, όσο και στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας (Σιάνου, 2015). Παράλληλα υπάρχουν και αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τις εμπειρίες πρωτοετών φοιτητών που ανήκουν σε μη προνομιούχες ομάδες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις στη συνέχιση των σπουδών τους και συνεπώς εκτιμάται ότι η υποστήριξη που χρειάζονται είναι περισσότερη από τους υπόλοιπους φοιτητές ( Hillman, 2005 ).

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι στην Ελλάδα το ζήτημα της προσαρμογής των φοιτητών δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς με βάση το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο. Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως στόχο να καλύψει αυτό το κενό και να μελετήσει τις σχέσεις ανάμεσα στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές εμπειρίες φοιτητών της Φιλοσοφικής σχολής του πανεπιστημίου Ιωαννίνων από το πρώτο έτος σπουδών τους και το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο.

Βασική υπόθεση είναι ότι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των πρωτοετών φοιτητών επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους διαδρομή και παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην επίδοση των φοιτητών όσο και στη συνέχιση και ολοκλήρωση των σπουδών τους. Οι εμπειρίες δεν είναι ίδιες για όλους τους φοιτητές, αλλά εξαρτώνται

από τα δημογραφικά και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Η υπόθεση βασίζεται στη θεωρία του Bourdieu, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικές ιεραρχίες αναπαράγονται μέσα από την ανώτατη εκπαίδευση και κληροδοτούν διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο στα μέλη τους. Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου ( Bourdieu & Passeron, 1997 ) οι φοιτητές των οποίων οι γονείς είναι κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσαρμόζονται με μεγαλύτερη ευκολία θετικά στο πανεπιστήμιο. Οι φοιτητές που προέρχονται από καλλιεργημένο περιβάλλον είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για να προσαρμοστούν στο πανεπιστήμιο.

## Κεφάλαιο 1

### Περί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

#### 1.1 Η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διεθνή δεδομένα

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό της δημόσια, εφόσον σύμφωνα με έκθεση της Eurostat το 72% των φοιτητών φοιτά σε δημόσια Πανεπιστήμια (Eurydice, 2007). Τα συστήματα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση- σύμφωνα με τα στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α.- δεν είναι εύκολο να συγκριθούν, εφόσον σε κάθε χώρα ισχύουν διαφορετικές προϋποθέσεις και κριτήρια για την εισαγωγή σε αυτή. Στις περισσότερες χώρες γίνεται ένας συνδυασμός της γενικής με την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση με βάση ένα οργανωμένο διπλό σχολικό δίκτυο. Με την ίδια λογική γίνεται διάκριση των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων σε Πανεπιστήμια και σε ανώτερα ή ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα που στοχεύουν στην τεχνική κατάρτιση των φοιτητών.

Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η εισαγωγή των υποψηφίων γίνεται με την εφαρμογή περιοριστικών ή επιλεκτικών διαδικασιών. Μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χορηγείται πιστοποιητικό ολοκλήρωσης της φοίτησης, το οποίο αποτελεί μία, αν όχι τη μοναδική, από τις προϋποθέσεις εισαγωγής στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Η χορήγηση του πιστοποιητικού αυτού γίνεται μετά από επιτυχή συμμετοχή των μαθητών σε τελικές εξετάσεις. Στις περισσότερες χώρες αυτές οι εξετάσεις είναι προφορικές και γραπτές. Αποκλειστικά γραπτές εξετάσεις διεξάγονται στην Ελλάδα, την Κύπρο, την Ισπανία, τη Φινλανδία, τη Λιθουανία, την Πορτογαλία και τη Βουλγαρία. Στις χώρες της Ισπανίας και της Σουηδίας χορηγείται βασισμένο στη συνεχή αξιολόγηση των μαθητών κατά το τελευταίο έτος ή καθ' όλα τα έτη φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν συνδέεται με τελικές εξετάσεις (KANEP- ΓΣΕΕ, 2004). Σε πολλές χώρες επίσης εφαρμόζονται συμπληρωματικές διαδικασίες εισαγωγής, όπως συνεντεύξεις, εισαγωγικές εξετάσεις ή υποβολή πιστοποιητικών σχολικής επίδοσης. Στόχος αυτών των διαδικασιών είναι η ρύθμιση τόσο του πλήθους όσο και του είδους του φοιτητικού πληθυσμού, αλλά και ο περιορισμός του αριθμού των εισακτέων λόγω ανάγκης εξασφάλισης των προσόντων που πρέπει να διαθέτουν οι υποψήφιοι ή λόγω αναντιστοιχίας της προσφοράς θέσεων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και της ζήτησης για αυτά. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους βασικούς παράγοντες είναι και η

σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τους επαγγελματικούς τομείς (Eurymdice, 2007).

Τα συστήματα πρόσβασης στις Η.Π.Α. και στις χώρες της Ευρώπης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα συστήματα των χωρών όπου η κυβέρνηση ορίζει τον περιορισμένο αριθμό των εισακτέων και τίθενται όρια επιλογής. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα συστήματα των χωρών όπου ο αριθμός των φοιτητών που μπορούν να εισαχθούν ορίζεται από τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα συστήματα όπου η εισαγωγή των υποψηφίων είναι ελεύθερη και μοναδική προϋπόθεση είναι η κατοχή του απολυτηρίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πολυμίλη, 2017). Παρά την ομαδοποίηση αυτή όμως είναι δύσκολο αυτά τα συστήματα να συγκριθούν είτε μεταξύ τους είτε με το ελληνικό σύστημα πρόσβασης. Ωστόσο μία από τις γενικές διαπιστώσεις είναι ότι η πολιτική του περιορισμένου αριθμού εισακτέων αποτελεί ένα μέσο ελέγχου εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εφαρμόζεται σε εθνικό επίπεδο κεντρικά από την πολιτεία ή σε περιφερειακό επίπεδο από τα ίδια τα Πανεπιστήμια και τα ανώτερα ιδρύματα με το σκεπτικό ότι κάθε σχολή γνωρίζει καλύτερα την ποιότητα εκπαίδευσης που επιθυμεί να παρέχει στους φοιτητές της, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας της (Πολυμίλη, 2017).

Στην πρώτη κατηγορία το Υπουργείο Παιδείας της κάθε χώρας ορίζει τον αριθμό των εισακτέων για ορισμένα τμήματα ή για όλες τις σχολές. Εκτός από την Ελλάδα, η διαδικασία επιλογής για όλα τα ανώτατα ιδρύματα καθορίζεται σε περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο και στις χώρες της Ισπανίας, της Κύπρου, της Πορτογαλίας και της Τουρκίας (Πολυμίλη, 2017).

Στη δεύτερη περίπτωση τα ίδια τα ιδρύματα ορίζουν τον αριθμό των εισακτέων σε κάποια ή σε όλα τα προγράμματα σπουδών που επιλέγονται από τους υποψήφιους, αξιολογώντας καθορισμένες απαιτήσεις και ικανότητες. Με αυτό τον τρόπο λαμβάνεται υπόψη η χωρητικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή κριτήρια καθορισμένα σε κεντρικό επίπεδο που στοχεύουν στον περιορισμό του αριθμού των εισακτέων. Υπάρχουν όμως και ανώτατα ιδρύματα που επιλέγουν τους φοιτητές τους ανάλογα με τα προσόντα τους, ανεξάρτητα από των διαθέσιμων θέσεων. Πρόκειται για την πιο διαδεδομένη μέθοδο και εφαρμόζεται στο ένα τρίτο των χωρών περίπου.



Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω διαδικασιών αποτελεί μία τρίτη περίπτωση ελέγχου της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Σουηδία και η Σλοβενία, όπου ακολουθούνται παράλληλες διαδικασίες σε εθνικό αλλά και σε τοπικό επίπεδο, αποτελούν ένα τέτοιο παράδειγμα.

Υπάρχουν και λίγες χώρες όπως το Βέλγιο, η Ισλανδία, οι Κάτω Χώρες και η Μάλτα όπου η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ελεύθερη σε όλες σχεδόν τις πανεπιστημιακές και ανώτερες σχολές, με μοναδική προϋπόθεση το πιστοποιητικό αποφοίτησης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε γενικά πλαίσια η πλειοψηφία των χωρών ακολουθεί παρόμοιες διαδικασίες εισαγωγής για τα περισσότερα τμήματα των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Οι ιατρικές σχολές και οι σχολές καλλιτεχνικών σπουδών έχουν κατά κανόνα διαφορετικές απαιτήσεις. Τέλος, σύνθετο σύστημα ρύθμισης της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζεται στις χώρες της Γαλλίας, της Αυστρίας, της Γερμανίας και της Ιταλίας, όπου και χρησιμοποιούνται διαφορετικές διαδικασίες ανάλογα με τον τύπο του εκπαιδευτικού ιδρύματος και τον τομέα σπουδών.

## **1.2 Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί το τελευταίο στάδιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Με τον όρο τριτοβάθμια εκπαίδευση εννοούμε τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία, την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) σύμφωνα με το νόμο 4957/2022. Με την ίδια έννοια χρησιμοποιείται εναλλακτικά ο όρος Ανώτατη Εκπαίδευση ( Tsikalaki & Kladi-Kokkinou, 2016).

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 4957/2022, στόχος των Α.Ε.Ι. είναι να προσφέρουν χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς υψηλής ποιότητας ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση μέσω της διδασκαλίας και της έρευνας. Επιπλέον στόχος είναι η προετοιμασία των φοιτητών να εφαρμόσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις στο επαγγελματικό και κοινωνικό πεδίο, η καλλιέργεια και προαγωγή των τεχνών, των επιστημών, των γραμμάτων και του πολιτισμού, καθώς και η οργάνωση και παροχή προγραμμάτων σπουδών τυπικής εκπαίδευσης τριών κύκλων, προγραμμάτων σπουδών σύντομης διάρκειας και δια βίου μάθησης. Έχουν ως αποστολή να εφαρμόζουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας με έμφαση στη διεπιστημονικότητα και την καινοτόμο έρευνα στο ανώτερο επίπεδο

ποιότητας κατά τα διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια, περιλαμβανομένης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, να αναπτύσσουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες των φοιτητών με κριτική σκέψη, να μεριμνούν για την επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων παρέχοντάς τους τις απαραίτητες γνώσεις και εφόδια για την επιστημονική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία, να διαμορφώνουν τις απαραίτητες συνθήκες για την ανάδειξη νέων ερευνητών και την προσέλκυση νέων επιστημόνων, καθώς και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας, της αγοράς εργασίας και των επαγγελματικών πεδίων. Επιπλέον οφείλουν να διεξάγουν καινοτόμο έρευνα και να προωθούν τη διάχυση της γνώσης προς την κοινωνία, καθώς και την καινοτομία και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, με προσήλωση στις αρχές της επιστημονικής και ηθικής δεοντολογίας, της βιώσιμης και αειφόρου ανάπτυξης, της κοινωνικής συνοχής και μη διάκρισης, του Καθολικού Σχεδιασμού και του ψηφιακού μετασχηματισμού και να συμβάλλουν στις εθνικές αναπτυξιακές προτεραιότητες σύμφωνα με την Εθνική Στρατηγική Έρευνας, Τεχνολογικής Ανάπτυξης και Καινοτομίας και την Εθνική Στρατηγική Έξυπνης Εξειδίκευσης. Ακόμη έχουν ως αποστολή να συμβάλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, ικανών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των πεδίων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με επιστημονική, επαγγελματική και πολιτισμική επάρκεια και υπευθυνότητα, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις αξίες της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της κοινωνικής αλληλεγγύης, της ειρήνης και της ισότητας και να αναπτύσσουν κοινές εκπαιδευτικές και ερευνητικές υποδομές στην ημεδαπή και αλλοδαπή για την προαγωγή της εκπαίδευσης, της έρευνας, της τεχνολογίας και του πολιτισμού (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Νόμος υπ' αριθμό 4957/2022. Τεύχος Α' 141/21.07.2022).

## Κεφάλαιο 2

### Εκπαιδευτικές ανισότητες

#### 2.1 Ανισότητες στην εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη

Η έννοια της ανισότητας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί κάποιο καινούριο φαινόμενο, αφού οι ανισότητες είναι παρούσες διαχρονικά σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Καλύτερη κατανόηση αυτών των ανισοτήτων μπορεί να γίνει μέσα από την έννοια της κοινωνικής τάξης (Σιάνου - Κύργιου, 2010). Οι ερμηνείες για την έννοια της κοινωνικής τάξης είναι πολλές αλλά μία από τις επικρατέστερες είναι αυτή του Bourdieu (1986), που την ορίζει ως το αποτέλεσμα της συγκέντρωσης οικονομικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου. Το οικονομικό κεφάλαιο αφορά στα οικονομικά μέσα που διαθέτει κάποιος, το κοινωνικό αφορά στο δίκτυο γνωριμιών που έχει, ενώ το πολιτισμικό σχετίζεται με τις γνώσεις που έχει αποκτήσει κατά τη διάρκεια της ζωής του μέσω των εμπειριών που είχε τη δυνατότητα να βιώσει. Αυτά τα κεφάλαια είναι είδος εξουσίας και η κοινωνική τάξη κάθε ανθρώπου καθορίζεται από το συνδυασμό αλλά και το επίπεδο συγκέντρωσης αυτών των κεφαλαίων (Bourdieu, 1986).

Οι κοινωνικές έρευνες που στηρίζονται στη θεωρία του πολιτιστικού κεφαλαίου θεωρούν ότι η προσέλευση και η συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις (μουσική, μουσεία) που αποτελούν μέρος της κουλτούρας της κυρίαρχης τάξης ωφελεί τους μαθητές. Αντιστοίχως, ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εκπαιδευτική επιτυχία. Η εκπαιδευτική επιτυχία επηρεάζεται από ένα πλέγμα συμπεριφορών και το διάβασμα στα παιδιά είναι μία από αυτές. Η κοινωνική τάξη λοιπόν αποτελεί πρωταρχική δύναμη πίσω από τον τρόπο που πραγματώνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των γονιών με τα παιδιά τους (Bourdieu, 2012).

Η κοινωνική τάξη επιδρά καθοριστικά και στην επιλογή του επαγγέλματος αλλά και στην επιλογή των σπουδών. Δεν είναι τυχαίο ότι όσοι ακολουθούν σπουδές υψηλότερου κύρους ανήκουν συνήθως σε υψηλότερα κοινωνικά στρώματα, ενώ όσοι ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα επιλέγουν σπουδές χαμηλότερου κύρους (Φραγκουδάκη, 1985). Φαίνεται λοιπόν ότι μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνονται όσοι έχουν ένα έμφυτο πολιτιστικό στοιχείο που μπορεί να

μεταβιβαστεί, να ενισχυθεί ή και να χαθεί αλλά αντέχει απέναντι σε όσους το αποκτούν με νόμιμο και φυσικό τρόπο (Bourdieu & Passeron, 1996).

Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική ανισότητα δεν δημιουργείται σε κοινωνικό κενό αφού έχει άμεση σχέση με την κοινωνική ανισότητα, η οποία καθορίζει τόσο την κοινωνική ένταξη όσο και την εκπαιδευτική πορεία του ατόμου. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η εκπαιδευτική ανισότητα είναι αποτέλεσμα των προϋπάρχουσων κοινωνικών ανισοτήτων και συμβάλλει στην αναπαραγωγή τους. Αυτό συμβαίνει γιατί η κοινωνική αφετηρία, η πρόσβαση και η οικειοποίηση της γνώσης κάθε ατόμου είναι άνισες. Επομένως τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα είναι διαφορετικά και σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσαν να είναι ίδια ( Tsikalaki & Kladi Kokkinou, 2016).

Η επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις, που προϋποτίθεται για την εισαγωγή σε κάποιο Πανεπιστήμιο και την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται ότι δεν είναι αποτέλεσμα δίκαιης μεταχείρισης. Παρά το γεγονός ότι η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το Σύνταγμα της χώρας είναι υποχρέωση του κράτους, επομένως είναι δημόσια και δωρεάν, εξαρτάται κυρίως από τα φροντιστήρια που παρακολουθούν οι μαθητές. Αυτό το προνόμιο μπορούν να απολαύσουν κυρίως μαθητές των οποίων οι γονείς ανήκουν στη μεσαία ή ανώτερη τάξη, που τους δίνει το πλεονέκτημα να έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο (Sotiropoulos, Huliaras & Karadag, 2019). Οι κλασσικοί κοινωνιολόγοι, αλλά και όσοι επηρεάστηκαν από αυτούς, θεωρούν πως η κατάσταση της οικογένειας τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο έχει άμεση σχέση με την εκπαιδευτική και την επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου ( Συμεωνίδου, 2018).

## **2.2 Οι κοινωνικές ανισότητες στην Ελλάδα**

Όσον αφορά στην Ελλάδα πολλές μελέτες έχουν προσπαθήσει να ερευνήσουν τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση σύμφωνα με τα πολιτισμικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της οικογένειας των μαθητών, τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους και ορισμένες φορές η επίδοση σχετίζεται με την περιοχή του σχολείου ( Σιάνου – Κύργιου, 2005; Θάνος, 2010). Αποτελέσματα ερευνών που αφορούν τις κοινωνικές ανισότητες κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση δείχνουν ότι υπάρχει μία σταθερότητα αναπαραγωγής αυτών των ανισοτήτων μέσω

του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα οι έρευνες για τις κοινωνικές ανισότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζουν στο εσωτερικό της, που αφορά την εσωτερική ιεράρχηση των ανώτατων σχολών. Φαίνεται λοιπόν ότι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συναντώνται πλέον και άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, ενώ παλιότερα υπήρχαν κυρίως άτομα με καταγωγή από ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008). Ωστόσο στις σχολές υψηλής προτίμησης εισάγονται κυρίως φοιτητές των οποίων οι οικογένειες ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ τα παιδιά των οικογενειών που ανήκουν στα πιο χαμηλά κοινωνικά στρώματα έχουν λιγότερες πιθανότητες εισαγωγής. Αντίστροφα, στις σχολές χαμηλής προτίμησης όσοι κατάγονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν μικρές πιθανότητες εισαγωγής, ενώ αυτοί που κατάγονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες φοίτησης σε αυτές τις σχολές ( Θάνος, 2012).

Η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί μία έννοια που αν και είναι περίπλοκη μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά πεδία μέσα στην κοινωνία. Ένα από αυτά είναι και η τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να προσφέρει στο Πανεπιστήμιο πολλά, και αυτό με τη σειρά του να προσφέρει στην ευρύτερη κοινωνία που ανήκει. Οφείλεται να διευκρινιστεί ότι η κοινωνική δικαιοσύνη δεν είναι συνώνυμο της ισότητας, εφόσον όταν αντιμετωπίζονται με ίσο τρόπο καταστάσεις ή άνθρωποι που δεν είναι ίσοι μεταξύ τους γίνεται αναπαραγωγή της ανισότητας. Μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης όμως η ισότητα αποκτά τη σημασία και τη βαρύτητα που έχει ( Γιουμούκης, 2020).

## Κεφάλαιο 3

### Επιλογή σπουδών και προσδοκίες

#### 3.1 Η μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να λάβουν τη σημαντικότερη ίσως απόφαση της ζωής τους, που δεν είναι άλλη από την επιλογή της σχολής που θα φοιτήσουν, απόφαση που σχετίζεται με την εκπαιδευτική και επαγγελματική κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν (Isaacson & Brown, 1993; Levinson et al, 1998; Super et al, 1996). Πρόκειται για μία απόφαση που θα καθορίσει τη μελλοντική επαγγελματική τους εξέλιξη.

Στις μέρες μας αυτή η επιλογή φαινομενικά είναι ευκολότερη εξαιτίας της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας, η οποία δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε μια πληθώρα πληροφοριών, ουσιαστικά όμως η δημιουργία πολλών νέων επαγγελματικών ευκαιριών και πολλαπλάσιων εναλλακτικών επιλογών συγκριτικά με το παρελθόν, καθιστά την επιλογή πολύ δυσκολότερη ( Δημητρακόπουλος, 2017).

Εξαιτίας της αύξησης του αριθμού των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες, οι φοιτητές που εισάγονται στα πανεπιστήμια προέρχονται από ποικίλα κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, γεγονός που σημαίνει ότι έχουν πολύ διαφορετικές εμπειρίες ζωής, διαφορετικές ευκαιρίες αλλά και διαφορετικές προσδοκίες, ικανότητες και ανάγκες (Chikte & Brand, 1996; Goduka, 1996; Mckenzie & Schweitzer, 2001).

Η διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε πολλές χώρες του κόσμου όπως η Ελλάδα, η Αυστραλία και η Αμερική όπου υπάρχει σκληρός ανταγωνισμός για μια θέση στο πανεπιστήμιο, στηρίζεται στην επίδοση των μαθητών στο σχολείο και σε εξετάσεις που γίνονται στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Mckenzie & Schweitzer, 2001). Σε γενικές γραμμές όμως, επειδή οι προηγούμενες επιδόσεις είναι ουσιαστικά το μόνο κριτήριο που λαμβάνεται υπόψη για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, η ικανότητα να προβλεφθεί η επιτυχία ενός φοιτητή βασιζόμενη σε αυτές τις τεχνικές είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Riggs & Riggs, 1990-91; Graham, 1991). Ακόμη και σε μελέτες που είναι ιδιαίτερες υποσχόμενες, πρέπει να διατηρείται μία επιφύλαξη (Manning, Killen & Taylor, 1993). Γενικότερα έχει αποδειχθεί ότι η σχολική επίδοση ή οι εισαγωγικές εξετάσεις είναι περιορισμένης

προβλεπτικής αξίας σχετικά με την πορεία ενός ατόμου στο πανεπιστήμιο (Chase & Jacobs, 1989; Johnes, 1990; Larose & Roy, 1991).

Η φοιτητική περίοδος είναι μία μεταβατική περίοδος στα πλαίσια της εξελικτικής πορείας των νεαρών φοιτητών, εφόσον διανύουν την ύστερη εφηβεία (17-20 ετών) που βρίσκεται ανάμεσα στην παιδική και πρώτη εφηβική ηλικία (13-17 ετών) και την ενήλικη φάση της ζωής (Μάνος, 2000). Σε αυτό το στάδιο επιχειρούν να αναδιοργανώσουν τις διαστάσεις της προσωπικότητάς τους, στη νοητική, φυσική, συναισθηματική, ηθική και διαπροσωπική διάσταση, με σκοπό τη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας (Chickering & Reisser, 1993). Ξεκινώντας τη φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται και μία σημαντική επαγγελματική μετάβαση. Στα πλαίσια των θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης η έννοια της μετάβασης συναντάται στις εξελικτικές θεωρίες των Ginzberg και Super (Κάντας & Χατζή, 1991).

Η εκτεταμένη και ραγδαία επεκτεινόμενη βιβλιογραφία αντικατοπτρίζει και το μεγάλο ενδιαφέρον που υπάρχει όσον αφορά στη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μεγάλο μέρος αυτών των ερευνών έχουν διεξαχθεί στην Αμερική, με πολλές από αυτές να αναλύουν τα κίνητρα αλλά και τα ποσοστά παραίτησης των φοιτητών από διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως φοιτητές χαμηλού εισοδήματος ή φοιτητές που ανήκουν σε μειονότητες (Seidman et al., 1995; Tierney, 2005). Αποτελέσματα τέτοιου είδους ερευνών δείχνουν ότι η αντίληψη του ρατσισμού έχει καταστροφική επίδραση στο ποσοστό παραίτησης των φοιτητών (Brown et al., 2005). Επιπλέον η μετάβαση από το Λύκειο στο πανεπιστήμιο δεν θα ήταν σωστό να θεωρηθεί ότι είναι ένα θέμα που αφορά μόνο το Δυτικό κόσμο όπου έχουν γίνει σχετικές έρευνες μεγάλων διαστάσεων (McCarthy & Kuh, 2006), επειδή παρατηρείται ενδιαφέρον και σε χώρες όπως η Ρωσία, που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι επίσης υπάρχει ένα προφανώς μεγάλο κενό ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, με συνέπεια τη μείωση του επιπέδου των φοιτητών κοινωνιολογίας στη Ρωσία (Tolstova, 2006). Αλλά και στην Ευρώπη, μία αντίστοιχη μελέτη είχε τα ίδια περίπου συμπεράσματα, καταλήγοντας στο γεγονός ότι ο αυξανόμενος αριθμός φοιτητών σε συνδυασμό με τις μειωμένες απαιτήσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οδηγούν τόσο στη μείωση του ακαδημαϊκού επιπέδου, όσο και στα υψηλά ποσοστά αποτυχίας κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους (EMBO, 2006).

Αυτό που τέλος παρατηρείται είναι ότι παρά το γεγονός ότι η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο δεν ήταν ποτέ μία εύκολη υπόθεση, τις τελευταίες δεκαετίες αυτό το πρόβλημα έχει γίνει πιο έντονο (Macdonald, 2000). Επισημαίνεται βέβαια ότι μέρος του προβλήματος μπορεί να αποτελεί και η προσδοκία των ίδιων των πανεπιστημίων οι φοιτητές να κατορθώσουν να προσαρμοστούν αμέσως σε ένα εντελώς διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης (Hagan & Macdonald, 2000). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που κάποιες έρευνες έχουν γίνει ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα το ζήτημα και να καταβάλλουν προσπάθεια ώστε να εξομαλυνθεί το πρόβλημα όσοι έχουν άμεση ή έμμεση εμπλοκή με τους πρωτοετείς φοιτητές, όπως τα πανεπιστήμια που στοχεύουν σε μικρό ποσοστό αποχώρησης πρωτοετών φοιτητών, οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προετοιμάζουν τους μαθητές για να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, οι οικογένειες αυτών των παιδιών αλλά και οι ίδιοι οι πρωτοετείς φοιτητές (Brinkworth, McCann et al., 2009).

Τα αποτελέσματα πολλών μελετών αποκαλύπτουν ότι η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο αποτελεί μια εμπειρία με πολλές δυσκολίες, εφόσον πρόκειται για ένα άγνωστο περιβάλλον (Neave, 1987 & Oldham, 1988; Raaheim et al., 1991; Lowe & Cook, 2003; Ridley, 2004). Είναι λογικό αυτή η αβεβαιότητα και η έλλειψη οικειότητας να είναι στο αποκορύφωμά τους κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους, όταν είναι περισσότερο πιθανό οι φοιτητές να χρειαστεί να αντιμετωπίσουν την αποτυχία και απειλούνται από πολλά πιθανά κοινωνικά, οικονομικά και συναισθηματικά προβλήματα, αλλά και προβλήματα υγείας (McInnis, 2001). Αυτό αποδεικνύεται άλλωστε και από το γεγονός ότι οι πρωτοετείς αποτελούν την πλειοψηφία των φοιτητών που εγκαταλείπουν το πανεπιστήμιο (Ozga & Surhanandan, 1997; Mathews & Mulkeen, 2002). Τα στοιχεία-κλειδιά για να γίνει η προσέγγιση των λόγων εγκατάλειψης των σπουδών είναι η έλλειψη προετοιμασίας και το χαμηλό κίνητρο (Ozga & Surhanandan, 1998; Boyle et al., 2002). Ταυτόχρονα η ασυμφωνία των προσδοκιών των φοιτητών σχετικά με το πανεπιστήμιο, με την πραγματικότητα των απαιτήσεων του πανεπιστημίου, αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα εγκατάλειψης σπουδών (Baxter & Hatt, 2000). Θεμελιώδους σημασίας στην εξομάλυνση των διαφορών στις προσδοκίες που αφορούν κυρίως το ακαδημαϊκό πρόγραμμα είναι η ευαισθησία και η κατανόηση μεταξύ καθηγητών και φοιτητών (Ridley, 2004).



Οι φοιτητές είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι όταν αρχίζουν να παρακολουθούν τα μαθήματα, και αυτός είναι ο βασικός λόγος που οι έμπειροι σύμβουλοι φοιτητών συμφωνούν ότι η περίοδος που οι φοιτητές χρειάζονται περισσότερη στήριξη είναι στο πρώτο έτος (Earwaker, 1992). Σε πολλούς πρωτοετείς η έλλειψη ικανότητας προσαρμογής σε αυτό το πρωτόγνωρο για αυτούς περιβάλλον τους οδηγεί συχνά είτε στην παραίτηση των σπουδών τους, είτε σε χαμηλότερη από την αναμενόμενη ακαδημαϊκή επίδοση (Tinto, 1982). Ακόμη και οι φοιτητές που διακόπτουν τις σπουδές τους στο δεύτερο ή το τρίτο έτος, φαίνεται ότι το πράττουν ως συνέπεια γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στο πρώτο έτος (Tinto, 1994).

### **3.2 Κίνητρα και παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή σπουδών**

Ποια είναι όμως τα κίνητρα των φοιτητών όσον αφορά στις σπουδές τους; Η έννοια του κινήτρου έχει διαστάσεις που εκτείνονται σε πολλά επιστημονικά πεδία. Υπάρχουν κοινωνικά, ψυχολογικά, βιογενετικά, επαγγελματικά, ψυχαναλυτικά και διάφορα άλλα κίνητρα που διαμορφώνονται σύμφωνα με την ηλικία, το φύλο, τη μόρφωση, την οικογενειακή κατάσταση ή άλλους παράγοντες (Μουσταΐρας, 2004). Ο Charlin (1968), θεωρεί ότι τα κίνητρα είναι μία εσωτερική διαδικασία που παρέχει την αναγκαία ενέργεια για τη συμπεριφορά και την κατευθύνει προς ένα στόχο. Αντίστοιχοι είναι και οι ορισμοί που δίνουν οι Fischer et al. (1975) (Μουσταΐρας, 2004). Όταν λοιπόν γίνεται λόγος για κίνητρα, πρόκειται για παράγοντες δράσης που δραστηριοποιούν τον οργανισμό αλλά ταυτόχρονα τον κινητοποιούν προς ένα στόχο (Μουσταΐρας, 2004).

Σύμφωνα με μία σχετική μελέτη του Houle (1961) που αφορά στα κίνητρα για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, παρόλο που τα κίνητρα διαφέρουν από χώρα σε χώρα, είναι δυνατός ο διαχωρισμός τους σε τρεις βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία κινήτρων αφορά στη μάθηση και την πνευματική ανάπτυξη. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι φοιτητές που επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους μέσω των σπουδών τους και να αναπτυχθούν πνευματικά. Είναι τα παιδιά που «διψάνε» για μάθηση και στόχος τους είναι η απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων γνώσεων.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν όσοι επιθυμούν την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο ώστε να εξασφαλίσουν τη μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση. Αυτοί οι φοιτητές βλέπουν το πανεπιστήμιο ως μέσο μίας

ενδεχομένως πιο άνετης ζωής μέσω της καριέρας που σκοπεύουν να ακολουθήσουν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι φοιτητές που αποφασίζουν να σπουδάσουν για να απολαύσουν τις δραστηριότητες που συνεπάγεται η φοιτητική ζωή. Στόχος αυτών των παιδιών είναι να κάνουν νέες γνωριμίες, να γίνουν μέλη σε φοιτητικές ομάδες, να απολαύσουν εξω-πανεπιστημιακές δραστηριότητες και πολλές φορές απλά να αποφύγουν- ή τουλάχιστον να καθυστερήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο- την ένταξή τους στον εργασιακό τομέα.

Παρόμοιες έρευνες που έγιναν μετέπειτα (Clark & Trow, 1966; Bolger & Somech, 2002) κατέληξαν σε παρόμοια ευρήματα και μιλούν επίσης για τρία είδη κινήτρων. Ακόμη και σε πιο πρόσφατες έρευνες (Kember, Ho & Hong, 2010) που κατηγοριοποιούν τα κίνητρα σε έξι διαφορετικές κατηγορίες, αυτές οι κατηγορίες ευθυγραμμίζονται με τις τρεις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν.

Η σημασία των κινήτρων των φοιτητών που εισάγονται στο πανεπιστήμιο είναι μεγάλη επειδή συνήθως αποτελούν ένδειξη της προσπάθειας που είναι πρόθυμοι να καταβάλλουν για τη μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Kember et al, 2010).

Αυτά τα κίνητρα προς τη μάθηση συνήθως περιγράφονται ως ενδογενή ή εξωγενή όσον αφορά στον προσανατολισμό (Pintrich, Marx & Boyle, 1993; Stage & Williams, 1990). Τα ενδογενή σχετίζονται με τα κίνητρα που αφορούν το προσωπικό και ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, επομένως οι φοιτητές με αυτά τα κίνητρα οδηγούνται προς τη μάθηση λόγω ενδιαφέροντος, ευχαρίστησης ή περιέργειας και στοχεύουν στην επίτευξη της πνευματικής τους ανάπτυξης και των προσωπικών τους στόχων (Lepper, 1988; Paulsen & Gentry, 1995). Από την άλλη πλευρά, οι φοιτητές με εξωγενή κίνητρα προς τη μάθηση θέλουν απλά να πετύχουν έναν εξωτερικό στόχο, όπως η αποφυγή μιας τιμωρίας ή η απόκτηση μιας επιβράβευσης (Dev, 1997; Donald, 1999).

Από το 2000 και μετέπειτα καταγράφεται σε ολόκληρη την Ευρώπη η τάση για αύξηση του αριθμού των πτυχιούχων κάθε ηλικίας, γεγονός που οφείλεται στη γρηγορότερη ενσωμάτωση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας (Πολυμίλη, 2017). Η διεθνής αυτή τάση για απόκτηση υψηλότερης εκπαίδευσης, κυρίως σε περιόδους υψηλής ανεργίας, έχει ως αποτέλεσμα καλύτερα οικονομικά οφέλη για όσους έχουν αυτή την εκπαίδευση, συμβάλλοντας ταυτόχρονα και στην κοινωνική συνοχή

(Carnoy, 2011). Σύμφωνα με τη φιλελεύθερη άποψη η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την επίτευξη της οικονομικής ανάπτυξης αξιοποιώντας το ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο ως παραγωγικός συντελεστής υπερτερεί των τριών κλασικών συντελεστών παραγωγής που είναι το έδαφος, η εργασία και το κεφάλαιο (Drucker, 2000). Όσο καλύτερα λοιπόν εκπαιδεύονται τα ικανά άτομα, τόσο καλύτερο εργατικό δυναμικό παράγεται, και εξασφαλίζεται ένα αξιοκρατικό σύστημα επιλογής με προσωπικά και κοινωνικά οφέλη (Brenan & Naidoo, 2008). Τη δεκαπενταετία 2000-2015 στον ελληνικό χώρο η ζήτηση όσων κατείχαν πτυχίο Πανεπιστημίου ήταν μεγαλύτερη από την προσφορά, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα η ανεργία σε αυτή την εκπαιδευτική κατηγορία να φτάνει στο 5,5% το 2008 και να εκτινάσσεται στο 17,5% το 2015. Παρά την αύξηση ανεργίας σε αυτή την κατηγορία, οφείλεται να σημειωθεί ότι το ποσοστό αυτό είναι κατά 10% χαμηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό ανεργίας που αφορά τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές κατηγορίες (INE-ΓΣΕΕ, 2016).

Καθοριστικό ρόλο για την επαγγελματική επιλογή κάθε απόφοιτου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -εκτός των προσωπικών φιλοδοξιών, δυνατοτήτων και ικανοτήτων του- παίζουν και οι γονείς, οι οποίοι διαμορφώνουν τις φιλοδοξίες και την κοινωνική στάση. Στα παιδιά συχνά υποδεικνύεται από τους γονείς η επαγγελματική ταυτότητα που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες, αξίες και κοινωνικά κριτήρια που ορίζονται από το περιβάλλον (Μουστάκα & Κασσιμάτη, 1979). Η επιλογή των σπουδών των παιδιών αποτελεί συχνά αντικείμενο οικογενειακής απόφασης που σχετίζεται, εκτός από την επαγγελματική αποκατάσταση, με την αύξηση της πιθανότητας κοινωνικής ανόδου. Η σημασία που έχουν για την οικογένεια οι σπουδές του παιδιού διαφαίνεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα Πανεπιστήμια αποτελούν προτεραιότητα για τα παιδιά αλλά και για τους γονείς τους (Κυρίδης, 1997).

Από ποιους παράγοντες όμως επηρεάζονται οι μελλοντικοί φοιτητές στην απόφαση που θα πάρουν για το αν θα σπουδάσουν και ποια σχολή θα επιλέξουν; Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει το θέμα των παραγόντων που επηρεάζουν ένα άτομο στη λήψη μιας απόφασης, οι οποίοι μπορούν να ομαδοποιηθούν (Δημητρακόπουλος, 2003; Goldstein & Hogarth, 1997; Rosenhead, 1996) σε:

- Ατομικούς παράγοντες: Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι βιολογικοί, κληρονομικοί, επίκτητοι, προσωπικοί παράγοντες, παράγοντες

προσωπικότητας, κινήτρων, αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης, πεποιθήσεων, στάσεων και αξιών, αλλά και διαφόρων ατομικών αναγκών. Όλοι οι παράγοντες που ανήκουν σε αυτή την ομάδα έχουν ως αφετηρία το άτομο.

- Περιβαλλοντικούς/ έξω-ατομικούς παράγοντες: Πρόκειται για το σχολείο, την οικογένεια, το κοινωνικό σύνολο, ακόμη και τυχαίες καταστάσεις ή συγκυρίες της εποχής που επηρεάζουν στη λήψη αποφάσεων ενός ατόμου με καταλυτικό ρόλο.
- Παράγοντες σχετικούς με την απόφαση: Πρόκειται για εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι όμως εξαρτώνται άμεσα από την ίδια την απόφαση όπως η ποσότητα και η ποιότητα της πληροφόρησης, ο βαθμός ρίσκου, οι πιθανές συνέπειες της απόφασης, το άγχος χρόνου και η δυνατότητα αναστρεψιμότητας.

### **3.3 Εκπαιδευτικές προσδοκίες: ορισμοί και ερευνητικά δεδομένα**

Τα κίνητρα των φοιτητών όμως συνδέονται πολύ συχνά με τις προσδοκίες τους σχετικά με τα οφέλη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αντανακλούν την προσμονή για μελλοντικά γεγονότα και συνθήκες ( Kuh, 1999). Αυτές οι προσδοκίες ποικίλλουν από φοιτητή σε φοιτητή και σχηματίζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες στην εκπαίδευση, την τυχόν γνωριμία τους με άλλους φοιτητές ή αποφοίτους, και τυχόν υλικό που έχουν συναντήσει σχετικό με το πανεπιστήμιο (Bennett, Kottasz & Nocciolino, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόβλημα με τις προσδοκίες ενός ατόμου γενικότερα είναι ότι υπάρχει πιθανότητα αναντιστοιχίας ανάμεσα σε αυτές και την επακόλουθη συμπεριφορά ώστε να κατακτηθούν οι προσδοκώμενοι στόχοι. Παρόμοιες είναι και οι δυσκολίες σχετικά με την ξεκάθαρη αποτύπωση και μέτρηση των φιλοδοξιών εφόσον είτε αφορούν στο παρελθόν είτε στο μέλλον, δεν δύναται να ελεγχθεί η αξιοπιστία τους (Reisman, 1953). Πρόκειται όμως για μια αναμφισβήτητη κινητήρια δύναμη εφόσον χρησιμεύουν τόσο ως στόχοι που οδηγούν τη συμπεριφορά, όσο και ως επιδιώξεις για τις οποίες γίνεται ένας αγώνας με σκοπό να επιτύχουν (Locke & Latham, 1990). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι προσδοκίες διαφοροποιούνται από τα κίνητρα γιατί έχουν μεγαλύτερη χρονική και χωρική έκταση, ενώ διακρίνονται για την παθητική τους δυναμική και αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο χώρο. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που κατέχουν εξέχουσα θέση σε πολλές από τις θεωρίες που ερευνούν τα κίνητρα για μάθηση, όπως οι Expectancy

Value theories (Eccles, 1983), η θεωρία του αιτιολογικού προσδιορισμού ή θεωρία της απόδοσης (Attribution theory), (Weiner, 1972), ή και εμπειρικές έρευνες που μελετούν την επιτυχία με βάση τη θεωρία των κινήτρων της επιτυχίας (Shell, Colvin & Bruning, 1995). Βάσει της «expectancy value theory» οι μαθητές τείνουν να δρουν σε αντιστοιχία με τις προσδοκίες τόσο των δασκάλων όσο και των συμμαθητών τους. Επομένως οι προσδοκίες των τελευταίων επηρεάζουν αυτό που πραγματικά μαθαίνουν οι μαθητές και αυτός είναι ο λόγος που οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές θα πρέπει να προσδοκούν την επίτευξη υψηλών αλλά και ρεαλιστικών στόχων (Johnson & Johnson, 1997). Σύμφωνα με τη θεωρία του αιτιολογικού προσδιορισμού ή θεωρία της απόδοσης- η οποία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει το αποτέλεσμα της δικής του συμπεριφοράς ή και των άλλων καθώς και στους παράγοντες στους οποίους αποδίδει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά- το αποτέλεσμα μιας πράξης εξαρτάται από τους εσωτερικούς ή προσωπικούς παράγοντες και από τους εξωτερικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η σχέση ανάμεσα στον αιτιολογικό προσδιορισμό μιας συμπεριφοράς και στο επίπεδο προσδοκιών για επιτυχίες μπορεί να αποτελέσει την εξήγηση του αποτελέσματος. Το «επίπεδο προσδοκιών» αναφέρεται στους στόχους που θέτει ένα άτομο και τους οποίους πιστεύει ότι θα πετύχει ή επιθυμεί να πετύχει. Η διαμόρφωσή του γίνεται με βάση ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η αυτοαντίληψη, η ανάγκη για επιτυχία, η αυτογνωσία, αλλά επηρεάζεται από τις εμπειρίες του και από τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες. Η εμπειρική εκτίμηση του επιπέδου των προσδοκιών ενός ατόμου εκτιμάται συνήθως από τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην προσδοκώμενη επίδοση και την πραγματική. Το επίπεδο προσδοκίας κάθε μαθητή εξαρτάται από προηγούμενες επιτυχίες ή αποτυχίες. Η προσδοκία της επιτυχίας η οποία στηρίζεται σε προηγούμενες θετικές εμπειρίες και επιτυχίες δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα για την επίτευξη του στόχου αλλά και οι αποτυχίες πολλές φορές λειτουργούν ως κίνητρα για μελλοντική επιτυχία αφού οπλίζουν με πείσμα (Μουσταΐρας, 2004). Τέλος, η θεωρία των κινήτρων της επιτυχίας υποστηρίζει ότι το κίνητρο για την επιτυχία «είναι το μέγεθος της προσπάθειας την οποία καταβάλλουν τα υποκείμενα προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους οποίους τα ίδια θεωρούν ως σημαντικούς» (Johnson & Johnson, 1997).

Κατά την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο οι φοιτητές έχουν διαμορφώσει ορισμένες προσδοκίες που αφορούν στο εκπαιδευτικό ίδρυμα το οποίο επέλεξαν να σπουδάσουν

αλλά και στην εκπαιδευτική τους πορεία. Ο ορισμός της κοινωνικής ψυχολογίας για τις προσδοκίες υποστηρίζει ότι αυτές γίνονται αντιληπτές σαν μορφές στάσεων. Ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στην καθημερινή ζωή του κάθε ατόμου και μπορούν να επηρεάσουν διάφορα κοινωνικά θέματα. Όσοι λοιπόν έχουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες ενεργούν ώστε να εκπληρωθούν οι αντίστοιχοι στόχοι που έχουν ορίσει (Saha, 1997). Οι προσδοκίες διαμορφώνονται επηρεαζόμενες από τους διαμεσολαβητές, που δεν είναι άλλοι από τα κοινωνικά πλαίσια –όπως η οικογένεια, το σχολείο, το φύλο, η κοινωνική θέση- που επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στο άτομο (Παναγοπούλου, 2015). Ο Farmer (1985), χωρίζει αυτούς τους παράγοντες σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες:

- Τους παράγοντες του περιβάλλοντος προέλευσης όπως το φύλο, την κοινωνική θέση και την εθνική ή φυλετική προέλευση
- Τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται το παιδί όπως η υποστήριξη που λαμβάνει από τους γονείς, τους συγγενείς και τους δασκάλους και
- Τους παράγοντες όπως η αυτοεκτίμηση, η απόδοση και οι εσωτερικές αξίες που αποτελούν προσωπικά χαρακτηριστικά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η έρευνα του Krauss (1964) για τους παράγοντες που πιθανόν διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών που προέρχονται από την εργατική τάξη. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα υπάρχουν πέντε διαφορετικοί παράγοντες:

- Η ύπαρξη αντιφατικών καταστάσεων μέσα στην οικογένεια, όπως η δυσαρέσκεια που μπορεί να αναπτυχθεί λόγω του υπάρχοντος κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας και του ενδιαφέροντος για την απόκτηση ενός υψηλότερου επιπέδου
- Οι επαγγελματικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες και τα επιτεύγματα του περιβάλλοντος της οικογένειας, των συγγενών και των φίλων
- Η σχετική κοινωνική θέση της οικογένειας που ορίζεται από την επαγγελματική κατάσταση και την εκπαίδευση των γονιών
- Η επίδραση των συμμαθητών και

- Οι διαμορφωμένες στάσεις των μαθητών της εργατικής τάξης και ο προσανατολισμός τους προς την υιοθέτηση των αξιών που επικρατούν στη μεσαία τάξη.

Ένα ερευνητικό εργαλείο που διατίθεται σε κολέγια και πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών σχετικά με τις προσδοκίες τους για τις εμπειρίες που αναμένουν να συναντήσουν στο πανεπιστήμιο είναι το BCSSE. Από τις μελέτες που έχουν γίνει μέσω αυτού του εργαλείου συλλέγονται πληροφορίες σχετικές με τις προσδοκίες των φοιτητών, με σκοπό τα ιδρύματα να τις λαμβάνουν υπόψη και να προσπαθούν να ανταποκριθούν καλύτερα σε αυτές (Crisp, Palmer & al, 2009). Από αυτές τις μελέτες έχουν προκύψει διάφορα θέματα (Kuh, 2007), όπως το γεγονός ότι οι φοιτητές συνήθως θεωρούν ότι θα χρειαστούν περισσότερο χρόνο για μελέτη και θα πετύχουν μεγαλύτερους βαθμούς σε σχέση με την πραγματικότητα, πιστεύουν ότι θα έχουν άμεση πρόσβαση στους καθηγητές τους, αλλά και ότι το πανεπιστήμιο μπορεί να τους παρέχει στήριξη τόσο σε μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες, όσο και στην κοινωνική τους ζωή.

Αυτό που τείνει να ισχύει όμως σε γενικές γραμμές, είναι το ότι οι καθηγητές και το προσωπικό του πανεπιστημίου κάνουν εσφαλμένες υποθέσεις για τις πραγματικές ανάγκες των φοιτητών και παρέχουν πληροφορίες που ως βάση έχουν τις προσδοκίες του πανεπιστημίου και όχι αυτές των φοιτητών (Pithers & Holland, 2006). Αν όμως τα πανεπιστήμια λάμβαναν υπόψη τους τις προσδοκίες και τις εμπειρίες των πρωτοετών φοιτητών, θα μπορούσε να αυξηθεί η απόδοσή τους και να μειωθεί ο αριθμός αυτών που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους ή τις αφήνουν στη μέση (Longden, 2006).

Μία διαφορετική ανησυχία που έχει προκύψει για τα πανεπιστήμια είναι το γεγονός ότι οι φοιτητές δίνουν χαμηλή προτεραιότητα στις σπουδές τους. Με το πέρασμα του χρόνου, οι φοιτητές περιμένουν πλέον όλο και περισσότερο το πανεπιστήμιο να προσαρμοστεί στις ζωές τους και όχι οι ίδιοι να προσαρμοστούν στις συνθήκες του πανεπιστημίου (McInnis, 2003). Ευρήματα ερευνών (Marann, Byrne & Flood, 2005), δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές δεν εκτιμούν σωστά την προσπάθεια που χρειάζεται να καταβάλλουν και την υποτιμούν, θεωρώντας ότι χρειάζονται λιγότερες ώρες μελέτης από τις πραγματικές. Αυτό όμως επιδρά καταστροφικά στις επιδόσεις τους, και μπορεί να οδηγήσει πολλούς φοιτητές να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη

διαχείριση του χρόνου τους. Παράλληλα τονίζονται και οι εμπειρίες πολλών ακαδημαϊκών υπαλλήλων και καθηγητών, οι οποίοι βιώνουν αυξανόμενη πίεση για να εξυπηρετήσουν τις προτιμήσεις των φοιτητών στη διαμόρφωση του προγράμματος και στη διαδικτυακή παράδοση υλικού σχετικά με τα μαθήματα (Marann, Byrne & Flood, 2005).

### **3.4 Επάρκεια προετοιμασίας και ετοιμότητα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Το περιβάλλον του πανεπιστημίου βρίθκει με νέες ακαδημαϊκές, κοινωνικές ή άλλου είδους προκλήσεις, για την ανταπόκριση στις οποίες χρειάζεται να αναπτυχθούν νέες δεξιότητες και τρόποι διαχείρισης της νέας φοιτητικής ζωής (Lenga & Dgen, 2000). Οι Entwisle & Alexander (1998) εισάγουν τον όρο «σοκ μετάβασης» για να περιγράψουν τις δυσκολίες σε καταστάσεις μετάβασης, υποδηλώνοντας ψυχολογική ένταση με τη μορφή αγωνίας, άγχους, ανασφάλειας και φόβου τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το αρχικό στάδιο αλλαγής.

Έχει παρατηρηθεί ότι η πλειοψηφία πρωτοετών φοιτητών είχαν την αίσθηση ότι ήταν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για το πανεπιστήμιο, παρά τις όσο το δυνατόν καλύτερες προσπάθειες να γεφυρωθεί το κενό ανάμεσα στο σχολείο και το πανεπιστήμιο, με αποτέλεσμα το ένα τρίτο περίπου των πρωτοετών φοιτητών βίωναν ένα «πρώιμο σοκ» που αφορά την πραγματικότητα που αντιμετώπισαν όταν άρχισαν να λαμβάνουν τους βαθμούς του πρώτου εξαμήνου (Krause et al., 2005). Αυτό το ένα τρίτο επίσης, που αποτελεί μια μεγάλη μειοψηφία, αρχίζει να αντιμετωπίζει δυσκολίες αμέσως μόλις ξεκινούν τα μαθήματα στο Πανεπιστήμιο (McInnis, 2001). Εφόσον λοιπόν οι φοιτητές φαίνεται να μην είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για τα ακαδημαϊκού επιπέδου μαθήματα, έχει σημειωθεί και αντίστοιχη μείωση του επιπέδου (Trotter & Roberts, 2006).

Η αντίληψη που έχουν οι φοιτητές σχετικά με την ετοιμότητά τους να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο σίγουρα επιδρά στην επιτυχημένη μετάβασή τους σε αυτό το νέο μαθησιακό περιβάλλον (Haggis & Pouget, 2002; Ozga & Surhanandan, 1998). Δυστυχώς όμως οι δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν είναι πολλές, κυρίως επειδή δεν έχουν κατανοήσει τι συνεπάγεται η μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Gamache, 2002). Μπαίνουν στο πανεπιστήμιο με επιστημολογικές πεποιθήσεις, οι



οποίες προέρχονται από την προηγούμενη σχολική τους εμπειρία, όπου η μάθηση συχνά είχε να κάνει με την παθητική αποστήθιση εξωτερικών γνώσεων (Cook & Leckey, 1999; Gamache, 2002). Το πανεπιστήμιο όμως απαιτεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ικανότητα να συνδυάζονται αλλά και να εφαρμόζονται γνώσεις σε διαφορετικά πλαίσια (Wingate, 2007).

Σύμφωνα με τον Chickering (1993) η μετάβαση των φοιτητών και η επακόλουθη εξέλιξή τους γίνεται σε εφτά διαφορετικά επίπεδα, γεγονός που ομολογεί ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες αλλά και επιρροές που ασκούνται στους πρωτοετείς φοιτητές. Αυτή η θεωρία εξηγεί και την πολύπλοκη διαδικασία του να γίνουν οι πρωτοετείς φοιτητές μέρος μιας κοινότητας (Nadelson, Semmelroth et al., 2013). Αυτή η διαδικασία επηρεάζεται σαφώς από αρκετούς παράγοντες, οι οποίοι με τη σειρά τους σχετίζονται με τους λόγους για τους οποίους κάθε φοιτητής επέλεξε μια συγκεκριμένη σχολή, αλλά και με τις πανεπιστημιακές δομές που στηρίζουν αυτή τη μετάβαση. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζονται από μεταβλητές που σχετίζονται με το πρόγραμμα μαθημάτων, τη σχολή, το περιβάλλον του Πανεπιστημίου και τη φοιτητική κοινότητα, και αποτελούν σημαντικά συστατικά στα αναπτυξιακά επίπεδα των φοιτητών σύμφωνα με τον Chickering (1993).

Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τη διανοητική ικανότητα και τον διαπροσωπικό συναγωνισμό. Το δεύτερο αφορά στην ανάπτυξη της ικανότητας να εκφράσει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του, ενώ το τρίτο στο γεγονός ότι οι φοιτητές οφείλουν να αφήσουν την αυτονομία τους και να αρχίσουν να στηρίζονται σε άλλους. Παρομοίως, το τέταρτο επίπεδο περιλαμβάνει την ανάπτυξη ώριμων διαπροσωπικών σχέσεων και το πέμπτο ορίζεται ως «η εδραίωση της ταυτότητας». Τα δύο τελευταία επίπεδα είναι «η ανάπτυξη του σκοπού», η ικανότητα δηλαδή να εκπληρώσουν τις δεσμεύσεις τους απέναντι στον εαυτό τους και την οικογένειά τους, και «η ανάπτυξη της ακεραιότητας», που συνδέεται με το να καταφέρνουν επιτυχώς να συμπεριφέρονται με κοινωνική ευθύνη.

Σε ορισμένες έρευνες γίνεται διαχωρισμός των πρωτοετών φοιτητών σε αυτούς που είναι πρώτης γενιάς, δηλαδή προέρχονται από οικογένειες στις οποίες κανένα άλλο μέλος δεν έχει τελειώσει ή εισαχθεί στο Πανεπιστήμιο (Bui, 2002; Choy, 2001; Inman & Mayes, 1999; McCarron & Inkelas, 2006), και σε αυτούς που προέρχονται από γονείς που έχουν τελειώσει Πανεπιστήμιο (Murphy & Hicks, 2006; York-

Anderson & Bowman, 1991), και εξετάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δύο αυτών ομάδων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι πρωτοετείς φοιτητές που οι γονείς τους έχουν παρακολουθήσει πανεπιστήμιο έχουν διαφορετικές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή τους εμπειρία από τους πρώτης γενιάς συνομηλίκους τους.

### **3.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία**

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, μας παραθέτει άφθονο αποδεικτικό υλικό που υποστηρίζει ότι η επιτυχία στο πανεπιστήμιο είναι πολυπαραγοντική και επηρεάζεται από τις στρατηγικές/μεθόδους διδασκαλίας (Bartz & Miller, 1991), ψυχολογικούς παράγοντες (Mckenzie & Schweitzer, 2001), τα κίνητρα των φοιτητών (Talbot, 1990), την αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών και των ακαδημαϊκών και κοινωνικών συστημάτων του Πανεπιστημίου (Tinto, 1975), την προσέγγιση των φοιτητών στη μελέτη (Meyer, 1990), τις πολιτισμικές προσδοκίες (Ginsburg, 1992) και πολλούς άλλους παράγοντες (Logan, 1990; Jacobi, 1991; Keef, 1992; Watkins, 1984; Minnaert & Janssen, 1992). Αυτή είναι η βασική αιτία που μέτρα τα οποία βασίζονται αποκλειστικά στην προηγούμενη σχολική επίδοση δεν θα μπορούσαν σε καμία περίπτωση να αποτελέσουν βασικό δείκτη για την επιτυχία στο πανεπιστήμιο. Δεδομένης της πολυπλοκότητας του ζητήματος λοιπόν, ίσως θα ήταν πιο χρήσιμο να εστιάσουμε σε παράγοντες μετά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, παρά να προσπαθούμε να εντοπίσουμε παράγοντες ενδεικτικούς της ακαδημαϊκής επιτυχίας πριν την εγγραφή στη Σχολή (Fraser & Killen, 2003).

Σημαντικός είναι ο ρόλος της συνεργασίας-σχέσης μεταξύ των καθηγητών και των φοιτητών. Ερευνητές διαπιστώνουν ότι παρόλο που οι καθηγητές μπορεί να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν τους φοιτητές, οι φοιτητές είναι αυτοί που έχουν την ευθύνη του εαυτού τους. Αυτή είναι και η κύρια αιτία που οφείλουν καθηγητές και μαθητές να μοιράζονται τις πηγές και τις ανησυχίες τους, ώστε να υπάρχει περισσότερη ενέργεια για μάθηση (Wlodkowski & Ginsberg, 1995).

Μεγάλη σημασία για την επιτυχία των φοιτητών φαίνεται να έχει και η παρακολούθηση των μαθημάτων. Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον και γίνονται πολλές συζητήσεις στα πανεπιστημιακά ιδρύματα σχετικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων από τους προπτυχιακούς φοιτητές (Van Schalkwyk, Menkveld et al, 2010). Έρευνες υποδηλώνουν ότι η μειωμένη παρακολούθηση των φοιτητών

αποτελεί πεδίο αυξημένης ανησυχίας για αρκετές δεκαετίες (Massingham & Herrington, 2006), αλλά και ότι η αυξημένη παρακολούθηση μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Muir, 2009). Παρά το γεγονός όμως ότι η παρακολούθηση έχει θετική επίδραση στους βαθμούς και την επίδοση των φοιτητών, το θέμα της παρακολούθησης είναι ιδιαίτερος περίπλοκο με πολλαπλές αιτίες πίσω από την απουσία των φοιτητών (Friedman, Rodriguez et al., 2001), ενώ έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η παρακολούθηση είναι ουσιαστικά ένας τρόπος μέτρησης των κινήτρων των φοιτητών για μάθηση, επομένως τα κίνητρα ενός φοιτητή καθορίζουν το βαθμό παρακολούθησης (Newman-Ford, Fitzgibbon et al., 2008). Αυτό καθιστά τόσο σημαντικό το γεγονός ότι οι καθηγητές πρέπει σιγά-σιγά να κατανοούν τα κίνητρα και τις συμπεριφορές των φοιτητών τους (Assiter & Gibbs, 2007).

## Κεφάλαιο 4

### 4 Πανδημία και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η συνθήκη της τηλεεκπαίδευσης

Εξαιτίας της πανδημίας του κοροναϊού, ένα από τα κυβερνητικά μέτρα για την πρόληψη της εξάπλωσης της νόσου ήταν το κλείσιμο των Πανεπιστημίων στην Ελλάδα από τις 11 Μαρτίου του 2020. Ως αποτέλεσμα αυτής της άμεσης ανταπόκρισης του Υπουργείου Παιδείας σε αυτή την έκτακτη κατάσταση, αποφασίστηκε να εφαρμοστεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και δόθηκε έτσι η δυνατότητα να διατηρηθεί επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία (Κιαμίλη, 2021). Στις 11/03/2020, εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας νομοθετική πράξη (άρθρο 12) για τη νομοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα ΑΕΙ. Με τη συγκεκριμένη διάταξη τα ελληνικά Πανεπιστήμια όφειλαν να ξεκινήσουν την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία των προπτυχιακών και των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών τους, για όσο χρονικό διάστημα υπήρχε απαγόρευση της φυσικής παρουσίας στους χώρους των ιδρυμάτων (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη διάταξη τα περισσότερα ελληνικά ΑΕΙ διαθέτουν τα απαραίτητα μέσα-όπως συστήματα και πλατφόρμες- για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως μάθησης εν μέσω της πανδημίας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2021).

Η λέξη τηλεεκπαίδευση αποτελείται από τα συνθετικά τηλέ- (μακριά) και εκπαίδευση, και περιγράφει την εκπαίδευση ατόμων από απόσταση. Ο όρος «τηλεεκπαίδευση» ή «εκπαίδευση από απόσταση» συμπεριλαμβάνεται στα πλαίσια της ηλεκτρονικής μάθησης. Οι ειδικοί σε θέματα παιδαγωγικής έρευνας προτιμούν τον όρο «ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση», κατά τον διεθνή όρο «Open & Distance Learning» (ODL) (Μπουραντάς, 2021). Ο επικρατέστερος ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την ορίζει ως την εκπαίδευση στην οποία οι διδασκόμενοι διαχωρίζονται από τους διδάσκοντες μέσω φυσικής απόστασης, και γίνεται χρήση τηλεπικοινωνιακών συστημάτων για την ένωση μαθητών και εκπαιδευτών (Simonson, 2012).

«Ως ηλεκτρονική μάθηση ορίζεται κάθε διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών με ή χωρίς την ταυτόχρονη παρουσία του εκπαιδευτή και μπορεί να λάβει χώρα σε αίθουσα διδασκαλίας, στο χώρο του εκπαιδευόμενου ή ακόμα και σε εικονικά περιβάλλοντα εργασίας. Σε αυτό

το σημείο πρέπει να γίνει σαφές ότι με τον όρο εκπαίδευση από απόσταση δεν νοείται απαραίτητα ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)» ( Μπουραντάς, 2021).

Στο πλαίσιο λοιπόν των ελληνικών πολιτικών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όλα τα ανώτατα ιδρύματα της Ελλάδας άρχισαν την εφαρμογή σύγχρονων τεχνολογικών λύσεων με στόχο την υποστήριξη της ψηφιακής μάθησης. Ωστόσο, οι τεχνολογικές αντοχές αλλά και οι δυνατότητες των Πανεπιστημίων πρέπει να σημειωθεί ότι δοκιμάστηκαν εφόσον κλήθηκαν να διεξάγουν γύρω στα 400 μαθήματα διαδικτυακά. Πρόκειται για ένα εγχείρημα που απαιτεί τόσο τον συντονισμό δυνατοτήτων και πόρων εκ μέρους των ελληνικών Πανεπιστημίων, όσο και την υποστήριξη της κυβέρνησης (Greek News Agenda, 2021). Ο βαθμός δυσκολίας σε αυτό το εγχείρημα βέβαια σχετίζεται και με το γεγονός ότι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα συμμετέχουν έξι φορές περισσότεροι φοιτητές συγκριτικά με το 1968 και είκοσι φορές περισσότεροι σε σχέση με το 1957 (Γούλας & Καραλής, 2020).

Σύμφωνα με τους Karalis & Raïkou (2020), το μεγαλύτερο ποσοστό των σπουδαστών δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα με τη μετάβαση από την παραδοσιακή στη διαδικτυακή διδασκαλία, εφόσον μέσω των νέων τεχνολογιών η συμμετοχή στην τάξη ήταν ευκολότερη. Θετική ήταν επίσης η στάση των φοιτητών σε σχέση με τη διαδικτυακή διδασκαλία όσον αφορά στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως μάθηση, αλλά και με το περιεχόμενο των μαθημάτων, πιστεύοντας ότι καλύπτονται από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με ένα σημαντικό ποσοστό των φοιτητών όμως να διαφωνεί. Αυτό όμως που αναφέρεται ως αρνητικό χαρακτηριστικό της όλης διαδικασίας από τους φοιτητές είναι τα προβλήματα επικοινωνίας αλλά και συνεργασίας, πέραν των τεχνικών εμποδίων που προκύπτουν.

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Kedreka & Katsidis (2020), που αφορούσε φοιτητές του Τμήματος Βιολογίας του Πανεπιστημίου της Θράκης. Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των φοιτητών πιστεύουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι βολική, ενδιαφέρουσα και επαρκής, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση ως εμπειρία τόσο με τους συμφοιτητές όσο και με τους καθηγητές. Αυτό δημιουργείται κυρίως εξαιτίας της μη

οπτικής επικοινωνίας αλλά και της έλλειψης συνεργασίας με άλλους συμφοιτητές. Μία ακόμη ανησυχία αφορούσε τα μαθήματα αλλά και τις εξετάσεις.

Σύμφωνα με τον Keegan (1986), οι ανησυχίες που παρατηρούνται στους εκπαιδευόμενους που παρακολουθούν εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν σε προσωπικά και εκπαιδευτικά θέματα, με κύρια παραδείγματα το κόστος εξοπλισμού και η διατάραξη της οικογενειακής ζωής, που μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να οδηγήσουν ακόμη και στην εγκατάλειψη των σπουδών. Εξίσου σημαντικά προβλήματα όμως είναι η έλλειψη ή ανεπάρκεια ανατροφοδότησης και επικοινωνίας με τους διδάσκοντες, καθώς επίσης και η συναισθηματική αποξένωση και απομόνωση που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι λόγω της ανεπάρκειας κοινωνικοποίησης που συνεπάγεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Υπαρκτά είναι και τα εμπόδια που αφορούν τη διδασκαλία, καθώς η προσαρμογή της διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος με αποτελεσματικό τρόπο δεν είναι πάντοτε δυνατή ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, με συνέπεια τον υποβιβασμό της ποιότητάς της. Τέλος, τυχόν προβλήματα εξοπλισμού, όπως μία κακή διαδικτυακή σύνδεση, ενδεχομένως να συμβάλλουν στην αποτυχημένη διδασκαλία, λόγω της εξάρτησης αυτού του είδους εκπαίδευσης από τα τεχνολογικά μέσα.

Ακόμη και σε σύγχρονες έρευνες, η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί σε σύγκριση με τη δια ζώσης διδασκαλία με την αιτιολόγηση ότι το μάθημα χρειάζεται προσωπική επαφή. Επίσης, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι στα εξ αποστάσεως διαδικτυακά μαθήματα δεν υπάρχει πλήρης κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ δεν λείπουν και τα τεχνικά προβλήματα τα οποία δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την ομαλή διεξαγωγή των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Υπάρχει και ένα μικρό μέρος φοιτητών που αποκλείστηκε από τη διαδικασία της εκπαίδευσης εξαιτίας της έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού που ήταν απαραίτητος για την παρακολούθηση των μαθημάτων (Μπάκα, 2021).

## **Β μέρος -Εμπειρική έρευνα**

# Κεφάλαιο 1

## Η μεθοδολογία της έρευνας

### 1.1 Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως προκύπτει και από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, το ενδιαφέρον για τις προσδοκίες των πρωτοετών φοιτητών αλλά και την πραγματικότητα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά το πρώτο έτος σπουδών τους είναι μεγάλο. Αυτή η παρατήρηση όμως αφορά μόνο στα Πανεπιστήμια του εξωτερικού, ενώ στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει ιδιαίτερες έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

### 1.2 Ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας (ερευνητικό πρόβλημα) είναι να διερευνήσει τις προσδοκίες των φοιτητών που αφορούν τις σπουδές τους πριν την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο και αν τελικά η πραγματικότητα που βίωσαν αφού μπήκαν στο Πανεπιστήμιο ανταποκρίνεται σε αυτές.

Ποια δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τις προσδοκίες των μελλοντικών φοιτητών;

Ποια δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν τη φοίτηση;

Υπάρχει σύνδεση μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης και της πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο;

Ποιος είναι ο βασικός σκοπός τον οποίο επιδιώκουν οι φοιτητές με την ολοκλήρωση των σπουδών τους;

Ποια είναι η σχέση των προσδοκιών των φοιτητών πριν την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο με την πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους;

Πως επηρέασε η τηλεκαίδευση τους φοιτητές και ποιες οι απόψεις και οι εντυπώσεις τους για αυτή;

### 1.3 Πληθυσμός και δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν πρωτοετείς φοιτητές της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που διένυαν το δεύτερο εξάμηνο των σπουδών τους την άνοιξη του 2021 ή ήταν δευτεροετείς φοιτητές που διένυαν το τρίτο εξάμηνο των σπουδών τους το φθινόπωρο του 2021. Σκοπός ήταν να υπάρχει η εμπειρία μίας τουλάχιστον εξεταστικής περιόδου, αλλά να μην έχει περάσει περισσότερο από ένας



χρόνος από την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε από καθηγητές στο ecourse και οι φοιτητές μπορούσαν να το απαντήσουν. Στην έρευνα συμμετείχαν 110 άτομα από διάφορα τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αλλά αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις των 97 ατόμων. Οι απαντήσεις των υπολοίπων φοιτητών δεν χρησιμοποιήθηκαν επειδή η παρούσα έρευνα ασχολείται με φοιτητές της φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επομένως όλα τα αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν δεν συμπεριλαμβάνουν τους φοιτητές των υπολοίπων τμημάτων. Εφόσον ο αριθμός των απαντήσεων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν 97, το δείγμα θεωρείται μεγάλο και αντιπροσωπευτικό και ακολουθεί κανονική κατανομή. Η δειγματοληψία ήταν βολική και τυχαία, αφού το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε από καθηγητές του τμήματος φιλοσοφίας αλλά τα μαθήματά τους απευθύνονται και σε φοιτητές άλλων σχολών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, επομένως υπάρχουν και ορισμένες απαντήσεις από τα τμήματα φιλολογίας και ιστορίας-αρχαιολογίας που αξιοποιήθηκαν.

#### **1.4 Η ερευνητική μέθοδος και τα πλεονεκτήματά της**

Τόσο η επιλογή της μεθοδολογίας, όσο και της μεθόδου έρευνας καθορίζονται από το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και το σκοπό της έρευνας, σε συνδυασμό με την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τα ερευνητικά ευρήματα (Πρέντζα, 2021). Επιλογή για τη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος, εφόσον ήταν η μέθοδος που έχει χρησιμοποιηθεί σε όλες τις παρόμοιες σχετικές έρευνες.

#### **1.5 Το εργαλείο της έρευνας και ο σχεδιασμός του**

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Οι λόγοι που επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ήταν επειδή το ερωτηματολόγιο προκαλεί εύκολα το ενδιαφέρον των ερωτώμενων και αυξάνει τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία (Tourangeau, Rips & Rasinski, 2000; Javeau, 1996) και παράλληλα προσφέρεται για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με αντιλήψεις και απόψεις υποκειμένων, οι οποίες δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν (Fraise & Piaget, 1970). Επιπλέον ως ερευνητικό εργαλείο δίνει τη δυνατότητα για συνεχείς δοκιμές αλλά και παρεμβάσεις ώστε να διαμορφωθεί με τον καταλληλότερο τρόπο (Javeau, 1996).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διαμόρφωση των ερωτήσεων ώστε οι φοιτητές που θα απαντούσαν να κατανοούσαν πλήρως την ερώτηση και με αυτό τον τρόπο οι απαντήσεις που θα έδιναν να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και να μην είναι τυχαίες. Επιπλέον έγινε προσπάθεια η γλώσσα των ερωτήσεων να είναι σαφής και κατανοητή για τους παραπάνω λόγους. Δημιουργήθηκε σε μορφή Google forms και για το σχεδιασμό του μελετήθηκαν αντίστοιχες έρευνες από Πανεπιστήμια κυρίως του εξωτερικού, έγινε επιλογή ορισμένων ερωτήσεων και προστέθηκαν και κάποια ερωτήματα μετά από συνεργασία και συζήτηση με τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Ζάγκο. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου, με προκαθορισμένες απαντήσεις, οι συμμετέχοντες δηλαδή έπρεπε απλά να επιλέξουν την απάντηση που επιθυμούν. Με αυτό τον τρόπο η συμπλήρωση απαιτούσε λίγο χρόνο και ήταν εύκολη. Η μορφή Google forms επιλέχθηκε γιατί κατά τη διάρκεια της έρευνας τα περισσότερα μαθήματα γινόταν διαδικτυακά λόγω της πανδημίας, επομένως η συμπλήρωσή τους έγινε διαδικτυακά. Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου έχει ως επιπλέον οφέλη το εξαιρετικά χαμηλό κόστος, τον ελάχιστο κόπο συμπλήρωσής του και επιτρέπει την ανωνυμία των συμμετεχόντων, που είναι ιδιαίτερα σημαντική εφόσον στην παρούσα μελέτη έχουν ενταχθεί ευαίσθητα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα (Ζάγκος, 2022).

## **1.6 Το ερωτηματολόγιο της έρευνας και η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων**

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας δομήθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που περιλαμβάνει τα εξής μέρη:

- ❖ Ενότητα 1. Ερωτήσεις δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών.
- ❖ Ενότητα 2. Στοιχεία πρόσβασης
- ❖ Ενότητα 3. Στοιχεία φοίτησης
- ❖ Ενότητα 4. Η συνθήκη της πανδημίας

Μετά τη συγκέντρωση επαρκών απαντημένων ερωτηματολογίων, τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v. 25 και χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική.

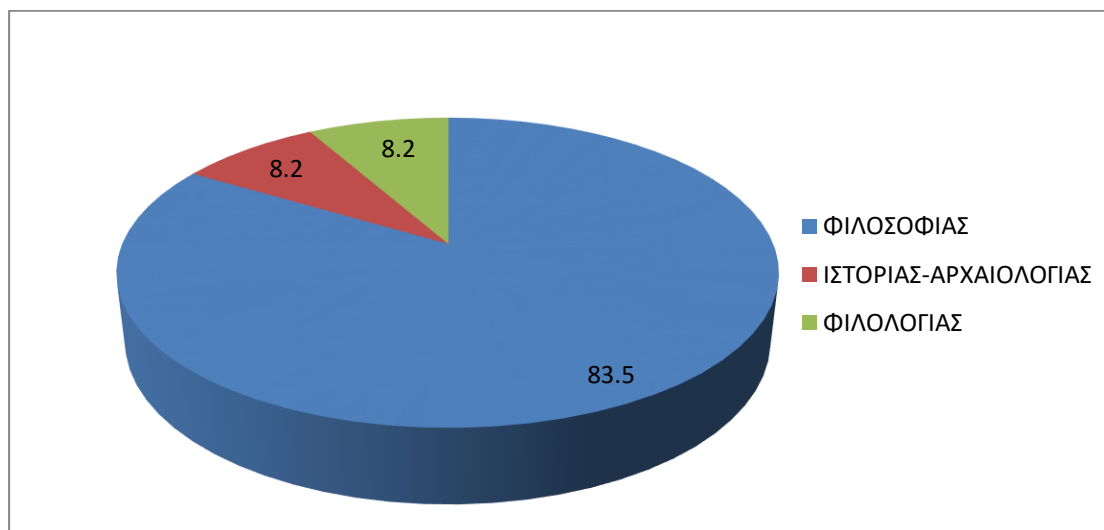
## Κεφάλαιο 2

### Αποτελέσματα έρευνας

#### 2.1 Περιγραφική ανάλυση και στατιστική

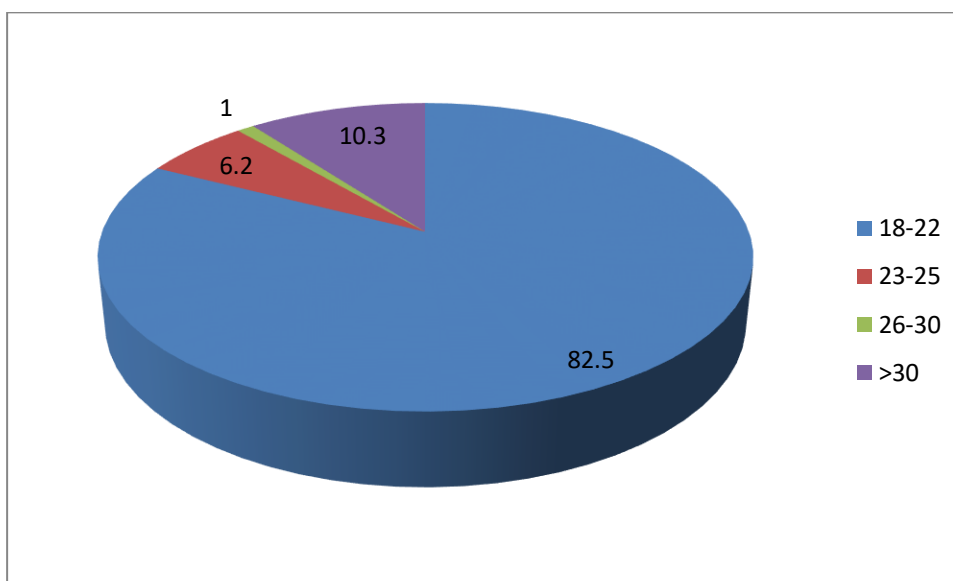
##### 2.1.1 Δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Στοιχεία πρόσβασης

##### Γράφημα 1: Τμήμα Φιλοσοφικής Σχολής



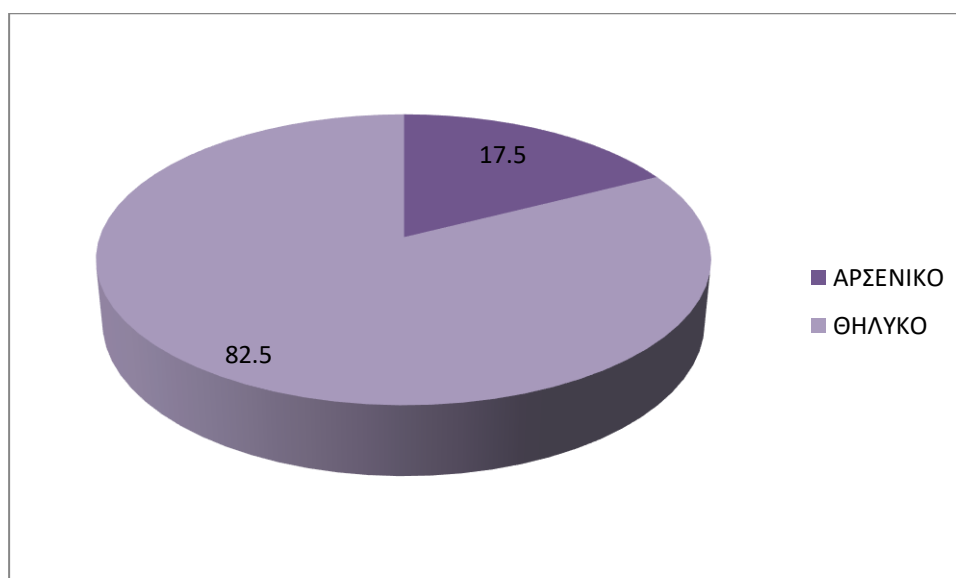
Από το ανωτέρω γράφημα διακρίνεται ότι από τα 97 άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα τα 81(83.5%) είναι φοιτητές του τμήματος φιλοσοφίας, τα 8(8.2%) του τμήματος ιστορίας και αρχαιολογίας και άλλα 8(8.2%) του τμήματος φιλολογίας.

**Γράφημα 2: Ηλικία**



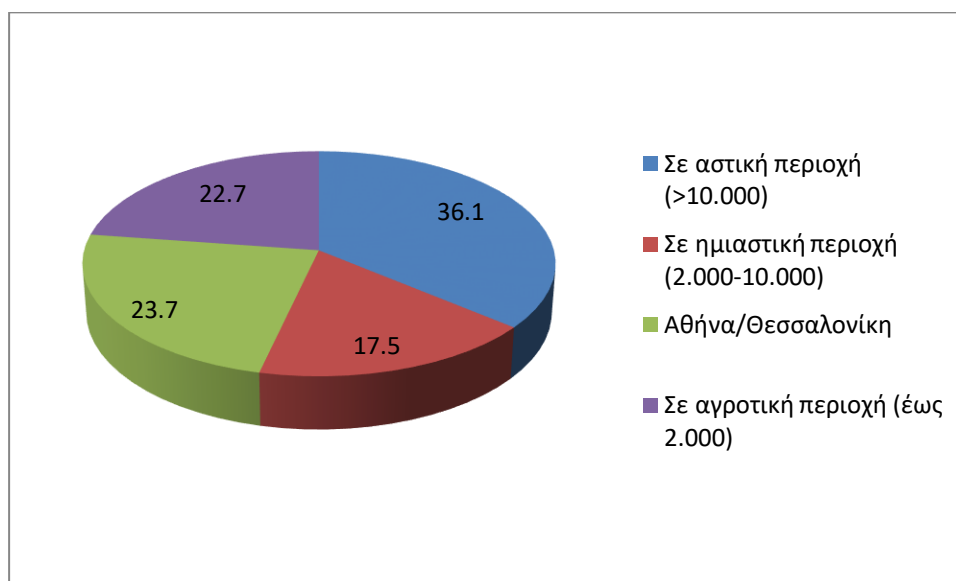
Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή του δείγματος η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ( 80 άτομα/82.5%) είναι 18-22 ετών, 6 άτομα(6.2%) είναι 23-25 ετών, 1(1%) άτομο 26-30 ετών και 10 άτομα(10.3%) μεγαλύτερα των 30 ετών.

**Γράφημα 3: Φύλο**



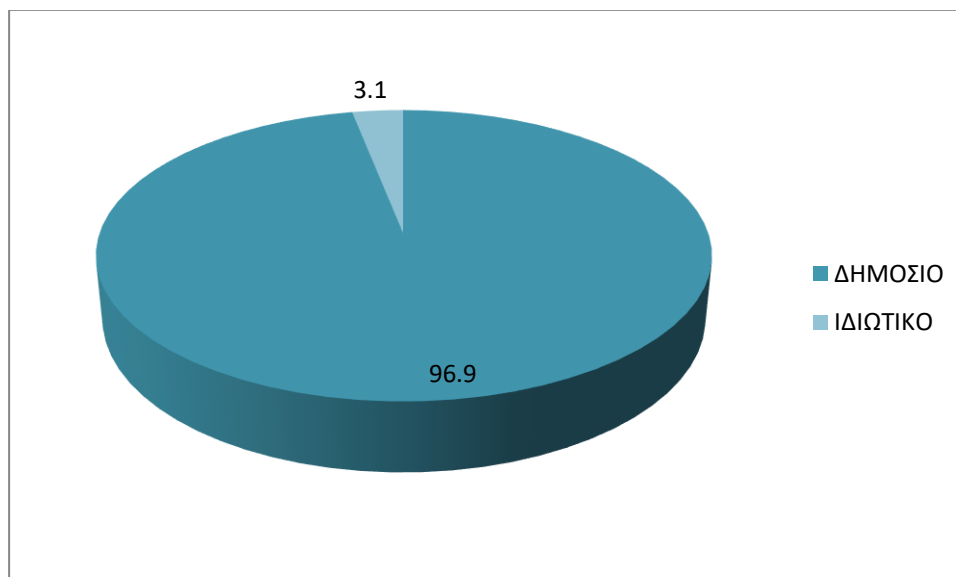
Όσον αφορά στο φύλο των φοιτητών που απάντησαν, οι 80(82.5%) ήταν γυναίκες ενώ οι 17(17.5%) άντρες.

**Γράφημα 4: Τόπος μόνιμης κατοικίας**



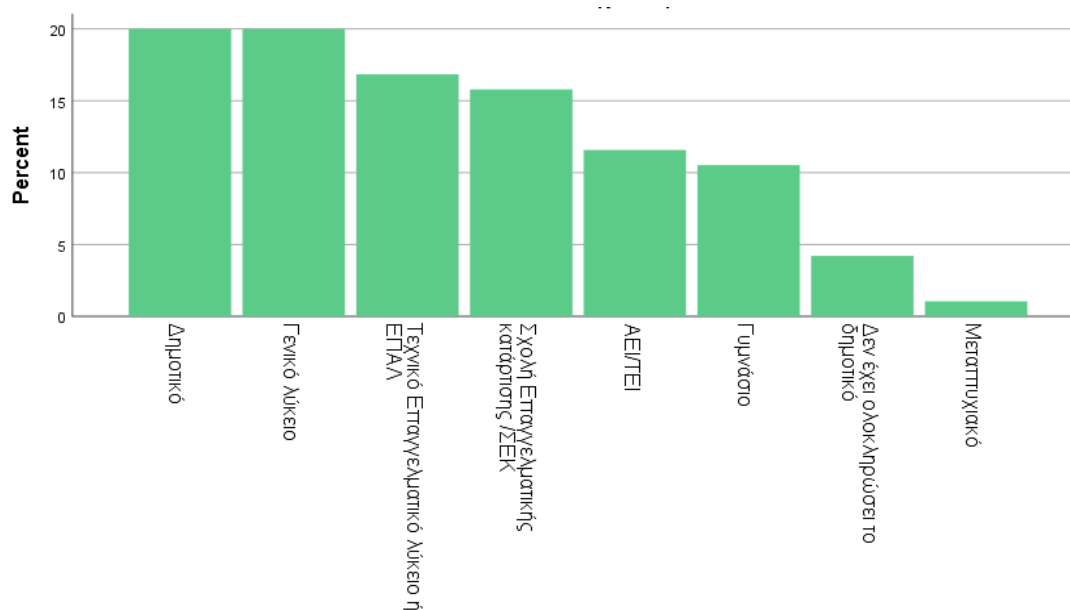
Ο τόπος μόνιμης κατοικίας των 23 ατόμων(23.7%) είναι η Αθήνα ή η Θεσσαλονίκη, των 35 ατόμων(36.1%) αστικές περιοχές με περισσότερους από 10.000 κατοίκους, των 17(17.5%) ημιαστικές περιοχές με πληθυσμό από 2.000 έως 10.000 κατοίκους, ενώ 22 άτομα(22.7%) διαμένουν μόνιμα σε αγροτική περιοχή.

**Γράφημα 5: Λύκειο αποφοίτησης**



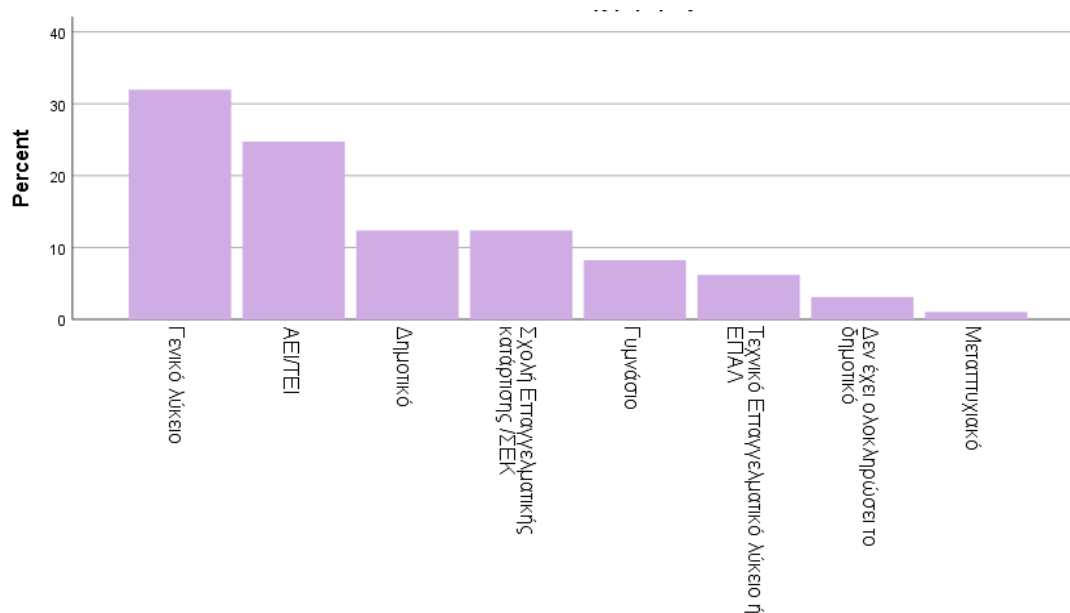
Από τους 97 ερωτηθέντες οι 94(96.9%) είναι απόφοιτοι δημοσίου λυκείου ενώ 3(3.1%) απόφοιτοι ιδιωτικού λυκείου.

**Γράφημα 6: Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα**



Όσον αφορά στο επίπεδων εκπαίδευσης των γονιών οι φοιτητές απάντησαν ξεχωριστά για τον πατέρα και την μητέρα. Το μεγαλύτερο από τα ποσοστά που καταγράφονται για τον πατέρα είτε έχουν τελειώσει δημοτικό(19.6%) (v=19) είτε γενικό λύκειο(19.6%) (v=19). Ακολουθεί το Τεχνικό Επαγγελματικό λύκειο ή ΕΠΑΛ με ποσοστό 16.5% (v=16) , οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης με 15.5% (v=15) , ΑΕΙ/ΤΕΙ με 11.3% (v=11) , το γυμνάσιο με 10.3% (v=10) , ενώ ένα 4.1% (v=4) δεν έχει ολοκληρώσει το δημοτικό και 1% (v=1) είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού.

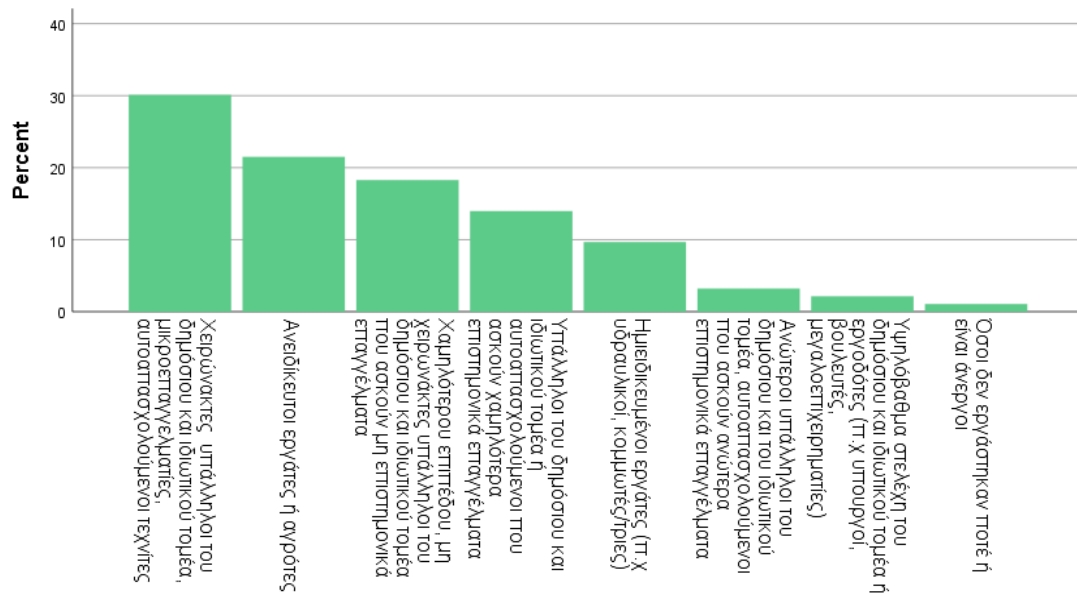
**Γράφημα 7: Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας**



Τα ποσοστά που καταγράφονται για τη μητέρα είναι αντίστοιχα: 32% (n=31) που έχουν ολοκληρώσει γενικό λύκειο, 24.7% (n=24) απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, 12.4% (n=12) απόφοιτοι δημοτικού όπως και οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης με 12.4% (n=12), ακολουθεί το γυμνάσιο με 8.2% (n=8), τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια ή ΕΠΑΛ με 6.2% (n=6), ενώ το 3.1% (n=3) δεν έχει ολοκληρώσει το δημοτικό και το 1% (n=1) είναι κάτοχος μεταπτυχιακού.

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα και της μητέρας αντίστοιχα.

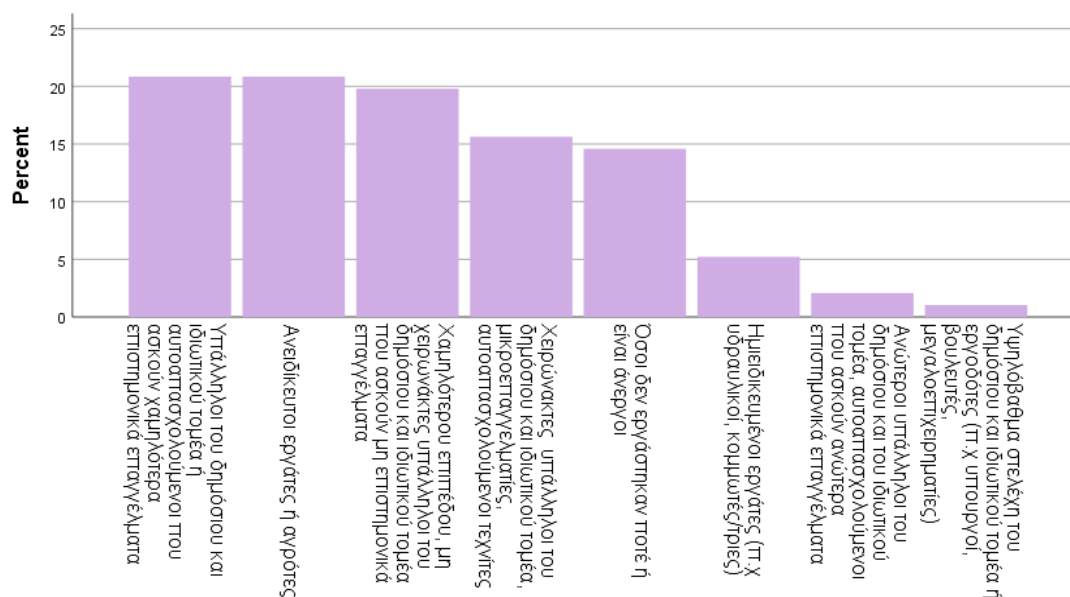
**Γράφημα 8: Επαγγελματική κατηγορία πατέρα**



Όσον αφορά στον πατέρα το 28.9% (v=28) είναι χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες (π.χ. ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων, τεχνικοί ΔΕΗ, ΟΤΕ) , το 20.6% (v=20) ανειδίκευτοι εργάτες ή αγρότες, το 17.5% (v=17) χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. υπάλληλοι γραφείου, εταιριών, αστυνομικοί), το 13.4% (v=13) υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. εκπαιδευτικοί, τραπεζικοί υπάλληλοι, αστυνομικοί), το 9.3% (v=9) ημειδίκευμένοι εργάτες (π.χ. υδραυλικοί, κομμωτές/τριες), ενώ το 3.1% (v=3) ανώτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. καθηγητές Πανεπιστημίου, δικαστικοί, γιατροί, δικηγόροι), το 2.1% (v=2) υψηλόβαθμα στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα ή εργοδότες (π.χ. υπουργοί, βουλευτές, μεγαλοεπιχειρηματίες) και 1% (v=1) ανήκει στην κατηγορία όσων δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι.

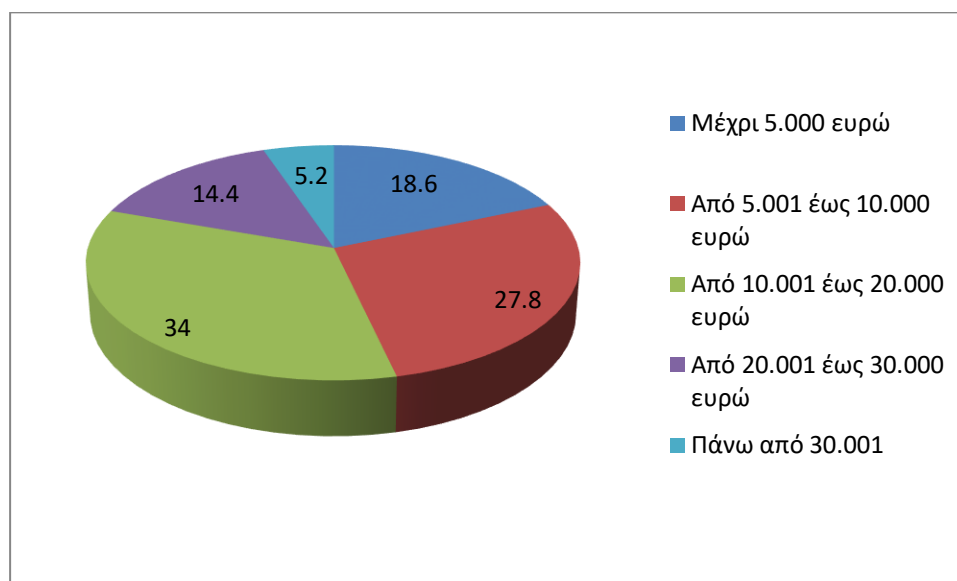


**Γράφημα 9: Επαγγελματική κατηγορία μητέρας**



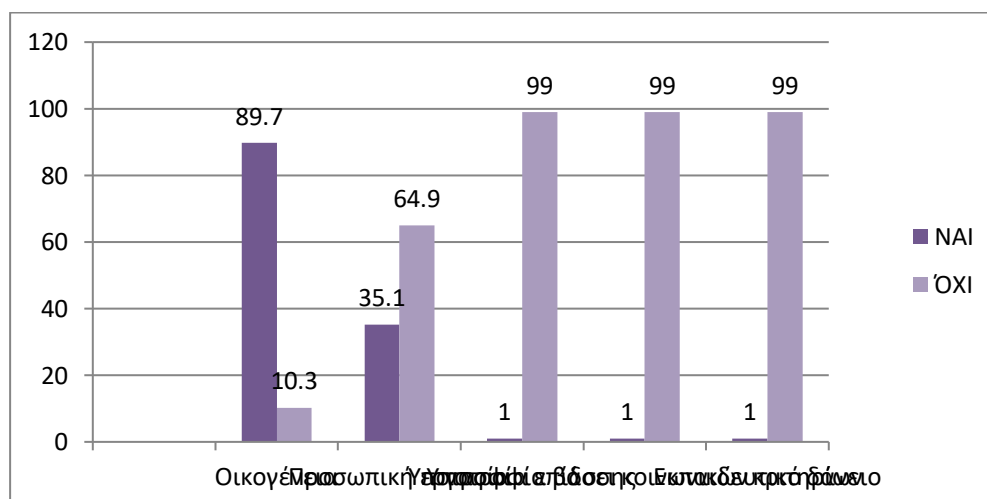
Όσον αφορά τη μητέρα το 20.6% (v=20) είναι υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. εκπαιδευτικοί, τραπεζικοί υπάλληλοι, αστυνομικοί), το 20.6% (v=20) ανειδίκευτοι εργάτες ή αγρότες, το χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. υπάλληλοι γραφείου, εταιριών, αστυνομικοί), το 15.5% (v=15) χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες (π.χ. ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων, τεχνικοί ΔΕΗ, ΟΤΕ), το 14.4% (v=14) ανήκει στην κατηγορία όσων δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι, το 5.2% (v=5) είναι ημειδίκευμένοι εργάτες (π.χ. υδραυλικοί, κομμωτές/τριες), το 2.1% (v=2) ανώτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. καθηγητές Πανεπιστημίου, δικαστικοί, γιατροί, δικηγόροι) και ένα 1% (v=1) ανήκει στα υψηλόβαθμα στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα ή εργοδότες (π.χ. υπουργοί, βουλευτές, μεγαλοεπιχειρηματίες).

**Γράφημα 10: Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα**



Σχετικά με το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα των φοιτητών, το 34% (v=33) δηλώνει ότι είναι από 10.001 έως 20.000 ευρώ, το 27.8% (v=27) από 5.001 έως 10.000 ευρώ, το 18.6% (v=18) μέχρι 5.000 ευρώ, το 14.4% (v=14) από 20.001 έως 30.000 ευρώ και το 5.2% (v=5) πάνω από 30.001 ευρώ.

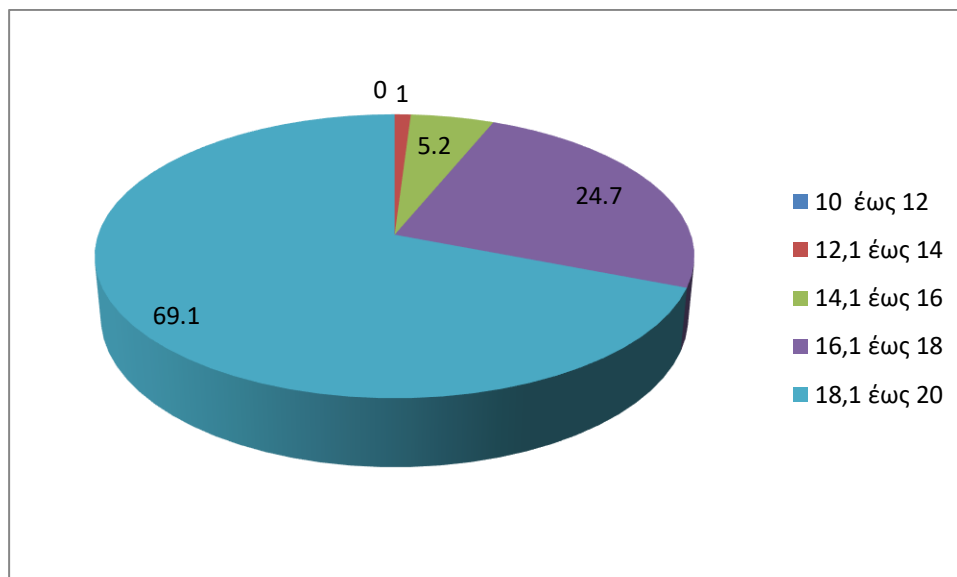
**Γράφημα 11: Τρόπος κάλυψης εξόδων σπουδών**



Στην ερώτηση που αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές καλύπτουν τα έξοδα των σπουδών τους υπήρχε η δυνατότητα επιλογής πάνω από δύο τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, το 89.7% (v=87) απάντησε από την οικογένεια, το 35.1% (v=34) μέσω προσωπικής εργασίας, το 1% (v=1) από υποτροφία επίδοσης, το 1% (v=1) από

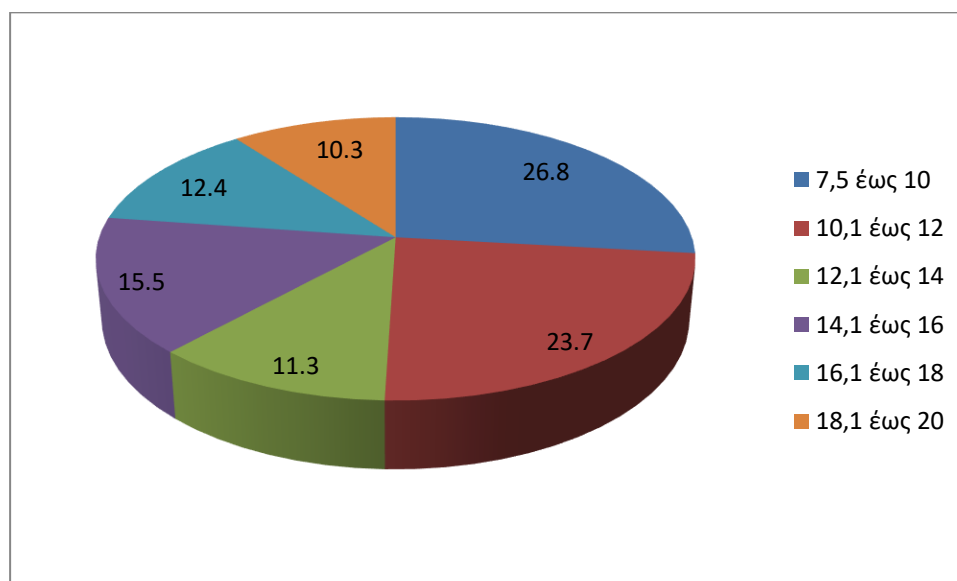
υποτροφία βάσει κοινωνικών κριτηρίων και το 1% (ν=1) από εκπαιδευτικό δάνειο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών που εργάζονται όμως δεν καλύπτουν το κόστος των σπουδών τους αποκλειστικά από την εργασία τους αλλά συνδυαστικά με την οικογένεια.

**Γράφημα 12: Βαθμός απολυτηρίου λυκείου**



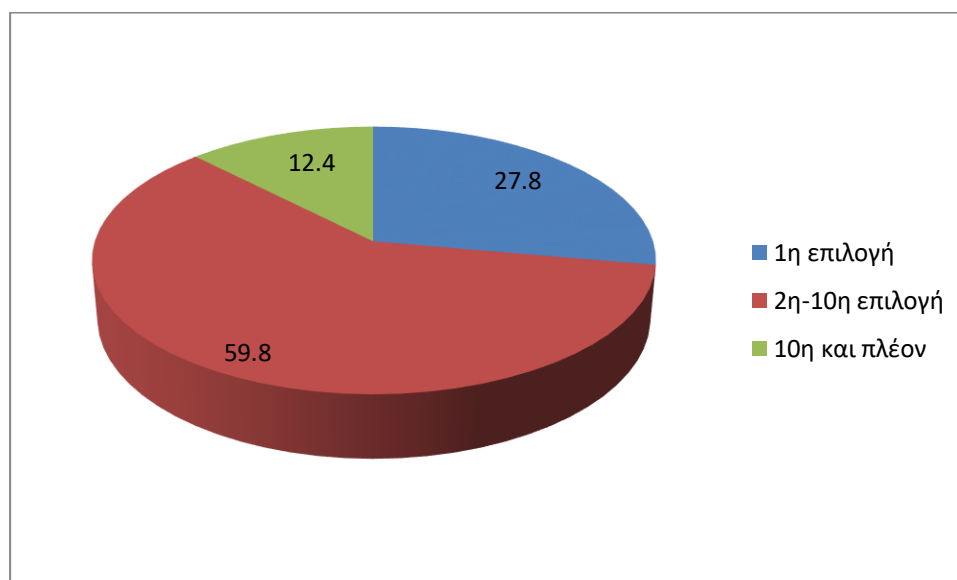
Σχετικά με τον βαθμό απολυτηρίου λυκείου, το 69.1% (ν=67) είχε από 18.1 έως 20, το 24.7% (ν=24) από 16.1 έως 18, το 5.2% (ν=5) από 14.1 έως 16 και το 1% (ν=1) από 12.1 έως 14.

**Γράφημα 13: Βαθμολογία πρόσβασης**



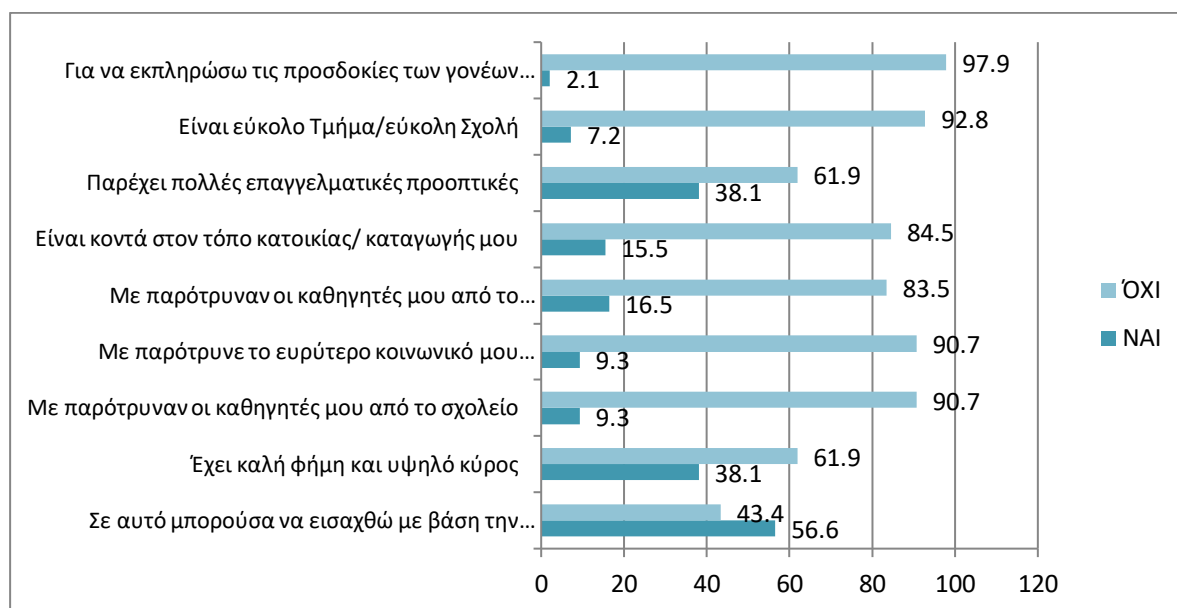
Σχετικά με τη βαθμολογία πρόσβασης, τα ποσοστά κατά φθίνουσα σειρά είναι : 26.8% (ν=28) από 7.5 έως 10, 23.7% (ν=23) από 10.1 έως 12, 15.5% (ν=15) από 14.1 έως 16, 12.4% (ν=12) από 16.1 έως 18, 11.3% (ν=11) από 12.1 έως 14 και τέλος 10.3% (ν=10) από 18.1 έως 20.

**Γράφημα 14: Σειρά επιλογής της συγκεκριμένης Σχολής**



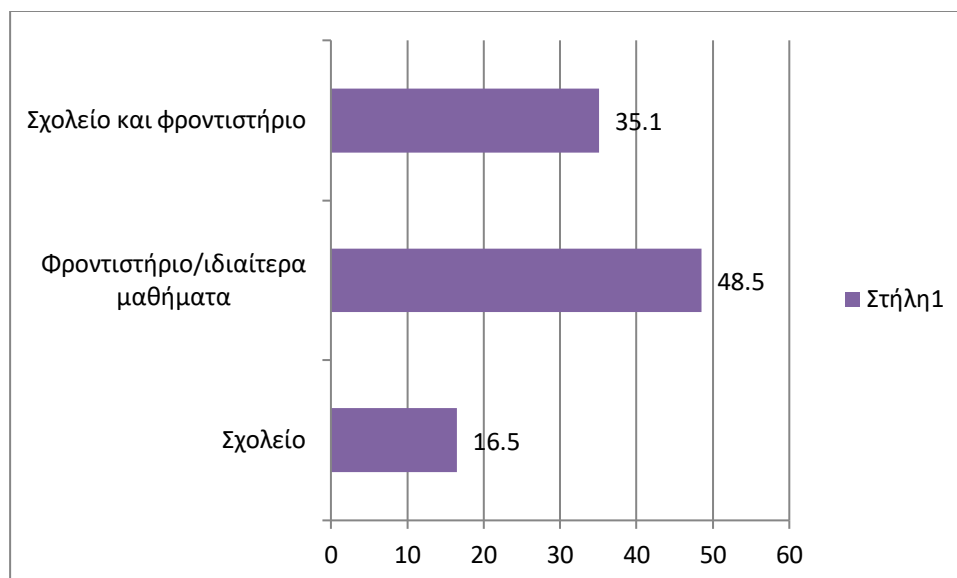
Η σειρά επιλογής της συγκεκριμένης σχολής στην οποία φοιτούν οι φοιτητές είναι για το 27.8% (ν=27) πρώτη επιλογή, για το 59.8% (ν=58) -που αποτελεί και την πλειοψηφία- από δεύτερη έως δέκατη επιλογή, και για το 12.4% (ν=12) ενδέκατη και πλέον επιλογή.

**Γράφημα 15: Λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου Τμήματος/Σχολής**



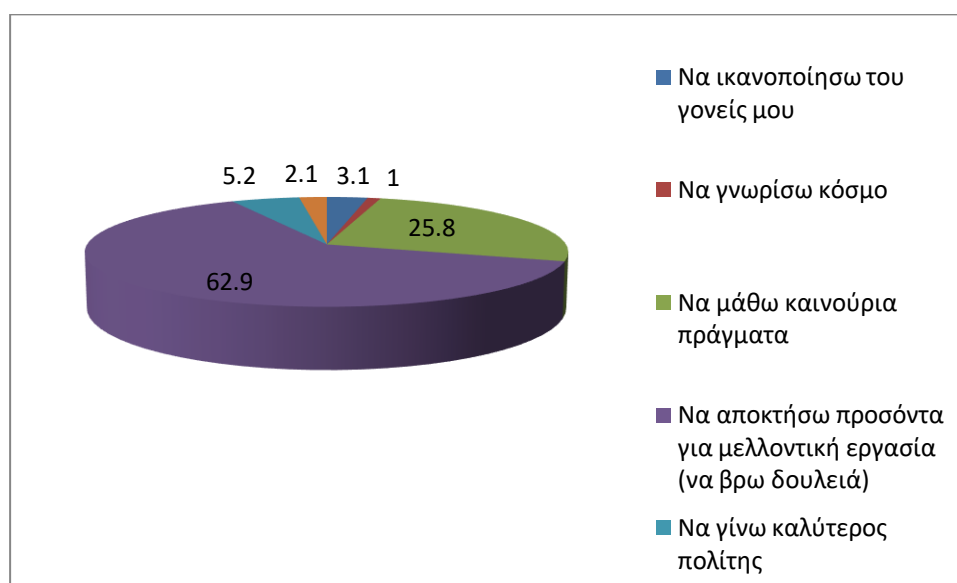
Στο ερώτημα γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο τμήμα ή σχολή οι φοιτητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερους από έναν λόγο. Έτσι η πλειοψηφία, δηλαδή το 56.6% (v=55), απάντησε ότι σε αυτό μπορούσε να εισαχθεί με βάση την επίδοσή του στις Πανελλαδικές εξετάσεις, ένα ποσοστό της τάξεως του 38.1% (v=37) επειδή έχει καλή φήμη και υψηλό κύρος, το 37.1% (v=36) επειδή παρέχει πολλές επαγγελματικές προοπτικές, το 16.5% (v=16) επειδή τους παρότρυναν οι καθηγητές από το φροντιστήριο, το 15.5% (v=15) επειδή είναι κοντά στον τόπο κατοικίας ή καταγωγής τους, το 9.3% (v=9) είτε επειδή τους παρότρυναν οι καθηγητές του σχολείου είτε τους παρότρυνε το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, το 7.2% (v=7) επειδή είναι εύκολο τμήμα ή σχολή και ένα 2.1% (v=2) για να εκπληρώσει τις προσδοκίες των γονιών του. Να σημειωθεί ότι υπήρχε και η δυνατότητα της επιλογής ‘για να καθυστερήσω την είσοδό μου στην αγορά εργασίας’, η οποία όμως δεν επιλέχθηκε από κανέναν φοιτητή.

**Γράφημα 16: Που πιστεύετε ότι οφείλεται κυρίως η επίδοσή σας στις εξετάσεις για την εισαγωγή σας στη Σχολή;**



Στο ερώτημα σχετικά με το πού πιστεύουν ότι οφείλεται κυρίως η επίδοσή τους στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στη σχολή, το 48.5% ( $n=47$ ) απάντησε ότι οφείλεται στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα, το 35.1% ( $n=34$ ) στο συνδυασμό σχολείου και φροντιστηρίου και το 16.5% ( $n=16$ ) αποκλειστικά στο σχολείο. Να σημειωθεί ότι υπήρχε και η δυνατότητα επιλογής του προγράμματος πρόσθετης διδακτικής στήριξης, το οποίο όμως δεν επιλέχθηκε από κανέναν.

**Γράφημα 17: Ποιος ήταν ο βασικός σκοπός για τον οποίο πέρασα στο Πανεπιστήμιο;**

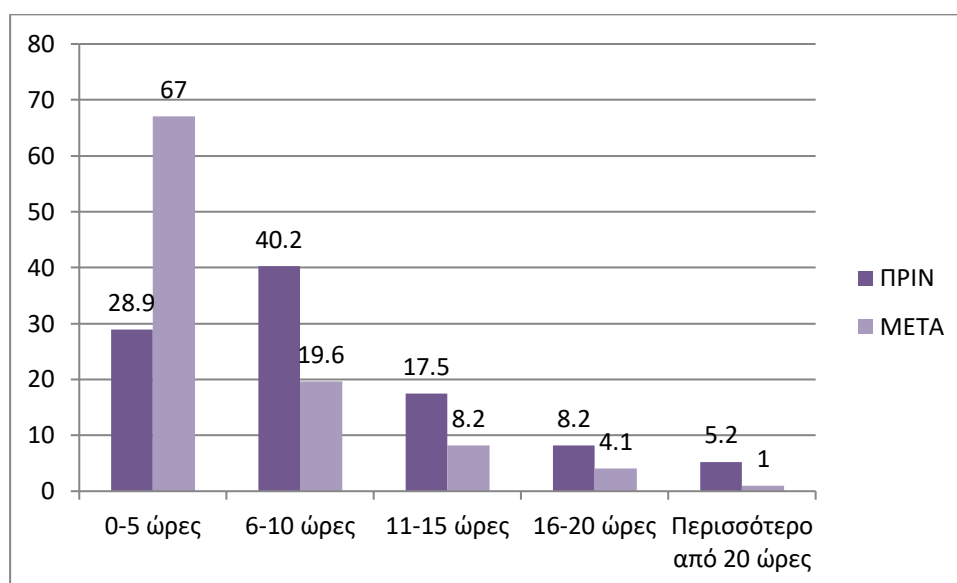


Σε επόμενη ερώτηση οι φοιτητές έπρεπε να επιλέξουν το βασικό σκοπό για τον οποίο πέρασαν στο Πανεπιστήμιο. Το 62.9% (v=61) απάντησε ότι ο βασικός λόγος ήταν για να αποκτήσουν προσόντα για μελλοντική εργασία, το 25.8% (v=25) για να μάθουν καινούρια πράγματα, το 5.2% (v=5) για να γίνουν καλύτεροι πολίτες, το 3.1% (v=3) για να ικανοποιήσουν τους γονείς τους, το 2.1% (v=2) για να κάνουν φοιτητική ζωή, και το 1% (v=1) για να γνωρίσουν κόσμο.

### **2.1.2 Προσδοκίες: Επιβεβαίωση ή διάψευση;**

Στο τρίτο μέρος της έρευνας η πλειοψηφία των ερωτήσεων αποτελείται από δύο σκέλη. Στο πρώτο σκέλος της ερώτησης -που είναι το α- οι φοιτητές ρωτώνται για τις προσδοκίες τους σχετικά με τις σπουδές τους πριν την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο, ενώ στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης –που είναι το β- τους γίνεται η ίδια ερώτηση αλλά αφορά την πραγματικότητα που βιώνουν ως φοιτητές. Με αυτό τον τρόπο γίνεται μία προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο οι προσδοκίες των φοιτητών σε ορισμένα ζητήματα ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα την οποία συνάντησαν μετά την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο.

**Γράφημα 18: Χρόνος που πρέπει να αφιερώνω στο διάβασμά μου**



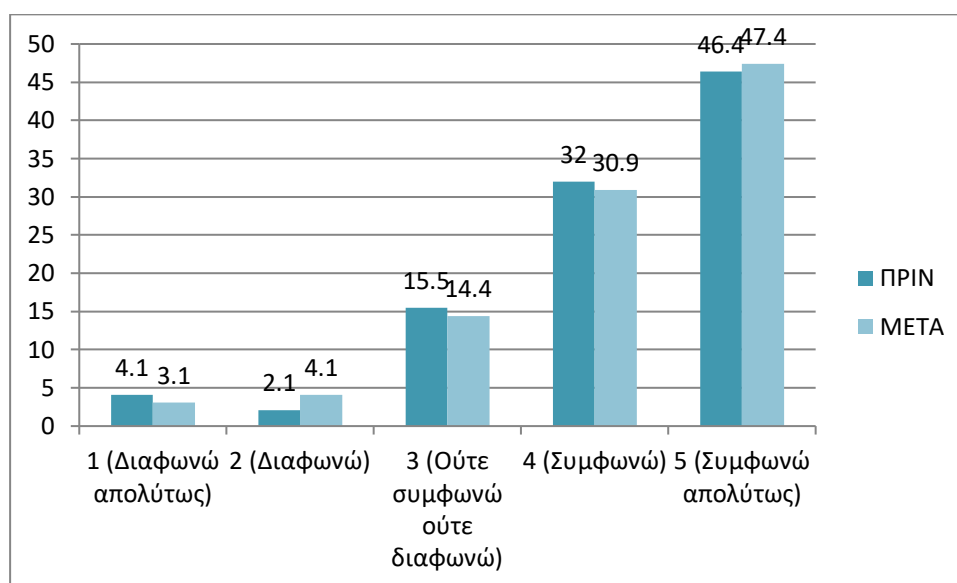
Η πρώτη ερώτηση αφορά στον χρόνο διαβάσματος. Οι φοιτητές ρωτήθηκαν πόσο χρόνο ανά εβδομάδα πίστευαν ότι πρέπει να αφιερώνουν για το διάβασμά τους – εκτός των ωρών των μαθημάτων- πριν την εισαγωγή τους στη σχολή και στη συνέχεια πόσο χρόνο ανά εβδομάδα αφιερώνουν σε διάβασμα ως φοιτητές.

Τα ποσοστά για τις ώρες που πίστευαν ότι θα πρέπει να αφιερώσουν πριν μπουν στη σχολή τους είναι 28.9% (v=28) από 0 έως 5 ώρες, 40.2% (v=39) από 6 έως 10 ώρες, 17.5% (v=17) από 11 έως 15 ώρες, 8.2% (v=8) από 16 έως 20 ώρες και 5.2% (v=5) περισσότερο από 20 ώρες.

Αντίστοιχα, τα ποσοστά για τις ώρες που αφιερώνουν ως φοιτητές πλέον είναι 67% (v=65) από 0 έως 5 ώρες, 19.6% (v=19) από 6 έως 10 ώρες, 8.2% (v=8) από 11 έως 15 ώρες, 4.1% (v=4) από 16 έως 20 ώρες και 1% (v=1) περισσότερο από 20 ώρες.



**Γράφημα 19: Προτιμώ καθηγητές ή μαθήματα που προάγουν την κριτική σκέψη**

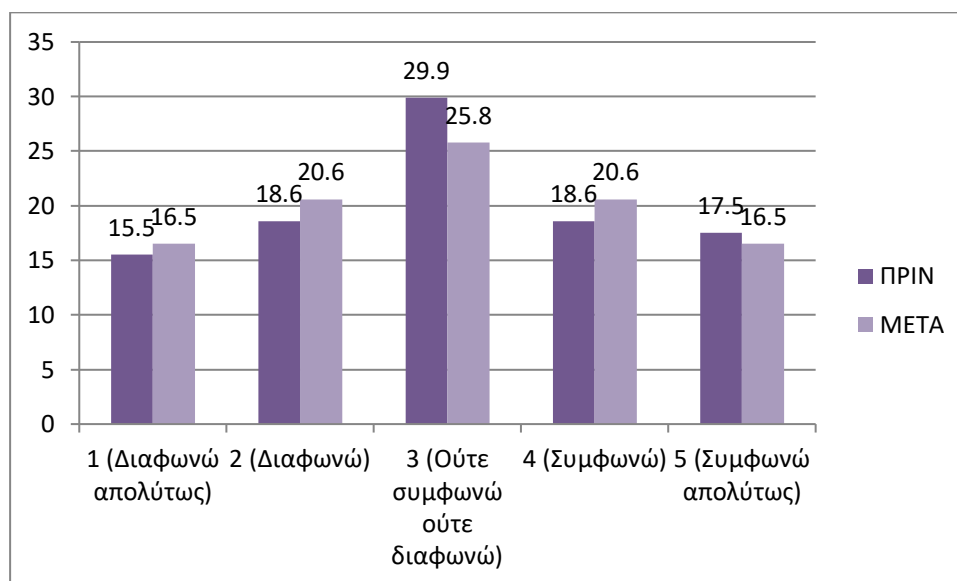


Το δεύτερο ερώτημα το κατά πόσο οι φοιτητές πίστευαν ότι θα προτιμούν καθηγητές ή μαθήματα που προάγουν την κριτική σκέψη και τους ενθαρρύνουν να σκεφτούν μόνοι τους, και στο δεύτερο σκέλος αν τελικά προτιμούν αυτού του είδους τα μαθήματα και τους καθηγητές. Η τιμή 1 αντιστοιχεί στην απάντηση ‘Διαφωνώ απολύτως’, η τιμή 2 στο ‘Διαφωνώ’, η τιμή 3 στο ‘Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ’, η τιμή 4 στο ‘Συμφωνώ’ και η τιμή 5 αντιστοιχεί στην απάντηση ‘Συμφωνώ απολύτως’.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν για το τι πίστευαν πριν μπουν στη σχολή είναι 4.1% (v=4) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως) , 2.1% (v=2) για το 2 (Διαφωνώ) , 15.5% (v=15) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) , 32% (v=31) για το 4 (Συμφωνώ) , και 46.4% (v=45) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

Μετά την εισαγωγή τους στη σχολή το 3.1% (v=3) απάντησε 1 (Διαφωνώ απολύτως), το 4.1% (v=4) απάντησε 2 (Διαφωνώ), το 14.4% (v=14) απάντησε 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) , το 30.9% (v=30) απάντησε 4 (Συμφωνώ) και το 47.4% (v=46) απάντησε 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 20: Προτιμώ εξετάσεις που χρειάζονται μόνο σημειώσεις τάξης**

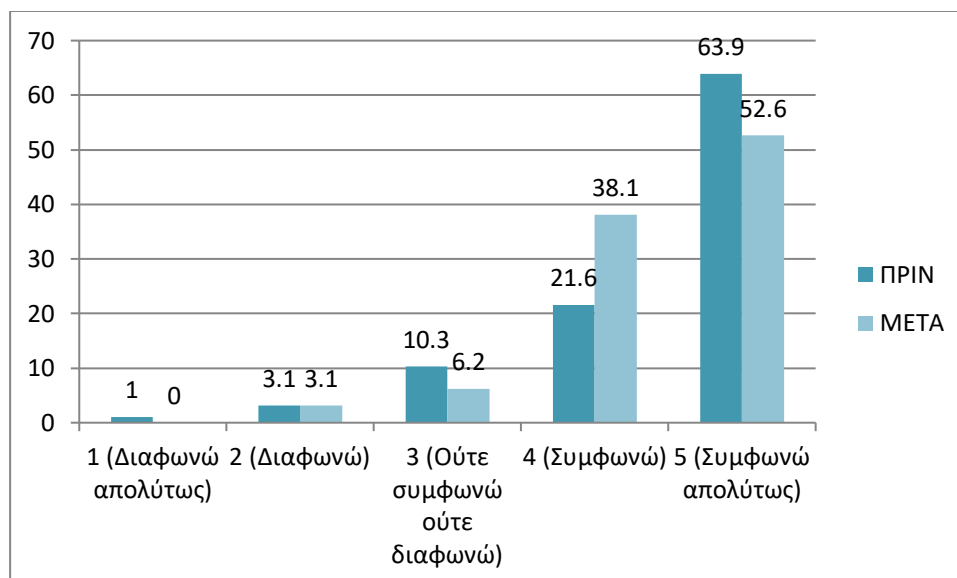


Η τρίτη ερώτηση αφορά το κατά πόσο οι φοιτητές πίστευαν ότι θα προτιμούσαν εξετάσεις που χρειάζονται μόνο σημειώσεις τάξης και το δεύτερο σκέλος της αν τελικά ως φοιτητές προτιμούν εξετάσεις που χρειάζονται μόνο σημειώσεις τάξης.

Στο πρώτο σκέλος που αφορά το πριν οι απαντήσεις είναι 15.5% (v=15) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 18.6% (v=18) για το 2 (Διαφωνώ) , 29.9% (v=29) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 18.6% (v=18) για το 4 (Συμφωνώ) και 17.5% (v=17) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

Οι απαντήσεις μετά την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο είναι 16.5% (v=16) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 20.6% (v=20) για το 2 (Διαφωνώ), 25.8% (v=25) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 20.6% (v=20) για το 4 (Συμφωνώ) και 16.5% (v=16) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως) .

**Γράφημα 21: Η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις**

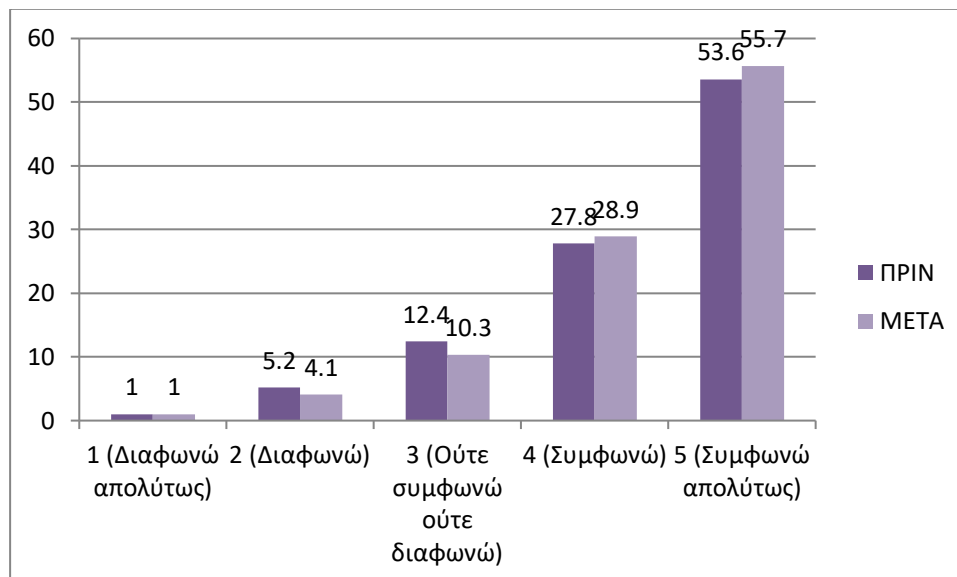


Στο τέταρτο ερώτημα οι φοιτητές ρωτήθηκαν αν πίστευαν ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις.

Οι απαντήσεις για το πριν μουν στη σχολή είναι 1% (v=1) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 3.1% (v=3) για το 2 (Διαφωνώ), 10.3% (v=10) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 21.6% (v=21) για το 4 (Συμφωνώ) και 63.9% (v=62) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

Ως φοιτητές πλέον οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν 3.1% (v=3) για το 2 (Διαφωνώ), 6.2% (v=6) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 38.1% (v=37) για το 4 (Συμφωνώ) και 52.6% (v=51) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως). Να σημειωθεί ότι κανείς δεν απάντησε 1, δηλαδή διαφωνώ απόλυτα, στο δεύτερο σκέλος της συγκεκριμένης ερώτησης.

**Γράφημα 22: Η σωστή διαχείριση χρόνου είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις**

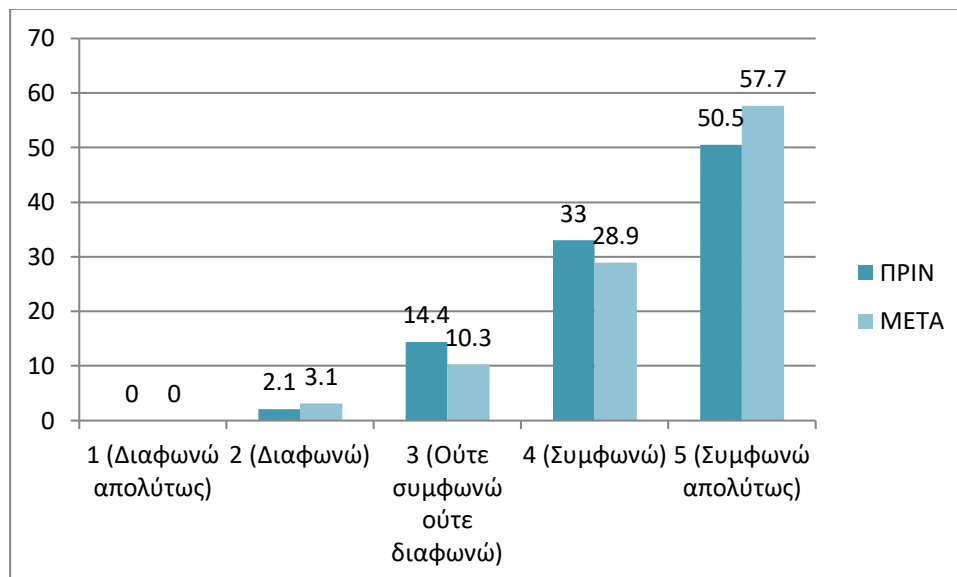


Στο πέμπτο ερώτημα οι φοιτητές έπρεπε να απαντήσουν αν πίστευαν ότι η σωστή διαχείριση χρόνου είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις πριν εισαχθούν στη σχολή, και στη συνέχεια αν πιστεύουν ως φοιτητές ότι η σωστή διαχείριση χρόνου είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις.

Σχετικά με το πριν μπουν στη σχολή οι απαντήσεις είναι 1% (v=1) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 5.2% (v=5) για το 2 (Διαφωνώ), 12.4% (v=12) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 27.8% (v=27) για το 4 (Συμφωνώ) και 53.6% (v=52) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

Ως φοιτητές πλέον οι απαντήσεις που έδωσαν είναι 1% (v=1) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 4.1% (v=4) για το 2 (Διαφωνώ), 10.3% (v=10) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 28.9% (v=28) για το 4 (Συμφωνώ) και τέλος 55.7% (v=54) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 23: Η σωστή οργάνωση και η ισορροπία είναι σημαντικές για την καλή επίδοση στις εξετάσεις**

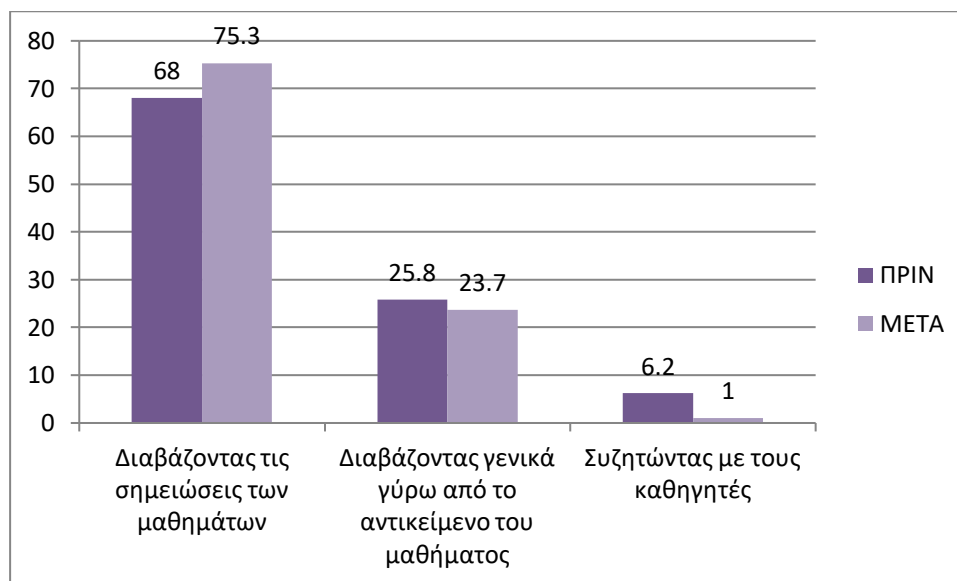


Το επόμενο ερώτημα αφορά το αν πίστευαν ότι η σωστή οργάνωση και η ισορροπία είναι σημαντικές για την καλή επίδοση στις εξετάσεις πριν μπουν στη σχολή και αντίστοιχα αν ως φοιτητές πιστεύουν ότι αυτά τα δύο χαρακτηριστικά είναι σημαντικά για την καλή επίδοση στις εξετάσεις.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν για το πριν είναι 2.1% (v=2) για το 2 (Διαφωνώ), 14.4% (v=14) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 33% (v=32) για το 4 (Συμφωνώ) και 50.5% (v=49) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

Οι απαντήσεις που δόθηκαν για το τι πιστεύουν μετά την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο είναι 3.1% (v=3) για το 2 (Διαφωνώ), 10.3% (v=10) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 28.9% (v=28) για το 4 (Συμφωνώ) και 57.7% (v=56) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως). Σημειώνεται ότι και στα δύο σκέλη αυτής της ερώτησης κανείς δεν απάντησε 1.

**Γράφημα 24: Τρόπος προετοιμασίας για τις εξετάσεις**

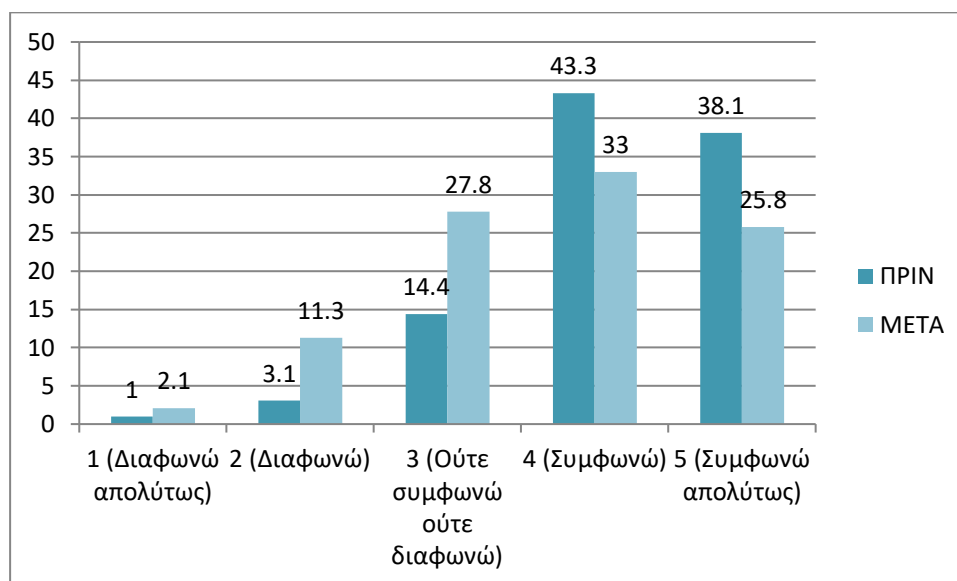


Στο έβδομο ερώτημα εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο πίστευαν πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο ότι θα προετοιμάζονται για τις εξετάσεις και ως φοιτητές πώς προετοιμάστηκαν τελικά για τις εξετάσεις.

Οι απαντήσεις σχετικά με το πριν ήταν 68% (v=66) διαβάζοντας τις σημειώσεις των μαθημάτων, 25.8% (v=25) διαβάζοντας γενικά γύρω από το αντικείμενο του μαθήματος και 6.2% (v=6) συζητώντας με τους καθηγητές.

Οι απαντήσεις που έδωσαν για το πώς πραγματικά προετοιμάστηκαν είναι 75.3% (v=73) διαβάζοντας τις σημειώσεις των μαθημάτων, 23.7% (v=23) διαβάζοντας γενικά γύρω από το αντικείμενο του μαθήματος και 1% (v=1) συζητώντας με τους καθηγητές.

**Γράφημα 25: Βελτίωση στη συγγραφή εργασιών**

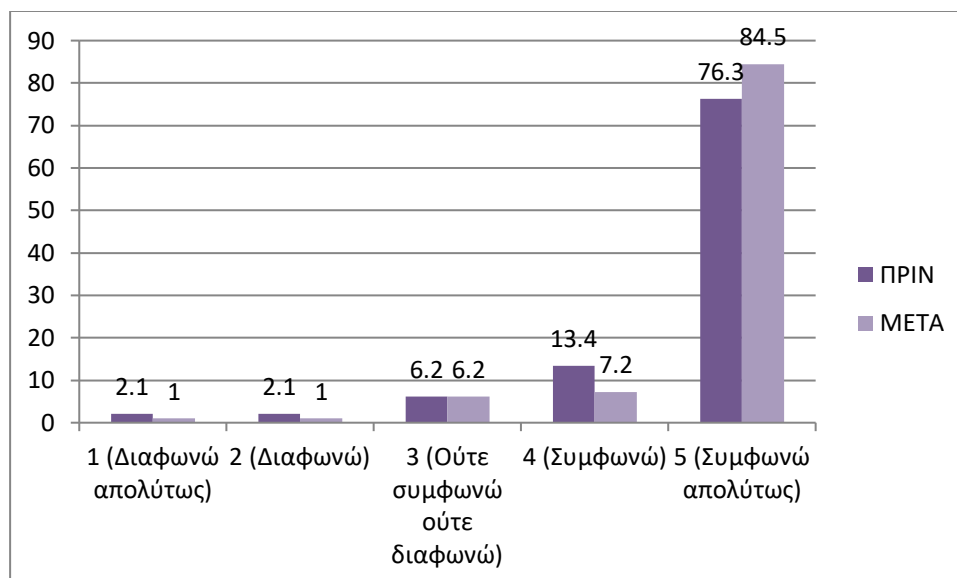


Το επόμενο ερώτημα αφορά στη συγγραφή εργασιών. Συγκεκριμένα οι φοιτητές ρωτήθηκαν αν πριν την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο πίστευαν ότι θα βελτιωθούν σε αυτόν τον τομέα και αν τελικά αισθάνονται ότι πραγματικά βελτιώθηκαν στη συγγραφή εργασιών αφού είχαν ολοκληρώσει τουλάχιστον ένα εξάμηνο παρακολούθησης.

Οι απαντήσεις σχετικά με το τι πίστευαν είναι 1% (v=1) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 3.1% (v=3) για το 2 (Διαφωνώ), 14.4% (v=14) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 43.3% (v=42) για το 4 (Συμφωνώ) και 38.1% (v=37) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

Οι απαντήσεις που αφορούν το μετά είναι 2.1% (v=2) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 11.3% (v=11) για το 2 (Διαφωνώ), 27.8% (v=27) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 33% (v=32) για το 4 (Συμφωνώ) και 25.8% (v=25) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 26: Μπορώ να διαβάσω χωρίς να χρειάζομαι επιτήρηση είτε από γονείς είτε από καθηγητές**



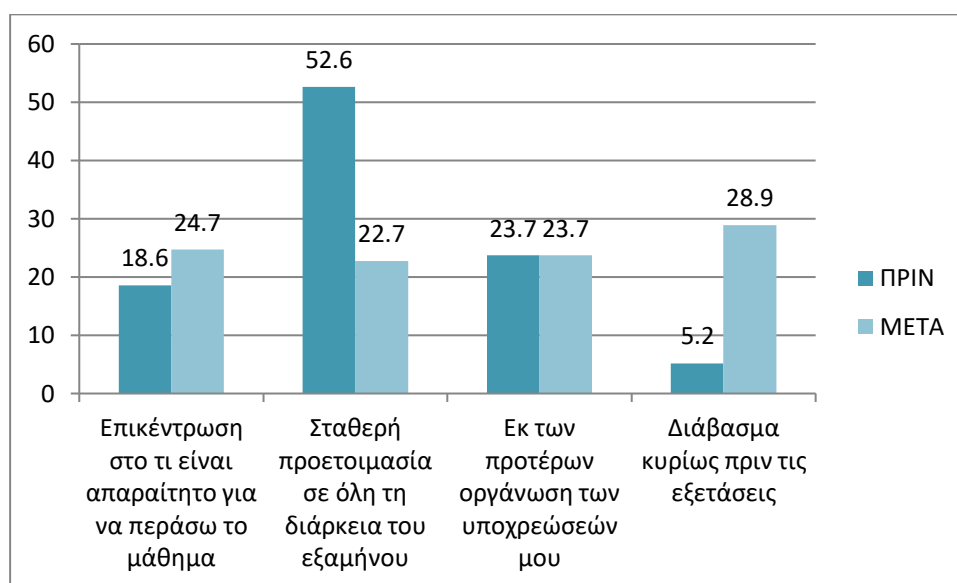
Στο ένατο ερώτημα οι φοιτητές στο πρώτο σκέλος έπρεπε να απαντήσουν αν πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο πίστευαν ότι θα μπορούν να διαβάσουν χωρίς να χρειάζονται επιτήρηση είτε από γονείς είτε από καθηγητές και στο δεύτερο σκέλος αν μπορούν να διαβάσουν χωρίς επιτήρηση μετά την είσοδό τους στη σχολή.

Οι απαντήσεις για το πρώτο σκέλος είναι 2.1% (v=2) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 2.1% (v=2) για το 2 (Διαφωνώ), 6.2% (v=6) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 13.4% (v=13) για το 4 (Συμφωνώ) και 76.3% (v=74) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

Όσον αφορά στο δεύτερο σκέλος οι απαντήσεις είναι 1% (v=1) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 1% (v=1) για το 2 (Διαφωνώ), 6.2% (v=6) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 7.2% (v=7) για το 4 (Συμφωνώ) και 84.5% (v=82) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).



**Γράφημα 27: Πώς προετοιμάζομαι για τις εξετάσεις;**

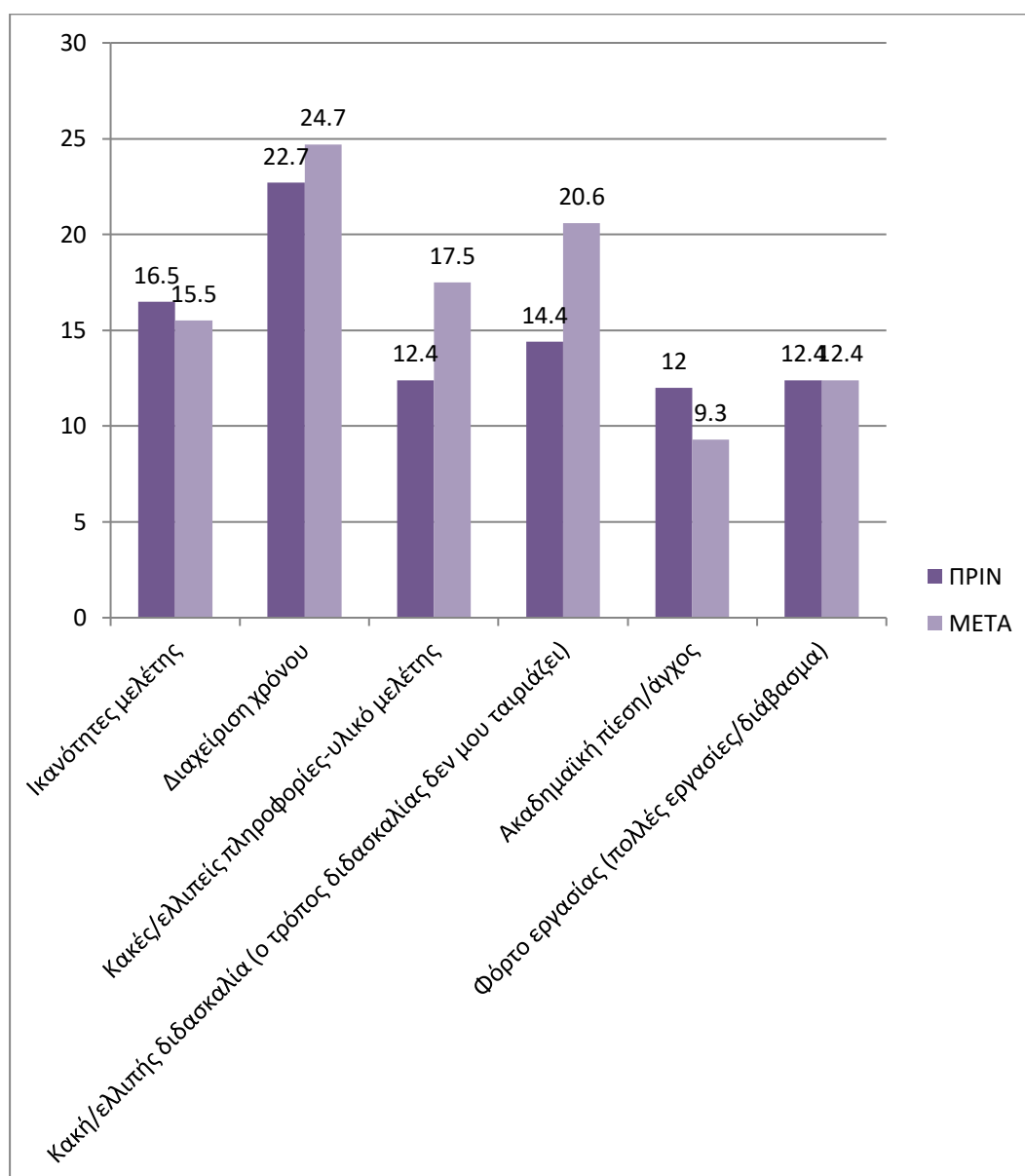


Το δέκατο ερώτημα αφορούσε στη διάρκεια της προετοιμασίας των εξετάσεων και πώς πίστευαν ότι θα μελετούσαν πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο, ενώ στο δεύτερο σκέλος πώς προετοιμάστηκαν ως φοιτητές.

Πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο το 52.6% (v=51) πίστευε ότι θα προετοιμαζόταν σταθερά σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου, το 23.7% (v=23) ότι θα οργάνωναν εκ των προτέρων τις υποχρεώσεις τους, το 18.6% (v=18) ότι θα επικεντρωνόταν στο τι είναι απαραίτητο για να περάσουν το μάθημα και το 5.2% (v=5) ότι θα διάβαζαν κυρίως πριν τις εξετάσεις.

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους για τις εξετάσεις, ως φοιτητές πλέον, το 28.9% (v=28) απάντησαν ότι διάβασαν κυρίως πριν τις εξετάσεις, το 24.7% (v=24) ότι επικεντρώθηκαν στο τι είναι απαραίτητο για να περάσουν το μάθημα, το 23.7% (v=23) ότι οργάνωσαν εκ των προτέρων τις υποχρεώσεις τους και το 22.7% (v=22) ότι προετοιμάστηκαν σταθερά σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου.

**Γράφημα 28: Παράγοντες δυσκολίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων**



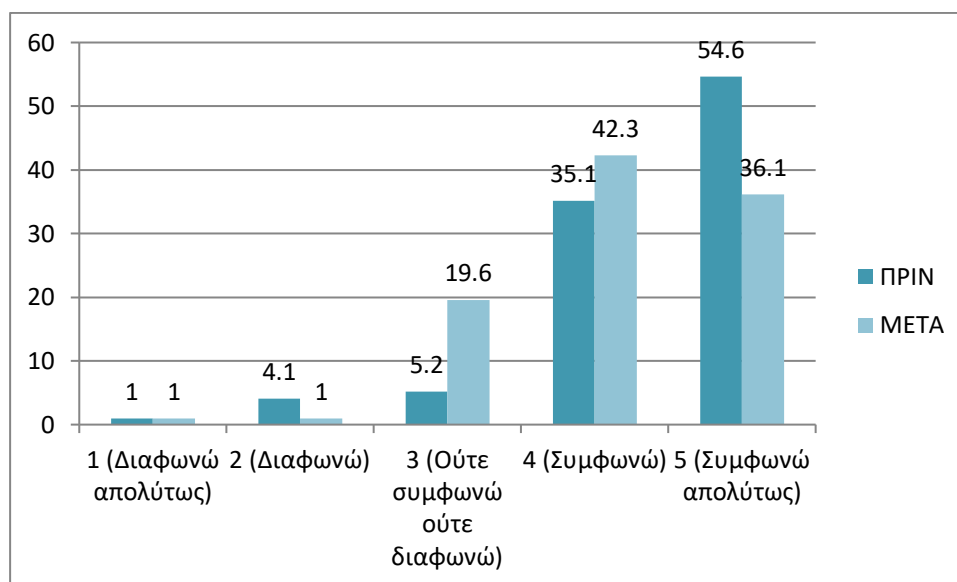
Στο επόμενο ερώτημα δόθηκαν έξι παράγοντες, από τους οποίους έπρεπε να επιλέξουν ποιος πίστευαν ότι θα ήταν αυτός που θα τους δυσκόλευε περισσότερο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, και στο δεύτερο σκέλος δόθηκαν οι ίδιοι παράγοντες ώστε να επιλεγεί αυτός που πραγματικά τους δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Πριν μπουν στη σχολή το 22.7% (v=22) πίστευε ότι θα τους δυσκόλευε η διαχείριση χρόνου, το 21.6% (v=21) επέλεξε το φόρτο εργασίας –το οποίο είχε επεξηγηθεί ότι αφορά τις πολλές εργασίες και το πολύ διάβασμα-, το 16.5% (v=16) τις ικανότητες

μελέτης, το 14.4% (v=14) την κακή ή ελλιπή διδασκαλία – που είχε την επεξήγηση ότι ο τρόπος διδασκαλίας δεν τους ταιριάζει-, το 12.4% (v=12) τις κακές ή ελλιπείς πληροφορίες και το υλικό μελέτης και το 12.4% (v=12) την ακαδημαϊκή πίεση και το άγχος.

Στην πραγματικότητα αυτό που τους δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ήταν κατά 24.7% (v=24) η διαχείριση χρόνου, κατά 20.6% (v=20) η κακή ή ελλιπή διδασκαλία, κατά 17.5% (v=17) οι κακές ή ελλιπείς πληροφορίες και το υλικό μελέτης, κατά 15.5% (v=15) οι ικανότητες μελέτης, κατά 12.4% (v=12) ο φόρτος εργασίας εξαιτίας των πολλών εργασιών και του διαβάσματος και κατά το 9.3% (v=9) η ακαδημαϊκή πίεση και το άγχος.

**Γράφημα 29: Ανάπτυξη κριτικής σκέψης παρακολουθώντας τα μαθήματα**

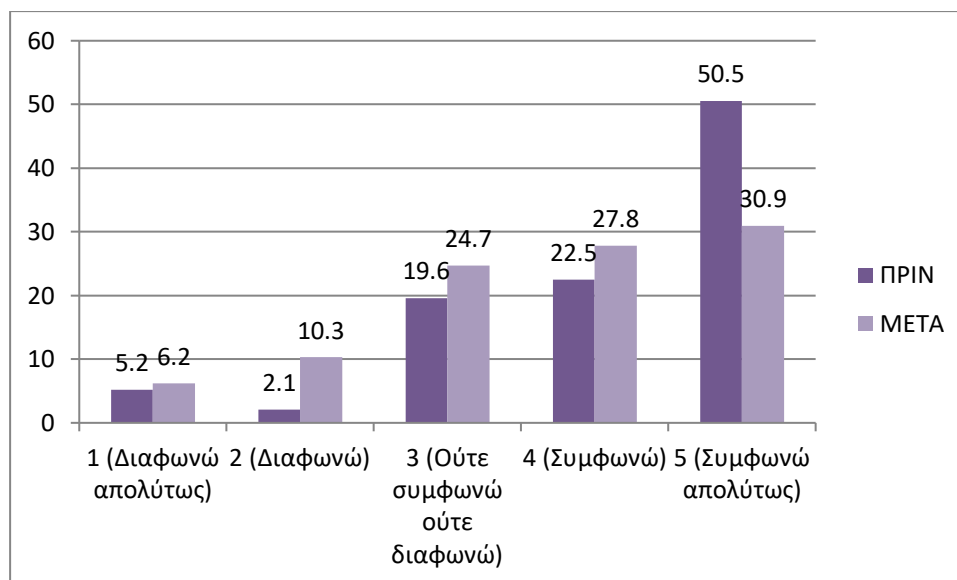


Η επόμενη ερώτηση αφορά την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Στο πρώτο σκέλος οι φοιτητές ρωτήθηκαν αν πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο πίστευαν ότι θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη παρακολουθώντας τα μαθήματα της σχολής τους. Σε αυτό το σκέλος οι απαντήσεις είναι 1% (v=1) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 4.1% (v=4) για το 2 (Διαφωνώ), 5.2% (v=5) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 35.1% (v=34) για το 4 (Συμφωνώ) και 54.6% (v=53) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

Στο δεύτερο σκέλος ρωτήθηκαν αν στο Πανεπιστήμιο αναπτύσσουν όντως την κριτική τους σκέψη. Εδώ οι απαντήσεις είναι 1% (v=1) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 1% (v=1) για το 2 (Διαφωνώ), 19.6% (v=19) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 42.3% (v=41) για το 4 (Συμφωνώ) και 36.1% (v=35) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 30: Φοίτηση στο Πανεπιστήμιο και κοινωνικότητα**

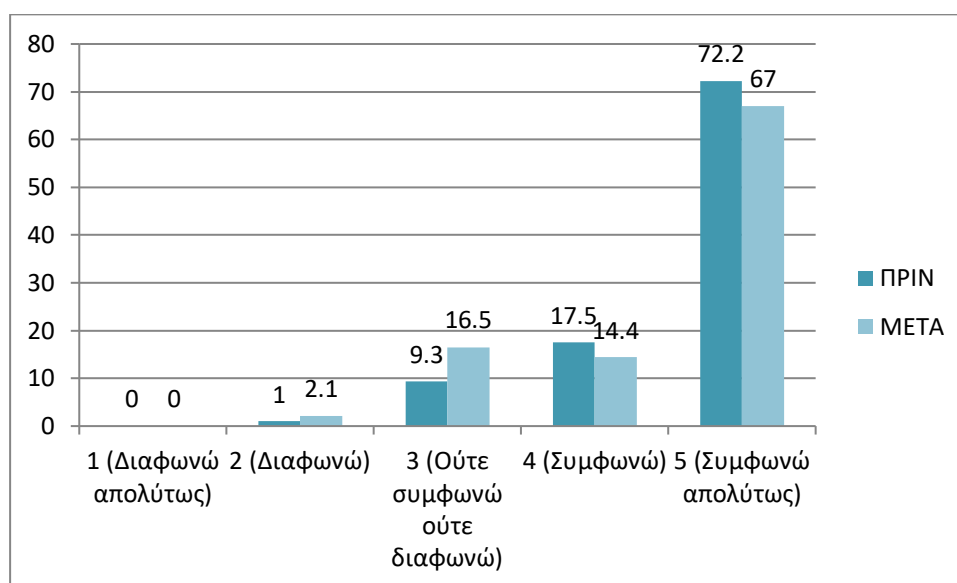


Η δέκατη τρίτη ερώτηση αφορούσε την κοινωνικότητα.

Στο πρώτο σκέλος οι φοιτητές ρωτήθηκαν αν πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο πίστευαν ότι η φοίτησή τους θα τους έκανε περισσότερο κοινωνικούς. Οι απαντήσεις είναι 5.2% (v=5) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 2.1% (v=2) για το 2 (Διαφωνώ), 19.6% (v=19) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 22.5% (v=22) για το 4 (Συμφωνώ) και 50.5% (v=49) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

Στο δεύτερο σκέλος ρωτήθηκαν αν η εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο τους έκανε πιο κοινωνικούς. Οι απαντήσεις είναι 6.2% (v=6) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 10.3% (v=10) για το 2 (Διαφωνώ), 24.7% (v=24) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 27.8% (v=27) για το 4 (Συμφωνώ) και 30.9% (v=30) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως). Να υπενθυμιστεί ότι η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια της συνθήκης της πανδημίας, επομένως η παρακολούθηση των μαθημάτων αλλά και οι εξετάσεις γίνονταν διαδικτυακά, και οι ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και συναναστροφές με συμμαθητές περιορισμένες.

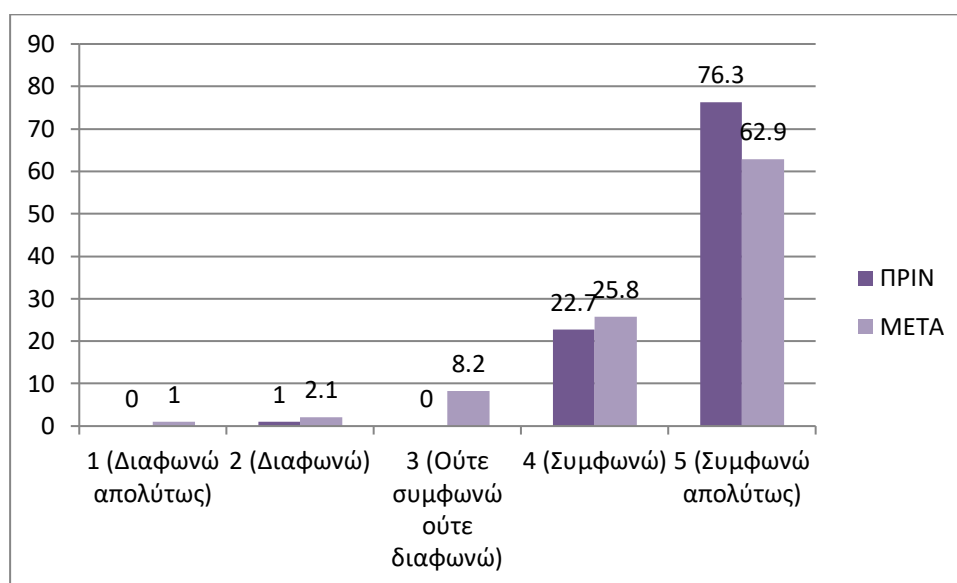
**Γράφημα 31: Διαφορά συνθηκών φοίτησης στο Πανεπιστήμιο σε σχέση με το Λύκειο**



Στο πρώτο σκέλος της επόμενης ερώτησης οι φοιτητές ρωτήθηκαν αν πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο πίστευαν ότι οι συνθήκες φοίτησης θα είναι διαφορετικές σε σχέση με το Λύκειο και οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι 1% (v=1) για το 2 (Διαφωνώ), 9.3% (v=9) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 17.5% (v=17) για το 4 (Συμφωνώ) και 72.2% (v=70) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

Στο δεύτερο σκέλος αντίστοιχα ρωτήθηκαν αν οι συνθήκες φοίτησης στο Πανεπιστήμιο είναι διαφορετικές σε σχέση με το λύκειο και οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι 2.1% (v=2) για το 2 (Διαφωνώ), 16.5% (v=16) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 14.4% (v=14) για το 4 (Συμφωνώ) και 67% (v=65) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως). Να σημειωθεί ότι κανένας δεν επέλεξε το 1 σε κανένα σκέλος της ερώτησης.

**Γράφημα 32: Φοίτηση στο Πανεπιστήμιο και απόκτηση νέων γνώσεων**

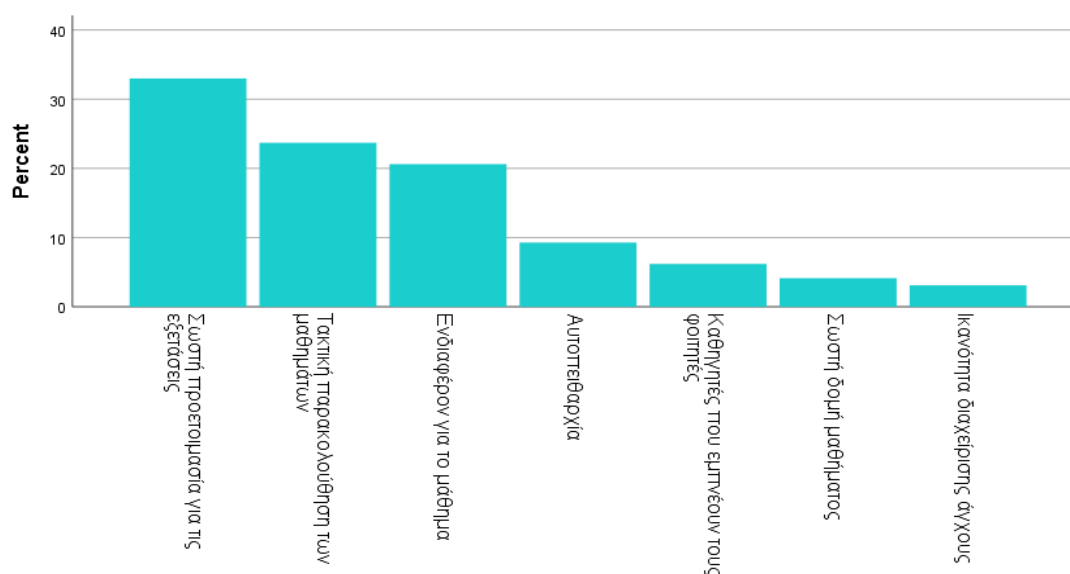


Στην δέκατη πέμπτη ερώτηση οι φοιτητές ρωτήθηκαν αν πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο πίστευαν ότι στη σχολή τους θα αποκτήσουν νέες γνώσεις και στο δεύτερο σκέλος αν στη σχολή τους πράγματι αποκτούν νέες γνώσεις.

Οι απαντήσεις που έδωσαν για το πριν είναι 1% (v=1) για το 2 (Διαφωνώ), 22.7% (v=22) για το 4 (Συμφωνώ) και 76.3% (v=74) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως). Σημειώνεται ότι κανείς δεν επέλεξε το 1 ή το 3 σε αυτό το σκέλος της ερώτησης.

Στο δεύτερο σκέλος οι απαντήσεις είναι 1% (v=1) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 2.1% (v=2) για το 2 (Διαφωνώ), 8.2% (v=8) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 25.8% (v=25) για το 4 (Συμφωνώ) και 62.9% (v=61) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

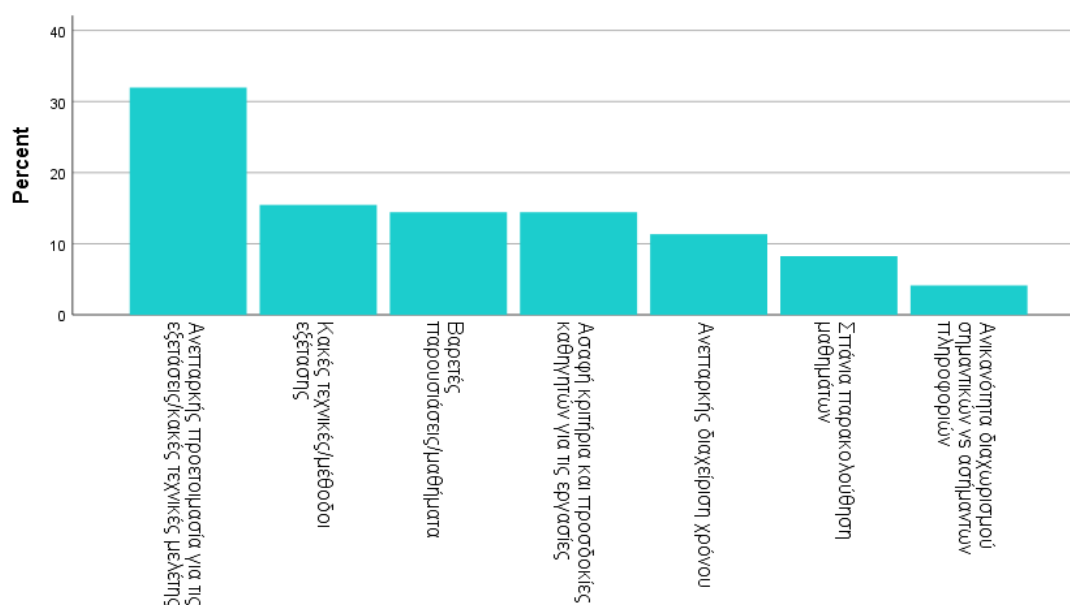
**Γράφημα 33: Παράγοντες στους οποίους οφείλεται η καλή μου επίδοση στις εξετάσεις**



Το επόμενο ερώτημα αφορούσε τους παράγοντες στους οποίους οι φοιτητές πιστεύουν ότι οφείλεται η καλή τους επίδοση στις εξετάσεις. Υπήρχαν 7 διαθέσιμοι παράγοντες από τους οποίους ζητήθηκε από τους φοιτητές να επιλέξουν αυτόν που θεωρούσαν ως περισσότερο σημαντικό.

Με φθίνουσα σειρά οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι 33% (v=32) η σωστή προετοιμασία για τις εξετάσεις, 23% (v=23) η τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων, 20.6% (v=20) το ενδιαφέρον για το μάθημα, 9.3% (v=9) η αυτοπειθαρχία, 6.2% (v=6) οι καθηγητές που εμπνέουν τους φοιτητές, 4.1% (v=4) η σωστή δομή του μαθήματος και 3.1% (v=3) η ικανότητα διαχείρισης του άγχους.

**Γράφημα 34: Παράγοντες που συνέβαλαν στην κακή μου επίδοση στις εξετάσεις**



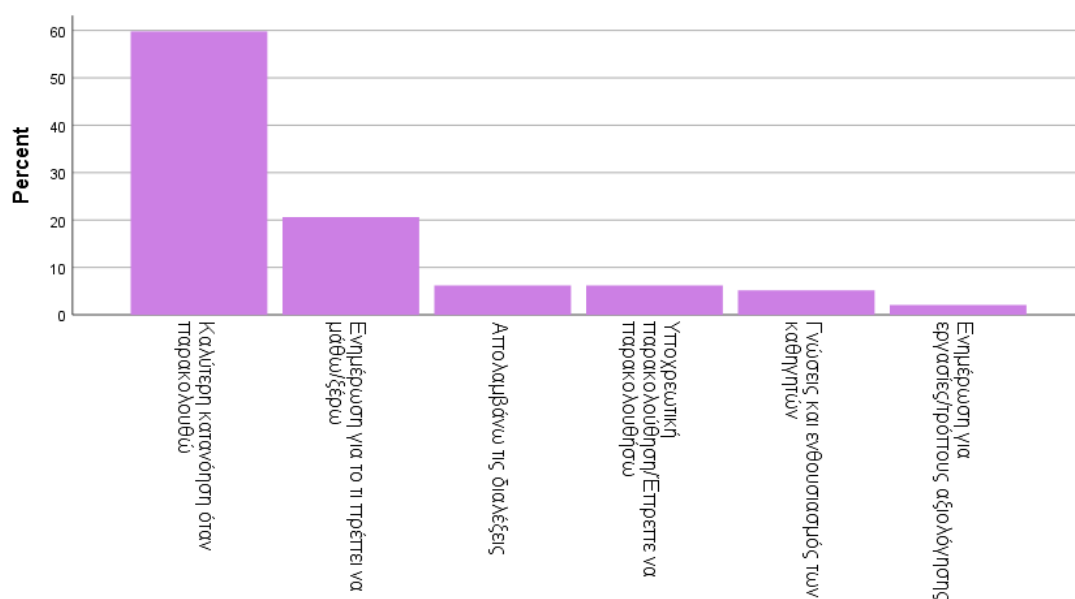
Στον αντίποδα της προηγούμενης ερώτησης, οι φοιτητές ρωτήθηκαν για τους παράγοντες που κατά τη γνώμη τους συνέβαλαν στην κακή επίδοσή τους στις εξετάσεις. Και πάλι υπήρχαν 7 διαθέσιμοι παράγοντες, από τους οποίους έπρεπε να επιλεγεί αυτός που θεωρούσαν ως πιο σημαντικό.

Με φθίνουσα σειρά οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι 32% (v=31) η ανεπαρκής προετοιμασία για τις εξετάσεις και οι κακές τεχνικές μελέτης, 15.5% (v=15) οι κακές τεχνικές και μέθοδοι εξέτασης, 14.4% (v=14) οι βαρετές παρουσιάσεις και ο τρόπος διεξαγωγής των μαθημάτων, 14.4% (v=14) τα ασαφή κριτήρια και οι προσδοκίες των καθηγητών για τις εργασίες, 11.3% (v=11) η ανεπαρκής διαχείριση χρόνου, 8.2% (v=8) η σπάνια παρακολούθηση των μαθημάτων και 4.1% (v=4) η ανικανότητα διαχωρισμού των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες.

Τα επόμενα δύο ερωτήματα αφορούσαν στους λόγους παρακολούθησης ή μη παρακολούθησης των μαθημάτων.

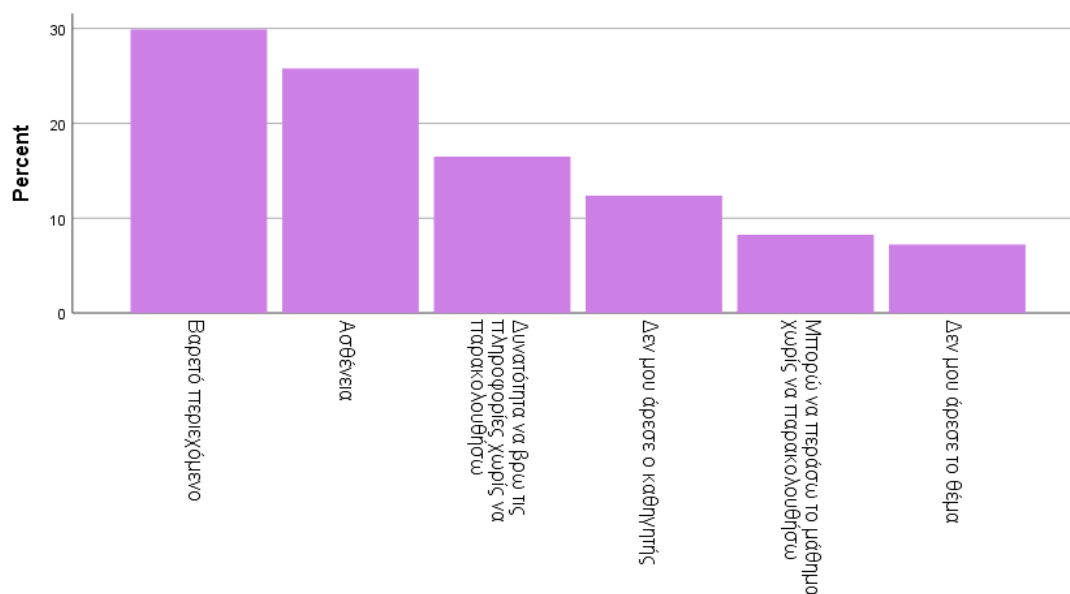


**Γράφημα 35: Βασικός λόγος παρακολούθησης των μαθημάτων**



Στο ερώτημα ποιοι ήταν οι λόγοι που παρακολουθούσα τα μαθήματα ζητήθηκε από τους φοιτητές να επιλέξουν ποιος ήταν ο βασικός λόγος μεταξύ έξι επιλογών. Οι απαντήσεις κατά φθίνουσα σειρά είναι 59.8% (n=58) επειδή υπάρχει καλύτερη κατανόηση όταν παρακολουθούν, 20.6% (n=20) για να ενημερωθούν για το τι πρέπει να μάθουν ή να ξέρουν, 6.2% (n=6) επειδή η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική, 6.2% (n=6) επειδή απολαμβάνουν τις διαλέξεις, 5.2% (n=5) εξαιτίας των γνώσεων και του ενθουσιασμού των καθηγητών και 2.1% (n=2) για να ενημερωθούν για τις εργασίες και τους τρόπους αξιολόγησης.

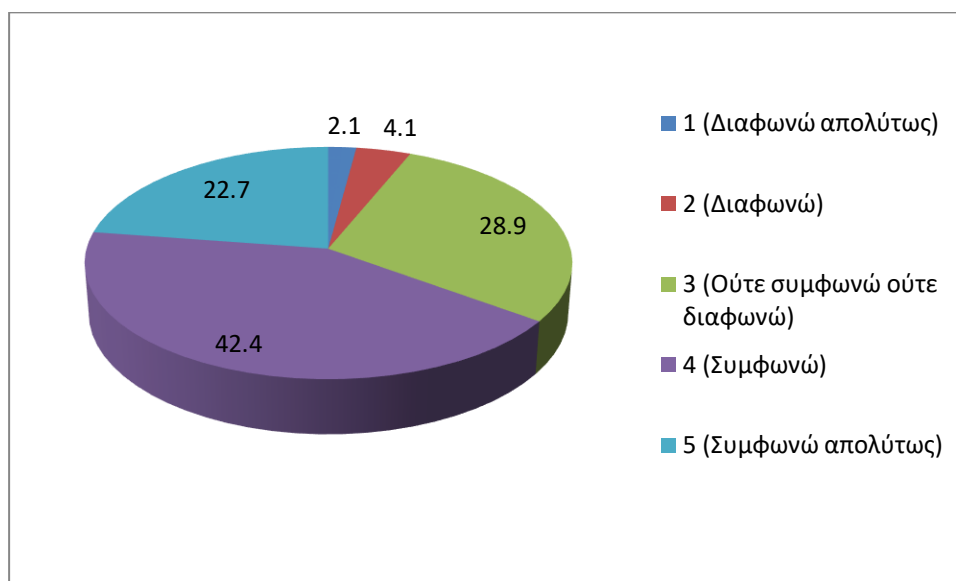
**Γράφημα 36: Βασικός λόγος μη παρακολούθησης μαθημάτων**



Στο ερώτημα ποιοι ήταν οι λόγοι που δεν παρακολουθούσα τα μαθήματα υπήρχαν και πάλι έξι επιλογές, από τις οποίες ζητήθηκε να επιλεγεί αυτή που θεωρούσαν ως τη σημαντικότερη. Οι απαντήσεις κατά φθίνουσα σειρά είναι 29.9% (n=29) γιατί το περιεχόμενο του μαθήματος ήταν βαρετό, 25.8% (n=25) εξαιτίας ασθένειας, 16.5% (n=16) επειδή υπήρχε η δυνατότητα να βρουν τις πληροφορίες χωρίς να παρακολουθήσουν, 12.4% (n=12) γιατί δεν τους άρεσε ο καθηγητής, 8.2% (n=8) επειδή μπορούν να περάσουν το μάθημα χωρίς να παρακολουθήσουν και 7.2% (n=7) γιατί δεν τους άρεσε το θέμα του μαθήματος.

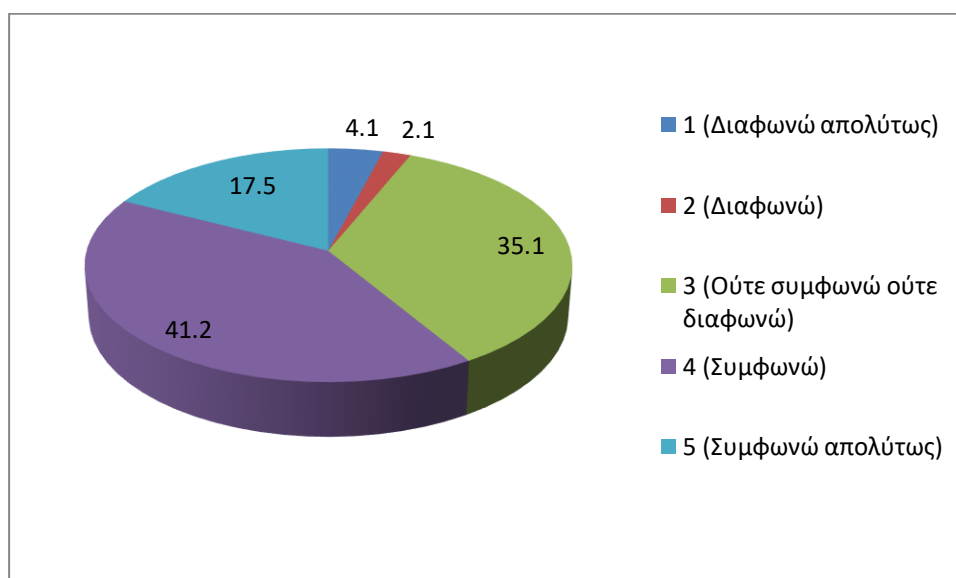
Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου αφορούν στη γενική ικανοποίηση των φοιτητών.

**Γράφημα 37: Ικανοποίηση από τη φοίτησή μου στο Πανεπιστήμιο**



Στην εικοστή ερώτηση καλούνται να απαντήσουν εάν τελικά είναι ικανοποιημένοι από τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι 2.1% (v=2) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 4.1% (v=4) για το 2 (Διαφωνώ), 28.9% (v=28) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 42.3% (v=41) για το 4 (Συμφωνώ) και 22.7% (v=22) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

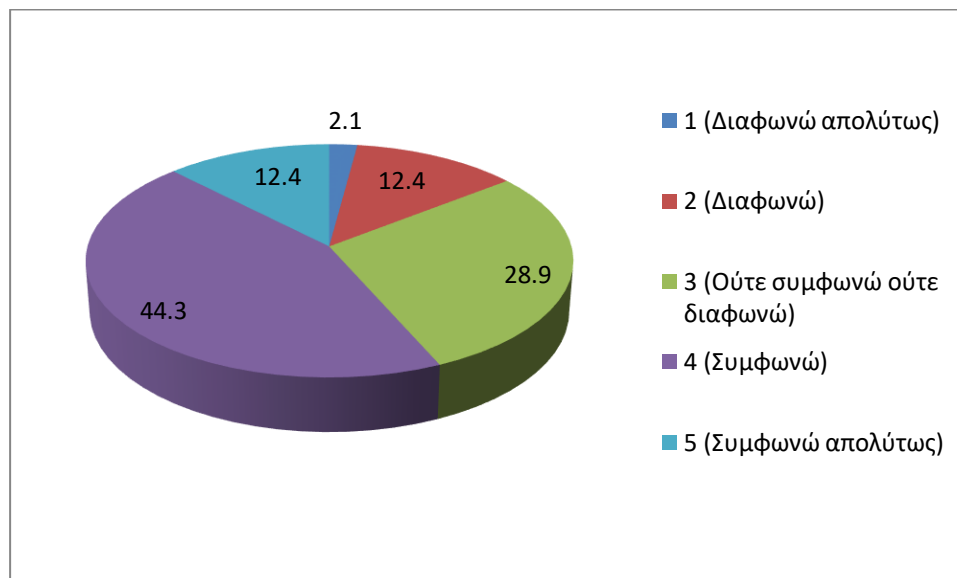
**Γράφημα 38: Ικανοποίηση από τη σχέση μου με τους συμφοιτητές μου**



Η επόμενη ερώτηση αφορούσε το εάν τελικά είναι ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους συμφοιτητές τους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι 4.1% (v=4) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 2.1% (v=2) για το 2 (Διαφωνώ), 35.1% (v=34) για το 3 (Ούτε

συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 41.2% (v=40) για το 4 (Συμφωνώ) και 17.5% (v=17) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 39: Ικανοποίηση από τους καθηγητές μου**

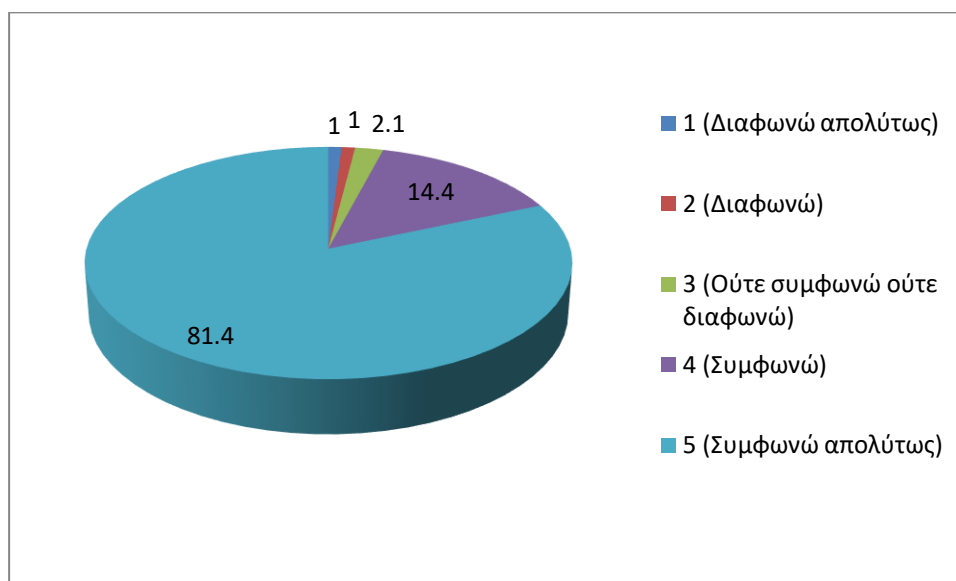


Στο τελευταίο ερώτημα αυτού του μέρους ρωτήθηκαν αν τελικά είναι ικανοποιημένοι από τους καθηγητές τους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι 2.1% (v=2) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 12.4% (v=12) για το 2 (Διαφωνώ), 28.9% (v=28) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 44.3% (v=43) για το 4 (Συμφωνώ) και 12.4% (v=12) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

### 2.1.3 Η συνθήκη της πανδημίας

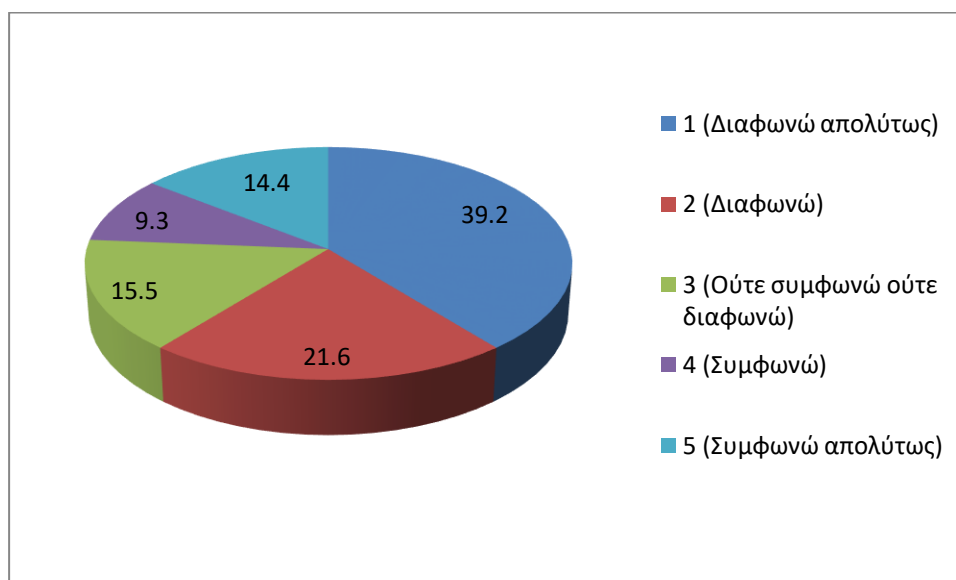
Σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η άποψη των φοιτητών σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όταν τα μαθήματα διεξάγονταν διαδικτυακά.

**Γράφημα 40: Η πανδημία άλλαξε εντελώς τη διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο**



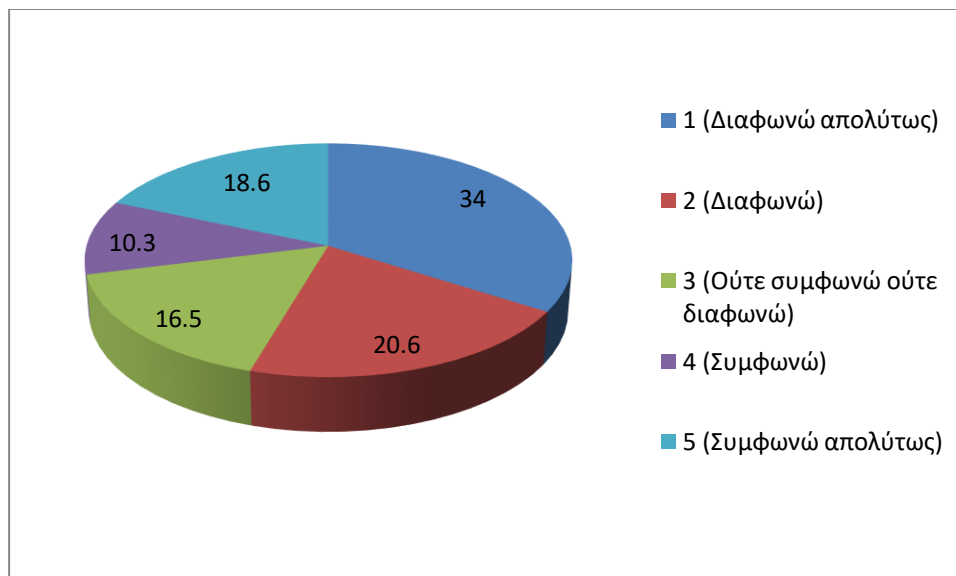
Στην πρώτη ερώτηση, για το αν η πανδημία άλλαξε εντελώς τη διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο, οι απαντήσεις είναι 1% (ν=1) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 1% (ν=1) για το 2 (Διαφωνώ), 2.1% (ν=2) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 14.4% (ν=14) για το 4 (Συμφωνώ) και 81.4% (ν=79) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 41: Προτιμώ την τηλεκπαίδευση από τη δια ζώσης διδασκαλία**



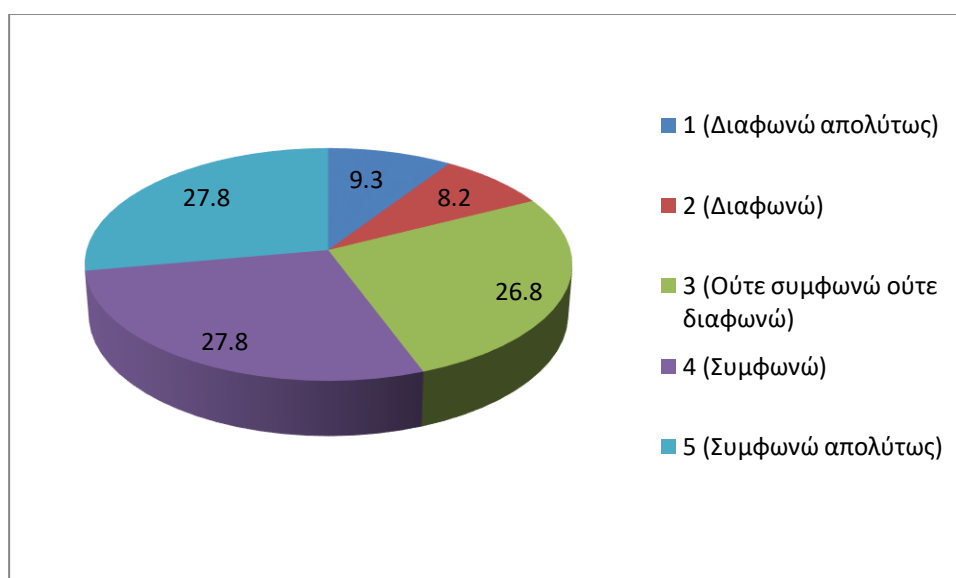
Στη δεύτερη ερώτηση, για το αν προτιμούν την τηλεκπαίδευση από τη δια ζώσης διδασκαλία, οι απαντήσεις είναι 39.2% (ν=38) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 21.6% (ν=21) για το 2 (Διαφωνώ), 15.5% (ν=15) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 9.3% (ν=9) για το 4 (Συμφωνώ) και 14.4% (ν=14) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 42: Συμμετέχω πιο ενεργά στα μαθήματα που πραγματοποιούνται από απόσταση**



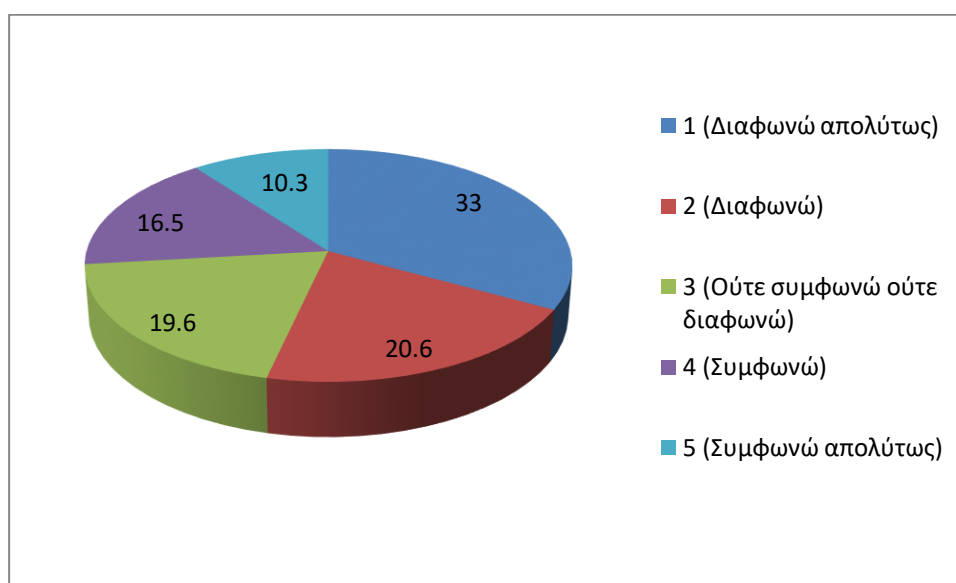
Στην τρίτη ερώτηση, για το αν συμμετέχουν πιο ενεργά στα μαθήματα που πραγματοποιούνται από απόσταση, οι απαντήσεις είναι 34% (v=33) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 20.6% (v=20) για το 2 (Διαφωνώ), 16.5% (v=16) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 10.3% (v=10) για το 4 (Συμφωνώ) και 18.6% (v=18) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 43: Η χρήση Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία διευρύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες**



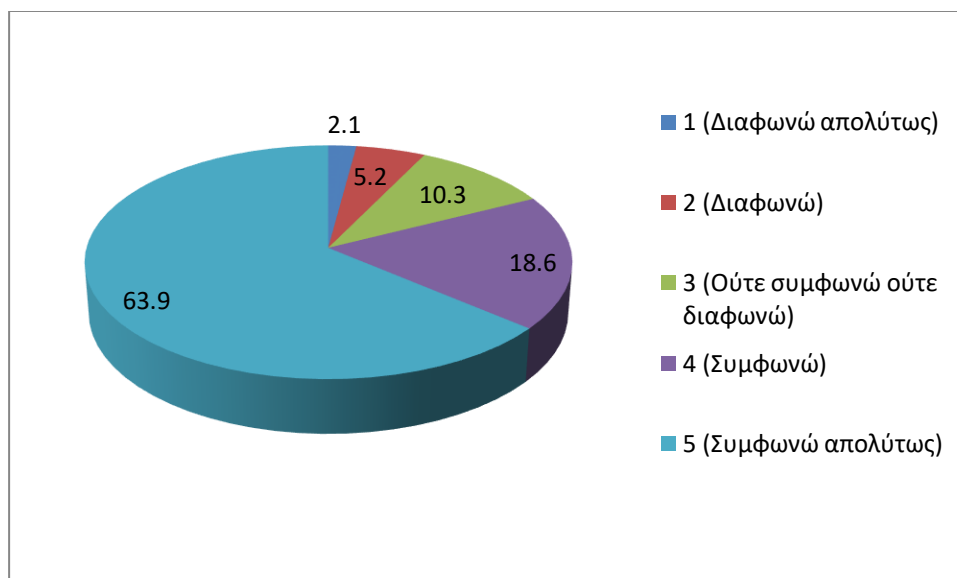
Στην επόμενη ερώτηση, για το αν πιστεύουν ότι η χρήση Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία διευρύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι απαντήσεις είναι 9.3% (v=9) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 8.2% (v=8) για το 2 (Διαφωνώ), 26.8% (v=26) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 27.8% (v=27) για το 4 (Συμφωνώ) και 27.8% (v=27) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 44: Οι εξ αποστάσεως διαλέξεις υπερτερούν σε σχέση με αυτές που πραγματοποιούνται συμβατικά στους χώρους της σχολής.**



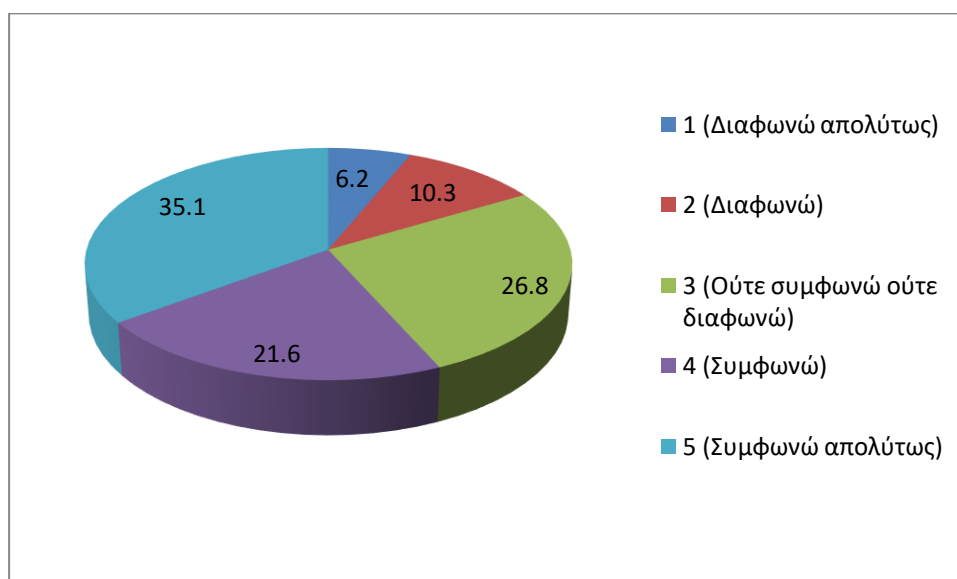
Στη συνέχεια οι φοιτητές ρωτήθηκαν αν πίστευαν ότι οι εξ αποστάσεως διαλέξεις υπερτερούν σε σχέση με αυτές που πραγματοποιούνται συμβατικά στους χώρους της σχολής. Οι απαντήσεις για αυτό το ερώτημα είναι 33% (v=32) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 20.6% (v=20) για το 2 (Διαφωνώ), 19.6% (v=19) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 16.5% (v=16) για το 4 (Συμφωνώ) και 10.3% (v=10) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 45: Υπάρχουν θέματα που δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή**



Στο έκτο ερώτημα αυτού του μέρους, για το αν υπάρχουν θέματα που δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, οι απαντήσεις είναι 2.1% (n=2) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 5.2% (n=5) για το 2 (Διαφωνώ), 10.3% (n=10) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 18.6% (n=18) για το 4 (Συμφωνώ) και 63.9% (n=62) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 46: Τα εξ' αποστάσεως μαθήματα υποβαθμίζουν το ρόλο του καθηγητή**

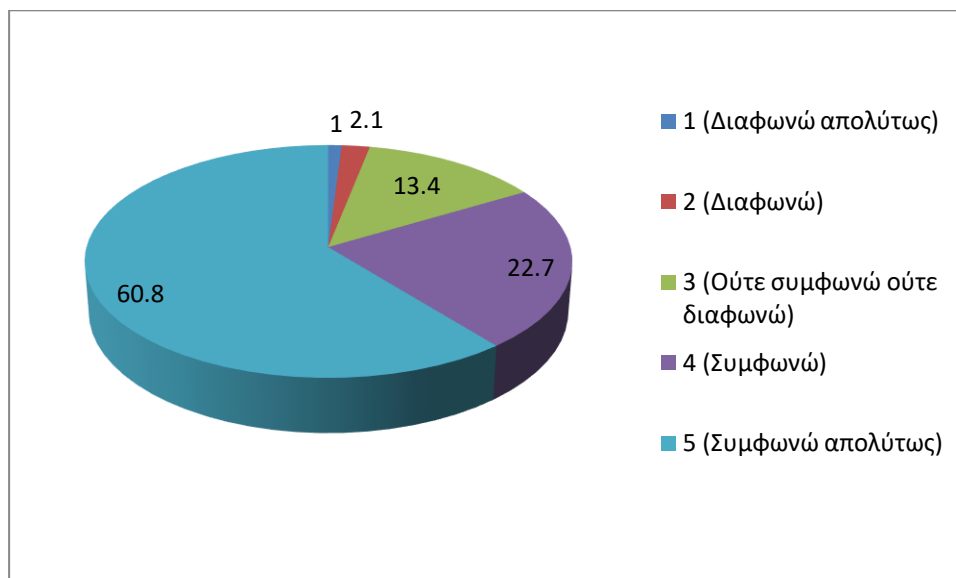


Στην επόμενη ερώτηση, για το αν πιστεύουν ότι τα εξ' αποστάσεως μαθήματα υποβαθμίζουν το ρόλο του καθηγητή, οι απαντήσεις είναι 6.2% (n=6) για το 1



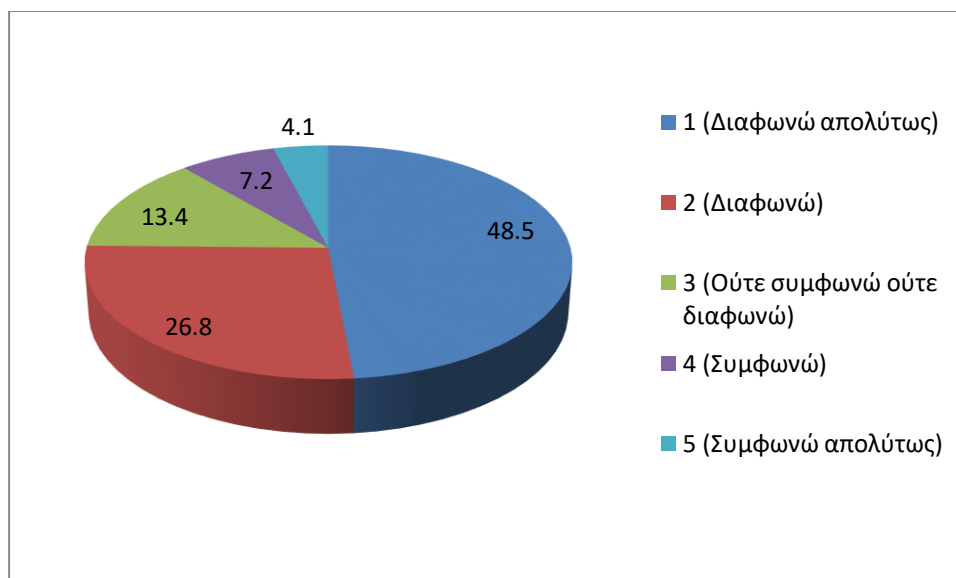
(Διαφωνώ απολύτως), 10.3% (v=10) για το 2 (Διαφωνώ), 26.8% (v=26) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 21.6% (v=21) για το 4 (Συμφωνώ) και 35.1% (v=34) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 47: Η κοινωνικοποίηση-η οποία αποτελεί βασική λειτουργία της εκπαίδευσης-υποβαθμίζεται με τη χρήση της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας**



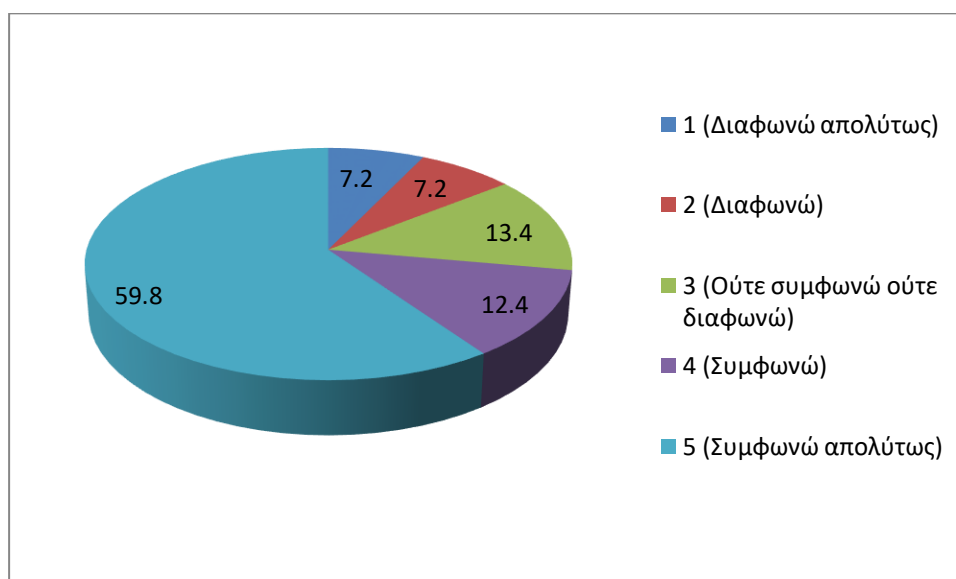
Στην όγδοη ερώτηση, για το αν η κοινωνικοποίηση-η οποία αποτελεί βασική λειτουργία της εκπαίδευσης-υποβαθμίζεται με τη χρήση της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας, οι απαντήσεις είναι 1% (v=1) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 2.1% (v=2) για το 2 (Διαφωνώ), 13.4% (v=13) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 22.7% (v=22) για το 4 (Συμφωνώ) και 60.8% (v=59) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 48: Η αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και καθηγητή αυξάνεται στα διαδικτυακά μαθήματα**



Στην ερώτηση για το εάν πιστεύουν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και καθηγητή αυξάνεται στα διαδικτυακά μαθήματα, οι απαντήσεις είναι 48.5% (v=47) για το 1 (Διαφωνώ απολύτως), 26.8% (v=26) για το 2 (Διαφωνώ), 13.4% (v=13) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 7.2% (v=7) για το 4 (Συμφωνώ) και 4.1% (v=4) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

**Γράφημα 49: Η πανδημία επηρέασε αρνητικά τη φοιτητική ζωή του κάθε φοιτητή**



Στη δέκατη και τελευταία ερώτηση σχετικά με το εάν η πανδημία επηρέασε αρνητικά τη φοιτητική ζωή του κάθε φοιτητή, οι απαντήσεις είναι 7.2% (v=7) για το 1

(Διαφωνώ απολύτως), 7.2% (n=7) για το 2 (Διαφωνώ), 13.4% (n=13) για το 3 (Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ), 12.4% (n=12) για το 4 (Συμφωνώ) και 59.8% (n=58) για το 5 (Συμφωνώ απολύτως).

## 2.2 Επαγωγική ανάλυση και στατιστική

Μετά την καταγραφή των αποτελεσμάτων επιχειρήθηκε να γίνει επαγωγική ανάλυση, ώστε να εντοπιστεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ των προσδοκιών των φοιτητών πριν εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο και της πραγματικότητας που αντιμετωπίζουν ως ενεργοί πλέον φοιτητές.

Για το πρώτο ζεύγος ερωτήσεων του τρίτου μέρους, που αφορά το χρόνο μελέτης, χρησιμοποιήθηκε το McNemar-Bowker Test για να γίνει ο συσχετισμός, γιατί πρόκειται για εξαρτημένα δείγματα. Επειδή το p value είναι χαμηλό ( $p=0,000$ ), φαίνεται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του χρόνου που πίστευαν ότι θα διαβάζουν με τον πραγματικό χρόνο διαβάσματος, άρα έγινε αυτό που περίμεναν (βλ. παράρτημα πίνακας 1).

Στη δεύτερη ερώτηση, που σχετίζεται με την προτίμηση των φοιτητών στα μαθήματα και τους καθηγητές που προάγουν την κριτική σκέψη και τους ενθαρρύνουν να σκεφτούν μόνοι τους, χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι υψηλό ( $p=0,837$ ), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι φοιτητές δεν διατήρησαν τη γνώμη που είχαν πριν εισαχθούν στη Σχολή τους σχετικά με την προτίμησή τους στα μαθήματα που προάγουν την κριτική σκέψη (βλ. παράρτημα πίνακας 2).

Στην ερώτηση που αφορά την προτίμηση των εξετάσεων που χρειάζονται μόνο σημειώσεις τάξης, χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι υψηλό ( $p=0,678$ ), φαίνεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην εντύπωση που είχαν οι φοιτητές για την προτίμηση των εξετάσεων που χρειάζονται μόνο σημειώσεις τάξης (βλ. παράρτημα πίνακας 3).

Σχετικά με το ερώτημα που αφορά στη σημασία της παρακολούθησης των μαθημάτων με σκοπό την καλή επίδοση στις εξετάσεις, χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι υψηλό ( $p=0,683$ ), φαίνεται ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των φοιτητών πριν και μετά την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο (βλ. παράρτημα πίνακας 4).

Στο πέμπτο ερώτημα που αφορούσε την άποψη των φοιτητών πριν και μετά την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο για το αν η σωστή διαχείριση χρόνου είναι σημαντικός παράγοντας για την καλή επίδοση στις εξετάσεις, χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι υψηλό ( $p=0,283$ ) παρατηρείται και πάλι διαφοροποίηση των απαντήσεων των φοιτητών (βλ. παράρτημα πίνακας 5).

Το έκτο ερώτημα αφορούσε τη σωστή οργάνωση και την ισορροπία, και το κατά πόσο είναι σημαντικές για την καλή επίδοση στις εξετάσεις. Η συσχέτιση των απαντήσεων που αφορούν το πριν και το μετά έγινε με τη βοήθεια του Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι σχετικά υψηλό ( $p=0,098$ ), μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των φοιτητών (βλ. παράρτημα πίνακας 6).

Στη συνέχεια οι φοιτητές ρωτήθηκαν με ποιον τρόπο πίστευαν ότι θα προετοιμαζόντουσαν για τις εξετάσεις και στο δεύτερο σκέλος πώς τελικά προετοιμάστηκαν. Σε αυτό το ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το McNemar-Bowker Test για να γίνει ο συσχετισμός, γιατί πρόκειται για εξαρτημένα δείγματα. Επειδή το p value είναι υψηλότερο του 0,05 ( $p=0,137$ ), παρατηρείται διαφοροποίηση στις απαντήσεις των φοιτητών (βλ. παράρτημα πίνακας 7).

Στο επόμενο ερώτημα, που αφορούσε τη βελτίωση στη συγγραφή εργασιών μετά την είσοδο στο Πανεπιστήμιο, χρησιμοποιήθηκε το Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι χαμηλότερο του 0,05 ( $p=0,001$ ), υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών, δηλαδή η πραγματικότητα ανταποκρίνεται σε αυτό που προσδοκούσαν πριν την είσοδό τους στη σχολή (βλ. παράρτημα πίνακας 8).

Η ερώτηση του ένατου ερωτήματος ήταν αν πίστευαν ότι θα μπορούσαν να διαβάσουν χωρίς επιτήρηση ως φοιτητές και εν συνεχεία αν όντως μπορούν να διαβάζουν χωρίς επιτήρηση. Η συσχέτιση των απαντήσεων που αφορούν το πριν και το μετά έγινε με τη βοήθεια του Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι υψηλότερο του 0,05 ( $p=0,095$ ), υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των φοιτητών, επομένως η πραγματικότητα διέψευσε τις προσδοκίες τους (βλ. παράρτημα πίνακας 9).

Το δέκατο ερώτημα αφορούσε τον τρόπο μελέτης που πίστευαν ότι θα χρησιμοποιούσαν για να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις και τον τρόπο που τελικά προετοιμάστηκαν. Σε αυτό το ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το McNemar-Bowker Test για να γίνει ο συσχετισμός, γιατί πρόκειται για εξαρτημένα δείγματα. Επειδή το p value είναι χαμηλότερο του 0,05 ( $p=0,000$ ), παρατηρείται σχέση μεταξύ των προσδοκιών και της πραγματικότητας στο συγκεκριμένο ερώτημα (βλ. παράρτημα πίνακας 10).

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε τον παράγοντα που πίστευαν ότι θα τους δυσκόλευε περισσότερο πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο και ποιος παράγοντας τους δυσκόλεψε πραγματικά ως φοιτητές. Σε αυτό το ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το McNemar-Bowker Test για να γίνει ο συσχετισμός, γιατί πρόκειται για εξαρτημένα δείγματα. Επειδή το p value είναι υψηλότερο του 0,05 ( $p=0,374$ ), φαίνεται ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων των φοιτητών που αφορούν το πριν και το μετά (βλ. παράρτημα πίνακας 11).

Το δωδέκατο ερώτημα διερευνούσε την αντίληψη που είχαν οι φοιτητές πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο σχετικά με το αν θα καταφέρουν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και αν τελικά νιώθουν ότι πραγματικά αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η συσχέτιση των απαντήσεων που αφορούν το πριν και το μετά έγινε με τη βοήθεια του Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι χαμηλότερο του 0,05 ( $p=0,002$ ), παρατηρείται σχέση μεταξύ των απαντήσεων, άρα σε αυτή την περίπτωση προσδοκίες και πραγματικότητα ταυτίζονται (βλ. παράρτημα πίνακας 12).

Στην ερώτηση που αφορούσε το αν πίστευαν ότι η φοίτηση θα τους έκανε πιο κοινωνικούς και αν τελικά η εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο τους έκανε περισσότερο κοινωνικούς, η συσχέτιση των απαντήσεων που αφορούν το πριν και το μετά έγινε με τη βοήθεια του Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι χαμηλότερο του 0,05 ( $p=0,001$ ), παρατηρείται σχέση μεταξύ των απαντήσεων, παρόλο που θα αναμέναμε το αντίθετο αποτέλεσμα εφόσον τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όταν η παρακολούθηση των μαθημάτων αλλά και η εξέτασή τους γινόταν διαδικτυακά (βλ. παράρτημα πίνακας 13).

Στο επόμενο ερώτημα οι φοιτητές ρωτήθηκαν αν πίστευαν ότι οι συνθήκες φοίτησης θα ήταν διαφορετικές σε σχέση με το Λύκειο και στο δεύτερο σκέλος αν η πραγματικότητα ανταποκρίθηκε σε αυτό που περίμεναν. Η συσχέτιση των απαντήσεων που αφορούν το πριν και το μετά έγινε με τη βοήθεια του Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι υψηλότερο του 0,05 ( $p=0,120$ ), δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές για το πριν και το μετά (βλ. παράρτημα πίνακας 14).

Στο τελευταίο ερώτημα που αποτελείται από α και β, διερευνήθηκε αν πίστευαν ότι με τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο θα αποκτήσουν νέες γνώσεις και αν τελικά αποκτούν πολλές νέες γνώσεις. Η συσχέτιση των απαντήσεων που αφορούν το πριν και το μετά έγινε με τη βοήθεια του Wilcoxon Test επειδή οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα likert. Εφόσον το p value είναι χαμηλότερο του 0,05 ( $p=0,001$ ), μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει σχέση στις απαντήσεις των φοιτητών σχετικά με το πριν και το μετά (βλ. παράρτημα πίνακας 15).

Όσον αφορά στις συσχετίσεις των δημογραφικών στοιχείων και των στάσεων των υποκειμένων, παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ επιμέρους μεταβλητών.

Το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας έχει σχέση με τον τρόπο που προετοιμάστηκαν οι φοιτητές για τις εξετάσεις τους, με τη βελτίωσή τους στη συγγραφή εργασιών μετά την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο, με τις απόψεις που είχαν σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης πριν μπουν στο Πανεπιστήμιο και τέλος με την εικόνα που είχαν πριν μπουν στο Πανεπιστήμιο σχετικά με το αν η φοίτησή τους θα τους κάνει περισσότερο κοινωνικούς.

Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα σχετίζεται μόνο με την άποψη των φοιτητών σχετικά με το αν στη Σχολή τους αποκτούν πραγματικά πολλές νέες γνώσεις.

Η επαγγελματική κατηγορία του πατέρα σχετίζεται με το ερώτημα που αφορά στην αντίληψη που είχαν οι φοιτητές για το αν η σωστή διαχείριση χρόνου, η σωστή οργάνωση και η ισορροπία είναι σημαντικές για την καλή επίδοση στις εξετάσεις πριν εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο, με την ερώτηση που αφορά στο αν μετά την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο μπορούν να διαβάσουν χωρίς να χρειάζονται επιτήρηση από γονείς ή καθηγητές και τέλος με τους λόγους που δεν παρακολουθούσαν τα μαθήματα.

Η επαγγελματική κατηγορία της μητέρας έχει σχέση με την όγδοη ερώτηση του τρίτου μέρους που αφορούσε στο αν πίστευαν ότι θα βελτιωθούν στη συγγραφή εργασιών πριν την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο αλλά και με το δεύτερο σκέλος της που ρωτούσε για το αν τελικά έχουν βελτιωθεί στη συγγραφή εργασιών ως φοιτητές.

Το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα σχετίζεται με το αν πίστευαν πριν μπουν στη Σχολή ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις, με τον τρόπο που προετοιμάστηκαν για τις εξετάσεις ως φοιτητές και με το αν πριν μπουν στο Πανεπιστήμιο πίστευαν ότι στη Σχολή τους θα αποκτήσουν νέες γνώσεις.

Επόμενη συσχέτιση που παρατηρείται είναι μεταξύ της μεταβλητής που αφορά τον τρόπο κάλυψης των εξόδων κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Πιο συγκεκριμένα, η κάλυψη των εξόδων μέσω της προσωπικής εργασίας σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνουν πραγματικά ανά εβδομάδα σε διάβασμα εκτός των μαθημάτων και με τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται τόσο η καλή όσο και η κακή επίδοση στις εξετάσεις. Η κάλυψη των εξόδων μέσω της οικογένειας αντίστοιχα, συσχετίζεται με τον τρόπο που προετοιμάστηκαν ως φοιτητές για τις εξετάσεις.

Ο βαθμός απολυτηρίου Λυκείου σχετίζεται με το αν πίστευαν πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο ότι με τις σπουδές τους θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και ότι οι συνθήκες φοίτησης θα είναι διαφορετικές σε σχέση με το Λύκειο αλλά και με το που πιστεύουν ότι οφείλεται η κακή τους επίδοση στις εξετάσεις.

Η γενική βαθμολογία πρόσβασης σχετίζεται μόνο με το αν πίστευαν ότι η σωστή οργάνωση και η ισορροπία είναι σημαντικές για την καλή επίδοση στις εξετάσεις.

Η σειρά επιλογής της Σχολής στο μηχανογραφικό δελτίο φαίνεται να σχετίζεται με το αν ως φοιτητές πιστεύουν ότι η σωστή οργάνωση και η ισορροπία είναι σημαντικές για την καλή επίδοση στις εξετάσεις.

Το ερώτημα που αφορά στο που πιστεύουν ότι οφείλεται κυρίως η επίδοσή τους στις εξετάσεις για την είσοδό τους στη Σχολή σχετίζεται με το αν πριν μπουν στο Πανεπιστήμιο πίστευαν ότι θα προτιμούν εξετάσεις που χρειάζονται μόνο σημειώσεις τάξης, με το αν ως φοιτητές πιστεύουν ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις, με το πώς πίστευαν ότι θα προετοιμάζονταν για τις εξετάσεις πριν μπουν στη Σχολή αλλά και με τον τρόπο που



προετοιμάστηκαν πραγματικά μετά την είσοδό τους σε αυτήν και τέλος με το αν πίστευαν ότι στο Πανεπιστήμιο θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη πριν εισαχθούν σε αυτό.

Ο βασικός σκοπός για τον οποίο πέρασαν στο Πανεπιστήμιο σχετίζεται με τους λόγους για τους οποίους δεν παρακολουθούσαν τα μαθήματα.

## Συζήτηση-συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας. Ενώ δηλαδή το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα είναι κατά πλειοψηφία Δημοτικό και Λύκειο, το αντίστοιχο επίπεδο της μητέρας είναι Λύκειο και Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ. Αυτό φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο που προετοιμάστηκαν οι φοιτητές για τις εξετάσεις τους, τη βελτίωσή τους στη συγγραφή εργασιών μετά την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο, τις απόψεις που είχαν σχετικά με την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης πριν μπουν στο Πανεπιστήμιο, την εικόνα που είχαν πριν μπουν στο Πανεπιστήμιο σχετικά με το αν η φοίτησή τους θα τους κάνει περισσότερο κοινωνικούς και τέλος με την άποψη των φοιτητών σχετικά με το αν στη Σχολή τους αποκτούν πραγματικά πολλές νέες γνώσεις. Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου ( Bourdieu & Passeron, 1997 ) οι φοιτητές των οποίων οι γονείς είναι κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσαρμόζονται με μεγαλύτερη ευκολία θετικά στο πανεπιστήμιο. Οι φοιτητές που προέρχονται από καλλιεργημένο περιβάλλον είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για να προσαρμοστούν στο πανεπιστήμιο. Στα παιδιά συχνά υποδεικνύεται από τους γονείς η επαγγελματική ταυτότητα που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες, αξίες και κοινωνικά κριτήρια που ορίζονται από το περιβάλλον (Μουστάκα & Κασιμάτη, 1978). Η επιλογή των σπουδών των παιδιών αποτελεί συχνά αντικείμενο οικογενειακής απόφασης που σχετίζεται, εκτός από την επαγγελματική αποκατάσταση, με την αύξηση της πιθανότητας κοινωνικής ανόδου. Η σημασία που έχουν για την οικογένεια οι σπουδές του παιδιού διαφαίνεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και οι εισαγωγικές εξετάσεις για τα Πανεπιστήμια αποτελούν προτεραιότητα για τα παιδιά αλλά και για τους γονείς τους (Κυρίδης, 1997).

Όσον αφορά στην κάλυψη των εξόδων κατά τη διάρκεια των σπουδών, όταν οι φοιτητές εργάζονται είτε για να καλύψουν όλα είτε μέρος των εξόδων υπάρχει επίδραση στον χρόνο που αφιερώνουν πραγματικά ανά εβδομάδα σε διάβασμα εκτός των μαθημάτων και στους παράγοντες στους οποίους οφείλεται τόσο η καλή όσο και η κακή επίδοση στις εξετάσεις. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών οδηγεί σε μειωμένη παρακολούθηση των φοιτητών, που αποτελεί πεδίο αυξημένης ανησυχίας (Massingham & Herrington, 2006), εφόσον η

αυξημένη παρακολούθηση μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Muir, 2009).

Αξιοσημείωτη είναι επίσης και η ασυμφωνία που παρατηρείται μεταξύ του βαθμού απολυτηρίου Λυκείου και της βαθμολογίας πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο. Ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών που πήραν μέρος στην έρευνα (69.1%) είχαν βαθμό απολυτηρίου Λυκείου από 18.1 έως 20, το 50.5% είχαν γενική βαθμολογία πρόσβασης από 7.5 έως 12. Φαίνεται να υπάρχει ένα προφανώς μεγάλο κενό ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες και οι μειωμένες απαιτήσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οδηγούν τόσο στη μείωση του ακαδημαϊκού επιπέδου, όσο και στα υψηλά ποσοστά αποτυχίας κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους (EMBO, 2006). Αυτές οι δύο μεταβλητές φαίνεται να επηρεάζουν το αν πίστευαν πριν την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο ότι με τις σπουδές τους θα αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και ότι οι συνθήκες φοίτησης θα είναι διαφορετικές σε σχέση με το Λύκειο, το που πιστεύουν ότι οφείλεται η κακή τους επίδοση στις εξετάσεις και το αν πίστευαν ότι η σωστή οργάνωση και η ισορροπία είναι σημαντικές για την καλή επίδοση στις εξετάσεις.

Παρατηρώντας ότι το 48.5% θεωρεί ότι η επίδοσή του στις εξετάσεις οφείλεται στο φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα και το 35.1% στο συνδυασμό του σχολείου και του φροντιστηρίου, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας έχει σχέση με την εκπαιδευτική εξέλιξη ενός ατόμου αφού τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα έχουν κόστος (Συμεωνίδου, 2018). Από τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα οι οικογένειες του 83.6% αυτών δαπάνησαν χρήματα ώστε τα παιδιά τους να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο. Παρά το γεγονός λοιπόν ότι η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το Σύνταγμα της χώρας είναι υποχρέωση του κράτους, επομένως είναι δημόσια και δωρεάν, εξαρτάται κυρίως από τα φροντιστήρια που παρακολουθούν οι μαθητές. Αυτό το προνόμιο μπορούν να απολαύσουν κυρίως μαθητές των οποίων οι γονείς ανήκουν στη μεσαία ή ανώτερη τάξη, που τους δίνει το πλεονέκτημα να έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο (Sotiropoulos, Huliaras & Karadag, 2019).

Το γεγονός ότι το 62.9% δήλωσε ότι ο βασικός σκοπός για την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο ήταν να αποκτήσουν προσόντα για μελλοντική εργασία, μας οδηγεί

στο συμπέρασμα ότι το Πανεπιστήμιο λειτουργεί ως μέσο για κοινωνική αναβάθμιση. Αυτοί οι φοιτητές βλέπουν το πανεπιστήμιο ως μέσο μίας ενδεχομένως πιο άνετης ζωής μέσω της καριέρας που σκοπεύουν να ακολουθήσουν μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Houle, 1961).

Εξετάζοντας το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου παρατηρείται ότι σε έξι ερωτήσεις που αφορούν τις προσδοκίες και την πραγματικότητα υπάρχει συμφωνία, ενώ σε εννέα η πραγματικότητα δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες των φοιτητών. Οι φοιτητές αντιμετώπισαν αυτό που ανέμεναν όσον αφορά στο χρόνο που πρέπει να αφιερώσουν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας για διάβασμα, στη βελτίωση στη συγγραφή εργασιών, στη σταθερότητα όσον αφορά στη διάρκεια και τον τρόπο της προετοιμασίας πριν τις εξετάσεις, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στη σχέση φοίτησης και κοινωνικότητας, και στην απόκτηση νέων γνώσεων.

Αντίθετα υπήρχε ασυμφωνία προσδοκιών και πραγματικότητας στην προτίμηση καθηγητών ή μαθημάτων που προάγουν την κριτική σκέψη, στην προτίμηση εξετάσεων που χρειάζονται μόνο σημειώσεις τάξης, στη σημασία της παρακολούθησης των μαθημάτων, της σωστής διαχείρισης χρόνου, της σωστής οργάνωσης και της ισορροπίας για την καλή επίδοση στις εξετάσεις, στη δυνατότητα μελέτης χωρίς να είναι απαραίτητη η επιτήρηση από γονείς ή καθηγητές, στο βασικό παράγοντα δυσκολίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, και τέλος στη διαφορά συνθηκών φοίτησης σε σχέση με το Λύκειο.

Σχετικά με το τέταρτο μέρος της έρευνας που αφορούσε στην τηλεκαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, είναι σαφές ότι η πλειοψηφία των φοιτητών (95.8%) συμφωνούν με το ότι η πανδημία άλλαξε εντελώς τη διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο, υπάρχει όμως και ένα καθόλου ασήμαντο ποσοστό (23.7%) που προτιμούν την τηλεκαίδευση από τη δια ζώσης διδασκαλία παρόλο που το 53.6% θεωρεί ότι οι διαλέξεις που πραγματοποιούνται συμβατικά στους χώρους της Σχολής υπερτερούν σε σχέση με τις εξ αποστάσεως διαλέξεις. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα των Kedreka & Katsidis (2020), όπου ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών του τμήματος βιολογίας του Πανεπιστημίου της Θράκης που είχαν λάβει μέρος πιστεύουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι βολική, ενδιαφέρουσα και επαρκής, όμως σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να υποκαταστήσει την κοινωνική αλληλεπίδραση ως εμπειρία τόσο με τους συμφοιτητές όσο και με τους καθηγητές. Αυτό δημιουργείται κυρίως

εξαιτίας της μη οπτικής επικοινωνίας αλλά και της έλλειψης συνεργασίας με άλλους συμφοιτητές. Άλλωστε οι περισσότεροι φοιτητές (72.2%) παραδέχονται ότι η πανδημία επηρέασε αρνητικά τη φοιτητική τους ζωή, το 83.5% αισθάνεται ότι η κοινωνικοποίηση υποβαθμίζεται με τη χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και το 75.3% πιστεύει ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και καθηγητή μειώνεται στα διαδικτυακά μαθήματα. Τα παραπάνω συμπεράσματα συμφωνούν με τον Keegan (1986) που υποστηρίζει ότι η τηλεεκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη ή ανεπάρκεια ανατροφοδότησης και επικοινωνίας με τους διδάσκοντες, καθώς επίσης και τη συναισθηματική αποξένωση και απομόνωση που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι λόγω της ανεπάρκειας κοινωνικοποίησης. Τέλος, το 82.5% θεωρεί ότι υπάρχουν θέματα που δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν μέσω Η/Υ, ενώ το 28.9% πιστεύουν ότι συμμετέχουν πιο ενεργά στα μαθήματα που πραγματοποιούνται από απόσταση. Έτσι επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι στα εξ αποστάσεως διαδικτυακά μαθήματα δεν υπάρχει πλήρης κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ δεν λείπουν και τα τεχνικά προβλήματα τα οποία δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την ομαλή διεξαγωγή των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Υπάρχει και ένα μικρό μέρος φοιτητών που αποκλείστηκε από τη διαδικασία της εκπαίδευσης εξαιτίας της έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού που ήταν απαραίτητος για την παρακολούθηση των μαθημάτων (Μπάκα, 2021). Γενικότερα, διαφαίνεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί σε σύγκριση με τη δια ζώσης διδασκαλία με την αιτιολόγηση ότι το μάθημα χρειάζεται προσωπική επαφή.

## Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε ένα δείγμα που περιορίζεται σε φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με την πλειοψηφία αυτών να ανήκουν στο Τμήμα Φιλοσοφίας, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες με μόλις το 17,5% να είναι άντρες. Με δεδομένο το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που διερευνούν τις προσδοκίες, τα κίνητρα αλλά και τις δυσκολίες των πρωτοετών φοιτητών στα ελληνικά Πανεπιστήμια, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για τη διεξαγωγή περισσότερων και μεγαλύτερων ερευνών. Θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν επεκτείνονταν σε φοιτητές διαφορετικών σχολών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ή και άλλων Πανεπιστημίων ώστε να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις ανάλογα με το Πανεπιστήμιο ή τη Σχολή που παρακολουθείται, και έτσι τα συμπεράσματα να μπορούν να είναι πιο αντιπροσωπευτικά.

Επιπλέον θα μπορούσε να συνδυαστεί η χρήση ερωτηματολογίων που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα με συνεντεύξεις, ώστε γίνει μία πληρέστερη παρουσίαση των διαστάσεων των προσδοκιών των πρωτοετών φοιτητών αλλά και της πραγματικότητας και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά το πρώτο έτος των σπουδών τους. Θα μπορούσε να ζητηθεί από τους φοιτητές να κάνουν προτάσεις που θα είχαν ως αποτέλεσμα την ομαλότερη ένταξη τους στο χώρο του Πανεπιστημίου και την αντιμετώπιση οποιωνδήποτε προβλημάτων θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Τέλος, σημαντικό θα ήταν να γίνει μία προσπάθεια προσέγγισης του θέματος από την πλευρά των καθηγητών που διδάσκουν στο πρώτο έτος κάθε Σχολής, οι οποίοι μέσα από την εμπειρία τους θα μπορούσαν να φωτίσουν από διαφορετικές διαστάσεις το συγκεκριμένο ζήτημα.

Η τακτική διεξαγωγή ερευνών για θέματα που αφορούν στους πρωτοετείς φοιτητές και η ενημέρωσή τους σχετικά με τα αποτελέσματα αυτών θα μπορούσε να βοηθήσει στην ομαλότερη μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε καλύτερη συνεργασία μεταξύ φοιτητών και καθηγητών και στην αποφυγή εγκατάλειψης ή καθυστέρησης των σπουδών στα πλαίσια ενός σύγχρονου Πανεπιστημίου που βρίσκεται κοντά στους φοιτητές και τις ανάγκες αλλά και τις δυσκολίες τους.

## Βιβλιογραφία

- Assiter, A., & Gibbs, G. R. (2007). Student retention and motivation. *European Political Science*, 6(1), 79-93. <https://doi.org/10.1057/palgrave.eps.2210108>.
- Bartz, D. E., & Miller, L. K. (1991). *12 teaching methods to enhance student learning: What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association.
- Baxter, A. & Hatt, S. (2000). Everything must go! Clearing and first year performance. *Journal of Further and Higher Education*, 24(1), 5–14.  
<https://doi.org/10.1080/030987700112273>.
- BCSSE (Beginning College Survey for Student Engagement). (χ.χ.).  
<http://www.bcsse.iub.edu>.
- Bennett, R., Kottasz, R., & Nocciolino, J. (2007). Catching the early walker: An examination of potential antecedents of rapid student exit from business-related undergraduate degree programmes in a post-1992 university. *Journal of Further and Higher Education*, 31(2), 109-132. <https://doi.org/10.1080/03098770701267556>.
- Bolger, R., & Somech, A. (2002). Motives to study and socialization tactics among university students. *The Journal of Social Psychology*, 142(2), 233–248.  
<https://doi.org/10.1080/00224540209603897>.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Layder, H., Brown, P., Dillabough J.A., & Hasley, A.H. (Eds.), *Education, Globalization & Social change* (pp.105-118). New York: Oxford University Press.

- Bourdieu, P. (2012). The forms of capital. In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, and society* (pp. 46-58). Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu P., & Passeron., J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, transl). London: Sage Publications.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996) Οικληρονόμοι: Οιοποιητές και η κουλτούρα (2<sup>η</sup> έκδοση, Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, μτφρ.) Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Boyle, R., Carter, J. & Clark, M. (2002). What makes them succeed? Entry, progression, and graduation in computer science. *Journal of Further and Higher Education*, 26(1), 2–18. <https://doi.org/10.1080/03098770120108266>.
- Brennan, J. & Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher education*, 56(3), 287-302. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9127-3>.
- Brown, A. R., Morning, C., & Watkins, C. (2005). Influence of African American engineering student perceptions of campus climate on graduation rates. *Journal of Engineering Education*, 94(2), 263-271. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00847.x>.
- Bui, K. V. T. (2002). First-generation college students at a four-year university: Background characteristics, reasons for pursuing higher education, and first-year experiences. *College Student Journal*, 36(1), 3-11.



Byrne, M., & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations, and preparedness for higher education. *Journal of further and Higher Education*, 29(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/03098770500103176>.

Carnoy, M. (2011). As higher education expands, is it contributing to greater inequality?. *National Institute Economic Review*, 215(1), R34-R47.  
<https://doi.org/10.1177/0027950111401142>.

Chase, C., & Jacobs, L. C. (1989). Predicting college success: The utility of high school achievement averages based on only "academic" courses. *College and University*, 64(4), 403-408.

Chickering, A. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Chikte, U. M., & Brand, A. A. (1996). Diversity in South African dental schools. *Journal of the Dental Association of South Africa*, 51(10), 641-646.

Choy, S. P., & National Center for Education Statistics. (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research, and Improvement.

Clark, B. R., & Trow, M. (1966). The organization context. In T. Newcomb, & E. Wilson (Eds.), *College peer groups: Problems and prospects for research* (pp. 17–70). Chicago: Aldine.

Cook, A., & Leckey, J. (1999). Do expectations meet reality? A survey of changes in first year opinion. *Journal of Further and Higher Education*, 23(2), 157–171.  
<https://doi.org/10.1080/0309877990230201>.

- Dev, P. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? *Remedial and Special Education*, 18(1), 12–19.  
<https://doi.org/10.1177/074193259701800104>.
- Donald, J. (1999). Motivation for higher-order learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 78(2), 27–35. <https://doi.org/10.1002/tl.7803>.
- Drucker, P. (2000). *Μετακαπιταλιστική κοινωνία* (Δ. Γ. Τσαούσης, μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Eccles J., Adler, T. F., Futterman R., Goff S., Kaczala C., Meece J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, Values and Academic Behaviour. In J. Spence (eds.) *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). S. Francisco: W.H. Freeman.
- EMBO. (2006). From School to University-a report on the transition from secondary school biology education to university in Europe. <http://www.embo.org/scisoc/report.pdf>.
- Eurydice (2007). *Ειδική έκδοση: Η δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2006/07: Εθνικές τάσεις στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνιας*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδική. Διαθέσιμο στο: [http://kesyp-ampel.att.sch.gr/3d\\_studies\\_eu\\_0607\\_euridice.pdf](http://kesyp-ampel.att.sch.gr/3d_studies_eu_0607_euridice.pdf).
- Eurydice-Eurostat (2007). *Αριθμοί κλειδιά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Διαθέσιμο στο: [http://pps.teithe.gr/EURIDIKI\\_088EL.pdf](http://pps.teithe.gr/EURIDIKI_088EL.pdf).
- Farmer, H. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32(3), 363-390.

- Fischer, K. W. (1975). Thinking and problem solving: The cognitive approach. In K. W. Fischer, P. Shaver, & A. Lazerson (eds.), *Psychology today: An introduction* (3<sup>rd</sup> edition). Del Mar, California: CRM Books.
- Friedman, P., Rodriguez, F., & McComb, J. (2001). Why students do and do not attend classes: Myths and realities. *College teaching*, 49(4), 124-133.  
<https://doi.org/10.1080/87567555.2001.10844593>.
- Gamache, P. (2002). University students as creators of personal knowledge: An alternative epistemological view. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 277–293.  
<https://doi.org/10.1080/13562510220144789>.
- Ginsberg, E. (1992). Not just a matter of English. *Herdsa News*, 14(1), 6-8.
- Goduka, I. N. (1996). Challenges to traditionally white universities: Affirming diversity in the curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 10(1), 27-37.
- Graham, L. D. (1991). Predicting academic success of students in a Master of Business Administration program. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 721-727. <https://doi.org/10.1177/0013164491513023>.
- Greek News Agenda (2021). *Distance learning after the closure of schools in Greece*. <https://greeknewsagenda.gr/topics/business-r-d/7178-distancelearning-after-the-closure-of-schools-in-greece>.
- Hagan, D., & Macdonald, I. (2000). A collaborative project to improve teaching and learning in first year programming. *Australasian Journal of Engineering Education*, 9(1), 65-76.

- Haggis, T., & Pouget, M. (2002). Trying to be motivated: Perspectives on learning from younger students accessing higher education. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/13562510220144798a>.
- Hillman, K., (2005). *The first year experience: the transition from secondary school to university and TAFE in Australia*. Australia: Australian Council for Educational Research. Διαθέσιμο στο:  
[https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=lsay\\_research](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=lsay_research).
- Houle, C. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Inman, W. E., & Mayes, L. (June 06, 1999). The importance of being first: Unique characteristics of first-generation community college students. *Community College Review*, 26(4), 3-22. <http://dx.doi.org/10.1177/009155219902600402>.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of educational research*, 61(4), 505-532. <https://doi.org/10.3102/00346543061004505>.
- Johnes, J. (1990). Determinants of student wastage in higher education. *Studies in higher education*, 15(1), 87-99. <https://doi.org/10.1080/03075079012331377611>.
- Johnson, D & Johnson, R. (1997). Social psychological theories of teaching. In L. Saha (eds.). *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 163-167). N.Y: Elsevier Science.
- Karalis, T. & Raikou, N. (2020). Teaching at the Times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic*

*Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479–493.

<http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i5/7219>.

Keef, S. P. (1992). Pass rates in the first year of university study: The effect of gender and faculty. *Higher Education Research and Development*, 11(1), 39-44.

<https://doi.org/10.1080/0729436920110104>.

Keegan (1986). *The foundations of distance education* (2<sup>nd</sup> edition). London: Croom Helm.

Kedra, K., & Kaltsidis, C. (2020). Effects Of The Covid-19 Pandemic On University Pedagogy: Students Experiences And Considerations. *European Journal of Education Studies*, 7(8). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i8.3176>.

Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2010). Initial motivation orientation of students enrolling in undergraduate degrees. *Studies in Higher Education*, 35(3), 263–276.

<https://doi.org/10.1080/03075070903023510>.

Krause, K. L., Hartley, R., James, R., & McInnis, C. (2005). *The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies*. Australia: Department of Education, Science and Training.

Krauss I. (1964). Sources of Educational Aspirations among Working Class Youth. *American Sociological Review*, 29(6), 867-879.

Kuh, G. (1999). Setting the bar high to promote student learning. In G. Blimling, & E. Whitt (Eds.), *Good practice in student affairs: Principles that foster student learning* (pp. 67–89). San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D. (2007). What student engagement data tell us about college readiness. Association of American Colleges and Universities, 4-8.

- Larose, S., & Roy, R. (1991). The role of prior academic performance and nonacademic attributes in the prediction of the success of high-risk college students. *Journal of College Student Development*, 32, 171-177.
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289–309. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3).
- Locke, E. & Latham, G. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Logan, S. L. (1990). Promoting Academic Excellence of African-American Students: Issues and Strategies. *Educational Considerations*, 18(1), 12-15.
- Longden, B. (2006). An Institutional Response to Changing Student Expectations and their Impact on Retention Rates. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 173–187. <https://doi.org/10.1080/13600800600751044>.
- Lowe, H. & Cook, A. (2003) Mind the gap: are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27(1), 53–76. <https://doi.org/10.1080/03098770305629>.
- Mathews, N., & Mulkeen, S. (2002). *Staying the Course? A Study of Student Retention: UCD Entrants 1999-2001*. Dublin, University College Dublin.
- Macdonald, I. (2000). What do we mean by transition, and what is the problem? *Australasian Journal of Engineering Education*, 9(1), 7-20.
- 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), 534-549.

<http://dx.doi.org/10.1353/csd.2006.0059>

McCarthy, M., & Kuh, G. D. (2006). Are students ready for college? What student engagement data say. *Phi Delta Kappan*, 87(9), 664-669.

McInnis, C. (2001). Researching the first year experience: where to from here? *Higher Education Research and Development*, 20(2), 105–114.

<https://doi.org/10.1080/07294360125188>.

McInnis, C. (2003, August 24-27). *New realities of the student experience: How should universities respond*(Conference Session). 25th Annual Conference European Association for Institutional Research(pp. 24-27), Limerick, University of Limerick.[https://www.researchgate.net/profile/Craig-Mcinnis/publication/310124069\\_New\\_realities\\_of\\_the\\_student\\_experience\\_How\\_should\\_universities\\_respond/links/5671f16a08ae54b5e45fb916/New-realities-of-the-student-experience-How-should-universities-respond.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Craig-Mcinnis/publication/310124069_New_realities_of_the_student_experience_How_should_universities_respond/links/5671f16a08ae54b5e45fb916/New-realities-of-the-student-experience-How-should-universities-respond.pdf).

Manning, E., Killen, R., & Taylor, A. (1993). Predictive validity of various sets of HSC scores, and the ASAT, for performance in certain faculties at the University of Newcastle, NSW. Admission of students into higher education: A collection of recent research articles. *Tertiary Entrance Procedures Authority Research Series*, 2, 36-46.

Massingham, P., & Herrington, T. (2006). Does attendance matter? An examination of student attitudes, participation, performance, and attendance. *Journal of university teaching & learning practice*, 3(2), 20-42. <https://doi.org/10.53761/1.3.2.3>.

- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher education research & development*, 20(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>.
- Meyer, J. H. F., Parsons, P., & Dunne, T. T. (1990). Individual study orchestrations and their association with learning outcome. *Higher Education*, 20(1), 67-89. <https://doi.org/10.1007/BF00162205>.
- Minnaert, A., & Janssen, P. J. (1992). Success and progress in higher education: A structural model of studying. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 184-192. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01012.x>.
- Muir, J. (2009). Student attendance: is it important, and what do students think? *CEBE Transactions: Center for Education in the Built Environment (issn: 1745-0322)*, 6(2), 50-69.
- Murphy, C. G., & Hicks, T. (2006). Academic characteristics among first-generation and non-first-generation college students. *College Quarterly*, 9(2), 2-20.
- Neave, G. (1987). External reform versus internal continuity: some perspectives on the links between secondary and higher education in certain Western countries. *Higher Education in Europe*, 12(2), 5-19. <https://doi.org/10.1080/0379772870120202>.
- Newman-Ford, L., Fitzgibbon, K., Lloyd, S., & Thomas, S. (2008). A large-scale investigation into the relationship between attendance and attainment: a study using an innovative, electronic attendance monitoring system. *Studies in Higher Education*, 33(6), 699-717. <https://doi.org/10.1080/03075070802457066>.



- Oldham, B. (1988). The first year—make or break year. *Journal of Further and Higher Education*, 12(2), 5–11. <https://doi.org/10.1080/0309877880120201>.
- Ozga, J. & Surhanandan, I. (1997) Undergraduate non-completion: a report for the Higher Education Funding Council for England. *HEFCE Research Series 97(29)*, 1–58.
- Ozga, J. & Surhanandan, I. (1998) Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly*, 52(2), 316–333.  
<https://doi.org/10.1111/1468-2273.00100>.
- Paulsen, M., & Gentry, J. (1995). Motivation, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom. *Financial Practice and Education*, 5(1), 78–90.
- Pithers, B., & Holland, T. (2006). *Student Expectations and the Effect of Experience*(Conference Session). Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, Australia.<https://www.aare.edu.au/data/publications/2006/pit06290.pdf>.
- Raaheim, J., Wankowski, K. & Radford, J. (1991). *Helping students to learn*. Buckingham, Pennsylvania: The Society for Research into Higher Education, & Open University Press.
- Reissman, L. (1953). Levels of aspiration and social class. *American Sociological Review*, 18(3), 233-242.
- Ridley, D. (2004) Puzzling experiences in higher education: critical moments for conversation. *Studies in Higher Education*, 29(1), 91–107.  
<https://doi.org/10.1080/1234567032000164895>.

- Riggs, I. M., & Riggs, M. L. (1991). Predictors of student success in a teacher education program: What is valid, what is not. *Action in Teacher Education*, 12(4), 41-46.  
<https://doi.org/10.1080/01626620.1991.10463109>.
- Saha, L. (1997.) Aspiration and expectations of students. In Saha L. (Eds.) *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (p.513). N.Y: ElsevierScience.
- Seidman, E., Allen, L., Lawrence Aber, J., Mitchell, C., Feinman, J., Yoshikawa, H., Comtois, K. A., Golz, J., Miller, R. L., Ortiz-Torres, B., & Roper, G. C. (1995). Development and validation of adolescent-perceived microsystem scales: Social support, daily hassles, and involvement. *American Journal of Community Psychology*, 23(3), 355-388.<https://doi.org/10.1007/BF02506949>.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Self- efficacy, attribution and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade level and achievement level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Simonson E., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and Learning at a Distance: Distance Education Foundations* (5<sup>th</sup> Edition). Pearson.
- Sotiropoulos, D., Huliaras, A. & Karadag, R. (2019). Sustainable Governance Indicators 2019 – Greece Report.  
[http://www.sginetwork.org/docs/2019/country/SGI2019\\_Greece.pdf](http://www.sginetwork.org/docs/2019/country/SGI2019_Greece.pdf).
- Stage, F., & Williams, P. (1990). Students' motivations and changes in motivation during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 31(6), 516–522.
- Talbot, G. L. (1990). Personality correlates and personal investment of college students who persist and achieve. *Journal of Research & Development in Education*, 24(1), 53-57.

- Tierney, W. G. (2005). *The changing landscape of higher education: The future of college admission*. Arlington: National Association for College Admission Counselling.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.  
<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>.
- Tolstova, I. N. (2006). Between School and College: Is the Gap Getting Wider? *Russian Education & Society*, 48(6), 7-26.<https://doi.org/10.2753/RES1060-9393480601>.
- Trotter, E., & Roberts, C. A. (2006). Enhancing the early student experience. *Higher Education Research & Development*, 25(4), 371-386.<https://doi.org/10.1080/07294360600947368>.
- Tsikalaki, I., & Kladi Kokkinou, M. (2016). Economic crisis and social inequalities in education: Educational choices of candidates for higher education. *Academia*, 6(7), 34-82.
- Van Schalkwyk, S., Menkveld, H., & Ruiters, J. (2010). What's the story with class attendance? First-year students: Statistics and perspectives. *South African Journal of Higher Education*, 24(4), 630-645.
- Watkins, D. (1984). Student perceptions of factors influencing tertiary learning. *Higher Education Research and Development*, 3(1), 33-50.  
<https://doi.org/10.1080/0729436840030103>.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.

Wingate, U. (2007). A framework for transition: Supporting 'learning to learn' in higher education. *Higher Education Quarterly*, 61(3), 391–405.

<https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00361.x>.

York-Anderson, D. C., & Bowman, S. L. (1991). Assessing the college knowledge of first-generation and second-generation college students.

*Journal of College Student Development*, 32(2), 116-122.

Γιουμούκης, Δ. (2020). *Η κοινωνική δικαιοσύνη στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα τα χρόνια της οικονομικής κρίσης: απόψεις των φοιτητών του Παντείου Πανεπιστημίου για την κοινωνική δικαιοσύνη και τις παροχές του πανεπιστημίου τους για τη διευκόλυνση της εκπαίδευσής τους*. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γούλας, Χ. & Καραλής, Θ. (2020). *Διά βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θέσεις και προϋποθέσεις για μια ποιοτική επανεκκίνηση μετά την πανδημία. Κείμενα Παρέμβασης, ΚΠ05*. Αθήνα: ΙΝΕ,ΓΣΕΕ.

Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2017). ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ.

4485 Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις, Τεύχος Α', Αριθμός Φύλλου 114.

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%9D.4485.2017.%CE%A6%CE%95%CE%9A.114.%CF%84.%CE%91.pdf>.

Ζαγκλαρά, Π. (2014). *Κοινωνιοψυχολογικές διαστάσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής: η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Ζάγκος, Χ. (2021). *Το έργο των εκπαιδευτικών της ελληνικής τριτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης (Covid-19)*. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων. Η πρόσβαση των κοινωνικοεπαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση (1956-1998)*. Αθήνα: Νήσος.
- Θάνος, Θ. (2012). Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 5, 31-59. <https://doi.org/10.12681/jret.8675>.
- INE-ΓΣΕΕ. (2015). *Ετήσια έκθεση 2015: Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση*. Αθήνα: Εκθέσεις.
- Κάλλα, Μ. Ε., Μανταλιού, Μ., & Χανιωτάκη, Ζ. (2020). *Αντιλήψεις και προσδοκίες των πρωτοετών φοιτητών για το ρόλο και τη σημασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσής τους στην επαγγελματική και κοινωνική τους ανέλιξη*. Ηράκλειο, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής & Κλαδικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης INE/ΓΣΕΕ-ΟΙΕΛΕ. (2004). *Συστήματα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η Ευρωπαϊκή εμπειρία (Αγγλία, Βέλγιο, Γερμανία, Ιταλία, Ισπανία, Ολλανδία, Πορτογαλία, Φινλανδία)*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κλαδικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης INE/ΓΣΕΕ-ΟΙΕΛΕ.
- Κιαμίλη, Α. (2021). *Οι συνέπειες της πανδημίας Covid-19 στις εκπαιδευτικές πολιτικές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η περίπτωση της Ελλάδας*. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μουσταΐρας, Π. (2004). *Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών: Μια μελέτη για τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μουστάκα, Κ. & Κασιμάτη, Κ. (1979). Φιλοδοξίες και επιθυμίες γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους. *Επιστημονική Επετηρίς*, 7(1).
- Μπάκα, Σ. (2021). *Η υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο Ε. Μ. Π.. Δυσκολίες-Συμπεράσματα-Προοπτικές*. Αθήνα, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Μπουραντάς, Μ. (2021). *Η συνδρομή της τηλεεκπαίδευσης στο μαθησιακό αποτέλεσμα κατά την διάρκεια της πανδημίας COVID-19*. Πειραιάς, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Ν. 4957/2022. *Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις*. (ΦΕΚ 141/Α/21-07-22).
- Παναγιωτόπουλος, Ν., & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Η απομάγευση του κόσμου* (σ.37-72). Αθήνα: ΕΚΚΕ - Πολύτροπον.
- Παναγιωτόπουλος, Ν., Θάνος Θ., Καρατζά, Α., Παληός, Ζ., & Σιάνου Ε. (2015). *Δράση 9 - Οι λιμνάζοντες φοιτητές και το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Παναγοπούλου, Χ. (2015). *Διαμεσολαβήσεις και προσδοκίες στην εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Πολυμίλη, Α. (2017). *Το λύκειο και το φροντιστήριο στην πρόσβαση των μαθητών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πρέντζα, Α. (2021). *Η γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η σχέση της με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών*. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σιάνου - Κύργιου Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα:Μεταίχμιο.
- 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, Ερευνών απάνθισμα* (Θ. Β. Θάνος, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σελίμης, Ι. (2022). *Αξιολόγηση του τρόπου πρόσβασης στα ΑΕΙ. Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων*. Πειραιάς, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Συμεωνίδου, Ε. Α. (2018). *Οι ακαδημαϊκές επιλογές των τελειόφοιτων μαθητών στην Ελλάδα της κρίσης: η κατασκευή του κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου σε σχέση με την ακαδημαϊκή πορεία*. Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων (2020). Εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. (116 / 16.03.2020). Γραφείο υφυπουργού Β. Διγαλάκη.  
[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/Ex\\_apostaseos\\_AEI\\_16\\_03\\_2020.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/Ex_apostaseos_AEI_16_03_2020.pdf).

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021). 17-03-20 Ενημέρωση του Υφυπουργού

*Παιδείας & Θρησκευμάτων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα*

*ΑΕΙ.* <https://www.minedu.gov.gr/news/44365-17-03-20-enimerosi-touyfyourgoy-paideias-thriskevmaton-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi-sta-aei-2>.



## Παράρτημα Ι: Ερωτηματολόγιο έρευνας

### ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί μέρος της έρευνας που διενεργούμε στα πλαίσια της εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας στα πλαίσια του ΠΜΣ "Επιστήμες της Αγωγής" του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με θέμα: «Επιλογή σπουδών και προσδοκίες. Επαλήθευση ή διάψευση; Το παράδειγμα των φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων».

Για το λόγο αυτό θα σας παρακαλούσα να αφιερώσετε λίγο χρόνο, ώστε να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Καμία απάντηση δεν θεωρείται λανθασμένη. Ενδιαφέρομαι μόνο για την προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αξιοποιηθούν καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς και θα τηρηθούν όλοι οι κανόνες δεοντολογίας. Στο σημείο αυτό να αναφέρω πως θα εξασφαλισθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η IP του/ της συμμετέχοντος/ουσας δεν καταγράφεται, και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν για την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνεργασία σας!

Φοιτήτρια Μαυρομάτη Άννα

Καθηγητής: Χρήστος Ζάγκος

### ΕΝΟΤΗΤΑ 1

#### 1.1 Τμήμα φοίτησης (Παν/μιο-Τμήμα)

---

#### 1.2 Έτος σπουδών

- 1<sup>ο</sup> έτος
- 2<sup>ο</sup> έτος
- 3<sup>ο</sup> έτος
- 4<sup>ο</sup> έτος
- πάνω από 4<sup>ο</sup> έτος

### 1.3 Ηλικία

1. 18-22
2. 23-25
3. 26-30
4. πάνω από 30

### 1.4 Φύλο

- Αρσενικό
- Θηλυκό

### 1.5 Τόπος μόνιμης κατοικίας

- Σε αστική περιοχή (>10.000)
- Σε ημιαστική περιοχή (2.000- 10.000 κάτοικοι)
- Αθήνα / Θεσσαλονίκη
- Σε αγροτική περιοχή (έως 2.000 κάτοικοι)

### 1.6 Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

Πατέρας      Μητέρα

1. Δεν έχει ολοκληρώσει το δημοτικό
2. Δημοτικό
3. Γυμνάσιο
4. Γενικό Λύκειο
5. Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο ή ΕΠΑΛ

6. Σχολή Επαγγελματικής κατάρτισης /ΣΕΚ
7. ΑΕΙ/ΤΕΙ
8. Μεταπτυχιακό
9. Διδακτορικό

#### 1.7 Επαγγελματική κατηγορία γονέων

Πατέρας                      Μητέρα

1. Υψηλόβαθμα στελέχη του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα ή εργοδότες (π.χ. υπουργοί, βουλευτές, μεγαλοεπιχειρηματίες)
2. Ανώτεροι υπάλληλοι του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. καθηγητές Πανεπιστημίου, δικαστικοί, γιατροί, δικηγόροι)
3. Υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. εκπαιδευτικοί, τραπεζικοί υπάλληλοι, αστυνομικοί)
4. Χαμηλότερου επιπέδου, μη χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα που ασκούν μη επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. υπάλληλοι γραφείου, εταιρειών, αστυνομικοί)
5. Χειρώνακτες υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, μικροεπαγγελματίες, αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες (π.χ. ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων, τεχνικοί ΔΕΗ, ΟΤΕ)
6. Ημειδίκευμένοι εργάτες (π.χ. υδραυλικοί, κομμωτές/τριες)
7. Ανειδίκευτοι εργάτες ή αγρότες
8. Όσοι δεν εργάστηκαν ποτέ ή είναι άνεργοι

#### 1.8 Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα

- Μέχρι 5.000 ευρώ
- Από 5.001 έως 10.000 ευρώ

- Από 10.001 έως 20.000 ευρώ
- Από 20.001 έως 30.000 ευρώ
- Πάνω από 30.001

1.9 Πώς καλύπτετε το κόστος των σπουδών σας; (μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- Οικογένεια
- Προσωπική εργασία
- Υποτροφία επίδοσης
- Υποτροφία βάσει κοινωνικών κριτηρίων
- Εκπαιδευτικό δάνειο

1.10 Ανήκετε σε κατηγορία με κάποιο ή κάποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά; (μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- Μεταναστευτικό υπόβαθρο
- Χαρακτηριστικά αναπηρίας-ΑμεΑ
- Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο με ειδικές εξετάσεις
- Εισαγωγή με κατατακτήριες
- Χαμηλό οικογενειακό εισόδημα (όριο ελάχιστου εγγυημένου εισοδήματος)
- Προσφυγικό υπόβαθρο ή παλιννοστούντας
- Εθνικότητα ή υπηκοότητα πέραν της ελληνικής
- Μεγάλωσα σε μονογονεϊκή ή πολύτεκνη οικογένεια ή χωρίς γονείς
- Τίποτα από τα ανωτέρω

1.11. Λύκειο αποφοίτησης

- Δημόσιο
- Ιδιωτικό

1.12. Βαθμός απολυτηρίου λυκείου

- 10-12

- 12.1-14
- 14.1-16
- 16.1-18
- 18.1-20

### 1.13. Γενική βαθμολογία πρόσβασης

- 7.5-10
- 10.1-12
- 12.1-14
- 14.1-16
- 16.1-18
- 18.1-20

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ

### 2.1 Ποια ήταν η σειρά επιλογής του τμήματος στο μηχανογραφικό;

- 1η επιλογή
- 2η-10η επιλογή
- 10η και πλέον

### 2.2 Γιατί επιλέξατε το συγκεκριμένο Τμήμα/Σχολή; (μπορείτε να δώσετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- Σε αυτό μπορούσα να εισαχθώ με βάση την επίδοσή μου στις Πανελλαδικές
- Έχει καλή φήμη και υψηλό κύρος
- Με παρότρυναν οι καθηγητές μου από το σχολείο
- Με παρότρυνε το ευρύτερο κοινωνικό μου περιβάλλον
- Με παρότρυναν οι καθηγητές μου από το φροντιστήριο
- Είναι κοντά στον τόπο κατοικίας/ καταγωγής μου
- Παρέχει πολλές επαγγελματικές προοπτικές
- Είναι εύκολο Τμήμα/εύκολη Σχολή
- Θα με βοηθήσει να συνεχίσω το επάγγελμα των γονέων μου
- Για να εκπληρώσω τις προσδοκίες των γονέων μου
- Για να καθυστερήσω την είσοδό μου στην αγορά εργασίας

2.3. Που πιστεύετε ότι οφείλεται κυρίως η επίδοσή σας στις εξετάσεις για την εισαγωγή σας στη Σχολή;

- Σχολείο
- Πρόγραμμα πρόσθετης διδακτικής στήριξης
- Φροντιστήριο/ιδιαιτέρα μαθήματα
- Σχολείο και φροντιστήριο

2.4. Πέρασα στο Πανεπιστήμιο με βασικό σκοπό:

- Να ικανοποιήσω του γονείς μου
- Να γνωρίσω κόσμο
- Να μάθω καινούρια πράγματα
- Να αποκτήσω προσόντα για μελλοντική εργασία (να βρω δουλειά)
- Να γίνω καλύτερος πολίτης
- Να κάνω φοιτητική ζωή

### ΕΝΟΤΗΤΑ 3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

3.1.α. Πόσο χρόνο ανά εβδομάδα πίστευα ότι πρέπει να αφιερώνω σε διάβασμα εκτός των μαθημάτων πριν την εισαγωγή μου στη σχολή;

- 0-5 ώρες
- 6-10 ώρες
- 11-15 ώρες
- 16-20 ώρες
- Περισσότερο από 20 ώρες

3.1.β. Πόσο χρόνο ανά εβδομάδα αφιερώνω σε διάβασμα εκτός των μαθημάτων ως φοιτητής/φοιτήτρια;

- 0-5 ώρες
- 6-10 ώρες
- 11-15 ώρες
- 16-20 ώρες
- Περισσότερο από 20 ώρες

3.2.α. Πριν μπω στη σχολή πιστεύω ότι θα προτιμώ καθηγητές/μαθήματα που προάγουν την κριτική σκέψη-μας ενθαρρύνουν να σκεφτούμε μόνοι μας

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.2.β. Ως φοιτητής/φοιτήτρια προτιμώ καθηγητές/μαθήματα που προάγουν την κριτική σκέψη-μας ενθαρρύνουν να σκεφτούμε μόνοι μας

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.3.α. Πριν μπω στη σχολή πιστεύω ότι θα προτιμώ εξετάσεις που χρειάζονται μόνο σημειώσεις τάξης

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.3.β. Ως φοιτητής/φοιτήτρια προτιμώ εξετάσεις που χρειάζονται μόνο σημειώσεις τάξης

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.4.α. Πριν μπω στη σχολή πίστευα ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.4.β. Ως φοιτητής/φοιτήτρια πιστεύω ότι η παρακολούθηση των μαθημάτων είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως



3.5.α. Πριν μπω στη σχολή πίστευα ότι η σωστή διαχείριση χρόνου είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.5.β. Ως φοιτητής/φοιτήτρια πιστεύω ότι η σωστή διαχείριση χρόνου είναι σημαντική για την καλή επίδοση στις εξετάσεις

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.6.α. Πριν μπω στη σχολή πίστευα ότι η σωστή οργάνωση και η ισορροπία είναι σημαντικές για την καλή επίδοση στις εξετάσεις

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.6.β. Ως φοιτητής/φοιτήτρια πιστεύω ότι η σωστή οργάνωση και η ισορροπία είναι σημαντικές για την καλή επίδοση στις εξετάσεις

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.7.α. Πριν μπω στη σχολή πίστευα ότι θα προετοιμάζομαι για τις εξετάσεις

- Διαβάζοντας τις σημειώσεις των μαθημάτων
- Συζητώντας με τους καθηγητές
- Διαβάζοντας γενικά γύρω από το αντικείμενο του μαθήματος

3.7.β. Πώς προετοιμάστηκα στις εξετάσεις;

- Διαβάζοντας τις σημειώσεις των μαθημάτων
- Συζητώντας με τους καθηγητές
- Διαβάζοντας γενικά γύρω από το αντικείμενο του μαθήματος

3.8.α. Πριν την είσοδό μου στο Πανεπιστήμιο πίστευα ότι θα βελτιωθώ στη συγγραφή εργασιών

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.8.β Μετά την είσοδό μου στο Πανεπιστήμιο έχω βελτιωθεί στη συγγραφή εργασιών

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.9.α. Πριν την εισαγωγή μου στο Πανεπιστήμιο πίστευα ότι θα μπορώ να διαβάζω χωρίς να χρειάζομαι επιτήρηση από γονείς/καθηγητές

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.9.β. Μετά την εισαγωγή μου στο Πανεπιστήμιο μπορώ να διαβάζω χωρίς να χρειάζομαι επιτήρηση από γονείς/καθηγητές

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.10.α. Πριν την εισαγωγή μου στο Πανεπιστήμιο πίστευα ότι κατά τη διάρκεια προετοιμασίας για τις εξετάσεις

- Θα επικεντρωνόμουν στο τι είναι απαραίτητο για να περάσω το μάθημα

- Θα προετοιμαζόμουν σταθερά σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου
- Θα οργάνωνα εκ των προτέρων τις υποχρεώσεις μου
- Θα διάβαζα κυρίως πριν τις εξετάσεις

3.10.β. Κατά τη διάρκεια προετοιμασίας για τις εξετάσεις

- Επικεντρώθηκα στο τι είναι απαραίτητο για να περάσω το μάθημα
- Προετοιμαζόμουν σταθερά σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου
- Οργάνωσα εκ των προτέρων τις υποχρεώσεις μου
- Διάβασα κυρίως πριν τις εξετάσεις

3.11.α. Πριν την εισαγωγή μου στο πανεπιστήμιο τι πίστευα ότι θα με δυσκόλευε περισσότερο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;

- Ικανότητες μελέτης
- Διαχείριση χρόνου
- Κακές/ελλιπείς πληροφορίες-υλικό μελέτης
- Κακή/ελλιπής διδασκαλία (ο τρόπος διδασκαλίας δεν μου ταιριάζει)
- Ακαδημαϊκή πίεση/άγχος
- Φόρτο εργασίας (πολλές εργασίες/διάβασμα)

3.11.β. Τι με δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων;

- Ικανότητες μελέτης
- Διαχείριση χρόνου
- Κακές/ελλιπείς πληροφορίες-υλικό μελέτης
- Κακή/ελλιπής διδασκαλία (ο τρόπος διδασκαλίας δεν μου ταιριάζει)
- Ακαδημαϊκή πίεση/άγχος
- Φόρτο εργασίας (πολλές εργασίες/διάβασμα)

3.12.α. Πριν την εισαγωγή μου πίστευα ότι στο Πανεπιστήμιο θα αναπτύξω την κριτική μου σκέψη.

1. Διαφωνώ απολύτως

2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.12.β. Στο Πανεπιστήμιο αναπτύσσω όντως την κριτική μου σκέψη

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.13.α. Πριν την εισαγωγή μου στο Πανεπιστήμιο πίστευα ότι η φοίτηση θα με έκανε περισσότερο κοινωνικό/ή.

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.13.β. Η εισαγωγή μου στο Πανεπιστήμιο με έκανε περισσότερο κοινωνικό/ή.

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ απολύτως

3.14.α. Πριν την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο πίστευα ότι οι συνθήκες φοίτησης θα είναι διαφορετικές σε σχέση με το Λύκειο.

1. Διαφωνώ απολύτως

2. Διαφωνώ

3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ απολύτως

3.14.β. Στο Πανεπιστήμιο οι συνθήκες φοίτησης είναι διαφορετικές σε σχέση με το Λύκειο.

1. Διαφωνώ απολύτως

2. Διαφωνώ

3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ απολύτως

3.15.α. Πριν την εισαγωγή μου στο Πανεπιστήμιο πίστευα ότι στη Σχολή μου θα αποκτήσω νέες γνώσεις

1. Διαφωνώ απολύτως

2. Διαφωνώ

3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4. Συμφωνώ

5. Συμφωνώ απολύτως

3.15.β. Στη Σχολή μου αποκτώ πολλές νέες γνώσεις.

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.16. Που πιστεύω ότι οφείλεται η καλή μου επίδοση στις εξετάσεις;

- Ικανότητα διαχείρισης άγχους
- Αυτοπειθαρχία
- Ενδιαφέρον για το μάθημα
- Σωστή δομή μαθήματος
- Τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων
- Σωστή προετοιμασία για τις εξετάσεις
- Καθηγητές που εμπνέουν τους φοιτητές

3.17. Που πιστεύω ότι οφείλεται η κακή μου επίδοση στις εξετάσεις;

- Ανεπαρκής προετοιμασία για τις εξετάσεις/κακές τεχνικές μελέτης
- Ανικανότητα διαχωρισμού σημαντικών vs ασήμαντων πληροφοριών
- Σπάνια παρακολούθηση μαθημάτων
- Βαρετές παρουσιάσεις/μαθήματα
- Ανεπαρκής διαχείριση χρόνου
- Κακές τεχνικές/μέθοδοι εξέτασης
- Ασαφή κριτήρια και προσδοκίες καθηγητών για τις εργασίες

3.18. Ποιοι ήταν οι λόγοι που παρακολουθούσα τα μαθήματα;

- Ενημέρωση για εργασίες/τρόπους αξιολόγησης
- Ενημέρωση για το τι πρέπει να μάθω/ξέρω
- Υποχρεωτική παρακολούθηση/Έπρεπε να παρακολουθήσω
- Καλύτερη κατανόηση όταν παρακολουθώ

- Γνώσεις και ενθουσιασμός των καθηγητών
- Απολαμβάνω τις διαλέξεις

3.19. Ποιοι ήταν οι λόγοι που δεν παρακολουθούσα τα μαθήματα;

- Ασθένεια
- Βαρετό περιεχόμενο
- Δυνατότητα να βρω τις πληροφορίες χωρίς να παρακολουθήσω
- Δεν μου άρεσε το θέμα
- Δεν μου άρεσε ο καθηγητής
- Μπορώ να περάσω το μάθημα χωρίς να παρακολουθήσω

3.20. Τελικά, είμαι ικανοποιημένος/η από τη φοίτησή μου στο Πανεπιστήμιο

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.21. Τελικά, είμαι ικανοποιημένος/η από τη σχέση μου με τους συμφοιτητές μου

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

3.22. Τελικά, είμαι ικανοποιημένος/η από τους καθηγητές μου



1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

#### ΕΝΟΤΗΤΑ 4. Η ΣΥΝΘΗΚΗ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

##### 4.1. Η πανδημία άλλαξε εντελώς τη διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

##### 4.2. Προτιμώ την τηλεκαίδευση από την δια ζώσης διδασκαλία

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

##### 4.3. Συμμετέχω πιο ενεργά στα μαθήματα που πραγματοποιούνται από απόσταση

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

4.4. Η χρήση Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία διευρύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

4.5. Οι εξ αποστάσεως διαλέξεις υπερτερούν σε σχέση με αυτές που πραγματοποιούνται συμβατικά στους χώρους της Σχολής

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

4.6. Υπάρχουν θέματα που δεν είναι δυνατόν να διδαχθούν μέσω Η/Υ

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

4.7. Τα εξ' αποστάσεως μαθήματα υποβαθμίζουν το ρόλο του καθηγητή

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

4.8. Η κοινωνικοποίηση -βασική λειτουργία της εκπαίδευσης- υποβαθμίζεται με τη χρήση της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

4.9. Η αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και καθηγητή αυξάνεται στα διαδικτυακά μαθήματα

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

4.10. Η πανδημία επηρέασε αρνητικά τη φοιτητική μου ζωή

1. Διαφωνώ απολύτως
2. Διαφωνώ
3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4. Συμφωνώ
5. Συμφωνώ απολύτως

## Παράρτημα II: Πίνακες επαγωγικής στατιστικής

### Πίνακας 1

3.1.α και 3.1.β

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	34,916	7	,000
N of Valid Cases	97		

### Πίνακας 2

3.2.α και 3.2.β

Z	-,206 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,837

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

### Πίνακας 3

3.3.α και 3.3.β

Z	-,415 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,678

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	14,790	10	,140
N of Valid Cases	97		

### Πίνακας 4

3.4.α και 3.4.β

Z	-,408 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,683

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	97		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

## Πίνακας 5

3.5.α και 3.5.β

Z	-1,075 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,283

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	2,533	5	,771
N of Valid Cases	97		

## Πίνακας 6

3.6.α και 3.6.β

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	5,939	4	,204
N of Valid Cases	97		

Z	-1,653 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,098

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

### Πίνακας 7

3.7.α και 3.7.β

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
McNemar-Bowker Test	5,529	3	,137
N of Valid Cases	97		

### Πίνακας 8

3.8.α και 3.8.β

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
McNemar-Bowker Test	18,238	8	,020
N of Valid Cases	97		

Z	-3,247 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

### Πίνακας 9

3.9.α και 3.9.β

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
McNemar-Bowker Test	5,600	6	,469
N of Valid Cases	97		

Z	-1,671 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,095

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on negative ranks.

### Πίνακας 10

3.10.α και 3.10.β

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	30,943	6	,000
N of Valid Cases	97		

### Πίνακας 11

3.11.α και 3.11.β

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	15,054	14	,374
N of Valid Cases	97		

### Πίνακας 12

3.12.α και 3.12.β

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	22,200	7	,002
N of Valid Cases	97		

Z	-3,111 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

### Πίνακας 13

3.13.α και 3.13.β

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	16,036	9	,066
N of Valid Cases	97		

Z	-3,232 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

### Πίνακας 14

3.14.α και 3.14.β

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	4,667	5	,458
N of Valid Cases	97		

Z	-1,556 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,120

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.



## Πίνακας 15

3.15.α και 3.15.β

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
McNemar-Bowker Test	.	.	. <sup>a</sup>
N of Valid Cases	97		

a. Computed only for a PxP table, where P must be greater than 1.

Z	-3,242 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.