

Ερευνητικό Πρόγραμμα

«Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

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

“Access to Higher Education.

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

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

ΔΡΑΣΗ 9 - Οι λιμνάζοντες φοιτητές και το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

ΟΙ «ΛΙΜΝΑΖΟΝΤΕΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ» ΚΑΙ ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

υπό τη διεύθυνση του Νίκου Παναγιωτόπουλου

ΑΘΗΝΑ 2015

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

MIS: 375728

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ομοτ. Καθηγητής Δημήτριος Ματθαίου

Ερευνητική Ομάδα Υπεύθυνη για τη Δράση 9: Ε.Ο. ΠΚ1

Συντονιστής: Νίκος Παναγιωτόπουλος, Καθηγητής

Μέλη ΚΕΟ

Νίκος Παναγιωτόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
Ζαχαρίας Παληός, Επίκουρος Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Μέλη ΟΕΣ

Ελένη Σιάνου – Κύργιου, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Θεόδωρος Θάνος, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης

**ΟΙ «ΛΙΜΝΑΖΟΝΤΕΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ» ΚΑΙ ΤΟ
ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**υπό τη διεύθυνση του
Νίκου Παναγιωτόπουλου**

Ερευνητική ομάδα

**Θεόδωρος Θάνος
Αθηνά Καρατζά
Ζαχαρίας Παληός
Ελένη Σιάνου**

2014

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος	5
Εισαγωγή	7
1. Θεωρητική συζήτηση και ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τους λιμνάζοντες φοιτητές.....	10
1.1 Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και λιμνάζοντες φοιτητές.....	17
1.2 Πρόσβαση και λιμνάζουσα φοίτηση στην Ελλάδα	24
1.3 Συμπέρασμα	36
2. Η έρευνα	38
2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	38
2.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας	39
2.3 Μέσα συλλογής δεδομένων	54
2.4 Η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας.....	56
2.4.1 Οι συνεντεύξεις	57
2.4.2 Παραστάσεις και δομές.....	61
3. Αποτελέσματα της έρευνας.....	65
3.1 Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών	65
3.2 Συμπλήρωση μηχανογραφικού δελτίου	72
3.3 Επιλογή σπουδών.....	80
3.4 Εργασία φοιτητών	99
3.5 Λόγοι καθυστέρησης των σπουδών.....	108
3.6 Ολοκλήρωση σπουδών	124
3.7 Προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου της καθυστέρησης των σπουδών.....	127
4. Συζήτηση αποτελεσμάτων	132
4.1 Λιμνάζοντες φοιτητές: ένα σύνθετο πρόβλημα.....	133
4.2 Η κοινωνική προέλευση	134

4.3	Παράγοντες που συνδέονται με τις διαδικασίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση	136
4.4	Εργασία - οικονομικοί παράγοντες	141
4.5	Προσωπικοί λόγοι, φοιτητική ζωή και πρόγραμμα σπουδών	143
4.6	Η δυσκολία κατά την πρόσβαση στην αγορά εργασίας	145
4.7	Λοιποί παράγοντες καθυστέρησης των σπουδών	146
4.8	Προτάσεις των φοιτητών για την αντιμετώπιση του φαινομένου	147
5.	Συμπεράσματα.....	149
6.	Προτάσεις.....	158
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	163
	Βιβλιογραφία.....	212
	Αναφορές σε ιστοσελίδες	229
	Άρθρα σε εφημερίδες	229

Πρόλογος

Η αύξηση των φοιτητών που καθυστερούν ή εγκαταλείπουν τις σπουδές στο πανεπιστήμιο είναι ένα σοβαρό πρόβλημα, το οποίο εντοπίζεται σε όλες τις χώρες και τα ιδρύματα, παρά τις όποιες διαφορές μεταξύ τους. Σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες, οξύνεται τις τελευταίες δεκαετίες, ειδικά μετά τις πολιτικές για τη διεύρυνση της συμμετοχής και τη δημιουργία των «μαζικών» συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους παίζει σημαντικό ρόλο το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα το πρόβλημα της καθυστέρησης των σπουδών έχει προσλάβει σοβαρές διαστάσεις, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων του θεσμικού πλαισίου πρόσβασης, των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και την απουσία ρυθμίσεων για το ανώτατο όριο φοίτησης.

Στην παρούσα μελέτη γίνεται, κατ' αρχήν, επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας που εστιάζεται στην καθυστέρηση ή την εγκατάλειψη των σπουδών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα δεδομένα μιας έρευνας, στόχος της οποίας ήταν να διερευνηθούν τα αίτια και ειδικότερα η σχέση ανάμεσα στην καθυστέρηση των σπουδών και το σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Από τα ευρήματα της έρευνας συνάγεται το συμπέρασμα ότι οφείλεται σε ποικίλα αίτια, που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Είναι αίτια θεσμικά, ακαδημαϊκά, κοινωνικά, οικονομικά και προσωπικά και, γενικότερα, αίτια που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική. Υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στις διαδικασίες πρόσβασης και την καθυστέρηση των σπουδών. Η σχέση αυτή προκύπτει από τη συνάφεια με τις εμπειρίες κατά την πρόσβαση και τη φοιτητική ζωή, την ετερογένεια των φοιτητών ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, από τα οποία εξαρτάται συχνά η πρόσβαση και ο βαθμός ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή ζωή, ειδικά στο πρώτο έτος σπουδών.

Στο τέλος, με βάση τα ευρήματα της έρευνας διατυπώνονται προτάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Υποστηρίζεται ότι είναι αναγκαία η αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα του θεσμικού πλαισίου πρόσβασης, σε συνδυασμό με την αναβάθμιση των λειτουργιών του λυκείου.

Χρειάζεται, επίσης, τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης να εφαρμόσουν πολιτικές για την ακαδημαϊκή ενσωμάτωση των φοιτητών, με την ενίσχυση των υποστηρικτικών δομών και της μέριμνας, ειδικά για τους εντασσόμενους σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» ως προς την καθυστέρηση ή εγκατάλειψη των σπουδών. Προτείνεται η δημιουργία παρατηρητηρίου που θα παρακολουθεί τη ροή του φοιτητικού πληθυσμού και θα πραγματοποιεί συνεχώς έρευνες, οι οποίες θα επιτρέπουν τη διαμόρφωση μιας σαφούς εικόνας για την υφιστάμενη πραγματικότητα και τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες χώρες του κόσμου, είναι ταχύτερη η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης και εντυπωσιακή η αύξηση των φοιτητών που εγγράφονται σε αυτή. Πρόκειται για μια σημαντική εξέλιξη που ωφελεί τους νέους και τους ενήλικες, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, παρότι η πρόσβαση των προερχομένων από τα χαμηλότερα στρώματα παραμένει χαμηλή, συγκριτικά με τους προερχόμενους από τα μεσαία και τα ανώτερα στρώματα. Το σημαντικότερο πρόβλημα όμως που συνοδεύει την αύξηση των φοιτητών είναι ότι μεγαλώνει το ποσοστό αυτών που καθυστερούν ή εγκαταλείπουν τις σπουδές τους.

Η καθυστέρηση ή η εγκατάλειψη των σπουδών είναι ένα πρόβλημα που απασχολεί την έρευνα διεθνώς από τη δεκαετία του 1960, όταν στις Η.Π.Α. εφαρμόζονται πολιτικές για την επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον πηγάζει από το γεγονός ότι είναι ευρέως αποδεκτή η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, σύμφωνα με την οποία η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί επένδυση για τα κράτη, αφού είναι σημαντικός παράγοντας για την οικονομική ανάπτυξη και την πρόοδο της κοινωνίας. Είναι, επίσης, σημαντική επένδυση για τα άτομα, αφού το πτυχίο αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα που καθορίζει την επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική κινητικότητα του ατόμου. Η απουσία εκπαίδευσης πανεπιστημιακού επιπέδου εμποδίζει την κοινωνική κινητικότητα και εγκλωβίζει συχνά τα άτομα στο φαύλο κύκλο της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στην Ελλάδα η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης από τη μεταπολίτευση και μέχρι πρόσφατα ήταν εντυπωσιακή, παρότι δε βασίστηκε σε ένα στρατηγικό σχεδιασμό που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των τοπικών κοινωνιών. Η αύξηση των εισακτέων στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν κατακόρυφη σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Τα στοιχεία όμως δείχνουν ότι ένα πολύ υψηλό φοιτητών, συχνότερα από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, καθυστερεί και τελικά εγκαταλείπει τις σπουδές του.

Η καθυστέρηση ή εγκατάλειψη των σπουδών σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίζει το ελληνικό πανεπιστήμιο, το οποίο μάλιστα προσλαμβάνει διαρκώς μεγαλύτερες διαστάσεις. Αφορά τους φοιτητές που έχουν υπερβεί τον προβλεπόμενο από τις κείμενες διατάξεις χρόνο σπουδών και καθυστερούν στην ολοκλήρωσή τους. Το πρόβλημα αυτό, όπως προαναφέρθηκε, είναι διεθνές και όχι μόνο ελληνικό. Η ιδιαιτερότητα στην περίπτωση της Ελλάδας είναι το εύρος του, αφού σε κάθε ενεργό φοιτητή υπάρχει ένας και πλέον «αιώνιος» φοιτητής, ο οποίος έχει ξεπεράσει, πολλές φορές κατά πολύ, το κανονικό χρονικό όριο σπουδών. Στα πανεπιστήμια των περισσότερων χωρών και, ειδικά, των κρατών - μελών της Ε.Ε. έχει περιορισμένες διαστάσεις, επειδή, όπως είναι γνωστό, προβλέπεται ανώτατο χρονικό όριο για την ολοκλήρωση των σπουδών.

Η διεξοδική μελέτη όμως του προβλήματος σήμερα είναι αναγκαία, όχι μόνο γιατί έχει, όπως προαναφέρθηκε, αρνητικές συνέπειες στα άτομα, τα κράτη και συνολικά στην κοινωνία, αλλά και για δύο επιπλέον λόγους.

Πρώτον, η ροή του φοιτητικού πληθυσμού και, ειδικότερα, η έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών αποτελούν δείκτες για την αξιολόγηση των τμημάτων και των ιδρυμάτων.

Δεύτερον, ο ν. 4009/2011, στο άρθρο 80, παρ. 9, προβλέπει ότι η μέγιστη διάρκεια σπουδών είναι συγκεκριμένη, δηλαδή για n έτη σπουδών ίσο με $n+2$ για κανονική φοίτηση ή $2n$ για μερική φοίτηση, μετά την παρέλευση της οποίας οι φοιτητές χάνουν αυτοδικαίως τη φοιτητική ιδιότητα. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 80, παρ. 9 προβλέπει: «9. α) Όσοι φοιτητές συμπληρώνουν στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012 φοίτηση διάρκειας ίσης ή μεγαλύτερης του διπλάσιου αριθμού εξαμήνων από όσα απαιτούνται για τη λήψη του πτυχίου σύμφωνα με το ενδεικτικό πρόγραμμα σπουδών προσαυξανόμενης κατά δύο εξάμηνα, θεωρείται ότι έχουν απωλέσει αυτοδικαίως τη φοιτητική ιδιότητα από τη λήξη του ακαδημαϊκού έτους 2013-2014, εκτός αν ορίζεται διαφορετικά στον Οργανισμό του ιδρύματος. β) Με την επιφύλαξη της προηγούμενης παραγράφου, όσοι φοιτητές έχουν συμπληρώσει στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012 φοίτηση διάρκειας ίσης ή μεγαλύτερης του αριθμού εξαμήνων που απαιτούνται για τη λήψη του πτυχίου σύμφωνα με το ενδεικτικό πρόγραμμα σπουδών προσαυξανόμενης κατά τέσσερα εξάμηνα, θεωρείται ότι έχουν απωλέσει αυτοδικαίως τη φοιτητική ιδιότητα από τη λήξη του ακαδημαϊκού έτους 2014-2015, εκτός αν ορίζεται διαφορετικά στον Οργανισμό του ιδρύματος. γ)

Όσοι φοιτητές έχουν συμπληρώσει στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012 φοίτηση διάρκειας μικρότερης από αυτήν της προηγούμενης παραγράφου, θεωρείται ότι έχουν απωλέσει αυτοδικαίως τη φοιτητική ιδιότητα όταν συμπληρώσουν φοίτηση διάρκειας ίσης με το διπλάσιο αριθμό εξαμήνων από όσα απαιτούνται για τη λήψη του πτυχίου σύμφωνα με το ενδεικτικό πρόγραμμα σπουδών, εκτός αν ορίζεται διαφορετικά στον Οργανισμό του ιδρύματος».

Αξίζει να επισημανθεί ότι στο διάστημα που έχει μεσολαβήσει από την ψήφιση του ν. 4009/2011 μέχρι σήμερα οι ρυθμίσεις αυτές έχουν αμφισβητηθεί και διτυπώνεται η άποψη ότι πρέπει να καταργηθούν. Ακόμη και αν συμβεί κάτι τέτοιο, το πρόβλημα θα συνεχίσει να υφίσταται και να δημιουργεί προβλήματα στους φοιτητές και τα ιδρύματα. Τα προβλήματα αυτά καθιστούν αναγκαία την πραγματοποίηση ερευνών, στόχος των οποίων θα είναι να αναδειχτούν τα πραγματικά αίτια, ώστε να ληφθούν αποτελεσματικά μέτρα και οι φοιτητές να ολοκληρώσουν τις σπουδές στον προβλεπόμενο χρόνο, χωρίς καθυστερήσεις που θέτουν εμπόδια στην επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή. Ένας λόγος επιπλέον που καθιστά αναγκαία την αναζήτηση των αιτιών είναι το γεγονός ότι συχνά η ευθύνη για την καθυστέρηση των σπουδών αποδίδεται στους ίδιους τους φοιτητές. Αναφέρονται κυρίως ψυχολογικοί παράγοντες για την ερμηνεία του προβλήματος, με βάση τις συνήθεις στερεότυπες αντιλήψεις ότι η καθυστέρηση οφείλεται στην αδιαφορία των φοιτητών ή στην υπερπροστασία των γονέων.

Από την εισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας συνάγεται εύκολα το συμπέρασμα ότι τα αίτια είναι σύνθετα. Συνδέονται με ποικίλους πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και ατομικούς παράγοντες. Έχουν σχέση με τις πολιτικές του κράτους και των ιδρυμάτων, την απουσία υποστηρικτικών δομών για τους νέους και σε μεγάλο βαθμό με το σύστημα πρόσβασης στο πανεπιστήμιο.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο και οι σύγχρονες ερμηνευτικές προσεγγίσεις για την καθυστέρηση των σπουδών. Στη συνέχεια περιγράφονται οι στόχοι και η μεθοδολογία της έρευνας, σκοπός της οποίας ήταν να συγκεντρωθούν αντικειμενικά δεδομένα για τη σχέση ανάμεσα στη λιμνάζουσα φοίτηση και την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, η οποία θεωρείται βασική αιτία του προβλήματος. Στο τέλος, γίνεται ανάλυση των δεδομένων και περιγράφονται τα ευρήματα της έρευνας, όπως και οι πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου.

1. Θεωρητική συζήτηση και ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τους λιμναζόντες φοιτητές

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση του σύγχρονου θεωρητικού προβληματισμού και των ερμηνευτικών προσεγγίσεων για το ζήτημα των λιμναζόντων φοιτητών που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία εμπλουτίζεται διαρκώς, καθώς αυξάνεται το ενδιαφέρον των ερευνητών για την καθυστέρηση ή την εγκατάλειψη των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση.

Αξίζει εκ των προτέρων να επισημανθεί ότι ο όρος «λιμναζόντες φοιτητές» αναφέρεται σε αυτούς που δεν ολοκληρώνουν το πρόγραμμα σπουδών στο προκαθορισμένο χρονικό διάστημα. Η μη έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών δείχνει ότι οι φοιτητές αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους, δε διαθέτουν την κατάλληλη υποδομή κατά την πρόσβαση, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών (Sanders & Higham, 2012).

Η επιστημονική συζήτηση βασίζεται στην πραγματικότητα άλλων χωρών, η οποία παρουσιάζει διαφορές από την ελληνική, ως προς το θεσμικό πλαίσιο πρόσβασης και φοίτησης, σε σχέση με τη διάρκεια ή τη διακοπή σπουδών. Στην Ελλάδα, όπως προαναφέρθηκε, μέχρι πρόσφατα δεν υπήρχε περιορισμός στο χρόνο των σπουδών. Σε άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα στην Αγγλία, την Αυστραλία και τις Η.Π.Α. προβλέπεται ανώτατο χρονικό όριο, μετά το πέρας του οποίου ο φοιτητής χάνει τη φοιτητική ιδιότητα. Επιπλέον, η φοίτηση στο πανεπιστήμιο έχει, λόγω των διδασκτρών, έχει υψηλό οικονομικό κόστος και συνεπάγεται πρόσθετες επιβαρύνσεις, στην περίπτωση παράτασης του χρόνου σπουδών, τόσο για τους φοιτητές, όσο και για τα ιδρύματα σε σχέση με τις κρατικές επιχορηγήσεις. Πέραν των ιδιαιτεροτήτων αυτών, το πρόβλημα των λιμναζόντων φοιτητών την Ελλάδα, σε σχέση με τα αίτια και οι ποικίλες συνέπειές του σε ατομικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, παρουσιάζουν ομοιότητες που αναγνωρίζονται στις σχετικές μελέτες.

Η καθυστέρηση και η εγκατάλειψη των σπουδών απασχολεί την έρευνα επισταμένως τις τελευταίες δεκαετίες, μετά τη δημιουργία της «μαζικής» ανώτατης εκπαίδευσης που συνοδεύεται από την αύξηση των φαινομένων αυτών. Υπάρχουν

βέβαια μελέτες από τις πρώτες δεκαετίες της μεταπολεμικής περιόδου, κυρίως στις ΗΠΑ, οι οποίες όμως είναι, συγκριτικά με τις σύγχρονες πολύ περιορισμένες. Σε αυτές τις μελέτες εξετάζεται κυρίως η σχέση ανάμεσα στην καθυστέρηση των σπουδών και την εγκατάλειψη ή την ολοκλήρωση των σπουδών, ένα θέμα που απασχολεί και σήμερα τις έρευνες. Δεν υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα δημογραφικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, αφού ήταν κυρίως νέοι λευκοί άνδρες από τη μεσαία τάξη (Yorke & Longden, 2004). Οι πρόσφατες μελέτες έχουν διαφορετικό προσανατολισμό. Εξετάζουν τις συνέπειες και προσπαθούν να ανιχνεύσουν τα αίτια που οφείλεται η αύξηση των λιμναζόντων φοιτητών ή να προτείνουν πρακτικές για την επίλυση του προβλήματος.

I. Ως προς τις συνέπειες οι μελέτες δείχνουν πως η λιμνάζουσα φοίτηση είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που έχει σοβαρές επιπτώσεις στο άτομο, το κράτος και την κοινωνία. Έχει αρνητικές συνέπειες στις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές, στην προετοιμασία για την επαγγελματική και κοινωνική ζωή, στην εξεύρεση εργασίας, αλλά και στις δυσκολίες άσκησης της εργασίας τους. Μεγαλώνει το κόστος των σπουδών και δημιουργεί πιέσεις στους ίδιους και τις οικογένειές τους, καθώς επιβαρύνονται με πρόσθετες δαπάνες για μεγαλύτερα διαστήματα.

Η καθυστέρηση των σπουδών από ένα αυξανόμενο ποσοστό φοιτητών έχει επιπτώσεις και στα ιδρύματα. Πλήττει το ακαδημαϊκό κύρος και τη φυσιογνωμία του πανεπιστημίου, καθώς σηματοδοτεί την πτώση του επιπέδου σπουδών, προκαλεί εμπόδια στη λειτουργία των σχολών και των τμημάτων. Συμβάλλει σταδιακά στην απαξίωση της ιδιότητας του φοιτητή και καθιστά δύσκολη τη διαχείριση διοικητικών ζητημάτων που σχετίζονται με τους λιμναζόντες φοιτητές. Παράλληλα, η αύξηση του αριθμού των λιμναζόντων φοιτητών απαξιώνει το αγαθό της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, γιατί έχει επίπτωση στην ποιότητα των γνώσεων, στη διδασκαλία, στις εξετάσεις και την αξιολόγηση των φοιτητών, την ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών. Έχει σοβαρές επιπτώσεις στην αξιολόγηση των τμημάτων και των ιδρυμάτων, αφού βασικό κριτήριο είναι η αναλογία ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους φοιτητές, ανάμεσα στους φοιτητές και τους πτυχιούχους, δύο από τους βασικούς δείκτες της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Επιπλέον, σε πολλές χώρες της Ευρώπης η καθυστέρηση ή η εγκατάλειψη των σπουδών είναι βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κεντρικό επίπεδο και σε επίπεδο

ιδρυμάτων, σε σχέση με τα προβλήματα των φοιτητών, του ακαδημαϊκού και διοικητικού ή τεχνικού προσωπικού.

II. Ως προς τα αίτια της καθυστέρησης των σπουδών οι μελέτες αναγνωρίζουν ότι είναι πολυάριθμα και βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Συνδέονται σε ένα ευρύτερο επίπεδο με θεσμικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, όπως και με διαχειριστικά ζητήματα της ανώτατης εκπαίδευσης.

Η αύξηση των λιμναζόντων φοιτητών παρατηρείται μετά τη δημιουργία των «μαζικών» συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης που συνοδεύεται από την ενίσχυση της διαφοροποίησης των ιδρυμάτων και τη μείωση των κριτηρίων πρόσβασης. Συνοδεύεται, επίσης, με την εντυπωσιακή αύξηση των φοιτητών που παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια μεταξύ τους και δυσκολεύονται σε σχέση με την ενσωμάτωσή τους στην πανεπιστημιακή ζωή και την ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των σπουδών. Προέρχονται συχνότερα από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα για την κάλυψη του κόστους των σπουδών, με αποτέλεσμα να εργάζονται και να δυσκολεύονται στις σπουδές, με συνέπεια να τις παρατείνουν ή να τις εγκαταλείπουν οριστικά. Ένα μάλιστα από τα βασικότερα αίτια είναι ο τρόπος πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, σε σχέση με την επίδοση και την επιλογή σπουδών (Σιάνου-Κύργιου, 2006).

Οι μελέτες που εξετάζουν τις συνέπειες και αναζητούν τα αίτια της λιμνάζουσας φοίτησης έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη νέων θεωρητικών συζητήσεων και την ανανέωση των ερμηνευτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται για την κατανόηση του φαινομένου.

Οι περισσότερες μελέτες εντάσσονται στην επιστήμη της ψυχολογίας και δίνουν έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά των λιμναζόντων φοιτητών (Bean & Eaton, 2000). Υπάρχει όμως και ένας μεγάλος αριθμός μελετών που χρησιμοποιούν τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας. Οι πιο πρόσφατες μελέτες επιχειρούν να συνδυάσουν τη χρήση διαφορετικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων, με στόχο την κατανόηση των φαινομένων της καθυστέρησης ή της εγκατάλειψης (Cabrerá et al. 1992, Sandler 2000).

Στις μελέτες που αξιοποιούνται τα θεωρητικά μοντέλα και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις από τον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι φανερή επίδρασή τους της κοινωνιολογικής προσέγγισης του Tinto (1975, 1988, 1993) και η

«θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου» του Bourdieu (Bourdieu 2002, Bourdieu & Passeron 1993).

Ο Tinto αντιλαμβάνεται τη διαδικασία ολοκλήρωσης των σπουδών ως απόρροια του συνδυασμού της ακαδημαϊκής ικανότητας, των ακαδημαϊκών κινήτρων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ιδρυμάτων (Tinto, 1997). Σύμφωνα με την προσέγγιση του Tinto, υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην παραμονή ή τη διακοπή των σπουδών και το βαθμό ακαδημαϊκής και κοινωνικής 'ενσωμάτωσης' του φοιτητή. Ορισμένοι φοιτητές αδυνατούν να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στο πολιτισμικό περιβάλλον του πανεπιστημίου, να αφομοιώσουν την ακαδημαϊκή κουλτούρα, με αποτέλεσμα την ελλιπή ενσωμάτωση στην ακαδημαϊκή ή κοινωνική ζωή.

Υπάρχει, σύμφωνα με τον Tinto, σαφής διάκριση μεταξύ κοινωνικής και ακαδημαϊκής ενσωμάτωσης, παρότι είναι μεταξύ τους αλληλένδετες και η επαρκής ενσωμάτωση στο ένα επίπεδο δεν αρκεί για την επιτυχή συνέχιση της φοιτητικής ζωής, όταν στο άλλο επίπεδο υπάρχουν ελλείμματα (Tinto 1993).

Η ερμηνευτική αυτή προσέγγιση έχει δεχτεί κριτικές, κυρίως από τις μελέτες της κοινωνικής ανθρωπολογίας (Tierney 1992, 2000). Παραμένει, ωστόσο, μία από τις πιο ανθεκτικές προσεγγίσεις των ζητημάτων που σχετίζονται με την παράταση και την εγκατάλειψη των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τις συνεχείς επαναδιατυπώσεις που εμπλουτίζουν την αρχική εκδοχή, χωρίς να την αλλάζουν στα βασικά σημεία (Berger & Milem, 1999).

Αν και υπάρχουν αδιευκρίνιστα σημεία σχετικά με τον προσδιορισμό των εννοιών ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση, οι περισσότερες χρησιμοποιούν επιλεκτικά ή επεκτείνουν την προσέγγιση του Tinto (Yorke & Longden 2004). Αξιοποιώντας την προσέγγιση του Tinto ο Yorke επισημαίνει τρεις παράγοντες καθυστέρησης ή εγκατάλειψης των σπουδών: την ασυμβατότητα των φοιτητών με το πρόγραμμα σπουδών, τις οικονομικές δυσκολίες και τις περιορισμένες φοιτητικές εμπειρίες (Yorke, 1999). Με βάση την προσέγγιση του Tinto κάποιοι άλλοι ερευνητές χωρίζουν τους παράγοντες ενσωμάτωσης σε πέντε κατηγορίες: το ακαδημαϊκό υπόβαθρο, την ακαδημαϊκή και κοινωνική ενσωμάτωση, τη στάση και τα κίνητρα σπουδών, και την συμβατότητα του φοιτητή με το ίδρυμα φοίτησης (Moller-Wong & Eide, 1997).

Η θεωρία του «πολιτισμικού κεφαλαίου» του Bourdieu αξιοποιείται ευρύτατα σε μελέτες που εξετάζουν την καθυστέρηση και τη μη ολοκλήρωση των σπουδών στα πανεπιστήμια (Bourdieu 1993, 2002, Bourdieu & Passeron, 1977).

Η έννοια του «πολιτισμικού κεφαλαίου», που εισήγαγε ο Bourdieu, αποδεικνύεται ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο, όταν συγκρίνεται η κουλτούρα καταγωγής με την πανεπιστημιακή κουλτούρα που βρίσκεται αντιμέτωπος και καλείται να αφομοιώσει ένας φοιτητής. Το ίδιο συμβαίνει και με την έννοια του «έθους», η οποία αναφέρεται στο σύστημα των διαθέσεων, που είναι προϊόν εσωτερίκευσης αρχών, κανόνων, αξιών, και δομείται από τις εμπειρίες των ατόμων ενώ, ταυτόχρονα, δομεί τις εμπειρίες τους. Διαμορφώνει την ικανότητα που έχουν να δρουν και να κατευθύνουν τη δράση τους με βάση τη θέση που κατέχουν στο συγκεκριμένο κάθε φορά χώρο. Είναι ο μεσολαβητής ανάμεσα στις αντικειμενικές συνθήκες που ζει το άτομο και των πρακτικών του στις συγκεκριμένες αυτές συνθήκες. Είναι, συνεπώς, εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για να εξηγηθούν οι πρακτικές και οι διαφορές τους σε μια συγκεκριμένη ομάδα, όπως οι φοιτητές.

Το έθος και το αφομοιωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο που δύναται, έμμεσα ή μακροπρόθεσμα, να μετουσιωθεί και σε οικονομικό κεφάλαιο, επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης, συμπεριφοράς, αξιοποίησης του κοινωνικού περιβάλλοντος. Επιδρούν, τελικά, στο βαθμό που οι φοιτητές αφομοιώνουν την κουλτούρα του πανεπιστημίου και ενσωματώνονται στην ακαδημαϊκή ζωή.

Από τη σκοπιά της προσέγγισης αυτής, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση οι φοιτητές από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες, με γονείς που έχουν την εμπειρία της ανώτατης εκπαίδευσης. Έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να ενταχθούν στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και, συνεπώς, να ολοκληρώσουν επιτυχώς και έγκαιρα τις σπουδές τους. Η κοινωνική υπεροχή επιδρά μάλιστα σε δύο επίπεδα. Πρώτον, διαμορφώνει τις προτιμήσεις τους και τις πρακτικές στο περιβάλλον τους πανεπιστημίου, ενώ ταυτόχρονα τους επιτρέπει να αποκωδικοποιούν ταχύτερα τις νόρμες και τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου. Δεύτερον, μεγαλώνει τις πιθανότητες να έχουν καλύτερη επίδοση και μειώνει τα ακαδημαϊκά προβλήματα που, ενδεχομένως, να ανακύψουν.

Η αποκτημένη γνώση σχετικά με τους κώδικες, τις αξίες, τους τρόπους συμπεριφοράς και αξιοποίησης του συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος, ως

ένα αφομοιωμένο είδος «κεφαλαίου», που είναι πιθανό, έμμεσα ή μακροπρόθεσμα να μετουσιωθεί και σε οικονομικό κεφάλαιο, επιδρούν σημαντικά στο βαθμό αφομοίωσης και ένταξης των φοιτητών στην κουλτούρα του πανεπιστημίου. Έτσι, το πολιτισμικό κεφάλαιο δεν επιδρά μόνο στην κοινωνική αλλά και στην ακαδημαϊκή ενσωμάτωση, με βάση τη σχηματική διάκριση του Tinto. Η διάκριση του Tinto μεταξύ ακαδημαϊκής και κοινωνικής ενσωμάτωσης επαληθεύεται από τα ευρήματα των ερευνών, τα οποία δείχνουν ότι οι φοιτητές που καθυστερούν στις σπουδές παρουσιάζουν δυσκολίες ενσωμάτωσης στην ακαδημαϊκή αλλά και στην κοινωνική ζωή. Δείχνουν, επίσης, την επίδραση που έχουν οι διάφορες μορφές κεφαλαίου και κυρίως του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως και του έθους της κοινωνικής τάξης στην έγκαιρη και επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών.

Καθυστέρηση σπουδών και πρόσβαση

Με βάση αυτές κυρίως τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις οι έρευνες δείχνουν ότι η καθυστέρηση των σπουδών είναι πολύπλοκο φαινόμενο, στα οποία αλληλεπιδρούν πολλοί παράγοντες και τα αίτια είναι σύνθετα.

Ανάμεσα σε αυτά κατέχουν πρωταρχική θέση τα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, τα οποία επηρεάζουν, με άμεσους και έμμεσους τρόπους, την ακαδημαϊκή διαδρομή των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών (Bills 2003). Τα χαρακτηριστικά αυτά, σε συνδυασμό με το επίπεδο και τον τομέα των και τον τύπο των σπουδών, δηλαδή πλήρους ή μερικής παρακολούθησης, είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή διαδρομή των φοιτητών (Bills 2003, Connor et al.,1999).

Ειδικότερα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το διαθέσιμο υλικό κεφάλαιο, αλλά και το πολιτισμικό κεφάλαιο των φοιτητών, την προετοιμασία τους για τη φοιτητική ζωή, τη σχέση τους με τη γνώση. Για το λόγο αυτό οι φοιτητές που οι γονείς τους δεν έχουν φοιτήσει στην ανώτατη εκπαίδευση (first generation students), δεν κατέχουν συνεπώς γνώσεις για το ακαδημαϊκό περιβάλλον, δεν είναι εξοικειωμένοι με τις ακαδημαϊκές παραδόσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς (Astin 1993), έχουν περισσότερες πιθανότητες να καθυστερήσουν ή να εγκαταλείψουν τις σπουδές. Σε αυτό το ενδεχόμενο ασκεί

ισχυρή επίδραση ο κοινωνικός περίγυρος, το φιλικό περιβάλλον των φοιτητών που διαμορφώνει τις προτιμήσεις και επηρεάζει τις εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές (Pascarella & Terenzini 2005). Επιπλέον, καθοριστικοί παράγοντες ως προς την καθυστέρηση ή την εγκατάλειψη των σπουδών είναι η σχέση και ο βαθμός που οι φοιτητές συναναστρέφονται με τους συμφοιτητές και με τους καθηγητές τους (Astin et al. 1987, Astin 1984, Tinto 1997).

Ένας άλλος παράγοντας είναι το οικογενειακό εισόδημα που σε ορισμένες περιπτώσεις καθορίζει την ακαδημαϊκή διαδρομή. Οι φοιτητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα έχουν λιγότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν έγκαιρα τις σπουδές (Adelman 2006). Οι οικονομικές δυσκολίες και πιέσεις που συνεπάγεται δημιουργούν εμπόδια στην ομαλή ολοκλήρωση των σπουδών, ειδικά στις χώρες που προβλέπονται δίδακτρα για αυτές. Για το λόγο αυτό η οργάνωση των σπουδών και οι πολιτικές των ιδρυμάτων για τη φοιτητική μέριμνα είναι βασικά αίτια καθυστέρησης των σπουδών. Η υποστήριξη που προσφέρεται στους φοιτητές, με υποτροφίες, τα δάνεια, δωρεάν ή χαμηλού κόστους στέγαση και τροφή, η φοιτητική μέριμνα γενικά είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα ποσοστά αποφοίτησης (Pascarella & Terenzini 2005). Παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές να παρακολουθούν ακώλυτα τις σπουδές και να αποφύγουν την εργασία που τους επιτρέπει να επιβιώσουν, αλλά είναι βασικός λόγος καθυστέρησης των σπουδών (Ozga & Sukhnandan (1997).

Τέλος, σημαντικός παράγοντας είναι οι διαδικασίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, οι οποίες για πολυάριθμους λόγους έχουν στενή σχέση με την καθυστέρηση των σπουδών (Pascarella & Terenzini 2005).

1.1. Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση

και καθυστέρηση των σπουδών

Πολλές μελέτες στην πιο πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία, που εξετάζουν το φαινόμενο της καθυστέρησης των σπουδών, υποστηρίζουν ότι αυτό δεν μπορεί να γίνει κατανοητό, αν η έρευνα επικεντρώνεται αποκλειστικά στην επίδραση της δομής και της οργάνωσης των προπτυχιακών σπουδών και στις εμπειρίες των φοιτητών. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επενεργεί ποικιλοτρόπως στις ακαδημαϊκές διαδρομές των φοιτητών είναι οι διαδικασίες πρόσβασης και, γενικότερα, το στάδιο πριν την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, σε συνδυασμό με τη γνωσιακή υποδομή και τις εμπειρίες από τη σχολική ζωή.

Οι διαδικασίες πρόσβασης αναφέρονται στο στάδιο εκείνο της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση που περιλαμβάνει την προετοιμασία, τη συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης με βάση τις επιδόσεις, τις επιλογές σπουδών που αντανακλούν τις προτιμήσεις και τις προσδοκίες, οι οποίες διαμορφώνουν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι τελικές αποφάσεις για αυτές.

Η πρόσβαση, γενικότερα, αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό στην εκπαιδευτική διαδρομή, ο οποίος, πέραν των άλλων, διαμορφώνει τις προϋποθέσεις που καθορίζουν τη μετέπειτα πορεία σε σχέση με την καθυστέρηση ή την έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών.

Μια σημαντική αλλαγή στις πολιτικές των περισσότερων κρατών για την πρόσβαση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, είναι η δημιουργία ενός πιο ανοιχτού συστήματος, με την αύξηση των εισακτέων και τη μείωση των κριτηρίων επιλογής. Στόχος των πολιτικών αυτών είναι η αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης που επιτρέπει σε μεγαλύτερα ποσοστά του πληθυσμού να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση και επιτύχουν στη συνέχεια, αξιοποιώντας το πτυχίο, την ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Εξασφαλίζει, δηλαδή, την ισότητα ως προς την πρόσβαση και τη διεύρυνση της συμμετοχής που ευνοεί τους προερχόμενους από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες ή μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες υποεκπροσωπούνται στην ανώτατη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τις σχετικές μελέτες η διεύρυνση της συμμετοχής συνιστά μια σημαντική πρόοδο, αφού, ιστορικά, η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση ήταν προνόμιο, κυρίως, των προερχομένων από την ανώτερη και τη μεσαία κοινωνική τάξη. Ωστόσο, οι βασικές δομές των κοινωνικών ανισοτήτων δεν μεταβάλλονται. Οι κοινωνικές ανισότητες συντηρούνται και αναπαράγονται μέσα από έναν παράδοξο, εκ πρώτης όψεως, συνδυασμό ευκαιριών και περιορισμών. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούνται από δύο σημαντικά ευρήματα.

Πρώτον, η πολιτική για τη διεύρυνση της συμμετοχής πολλαπλασιάζει τις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, αλλά από αυτές επωφελούνται σε μεγαλύτερο βαθμό οι προερχόμενοι από την ανώτερη και τη μεσαία τάξη, των οποίων η συμμετοχή τείνει να γενικευθεί. Η εκπροσώπηση των κοινωνικών τάξεων στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού παραμένει άνιση. Το ποσοστό των προερχομένων από την εργατική τάξη παρουσιάζει αύξηση, αλλά αυτή δεν είναι ίση με αυτή των προερχομένων από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια, περιορισμούς στην αξιοποίηση των ευκαιριών που οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνική τους προέλευση.

Μια ερμηνεία του φαινομένου αυτού προσφέρει η αναπαραγωγική θεωρία του Bourdieu, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι όλες οι κοινωνίες τείνουν να αναπαράγουν τις συστατικές δομές τους και, κατά κύριο λόγο, τις κοινωνικές τάξεις. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, ιδιαίτερα οι ανώτερες βαθμίδες τους παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην αναπαραγωγή και νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Όταν διευρύνεται η συμμετοχή, σε οποιοδήποτε βαθμό και για οποιαδήποτε αιτία, οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες παρεμβαίνουν και, με τις κατάλληλες διαχειριστικές πρακτικές, διαφοροποιούν εκ νέου το σύστημα, προκειμένου να διατηρήσουν τα προνόμιά τους. Παράλληλα με τις αλλαγές που συντελούνται στην εκπαίδευση, ειδικά στην ανώτατη, αναπτύσσονται από τους παραδοσιακούς χρήστες της αμυντικές δράσεις, όπως ο 'πολλαπλασιασμός των αδιόρατα ιεραρχημένων κατευθύνσεων και των σοφά συγκεκαλυμμένων περιθωριακών και χωρίς μέλλον κλάδων που συμβάλλουν στην ασαφή αντίληψη των ιεραρχιών'. Αυτές επιβάλλουν περιορισμούς και φραγμούς σε ορισμένες μορφές εκπαίδευσης που διασφαλίζουν τη σπανιότητα και τη συμβολική δύναμη των πτυχίων τους, νομιμοποιούν με έμμεσους τρόπους την κοινωνική αναπαραγωγή (Bourdieu, 2002).

Πάντως, η πολιτική αυτή που δημιουργεί ένα πιο ανοιχτό σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση συνοδεύεται, δυστυχώς, από την αύξηση των φοιτητών που καθυστερούν την ολοκλήρωση των σπουδών ή τις εγκαταλείπουν (Thomas, 2011). Το πρόβλημα της καθυστέρησης ή της εγκατάλειψης των σπουδών έχει πολλαπλές συνέπειες και, επιπλέον, υπονομεύει την ισότητα ως προς την πρόσβαση και τη διεύρυνση της συμμετοχής. Αυτό που έχει μάλιστα ιδιαίτερη σημασία είναι ότι καθυστερούν συχνότερα τις σπουδές οι φοιτητές από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες ή μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες.

Ένας μικρός αριθμός μελετών αμφισβητεί τη σχέση ανάμεσα στην πρόσβαση και την καθυστέρηση ή την έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών. Υποστηρίζει, δηλαδή, ότι η διεύρυνση της συμμετοχής διασφαλίζει την ισότητα και, συνεπώς, η καθυστέρηση των σπουδών είναι ατομικό ζήτημα. Οι περισσότερες μελέτες, αντίθετα, δέχονται ότι υπάρχει σχέση μεταξύ πρόσβασης και καθυστέρησης των σπουδών, παρότι τα όρια μεταξύ τους δεν είναι σαφή (Dodgson & Bolam, 2002).

Η επιτυχής και έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών δεν εξαρτάται βέβαια μόνο από την ισότητα ως προς την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Εξαρτάται από τις πολιτικές και τις πρακτικές των υπευθύνων για τη χάραξη της πολιτικής και των ιδρυμάτων που αποσκοπούν στην υποστήριξη των φοιτητών από το στάδιο της πρόσβασης, στη διάρκεια των σπουδών και κατά την κρίσιμη φάση της μετάβασης στην αγορά εργασίας. Πάντως, τα ζητήματα που αφορούν την καθυστέρηση ή την εγκατάλειψη των σπουδών δεν μπορούν να ερμηνευθούν, αν αγνοηθούν παντελώς οι διαδικασίες της πρόσβασης.

Με βάση αυτό το σκεπτικό, το στάδιο της μετάβασης από το λύκειο στην ανώτατη εκπαίδευση είναι εξαιρετικά κρίσιμο για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή διαδρομή. Στο στάδιο αυτό έχει μεγάλη σημασία η ευρεία και σωστή πληροφόρηση για τις μελλοντικές σπουδές που μπορεί να καθορίσει τις προσδοκίες και τις προτιμήσεις και κυρίως τις επιλογές σπουδών.

Μεγάλη, ακόμη, σημασία έχει και η γενικότερη επίδοση στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, η συσσωρευμένη γνώση από το λύκειο που καθορίζουν την υποδομή για την ανταπόκριση στις διαδικασίες επιλογής των υποψηφίων και την ανταπόκριση στις απαιτήσεις των σπουδών.

Τέλος, μεγάλη σημασία έχει το πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως και το οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας που προσδιορίζει το πλαίσιο των αποφάσεων για την επιλογή του αντικειμένου σπουδών, της σχολής και του ιδρύματος. Η ερμηνεία των επιλογών, που βασίζεται στα θεωρητικά μοντέλα της λογικής επιλογής, αμφισβητείται από τις μελέτες που αποδεικνύουν ότι οι επιλογές κατά την πρόσβαση είναι συνέχεια μιας σειράς προηγούμενων επιλογών που επιβάλλονται από την οργανωτική δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επηρεάζονται, επίσης, μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες, από ένα σύνολο παραγόντων, άμεσα συνυφασμένων με την κοινωνική τάξη που μπορεί να είναι αντικειμενικοί, όπως το εισόδημα της οικογένειας, ή υποκειμενικοί, όπως η αυτοεκτίμηση. Η θεωρία του Bourdieu προσφέρει ένα χρήσιμο ερμηνευτικό πλαίσιο για να γίνουν κατανοητές οι διαδικασίες επιλογής, και η επίδραση των κοινωνικών ανισοτήτων στις επιλογές, συνδέοντας το υποκειμενικό με το αντικειμενικό, το ατομικό με το κοινωνικό.

Σύμφωνα με τις σχετικές προσεγγίσεις, οι πρακτικές επιλογής έχουν σχέση με το οικονομικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως επίσης και με το ταξικό και το οικογενειακό έθος που λειτουργούν, ως μέσο δύναμης και στρωματοποίησης. Η σχέση αυτή ερμηνεύει τη συνάφεια μεταξύ των επιλογών και του υλικού και του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας που καθορίζει τις πιθανότητες εισόδου στο πανεπιστήμιο και τη φοίτηση στα πιο επίλεκτα ιδρύματα. Ερμηνεύει, επίσης, τα ευρήματα που μαρτυρούν ότι οι επιλογές δεν είναι εύκολη υπόθεση για όλους και ότι είναι ποιοτικά διαφορετικές οι προσδοκίες και οι εμπειρίες από τις σπουδές των προερχομένων από τις ανώτερες και τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες. Οι προερχόμενοι από τις ανώτερες είναι συχνότερα 'ενεργοί' επιλογείς, γιατί έχουν υψηλές επιδόσεις, γονείς με το πολιτισμικό κεφάλαιο που τους βοηθούν να κατανοήσουν τη δομή της ανώτατης εκπαίδευσης, τα στάδια της εκπαιδευτικής και της επαγγελματικής διαδρομής και να φιλτράρουν τις φιλοδοξίες τους, ώστε να κάνουν τις 'σωστότερες' επιλογές. Διαθέτουν, επίσης, το υλικό κεφάλαιο, το οποίο τους επιτρέπει να κάνουν ελεύθερα τις επιλογές τους που αποτελούν εκ νέου επένδυση, προδιαγράφοντας, έτσι, μια πορεία που διασφαλίζει την υπεροχή στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας. Οι προερχόμενοι, αντίθετα, από τις χαμηλότερες, ειδικά από την εργατική τάξη υπόκεινται σε περιορισμούς που τους οδηγούν στον αυτοαποκλεισμό, σε αναγκαστικές ή σε τυχαίες επιλογές. Οι υποψήφιοι από την εργατική τάξη επιλέγουν συχνότερα τα ιδρύματα με χαμηλό ακαδημαϊκό

γόητρο, στα οποία αισθάνονται οικεία, θεωρούν ότι είναι πιο εύκολο να ενσωματωθούν. Οι επιλογές τους, δηλαδή, είναι άμεσα συνυφασμένες με τις υποκειμενικότητες της εργατικής τάξης και αντανάκλαση του φόβου μήπως βρεθούν σε ένα περιβάλλον που νιώθουν παρείσακτοι.

Γενικότερα, ισχύει αυτό που υποστηρίζει ο Bourdieu, ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο και οι άλλες μορφές κεφαλαίου καθορίζουν την πρόσβαση. Η αξιοποίηση των ευκαιριών πρόσβασης και συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση εξαρτάται από τα εφόδια, με τα οποία είναι εξοπλισμένοι οι μαθητές. Η άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου σε κάθε περίπτωση οδηγεί σε διαφορετική πρόσβαση και διαφορετικές εμπειρίες από τις σπουδές (Bourdieu, 2002).

Τα ευρήματα, άλλωστε, πολυάριθμων ερευνών διεθνώς δείχνουν ότι όσο καλύτερη και επαρκέστερη είναι η προετοιμασία στο λύκειο για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο, τόσο μεγαλώνουν οι πιθανότητες να ξεκινήσουν οι φοιτητές ομαλά την ακαδημαϊκή τους πορεία και να ολοκληρώσουν επιτυχώς και εγκαίρως τις σπουδές τους (Adelman et al., 2003). Η προετοιμασία αυτή δεν είναι βέβαια κοινωνικά ουδέτερη, γιατί περιλαμβάνει τόσο τις αποκτημένες γνώσεις που ορίζουν την ακαδημαϊκή προετοιμασία, όσο και το οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο που διαθέτουν οι υποψήφιοι και χρησιμοποιούν για την επίτευξη των στόχων τους σε σχέση με την πρόσβαση (Hossler & Vesper, 1993).

Η επιτυχής πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση διαμορφώνει, σε μεγάλο βαθμό τις προϋποθέσεις για μια επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία. Πέραν αυτής παίζουν σημαντικό ρόλο και άλλοι παράγοντες, όπως η οικογένεια, οι φίλοι και οι συνομήλικοι που μπορούν να παρέχουν τυπική ή και άτυπη υποστήριξη σε πολλαπλά επίπεδα.

Αντίθετα, η πρόσβαση καθίσταται προβληματική, όταν οι υποψήφιοι διακατέχονται από έντονες ανησυχίες για αυτή, δεν έχουν σαφείς φιλοδοξίες, έχουν χαμηλές επιδόσεις. Η προβληματική πρόσβαση συντελεί στην καθυστέρηση ολοκλήρωσης των σπουδών ή ακόμη και στην εγκατάλειψή τους. Όταν, δηλαδή, δε διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για την πρόσβαση, δεν έχουν τη σωστή ακαδημαϊκή προετοιμασία και το απαραίτητο πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο, αυξάνονται οι πιθανότητες να αποτύχουν στη συνέχεια, ως φοιτητές, στα επιτεύγματα και την έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών (McDonough, 1997).

Από αυτή τη σκοπιά, δικαιολογείται η άποψη που υποστηρίζεται συχνά ότι η δημιουργία ενός πιο ανοιχτού συστήματος πρόσβασης δε διασφαλίζει οπωσδήποτε την επιτυχή συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση. Αναμφίβολα, αυξάνει τις ευκαιρίες με συνέπεια να εισάγονται περισσότεροι φοιτητές και μάλιστα από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες που ήταν αποκλεισμένες στο παρελθόν. Ωστόσο, συνήθως το σύστημα πρόσβασης δεν είναι οργανωμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθείται η ισότητα. Οι προερχόμενοι από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες, οι μη παραδοσιακοί φοιτητές με γονείς που δεν έχουν την εμπειρία της ανώτατης εκπαίδευσης ή οι ενήλικες φοιτητές αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην ολοκλήρωση των σπουδών τους. Ενώ τα ποσοστά πρόσβασής τους είναι αναλογικά με το παρελθόν πιο υψηλά, είναι χαμηλά σε σχέση με την παραμονή και την ολοκλήρωση των σπουδών (Cross & Slater, 2002).

Επιπλέον, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που διαφοροποιούν την πρόσβαση. Ένας από αυτούς είναι οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα, αφού οι γυναίκες έχουν καλύτερες επιδόσεις στην εκπαίδευση και πολύ περισσότερες πιθανότητες σωστής προετοιμασίας και πρόσβασης, σε σύγκριση με τους άνδρες, οι οποίοι καθυστερούν συχνότερα στις σπουδές τους (Ingels et al., 2002).

Ένας άλλος παράγοντας είναι το εισόδημα της οικογένειας που δεν επιτρέπει τη σωστή προετοιμασία και την ισότιμη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η ανισότητα ως προς την πρόσβαση υπονομεύει στη συνέχεια, μετά την εισαγωγή και την έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών ή δημιουργεί τάσεις εγκατάλειψής τους (Cabrera et al., 2003).

Ο παράγοντας αυτός, σε συνδυασμό με άλλους, επηρεάζει και τις επιλογές των σπουδών, οι οποίες πολλές φορές είναι λανθασμένες ή αναγκαστικές, ως προς το αντικείμενο σπουδών, τη σχολή και το ίδρυμα. Η λανθασμένη επιλογή έχει ως συνέπεια την ματαίωση των προσδοκιών και η αναγκαστική επιλογή σπουδών την παραίτηση από την προσπάθεια για υψηλή επίδοση, με συνέπεια πολλοί φοιτητές να παραβλέπουν τις υποχρεώσεις και να καθυστερούν στις σπουδές. Από αυτή την εξέλιξη πλήττονται πρωτίστως η πρώτη γενιά φοιτητές και οι έχοντες ασαφή ή ελλιπή πληροφόρηση για τα αντικείμενα σπουδών. Αποτελεί ένδειξη ότι η εκπαίδευση των γονέων είναι σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας ως προς τις εμπειρίες από τις σπουδές. Πέρα από την επίδοση παίζει σημαντικό ρόλο η κοινωνική τάξη, η οποία διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό τις προτιμήσεις και τις επιλογές

σπουδών (Σιάνου-Κύργιου, 2006a, 2006b). Η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την πρόσβαση έχει ως αποτέλεσμα οι φοιτητές να εγγράφονται σε τμήματα που δεν έχουν τη γνωσιακή υποδομή για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις σπουδών.

Η γνωσιακή υποδομή είναι σημαντικός λόγος, στον οποίο οφείλεται η καθυστέρηση των σπουδών, γιατί συνδέεται με το υπόβαθρο των γνώσεων που απέκτησαν στο σχολείο, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατά την προετοιμασία για την πρόσβαση. Η αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος, σε συνδυασμό με την πίεση για την προετοιμασία πρόσβασης ωθεί τους φοιτητές στην αδιαφορία για τις σπουδές, αφού δεν είχαν τη διάθεση να διαβάσουν, αγνοούν τις απαιτήσεις των σπουδών, προτιμούν τη διασκέδαση για να ξεπεράσουν το άγχος, να αισθανθούν ελεύθεροι.

1.2 Πρόσβαση και λιμνάζουσα φοίτηση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, μετά τη μεταπολίτευση, είναι θεαματική η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης και η αύξηση του αριθμού των εισακτέων, η οποία κορυφώνεται μετά τη μεταρρύθμιση του 1997. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού, όπως προαναφέρθηκε, μια βασική παράμετρος για την κατανόηση του φαινομένου της καθυστέρησης των σπουδών είναι η αύξηση των φοιτητών και η μετάβαση από την ελίτ στη «μαζική» ανώτατη εκπαίδευση. Έρευνες για την αύξηση της πρόσβασης στα πανεπιστήμια, διεθνώς, παρέχουν σαφή ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία η λιμνάζουσα φοίτηση είναι συνακόλουθό της στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στη Βρετανία έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ της διεύρυνσης ως προς την πρόσβαση και της καθυστέρησης ή της εγκατάλειψης τελικά των σπουδών την τελευταία εικοσαετία (Yorke & Longden 2004).

Οι στόχοι της πολιτικής για την επέκταση και συνακόλουθα της αύξησης των εισακτέων είναι:

1. Να αποτελέσει η ανώτατη εκπαίδευση την κινητήρια δύναμη για τον εκσυγχρονισμό και την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εργαζόμενους με υψηλή εξειδίκευση που απαιτεί η παραγωγική διαδικασία.
2. Να δημιουργηθεί ένα πιο ανοιχτό σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, ώστε να καλυφθεί η υψηλή ζήτηση και να ενισχυθεί η ισότητα των ευκαιριών ως προς την πρόσβαση.
3. Να προωθηθεί η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και η αυτοτέλεια του λυκείου, ώστε να μειωθεί το φαινόμενο της παραπαιδείας που μεγαλώνει το κόστος της προετοιμασίας για την πρόσβαση.
4. Να μειωθεί ο αριθμός των υποψηφίων και η εκροή συναλλάγματος για σπουδές σε πανεπιστήμια του εξωτερικού.

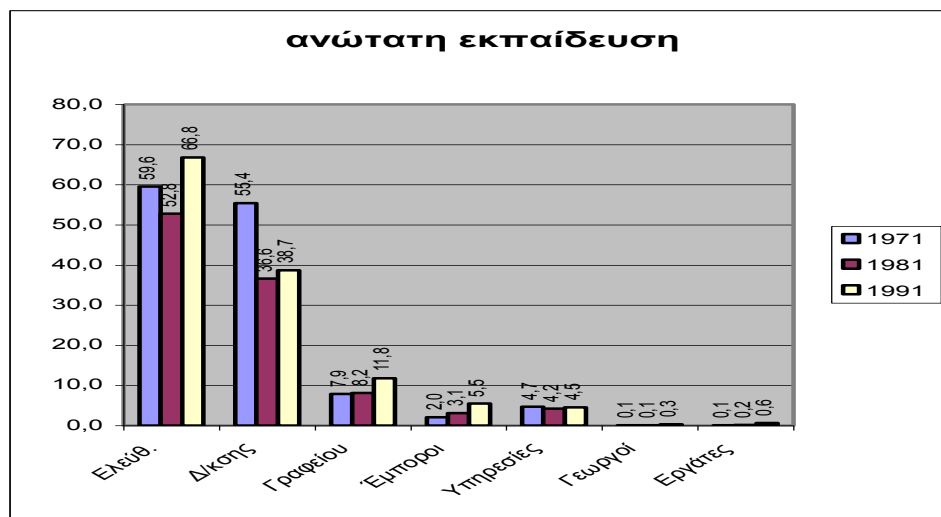
Η επέκταση και η αύξηση των εισακτέων επιλύει, πράγματι, το πρόβλημα της υψηλής ζήτησης για σπουδές στο πανεπιστήμιο, η οποία οφείλεται στην αντίληψη

που κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία πως το πτυχίο εξασφαλίζει την ανοδική κοινωνική κινητικότητα και μια σταθερή εργασία στο δημόσιο τομέα, ακόμη και στους προερχόμενους από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Τσουκαλάς 1986, Φραγκουδάκη 1985).

Η αύξηση αυτή των φοιτητών είναι, πράγματι, εντυπωσιακή μετά την μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, με την αύξηση των ιδρυμάτων και των τμημάτων, όπως και του αριθμού των εισακτέων (Σιάνου-Κύργιου 2006α, 2006β, 2010α, 2010β). Πράγματι, Έτσι, η χρήση του εκπαιδευτικού θεσμού ως εργαλείου αναπαραγωγής εντείνεται και, κατά συνέπεια, η κατανομή του οικονομικά ενεργού πληθυσμού στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης αλλάζει, όπως παρατηρούμε στο παρακάτω γραφήμα¹.

Γράφημα 2

Εξέλιξη της κατανομής (%) του οικονομικά ενεργού πληθυσμού που έχει τελειώσει την ανώτατη εκπαίδευση κατά επάγγελμα για τα απογραφικά έτη 1961-1991



Γίνεται όμως χωρίς σχεδιασμό και βασίζεται στο μοντέλο εκείνο που προωθεί παράλληλα την εσωτερική διαφοροποίηση και υιοθετείται στην Ε.Ε.. Άλλωστε σε

¹ Βλ. Θάνος Θ. (2010), *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση: Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Προλεγόμενα: Γ. Κουζέλης), Αθήνα: Νήσος, 2010.

όλα τα επίσημα κείμενα από τη δεκαετία του '90 η ανώτατη εκπαίδευση παρουσιάζεται ως παράγοντας κλειδί για την επίλυση των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων. Η διεύρυνση της συμμετοχής είναι προϋπόθεση για να παραχθεί το εξειδικευμένο και καινοτόμο εργατικό δυναμικό, ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Έτσι, θα καταπολεμηθεί η ανεργία και ο κοινωνικός αποκλεισμός και θα αντιμετωπισθεί ο ανταγωνισμός στις παγκόσμιες αγορές της γνώσης.

Η αύξηση των φοιτητών ανοίγει τις πόρτες σε περισσότερους υποψήφιους, δεν προωθεί, όμως, την ισότητα των ευκαιριών.

Πράγματι, αυτή η εντατικοποίηση από όλες τις κοινωνικές κατηγορίες του σχολικού θεσμού ως εργαλείου κοινωνικής αναπαραγωγής είχε, κατ' αρχάς, ως αποτέλεσμα την πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επαγγελματικών ομάδων που μέχρι πρότινος ήταν αποκλεισμένες ή/και τη χρησιμοποιούσαν σε μικρό βαθμό για την κοινωνική τους αναπαραγωγή (έμποροι-πωλητές, απασχολούμενοι στις υπηρεσίες, τεχνίτες-εργάτες και γεωργοί)², γεγονός που είχε ως συνέπεια οι ομάδες που μέχρι τότε χρησιμοποιούσαν τη μέση εκπαίδευση για την κοινωνική τους αναπαραγωγή (κυρίως υπάλληλοι γραφείου και επαγγέλματα διεύθυνσης-διοίκησης) να εντείνουν τη χρήση του εκπαιδευτικού θεσμού κατά τη δεκαετία του '70³ (βλ. παραπάνω, γράφημα 2). Στη δεκαετία του '80, οι πρώην αποκλεισμένες από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επαγγελματικές ομάδες, στην προσπάθειά τους για απόκτηση εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων και κατά συνέπεια επαγγελματικών δικαιωμάτων, αυξάνουν ακόμα περισσότερο το ποσοστό τους. Από την άλλη πλευρά, τα ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα, τα

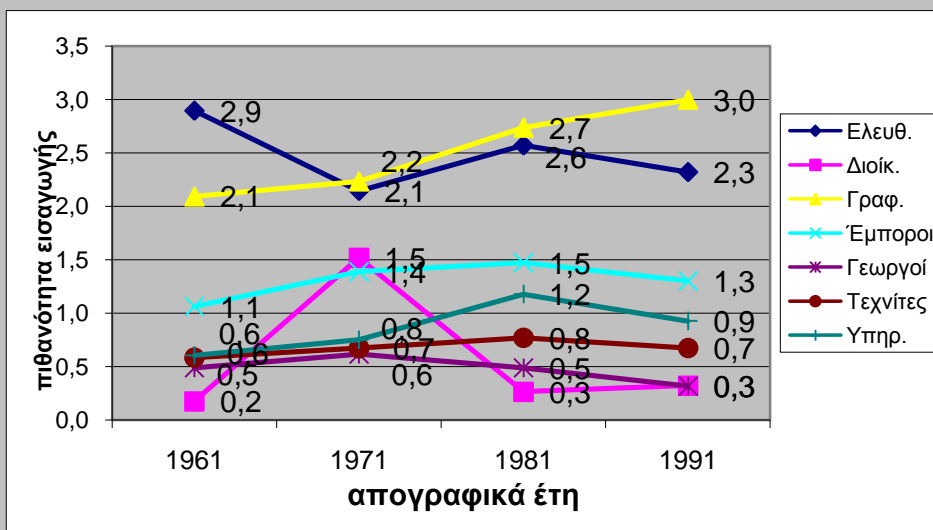
² Την περίοδο 1971 έως 1981, τα επαγγέλματα αυτά αυξάνουν σημαντικά τη συμμετοχή τους στη μέση εκπαίδευση: οι γεωργοί από 1% σε 2,2%, οι τεχνίτες-εργάτες από 6% σε 10,8%, οι απασχολούμενοι στις υπηρεσίες από 11,7% σε 20,2% και οι έμποροι-πωλητές από 23,5% σε 32,5%.

³ Κατά την εξεταζόμενη περίοδο, η αύξηση αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης των ομάδων (υπάλληλοι γραφείου και επαγγέλματα διεύθυνσης-διοίκησης) που μέχρι τότε χρησιμοποιούσαν τη μέση εκπαίδευση για την κοινωνική τους αναπαραγωγή, είναι μικρότερη σε σχέση με τις ομάδες (έμποροι-πωλητές, απασχολούμενοι στις υπηρεσίες, τεχνίτες-εργάτες και γεωργοί) που μέχρι τότε ήταν αποκλεισμένες από τη μέση εκπαίδευση.

επαγγέλματα διεύθυνσης-διοίκησης, αλλά και οι υπάλληλοι γραφείου, προκειμένου να διατηρήσουν τις αποστάσεις τους από τις υπόλοιπες επαγγελματικές ομάδες, αυξάνουν το ποσοστό τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι υπάλληλοι γραφείου, μάλιστα, ομάδα που στηρίζει την αναπαραγωγή της σε πολύ μεγάλο βαθμό στις εκπαιδευτικές στρατηγικές αναπαραγωγής, αύξησαν σημαντικά τις ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, ακόμη περισσότερο και από τα ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα. Κοντολογίς, όλα τείνουν να δείξουν πως από τον «εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης» ωφελήθηκαν κυρίως οι «υπάλληλοι γραφείου», ενώ οι «κατώτερες» κοινωνικοεπαγγελματικές ομάδες (οι απασχολούμενοι στις υπηρεσίες, τεχνίτες-εργάτες, γεωργοί), αν και παρουσίασαν αύξηση του εκπαιδευτικού τους επιπέδου, εξακολουθούν κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου να εμφανίζουν συνολικά πολύ χαμηλές πιθανότητες εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, παρά τη μικρή αύξηση κατά τη δεκαετία –κυρίως– του '60 (Θάνος, 2007· Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008) (γράφημα i).

Γράφημα i

Πιθανότητες εισαγωγής των φοιτητών κατά επάγγελμα πατέρα στην ανώτατη εκπαίδευση για τα απογραφικά έτη 1961-1991



Πηγή: Θάνος, Θ. (2007). Συμβολή σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μελέτη των ευκαιριών πρόσβασης των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο (Διδακτορική

διατριβή υπό την εποπτεία του Καθηγητή Ν. Παναγιωτόπουλου). Ρέθυμνο: Τμήμα Φ.Κ.Σ. Πανεπιστημίου Κρήτης .

Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ των κοινωνικοεπαγγελματικών ομάδων, η οποία είχε ήδη παρατηρηθεί στο εσωτερικό της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης συνεχίζεται. Έτσι παρατηρούμε όχι μόνο την αξιοσημείωτη σταθερότητα του κοινωνικά διαφοροποιημένου κοινού της ανώτατης και ανώτερης εκπαίδευσης –όπου παρατηρούμε, από τη μία πλευρά, τα ΤΕΙ, με φοιτητές κυρίως προερχόμενους από λαϊκά στρώματα, να προετοιμάζουν για κατώτερες εκτελεστικές θέσεις, θέσεις τεχνικών, με περιορισμένη εξειδίκευση, και από την άλλη πλευρά, τα πανεπιστήμια, ιδρύματα εθνικής σημασίας, τα οποία προετοιμάζουν για θέσεις περισσότερο πολυδύναμες και με μεγαλύτερο κύρος (Panayotopoulos, 2000)– αλλά και την αξιοσημείωτη σταθερότητα με την οποία εισάγονται οι «κατώτερες» κοινωνικοεπαγγελματικές ομάδες κυρίως στις «μαζικές» ανώτατες σχολές (στις σχολές Οικονομικών Επιστημών και Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών, στις Παιδαγωγικές σχολές, κ.ά.), οι «ανώτερες» (τα «ελευθέρια-επιστημονικά επαγγέλματα», τα «επαγγέλματα διεύθυνσης-διοίκησης»), στις οικονομικά και συμβολικά «προνομιούχες» σχολές (στις σχολές Επιστημών Υγείας, στις Πολυτεχνικές και στις σχολές Καλών Τεχνών), ενώ οι «μεσαίες» κοινωνικοεπαγγελματικές ομάδες (οι «υπάλληλοι γραφείου», οι «έμποροι-πωλητές»), εισάγονται με την ίδια περίπου πιθανότητα σε όλες τις σχολές (Θάνος, 2007· Παναγιωτόπουλος & Θάνος 2008).

Ένας βασικός παράγοντας που παίζει ρόλο είναι οι εισαγωγικές εξετάσεις, οι οποίες εγγυώνται την αξιοκρατική επιλογή των υποψηφίων και, παράλληλα, ρυθμίζει τον επιλεκτικό ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995). Βασίζονται στην αντίληψη ότι οι υποψήφιοι πρέπει έχουν μια ικανοποιητική επίδοση για να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση και είναι προσαρμοσμένες στις διαδικασίες επιλογής για κλειστό αριθμό εισακτέων, ακατάλληλες μετά την αύξηση των εισακτέων.

Η ρητορική, συνεπώς, που υποστηρίζει ότι η διεύρυνση της συμμετοχής ενισχύει την ισότητα των ευκαιριών δεν ισχύει, αφού η αύξηση των εισακτέων και η επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης δεν αποτελούν επαρκείς παράγοντες για να εξισωθούν οι ευκαιρίες πρόσβασης των προερχομένων από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Θεωρεί ότι υπάρχει ισότητα και το σύστημα μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση είναι δίκαιο και αξιοκρατικό. Εξαρτάται, συνεπώς, από τις ικανότητες και τις επιλογές των ατόμων να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες για να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση συνεπάγεται. Αντιμετωπίζει, δηλαδή, τους υποψήφιους ως ένα ομοιογενές σύνολο, παραβλέποντας ότι είναι μεγάλες οι ανισότητες μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, οι οποίες επιδρούν στις επιδόσεις και στις επιλογές τους (Sianou- Kyrgiou 2008, 2010).

Οι έρευνες άλλωστε δείχνουν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στο οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των υποψηφίων και τις επιδόσεις και τις επιλογές τους, κατά την κρίσιμη φάση της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, από τις οποίες εξαρτάται η αξιοποίηση των ευκαιριών πρόσβασης (Sianou-Kyrgiou E., 2008). Οι επιλογές των υποψηφίων εξαρτώνται από τις επιδόσεις και την κοινωνική τάξη που οριοθετεί το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνονται οι αποφάσεις για αυτές. Οι προερχόμενοι από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες αποφασίζουν συχνότερα με κριτήρια το ενδιαφέρον για το αντικείμενο των σπουδών και τη θέση του ιδρύματος ή του τμήματος στην ακαδημαϊκή ιεραρχία. Οι προερχόμενοι από τις χαμηλότερες υπόκεινται σε περιορισμούς και οδηγούνται συχνά σε αναγκαστικές επιλογές, στις οποίες επενεργούν η ανασφάλεια που καλλιεργούν η ανεργία, ο πληθωρισμός των πτυχιών και ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας (Σιάνου-Κύργιου, 2006α).

Πέραν τούτων, η αύξηση του αριθμού των φοιτητών συνοδεύεται από την αύξηση της λιμνάζουσας φοίτησης, ένα πρόβλημα που έχει λάβει υπερβολικές διαστάσεις και έχει γίνει αντικείμενο ευρύτατου δημόσιου και πολιτικού διαλόγου, πριν και μετά την ψήφιση του νέου θεσμικού πλαισίου για τους αιώνιους φοιτητές.

Προκειμένου να διαμορφωθεί μια πιο σαφής εικόνα του μεγέθους και της σοβαρότητας του προβλήματος αξιοποιήθηκαν τα επίσημα στατιστικά στοιχεία από την Ελληνική Στατιστική Αρχή. Σε αυτά οι φοιτητές χωρίζονται σε ενεργούς και μη ενεργούς, σύμφωνα με τον επίσημο ορισμό για τους ενεργούς, δηλαδή αυτούς που η διάρκεια φοίτησης δεν έχει υπερβεί τη διάρκεια των εξαμήνων που απαιτούνται για τη λήψη του τίτλου σπουδών σύμφωνα με το ενδεικτικό πρόγραμμα σπουδών,

προσαυξανόμενη κατά τέσσερα εξάμηνα και μη ενεργούς τους φοιτούντες πέραν των εξαμήνων αυτών.

Τα διαθέσιμα στοιχεία καταδεικνύουν πως το πρόβλημα έχει αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό. Μια πρώτη ματιά στα στοιχεία σχετικά με τα ποσοστά φοιτητών σε κανονικά εξάμηνα φοίτησης επιβεβαιώνει ότι ο ένας στους 2 φοιτητές στο ελληνικό πανεπιστήμιο έχει υπερβεί το προβλεπόμενο χρονικό όριο φοίτησης. Τα δεδομένα από τη στατιστική ανάλυση των στοιχείων της ΕΛ.ΣΤΑΤ (2012) δείχνουν ότι οι μη ενεργοί φοιτητές που βρίσκονται πέραν του ορίου φοίτησης είναι περίπου το 51%. Αυτό που δεν μπορεί να διαπιστωθεί, γιατί δεν καταγράφεται στα στοιχεία αυτά, αλλά έχει μεγάλη σημασία, είναι πόσοι από αυτούς καθυστερούν στη λήψη του πτυχίου και πόσοι έχουν εγκαταλείψει οριστικά τις σπουδές τους. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2012) από το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 είναι περισσότεροι οι εγγεγραμμένοι φοιτητές στα ελληνικά πανεπιστήμια που έχουν υπερβεί τον προβλεπόμενο στο πρόγραμμα σπουδών χρόνο φοίτησης από αυτούς που φοιτούν στα κανονικά έτη σπουδών. Για παράδειγμα, το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010 οι φοιτητές στα κανονικά έτη σπουδών είναι 165.443, ενώ οι φοιτητές που έχουν υπερβεί το προβλεπόμενο όριο φοίτησης και δεν έχουν πάρει πτυχίο είναι 176.393 στο σύνολο των πανεπιστημίων. Σύμφωνα με έρευνα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στους 100 φοιτητές μόλις οι 27 θα πάρουν πτυχίο στον προβλεπόμενο χρόνο. Στα 6 χρόνια θα έχουν αποφοιτήσει συνολικά 71 φοιτητές και στα 10 χρόνια 86. Από το υπόλοιπο 14% των φοιτητών που παρατείνει τις σπουδές πάνω από 10 χρόνια, ένας στους τρεις θα πάρει το πτυχίο και οι άλλοι δε θα αποφοιτήσουν ποτέ (Κάτσικας & Δεργιαδές 2006). Γενικότερα, σε κάθε 10 «ενεργούς» φοιτητές αντιστοιχούν άλλοι 10 που έχουν καθυστερήσει τις σπουδές. Από το σύνολο 51% χαρακτηρίζονται ως «μη ενεργοί», καθώς έχουν καθυστερήσει στη λήψη του πτυχίου ή έχουν εγκαταλείψει οριστικά τις σπουδές τους. Κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2002-2003 έως 2005-2006 ο αριθμός των εισακτέων στα πανεπιστήμια ήταν, κατά μέσο όρο, 40.000 ετησίως. Τέσσερα χρόνια αργότερα, τα έτη 2006-2008, ο αριθμός των πτυχιούχων ήταν, κατά μέσον όρο, 33.000 ετησίως, δηλαδή περίπου 7.000 φοιτητές καθυστερούν ή εγκαταλείπουν οριστικά κάθε χρόνο τις σπουδές (<http://www.statistics.gr/portal/page/ESYE>).

Πρόκειται, σαφώς, για ένα σοβαρό πρόβλημα που δεν έχει ανάλογη έκταση σε άλλες χώρες. Ο προβληματισμός σχετικά με τα αίτια του φαινομένου δεν μπορεί να

εστιάζεται αποκλειστικά στους φοιτητές. Υπάρχουν θεσμικοί και οργανωτικοί παράγοντες που οδηγούν ένα τόσο υψηλό ποσοστό των φοιτητών στην καθυστέρηση των σπουδών. Τα πραγματικά αίτια είναι κυρίως θεσμικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά σε σχέση με τις ρυθμίσεις για τον τρόπο πρόσβασης, την ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή και την κοινωνική ζωή, τις οικονομικές δυσκολίες των φοιτητών που πλήττει συχνότερα τους φοιτητές με χαμηλή κοινωνική προέλευση (Μπεθάνης 2013).

Επιπρόσθετα, στην καθυστέρηση των σπουδών συμβάλλει και η απουσία ρυθμίσεων για το διαχωρισμό των φοιτητών σε πλήρους και μερικής φοίτησης, η απουσία ανώτατου χρονικού ορίου ολοκλήρωσης των σπουδών. Συμβάλλει, ακόμη, η εσωτερική ανομοιογένεια ως προς τα δημογραφικά, τα κοινωνικά και τα εκπαιδευτικά του χαρακτηριστικά των φοιτητών, γιατί τα ιδρύματα είναι δύσκολο να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις διαφορετικές ανάγκες ή να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των φοιτητών. Επιπλέον, παρ' ότι έχουν δημιουργηθεί υποστηρικτικές δομές για τα ζητήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια των σπουδών πέραν της επίδοσης, οι φοιτητές σπάνια απευθύνονται σε αυτές. Οι παραπάνω παράγοντες, σε συνάρτηση με τις προσωπικές δεσμεύσεις, τις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις των φοιτητών, την κρίση διογκώνουν το φαινόμενο της λιμνάζουσας φοίτησης. Στην αύξηση της λιμνάζουσας φοίτησης συνεπιδρούν και άλλοι παράγοντες, όπως, για παράδειγμα, η απαξίωση του πτυχίου, η αδυναμία εξεύρεσης εργασίας των πτυχιούχων.

Παρά την όξυνση του φαινομένου της λιμνάζουσας φοίτησης, στην Ελλάδα, δυστυχώς, είναι λίγες οι σχετικές μελέτες και εξαιρετικά περιορισμένος ο σχετικός προβληματισμός. Έχει διαστάσεις ευρύτερες από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, λόγω των θεσμικού πλαισίου και της εντυπωσιακής, χωρίς σχεδιασμό αύξησης των φοιτητών κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Τα δεδομένα των ερευνών από άλλες χώρες δεν μπορούν να καλύψουν το κενό, γιατί η ανώτατη εκπαίδευση και η ευρύτερη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα στην Ελλάδα παρουσιάζει ιδιαιτερότητες. Το κενό αυτό δεν περιορίζεται στους λιμνάζοντες ή σε αυτούς που εγκαταλείπουν τις σπουδές, αλλά επεκτείνεται στις εμπειρίες των φοιτητών στα ελληνικά πανεπιστήμια, για τις οποίες ελάχιστα έχουν αποτυπωθεί ερευνητικά. Ωστόσο, εντοπίζονται και οι πρώτες μελέτες για την κατανόηση του προβλήματος και των παραγόντων που οφείλεται.

Σε μια μελέτη του ο Σταμέλος διαπιστώνει, επιπλέον, ότι οι φοιτητές που καθυστερούν ή εγκαταλείπουν τις σπουδές δεν είναι ίσα κατανομημένοι στα τμήματα των ιδρυμάτων. Τα μεγαλύτερα ποσοστά των μη ενεργών φοιτητών παρουσιάζονται σε σχολές με χαμηλότερη κοινωνική σύνθεση και αμφίβολες επαγγελματικές προοπτικές. Από την κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού συμπεραίνεται ότι τα υψηλά ποσοστά καθυστέρησης των σπουδών εντοπίζονται στα τμήματα με υψηλή εκπροσώπηση των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στα τμήματα με υψηλή η εκπροσώπηση των ανώτερων στρωμάτων (Σταμέλος, 2002).

Οι Κυπριανός και Κονιόρδος συνδέουν την καθυστέρηση των σπουδών με τη μείωση της ανταλλακτικής αξίας των πτυχίων στην αγορά εργασίας και αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «Για πρώτη φορά στην ελληνική ιστορία εδραιώνεται μία κατάσταση αποσύνδεσης των πανεπιστημιακών τίτλων από την αγορά εργασίας και αξιοσημείωτο τμήμα των πτυχιούχων δεν βρίσκει σύντομα δουλειά. Η τάση αυτή σε συνδυασμό με την αξιοσημείωτη αύξηση του αριθμού των φοιτητών τροφοδοτούν την τάση καθυστέρησης και εγκατάλειψης των σπουδών» ιδιαίτερα σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα και κατηγορίες πληθυσμού (Κυπριανός και Κονιόρδος, 2003).

Η έρευνα του ΕΛΙΑΜΕΠ υποστηρίζει ότι «σχετικά μικρό ποσοστό των εγγεγραμμένων στα πανεπιστήμια αποφοιτούν στην κανονική διάρκεια σπουδών, ενώ πολλοί εμφανίζονται να συνεχίζουν τις σπουδές τους πολλά χρόνια μετά την κανονική διάρκεια. Αν και τα στοιχεία για το θέμα των λεγομένων αιώνιων φοιτητών είναι ανεπαρκή, το πρόβλημα, αναμφιβόλως, υφίσταται και επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία των πανεπιστημίων τα οποία έτσι μετατρέπονται σε βιομηχανία εξετάσεων».

Με βάση τα δεδομένα αυτά, προτείνεται η εισαγωγή αντικινήτρων για όσους παρατείνουν τις σπουδές τους, διευκόλυνση όσων αποδεδειγμένα εργάζονται και τη θέσπιση ανώτατης διάρκειας φοίτησης σε συνδυασμό με την εφαρμογή της αρχής των προαπαιτούμενων μαθημάτων (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006).

Πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η λιμνάζουσα φοίτηση είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που σχετίζεται με πολιτικά, ακαδημαϊκά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και προσωπικά αίτια, με σύνθετα δηλαδή αίτια που συνδέονται με

πολυάριθμους παράγοντες. Η ανάδειξη των αιτίων δείχνει ότι δεν ισχύουν οι απόψεις, που διατυπώνονται συχνά, πως η καθυστέρηση των σπουδών έχει σχέση με τα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας, δηλαδή τους υπερπροστατευτικούς γονείς, ή με τους ίδιους τους φοιτητές που είναι τεμπέληδες, αντιμετωπίζουν τις σπουδές ως μια περίοδο διασκέδασης. Πρόκειται μια λανθασμένη άποψη, η οποία, αποδίδοντας την ευθύνη στην οικογένεια και τους φοιτητές, αναπαράγει τις τάσεις «ψυχολογιοποίησης» που επικρατούν και ερμηνεύουν τις κοινωνικές συμπεριφορές ως απόρροια των ατομικών ψυχολογικών χαρακτηριστικών (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006). Συσκοτίζουν τα πραγματικά αίτια που είναι κυρίως θεσμικά, οικονομικά, κοινωνικά. Συνδέονται με τις πολιτικές από την πλευρά του κράτους και των ιδρυμάτων σε σχέση με την ενσωμάτωση των φοιτητών στην ακαδημαϊκή και την κοινωνική ζωή, τις οικονομικές δυσκολίες και την εργασία των φοιτητών που πλήττει συχνότερα υπο-ομάδες του φοιτητικού πληθυσμού με χαμηλή κοινωνική προέλευση και τον τρόπο πρόσβασης στο πανεπιστήμιο.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας προτείνεται να επανεξετασθεί ο τρόπος πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Να επανεξετασθούν οι ρυθμίσεις σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής που συνδέονται με την επαρκή προετοιμασία για την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις και για την παρακολούθηση προγραμμάτων σπουδών στο πανεπιστήμιο. Αυτό που προέχει είναι η ποιοτική αναβάθμιση του λυκείου, ώστε οι μαθητές να αποκτούν την υποδομή για τις σπουδές και να μην καταφεύγουν στα φροντιστήρια που το κόστος επιβαρύνει τις οικογένειες, προκαλεί πιέσεις και άγχος στους υποψηφίους (Σιάνου-Κύργιου 2006).

Ως προς τις διαδικασίες των πανελλαδικών εξετάσεων έχει μεγάλη σημασία του τρόπου αξιολόγησης των υποψηφίων. Τα κριτήρια, δηλαδή, χρειάζεται να είναι η κριτική σκέψη, η συνθετική κατανόηση και η υπεύθυνη στάση απέναντι στην απόκτηση γνώσης. Οι διαδικασίες αυτές ευθύνονται άλλωστε για το γεγονός ότι μια κρίσιμη μάζα φοιτητών εισάγεται στο πανεπιστήμιο, αλλά παρουσιάζει δυσκολίες στην παρακολούθηση των σπουδών. Να ληφθούν θεσμικά μέτρα για το ζήτημα της επιλογής σπουδών, ώστε να είναι ορθότερη η κατανομή των υποψηφίων, με βάση τις προτιμήσεις και τις προσδοκίες τους. Μείωση του αριθμού των τμημάτων που έχουν δικαίωμα να δηλώσουν, ώστε να περιορισθεί η απογοήτευση που παίζει σημαντικό ρόλο στην καθυστέρηση των σπουδών. Ενίσχυση του επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία, ώστε να εξασφαλισθεί η επαρκής πληροφόρηση

σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο κάθε τμήματος, να μετριαστεί η ασυμβατότητα πολλών φοιτητών με τα αντικείμενα σπουδών τους.

Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να προωθηθούν πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές που απογοητεύονται από το αντικείμενο σπουδών ή αδυνατούν να παρακολουθήσουν τις σπουδές, όπως για παράδειγμα η δυνατότητα οριζόντιας μετακίνησης των φοιτητών, εντός της ίδιας σχολής. Να υποστηριχθούν οι φοιτητές που εργάζονται, αφού δοθεί η δυνατότητα να δηλώσουν, αν επιθυμούν πλήρους ή μερικής παρακολούθησης (full ή part time). Τα μέτρα αυτά θα διευκολύνουν πολλούς φοιτητές να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους και τη φοιτητική τους ταυτότητα, σε συνδυασμό με πολιτικές για περισσότερες υποτροφίες και οικονομικές διευκολύνσεις. Έχει αποδειχθεί ότι η χορήγηση υποτροφιών δίνει ώθηση στην ακαδημαϊκή πορεία φοιτητών που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου, μειώνει τα φαινόμενα καθυστέρησης ή εγκατάλειψης των σπουδών. Τέλος, η άμεση και πιο σαφής σύνδεση της ολοκλήρωσης σπουδών με την εύρεση εργασίας, αλλά και δυνατότητα κινητικότητας εντός και εκτός της χώρας μπορεί να συμβάλει στη μείωση του ποσοστού των λιμναζόντων φοιτητών ή αυτών που εγκαταλείπουν οριστικά τις σπουδές τους (Ε. Σιάνου-Κύργιου, 2013).

Γενικότερα, από τις σχετικές μελέτες προκύπτει ότι οι σημαντικότεροι λόγοι της καθυστέρησης των σπουδών σε σχέση με την πρόσβαση είναι οι ακόλουθοι:

1. Η συντήρηση του θεσμικού πλαισίου πρόσβασης, χωρίς ουσιώδεις αλλαγές στις διαδικασίες μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, οι οποίες περιορίζουν τη δυνατότητα των υποψηφίων να εισάγονται σε ιδρύματα, τα οποία προσφέρουν διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και οδηγούν σε διαφορετικής αξίας πτυχία. Παράλληλα, το θεσμικό πλαίσιο πρόσβασης επιτρέπει τους υποψήφιους να δηλώσουν στο μηχανογραφικό δελτίο πολλά τμήματα, με συνέπεια να σπουδάζουν αντικείμενα που επέλεξαν εντελώς τυχαία και δεν ενδιαφέρονται καθόλου για αυτά, με συνέπεια να εμφανίζουν τάσεις αδιαφορίας, καθυστέρησης ή και εγκατάλειψης των σπουδών.

2. Επαναπροσδιορισμός των λειτουργιών του λυκείου που από ανεξάρτητη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος έγινε προθάλαμος για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και συχνά τα εφόδια για την παρακολούθηση ενός προγράμματος σπουδών στο πανεπιστήμιο.
3. Η χωρίς σχεδιασμό επέκταση και η αύξηση του αριθμού των εισακτέων, σε συνδυασμό με τις παραλλαγές του συστήματος εισαγωγής, που δε διασφαλίζει την πρόσβαση των υποψηφίων στο τμήμα της επιλογής τους και έχει ως αποτέλεσμα την ανομοιογένεια των φοιτητών εντός των τμημάτων, με συνέπεια να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση και ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών.

1.3 Συμπέρασμα

Τα μεγάλα ποσοστά πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, προσφέρει τη δυνατότητα σε περισσότερους απόφοιτους λυκείου να εισαχθούν σε κάποιο τμήμα ΑΕΙ ή ΤΕΙ.

Η δυνατότητα αυτή συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς την πρόσβαση. Το ζήτημα είναι ότι δεν είναι παρόμοια η τάση ως προς την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων σε σχέση με τη συμμετοχή και την έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών. Παρότι η πρόσβαση γίνεται πιο ανοιχτή, η επίδοση των φοιτητών και η ολοκλήρωση των σπουδών δεν είναι η αναμενόμενη. Υπονομεύεται η προοπτική να αποκτήσουν τις επαρκείς γνώσεις και τα απαραίτητα εφόδια για τη μετάβαση στην αγορά εργασίας (Marcotte et al. 2005).

Με άλλα λόγια, μπορεί η πιο ανοιχτή πρόσβαση να μειώνει τα εμπόδια, να παρέχει ευκαιρίες στους μη παραδοσιακούς φοιτητές να εισαχθούν στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά η ολοκλήρωση των σπουδών από αυτές τις κατηγορίες των φοιτητών είναι πολύ χαμηλή.

Χρειάζονται να εφαρμοσθούν νέες πολιτικές για την πρόσβαση, ώστε οι υποψήφιοι να προετοιμάζονται επαρκώς και να στρέφονται σε φιλοδοξίες που μπορούν να πραγματοποιηθούν. Να κάνουν σωστές επιλογές, έχοντας την κατάλληλη πληροφόρηση και γνωρίζοντας τις ικανότητες και τις προτιμήσεις τους, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ακαδημαϊκής ζωής, τις προοπτικές των επιλογών τους.

Επικρατεί συχνά η άποψη είναι ότι δεν είναι ευθύνη των ιδρυμάτων να λύσουν το πρόβλημα, γιατί η υποδομή των φοιτητών δημιουργείται πριν εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, με αποτέλεσμα οι συμπεριφορές και οι επιδόσεις τους να μεταβάλλονται δύσκολα, ειδικά στα πρώτα στάδια της πρόσβασης (Rosenbaum et al. 2005). Τα ιδρύματα, ωστόσο, χρειάζεται να αποφύγουν τη σύνδεση της ποιότητας με την επιλεκτικότητα, γιατί είναι πολύ υψηλό το ποσοστό των αποφοίτων λυκείου που εισάγονται στα πανεπιστήμια και τα τεχνολογικά ιδρύματα. Να συνεργαστούν με τα

προηγούμενα επίπεδα της εκπαίδευσης, προκειμένου να βελτιώσουν τις επιλογές των αποφοίτων λυκείου.

Ταυτόχρονα, να αμφισβητηθούν αντιλήψεις ότι πολλοί μαθητές δεν αξίζει να συνεχίσουν σπουδές ή ότι μόνο η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αξίζει. Να εφαρμοστούν δραστηριότητες στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης για τη σωστή προετοιμασία, την ευαισθητοποίηση και του προσωπικού προγραμματισμού των μαθητών.

Ένα σημαντικό ζήτημα σε σχέση με την έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι κατά την πρόσβαση, επειδή συνδέεται με ακαδημαϊκούς παράγοντες, όπως η λάθος επιλογή σπουδών (Sianou-Kyrgiou & Tsiplakides 2009). Η σωστή πληροφόρηση κατά την πρόσβαση μπορεί να μειώσει τον κίνδυνο της καθυστέρησης των σπουδών. Μελέτες έχουν δείξει, άλλωστε, ότι οι παρεμβάσεις στο στάδιο προετοιμασίας για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο διευκολύνουν την κοινωνική και ακαδημαϊκή ενσωμάτωση.

Οποιαδήποτε πρωτοβουλία για να είναι αποτελεσματική ως προς την πρόσβαση, την παραμονή και την επιτυχία, προϋποθέτει τη συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων μερών, των ιδρυμάτων, των κυβερνήσεων, των φοιτητών και των γονέων. Σε πολλές χώρες εφαρμόζονται πρακτικές για να βοηθηθούν οι μαθητές, ώστε να πιστέψουν ότι η προσδοκία φοίτησης και ολοκλήρωσης των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί. Να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές, ειδικά σε οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές, να προωθηθεί η σύνδεση του πανεπιστημίου με την κοινότητα.

Η επιτυχής ολοκλήρωση των σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση έχει μεγάλη σημασία για το μέλλον των οικονομιών που βασίζονται στη γνώση και την κοινωνική συνοχή. Η ανώτατη εκπαίδευση χρειάζεται να υποστηρίζει τους φοιτητές από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας που βασίζεται στο κράτος δικαίου.

2. Η έρευνα

Οι «λιμνάζοντες», όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, αποτελούν ένα σοβαρό κοινωνικό και εκπαιδευτικό ζήτημα στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Ειδικότερα, στην Ελλάδα το θέμα των λιμναζόντων φοιτητών έχει λάβει σοβαρές διαστάσεις εξαιτίας των ιδιομορφιών του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και την μέχρι πρόσφατα απουσία κάποιου χρονικού ορίου αποπεράτωσης των σπουδών. Παρ' όλα αυτά το θέμα των λιμναζόντων φοιτητών, εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις δεν απασχόλησε την ελληνική βιβλιογραφία. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση κάλυψης του κενού αυτού.

2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στο ελληνικό σύστημα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την καθυστέρηση των σπουδών των φοιτητών. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της καθυστέρησης των σπουδών σε σχέση με τη σειρά προτίμησης των σπουδών στο μηχανογραφικό δελτίο και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των λιμναζόντων φοιτητών.

Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας αποτελούν:

- Η σχέση μεταξύ των κοινωνικών χαρακτηριστικών των φοιτητών με τη καθυστέρηση των σπουδών.
- Η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων που σχετίζονται με την πρόσβαση στην καθυστέρηση των σπουδών.
- Η σχέση επίδοσης στις πανελλαδικές εξετάσεις με την καθυστέρηση των σπουδών.
- Η σχέση της σειράς προτίμησης των σπουδών στο μηχανογραφικό δελτίο με την καθυστέρηση των σπουδών.

- Η επίδραση της λανθασμένης συμπλήρωσης του μηχανογραφικού στην καθυστέρηση των σπουδών.
- Η σχέση της επιλογής των σπουδών με την καθυστέρηση των σπουδών.
- Η σχέση μεταξύ της εργασίας των φοιτητών με την καθυστέρηση των σπουδών.

Η έρευνα αποσκοπεί να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο επάγγελμα και την εκπαίδευση των γονέων με την καθυστέρηση των σπουδών των φοιτητών;
- Η κοινωνική και εκπαιδευτική τροχιά των φοιτητών συνδέεται με την καθυστέρηση των σπουδών τους;
- Σε ποιο βαθμό η επίδοση στις πανελλαδικές εξετάσεις συνδέεται με την καθυστέρηση των σπουδών;
- Σε ποιο βαθμό η επιλογή των σπουδών συνδέεται με την καθυστέρηση των σπουδών; Η σειρά προτίμησης της σχολής/τμήματος σπουδών συνδέεται με την καθυστέρηση των σπουδών; Η καθυστέρηση των σπουδών συνδέεται με λανθασμένη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου; Οι λιμνάζοντες φοιτητές είχαν βοήθεια κατά τη συμπλήρωσή του;
- Ποιοι άλλοι παράγοντες συμβάλλουν στην καθυστέρηση των σπουδών; Οι λιμνάζοντες φοιτητές εργάζονταν κατά τη διάρκεια των σπουδών; Ποιες είναι οι προσδοκίες των λιμναζόντων φοιτητών από τις σπουδές τους τόσο κατά την είσοδο στο πανεπιστήμιο όσο και κατά τη διάρκεια των σπουδών;
- Τι προτείνουν οι λιμνάζοντες φοιτητές για την αντιμετώπιση του φαινομένου της καθυστέρησης των σπουδών;

2.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης που παραμένουν επί δύο έτη και πέρα από τα προβλεπόμενα έτη ολοκλήρωσης των σπουδών τους.

Ως λιμνάζοντες ορίστηκαν οι φοιτητές που θα έπρεπε να είναι τουλάχιστον στο 7ο έτος των σπουδών κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (ακαδημαϊκό έτος

2012-2013). Οι φοιτητές θα έπρεπε δηλαδή να είχαν εγγραφεί στη σχολή τους έως και το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007 για τους φοιτητές που παρακολουθούν τετραετές πρόγραμμα σπουδών και έως το 2005-2006 για τους φοιτητές που παρακολουθούν πενταετές πρόγραμμα σπουδών (να βρίσκονται τουλάχιστον στο 7ο έτος των σπουδών τους).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Κυπριανός, 2003 & 2010), οι λιμνάζοντες φοιτητές δεν κατανέμονται με τον ίδιο τρόπο στα ΑΕΙ, τις σχολές και τα τμήματα. Ορισμένα ΑΕΙ, σχολές και τμήματα εμφανίζουν υψηλό ποσοστό λιμναζόντων φοιτητών ενώ άλλα χαμηλό ποσοστό. Συγκεκριμένα, στα Πανεπιστήμια Οικονομικών Επιστημών (Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας) το ποσοστό λιμναζόντων φοιτητών είναι πάνω από 50%. Στα κεντρικά Πανεπιστήμια (Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πάντειο και Γεωπονικό) και το Πανεπιστήμιο Θράκης το ποσοστό λιμναζόντων φοιτητών κυμαίνεται από 25% έως 50%. Τα υπόλοιπα ΑΕΙ εμφανίζουν ποσοστό λιμναζόντων φοιτητών κάτω από 25%. Το ΕΜΠ και το Πολυτεχνείο Κρήτης εμφανίζουν πολύ χαμηλά ποσοστά λιμναζόντων φοιτητών. Όσον αφορά στον κλάδο σπουδών, το υψηλότερο ποσοστό λιμναζόντων φοιτητών εμφανίζουν οι οικονομικές επιστήμες κι ακολουθούν οι ανθρωπιστικές επιστήμες. Είναι εμφανές ότι οι επιστημονικοί κλάδοι που δεν συγκεντρώνουν τις πρώτες προτιμήσεις των φοιτητών είναι αυτοί που εμφανίζουν και υψηλό ποσοστό λιμναζόντων φοιτητών. Στους κλάδους αυτούς συνήθως κατευθύνονται άτομα που προέρχονται από τις κατώτερες θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας και πιθανόν, ένας λόγος που συμβάλλει στη διακοπή των σπουδών τους, να είναι οικονομικός, δηλαδή η αδυναμία να αντεπεξέλθουν στις οικονομικές απαιτήσεις των σπουδών.

Πίνακας 2.1

Πρωτοεγγραφέντες φοιτητές, φοιτητές που πήραν πτυχίο, φοιτητές που φοιτούν σε κανονικά εξάμηνα και πέραν των κανονικών εξαμήνων κατά την περίοδο 1980/81 έως 1999/00

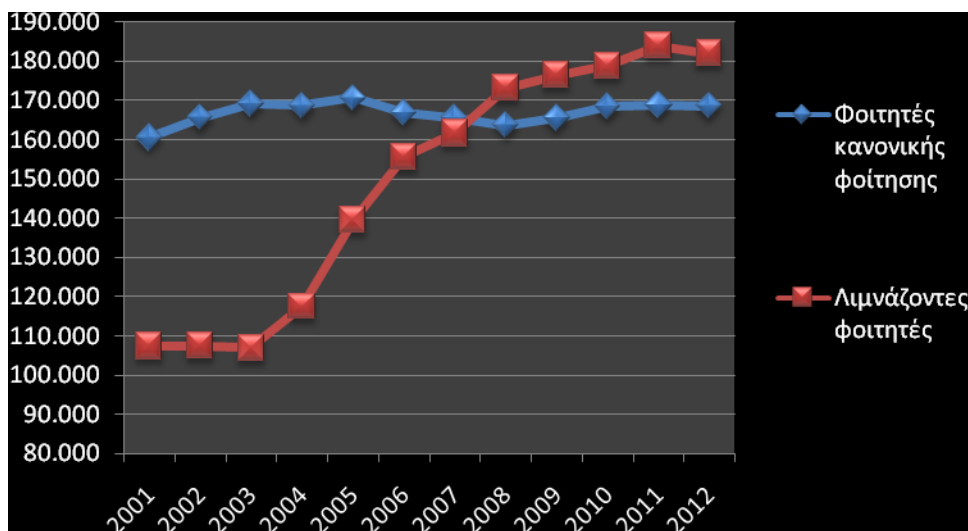
Σχ. έτος	Πρωτοεγγραφέντες		Πήραν πτυχίο		Σύνολο φοιτητών σε κανονικά εξάμηνα		Φοιτητές πέραν των κανονικών εξαμήνων	
	Σύνολο	Κορίτσια	Σύνολο	Κορίτσια	Σύνολο	Κορίτσια	Σύνολο	Κορίτσια
1980/81	18.733	9.046	14.914	6.240	85.718	36.335		
1981/82	18.796	9.286	13.921	6.013	87.476	37.660		
1982/83	22.081	10.828	15.312	6.818	94.867	41.766		
1983/84	24.058	11.614	15.196	6.723	100.254	46.591		
1984/85	30.001	15.146	14.726	7.140	111.446	53.213	44.524*	
1985/86	29.087	14.652	15.414	7.612	111.256	53.268	52.050*	
1986/87	28.943	15.401	16.303	8.331	115.795	56.361		
1987/88	28.157	15.504	16.582	8.680	117.193	59.235		
1988/89	27.989	15.588	17.203	9.395	114.933	59.749		
1989/90	28.939	15.908	18.840	10.019	117.260	61.754		
1990/91	29.319	16.471	18.432	9.832	116.938	62.536		
1991/92	27.471	15.584	18.898	10.560	115.464	61.959		
1992/93	26.123	14.606	20.816	12.077	111.911	60.904		
1993/94	25.453	14.313	22.450	12.962	107.968	58.816		
1994/95	26.292	15.063	22.624	12.814	105.314	57.729	90.476	40.251
1995/96	26.938	15.714	21.317	12.137	104.045	57.696	98.159	43.483
1996/97	27.803	16.388	23.145	13.596	106.304	59.530		
1997/98	30.912	17.967	21.474	12.403	109.939	61.926	101.876	47.674
1998/99	32.810	19.531	20.866	12.491	116.243	66.795	94.895	42.954
1999/00	38.820	22.977	27.974	13.623	128.976	73.853	94.693	44.431
Σύνολο	548.725	301.887	376.407	199.456				
1999/00**	40.641	24.195	22.784	13.953	131.109	75.614	145.793	66.328

Πηγή: Κυπριανός, Π. & Κονιόρδος, Σ. (2010). Η απομυθοποίηση του Πανεπιστημίου: «Αιώνιοι φοιτητές» και εγκατάλειψη σπουδών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132, 23-34.

Κατά τη δεκαετία του 2000 και στις αρχές της δεκαετίας του 2010, περίοδος που αφορά το δείγμα της έρευνας, από τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ.) προκύπτει ότι ο αριθμός των φοιτητών που έχει υπερβεί τα προβλεπόμενα εξάμηνα φοίτησης αυξήθηκε κατά 1,7 φορές ενώ ο αριθμός των φοιτητών που φοιτούν στα προβλεπόμενα εξάμηνα αυξήθηκε μόλις κατά 1,1 φορές. Συγκεκριμένα, το ακαδ. έτος 2001/02, ο αριθμός των φοιτητών που φοιτούσε στα προβλεπόμενα εξάμηνα ήταν 160.582 φοιτητές και το ακαδ. έτος 2012/13 ήταν 168.637. Δηλαδή ο αριθμός των φοιτητών αυξήθηκε σε απόλυτες τιμές κατά 8.055 φοιτητές (αύξηση 5,0%). Την ίδια περίοδο, 2001/02 έως 2012/13, η αύξηση των φοιτητών που είχαν υπερβεί τα προβλεπόμενα εξάμηνα φοίτησης αυξήθηκε σε απόλυτες τιμές κατά 74.729 φοιτητές, από 107.305 φοιτητές το ακαδ. έτος 2001/02 σε 182.034 φοιτητές το ακαδ. έτος 2012-2013. Το ακαδ. έτος 2008/09, οι λιμνάζοντες φοιτητές ξεπερνούν τους φοιτητές που φοιτούν στα «κανονικά»⁴ εξάμηνα (γράφημα 2.1).

Γράφημα 2.1

Εξέλιξη του αριθμού των φοιτητών κανονικής φοίτησης και των λιμνάζοντων φοιτητών κατά την περίοδο 2001/02-2012/13

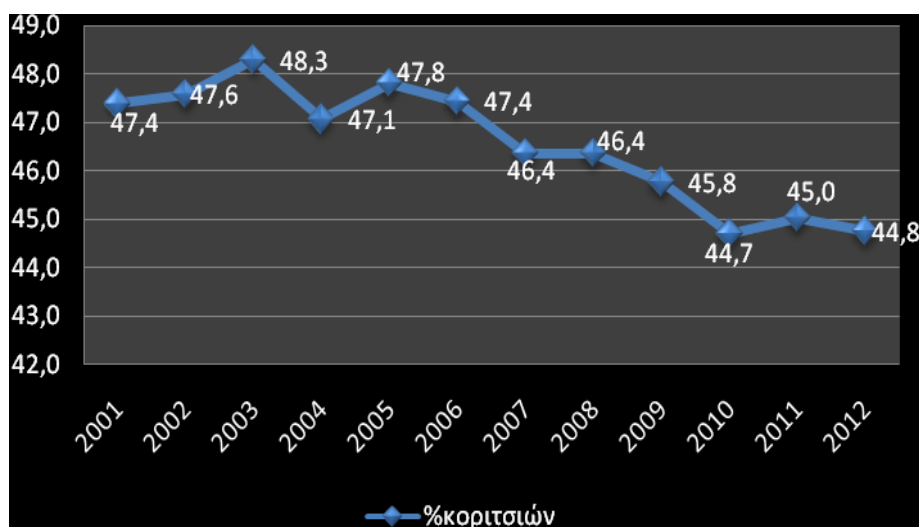


Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.

⁴ Ορολογία που χρησιμοποιεί η ΕΛ.ΣΤΑΤ. για τους φοιτητές έως και το 12ο εξάμηνο.

Ως προς το φύλο, τα αγόρια συμμετέχουν με υψηλότερο ποσοστό στους λιμνάζοντες φοιτητές σε σχέση με τα κορίτσια. Κατά την περίοδο 2001/02-2012/13, το ποσοστό των κοριτσιών μειώνεται κατά 2,6% (γράφημα 2.2).

Γράφημα 2.2
Ποσοστιαία (%) εξέλιξη της συμμετοχής των κοριτσιών στους λιμνάζοντες φοιτητές κατά την περίοδο 2001/02 έως 2012/13



Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.

Οι μισοί και πλέον λιμνάζοντες φοιτητές φοιτούν στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σ' αυτά τα δύο πανεπιστήμια οι λιμνάζοντες φοιτητές αποτελούν το 56,1% κατά μέσο όρο του συνόλου των λιμναζόντων φοιτητών, κατά την περίοδο 2001/02-2012/13. Το υπόλοιπο ποσοστό (43,9%) μοιράζονται 20 ΑΕΙ (πίνακας 2.2).

Λόγω του μεγάλου όγκου των στοιχείων δεν ήταν δυνατή η αναλυτική παρουσίαση της εξέλιξης του αριθμού των λιμναζόντων φοιτητών σε όλα τα πανεπιστήμια της χώρας, κατά την περίοδο 2001/02-2012/13. Για το λόγο αυτό παρουσιάζεται η εξέλιξη του ποσοστού (%) των λιμναζόντων φοιτητών επί του συνόλου σε ορισμένα σε ορισμένα μόνο ΑΕΙ, στα οποία παρατηρείται μεγάλη τυπική απόκλιση (πάνω από 0,3). Στα υπόλοιπα

πανεπιστήμια παρουσιάζεται μόνο ο μέσος όρος των λιμναζόντων φοιτητών σε απόλυτες (ν) και ποσοστιαίες (%) τιμές.

Πίνακας 2.2

Μέσοι όροι σε απόλυτες και ποσοστιαίες (%) τιμές των λιμναζόντων φοιτητών κατά ΑΕΙ για την περίοδο 2001/02 έως 2012/13

ΑΕΙ	Μ.Ο. (ν)	Μ.Ο. (%)	Τ.Α
Π. Αθηνών (ΕΚΠΑ)	51.769	35,0	2,6
Π. Αιγαίου	2.438	1,5	0,5
Π. Θεσσαλίας	1.386	0,9	0,3
Π. Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)	31.192	21,1	0,9
Π. Θράκης (ΔΠΘ)	5.546	3,9	0,8
Π. Ιόνιο	899	0,6	0,1
Π. Ιωαννίνων	4.952	3,3	0,2
Π. Κρήτης	3.651	2,3	0,7
Π. Πατρών	7.658	5,1	0,2
Π. Πελοποννήσου	503	0,2	0,2
Π. Οικονομικό	8.397	5,4	1,3
Π. Πάντειο	5.095	3,2	1,5
Π. Πειραιώς	10.290	7,0	1,3
Π. Μακεδονίας	8.160	5,6	1,0
Π. Γεωπονικό	1.921	1,3	0,1
Π. Δυτικής Μακεδονίας	350	0,2	0,1
Π. Δυτικής Ελλάδας	417	0,1	0,1
Π. Στερεάς Ελλάδας	77	0,0	0,0
Π. Χαροκόπειο	277	0,2	0,1
Σχ. Καλών. Τεχνών	526	0,4	0,1
Πολ. Κρήτης	813	0,5	0,2
ΕΜΠ	3.358	2,2	0,2
Σύνολο	149.188		

Τα Πανεπιστήμια Αθηνών, Αιγαίου, Θεσσαλίας, Θεσσαλονίκης, Θράκης, Κρήτης, Πελοποννήσου, Οικονομικό, Πάντειο, Πειραιώς και Μακεδονίας εμφανίζουν μεγάλη τυπική απόκλιση ($\tau.α.>0,2$), γι αυτό το λόγο παρουσιάζεται αναλυτικά η εξέλιξή τους κατά την περίοδο 2001/02-2012/13 (πίνακας 2.3)

Πίνακας 2.3

Εξέλιξη του αριθμού (ν) των λιμναζόντων φοιτητών κατά ΑΕΙ για την περίοδο 2001/02-2012/13

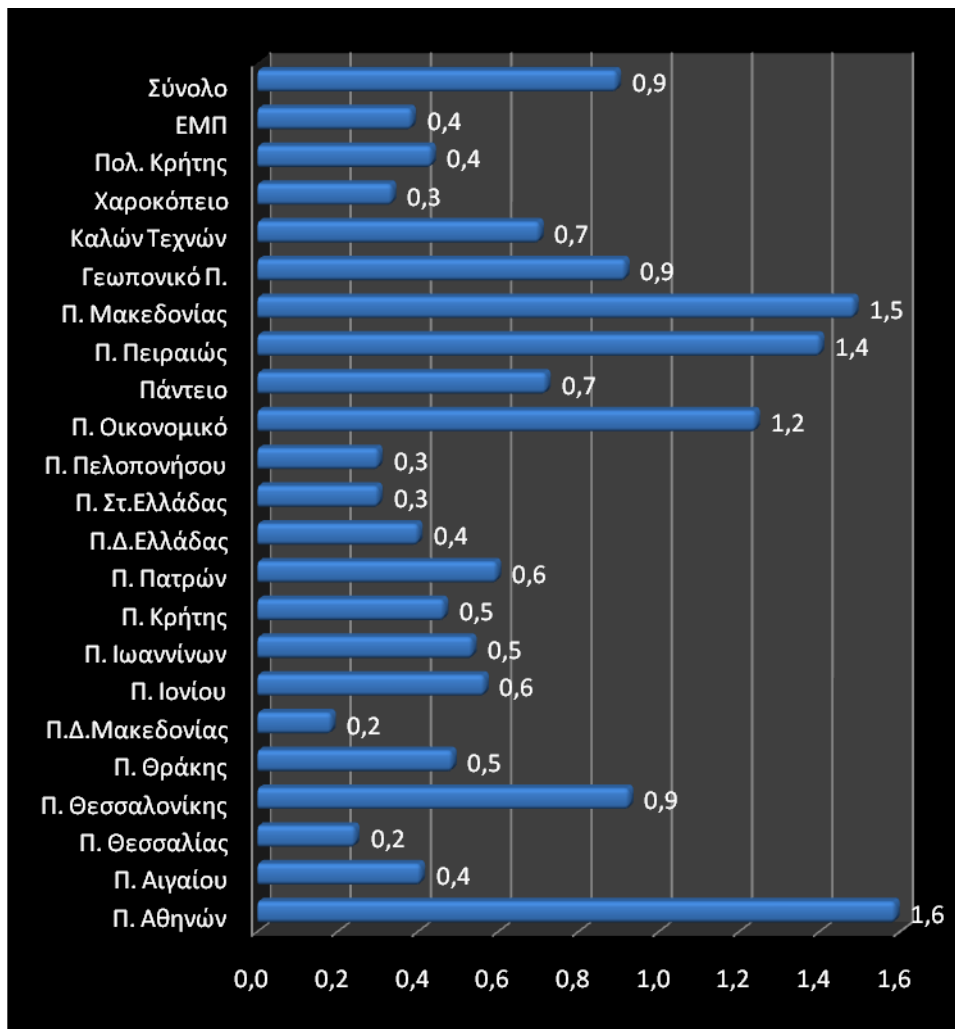
Ακαδ. έτος	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ											
	Αθηνών	Αιγαίου	Θεσσαλίας	Θεσσαλονίκης	Θράκης	Κρήτης	Πελοποννήσου	Οικονομικό	Πάντειο	Πειραιώς	Μακεδονίας	ΕΜΠ
2001/2	41.647	757	370	21.706	5.143	1.092		4.997	1.486	8.871	7.485	2.161
2002/3	41.492	856	424	21.172	5.440	1.282		1.977	3.838	9.776	7.365	2.395
2003/4	37.882	1.089	598	25.392	5.436	1.592		5.643	1.798	4.685	7.357	2.586
2004/5	39.423	1.498	838	28.726	5.380	2.533		5.920	2.124	10.154	4.582	2.870
2005/6	51.943	1.826	1.171	31.517	4.972	3.421		5.985	2.476	9.336	8.680	2.731
2006/7	56.584	2.277	1.194	36.700	5.701	4.499	56	9.371	2.747	7.526	9.157	2.594
2007/8	54.613	2.566	1.447	35.454	5.264	3.827	257	10.376	6.318	11.189	7.973	4.002
2008/9	59.881	3.007	1.741	33.106	6.114	4.244	443	10.744	9.994	11.723	8.152	3.753
2009/10	61.019	3.313	1.963	34.287	4.779	4.736	598	10.664	9.793	11.935	8.625	4.202
2010/11	61.669	3.685	2.029	35.453	5.482	4.987	910	11.280	5.523	12.225	8.814	4.576
2011/12	62.841	3.920	2.340	35.387	5.825	5.502	999	11.662	5.482	13.395	9.513	4.240
2012/13	52.239	4.465	2.520	35.409	7.018	6.102	1.265	12.139	9.558	12.670	10.213	4.191
Μ.Ο.	51.769	2.438	1.386	31.192	5.546	3.651	647	8.397	5.095	10.290	8.160	3.358
Τ.Α.	8.930	1.204	709	5.366	563	1.612	400	3.173	3.089	2.361	1.370	837

Σε όλα τα ΑΕΙ παρατηρείται αύξηση του αριθμού των λιμναζόντων φοιτητών. Από τα παραδοσιακά ΑΕΙ, με βάση την ίδρυσή τους, στο Π. Αθηνών οι φοιτητές αυξάνονται κατά 1,3 φορές, στο Π. Θεσσαλονίκης 1,6 φορές, στο ΕΜΠ κατά 1,9 φορές, στο Πάντειο Π. 6,4 φορές, στο Οικονομικό Π. κατά 2,4 φορές, στο Π. Μακεδονίας και Πειραιώς κατά 1,4 φορές και στο Π. Κρήτης, που ιδρύθηκε αργότερα, κατά 5,6 φορές. Στα πανεπιστήμια που ιδρύθηκαν σχετικά πρόσφατα η αύξηση είναι πολύ μεγαλύτερη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα πρώτα έτη της λειτουργίας τους δεν είχε συσσωρευτεί μεγάλος αριθμός λιμναζόντων φοιτητών.

Για να υπάρχει, όμως, πιο σαφής εικόνα μεταξύ των ΑΕΙ στα οποία ο αριθμός των λιμναζόντων φοιτητών είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος σε σχέση με τον αριθμό των φοιτητών που δεν έχουν καθυστερήσει τις σπουδές, διαιρέσαμε τον αριθμό των λιμναζόντων φοιτητών με τον αριθμό των φοιτητών που δεν καθυστέρησαν τις σπουδές τους για κάθε ΑΕΙ, αλλά και για το σύνολο των φοιτητών, για κάθε ακαδ. χρονιά ξεχωριστά, κατά την περίοδο 2001/02-2012/13. Όταν το πηλίκο του λόγου είναι ίσο με τη μονάδα, τότε ο αριθμός των λιμναζόντων φοιτητών είναι ίσος με τον αριθμό των φοιτητών που δεν έχουν καθυστερήσει τις σπουδές τους. Όταν το πηλίκο του λόγου είναι μεγαλύτερο ή μικρότερο της μονάδας τότε οι λιμναζόντες φοιτητές είναι αντίστοιχα περισσότεροι ή λιγότεροι από τους φοιτητές που δεν έχουν καθυστερήσει τις σπουδές τους. Επειδή είναι δύσκολη η παρουσίαση του παραπάνω λόγου για κάθε ακαδ. έτος ξεχωριστά της περιόδου 2001/02-2012/13, υπολογίσαμε το μέσο όρο των λόγων κάθε ΑΕΙ, κατά την περίοδο αυτή. Στο γράφημα 2.3 παρουσιάζεται ο μέσος όρος του λόγου του αριθμού των λιμναζόντων φοιτητών προς τους φοιτητές που δεν καθυστέρησαν τις σπουδές τους κατά την περίοδο 2001/02-2012/13.

Γράφημα 2.3

Μέσοι όροι των τιμών του λόγου λιμνάζοντες φοιτητές προς φοιτητές που δεν καθυστερούν τις σπουδές τους κατά ΑΕΙ, για την περίοδο 2001/02-2012/13

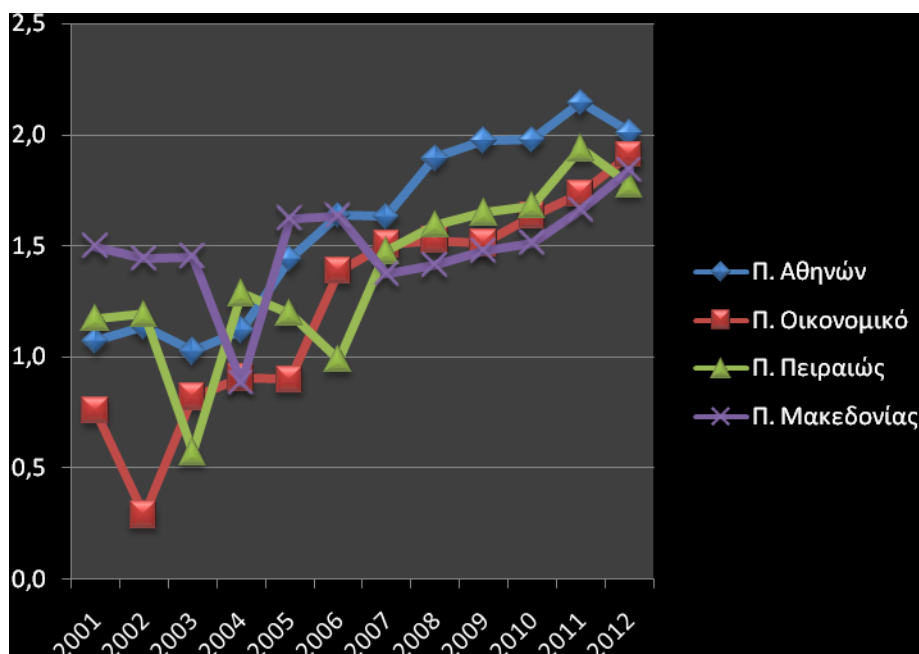


Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 2.1, παρά το γεγονός ότι οι λιμνάζοντες φοιτητές από το 2007 και μετά είναι περισσότεροι από τους φοιτητές που δεν καθυστερούν τις σπουδές, για το σύνολο της εξεταζόμενης περιόδου οι λιμνάζοντες φοιτητές είναι λιγότεροι από τους φοιτητές που δεν καθυστερούν τις σπουδές, όπως προκύπτει από την τιμή του μέσου όρου του λόγου λιμνάζοντες φοιτητές/φοιτητές που δεν καθυστέρησαν τις σπουδές τους (μ.ό.=0,9, τ.α.=0,2). Τα ΑΕΙ που η τιμή του μέσου όρου λόγου εντοπίζεται μεγαλύτερη της μονάδας είναι τα οικονομικά πανεπιστήμια και το Π. Αθηνών: Οικονομικό Π. (μ.ό.=1,2, τ.α.=0,5), Π. Πειραιώς (μ.ό.=1,4, τ.α.=0,4), Π. Μακεδονίας (μ.ό.=1,5, τ.α.=0,2) και Π. Αθηνών (μ.ό.=1,6, τ.α.=0,4). Σ' αυτά τα ΑΕΙ οι λιμνάζοντες οι φοιτητές είναι περισσότεροι

από τους φοιτητές που δεν καθυστερούν τις σπουδές. Η τιμή αυτή δεν είναι ίδια για όλα τα ακαδ. έτη της περιόδου όπως προκύπτει από την τιμή της τυπικής απόκλισης, με εξαίρεση το Π. Μακεδονίας. Η τιμή του λόγου παρουσιάζει μεγάλη αύξηση κατά τη διάρκεια της περιόδου. Για παράδειγμα, στο Οικονομικό Π., το ακαδ. έτος 2001/01 η τιμή του λόγου είναι 0,8 και το 2012/13 είναι 1,9, δηλαδή αυξάνεται κατά 2,5 φορές περίπου (γράφημα 2.4).

Γράφημα 2.4

Εξέλιξη του λόγου λιμνάζοντες φοιτητές προς φοιτητές που δεν καθυστερούν τις σπουδές σε ΑΕΙ που ο λόγος ξεπερνά τη μονάδα κατά την περίοδο 2001/02-2012/13



Στα υπόλοιπα ΑΕΙ η τιμή του μέσου όρου του λόγου λιμνάζοντες φοιτητές/φοιτητές που δεν καθυστερούν τις σπουδές τους είναι αρκετά μικρότερη της μονάδας, γεγονός που σημαίνει ότι οι λιμνάζοντες φοιτητές είναι λιγότεροι από τους φοιτητές που δεν καθυστερούν τις σπουδές τους. Εξάιρεση αποτελεί μόνο το Π. Θεσσαλονίκης όπου η τιμή είναι κοντά στη μονάδα (μ.ό.=0,9).

Σε όλα τα ΑΕΙ η τιμή του λόγου αυξάνεται κατά τη διάρκεια της περιόδου, αλλά η αύξηση αυτή δεν είναι πολύ μεγάλη όπως προκύπτει και από τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων των λόγων, οι οποίες είναι μικρές. Κυμαίνονται από 0,0 έως 0,2. Εξάιρεση αποτελεί μόνο το Πάντειο Π., όπου η τιμή της τυπικής απόκλισης είναι

αρκετά μεγάλη (0,5). Στο Πάντειο Π. η τιμή του λόγου αυξάνεται με ενδιάμεσες σημαντικές διακυμάνσεις.

Ο μεγάλος αριθμός των λιμναζόντων φοιτητών στα λεγόμενα «οικονομικά» πανεπιστήμια συνδέεται με την κοινωνική σύνθεση των πανεπιστημίων αυτών με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα. Στα πανεπιστήμια αυτά, τα ελευθέρια και επιστημονικά επαγγέλματα έχουν χαμηλή δεσμευμένη πιθανότητα εισαγωγής (Θάνος, 2012: 145, 187).

Στο πλαίσιο αυτό, τα ΑΕΙ, οι σχολές και τα τμήματα κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις ομάδες: με υψηλό ποσοστό (50% και άνω) λιμναζόντων φοιτητών (Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς και Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), με μεσαίο ποσοστό (25% έως 49%) λιμναζόντων φοιτητών (Πανεπιστήμια: Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πάντειο, Γεωπονικό, Θράκης, Πατρών και Ιωαννίνων) και χαμηλό ποσοστό (24% και κάτω) λιμναζόντων φοιτητών (Πανεπιστήμια: Κρήτης, Θεσσαλίας και Αιγαίου και Πολυτεχνείο Κρήτης και Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο). Επιλέχθηκαν τα ΑΕΙ: Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Πανεπιστήμιο Κρήτης και Πολυτεχνείο Κρήτης.

Στις γραμματείες των τμημάτων των επιλεγέντων ΑΕΙ στάλθηκε σχετική επιστολή, για τη διευκόλυνση της έρευνας. Ζητήθηκε να σταλούν λίστες με τους λιμναζόντες φοιτητές και τηλέφωνο επικοινωνίας. Οι περισσότερες γραμματείες δεν ανταποκρίθηκαν στο αίτημα για παραχώρηση στοιχείων των φοιτητών επικαλούμενες παραβίαση προσωπικών δεδομένων των φοιτητών.

Με βάση αυτήν την κατάσταση έγινε αναδιάρθρωση στον τρόπο επιλογής του δείγματος, η οποία, τελικά, πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τη δυνατότητα εντοπισμού λιμναζόντων φοιτητών.

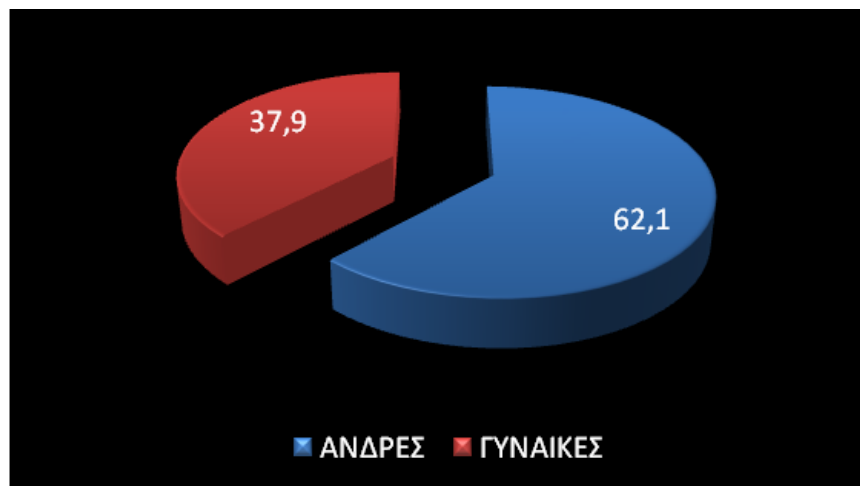
Το τυχαίο δείγμα της έρευνας αποτελούν 87 «λιμναζόντες» φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης διαφόρων τμημάτων, σχολών και ΑΕΙ που βρίσκονται δύο και πλέον έτη από τα προβλεπόμενα έτη ολοκλήρωσης των σπουδών. Εξαίρεση αποτελούν μόνο κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις φοιτητών που καθυστέρησαν τις σπουδές ελάχιστο χρόνο πριν κλείσουντα δύο χρόνια. Σ' αυτήν την περίπτωση αποφασίστηκε να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις εφόσον δεν ήταν δυνατός ο εντοπισμός φοιτητών σε αυτά τα τμήματα ή σχολές που είχαν καθυστερήσει τις σπουδές τους περισσότερο

έτη. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με κάποιο συστηματικό τρόπο, αλλά με βάση τη δυνατότητα εντοπισμού φοιτητών που έχουν καθυστερήσει τις σπουδές τους. Η παραβίαση προσωπικών δεδομένων αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στον εντοπισμό και την επιλογή φοιτητών μέσα από τις γραμματείες των τμημάτων τους. Καταβλήθηκε ωστόσο προσπάθεια ώστε οι φοιτητές του δείγματος να είναι από όλες τις σχολές και τα τμήματα.

Ως προς το φύλο, το 62% των φοιτητών του δείγματος είναι άνδρες και το 38% γυναίκες (γράφημα 2.5).

Γράφημα 2.5

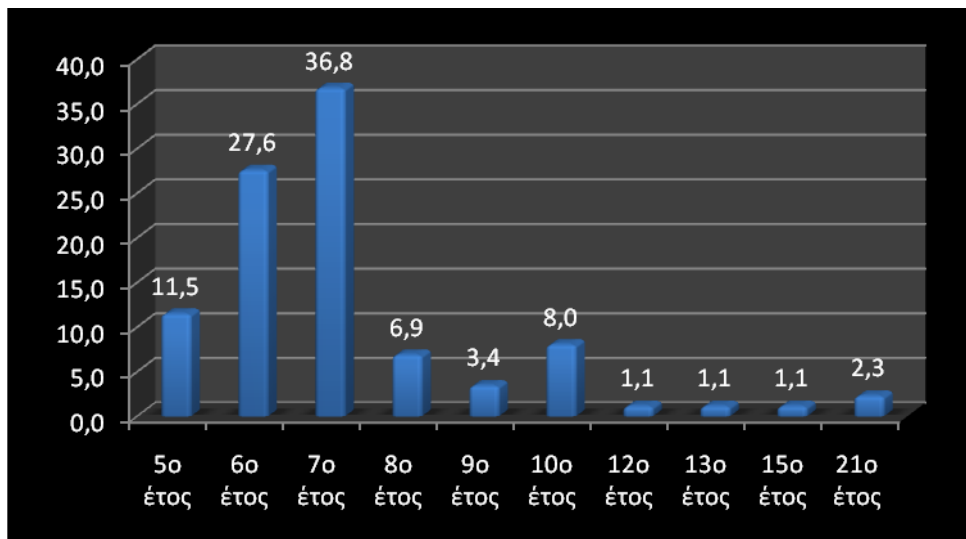
Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος κατά φύλο



Όσον αφορά στο έτος σπουδών, δύο στους τρεις περίπου φοιτητές του δείγματος (64,4%) βρίσκονται στο 6ο και το 7ο έτος σπουδών, ενώ ένας στους τέσσερις φοιτητές στο 8ο έτος και πάνω. Το 11,5% περίπου των φοιτητών βρίσκεται στο 5ο έτος (γράφημα 2.6).

Γράφημα 2.6

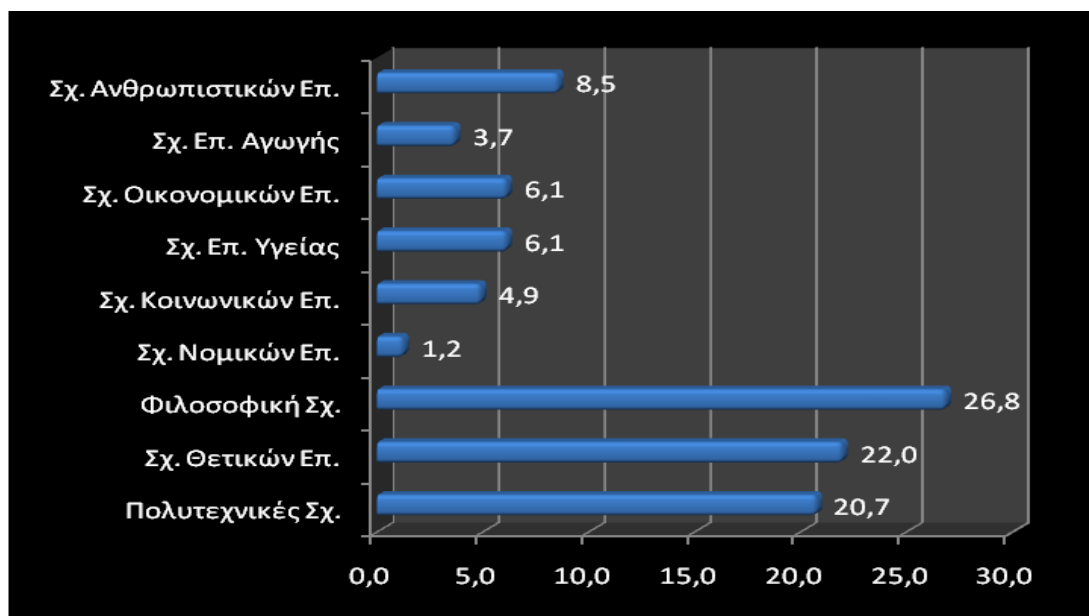
Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος κατά έτος σπουδών



Τα 2/3 και πλέον των φοιτητών του δείγματος φοιτούν σε τρεις σχολές: Φιλοσοφική (26,8%), Θετικών Επιστημών (22,0%) και Πολυτεχνική (20,7%). Από τους υπόλοιπους φοιτητές φοιτούν στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών το 8,5%, στη Σχολή Οικονομικών Επιστημών το 6,1%, στη Σχολή Επιστημών Υγείας το 6,1%, στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών το 4,9%, στη Σχολή Επιστημών Αγωγής το 3,7% και στη Σχολή Νομικών Επιστημών το 1,2% (γράφημα 2.7).

Γράφημα 2.7

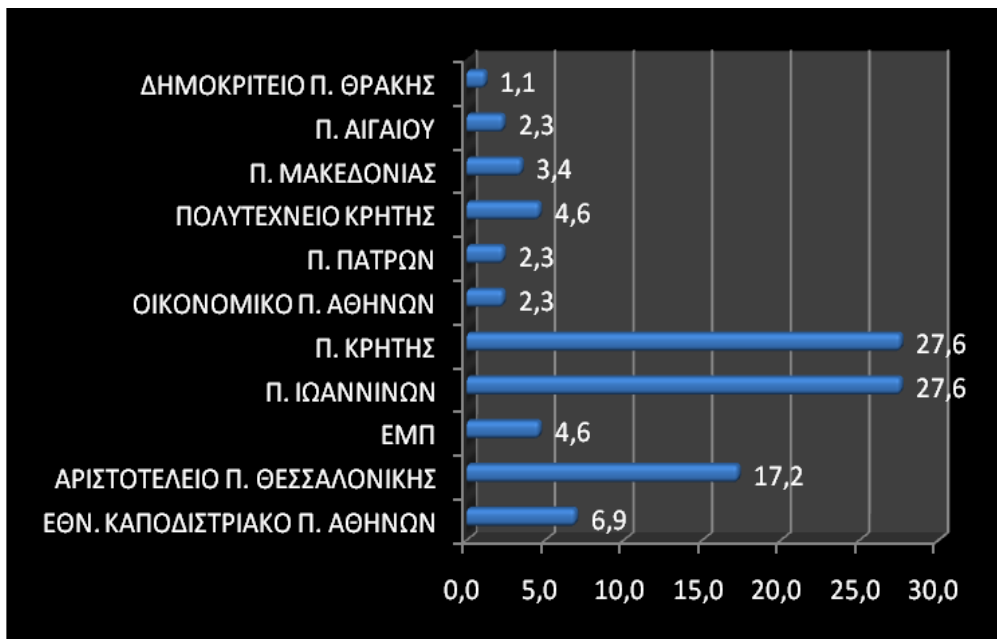
Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος κατά σχολή φοίτησης



Οι μισοί και πλέον λιμνάζοντες φοιτητές του δείγματος φοιτούν στα Πανεπιστήμια Ιωαννίνων (27,6%) και Κρήτης (27,6%). Ένας στους τέσσερις περίπου φοιτητές φοιτούν στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (17,2%) και στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (6,9%). Ένας στους δέκα περίπου φοιτητές φοιτά στα Πολυτεχνεία Κρήτης (4,6%) και Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (4,6%). Οι υπόλοιποι φοιτητές του δείγματος φοιτούν στα Πανεπιστήμια: Μακεδονίας (3,4%), Οικονομικό Αθηνών (2,3%), Πατρών (2,3%), Αιγαίου (2,3%) και Θράκης (1,1%) (γράφημα 2.8).

Γράφημα 2.8

Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος κατά ΑΕΙ



2.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη σε βάθος για τη συλλογή πληροφοριών σχετικές με τις γνώσεις, τις πληροφορίες, τις επιθυμίες, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις στάσεις, κ.λπ. των λιμναζόντων φοιτητών για τις σπουδές τους.

Αρχικά υπήρξε σχεδιασμός να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συλλογής των δεδομένων το ερωτηματολόγιο αλλά και η συνέντευξη. Το ερωτηματολόγιο θα επιδίδονταν σε δείγμα λιμναζόντων φοιτητών που θα προέκυπτε από τη λίστα των φοιτητών που θα απέστελλαν οι γραμματείες των τμημάτων που είχαν επιλεγεί. Παράλληλα, σε κάποιους από αυτούς τους φοιτητές θα γινόταν συνέντευξη σε βάθος. Η αδυναμία των γραμματειών να αποστείλει τις λίστες λιμναζόντων φοιτητών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είχε ως αποτέλεσμα την εγκατάλειψη του σχεδιασμού επίδοσης ερωτηματολογίου. Έτσι, αποφασίστηκε ως μέσο συλλογής των δεδομένων η

συνέντευξη σε βάθος σε μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών, από αυτόν που είχε σχεδιαστεί αρκετά.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης καλύπτουν τις εξής θεματικές:

(α) Στοιχεία που αφορούν τις σπουδές των φοιτητών (τμήμα, σχολή, ΑΕΙ, έτος σπουδών, έτος εγγραφής)

(β) Κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών (επίπεδο εκπαίδευσης και επάγγελμα γονέων και επίπεδο εκπαίδευσης και επάγγελμα των παππούδων)

(γ) Επιλογή σπουδών (λόγοι επιλογής, συζήτηση της επιλογής, προσδοκίες, κ.λπ.)

(δ) Συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου (σειρά προτίμησης, βοήθεια, λάθος κατά συμπλήρωση, κ.λπ.)

(ε) Λόγοι καθυστέρησης των σπουδών

(στ) Αποπεράτωση σπουδών.

Ακόμη, αποφασίστηκε η συλλογή πληροφοριών με τη συνέντευξη σε ομάδες φοιτητών (focus group). Η ανταλλαγή πληροφοριών, αντιλήψεων, επιθυμιών, κ.λπ. μέσα από τη συζήτηση συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας δυναμικής, η οποία θα περιελάμβανε επιχειρήματα, αντιπαράθεση απόψεων, αλλά και στη σύνθεση των απόψεων με σκοπό την ανάδειξη πτυχών του φαινομένου των λιμναζόντων φοιτητών. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης στα focus groups αφορούν θεματικές παρόμοιες με εκείνες τις συνεντεύξεις που θα γινόταν ατομικά. Επιπρόσθετα, ζητήθηκε από τους φοιτητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους μέσα από τη δική τους εμπειρία, αλλά και την εμπειρία άλλων φοιτητών για την αντιμετώπιση του φαινομένου των λιμναζόντων φοιτητών.

2.4 Η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας

Ειδικότερα, τους περιορισμούς και τους αποκλεισμούς που έθεταν οι πρακτικοί όροι συλλογής των ερωτηματολογίων που αρχικά είχαμε πρόθεση να συλλέξουμε, προκειμένου να διερευνήσουμε τις υπό θεώρηση συμπεριφορές και στάσεις επιχειρήσαμε να τους υπερβούμε όσο ήταν δυνατόν με μια σειρά από εις βάθος συνεντεύξεις με «λιμνάζοντες φοιτητές», 87 τον αριθμό τυχαίες εις βάθος συνεντεύξεις. Η αρχή της αναγκαίας επιλογής της ποιοτικής μας έρευνας βασίστηκε, λοιπόν, σε επιστημολογικό επίπεδο, στην πεποίθησή μας πως «κάθε μορφή δεδομένου είναι χρήσιμη και για την επαλήθευση και για την παραγωγή θεωρίας, ανεξάρτητα από το σε ποια από τις δυο αποδίδεται προτεραιότητα. Η προτεραιότητα εξαρτάται μόνο από τις περιστάσεις της έρευνας, τα ενδιαφέροντα και την εκπαίδευση του ερευνητή, και επίσης από τα είδη του υλικού που χρειάζεται για τη θεωρία του» (Glazer B.G. & Strauss A.L., 2003· Merton R., Coleman J.S. & Rossi P.H., 1979).

Έτσι, επιδιώξαμε να διευρύνουμε, όσο ήταν εφικτό, και τις διαστάσεις και τη λογική των πραγματικών καθημερινών υπό θεώρηση συμπεριφορών και στάσεων, δηλαδή των λιγότερο τελετουργικών.

Οι ερωτώμενοι επιλέχθηκαν στη βάση των διαφοροποιημένων πληροφοριών που ανέκυψαν κατά την αναζήτηση τους και, φυσικά, της οικειότητας ή/και της εκλεκτικής συγγένειας που στοιχειωδώς αναπτύχθηκε κατά την ερευνητική σχέση, γεγονός που επέτρεψε να διατυπωθεί και να ικανοποιηθεί σε αυτές τις 70 περιπτώσεις το αίτημά μας για μια ειδικότερη συνέντευξη σε χώρο και τόπο που από κοινού προσδιορίστηκαν στη συνέχεια⁵.

⁵ Για να αποφασίσουμε να χρησιμοποιήσουμε τις πληροφορίες από αυτό το τυχαίο δείγμα, έπρεπε, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του Πιερ Μπουρντιέ, «να μάθουμε σιγά-σιγά να παραβιάζουμε τον άγραφο κανόνα που λέει ότι στην επιστημονική κατασκευή μπορούν να υπεισέλθουν μόνο όσα δεδομένα έχουν συλλεγεί στις συνθήκες που ορίζονται κοινωνικά ως επιστημονικές, δηλαδή μέσω μιας σειράς ερωτήσεων ή με την καλά εξοπλισμένη παρατήρηση (και ο οποίος δε θα επιβαλλόταν τόσο έντονα στο επιστημονικό ασυνείδητο αν δεν είχε το προσόν να βγάξει έξω από το παιχνίδι τον κοινωνιολόγο, άρα να τον καθιστά απρόσβλητο στην κοινωνιοανάλυση την οποία συνεπάγεται κάθε μεθοδολογικά σωστή ανάλυση), προκειμένου να αναδυθούν ξανά όλες οι πληροφορίες τις οποίες ο κοινωνιολόγος, ως κοινωνικό υποκείμενο, διαθέτει αναπόφευκτα και οι οποίες, έχοντας περάσει από έλεγχο μέσω της αντιπαράθεσης με τα μετρήσιμα δεδομένα της παρατήρησης, μπορούν να εισέλθουν στον επιστημονικό λόγο». (Bourdieu P., 2002, σ. 545).

2.4.1 Οι συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις αυτές κατασκευάστηκαν γύρω από την υπόθεση της ενότητας της συμβολής κοινωνικών παραγόντων που καθορίζουν τη καθυστέρηση στις σπουδές, καθώς και την οπτική των ερωτωμένων ως προς τους παράγοντες αυτούς, οπτική που αντιμετωπίστηκε ως προϊόν του κοινωνικού κόσμου και ως εκ τούτου με την τάση να τον αναπαραγάγει. Οι συνεντεύξεις αυτές διενεργήθηκαν με βάση τις αρχές των εις βάθος συνεντεύξεων.

Στη βάση της πεποίθησης πως και η συνέντευξη ως κατάσταση αλληλόδρασης δεν αποτελεί μια ουδέτερη τεχνική, πως ο κοινωνιολόγος οφείλει να μην την αντιμετωπίσει απλώς ως εργαλείο μελέτης αλλά και να την μετατρέψει σε αντικείμενο μελέτης προκειμένου να ελέγξει τις επιδράσεις της κατάστασης της συνέντευξης στην παραγωγή των πληροφοριών που παρέχει, αυτά τα ειδικά *idola fori*, προσπαθήσαμε να ενεργοποιήσουμε μια σειρά τεχνικών και πρακτικών ώστε να διασφαλισθεί, όσο ήταν δυνατόν, αυτός ο έλεγχος (de Montlibert Ch., 1999: σ. 282· Rubin H.J. & Rubin I.S., 1995· Marc E. & Picard D., 1989: 21-84).

Έτσι, κατ' αρχάς, πριν από τις συνεντεύξεις είχαμε στη διάθεσή μας μια πρώτη πληροφορία για τα χαρακτηριστικά των ερωτωμένων, η οποία μας επέτρεπε να έχουμε μια εποπτική άποψη για τη συστηματικότητα των πρακτικών και των παραστάσεων της ομάδας στην οποία ανήκαν οι ερωτώμενοι. Επίσης, τα στοιχεία αυτά μας επέτρεψαν να προετοιμάσουμε κατάλληλα τη συνέντευξη, να διευκρινίσουμε ορισμένες αντιφάσεις που παρουσιάστηκαν στο ερωτηματολόγιο, καθώς και να αποφύγουμε να θέσουμε ήδη γνωστά ζητήματα, γεγονός που θα κούραζε τον ερωτώμενο και θα του μείωνε το ενδιαφέρον για τη συνέντευξη.

Πράγματι, *ex integro*, η προετοιμασία της κάθε συνέντευξης αποτελούσε για μας σημαντικό τμήμα της ερευνητικής μας πρακτικής. Η επεξεργασία της κάθε περίπτωσης, με βάση τα «στοιχεία» του ερωτώμενου που είχαμε στη διάθεσή μας από το ερωτηματολόγιο του, μας επέτρεπε, μέσω μιας προ-ανάλυσης των όρων παραγωγής του ερωτώμενου και της σχέσης του με τον πολιτισμό και την τέχνη, να υιοθετήσουμε την κατά το δυνατόν καταλληλότερη «σωματική αλλά και διανοητική πόζα». Έτσι, για παράδειγμα, η κατάλληλη επιλογή της στιγμής και του τρόπου διατύπωσης της κάθε ερώτησης κατά τη ροή της συνέντευξης επέτρεπε στον

ερωτώμενο να διακρίνει ότι κατανοούσαμε επαρκώς το «αντικείμενο» και τη θέση από την οποία έβλεπε αυτό που τον ρωτούσαμε.

Η κατάλληλη όμως προετοιμασία της συνέντευξης περνούσε, κατ' αρχάς, αναγκαστικά από το ίδιο το γεγονός της τυχειότητας αυτών των 87 περιπτώσεων. Πράγματι, έπρεπε να τεθεί το ερώτημα των όρων που επέτρεψαν την αποδοχή της πρότασής μας από τους συγκεκριμένους ερωτώμενους και να εξαγάγουμε τις συνέπειες ως προς τη λογική και τη μορφή της σχέσης επικοινωνίας που θα εγκαθίδρυε η ερευνητική μας σχέση.

Εφόσον οι ερωτηθέντες προέρχονταν από καλλιεργημένα και ανώτερα οικονομικά στρώματα, γνωρίζαμε εξ αρχής πως ως φοιτητές, ως «καλλιεργημένοι» κατά τεκμήριο κοινωνικά υποκείμενα αποδίδουν μια νομιμότητα στον ερευνητή χωρίς ο ίδιος να έχει την ανάγκη να την επιβάλει και να την προτάξει⁶. Γνωρίζαμε, ακόμα, πως, και αν δεν είχαν άλλη ανάλογη εμπειρία, είχαν συνηθίσει να μιλούν δημοσίως αναλυτικά στις καθημερινές τους συζητήσεις, να συναλλάσσονται και να διαλέγονται με εκπροσώπους οργανισμών, είχαν εξοικειωθεί να μιλούν με όρους οργάνωσης, άρα με αφηρημένους όρους, να προσέχουν τις λέξεις που χρησιμοποιούν, πως επιδιώκουν να γίνουν κατανοητοί με ακρίβεια, να δίνουν αποχρώσεις στο λόγο, να επιχειρούν να εξηγήσουν και να διαχειρίζονται τις αντιφάσεις που αναδύονται στην (συν)ομιλία τους (Scatzman L. & Strauss A., 1968). Με άλλα λόγια, γνωρίζαμε πως η διαφορά τους στο επίπεδο της σκέψης και της επικοινωνίας ως προς τις άλλες τάξεις εστιάζεται στον αριθμό και στη φύση των προοπτικών και των απόψεων που υιοθετούν κατά την επικοινωνία, στην ικανότητά τους να μπαίνουν στη θέση και να υιοθετούν την άποψη του συνομιλητή τους, στην ικανότητα και στην τάση τους να υιοθετούν και να διαχειρίζονται εννοιολογικές ταξινομήσεις και, τέλος, στην ικανότητά τους να καθιστούν εφικτή την οργάνωση της επικοινωνίας μέσω σύνθετων μορφολογικών και υφολογικών γλωσσικών σχημάτων και λογικών ταξινομήσεων (Ibid).

Έτσι, είχαμε συνείδηση πως όλα αυτά τα δομικά χαρακτηριστικά που θα χαρακτήριζαν την επικοινωνία μας με τα συγκεκριμένα κοινωνικά υποκείμενα, ενώ θα διευκόλυναν τόσο την αναγκαία αρχική αποδοχή της κοινωνικής σύμβασης που εγκαθίδρυε η ερευνητική σχέση όσο και την ίδια την οργάνωση και τη λογική της

⁶ Χαρακτηριστικό του γεγονότος αυτού ήταν και η εύκολη αποδοχή του κασετοφώνου ως μέσου καταγραφής των συνεντεύξεων.

συζήτησης, την ίδια στιγμή, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά και ως εμπόδια στην προσπάθειά μας να κάνουμε να αναδυθούν όλα αυτά τα απαραίτητα στοιχεία που «διακοσμούσαν» το πλαίσιο εντός του οποίου παραγνωρίζονταν όλοι αυτοί οι παράγοντες που υποθέταμε ότι καθόριζαν τις υπό διερεύνηση πρακτικές και παραστάσεις των συγκεκριμένων ατόμων.

Ειδικότερα, ένα γεγονός, που αντιμετωπίσαμε στην πράξη ήταν πως οι ερωτώμενοι είχαν την ικανότητα όχι μόνο να περιγράφουν λεπτομερώς αλλά και να τείνουν να υιοθετούν τις απόψεις οργανισμών, να τοποθετούνται στη θέση των υπευθύνων εκπαιδευτικών πολιτικών, για παράδειγμα, να γίνονται συχνά ελλειπτικοί υιοθετώντας αφαιρετικά και θεωρητικά σχήματα, να αποστασιοποιούνται από τα γεγονότα μπροστά στα οποία τους έθεταν οι ερωτήσεις μας και να λειτουργούν ως σκηνοθέτες της δράσης και των πρακτικών που τους ζητούσαμε να περιγράψουν. Αυτό μας υποχρέωνε, από τη μια μεριά, να χρησιμοποιήσουμε όλα αυτά τα χαρακτηριστικά στην προοπτική δημιουργίας συνεχών αποσαφηνίσεων, πράγμα που επέτρεπε η ίδια η λογική που καθόριζε τον τρόπο της παράστασής τους, και, συνεπώς, στην διευκόλυνση του εντοπισμού των πληροφοριών που αναζητούσαμε (λ.χ. τονίζοντας « πολύ σημαντικό αυτό, δηλαδή...», ή « εξαιρετική παρατήρηση, δηλαδή...»). Από την άλλη πλευρά, όμως, τα ίδια αυτά χαρακτηριστικά απαιτούσαν μια ιδιαίτερη προσοχή από πλευράς μας προκειμένου να ελέγξουμε τον έλεγχο που ασκούσαν οι ερωτώμενοι στο μέρος των πληροφοριών που ήθελαν να μας παραχωρήσουν. Έτσι, συχνά, επιχειρήσαμε περιστροφικές διασταυρώσεις του περιεχομένου των απαντήσεων μέσω διαφορετικών τρόπων διατύπωσης των ερωτήσεών μας προκειμένου να αμβλύνουμε τον περιορισμό του ελέγχου που ασκούσαν στο περιεχόμενο των απαντήσεων που μας έδιναν.

Αποφύγαμε, επίσης, συστηματικά και πλήρως τις οποιεσδήποτε υποδείξεις, αξιολογικές κρίσεις και ερμηνείες από την πλευρά μας, και, φυσικά, κάθε γλωσσική η σωματική μας πρακτική η οποία θα εμπεριείχε απειλή και ρίσκο για τον ερωτώμενο⁷, «απειλητικές πληροφορίες» που θα φόβιζαν τα άτομα (Berg B.L., 1995· Shaffir W.B. & Stebbins R.A., 1991· Flick U., 1998· Λυδάκη Α., 2001). Αποφύγαμε όλα αυτά, δηλαδή, που θα πολλαπλασίαζαν την κοινωνική απόσταση μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου και θα περιόριζαν το βαθμό συμμετοχής των ερωτηθέντων

⁷ «Δεν υπάρχει αλληλόδραση μέσα στην οποία οι συμμετέχοντες να μην διατρέχουν ένα σοβαρό ρίσκο να βρεθούν ελαφρά αναστατωμένοι ή, αντίθετα, ένα μικρό ρίσκο να βρεθούν σοβαρά προσβεβλημένοι», (Goffman, 1973: 230).

στην σχέση που εδημιουργείτο με τη συνέντευξη (Strauss A. & Cobin J., 1990· Straus A., 1987). Το κλίμα εμπιστοσύνης που οφείλαμε να δημιουργήσουμε διευκολυνόταν από την συνειδητή επιλογή μας να συμπεριλάβουμε στα αντίστοιχα με μας κοινωνικά χαρακτηριστικά των επιλεγέντων και το φύλο.

Έτσι, οργανώνοντας μια συζήτηση κατά την οποία η διατύπωση των ερωτημάτων εξαρτιόταν μόνο από το συγκεκριμένο πλαίσιο της κάθε συζήτησης, η συγγένεια των χαρακτηριστικών μας⁸ με αυτά των ερωτηθέντων επέτρεπαν τον ίδιο τρόπο χρήσης της γλώσσας στην περιγραφή των υπό πραγμάτευση αντικειμένων, διευκολύνοντας, κατ' επέκταση, τον ίδιο τρόπο να μιλάμε για τον εαυτό μας κάθε φορά που η κατεύθυνση της συζήτησης το απαιτούσε. Επίσης, σε ανθρώπους που είχαν την κοινωνικά προσδιορισμένη αίσθηση της οφειλόμενης προσοχής δώσαμε ιδιαίτερη προσοχή στην ανταλλαγή βλεμμάτων (λ.χ. δεν χάναμε ποτέ τον συνομιλητή μας από τα μάτια), σε αυτό το όργανο αίσθησης το οποίο, όπως έχει έλεγε ο Ζίμμελ, επιτελεί «μια μοναδική κοινωνιολογική λειτουργία»⁹.

Επιπλέον, δεδομένου πως οι εις βάθος συνεντεύξεις που διενεργήσαμε δεν είχαν κλινική στόχευση (Παναγιωτόπουλος, 2008), ήμασταν πολύ προσεκτικοί ώστε να μην προδώσουμε την αντίληψη που είχαν οι ερωτώμενοι τόσο για τον εαυτό τους όσο και για μας, προσπαθώντας να μην μεταδώσουμε καμιά πληροφορία ασύμβατη με την αντίστοιχη εικόνα τους, να μην δώσουμε μια άστοχη πληροφορία που θα παρείχε στα άτομα μεγαλύτερη ή μικρότερη αξία από αυτή που πίστευαν ότι όφειλαν να δεχθούν.

Δώσαμε προσοχή, επίσης, στο ύφος και τις τροπές του λόγου, δεδομένου πως οι ελάχιστες κοφτές και οι μισοτελειωμένες φράσεις που ορισμένες φορές χρησιμοποιήθηκαν έλεγαν, συχνά, περισσότερα πράγματα από αυτά που ακούγονταν. Πολλές φορές, για να θυμηθούμε μια σκέψη του Γκαρφάνκελ, τέτοιες φράσεις αποτελούσαν από την πλευρά των ερωτωμένων διερευνητικές πρακτικές των κοινών τόπων μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου (Garfinkel, 1984: 35-75). Τέλος, όποιες

⁸ Συνολικά, ως το επαναλάβουμε, γνωρίζοντας την πιθανή αναντιστοιχία που θα μπορούσε να υπάρξει μεταξύ της κοινωνικής μας θέσης και αυτής των ερωτώμενων, και άρα τον κίνδυνο να συλλάβουμε όχι την αλήθεια του αντικειμένου μας αλλά τη σχέση μας με αυτό, επιδιώξαμε, κατ' αρχάς, μέσω της επιλογής των ερωτωμένων να αντιστοιχίσουμε όσο ήταν δυνατό το φύλο, την ηλικία, τη μόρφωσή μας με αυτά των ερωτωμένων. Ελπίζαμε με αυτό τον τρόπο να διευκολυνθεί ο έλεγχος, όσο ήταν δυνατόν, του «ασυνειδου της επικοινωνίας μας, ό,τι δηλαδή ήταν (και παραμένει αναγκαστικά άρρητο) στην (κάθε) κοινή αποδοχής επικοινωνιακή σύμβαση». (Παναγιωτόπουλος, 1999: 69-84).

⁹ Ο Ζίμμελ έλεγε πως «το βλέμμα δεν παίρνει χωρίς να δώσει». (Simmel, 1981: 223-238). Βλ. σχετικά με τη συνέντευξη ως σωματικό τρόπο προσοχής (Παπαγαρουφάλη, 2002: 29-46).

φορές η ανάμνηση ή ο σχολιασμός γεγονότων προκαλούσε το γέλιο των ερωτηθέντων, προσπαθήσαμε να ανταποκριθούμε προκειμένου να καταδείξουμε με ένα φυσικό τρόπο στους συνομιλητές μας πως μοιραζόμασταν κοινές παραστάσεις ζωής¹⁰.

2.4.2 Παραστάσεις και δομές

Δεν ακούσαν όμως όλες αυτές οι προφυλάξεις μας για να δημιουργήσουμε μια όσο το δυνατόν περισσότερο ουδέτερη κοινωνικά σχέση με τους ερωτωμένους. Είχαμε συνείδηση μέσω άλλων ερευνών που έχουν κατατεθεί στην διεθνή βιβλιογραφία πως οι τεχνικές που ακολουθήσαμε δεν θα μπορούσαν να ακυρώσουν πλήρως το γεγονός πως ως «εστιασμένη αλληλεπίδραση», για να μιλήσουμε όπως ο Γκόφμαν (Goffman, 1961: 7 & Goffman, 1996: 61), ως ερευνητική σχέση και εργαλείο, η συνέντευξη δεν μπορεί ποτέ να πάψει να είναι μια κοινωνικά «μη εκκενωμένη κατάσταση». Η συνέντευξη παραμένει πάντα μια κατάσταση όπου κάθε ομιλητής κατέχει μια λιγότερο ή περισσότερο αντιληπτή κοινωνική θέση¹¹. Έτσι, και στη δική μας ερευνητική σχέση, στη διάρκεια των συνεντεύξεων αντιμετωπίσαμε το γεγονός να εκδηλώνονται άλλες ιδέες αβίαστα και άλλες λιγότερο, όπως και να θίγονται θέματα στα οποία μπορούσαμε να επιμείνουμε περισσότερο από ό,τι σε άλλα, φέροντας, σε ένα πρώτο, τουλάχιστον, επίπεδο, τα ίχνη της λογικής της συγκεκριμένης σχέσης που έτεινε να εγκαθιδρυθεί.

Πράγματι, παρατηρήσαμε γρήγορα πως τα αντίστοιχα με τα δικά μας προαναφερθέντα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, τα οποία επέτρεπαν, όπως αναφέραμε παραπάνω, την εύκολη δημιουργία ενός «φιλικού κλίματος», ταυτόχρονα, και παρ' όλες τις πρακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήσαμε, προσδιόριζαν την παραγωγή μιας εικόνας για την έρευνα και την συμμετοχή τους σε

¹⁰ Δείκτη για μας της επιδιωκόμενης όσο είναι δυνατό «μη βίαιης επικοινωνίας», όπως έλεγε ο Μπουρντιέ (Bourdieu, 1993: 913), που χαρακτηρίζει όλες τις μορφές επικοινωνίας των οποίων το περιεχόμενο δεν αποτελεί προϊόν επιβαλλόμενων σχημάτων και παραστάσεων, αποτέλεσαν τα λίγα «δεν ήθελα να πως αυτό (ακριβώς)», αυτές, δηλαδή, οι μορφές αυτολογοκρισίας που ενεργοποιούνται στις περιπτώσεις μιας «κοινωνικά ασύμμετρης σχέσης» μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου.

¹¹ «Η κοινωνική απόσταση ανάμεσα στους ερωτώντες και τους ερωτώμενους αποτελεί μια βασική διάσταση των συνεντεύξεων, η οποία επιδρά στην εικόνα του εαυτού που θέλει να παρουσιάσει στον άλλον», (de Montlibert, 1999: 280).

αυτή που δημιουργούσε σοβαρά εμπόδια στην απολύτως *λεπτομερή περιγραφή* πρακτικών και παραστάσεων που η ίδια η κατασκευή των υποθέσεών μας, που δομούσε και την λογική της οργάνωσης της συνέντευξης, είχε ανάγκη. Η εικόνα του νόμιμου ομιλητή που απευθύνεται σε νόμιμο και ενημερωμένο ομιλητή καθόριζε την παραγωγή λόγων εφοδιασμένων με συστηματικά θεωρητικά επεξηγηματικά σχήματα. Τα σχήματα αυτά, αν και χρήσιμα, καθώς επέτρεπαν την διερεύνηση των όρων δυνατότητας γενίκευσης μιας ιδιαίτερης κατάστασης σε σχέση με την τέχνη και τον πολιτισμό, και ως προς τούτο χρήσιμα για την ανάλυση των όρων παραγωγής της πολιτισμικής διάθεσης και του αυτονόητου χαρακτήρα της, δεν μας επέτρεπαν πολλές φορές όσο θέλαμε να «πάμε στα ίδια τα πράγματα», για τα οποία μιλούσε ο Χούσερλ¹².

Δε θα μπορούσαμε όμως να διαχειριστούμε θετικά τα συγκεκριμένα εμπόδια που αντιμετωπίσαμε αν δεν οπλιζόμασταν με την οπτική της *κατασκευής του αντικειμένου* μας. Η κατασκευή μας αυτή αποτελούσε την *supremus motor* της ερευνητικής μας πρακτικής, καθώς μας επέτρεπε να τοποθετήσουμε τον κάθε ερωτώμενο κατάλληλα μέσα στον κοινωνικό χώρο όπου ανήκει, δηλαδή να τον εντάξουμε στις κοινωνικοοικονομικές δομές που τον παρήγαγαν, να συσχετίσουμε το βίωμά του με τις κοινωνικές δομές και τους κοινωνικούς όρους που το καθόρισαν. Με αυτό τον τρόπο επιδιώξαμε να προσδιορίσουμε την αρχή των πρακτικών και των παραστάσεών του, να τον αντιμετωπίσουμε ως αποτέλεσμα της δράσης συγκεκριμένων δομών και όχι ως προϊόν κάποιας άχρονης ατομικότητας¹³ της οποίας

¹² Η χρήση του κασετοφώνου μάς βοήθησε να ελέγξουμε περαιτέρω, κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των συνεντεύξεων, τη διακύμανση αυτής της εικόνας και, συνεπώς, τη σχέση δύναμης μεταξύ των δύο πλευρών και την εξέλιξή της μέσα στην ίδια τη συνέντευξη. Αναλύοντας τη γλώσσα του κάθε ερωτώμενου, έτσι ώστε να συσχετίσουμε τις αλλαγές του γλωσσικού ύφους με το είδος των ερωτήσεων, και με την ενδεχόμενη συστηματικότητά τους, προσπαθήσαμε να δώσουμε νόημα στη σχέση που έτεινε να διατηρήσει ο ερωτώμενος με το περιεχόμενο της κάθε ερώτησης, να αποτιμήσουμε την σχέση που διατηρούσε ο ερωτώμενος με την κάθε κατηγορία θεμάτων και ερωτημάτων της συζήτησης και τελικά να προσδιορίσουμε τις συστηματικές διαφοροποιήσεις σε επίπεδο παραστάσεων μέσα από τις συσχετίσεις των αλλαγών στάσης που παρατηρούσαμε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

¹³ Βλ. στο πρώτο μέρος του βιβλίου, (de Montlibert, 1999: 31-53). Αξίζει να θυμηθούμε εδώ τον Βέμπερ, ο οποίος έλεγε πως «δεν επιτελείται πρόοδος όταν επιχειρείται μετάβαση από την ψυχολογική ανάλυση των ανθρώπινων ιδιοτήτων προς τις ιδιότητες των κοινωνικών θεσμών· αντίθετα, ο διαφωτισμός των ψυχολογικών συνθηκών και επιπτώσεων των θεσμών προϋποθέτει την τέλεια γνώση αυτών των τελευταίων και την επιστημονική ανάλυση των σχέσεών τους», (Weber, 1965: 178, στο de Montlibert Ch, 1999: 333).

οι κατηγορίες που ενεργοποιούσε όταν επεξεργαζόταν παραστάσεις του κόσμου δημιουργούνταν *ex nihilo*, εκεί και τότε, δηλαδή, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης¹⁴.

Έτσι, δεχτήκαμε καταρχήν πως οι κατηγορίες αυτές, όπως έλεγε ο Ντυρκέμ, «εσωτερικεύονται από έξω», πως οι σημασίες που προωθούνται από τα άτομα, χωρίς να είναι ψευδείς, είναι πάντοτε ελλιπείς, αφού δεν μπορούν να συλλάβουν όλους τους κοινωνικούς καθορισμούς της συμπεριφοράς τους, «το πραγματικό σύνολο μέσα στο οποίο εκτελείται η δραστηριότητά τους», όπως έλεγε ο Βέμπερ (Weber, 1994: 135-190), και οπλισμένοι με την γνώση των αντικειμενικών μηχανισμών και των κοινωνικών δομών μέσα στις οποίες ο ερωτώμενος κατέχει μια θέση που του προσδιορίζει τη συγκεκριμένη άποψη που διαθέτει. Κατά συνέπεια επιχειρήσαμε να διαμορφώσουμε όσο το δυνατόν πιο «κατανοητικές διερωτήσεις», δηλαδή ερωτήσεις οι οποίες, οπλισμένες με τη γνώση αυτή, καθιστούσαν νόμιμες ορισμένες απαντήσεις που άλλες ερωτήσεις και υπό άλλες συνθήκες θα οδηγούσαν στην απώθησή τους (Goffman, 1973).

Ειδικότερα, στη βάση της πεποίθησης πως οι παραστάσεις κάθε ατόμου, «προϊόντα του συστήματος διαθέσεων και προδιαθέσεων που αποτελούν την έξη του (το *habitus*), την πρακτική αίσθηση ως αίσθηση παιγνίου, την *πρακτική λογική*, το *modus operandi* που υπαγορεύει τις συμπεριφορές, δεν μπορούν να εννοηθούν παρά μόνο μέσα στην πραξιακή διαδικασία, και ειδικότερα σε σχέση με τα διάφορα κοινωνικά παίγνια μέσα στα οποία τα κοινωνικά υποκείμενα δρουν ορίζοντάς τα και οριζόμενα ταυτοχρόνως από την ίδια την εργασία ορισμού που επιτελούν» (Παναγιωτόπουλος, 2005)¹⁵, επιχειρήσαμε να θέσουμε συνεχώς έμμεσες ερωτήσεις σε αναφορά με την εμπλοκή τους στις διάφορες σχετικές κανονικοποιημένες δραστηριότητες μέσα στις οποίες αποκτήθηκε η «αίσθηση του παιχνιδιού της τέχνης». Η επιλογή αυτή ήταν εν πολλοίς επιτυχής, καθώς, όπως διαπιστώθηκε, με τον τρόπο αυτόν, οι ερωτήσεις δεν έδιναν την αίσθηση των αντικειμενικοποιητικών ερωτήσεων που προσβάλλουν την εικόνα του εαυτού μέσα από τις αναγωγιστικές

¹⁴ Η κοινωνιολογική αυτή προοπτική μας, δηλαδή, η κατανόηση του κοινωνικού υποκειμένου ως ενός εμπειρικού υποκειμένου, *οροεξαρτημένης παραλλαγής* μιας ευρύτερης κατηγορίας που δομήθηκε μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις, βασίστηκε στο κοινωνιολογικό παράδειγμα του γενετικού δομισμού όπως αυτό διατυπώθηκε από τον P. Bourdieu (Bourdieu, 1974: 3-43).

¹⁵ Και τα προαπαιτούμενα αυτά βασίζονται σε μια διάσταση των θεωρητικών αρχών του γενετικού δομισμού σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά παίγνια δεν μπορούν να αποκτήσουν ένα αντικειμενικό νόημα παρά μόνο μέσω της «αίσθησης» των κοινωνικών υποκειμένων για το πιθανό μέλλον αυτών των παιχνιδιών, που αποκτάται μέσω του πρακτικού ελέγχου των ειδικών κανονικοτήτων τους, μέσω της «αίσθησης του παιγνίου», αυτού του προϊόντος των αντικειμενικών δομών του χώρου του παιγνίου, «της εμπειρίας» του παιχνιδιού, όπως λέμε (Παναγιωτόπουλος, 1990: 32-65).

προοπτικές που οι συγκεκριμένες ερωτήσεις συνήθως δημιουργούν. Αντιθέτως, με τις διατυπωμένες με αυτόν τον τρόπο ερωτήσεις οι ερωτηθέντες, μέσα από μια αίσθησης γοητευτικής ανάμνησης, αντιμετώπισαν πολλές φορές θετικά τις προτροπές αυτές, αν κρίνουμε από την έκταση και την ένταση των πληροφοριών που μας παρείχαν μέσω αυτού του τρόπου.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών με κριτήριο: το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των παππούδων τόσο από τη μεριά του πατέρα όσο και από τη μεριά της μητέρας.

3.1.1 Επάγγελμα γονέων

Με βάση το επάγγελμα του πατέρα, ένας στους πέντε λιμνάζοντες φοιτητές (20,7%) του δείγματος έχει πατέρα που το επάγγελμά του εντάσσεται στα επιστημονικά επαγγέλματα. Από αυτούς, οι μισοί είναι εκπαιδευτικοί (10,8%). Ένας στους πέντε και πλέον φοιτητές (26,5%) έχει πατέρα που το επάγγελμά του εντάσσεται στις μεσαίες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες (τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί, κ.λπ.: 12,0% και υπάλληλοι γραφείου: 14,5%). Ακόμη, ένας στους τέσσερις περίπου φοιτητές (24,1%) έχει πατέρα που το επάγγελμά του εντάσσεται στις κατώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες (ειδικευμένοι εργάτες και τεχνίτες: 13,3%, ανειδίκευτοι εργάτες και αγρότες: 8,4% και απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών (εκτός των σωμάτων ασφαλείας): 2,4%). Ένας στους δέκα φοιτητές (10,8%) έχει πατέρα ιδιοκτήτη μικρής οικογενειακής επιχείρησης, τους οποίους η Ελληνική Στατιστική Αρχή τους εντάσσει στα διευθυντικά στελέχη. Οι φοιτητές με πατέρα που απασχολείται στην παροχή υπηρεσιών ασφάλειας εκπροσωπούνται με ποσοστό 7,2%. Με χαμηλό ποσοστό εκπροσωπούνται οι φοιτητές με πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο-πωλητή (2,4%) και άνεργο (1,2%). Στην κατηγορία «Λοιπά-Μη κατατάξιμοι», που εκπροσωπείται με ποσοστό 7,2%, περιλαμβάνονται επαγγέλματα που δεν δίνουν σαφή εικόνα για το επάγγελμα όπως συνταξιούχοι, δημόσιοι υπάλληλοι και ελεύθεροι επαγγελματίες (γράφημα 3.1).

Γράφημα 3.1

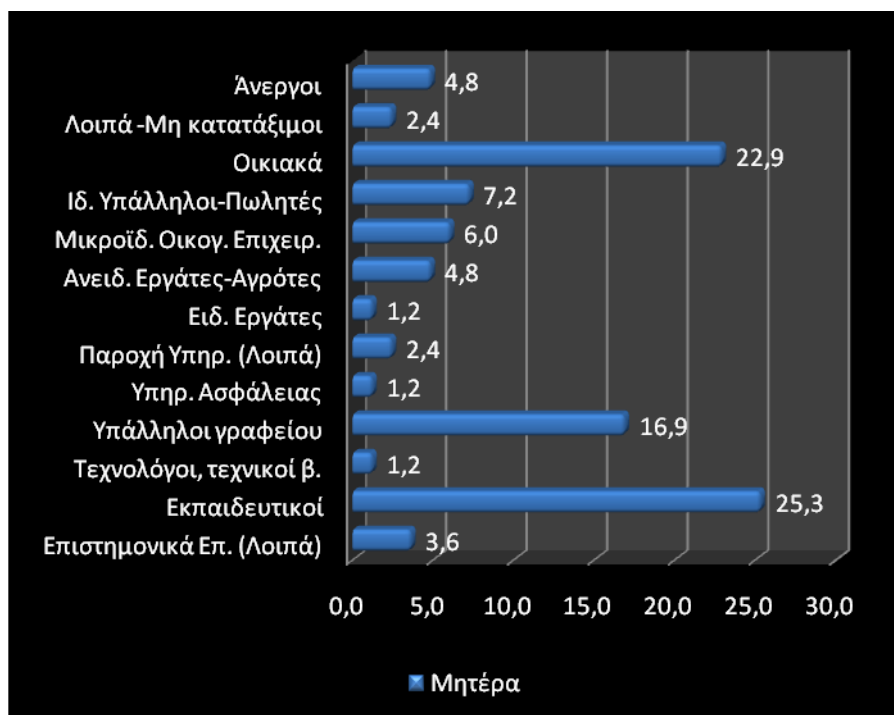
Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος που έχουν καθυστερήσει τις σπουδές τους κατά επάγγελμα πατέρα



Με βάση το επάγγελμα της μητέρας, τα 2/3 των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος έχουν μητέρα που το επάγγελμά της εντάσσεται σε τρεις κατηγορίες: εκπαιδευτικοί (25,3%), οικιακά (22,9%) και υπάλληλο γραφείου (16,9%). Στις υπόλοιπες επαγγελματικές κατηγορίες οι μητέρες των φοιτητών εκπροσωπούνται με χαμηλό ποσοστό: ιδιωτικοί υπάλληλοι και πωλητές (7,2%), ιδιοκτήτες μικρής οικογενειακής επιχείρησης (6,0%), ανεidίκευτοι εργάτες και αγρότες (4,8%), άνεργοι (4,8%), επιστημονικά επαγγέλματα (εκτός των εκπαιδευτικών) (3,6%), απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών (εκτός των υπηρεσιών ασφάλειας) (2,4%), τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί, κ.λπ. (1,2%), υπηρεσίες ασφάλειας (1,2%) και ειδικευμένοι εργάτες (1,2%). Η κατηγορία «Λοιπά-Μη κατατάξιμοι» εκπροσωπείται με ποσοστό 2,4% (γράφημα 3.2).

Γράφημα 3.2

Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος που έχουν καθυστερήσει τις σπουδές τους κατά επάγγελμα μητέρας

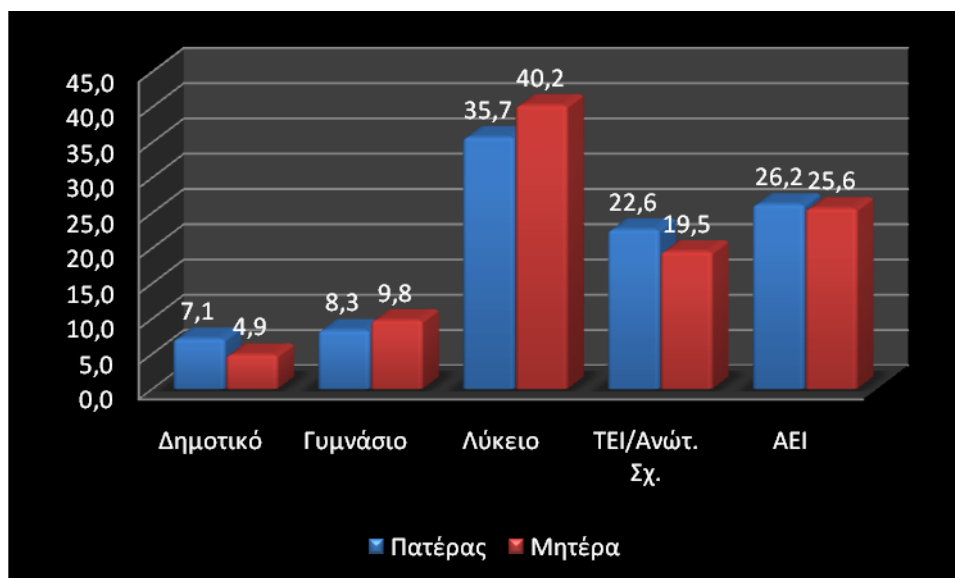


Μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα και της μητέρας παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις. Καταρχήν, η κατηγορία οικιακά, στην οποία εκπροσωπούνται με υψηλό ποσοστό οι φοιτητές με βάση το επάγγελμα της μητέρας δεν υπάρχει ως κατηγορία με βάση το επάγγελμα του πατέρα. Ακόμη, οι φοιτητές με βάση το επάγγελμα της μητέρας εκπροσωπούνται με υψηλότερο ποσοστό στους εκπαιδευτικούς και με χαμηλότερο στους τεχνολόγους και τεχνικούς βοηθούς, στα επιστημονικά επαγγέλματα (εκτός των εκπαιδευτικών), στους ειδικευμένους εργάτες και τους απασχολούμενους στις υπηρεσίες ασφάλειας. Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές.

3.1.2 Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

Στο γράφημα 3.3 παρουσιάζεται το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος.

Γράφημα 3.3
Φοιτητές του δείγματος κατά επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων



Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 3.3, με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης ου πατέρα, το 1/3 και πλέον των φοιτητών έχει πατέρα απόφοιτο Λυκείου (35,7%). Οι μισοί περίπου φοιτητές (48,8%) έχουν πατέρα απόφοιτο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ανώτερη εκπαίδευση: 22,6% και ανώτατη εκπαίδευση: 26,2%). Το 15,4% των φοιτητών έχουν πατέρα απόφοιτο εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (απόφοιτοι Δημοτικού: 7,1% και απόφοιτοι Γυμνασίου: 8,3%).

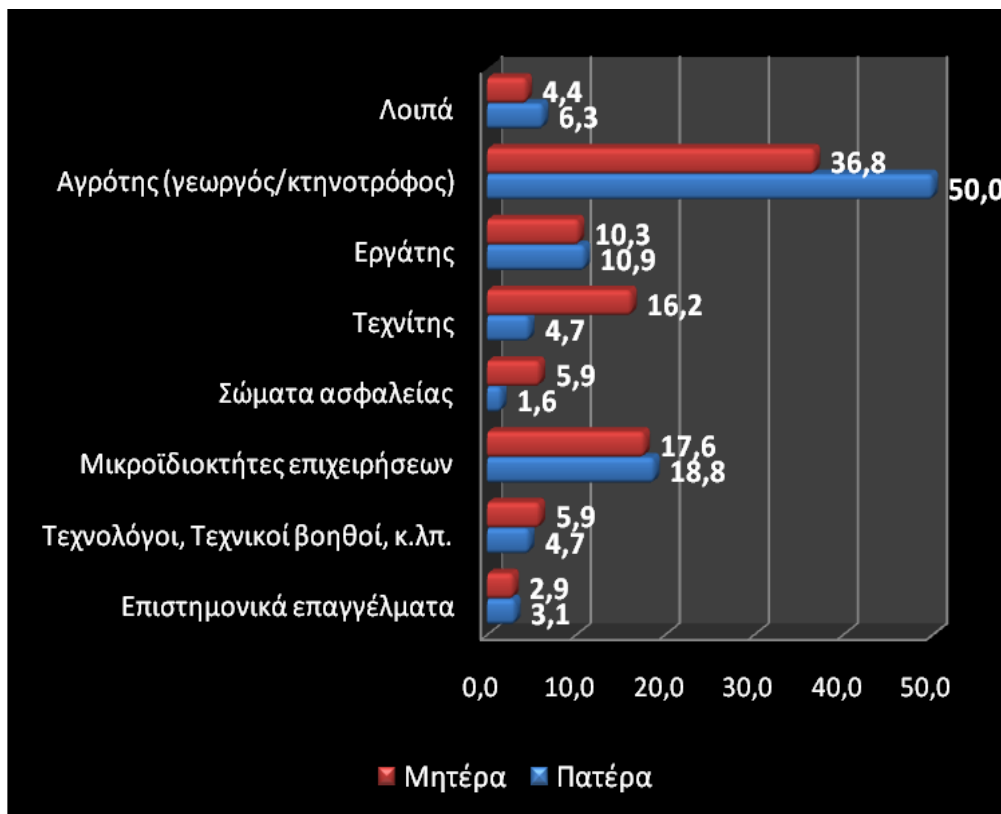
Με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση στη σύνθεση των φοιτητών σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές με μητέρα απόφοιτο Λυκείου εκπροσωπούνται με λίγο υψηλότερο ποσοστό (40,2%) και με λίγο χαμηλότερο ποσοστό με μητέρα απόφοιτο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (45,1%) σε σχέση με το αντίστοιχο επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Το 14,7% των φοιτητών έχει μητέρα απόφοιτη εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικού: 4,9% και Γυμνασίου 9,8%).

3.1.3 Επάγγελμα και επίπεδο εκπαίδευσης παππούδων

Από τους 87 φοιτητές του δείγματος, ένας σημαντικός αριθμός δεν γνώριζε το επάγγελμα του παππού τόσο από τη μεριά του πατέρα (23 φοιτητές) όσο και από τη μεριά της μητέρας (19 φοιτητές). Από τους υπόλοιπους λιμνάζοντες φοιτητές του δείγματος δύο στους τρεις περίπου είχαν παππού τόσο από τη μεριά του πατέρα (65,6%) όσο και από τη μεριά της μητέρας (63,3%) που ασκούσε κάποιο επάγγελμα από τις κατώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες (αγρότης, εργάτης, τεχνίτης). Ακόμη, σημαντικό αριθμός φοιτητών είχαν παππούδες ιδιοκτήτες μικρών οικογενειακών επιχειρήσεων (πατροπλευρικός παππούς: 18,8%, μητροπλευρικός παππούς: 17,6%). Αντίθετα, οι φοιτητές με παππούδες που ασκούν επάγγελμα που εντάσσεται στις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες είναι πολύ χαμηλό (γράφημα 3.4).

Γράφημα 3.4

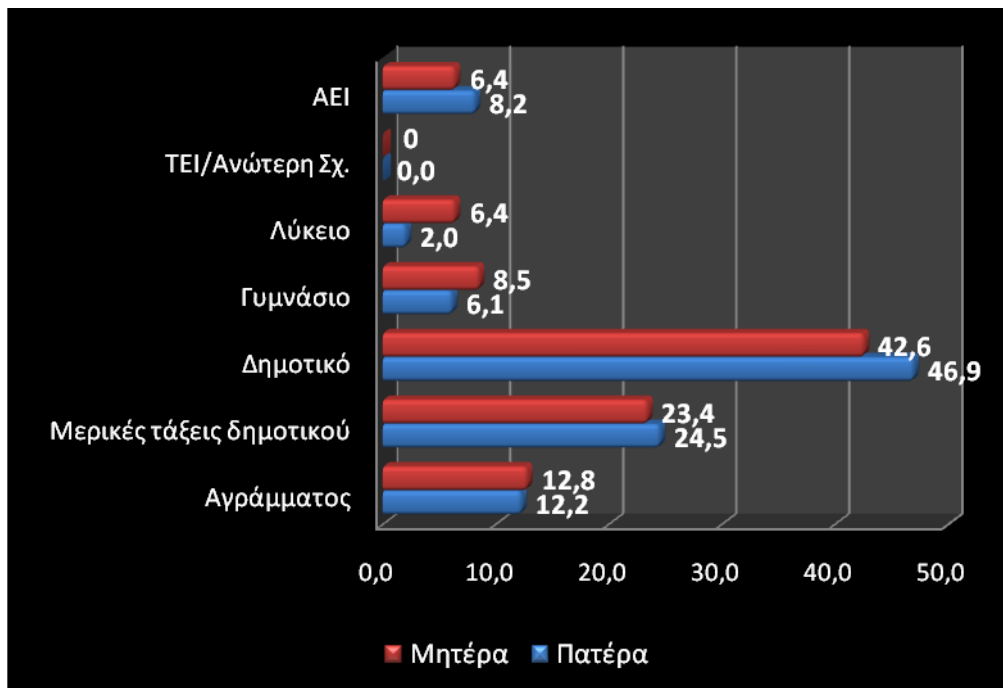
Ποσοστιαία κατανομή των λιμνάζοντων φοιτητών του δείγματος κατά επάγγελμα παππούδων (πατέρα και μητέρας)



Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των παππούδων, ένας πολύ σημαντικός αριθμός φοιτητών του δείγματος δεν γνώριζε το επίπεδο εκπαίδευσης του παππού τόσο από την πλευρά του πατέρα (38 φοιτητές) όσο και από την πλευρά της μητέρας (40 φοιτητές). Από τους υπόλοιπους, τέσσερις στους πέντε φοιτητές έχουν παπού έως και απόφοιτο Δημοτικού. Συγκεκριμένα, από την πλευρά του πατέρα, το 12,2% των φοιτητών έχει παπού αγράμματο, το 24,5% παπού που έχει τελειώσει μερικές τάξεις του Δημοτικού και το 46,9% απόφοιτο Δημοτικού. Από την πλευρά της μητέρας, το 12,8% έχει παπού αγράμματο, το 23,4% παπού που έχει τελειώσει μερικές τάξεις του Δημοτικού και το 42,6% απόφοιτο Δημοτικού. Οι υπόλοιπες εκπαιδευτικές κατηγορίες εκπροσωπούνται με χαμηλό ποσοστό. Συγκεκριμένα, παπού πτυχιούχο ανώτατης εκπαίδευσης έχει το 8,2% των φοιτητών από την πλευρά του πατέρα και το 6,4% από την πλευρά της μητέρας, απόφοιτο Λυκείου το 2,0% των φοιτητών από τη μεριά του πατέρα και 6,4% από την πλευρά της μητέρας και απόφοιτο Γυμνασίου το 6,1% από την πλευρά του πατέρα και το 8,5% από την πλευρά της μητέρας (γράφημα 3.5).

Γράφημα 3.5

Ποσοστιαία κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος κατά επίπεδο εκπαίδευσης παππούδων (πατέρα και μητέρας)



3.2 Συμπλήρωση μηχανογραφικού δελτίου

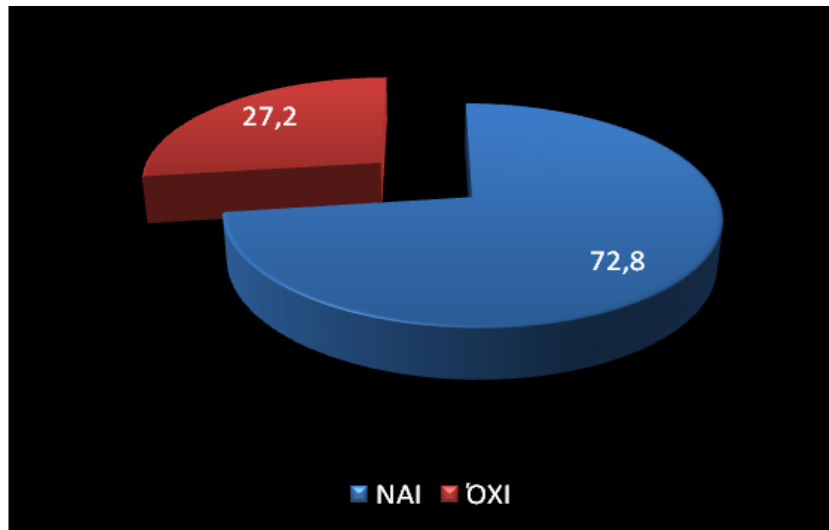
Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η διαδικασία της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού από τους λιμνάζοντες φοιτητές του δείγματος. Συγκεκριμένα, μελετάται (α) αν οι μαθητές συμπλήρωσαν μόνοι τους το μηχανογραφικό ή είχαν κάποια βοήθεια, (β) ποιοι τους βοήθησαν, και (γ) αν έγινε κάποιο λάθος ή όχι κατά τη συμπλήρωσή του.

3.2.1 Βοήθεια στο μηχανογραφικό

Η συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου αποτελεί μια σημαντική διαδικασία καθώς η λανθασμένη συμπλήρωσή του μπορεί να είναι καθοριστική στην επιλογή του τμήματος ή της πόλης που θα φοιτήσει. Μπορεί κάποιος νέος να έχει τις μονάδες/μόρια να περάσει σε μια σχολή ή σε μια πόλη που επιθυμεί, αλλά τελικά να περάσει σε άλλη σχολή ή πόλη, εξαιτίας της λανθασμένης συμπλήρωσης του μηχανογραφικού δελτίου. Οι νέοι δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού γι' αυτό το λόγο οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος ζήτησαν βοήθεια για τη συμπλήρωσή του. Πράγματι, σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος 3.6, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος δέχθηκε βοήθεια για τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού. Συγκεκριμένα, τρεις στους τέσσερις περίπου φοιτητές (72,8%) δέχθηκαν βοήθεια κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού.

Γράφημα 3.6

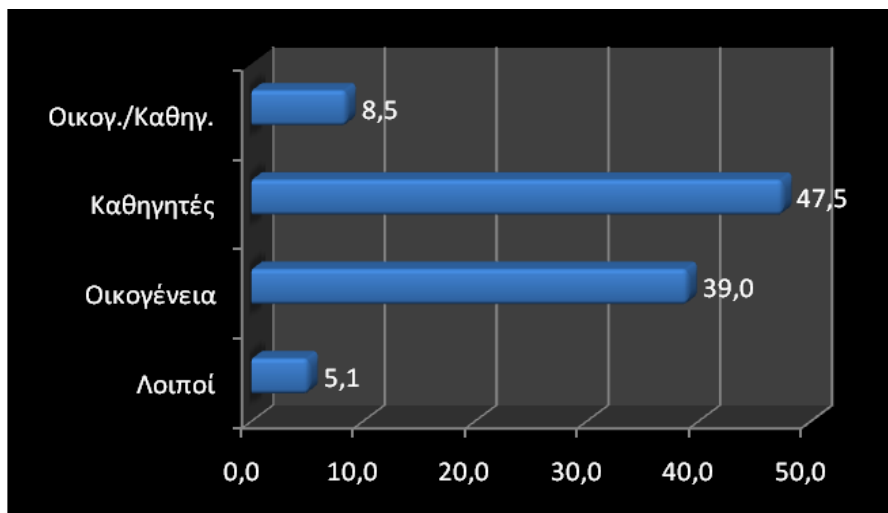
Ποσοστιαία κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος που δέχτηκαν ή δεν δέχτηκαν βοήθεια κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού



Οι φοιτητές του δείγματος που ζήτησαν βοήθεια για τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου απευθύνθηκαν: (α) στους καθηγητές του σχολείου και του φροντιστηρίου, (β) την οικογένειά τους (γονείς και αδέρφια), και (γ) λοιπούς (φίλοι και γνωστοί). Κάποιοι φοιτητές συμβουλευτήκαν τόσο την οικογένεια όσο και τους καθηγητές (γράφημα 3.7).

Γράφημα 3.7

Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος που ζήτησαν βοήθεια κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού κατά φορέα



Από τους φοιτητές που ζήτησαν βοήθεια κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου, περίπου οι μισοί (47,5%) ζήτησαν βοήθεια από τους καθηγητές του σχολείου (συμπεριλαμβανομένων και των καθηγητών που πλαισίωναν ειδικά συμβουλευτικά κέντρα για τη συμπλήρωση και κατάθεση του μηχανογραφικού δελτίου) και του φροντιστηρίου. Ο λόγος που οι νέοι καταφεύγουν στη βοήθεια των καθηγητών σε ορισμένες περιπτώσεις οφείλεται στην αδυναμία των γονέων τους να τους βοηθήσουν: *«Ναι, τη συζήτησα με τους γονείς μου, αλλά πάνω από όλα τη συζήτησα με τους καθηγητές μου. Οι γονείς ότι και να μου έλεγαν, δεν ήξεραν ακριβώς τι σχολή είναι αυτή κ.τ.λ., μπορούσαν να μου πουν, να με βοηθήσουν όσο μπορούσαν, να ψάξουν μαζί μου, δηλαδή να ρωτήσουν τι έχει, τι μπορείς να κάνεις μετά, ακριβώς το αντικείμενο της δουλειάς σου μετά το ξέρεις; Μου έβαζαν κάποιους προβληματισμούς για να σκεφτώ περισσότερο, αυτό»* (φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών, με πατέρα οικοδόμο και μητέρα άνεργη (πρώην υπάλληλος σε σούπερ μάρκετ), απόφοιτοι Λυκείου). Ορισμένοι νέοι ζητούν τη βοήθεια των καθηγητών του σχολείου, κυρίως, για τον έλεγχο της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού δελτίου. Οι περισσότεροι νέοι που τους βοήθησαν καθηγητές, ήταν καθηγητές του φροντιστηρίου.

Δεν θυμάμαι καλά... Πρέπει να μας είχαν δώσει από το σχολείο ένα έτοιμο; Ναι, γιατί θυμάμαι είχα κάτι χαρτιά... [Σας βοήθησε κάποιος;] Όχι, αυτό. Μας είχαν δώσει κάποια συμπληρωμένα σαν δείγμα από το σχολείο... και το τσέκαραν οι καθηγητές πριν το δώσουμε.

Φοιτήτρια Τμήματος Κτηνιατρικής, 9ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (αστυνομικός), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Εκπαιδευτικός, απόφοιτη Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Ναι, μία καθηγήτρια που μου έκανε αρχές οικονομικής θεωρίας, εκείνη με βοήθησε σαν πιο καταρτισμένη ας πούμε.

Φοιτητής Τμήματος Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων, 6ο έτος

Πατέρας: Τεχνίτης (ηλεκτρολόγος), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Λυκείου

Ότι συμβουλές είχα από το φροντιστήριό μου.

Φοιτήτρια Τμήματος Δημοσιογραφίας & ΜΜΕ, 7ο έτος

Πατέρας: Λογιστής, απόφοιτος ΙΕΚ

Μητέρα: Λογίστρια, απόφοιτη ΤΕΙ

Επίσης, υψηλό ποσοστό των φοιτητών του δείγματος (39,0%) ζήτησε βοήθεια από την οικογένειά του κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου. Σε ορισμένες περιπτώσεις τους βοήθησε μόνο ο πατέρας ή η μητέρα, ανάλογα με το ποιος από τους δύο είχε τις γνώσεις και την εμπειρία για να τους βοηθήσει: *«Το συμπλήρωσα μαζί με τον πατέρα μου, είναι εκπαιδευτικός, αλλά δεν συνάντησα κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, δηλαδή δεν χρειάστηκα και ιδιαίτερη βοήθεια»* (φοιτητής Τμήματος Γεωλογίας, 6ο έτος, με πατέρα εκπαιδευτικό στη μέση εκπαίδευση και μητέρα νηπιαγωγό). Σε άλλες περιπτώσεις συμβουλευονται και τους δύο γονείς. Για κάποιους φοιτητές η επιλογή αυτή αποτέλεσε μια αναγκαιότητα καθώς δεν είχαν που αλλού να απευθυνθούν, όπως αναφέρει ένα φοιτητής στο 7ο έτος του Τμήματος Φυσικής με γονείς απόφοιτους ανώτερης σχολής (ΑΣΠΑΙΤΕ) (πατέρας: συνταξιούχος, μητέρα: άνεργη): *«Να μην γίνει λάθος, να μην χάσω προθεσμίες... δεν μας είχαν εξηγήσει... Για παράδειγμα, πολλοί φοιτητές βάλανε τις σχολές που πιάνανε. Για παράδειγμα ενώ μπορούσες να βάλεις σχολή που δεν την έπιανες, να πέρναγες, μόνο και μόνο επειδή την έβαλες πρώτη επιλογή... Κι αυτό το πρόβλημα... ασυνεννοησία, δεν ξέραμε τι να κάνουμε... [Και ποιος σας βοήθησε;] Οι γονείς μου (...) στο σπίτι, σαν οικογένεια μόνο»*. Σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους είτε γιατί οι ίδιοι ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ και

είχαν την ανάλογη εμπειρία, όπως συνέβη στην περίπτωση του φοιτητή Τμήματος Ιατρικής στο 8ο έτος με γονείς απόφοιτους ΑΕΙ (πατέρας: φαρμακοποιός και μητέρα: συνταξιούχος) είτε γιατί, εκτός από την εμπειρία, είχαν και τις γνώσεις γιατί είναι εκπαιδευτικοί: *«Οι γονείς μου γιατί τυχαίνει να είναι εκπαιδευτικοί»* (φοιτητής Τμήματος Γεωλογίας στο 6ο έτος με γονείς καθηγητές μέσης εκπαίδευσης). Ακόμη, από την οικογένεια στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού βοήθησαν και αδέρφια, οι οποίοι ήταν φοιτητές: *«Θεωρώ ότι αν έχεις τόσους ανθρώπους να σε κατευθύνουν είναι γενικότερα εύκολο, αλλά υπάρχουν πάρα πάρα πολλά παιδιά που δεν έχουν αυτήν την κατεύθυνση. (...) Με βοήθησε ο αδερφός μου που ήταν ήδη φοιτητής»* (φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών, με πατέρα απόφοιτο ΤΕΙ και μητέρα απόφοιτη Λυκείου, απασχολούμενοι σε οικογενειακή επιχείρηση).

Με την οικογένειά μου και τα αδέρφια μου που και αυτοί ακολούθησαν παιδαγωγικά επαγγέλματα. (...) Τα αδέρφια μου που είναι μεγαλύτερα και είχαν τελειώσει και ήξεραν τη διαδικασία.

Φοιτητής Τμήματος Νηπιαγωγών, 7ο έτος

Πατέρας: Πυροσβέστης, απόφοιτος Δημοτικού

Μητέρα: Υπάλληλος γραφείου (τράπεζα), απόφοιτη Λυκείου

Κάποιοι φοιτητές κατέφυγαν τόσο στη βοήθεια των καθηγητών όσο και στη βοήθεια των γονέων: *«Με τους γονείς... με τη μητέρα μου γιατί ο πατέρας μου έλειπε... και τους καθηγητές μου, του φροντιστηρίου... εκείνοι με βοηθήσανε»* (φοιτητής Τμήματος Μαθηματικού, 6ο έτος με γονείς απόφοιτους Λυκείου (πατέρας: συνταξιούχος ναυτικός, μητέρα: οικιακά)). Άλλοι πάλι νέοι είχαν ζητήσει τη συμβουλή φίλων τους που σπούδαζαν.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, λειτουργεί αρμόδιο γραφείο που βοηθάει τους μαθητές να επιλέξουν κάποια σχολή, αλλά και να συμπληρώσουν το μηχανογραφικό δελτίο. Ορισμένοι νέοι του δείγματος για τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού χρησιμοποίησαν αυτήν την υπηρεσία.

Τώρα δεν θυμάμαι ακριβώς ποιες ήταν οι τεχνικές... αλλά θυμάμαι τότε είχα ενημερωθεί, είχα πάει και στον αρμόδιο φορέα στο Ρέθυμνο και μου είχαν δώσει κάποιες συμβουλές.

Φοιτητής Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, 7ο έτος
Πατέρας: Συνταξιούχος (ιδιοκτήτης μικρής οικογενειακής επιχείρησης),
απόφοιτος Δημοτικού
Μητέρα: Υπάλληλος γραφείου (λογίστρια), απόφοιτη Λυκείου

Η σημασία και η προσοχή που έδωσαν οι φοιτητές κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου τονίστηκε ιδιαίτερα και στη σχετική συζήτηση που έγινε στο focus group. Οι φοιτητές ανέφεραν ότι ζήτησαν τη βοήθεια τόσο από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον όσο και από γνωστούς και φίλους που είχαν σχετική εμπειρία.

[B] Το μηχανογραφικό το συμπλήρωσα με τη μητέρα μου, που ήξερε, είχα και τον αδερφό μου μεγαλύτερο και ήξερε τέλος πάντων γιατί είναι στο χώρο της εκπαίδευσης.

Φοιτητής Τμήματος Μαθηματικού, 9ο έτος
Πατέρας: Γιατρός, απόφοιτος ΑΕΙ
Μητέρα: Εκπαιδευτικός, απόφοιτη ΑΕΙ

[Λ] Όπως είπα πριν το μηχανογραφικό το συμπλήρωσα μαζί με τον καθηγητή στο φροντιστήριο, φυσικός.

Φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών, 6ο έτος
Πατέρας: Οικοδόμος, απόφοιτος Λυκείου
Μητέρα: Άνεργη (πρώην πωλήτρια σε σούπερ μάρκετ), απόφοιτη Λυκείου

[Στ] Το μηχανογραφικό μου το συμπλήρωσε η μητέρα μου, ήξερε από πανελλαδικές εξετάσεις κτλ.

Φοιτητής Τμήματος Φυσικής, 6ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (πυροσβέστης), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Εκπαιδευτικός, απόφοιτος ΑΕΙ

[M] Το μηχανογραφικό με βοήθησε να το συμπληρώσω η καθηγήτριά μου στο φροντιστήριο.

Φοιτήτρια Τμήματος Φιλολογίας, 6ο έτος

Πατέρας: Εργάτης, απόφοιτος Γυμνασίου

Μητέρα: Εργάτρια, απόφοιτη Γυμνασίου

[K] Το μηχανογραφικό το συμπλήρωσα σε συνεργασία με τον πατέρα μου και τον διευθυντή του σχολείου μου.

Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 7ο έτος

Πατέρας: Ιερέας, απόφοιτος Ανώτερης Σχολής

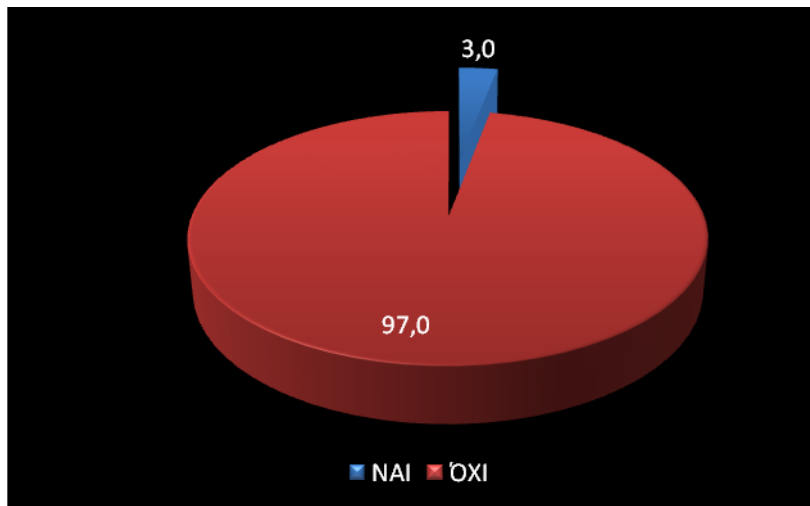
Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Γυμνασίου

3.2.2 Λάθος κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού

Η πλειονότητα των λιμναζόντων φοιτητών δείγματος όπως αναφέρθηκε παραπάνω ζήτησε βοήθεια για τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού από τους καθηγητές ή/και τους γονείς τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η συντριπτική πλειονότητα των φοιτητών (97,0%) να μην κάνει κάποιο λάθος κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού (γράφημα 3.8). Φαίνεται ότι η βοήθεια που δέχτηκαν, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο.

Γράφημα 3.8

Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος που έκαναν ή δεν έκαναν λάθος κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου



Συνοψίζοντας, η συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς, ένα λάθος μπορεί να είναι καθοριστικό στις σπουδές των νέων. Γι' αυτό το λόγο όλοι σχεδόν οι φοιτητές του δείγματος ζήτησαν βοήθεια για τη συμπλήρωσή του. Η πλειονότητα των φοιτητών συμβουλεύεται τους καθηγητές του σχολείου ή του φροντιστηρίου και τους γονείς τους. Η ιδιαίτερη προσοχή που επιδεικνύουν κατά τη συμπλήρωσή είχε ως αποτέλεσμα ελάχιστοι φοιτητές να κάνουν λάθος κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού.

3.3 Επιλογή σπουδών

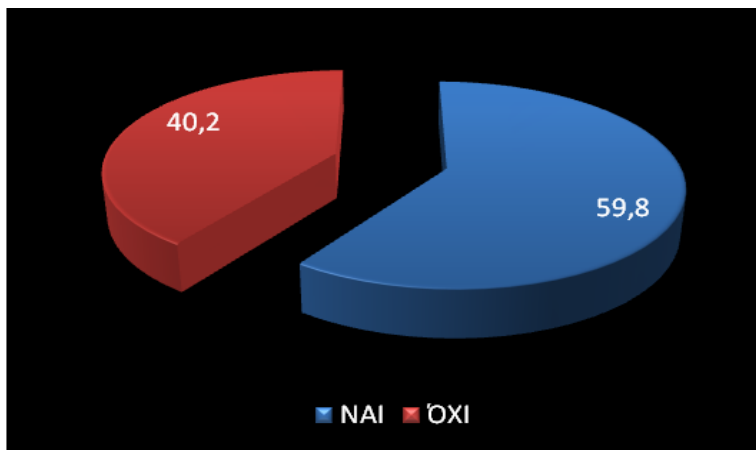
Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές επέλεξαν το τμήμα στο οποίο φοιτούν. Ειδικότερα αναλύονται οι παράγοντες που επέδρασαν στη συγκεκριμένη επιλογή, τη σειρά προτίμησης ως τμήμα αλλά και ως αντικείμενο σπουδών στο μηχανογραφικό δελτίο, η δήλωση και άλλων σχολών και τμημάτων στο μηχανογραφικό δελτίο και οι γνώσεις που είχαν για το περιεχόμενο των σπουδών των σχολών που δήλωσαν.

3.3.1 Συζήτηση επιλογής σχολής/ τμήματος

Η επιλογή της σχολής και του τμήματος αποτελεί από τις πιο σημαντικές στιγμές της προσπάθειας που καταβάλουν οι μαθητές να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση, εφόσον αυτή θα καθορίσει σε σημαντικό βαθμό τη μελλοντική πορεία του ατόμου. Γι' αυτό το λόγο η επιλογή της σχολής απαιτεί σκέψη και συζήτηση. Οι περισσότεροι λιμνάζοντες φοιτητές του δείγματος (59,8%) συζήτησαν την επιλογή του τμήματος με κάποιο άτομο. Σημαντικό, όμως, ποσοστό φοιτητών (40,2%) δεν συζήτησε την επιλογή του τμήματος με κάποιο άτομο (γράφημα 3.9). Οι φοιτητές που δεν συζήτησαν την επιλογή τους, αναφέρουν ότι επέλεξαν το τμήμα με βάση το προσωπικό τους ενδιαφέρον: «*Όχι, προσωπική. Μου άρεσε πάρα πολύ η χημεία και μου αρέσει πολύ η χημεία*», φοιτητής Τμήματος Χημείας, 21ο έτος (πατέρας: εργολάβος οικοδομών, απόφοιτος Γυμνασίου - μητέρα: οικιακά, απόφοιτη Δημοτικού).

Γράφημα 3.9

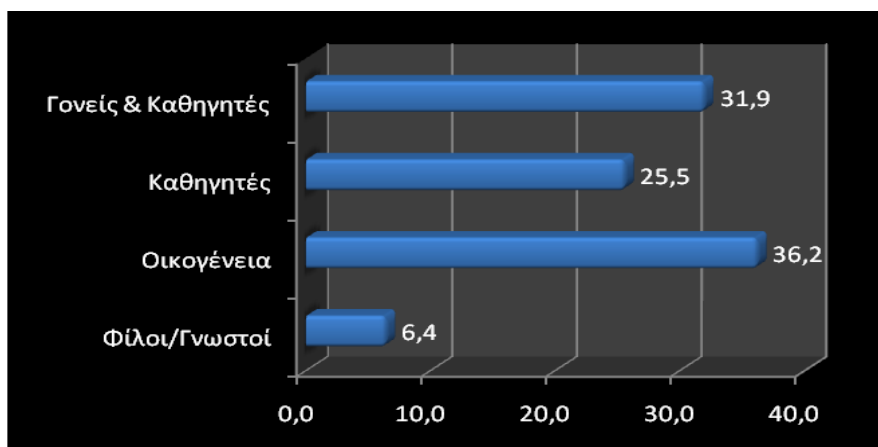
Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος που συζήτησαν ή δεν συζήτησαν την επιλογή του τμήματος



Η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος συζήτησαν την επιλογή του τμήματος, κυρίως, με την οικογένειά τους και τους καθηγητές του σχολείου και του φροντιστηρίου. Ειδικότερα, το 36,2% των φοιτητών συζήτησαν την επιλογή τους με την οικογένειά τους, το 25,5% με τους καθηγητές τους και το 31,9% με τους γονείς αλλά και τους καθηγητές. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (6,4%) συμβουλευτήκε φίλους ή γνωστούς (γράφημα 3.10).

Γράφημα 3.10

Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος κατά φορέα συζήτησης της επιλογής σπουδών



Οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος συζήτησαν την επιλογή με την οικογένειά τους συμπεριλαμβανομένων εκτός από τους γονείς και τα αδέρφια τους σε κάποιες περιπτώσεις. Είναι γνωστό ότι η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή των σπουδών με ποικίλους τρόπους και διαδικασίες. Μάλιστα, παρατηρείται το φαινόμενο ορισμένες φορές, η επιλογή των σπουδών να γίνεται με βάση τις προτιμήσεις των γονέων: *«Ήθελα πρώτα εγώ ιστορία-αρχαιολογία, αλλά μετά από πίεση των γονέων και ήρθα εδώ, δηλαδή δεν ήταν και τόσο επιλογή μου. Δεν το μετάνιωσα τελικά, αλλά δεν ήταν αυτή η αρχική επιλογή μου. (...) Αρχική ήταν η ιστορία-αρχαιολογία. Ήθελα να ακολουθήσω κιόλας τον τομέα της αρχαιολογίας, με ενδιέφερε περισσότερο. Ωστόσο θεώρησαν οι δικοί μου ότι θα ήταν καλύτερα από θέμα αποκατάστασης η κλασική φιλολογία και επέλεξα»* (φοιτήτρια Τμήματος Φιλολογίας, 6ο έτος, με γονείς εργάτες, απόφοιτους Γυμνασίου).

Με τον πατέρα μου. Μου είπε ότι η πληροφορική είναι η σχολή του μέλλοντος και επέλεξα πληροφορική.

Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 7ο έτος

Πατέρας: Ιερέας, απόφοιτος Ανώτερης Σχολής

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Γυμνασίου

Με τους γονείς μου, τον αδερφό μου που σπούδαζε ήδη και επειδή ήταν και Γιάννενα, επειδή είμαι από εδώ.

Φοιτητής Τμήματος Οικονομικού, 7ο έτος

Πατέρας: Υπάλληλος γραφείου (νομαρχία), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Υπάλληλος γραφείου (νομαρχία), απόφοιτη Λυκείου

Με την οικογένειά μου και τα αδέρφια μου που και αυτοί ακολούθησαν παιδαγωγικά επαγγέλματα. (...) Μπορεί να φανεί περίεργο, όχι, μόνο παιδαγωγικά επαγγέλματα, μόνο παιδαγωγικές σχολές.

Φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

Πατέρας: Συνταξιούχος (πυροσβέστης), απόφοιτος Δημοτικού

Μητέρα: Συνταξιούχος (υπάλληλος γραφείου-τράπεζα), απόφοιτη Λυκείου

Οι φοιτητές συζήτησαν την επιλογή των σπουδών τους και με τους καθηγητές του σχολείου αλλά και του φροντιστηρίου. Οι καθηγητές κατά τη συζήτηση για την επιλογή του τμήματος δίνουν έμφαση στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους: *«Ήταν συμβουλή ενός καθηγητή μου τότε, που μου έκανε ιδιαίτερα...ότι θα μου ταίριαζε περισσότερο αυτή η σχολή σε σχέση με το κλασικό τμήμα φιλολογίας»*, (φοιτητής Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών με πατέρα συνταξιούχο (ιδιοκτήτη μικρού καταστήματος) απόφοιτο Δημοτικού και μητέρα υπάλληλο γραφείου (λογίστρια), απόφοιτη Λυκείου). Άλλες φορές η συζήτηση με τους καθηγητές επικεντρώνεται στις επαγγελματικές προοπτικές της σχολής: *«Επηρεάστηκα πολύ από τους καθηγητές μου, στο φροντιστήριο, διότι μου είπαν ότι αυτή η σχολή με βάση τα μαθήματα στον οδηγό σπουδών που είχε ήταν πολύ καταρτισμένη, βάση μαθημάτων, σχολή και δουλειάς, δημοσιεύσεων κ.τ.λ., τα ψάξαμε όλα αυτά με τον καθηγητή. Και μου είπε ότι κάτι τέτοιο, επειδή είχαμε και την προοπτική να γίνουμε μηχανικοί, θα ήταν πολύ καλό σαν σταδιοδρομία επαγγελματική»* (φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών, 6ο έτος με γονείς απόφοιτους Λυκείου, πατέρας: οικοδόμος, μητέρα: άνεργη, πρώην υπάλληλος σε σούπερ μάρκετ).

Η συζήτηση ήταν κυρίως με καθηγητές του σχολείου. Τώρα το επέλεξα γιατί με ενδιέφερε το σχέδιο και η κατασκευή, δηλαδή το πρακτικό κομμάτι, χωρίς να ξέρω ακριβώς τι είναι το επάγγελμα, την ουσία του.

Φοιτητής Τμήματος Αρχιτεκτονικής, 7ο έτος

Πατέρας: Ηλεκτρολόγος, απόφοιτος ΤΕΙ

Μητέρα: Υπάλληλος γραφείου (ΟΑΕΔ), απόφοιτη Λυκείου

Το συζήτησα με καθηγητές μου από το φροντιστήριο και το επέλεξα γιατί είχα ακούσει ότι έχει καλές προοπτικές και ότι η διδασκαλία είναι σε καλό επίπεδο.

Φοιτήτρια Τμήματος Αρχιτεκτονικής, 7ο έτος

Πατέρας: Τεχνίτης (ελαιοχρωματιστής), απόφοιτος Δημοτικού

Μητέρα: Ιδιωτική υπάλληλος (σούπερ μάρκετ), απόφοιτη Δημοτικού

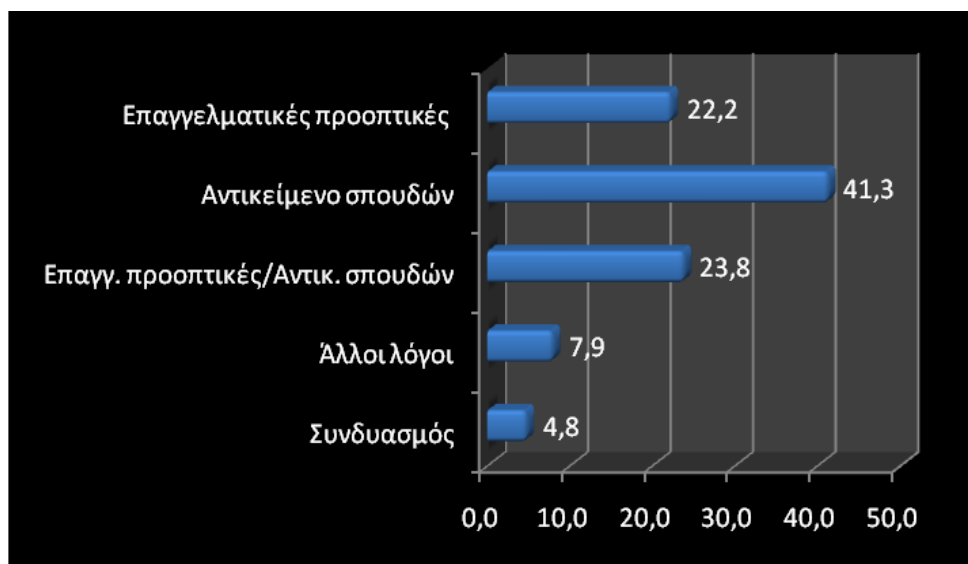
Οι φοιτητές σε αρκετές περιπτώσεις συζητούν την επιλογή τους τόσο με την οικογένειά τους όσο και με τους καθηγητές: «*Με τους γονείς μου και τους καθηγητές μου*» (φοιτητής Τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών, 7ο έτος με πατέρα λογιστή, απόφοιτο ΙΕΚ και μητέρα απόφοιτη Λυκείου που ασχολείται με τα οικιακά).

3.3.2 Λόγοι επιλογής του τμήματος

Στο γράφημα 3.11 απεικονίζονται οι λόγοι για τους οποίους οι λιμνάζοντες φοιτητές του δείγματος επέλεξαν τη συγκεκριμένη σχολή/ τμήμα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος, για την πλειονότητα των φοιτητών (87,3%) η επιλογή του τμήματος έγινε με κριτήριο το αντικείμενο σπουδών και τις επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρει. Σε ορισμένες περιπτώσεις (7,9%) η επιλογή των σπουδών έγινε με διαφορετικά κριτήρια (πίεση από τους γονείς και κύρος της σχολής). Ακόμη, θα πρέπει να επισημανθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις η επιλογή του τμήματος έγινε με συνδυασμό κριτηρίων (4,8%).

Γράφημα 3.11

Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμνάζοντων φοιτητών του δείγματος κατά κριτήριο/α επιλογής των σπουδών



Οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος (41,3%) επέλεξαν τη συγκεκριμένη σχολή/ τμήμα λόγω του αντικειμένου των σπουδών. Ορισμένοι φοιτητές δεν πέτυχαν στο τμήμα της πρώτης τους επιλογής και επέλεξαν άλλο συγγενές τμήμα, της ίδιας σχολής. Πρόκειται, κυρίως, για φοιτητές των Πολυτεχνικών Σχολών και των Σχολών Θετικών Επιστημών: *«Κατά βάση ήθελα Πολυτεχνείο, είχα πάρει τεχνολογική κατεύθυνση, και έβαλα ρε παιδί μου 1η επιλογή ηλεκτρολόγοι. Να σας πω την αλήθεια δεν πολυξέρα, γιατί και τα παιδιά, καλώς ή κακώς δεν πολυξέρουν και τι παίζεται μέσα στις σχολές, ποιο είναι ακριβώς το αντικείμενο, τι μαθήματα έχουμε, οπότε από την επιλογή μου, εγώ έχω μείνει ευχαριστημένος ξέρω εγώ. Με βάση και τη δυσκολία της σχολής κι όλα αυτά. Δηλαδή δεν ξέρω αν θα ήταν καλύτερα να είχα περάσει ηλεκτρολόγος όπως ήθελα ας πούμε, αυτό»* (φοιτητής Τμήματος Χημικών Μηχανικών, 7ο έτος με γονείς δημόσιους υπάλληλους (ένωση συνεταιρισμών), απόφοιτους Λυκείου). Επίσης, κάποιοι φοιτητές που δεν πέτυχαν στο τμήμα της επιλογής τους, επέλεξαν κάποιο άλλο συγγενές τμήματα λόγω της ευρύτητας του αντικειμένου των σπουδών: *«Είχα δηλώσει πρώτη επιλογή τη Σχολή Αξιωματικών της Αστυνομίας, απλά δεν έτυχε. Κι αφού πέρασα στη Σχολή Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, πήγα εκεί. (...) Διότι, από ότι είχα ρωτήσει από κάποια έρευνα αγοράς που είχα κάνει, το τμήμα έχει πολλαπλές κατευθύνσεις είτε προς τη λογιστική κατεύθυνση είτε προς το μάρκετινγκ, είτε στα θέματα οικονομικά, οπότε θεώρησα ότι παρέχει πολλαπλές επιλογές»*, (φοιτητής Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, 6ο έτος με γονείς απόφοιτους Λυκείου, πατέρα: τεχνίτης (ηλεκτρολόγος) - μητέρα: οικιακά). Ακόμη, κάποιοι φοιτητές επέλεξαν τη σχολή/ τμήμα ως σύγχρονο ή νέο αντικείμενο:

«Επειδή θεωρώ ότι οι πιο πολλές σχολές ήδη έχουν βγάλει πολλούς φοιτητές... οπότε σαν αντικείμενο αποκατάστασης είναι πιο δύσκολα. Πέρα από αυτό θεωρώ ότι Σχολή Μηχανικών Επιστήμης των Υλικών έχει εφαρμογές καινούριες, έχει μελέτη υλικών, οι οποίες δεν έχουν εφαρμοστεί ακόμα στην Ελλάδα και πιστεύω ότι σου εξασφαλίζει δουλειά για αργότερα, για το μέλλον, το οποίο δεν θα στερέψει ποτέ. Το αντικείμενο αυτό, η μελέτη των υλικών, δημιουργίας υλικών και οι εφαρμογές των υλικών... είτε είναι ενέργειες, είτε είναι βιοϊλικά, είτε είναι καινούριες εφαρμογές τεχνολογίας» (φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών, 10ο έτος με γονείς μικροϊδιοκτήτες επιχείρησης (κρεοπωλείο), πατέρας: απόφοιτος ΤΕΙ - μητέρα: απόφοιτη Λυκείου).

Μου αρέσαν από μικρός, είχα κλίση... είχα έφεση σε αυτά, και... γι' αυτό. Από μικρός διάβαζα... όταν είχα ελεύθερο χρόνο διάβαζα μαθηματικά... μου άρεσαν παραπάνω από όλα.

Φοιτητής Τμήματος Μαθηματικού, 9ο έτος

Πατέρας: Γιατρός, απόφοιτος ΑΕΙ

Μητέρα: Εκπαιδευτικός, απόφοιτη ΑΕΙ

Μ' αρέσει έτσι η ενασχόληση με το περιβάλλον και κάποια μετεωρολογικά και τεχνικά θέματα που ήξερα ότι έχει και αυτά με οδήγησαν σε αυτήν την επιλογή.

Φοιτητής Τμήματος Γεωλογίας, 6ο έτος

Πατέρας: Εκπαιδευτικός, απόφοιτος ΑΕΙ

Μητέρα: Εκπαιδευτικός, απόφοιτος ΑΕΙ

Ένα άλλο κριτήριο επιλογής της σχολής/ τμήματος είναι οι επαγγελματικές προοπτικές που παρέχει (22,2%). Το πτυχίο που χορηγεί η σχολή/ τμήμα για πολλούς νέους αποτελεί το «εισιτήριο» στην απασχόληση. Οι φοιτητές επιλέγουν σχολές/ τμήματα που έχουν τις περισσότερες προοπτικές απασχόλησης: «Γιατί θεωρούσαμε και θεωρώ ακόμα ότι είναι το αντικείμενο που έχει να κάνει με το παρόν, με το μέλλον, είναι ενδιαφέρον. Γενικά τα πράγματα γύρω μας χρειάζονται την τεχνολογία και ήταν ένας λόγος που με έκανε να το ερωτευτώ λίγο παραπάνω» (φοιτητής Τμήματος

Πληροφορικής, 6ο έτος με πατέρα δασολόγο, απόφοιτο ΑΕΙ και μητέρα: υπάλληλο γραφείου, απόφοιτη ΙΕΚ).

Πίστευα βασικά, μέχρι τα 2-3 πρώτα έτη, που ήταν καλύτερα τα πράγματα οικονομικά ότι θα μπορούσα καλύτερα να βρω μια δουλειά, βασικά μέσω μαθημάτων κυρίως... ιδιαίτερα, φροντιστήριο, αν δεν διοριζόμουν κάποια στιγμή.

*Φοιτήτρια Τμήματος Φιλολογίας, 6ο έτος
Πατέρας: Ελεύθερος επαγγελματίας, απόφοιτος Λυκείου
Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Λυκείου*

Επίδραση στην επιλογή της σχολής/τμήματος ασκεί και το οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς αποτελούν πρότυπα για τους νέους από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους και επηρεάζουν τις επιλογές τους με βιωματικό τρόπο, ο οποίος δεν είναι συνειδητός και μοιάζει σαν να είναι βιολογικός. Ακόμη, οι γονείς επηρεάζουν τις επιλογές των παιδιών τους με τις συμβουλές τους.

Βασικά, επειδή η οικογένειά μου... η μητέρα μου είναι φιλόλογος, οπότε είχα την ευκαιρία να δω και να ζήσω εκ των έσω τη διαδικασία του να διδάσκεις...τη διαδικασία του... πολλές φορές η μητέρα μου διόρθωνε γραπτά, κτλ... είχα την τύχη να την έχω καθηγήτρια, μπορώ να σας πω ότι με γοήτευε η ιδέα του να είμαι κάποια στιγμή σε τάξη. Οπότε σκέφτηκα ότι και τα δύο... Αυτό που σας είπα πριν, τη θετική προδιάθεση προς αυτά τα τμήματα συν κάποια στιγμή να διδάξω στην τάξη είτε σε ιδιωτικό είτε σε δημόσιο σχολείο. Θεώρησα ότι σαν εργασία και μου ταίριαζε και το θεωρούσα σαν ένα καλό κίνητρο.

*Φοιτητής Τμήματος Φυσικής, 6ο έτος
Πατέρας: Συνταξιούχος (πυροσβέστης), απόφοιτος Λυκείου
Μητέρα: Εκπαιδευτικός, απόφοιτη ΑΕΙ*

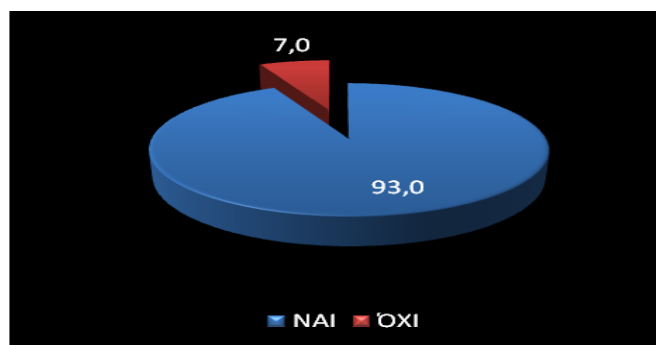
Η φήμη, η παράδοση και η ιστορία της σχολής/τμήματος, επίσης, αποτελεί κριτήριο επιλογής τους από ορισμένους φοιτητές: «Δεν είχα κάποια ιδιαίτερη προτίμηση σε κάτι άλλο και επίσης μου φάνηκε σαν ιστορία ότι μπορώ να μπω στο Πολυτεχνείο», φοιτήτρια Τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών, 7ο έτος (πατέρας: λογιστής, απόφοιτος ΙΕΚ - μητέρα: οικιακά, απόφοιτη Λυκείου).

3.3.3 Σειρά προτίμησης του τμήματος που φοιτούν στο μηχανογραφικό δελτίο

Όλοι σχεδόν οι φοιτητές του δείγματος (93,0%) δήλωσαν ότι το τμήμα στο οποίο φοιτούν ήταν μέσα στις επιλογές τους. Ελάχιστοι φοιτητές (7,0%) δήλωσαν ότι το τμήμα που φοιτούν δεν ήταν επιλογή τους (γράφημα 3.12).

Γράφημα 3.12

Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος που δήλωσαν ήταν ή δεν ήταν επιλογή τους

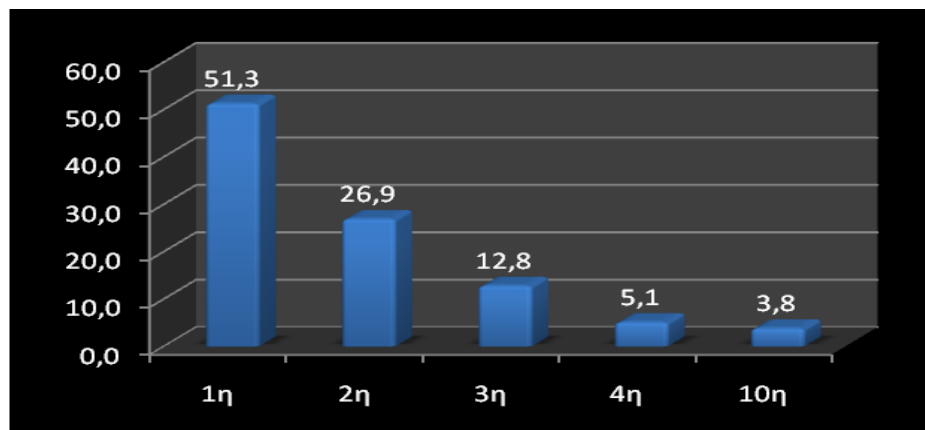


Αυτό προκύπτει και από το γεγονός ότι για όλους τους φοιτητές του δείγματος το αντικείμενο σπουδών ήταν στις τρεις πρώτες επιλογές (91,1%) του μηχανογραφικού δελτίου που συμπλήρωσαν. Συγκεκριμένα για τους μισούς φοιτητές το αντικείμενο που σπουδάζουν ήταν πρώτη τους επιλογή (51,3%). Για το 1/4 των φοιτητών (26,9%) το αντικείμενο που σπουδάζουν ήταν δεύτερη επιλογή και για το

12,8% τρίτη επιλογή. Το 5,1% των φοιτητών δήλωσε ότι το αντικείμενο σπουδών ήταν τέταρτη επιλογή και το 3,8% 10η επιλογή (γράφημα 3.13).

Γράφημα 3.13

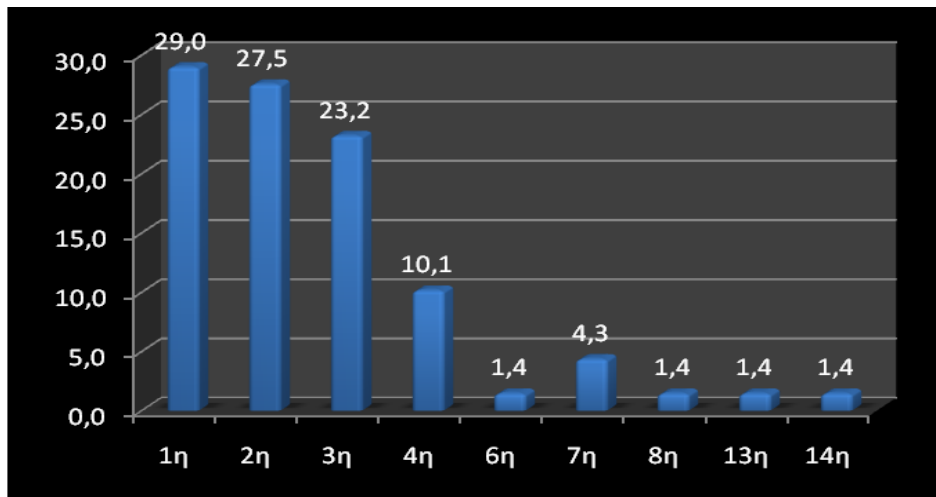
Ποσοστιαία (%) κατανομή των φοιτητών κατά σειρά προτίμησης δήλωσης του αντικειμένου σπουδών στο μηχανογραφικό δελτίο



Η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος φοιτά σε τμήματα που στο μηχανογραφικό δελτίο ήταν στις τρεις πρώτες επιλογές τους (79,7%). Συγκεκριμένα, το 29,0% των φοιτητών ανέφερε ότι το τμήμα που φοιτούν ήταν πρώτη τους επιλογή, το 27,5% δεύτερη επιλογή και το 23,2% τρίτη επιλογή. Το 10,1% των φοιτητών δήλωσε ότι ήταν τέταρτη επιλογή. Το ποσοστό των φοιτητών που ανέφερε ότι το τμήμα που φοιτούν ήταν από την πέμπτη επιλογή και πάνω είναι πολύ μικρό (9,9%) (γράφημα 3.14).

Γράφημα 3.14

Ποσοστιαία (%) κατανομή των φοιτητών κατά σειρά προτίμησης δήλωσης του τμήματος στο μηχανογραφικό δελτίο



Σε αρκετές περιπτώσεις η 2η, 3η ή 4η επιλογή αφορούν το ίδιο τμήμα, αλλά σε διαφορετική πόλη. Όλα τα τμήματα, με ελάχιστες εξαιρέσεις (π.χ. το Τμήμα Μεταλλειολόγων Μηχανικών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου) υπάρχουν σε τρία τουλάχιστον ΑΕΙ στη χώρα μας. Έτσι, οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να δηλώσουν το ίδιο τμήμα έως και 3η ή 4η κ.λπ. επιλογή.

-Το Τμήμα Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων τι σειρά προτίμησης είχε στο μηχανογραφικό δελτίο ;

-Ήταν η 2η μου επιλογή.

-Ποια ήταν η 1η σας επιλογή;

- Είχα δηλώσει Φιλολογία Θεσσαλονίκης, όμως. Η πόλη άλλαξα, η σχολή είναι ίδια...

Φοιτήτρια Τμήματος Φιλολογίας, 6ο έτος

Πατέρας: Έμπορος, απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Νοσηλεύτρια, απόφοιτη ΤΕΙ

Το Τμήμα Αρχιτεκτόνων γενικά ναι, πρώτα είχα δηλώσει την Αθήνα. Η σειρά που είχα βάλει πρώτα ήταν το Μετσόβειο, μετά το τμήμα της Θεσσαλονίκης, της Πάτρας και μετά των Χανίων.

Φοιτήτρια Τμήματος Αρχιτεκτονικής, 7ο έτος

Πατέρας: Ηλεκτρολόγος, απόφοιτος ΤΕΙ

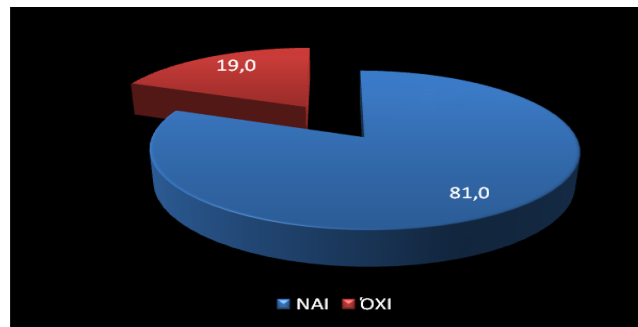
Ακόμη, κι αν το τμήμα δεν είναι μέσα στις πρώτες επιλογές, είναι μέσα στη σχολή που προτιμούν. Για παράδειγμα, ένας φοιτητής που δεν καταφέρνει να περάσει στο Μαθηματικό ή το Φυσικό, στη συνέχεια δηλώνει τμήματα της ίδιας σχολής, όπως για παράδειγμα το Τμήμα Γεωλογίας: «Πληροφορική και μετά Μαθηματικό, Φυσικό, Γεωλογία» (φοιτητής Τμήματος Γεωλογίας στο 6ο έτος, με πατέρα ηλεκτρολόγο-απόφοιτο ΤΕΙ και μητέρα δασκάλα-απόφοιτη ΑΕΙ).

3.3.4 Δήλωση άλλων σχολών

Το μηχανογραφικό δελτίο δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να συμπληρώσουν αρκετές σχολές. Οι φοιτητές φαίνεται ότι αξιοποιούν αυτή τη δυνατότητα και συμπληρώνουν κι άλλες σχολές, πέρα από αυτές που είναι στις επιλογές τους, προκειμένου να εξασφαλίσουν την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα της έρευνας. Η πλειονότητα των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος δήλωσαν κι άλλες σχολές, εκτός από αυτές που είναι στις προτιμήσεις τους (γράφημα 3.15). Μάλιστα, ορισμένοι φοιτητές εξάντλησαν όλη τη δυνατότητα που δίνει το μηχανογραφικό δελτίο, παρότι γνώριζαν ότι θα περάσουν στις πρώτες επιλογές τους: «Ναι, θυμάμαι ότι είχα δηλώσει όσο το δυνατόν περισσότερες σχολές... Βέβαια ήξερα ότι στις 10 πρώτες μου επιλογές θα περνούσα...» (φοιτητής στο 8ο έτος Τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας, με γονείς απόφοιτους Λυκείου, η μητέρα οικιακά και ο πατέρας σεφ).

Γράφημα 3.15

Ποσοστιαία (%) κατανομή των φοιτητών κατά δήλωση ή όχι κι άλλων σχολών πέρα των προτιμήσεών τους



Ο λόγος για τον οποίο οι φοιτητές συμπληρώνουν κι άλλες σχολές, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι για να εξασφαλίσουν την είσοδό τους σε κάποια σχολή, ακόμη κι αν δεν είναι μέσα στις επιλογές τους: *«Βέβαια, είχα δηλώσει πολλές άσχετες σχολές, στις οποίες δεν ήθελα να πάω, απλά και μόνο για να είμαι σίγουρη ότι θα περάσω σ' ένα πανεπιστήμιο...»* (φοιτήτρια στο 7ο έτος Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών με γονείς απόφοιτους ΑΕΙ, πατέρας: καθηγητής πανεπιστημίου - μητέρα: γιατρός). Αυτό συμβαίνει και στην περίπτωση που οι φοιτητές είναι σίγουροι ότι θα περάσουν στις πρώτες τους επιλογές: *«Μετά, αλλά ήμουν 99% σίγουρη ότι θα είμαι εκεί. Δηλαδή, οι επόμενες σχολές ήταν απλά για να γεμίσει, σε περίπτωση που γίνει κάτι τέλος πάντων»* (φοιτήτρια στο 7ο έτος Τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών με γονείς απόφοιτους λυκείου, πατέρας: λογιστής - μητέρα: οικιακά). Η λογική αυτή εντάσσεται σε μια γενικότερη, να δηλώσουν όσο περισσότερες σχολές μπορούν: *«Ναι. Να πω και την αλήθεια, δεν μας αφήναν χωρίς άλλες σχολές έτσι κι αλλιώς, δηλαδή το όλο κλίμα. Έπρεπε να δηλώσουμε για να μπούμε κάπου. Αλλά δήλωσα και κάποιες άλλες σχολές που ήταν στα ενδιαφέροντά μου και είχα ψάξει και κακά τα ψέματα έβαλα και κάποιες απλά για να μπορέσω να μπω σε κάποιο ίδρυμα, ανώτατο ίδρυμα»* (φοιτητής στο 7ο έτος Τμήματος Πληροφορικής, πατέρας: απόφοιτος ανώτερης σχολής-ιερέας και μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου-οικιακά).

Είχα δηλώσει μηχανολόγους, είχα δηλώσει πολιτικούς μηχανικούς και πληροφορική. Ήταν 6η σειρά γιατί είχα δηλώσει διάφορες πόλεις, γι' αυτό. Το είχα γεμίσει το μηχανογραφικό, είχα δηλώσει πάρα πολλές σχολές.

*Φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών, 7ο έτος
Πατέρας: Ιδιωτικός Υπάλληλος (Ναυτιλιακή Εταιρεία), απόφοιτος Λυκείου*

*Μητέρα: Ελεύθερος επαγγελματίας (Κατάστημα κλιματιστικών), απόφοιτη
Λυκείου*

Είχα δηλώσει 80 σχολές και πέρασα στην 1η επιλογή. Γιατί δεν ήθελα να μείνω έξω από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

*Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 7ο έτος
Πατέρας: Ιερέα, απόφοιτος Ανώτερης Σχολής (Ιερατική)
Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Γυμνασίου*

Ναι, δήλωσα και κάποιες πολυτεχνικές σχολές που ουσιαστικά δεν είχα ελπίδες να πιάσω έτσι σε μόρια και κάποια ΤΕΙ και άλλα ΑΕΙ πιο χαμηλά από τη δικιά μου σχολή, έτσι ώστε να είμαι σίγουρος ότι θα περάσω κάπου. Και να χάσω τη δικιά μου σχολή θα περάσω κάπου.

*Φοιτητής Τμήματος Γεωλογίας, 6ο έτος
Πατέρας: Καθηγητής Μέσης Εκπαίδευσης, απόφοιτος ΑΕΙ
Μητέρα: Νηπιαγωγός, απόφοιτη ΑΕΙ*

Δύο στους δέκα περίπου φοιτητές του δείγματος (19%) ανέφεραν ότι δεν αξιοποίησαν τη δυνατότητα να δηλώσουν κι άλλες σχολές στο μηχανογραφικό δελτίο, πέρα από τις προτιμήσεις τους, για δύο κυρίως λόγους: (α) Ήταν σίγουροι ότι θα πετύχουν στις σχολές που ήταν στις πρώτες επιλογές τους και (β) δεν ήθελαν να πετύχουν σε σχολές που δεν ήταν στα ενδιαφέροντά τους. Υπάρχουν, όμως, και κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις που δεν δήλωσαν άλλες σχολές για άλλους λόγους: «Ε, όχι, δεν είχα δηλώσει πάρα πολλά τμήματα, νομίζω ότι οι επιλογές μου ήταν 5; και ήταν πάνω κάτω φιλολογίες και... ιστορία-αρχαιολογία. Και μάλιστα στον ηπειρωτικό κορμό της Ελλάδας, νησιά από εδώ και από εκεί δεν είχα δηλώσει κάτι. Μέχρι τα Γιάννενα ήταν ο γεωγραφικός προσδιορισμός να το πω έτσι, πιο κάτω δεν πήγαινα, είμαι από βόρεια, και δεν ήθελα να φύγω και πολύ μακριά από το σπίτι» (φοιτήτρια στο 6ο έτος Τμήματος Φιλολογίας με γονείς εργάτες, απόφοιτους Γυμνασίου).

Όχι, δεν είχα βάλει... μεγάλο αριθμό σχολών δεν είχα επιλέξει, είχα επιλέξει επαγγέλματα που θα ήθελα να ασχοληθώ... σχολές που θα μου προσέφεραν το επάγγελμα που θα ήθελα να ασχοληθώ.

Φοιτητής Τμήματος Φυσικής, 7ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (Καθηγητής σε Τεχνικό Λύκειο) απόφοιτος Ανώτερης Σχολής (ΑΣΠΑΙΤΕ)

Μητέρα: Άνεργη (Ιδιωτική υπάλληλος σε τεχνικό γραφείο απόφοιτη Ανώτερης Σχολής (ΑΣΠΑΙΤΕ))

Όχι, όχι. Ε, πίστευα ότι θα πιάσω σίγουρα...

Φοιτητής Τμήματος Μαθηματικών, 9ο έτος

Πατέρας: Γιατρός, απόφοιτος ΑΕΙ

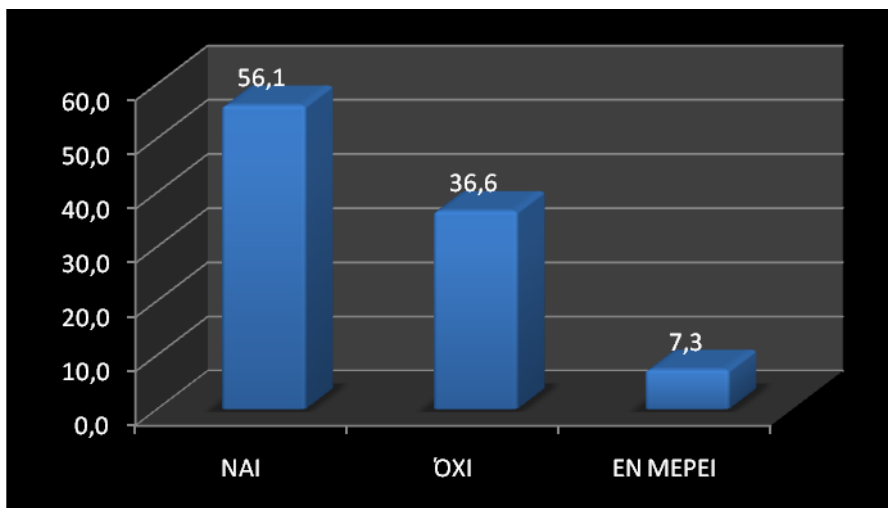
Μητέρα: Νηπιαγωγός, απόφοιτη ΑΕΙ

3.3.5 Περιεχόμενο σπουδών

Οι μισοί και πλέον λιμνάζοντες φοιτητές του δείγματος (56,1%) ανέφεραν ότι γνώριζε το περιεχόμενο σπουδών των σχολών που δήλωσαν. Λίγο παραπάνω από το 1/3 τω φοιτητών (36,6%) δήλωσε ότι δεν γνώριζε το περιεχόμενο των σχολών που δήλωσε, ενώ το 7,3% ότι γνώριζε εν μέρει το περιεχόμενο των σπουδών (γράφημα 3.16).

Γράφημα 3.16

Ποσοστιαία (%) κατανομή των φοιτητών του δείγματος που γνώριζαν ή δεν γνώριζαν το περιεχόμενο των σπουδών των σχολών που δήλωσαν στο μηχανογραφικό δελτίο



Ορισμένοι φοιτητές γνώριζαν το περιεχόμενο όλων των σχολών που δήλωσαν στο μηχανογραφικό δελτίο, ενώ ορισμένοι άλλοι το περιεχόμενο των σπουδών των σχολών που ήταν στις πρώτες επιλογές. Πηγή πληροφόρησης ήταν το διαδίκτυο, οι καθηγητές του σχολείου, αλλά και συγγενικά πρόσωπα: *«Κοιτάζτε, είχα κάνει μια προεργασία, είχα δει κάποια πράγματα στο ίντερνετ πριν κάνω το μηχανογραφικό. Από εκεί και πέρα είχα συμβουλευτεί και κάποιους καθηγητές που με βοηθούσαν στην γ' και στη β' λυκείου με κάποιες συστάσεις, και θεωρώντας ότι έχω μια θετική προδιάθεση απέναντι στα θετικά μαθήματα, είπα να στραφώ προς τα εκεί»* (φοιτητής στο 6ο έτος Τμήματος Φυσικής με πατέρα συνταξιούχο (πυροσβέστης), απόφοιτο Λυκείου και μητέρα καθηγήτρια μέσης εκπαίδευσης. απόφοιτη ΑΕΙ).

Ναι, το είχα ψάξει, ακόμα και για τις τελευταίες σχολές είχα μια ιδέα, όχι κάτι παραπάνω... Έστω να ξέρω γιατί το δηλώνω.

Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 6ο έτος

Πατέρας: Δασολόγος, απόφοιτος ΑΕΙ

Μητέρα: Υπάλληλος γραφείου (ΔΕΗ), απόφοιτη Λυκείου

Ναι, ναι το είχα ψάξει αρκετά πριν. Ειδικά τις πρώτες μου επιλογές.

Φοιτήτρια Τμήματος Δημοσιογραφίας & ΜΜΕ, 7ο έτος

Πατέρας: Λογιστής, απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Λογιστής, απόφοιτη ΤΕΙ

Λίγο, από ότι είχα διαβάσει στο ίντερνετ και από ότι ασχολιόμουν κι εγώ, είναι ενδιαφέρον το περιεχόμενο σπουδών της πληροφορικής και σε συνεργασία με τον μπαμπά.

Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 7ο έτος

Πατέρας: Ιερέας, απόφοιτος Ανώτερης Σχολής (Ιερατικής)

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Γυμνασίου

Για τους ηλεκτρολόγους τύχαινε να γνωρίζω, επειδή σπούδαζε εκεί και η αδερφή μου. Και τελικά δεν νομίζω ότι είναι αρκετά σαφής ή ο χρόνος που σου δίνεται να συμπληρώσεις το μηχανογραφικό είναι αρκετός ώστε να ψάξεις τα προγράμματα σπουδών των σχολών.

Φοιτητής Τμήματος Χημικών Μηχανικών, 7ο έτος

Πατέρας: Υπάλληλος σε Συνεταιρισμό, απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Υπάλληλος σε Συνεταιρισμό, απόφοιτη Δημοτικού

Οι φοιτητές που δεν γνώριζαν το περιεχόμενο των σπουδών αναφέρουν ως λόγους την έλλειψη ενημέρωσης κυρίως από το σχολείο: «Όχι καμία ιδέα. Ούτε από το σχολείο καμία ενημέρωση, ούτε τίποτα...» (φοιτητής στο 7ο έτος Τμήματος Φυσικής με γονείς απόφοιτους Ανώτερης Σχολής (ΑΣΠΑΙΤΕ), πατέρας: συνταξιούχος (καθηγητής σε Τεχνικό Λύκειο) - μητέρα: ιδιωτική υπάλληλος σε τεχνικό γραφείο).

Ε, όχι εντάξει. Τότε ούτε ενημέρωση είχαμε. Πιο πολύ παρασυρόμασταν από τι μας άρεσει πιο πολύ στο Λύκειο, ποια μαθήματα. Δηλ. εγώ, έτσι, επειδή μου άρεσε η χημεία στο Λύκειο...

Φοιτητής Τμήματος Χημικού, 21ο έτος

Πατέρας: Αστυνομικός, απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Λογιστής σε εταιρεία, απόφοιτη Τεχνικού Λυκείου

Όχι, κι αυτό το λέω με μεγάλη ειλικρίνεια. Είχα μία εικόνα στη φαντασία ότι κάπως θα μπορούσε να είναι, αλλά αυτό που αντιμετώπισα στη σχολή, στο δικό μου τμήμα τουλάχιστον, δεν ξέρω αν ισχύει σε όλα τα τμήματα στην Ελλάδα, ήταν τελείως διαφορετικό. Ήταν εξαρχής δύσκολη, ήταν εντατικό το πρόγραμμα, έπρεπε να μπει σε μία λογική που εμείς στο σχολείο προφανώς δεν είχαμε ενταχθεί ποτέ, μιλάμε για άλλα πράγματα. Ναι, όπως σας είπα εγώ δεν είχα και επαφή από το περιβάλλον μου το οικείο, το οικογενειακό, ασ πούμε το άμεσο και το ευρύτερο. Οπότε γενικώς δεν ήξερα, η εμπειρία που είχα για την αρχιτεκτονική ήταν ο Καλατράβα των ολυμπιακών αγώνων.

Φοιτήτρια Τμήματος Αρχιτεκτονικής, 7 έτος

Πατέρας: Τεχνίτης (Ηλεκτρολόγος), απόφοιτος ΤΕΙ

Μητέρα: Άνεργη (Ιδιωτική υπάλληλος σε ασφαλιστική εταιρεία), απόφοιτη ΤΕΙ

Συνοψίζοντας, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος συζήτησε την επιλογή της σχολής τμήματος πριν τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού. Οι περισσότεροι από αυτούς τη συζήτησαν με τους καθηγητές του σχολείου ή/και με την οικογένειά τους (γονείς και αδέρφια).

Τα κριτήρια επιλογής της σχολής/τμήματος των φοιτητών του δείγματος ήταν το αντικείμενο σπουδών και οι επαγγελματικές προοπτικές. Φαίνεται, ότι οι φοιτητές επιλέγουν τη σχολή/ τμήμα, κυρίως, με κριτήριο τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, αλλά και με τις επαγγελματικές προοπτικές που παρέχει. Αρκετοί φοιτητές κατά την επιλογή της σχολής/ τμήματος λαμβάνουν υπόψη τους και τα δύο αυτά κριτήρια. Υπάρχουν και ορισμένες περιπτώσεις φοιτητών που επιλέγουν μια σχολή τμήμα με βάση τα βιώματα και τις παραστάσεις στην οικογένειά τους και το κύρος και την παράδοση της σχολής/ τμήματος.

Ακόμη, η πλειονότητα των φοιτητών φοιτά σε αντικείμενο σπουδών που ήταν μέσα στις επιλογές τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι 3 και πλέον στους 4 φοιτητές του δείγματος φοιτούν σε τμήμα που το είχαν δηλώσει στις τρεις πρώτες επιλογές τους. Για ασφάλεια, όμως, οι φοιτητές εκτός από τις σχολές της προτίμησής τους δήλωσαν κι άλλες σχολές, αξιοποιώντας την ευκαιρία που τους έδινε το μηχανογραφικό δελτίο. Μάλιστα, γνώριζαν το περιεχόμενο των σπουδών των σχολών/τμημάτων, ακόμη κι

αυτών που δεν ήταν στις πρώτες επιλογές τους. Πληροφορίες για το πρόγραμμα σπουδών πήραν από τους καθηγητές του σχολείου, τους γονείς τους κι άλλα συγγενικά πρόσωπα (κυρίως αδέρφια), αλλά και το διαδίκτυο.

Τα παραπάνω ενισχύονται και από τη συζήτηση των φοιτητών που συμμετείχαν στο focus group. Το τμήμα που φοιτούν ήταν στις δύο πρώτες επιλογές και τη συζήτησαν με τους γονείς ή/και τους καθηγητές του φροντιστηρίου.

Η πληροφορική ήταν η 1η μου επιλογή. Δήλωσα πληροφορική σε συνεργασία με τον πατέρα μου και το διευθυντή του σχολείου

Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 7ο έτος

Πατέρας: Ιερέας, απόφοιτος Ανώτερης Σχολής (Ιερατικής)

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Γυμνασίου

Το Μαθηματικό ήταν 1η μου επιλογή και για μένα, σε άλλη πόλη βέβαια, σαν πόλη 2η. Εγώ σε συνεννόηση με τον πατέρα μου που με απέτρεπε από πολύ μικρός να γίνω γιατρός και να ακολουθήσω τη δουλειά του.

Φοιτητής Τμήματος Μαθηματικού, 9ο έτος

Πατέρας: Γιατρός, απόφοιτος ΑΕΙ

Μητέρα: Νηπιαγωγός, απόφοιτη ΑΕΙ

3.4 Εργασία φοιτητών

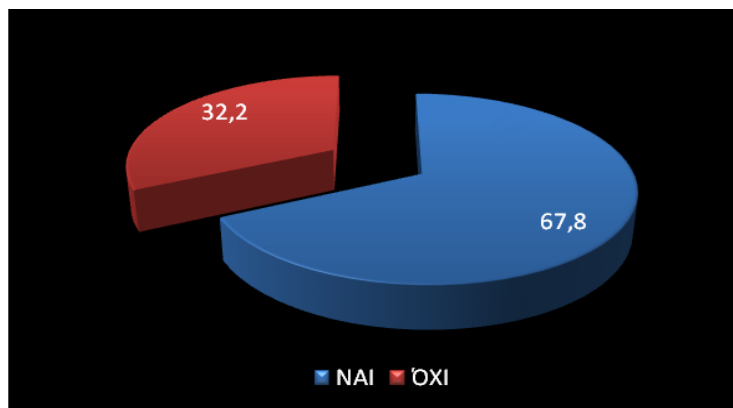
Η εργασία αποτελεί σημαντικό καθυστέρησης των σπουδών: δεν έχουν χρόνο να παρακολουθήσουν τα μαθήματα είτε γιατί αυτήν την ώρα εργάζονται είτε γιατί πρέπει να ξεκουραστούν. Αυτό έχει ως συνέπεια οι φοιτητές να αποκόβονται από τα μαθήματα και κατά τη διάρκεια της εξεταστικής ο χρόνος δεν επαρκεί για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Αρκετές φορές εργάζονται και κατά τη διάρκεια της εξεταστικής, με αποτέλεσμα να μην έχουν το χρόνο να προετοιμαστούν επαρκώς ή ακόμη και να πάνε να εξεταστούν. Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η εργασία των φοιτητών (α) τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών (β) όσο και κατά τη διάρκεια της έρευνας, περίοδο κατά την οποία έχουν καθυστερήσει τις σπουδές τους και, προσπαθούν να τις τελειώσουν, όπως αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο.

3.4.1 Εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών

Η πλειονότητα των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος εργάστηκε κατά τη διάρκεια των σπουδών. Συγκεκριμένα, 2 στους 3 φοιτητές εργάστηκαν (67,8%), ενώ 1 στους 3 περίπου φοιτητές (32,2%) δεν εργάστηκε (γράφημα 3.17).

Γράφημα 3.17

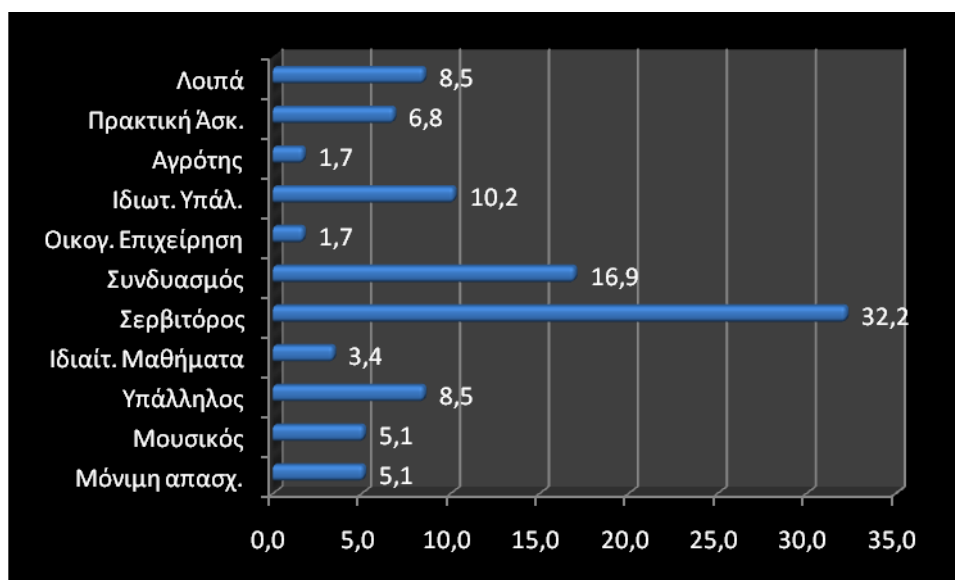
Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος που εργάστηκαν ή δεν εργάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών



Οι φοιτητές του δείγματος που εργάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών άσκησαν διάφορες εργασίες. Οι εργασίες αυτές, εκτός από ορισμένες περιπτώσεις, ήταν περιστασιακές, γι' αυτό το λόγο, αρκετοί φοιτητές (16,9%), δεν άσκησαν μία μόνο ένα εργασία, αλλά περισσότερες (γράφημα 3.18).

Γράφημα 3.18

Ποσοστιαία (%) κατανομή των φοιτητών που εργάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών κατά είδος εργασίας



Από τους φοιτητές που εργάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, περίπου το 1/3 (32,2%) ανέφερε ότι εργάστηκε ως σερβιτόρος σε καφετέριες, μπαρ και κλαμπ. Σε μπαρ ή άλλους χώρους διασκέδασης εργάστηκαν και οι φοιτητές ως

μουσικοί: «*Σαν μουσικός τα περισσότερα χρόνια...*» (φοιτητής Τμήματος Κτηνιατρικής με γονείς εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης).

Σερβιτόρος είμαι, όλα τα χρόνια, όλον τον καιρό δουλεύω σερβιτόρος, σε καφετέριες και σε κλαμπ.

Πατέρας: Συνταξιούχος (ναυτικός), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Λυκείου

Εργαζόμουν σε καφετέριες και κλαμπ, τσεκαδόρος ή δημόσιες σχέσεις.

Πατέρας: Συνταξιούχος (οδηγός αυτοκινήτων), απόφοιτος Γυμνασίου

Μητέρα: Συνταξιούχος (δημόσιος υπάλληλος), απόφοιτη Λυκείου

Κάποιοι φοιτητές που εργάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών έκαναν διάφορες εργασίες όπως είναι η διανομή φυλλαδίων και άλλες περιστασιακές εργασίες: «*Περιστασιακές δουλειές... τώρα... είναι πολλές... όχι κάτι μόνιμο*» (φοιτητής Τμήματος Χημείας με γονείς μηχανικούς σε εργοστάσιο, απόφοιτοι πολυτεχνικής σχολής). Άλλοι φοιτητές εργάστηκαν σε εργασίες που φαίνεται να έχουν σχέση με την οικονομική δραστηριότητα της οικογένειας: «*Και στην εργασία του πατέρα μου, αλλά όχι κανονικά ας πούμε, εντάξει*», (φοιτητής με πατέρα τεχνίτη (ηλεκτρολόγο) και με μητέρα στα οικιακά, απόφοιτους Λυκείου). Κάποιοι φοιτητές εργάζονται σε εργασία συναφή με τις σπουδές τους, συνήθως, ως βοηθοί.

Όταν τελείωσα το στρατό ξεκίνησα τη δουλειά που κάνω τώρα. Η δουλειά που κάνω τώρα είναι καθηγητής... καθηγητής σε φροντιστήριο. Ξεκίνησα τα φροντιστήρια... Μπήκα στο χώρο των φροντιστηρίων... οικονομικά... είμαι 40 χρονών, οικονομικά στη ζωή μου έχω φτιάξει πολλά πράγματα, που άλλοι μπορούν να τα φτιάξουν σε μια ζωή όλα αυτά. Και μπήκα σ' αυτό το χώρο, στο βωμό ξέρεις να... είναι δέλεαρ τα χρήματα όλο

και πιο πολλά, όλο και πιο πολλά. (...) Και ποιο ήταν το αποτέλεσμα τώρα. Οι γονείς μου είχαν έναν καημό να πάρω το πτυχίο. Δεν ήταν ότι δεν ήθελα να πάρω το πτυχίο. Απλά, τι συνέβαινε τώρα. Κάθε χρόνο σχεδόν κάποιοι μαθητές περνούσαν στο Τμήμα Χημείας... Κι είχα φτάσει σε ένα σημείο τώρα να θέλω να ανέβω και να μην μπορώ να ανέβω γιατί ήξερα ότι θα συναντήσω αυτά τα παιδιά που πριν ένα χρόνο τους έκανα μάθημα. Θα μου πουν: "Τι κάνετε εδώ πέρα κ." Ότι θα ήταν πρόβλημα η όλη κατάσταση αυτή. Τη στιγμή που ερχόταν για τη δουλειά που έκανα. Πραγματικά κάνω πάρα πολύ καλή δουλειά. Να μην σας τα πολυλογώ, ήταν να ανέβω πέρυσι να το έδινα, λέω ασ' το λίγο ακόμα να μην είναι κανένας, και βγαίνει και της υπουργού για τους αιώνιους φοιτητές, και λέω δεν πάει άλλο πρέπει να ανέβω για να τελειώνουμε τώρα και ξεκίνησα αυτή τη διαδικασία και πιστεύω να έχω περάσει τώρα αυτό το μάθημα, λογικά 17 που θα ανέβω θα κάνω αίτηση πτυχίου. Και απλά, μερικές φορές τα φέρνει η ζωή έτσι, που κάποιοι άνθρωποι φεύγουν από την επιλογή τους, άλλοι έρχονται σε ένα δίλημμα γι' αυτήν την επιλογή τους. Βέβαια, εγώ έχω κάνει τα πάντα στη ζωή μου, δεν είχα κάνει κάτι για τον εαυτό μου και για τους ίδιους μου τους γονείς που ήταν μια ηθική ικανοποίηση. Δηλαδή, ξεκίνησα για κάποιο στόχο, παρέκλινα από αυτόν το στόχο, φτιάχτηκα από αυτήν την παρέκκλιση που έκανα, αλλά μου έλειπε να φτάσω σ' αυτό το στόχο και πιστεύω κάλιο αργά παρά ποτέ. Και τώρα στην ηλικία που είμαι θα τον φτάσω αυτό το στόχο.

Φοιτητής Τμήματος Χημείας, 21ο έτος

Πατέρας: Εργολάβος, απόφοιτος Γυμνασίου

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Δημοτικού

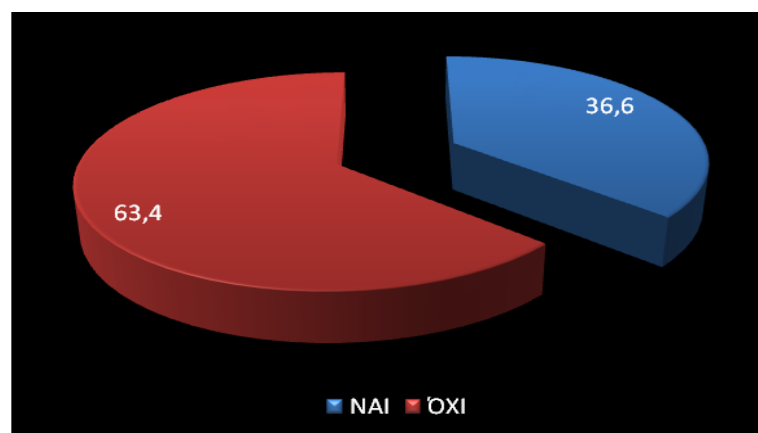
Ορισμένοι φοιτητές που εργάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών, σταμάτησαν να εργάζονται προκειμένου να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους: «Έχω εργαστεί κατά καιρούς, ναι, σε κάποιες δουλειές, αλλά σταμάτησα διότι δεν προλάβαινα και να εργαστώ και να κάνω τις σπουδές μου έτσι όπως τις ήθελα» (φοιτητής Τμήματος Χημείας, 21ο έτος με πατέρα εργολάβο απόφοιτο γυμνασίου και μητέρα απόφοιτη Δημοτικού).

3.4.2 Εργασία κατά τη διάρκεια της έρευνας

Κατά την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα οι φοιτητές του δείγματος που καθυστέρησαν τις σπουδές τους προσπαθούν να πάρουν πτυχίο. Αυτό, πιθανόν, να έχει ως αποτέλεσμα να εντείνουν τις προσπάθειές τους και στο πλαίσιο αυτό να σταμάτησαν να εργάζονται. Πράγματι, από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι η εικόνα των φοιτητών που εργάζονταν κατά την περίοδο των σπουδών είναι αντίστροφη σε σχέση με τους φοιτητές που εργάζονταν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Συγκεκριμένα, ενώ κατά τη διάρκεια των σπουδών δύο στους τρεις φοιτητές εργάστηκαν και ένας στους τρεις φοιτητές δεν εργάστηκε, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας ένας στους τρεις φοιτητές (36,6%) περίπου εργάζονταν και δύο στους τρεις φοιτητές (63,4%) περίπου δεν εργάζονταν (γράφημα 3.19).

Γράφημα 3.19

Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος που εργάζονταν ή δεν εργάζονταν κατά την περίοδο της έρευνας



Η οικονομική κρίση, μπορεί να αποτελεί παράγοντα ώστε ορισμένοι φοιτητές να συνεχίζουν να εργάζονται ή να εργάζονται για πρώτη φορά προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις οικονομικές απαιτήσεις των σπουδών τους γιατί οι γονείς τους δεν μπορούν να τους βοηθήσουν. Ορισμένοι φοιτητές, όμως, σταμάτησαν να εργάζονται προκειμένου να μην αποσπαστούν από τις φοιτητικές τους υποχρεώσεις, να περάσουν τα μαθήματα και να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους.

-Σαν φοιτητής τα έβγαζα λίγο δύσκολα πέρα. Εργαζόμουν σε κλαμπ και τελείωνε η δουλειά ξημερώματα. Δεν προλάβαινα να παρακολουθήσω τα μαθήματα, και ο βαθμός δυσκολίας των μαθημάτων είναι πολύ μεγάλος. Πέρα ότι εργαζόμουν και ο βαθμός δυσκολίας των μαθημάτων είναι μεγάλος και ότι δεν μπορούσα να περάσω εύκολα τα μαθήματα. Πέρναγα 2 μαθήματα την εξεταστική, αντί να περνάω 5-6.

-Πέρα, από τους οικονομικούς παράγοντες υπήρχαν και κάποιοι άλλοι λόγοι για τους οποίους καθυστερήσατε;

-Ο βασικός λόγος ήταν οικονομικός καθαρά.

-Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τις σπουδές σας, να τελειώσετε νωρίτερα ή οτιδήποτε άλλο;

-Ναι, πάρα πολύ. Κάναμε 2-3 μεροκάματα για να συντηρούμαστε, τώρα δουλεύουμε περισσότερο και δεν προλαβαίνω να δώσω τα μαθήματα. Έχω, π.χ., στην εξεταστική δεν έχω έρθει να δώσω 3 μαθήματα. Τελείωνα τη δουλειά 6 η ώρα το πρωί και έδινα 8.

Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 7ο έτος

Πατέρας: Ιερέας, απόφοιτος Ανώτερης Σχολής (Ιερατικής)

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Γυμνασίου

Μετά, ήρθαν και τα οικονομικά. Έπρεπε ή να ψάξουμε για δουλειά ή να προσπαθούμε παραπάνω κι αυτό δυσκόλεψε την πορεία.

Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 6ο έτος

Πατέρας: Δασολόγος, απόφοιτος ΑΕΙ

Μητέρα: Υπάλληλος(ΔΕΗ), απόφοιτη Λυκείου

Συγγνώμη, φέτος σταμάτησα να δουλεύω, Σεπτέμβριο. Και μέχρι τα Χριστούγεννα κάποιες φορές δούλευα. Αυτό το έκανα γιατί δεν έβγαινα οικονομικά πρώτον, αναγκαστικά χρειαζόμουν κάποιο εισόδημα. Τα πρώτα δύο έτη πιστεύω δεν χρειαζόμουν το εισόδημα, δεν ήταν τόσο άσχημα τα πράγματα, απλά, επειδή από μικρός δούλευα, ήθελα να έχω δικό μου χαρτζιλίκι. Μετά δούλευα από ανάγκη. Δεν μπορείς να έχεις δύο καρπούζια κάτω από μια μασχάλη. Όταν είσαι σε μια τόσο, γιατί κακά τα ψέματα για το επίπεδο των φοιτητών που μπαίνουν σε αυτή τη σχολή, η σχολή αυτή είναι σε πολύ υψηλό επίπεδο, τα μαθήματά της. Όταν πρέπει να ανταπεξέλθεις σε τόσο υψηλό επίπεδο δεν μπορείς να κάνεις και τα δύο πράγματα, και να δουλεύεις και να ασχολείσαι με τη σχολή.

Φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών

Πατέρας: Οικοδόμος, απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Άνεργη (υπάλληλος σε σούπερ μάρκετ), απόφοιτη Λυκείου

Έχω εργαστεί κατά καιρούς, ναι, σε κάποιες δουλειές, αλλά σταμάτησα διότι δεν προλάβαινα και να εργαστώ και να κάνω τις σπουδές μου έτσι όπως τις ήθελα.

Φοιτητής Τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών

Πατέρας: Γεωργός, απόφοιτος Γυμνασίου

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Λυκείου

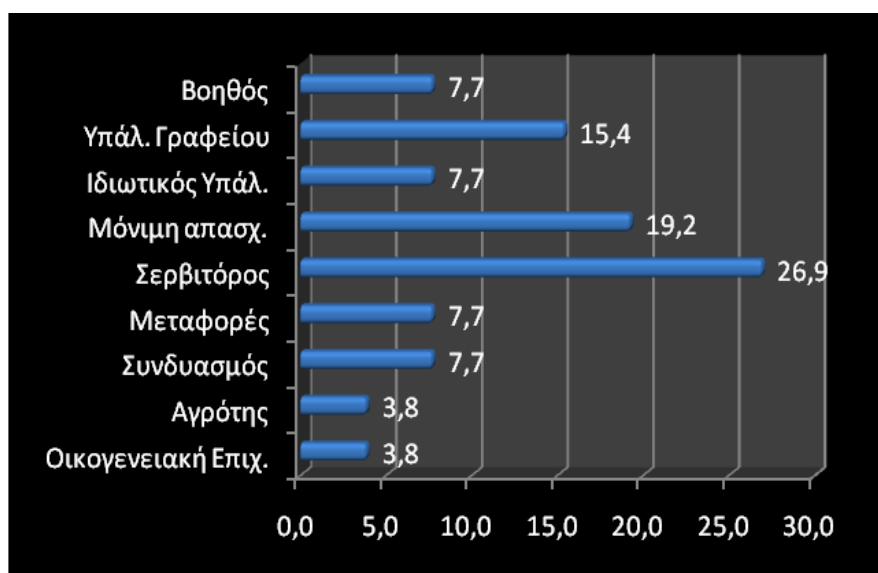
Βέβαια, ορισμένοι φοιτητές ήδη εργάζονται και θέλουν, πλέον, το πτυχίο για να ισχυροποιήσουν τη θέση εργασίας τους: «Ναι, ήμουν σε έναν οργανισμό, στην αρχή όχι όμως μόνιμος, με συμβάσεις κι αυτά. Έγινε μια προσπάθεια για να γίνω μόνιμος, δεν τα καταφέραμε. Ε, και τώρα βασικά το πτυχίο πιο πολύ το κυνηγάω για να μπορέσω να κρατήσω τη δουλειά, λόγω των καταστάσεων, έτσι όπως έχουν γίνει τα πράγματα, να φύγω από την κατηγορία των ΔΕ και να πάω στην κατηγορία των ΠΕ. Δεν το θέλω δηλαδή να γίνω χημικός και... απλά το χαρτί στην ουσία» (φοιτητής στο 21ο έτος Τμήματος Χημείας, πατέρας: αστυνομικός, απόφοιτος Λυκείου - μητέρα: λογίστρια σε εταιρεία, απόφοιτη Τεχνικού Λυκείου). Κάποιοι φοιτητές εργάζονται πάνω στο αντικείμενο που σπουδάζουν για την εργασιακή εμπειρία: «Ναι, και ακόμα εργάζομαι

ας πούμε... Εργάζομαι... εκτός από την πρακτική που ήτανε μια προαιρετική επιλογή για τους φοιτητές, έχω συνεργαστεί και με άλλο γραφείο ας πούμε», (φοιτητής στο 7ο έτος Τμήματος Αρχιτεκτονικής, πατέρας: ηλεκτρολόγος, απόφοιτος Λυκείου - μητέρα: υπάλληλος γραφείου (ΟΑΕΔ), απόφοιτη Τεχνικού Λυκείου).

Οι φοιτητές του δείγματος που εργάζονται ασκούν επαγγέλματα παρόμοια με εκείνα που αναφέρθηκαν παραπάνω, κατά τη διάρκεια των σπουδών. Οι περισσότεροι φοιτητές εργάζονται ως σερβιτόροι (26,9%). Σημαντικό είναι και το ποσοστό των φοιτητών οι οποίοι έχουν μόνιμη απασχόληση (19,2%), ως δημόσιοι υπάλληλοι ή καθηγητές σε φροντιστήριο. Οι υπόλοιποι φοιτητές εργάζονται ως υπάλληλοι γραφείου (15,4%), ιδιωτικοί υπάλληλοι (7,7%), στις μεταφορές (7,7%), ως βοηθοί στο αντικείμενο που σπουδάζουν (7,7%), αγρότες (3,8%) και σε οικογενειακή επιχείρηση (3,8%). Κάποιοι φοιτητές (7,7%) ασκούν παραπάνω από μία εργασία (γράφημα 3.20).

Γράφημα 3.20

Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών που εργάζονταν κατά τη διάρκεια της έρευνας κατά είδος εργασίας



Συνοψίζοντας, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος εργάστηκε, κυρίως, για οικονομικούς λόγους, γεγονός που επέδρασε στην καθυστέρηση των σπουδών τους. Συνήθως εργάζονται ως σερβιτόροι σε διάφορους χώρους διασκέδασης. Άλλες

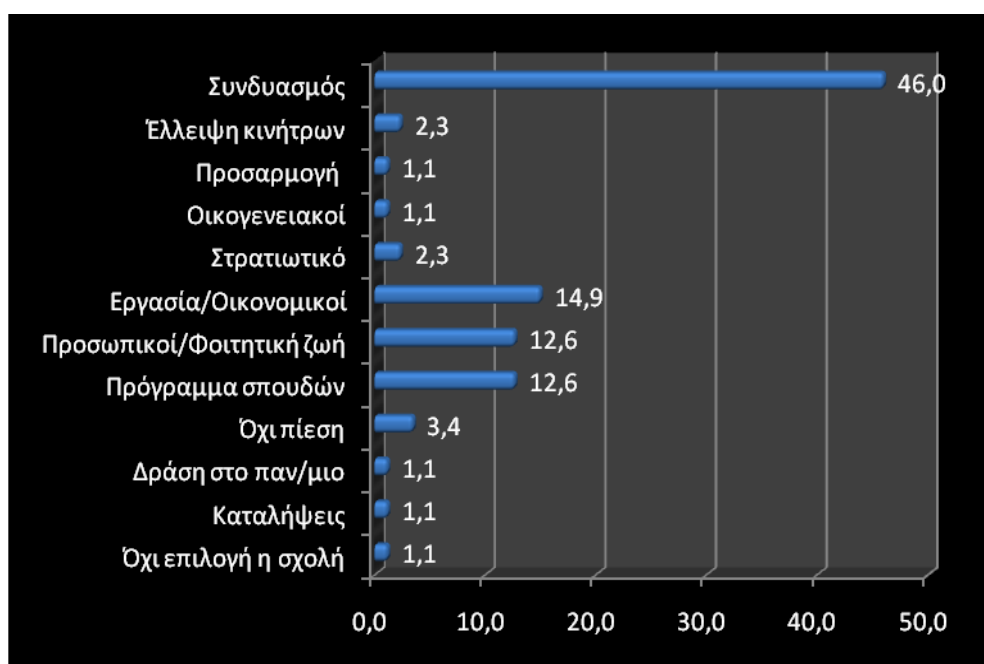
εργασίες που ασκούν σχετίζονται με το αντικείμενο των σπουδών τους ή με την οικογενειακή τους επιχείρηση. Πολλές από τις εργασίες αυτές είναι περιστασιακές. Κατά τη διάρκεια της έρευνας ο αριθμός των φοιτητών που εργαζόταν ήταν μικρότερος σε σχέση με τον αριθμό των φοιτητών που εργάστηκε στο σύνολο των σπουδών. Ο λόγος που ο αριθμός των εργαζόμενων φοιτητών είναι μικρότερος κατά τη διάρκεια της πραγματοποίησης της έρευνας σε σχέση με τον αριθμό των εργαζόμενων φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών συνδέεται με την προσπάθεια που καταβάλουν για να πάρουν πτυχίο.

3.5 Λόγοι καθυστέρησης των σπουδών

Η καθυστέρηση των σπουδών για τους μισούς περίπου λιμνάζοντες φοιτητές του δείγματος δεν οφείλεται σ' ένα συγκεκριμένο παράγοντα, αλλά σε συνδυασμό πολλών παραγόντων (46,0%). Ωστόσο υπάρχουν και κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι είναι αρκετά σημαντικοί και επιδρούν και από μόνοι τους στην καθυστέρηση των σπουδών: (α) εργασία-οικονομικοί (14,9%), (β) προσωπικοί-φοιτητική ζωή (12,6%), και (γ) πρόγραμμα σπουδών(12,6%). Σε μικρότερο αριθμό φοιτητών επέδρασαν και οι εξής παράγοντες: η έλλειψη πίεσης (ελεύθερη παρακολούθηση μαθημάτων χωρίς παρουσίες) (3,4%), έλλειψη κινήτρων για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα (2,3%), η διακοπή των σπουδών για την εκπλήρωση των στρατιωτικών υποχρεώσεων (2,3%), η προσαρμογή στη ζωή της νέας πόλης (1,1%), οικογενειακοί λόγοι (1,1%), η συμμετοχή σε δραστηριότητες του πανεπιστημίου (1,1%), οι καταλήψεις (1,1%) και το γεγονός ότι το τμήμα φοίτησης δεν ήταν επιλογή (1,1%) (γράφημα 3.21).

Γράφημα 3.21

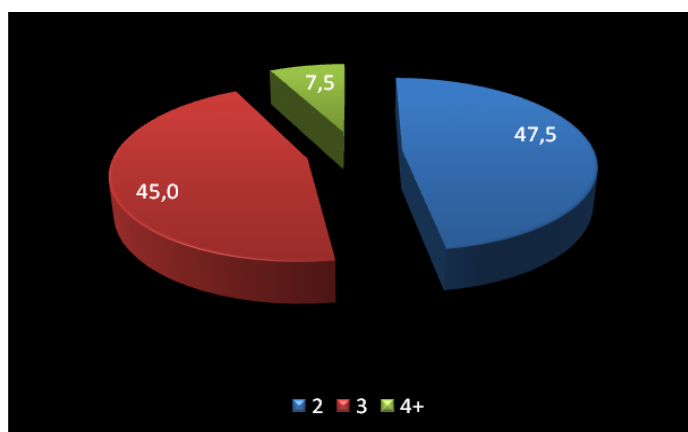
Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμνάζοντων φοιτητών του δείγματος κατά παράγοντα/λόγο καθυστέρησης των σπουδών τους



Οι μισοί φοιτητές του δείγματος ανέφεραν ότι η καθυστέρηση των σπουδών τους δεν οφείλεται μόνο σε έναν παράγοντα, αλλά περισσότερους. Στην καθυστέρηση των σπουδών στην πλειονότητα των φοιτητών επέδρασαν δύο (47,5%) ή τρεις (45,0%) παράγοντες. Στο 7,5% των φοιτητών επέδρασαν από τέσσερις και πάνω παράγοντες (γράφημα 3.22).

Γράφημα 3.22

Ποσοστιαία (%) κατανομή των λιμναζόντων φοιτητών του δείγματος κατά αριθμό παραγόντων που συνέβαλαν στην καθυστέρηση των σπουδών τους



Είναι εμφανές ότι η καθυστέρηση των σπουδών οφείλεται σε πολλούς παράγοντες και όχι μόνο σ' ένα παράγοντα, γεγονός που σημαίνει ότι είναι ένα σύνθετο φαινόμενο.

Περισσότερο... ήταν εξαιτίας του ότι κανά 2-3 εξεταστικές δεν είχα έρθει λόγω οικονομικών προβλημάτων κι ενός σοβαρού προβλήματος υγείας της μητέρας μου και εξαιτίας του στρατιωτικού που ενώ περίμενα να πάρω τις άδειες που μου αναλογούσαν κ.λπ. Δεν μπόρεσα τελικά να πάρω άδεια. (...) Εργαζόμουν κιόλας, αλλά περισσότερο ήταν οικονομικά προβλήματα των δικών μου... Έπεσαν έξω στη δουλειά τους κι άλλαξαν τα δεδομένα.

Φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, 7ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (πυροσβέστης), απόφοιτος Δημοτικού)

Μητέρα: Συνταξιούχος (υπάλληλος σε τράπεζα), απόφοιτη Λυκείου

Προσωπικοί λόγοι... σίγουρα είναι η ελλιπής η προσπάθεια η δική μου, δεν το συζητάμε αυτό. Από εκεί και πέρα αν πρέπει πιο ώριμα να δω ενδεχομένως κάποια κενά, σαν ένας νέος άνθρωπος που διαπιστώνει κάποια κενά και θα ήθελα να βλέπω, ενδεχομένως να διορθώνονται, θεωρώ ότι ίσως η μεγάλη πίεση που υπάρχει κατά τη μετάβαση από τη γ' λυκείου στο πανεπιστήμιο, η πίεση σε όλα. Η πίεση του αποτελέσματος, η πίεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τον τρόπο που γίνονται οι πανελλαδικές εξετάσεις. Και νομίζω ότι ακόμα ίσως αυτό το καθημερινό που βιώνουν οι μαθητές στην γ' λυκείου, από τα φροντιστήρια, από το σχολείο, ίσως μας πιέζει του νέους της ηλικίας μου. Οπότε στο πανεπιστήμιο κατά κάποιον τρόπο αυτή η ελευθερία που αποκτάμε, φεύγοντας μακριά από το σπίτι μας, ίσως μας οδηγεί σε άλλα μονοπάτια πιο χαλαρά, λίγο τη σχολή δεν την παίρνουμε σοβαρά υπόψη. Κατά τα άλλα... νομίζω ότι αυτός είναι ο κύριος λόγος.

Φοιτητής Φυσικού Τμήματος, 6ο έτος

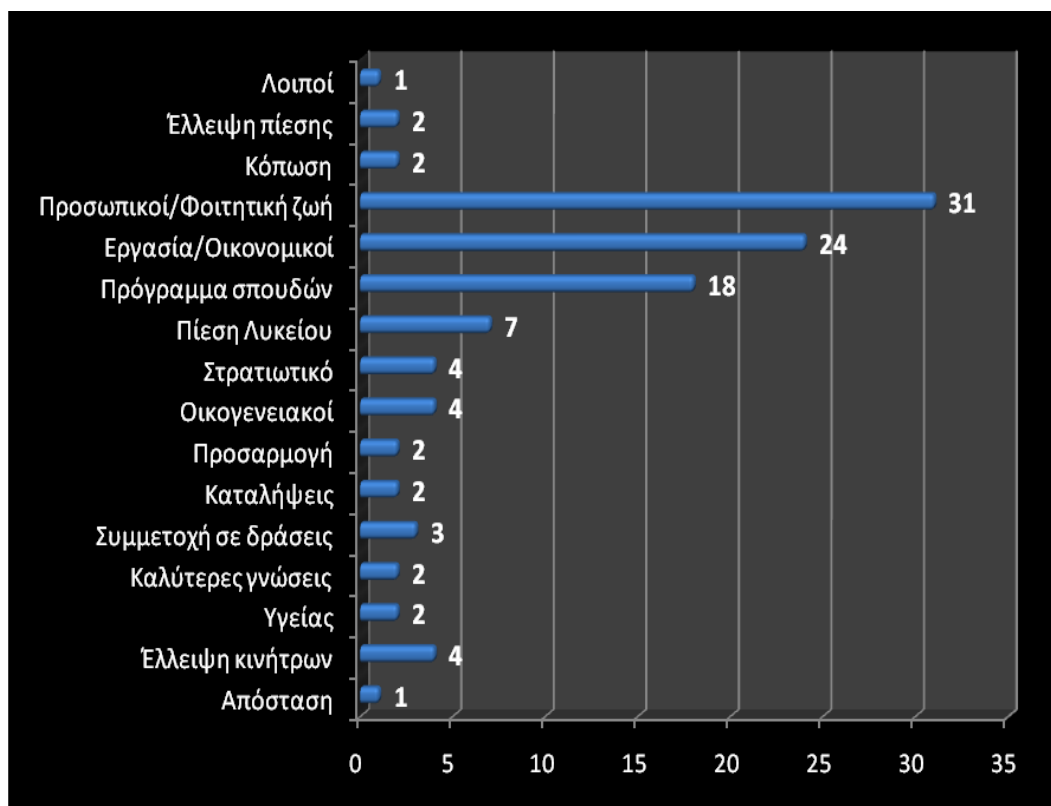
Πατέρας: Συνταξιούχος (πυροσβέστης), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Καθηγήτρια μέσης εκπαίδευσης, απόφοιτη ΑΕΙ

Από τους παράγοντες που ανέφεραν οι φοιτητές ότι συνέβαλλαν σε συνδυασμό στην καθυστέρηση των σπουδών, ως πιο συχνοί αναφέρονται οι προσωπικοί παράγοντες-φοιτητική ζωή (31 φοιτητές), η εργασία-οικονομικοί παράγοντες (24 φοιτητές), και το πρόγραμμα σπουδών (18 φοιτητές). Ακόμη, σημαντικό ρόλο, αλλά σε λιγότερες περιπτώσεις φοιτητών διαδραμάτισαν η πίεση του Λυκείου, η εκπλήρωση των στρατιωτικών υποχρεώσεων και η έλλειψη κινήτρων. Σε κάποιες περιπτώσεις φοιτητών, στην καθυστέρηση των σπουδών ρόλο διαδραμάτισαν: οικογενειακοί παράγοντες, η προσαρμογή στις νέες συνθήκες ζωής, οι καταλήψεις, η συμμετοχή σε δραστηριότητες του πανεπιστημίου (φοιτητές παρατάξεις και πολιτιστικοί σύλλογοι), η απόκτηση καλύτερων γνώσεων, λόγοι υγείας, κ.λπ. (γράφημα 3.23).

Γράφημα 3.23

Παράγοντες που επιδρούν σε συνδυασμό στην καθυστέρηση των σπουδών των φοιτητών του δείγματος



Η εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών αποτελεί παράγοντα καθυστέρησης των σπουδών για την πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος. Η οικονομική κρίση που είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση των εισοδημάτων αλλά και την απώλεια της εργασίας των γονέων επηρέασε τις σπουδές των φοιτητών. Οι οικογένειες ορισμένων φοιτητών του δείγματος δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις οικονομικές υποχρεώσεις που απαιτούσε η διαμονή στην πόλη του πανεπιστημίου, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να ξενικιάσουν και να φύγουν. Αυτό παρατηρείται και σε φοιτητές που όπως φαίνεται από το επάγγελμα των γονέων τους θα μπορούσαν να έχουν κάποια οικονομική άνεση. Αντίθετα, οι φοιτητές που σπουδάζουν στον τόπο διαμονής των γονέων τους, δεν νιώθουν την αντίστοιχη πίεση να επισπεύσουν και να τελειώσουν τις σπουδές τους ή να δυσκολευτούν.

Μετά από ένα σημείο και αυτό... Πλέον δεν μένω στη Θεσσαλονίκη, πηγαиноέρχομαι, οπότε είναι δύσκολο...

Φοιτήτρια Τμήματος Κτηνιατρικής, 9ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (αστυνομικός), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Δασκάλα, απόφοιτη Ανώτερης Σχολής

Για οικονομικούς κυρίως. Δεν μπορούσα να είμαι εδώ πέρα συνέχεια. (...) Δεν μπορούσα να είμαι στην πόλη που σπούδαζα, αλλά έπρεπε να γυρίσω στην πόλη πίσω όπου μένουν οι γονείς μου ώστε να... να μην έχω έξοδα διαμονής...

Φοιτητής Τμήματος Χημείας, 8ο έτος

Πατέρας: Μηχανικός σε εργοστάσιο, απόφοιτος Πολυτεχνείου

Μητέρα: Μηχανικός σε εργοστάσιο, απόφοιτη Πολυτεχνείου

Βέβαια, επειδή μένω εδώ πέρα, δεν με βιάζει και τόσο πολύ όσο άλλα παιδιά που μένουν σε άλλες πόλεις.

Φοιτήτρια Τμήματος Δημοσιογραφίας & ΜΜΕ, 7ο έτος

Πατέρας: Ελεύθερος επαγγελματίας (Λογιστής), απόφοιτος ΙΕΚ Λογιστικής

Μητέρα: Ελεύθερος επαγγελματίας (Λογίστρια), απόφοιτη ΤΕΙ

Ορισμένοι φοιτητές εργάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών γιατί η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν ήταν καλή και για να ανταπεξέλθουν στις οικονομικές απαιτήσεις των σπουδών.

-Εργαζόμουν τα τέσσερα πρώτα χρόνια. (...) Σερβιτόρος ήμουν. Κάποιες στιγμές είχα παίξει σαν dj μουσική σε κάποια μαγαζιά. Και πάλι είχα δουλέψει σερβιτόρος και μπάρμαν. Κυρίως με το κομμάτι του σέρβις ήμουν.

-Αυτό επηρέασε να καθυστερήσετε τις σπουδές;

-Σίγουρα, γιατί κάποια στιγμή...

Φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών, 6ο έτος

Πατέρας: Οικοδόμος, απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Άνεργη (πρώην πωλήτρια σε σούπερ μάρκετ), απόφοιτη Λυκείου

Ένας άλλος σημαντικός λόγος για τον οποίο οι φοιτητές καθυστέρησαν τις σπουδές τους ήταν η φοιτητική ζωή. Οι παρέες, η διασκέδαση, και η αυτονομία αποτέλεσαν για τους νέους δέλεαρ με αποτέλεσμα να μην δίνουν την απαραίτητη βαρύτητα που έπρεπε στη σχολή τους, να μην περνάνε μαθήματα και να καθυστερήσουν τις σπουδές τους.

Και η φοιτητική ζωή που θέλεις να έχεις, ο εκάστοτε φοιτητής.. Έπαιξαν πιστεύω όλα το ρόλο τους.

Φοιτητής Τμήματος Χημικών Μηχανικών, 7ο έτος

Πατέρας: Δημόσιος υπάλληλος (Ένωση Συνεταιρισμών), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Δημόσιος υπάλληλος (Ένωση Συνεταιρισμών), απόφοιτη Λυκείου

Λοιπόν, ο λόγος που καθυστέρησα τις σπουδές είναι απλά και μόνο από δικό μου λάθος. Δηλαδή, δεν είχα επαφή τα πρώτα χρόνια με τη σχολή

καθόλου. Δεν πήγαινα. Ξέρετε, πρωτοφύγαμε από το σπίτι, ήρθαμε εδώ, ξενουχτούσαμε, όλα αυτά... Τα Γιάννενα ενδείκνυνται για τη φοιτητική ζωή τους κι έτσι τα παρατήσαμε λιγάκι. Δούλευα κιόλας. Ωστόσο... αυτό δεν συμβαίνει άλλο, τα παιδιά έρχονται πλέον και φεύγουν στην ώρα τους και λόγω των οικονομικών. Παλιότερα ήμασταν και πιο καλά οικονομικά, επομένως κάναμε καλύτερη ζωή από ότι τώρα. Τώρα τρέχουμε.

Φοιτήτρια Τμήματος Φιλολογίας, 6ο έτος

Πατέρας: Εργάτης, απόφοιτος Γυμνασίου

Μητέρα: Εργάτρια, απόφοιτη Γυμνασίου

Το πρόγραμμα σπουδών, επίσης, φαίνεται ότι αποτελεί βασικό παράγοντα καθυστέρησης των σπουδών από τους φοιτητές. Ορισμένοι φοιτητές αναφέρονται στη δυσκολία των μαθημάτων, στη δομή του, στον μεγάλο αριθμό μαθημάτων, στον τυποποιημένο χαρακτήρα του χωρίς κίνητρα, αλλά και στους καθηγητές που είναι πολύ αυστηροί και δεν βάζουν εύκολα βαθμό.

Τώρα πλέον, επειδή είμαι 6ο έτος και είχα περάσει πολύ λίγα μαθήματα, έχω μείνει πολύ πίσω στα μαθήματα... Και επειδή έχουμε ένα περίεργο... και πρόγραμμα σπουδών στο Μαθηματικό, το οποίο αν δεν έχεις περάσει ένα ορισμένο αριθμό μαθημάτων δεν μπορώ να πάω στον επόμενο που είναι πιο εύκολος ίσως από τον προηγούμενο, ακόμα παλεύω με τα πρώτα μαθήματα να περάσω αυτά, για να πάω μετά στον επόμενο. Αυτό ουσιαστικά είναι το πιο δύσκολο. Γιατί αν δεν μας πάει μια εξεταστική καλά μένουμε πίσω ένα εξάμηνο. Σκεφτείτε ότι εγώ είμαι 6ο έτος, οπότε έχω μείνει πίσω 3 χρόνια. Είναι... αυτό είναι... με δυσκολεύει το να περάσω σιγά-σιγά τα μαθήματα, να ρολάρω και να μου ανέβουν οι διδακτικές μονάδες που λέμε και να παίρνω και επιλογής και άλλα μαθήματα.

Φοιτητής Τμήματος Μαθηματικών, 6ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (ναυτικός), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Λυκείου

Είχαμε βασικά τόσα χρόνια έναν καθηγητή στο μάθημα της φυσικής που ήταν πολύ απαιτητικός και έκοβε συνέχεια παιδιά. Τώρα που έχουν αλλάξει τα πράγματα, προσπαθώ έτσι με κάποια ιδιαίτερα μαθήματα να το περάσω. Δεν είναι πάρα πολλά τα δύσκολα μαθήματα της σχολής μας, απλά επειδή παράλληλα δούλευα και ως σερβιτόρα να βγάλω κάποια δικά μου χρήματα, την είχα αφήσει λίγο πίσω.

Φοιτήτρια Τμήματος Δημοσιογραφίας & ΜΜΕ, 7ο έτος

Πατέρας: Ελεύθερος επαγγελματίας (Λογιστής), απόφοιτος ΙΕΚ Λογιστικής

Μητέρα: Ελεύθερος επαγγελματίας (Λογίστρια), απόφοιτη ΤΕΙ

Συν τοις άλλοις θεωρώ επίσης ότι η σχολή και το πανεπιστήμιο όπως έχει δομηθεί σήμερα δεν σου δίνει κάποιο επαρκές κίνητρο για να έχεις κάποιο.... Είναι καθαρά τυποποιημένο, πάω, περνάω τα μαθήματα και τελειώνω, δεν σου δίνει κάποιο κίνητρο για να ασχοληθείς περαιτέρω με τον πανεπιστήμιο. Και δυστυχώς είναι άσχημο αυτό.

Φοιτητής Τμήματος Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων, 6ο έτος

Πατέρας: Τεχνίτης (ηλεκτρολόγος), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Λυκείου

Καθαρά λόγοι χρονικής διάρκειας ότι θεωρώ ότι στη σχολή που είμαι τα πέντε χρόνια που δίνονται από το υπουργείο παιδείας δεν είναι αρκετά για να τελειώσει κάποιος την αρχιτεκτονική. (...) Είναι το πρόγραμμα σπουδών αρκετά δύσκολο, χρονοβόρο όχι δύσκολο για να μπορέσεις να το τελειώσεις σε πέντε χρόνια.

Φοιτήτρια Τμήματος Αρχιτεκτονικής, 7ο έτος

Πατέρας: Τεχνίτης (ελαιοχρωματιστής), απόφοιτος Δημοτικού

Μητέρα: Ιδιωτική υπάλληλος (σούπερ μάρκετ), απόφοιτη δημοτικού

Οι προσωπικοί λόγοι, επίσης, αποτελούν, παράγοντα καθυστέρησης των σπουδών κι έχουν να κάνουν με τα ατομικά χαρακτηριστικά του φοιτητή, τη συνειδητή του επιλογή να καθυστερήσει τις σπουδές, την ενασχόληση με χόμπι κι άλλα ενδιαφέροντα. Στους προσωπικούς λόγους οι φοιτητές εντάσσουν και το γεγονός ότι δεν διάβαζαν ή ότι η προσπάθειά τους ήταν ελλιπής: «Απλά, γιατί δεν

διαβάζω, καθαρά προσωπικός λόγος» (φοιτητής Τμήματος Γεωλογίας, 6ο έτος, επάγγελμα και επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα: ηλεκτρολόγος-απόφοιτος ΤΕΙ, επάγγελμα και επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας: δασκάλα-απόφοιτος ΑΕΙ). Ακόμη, το γεγονός ότι κάποιοι φοιτητές σπούδαζαν στην πόλη διαμονής της οικογένειάς τους είχε ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίσουν πιο χαλαρά τις σπουδές τους: «Γιατί δεν το είχα πάρει τόσο σοβαρά όταν ξεκινήσαμε και επειδή είμαι από εδώ. Δηλαδή, βολεύει όταν είσαι στην πόλη σου... λες θα τελειώσω κάποτε. Και μετά το αφήνεις λίγο πίσω και τρέχεις να το μαζέψεις τώρα» (φοιτητής Τμήματος Οικονομικών Επιστημών, 7ο έτος, με γονείς δημόσιους υπάλληλους (νομαρχία), απόφοιτους Λυκείου).

Δεν ξέρω... είναι διάφορα πράγματα... Δεν ξέρω. Λίγο με τη σχολή, λίγο με μένα...

Φοιτήτρια Τμήματος Κτηνιατρικής, 9ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (αστυνομικός), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Δασκάλα, απόφοιτη Ανώτερης Σχολής

Ήταν καθαρά προσωπικοί μου λόγοι... δεν με εμπόδιζε κάτι να διαβάζω... Στην ουσία ήταν επιλογή μου να το καθυστερήσω, συνειδητά έγινε αυτό, δεν με εμπόδισε κάποιος εξωτερικός παράγοντας...

Φοιτήτρια Τμήματος Φιλολογίας, 6ο έτος

Πατέρας: Έμπορος, απόφοιτος Τεχνικής Επαγγελματικής Σχολής

Μητέρα: Νοσηλεύτρια, απόφοιτη ΤΕΙ

Οι νέοι, ιδιαίτερα στις δύο τελευταίες εξετάσεις του Λυκείου, καταβάλουν πολύ μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να πετύχουν σε κάποιο ΑΕΙ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όταν περάσουν στο πανεπιστήμιο να νιώσουν ιδιαίτερα κουρασμένοι. Έτσι, στο πρώτο έτος προσπαθούν να χαλαρώσουν προκειμένου να διώξουν την πίεση που είχαν νιώσει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι φοιτητές να χαλαρώσουν και σε ορισμένες περιπτώσεις να καθυστερήσουν να ασχοληθούν με τα μαθήματα στο πανεπιστήμιο: «Ήτανε η πίεση των πανελλήνιων που μέχρι να ξαναπάρω την απόφαση

να ξαναδιαβάσω πέρασε καιρός» (φοιτητής Τμήματος Γεωλογίας με γονείς εκπαιδευτικούς, απόφοιτους ΑΕΙ).

Ερχόμενοι από το Λύκειο νιώθαμε πεισμένοι, τουλάχιστον εγώ, και είδα ότι σαν γενιά ήμασταν λίγο πεισμένοι. Κακά τα ψέματα, ξεκινήσαμε να παρακολουθούμε αλλά θέλαμε να ξεδώσουμε, να πιούμε, να... Οπότε, λίγο το ένα, λίγο το άλλο πήγαμε προς τα πίσω. Μετά, ήρθαν και τα οικονομικά. Έπρεπε ή να ψάξουμε για δουλειά ή να προσπαθούμε παραπάνω κι αυτό δυσκόλεψε την πορεία.

*Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 6ο έτος
Πατέρας: Υπάλληλος στη ΔΕΗ, απόφοιτος ΑΕΙ
Μητέρα: Υπάλληλος στη ΔΕΗ, απόφοιτη ΙΕΚ*

Θεωρώ ότι ίσως η μεγάλη πίεση που υπάρχει κατά τη μετάβαση από τη γ' λυκείου στο πανεπιστήμιο, η πίεση σε όλα. Η πίεση του αποτελέσματος, η πίεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τον τρόπο που γίνονται οι πανελλαδικές εξετάσεις. Και νομίζω ότι ακόμα ίσως αυτό το καθημερινό που βιώνουν οι μαθητές στην γ' λυκείου, από τα φροντιστήρια, από το σχολείο, ίσως μας πιέζει του νέους της ηλικίας μου. Οπότε στο πανεπιστήμιο κατά κάποιον τρόπο αυτή η ελευθερία που αποκτάμε, φεύγοντας μακριά από το σπίτι μας, ίσως μας οδηγεί σε άλλα μονοπάτια πιο χαλαρά, λίγο τη σχολή δεν την παίρνουμε σοβαρά υπόψη.

*Φοιτητής Τμήματος Φυσικής, 6ο έτος
Πατέρας: Συνταξιούχος (πυροσβέστης), απόφοιτος Λυκείου
Μητέρα: Φιλολόγος, απόφοιτη ΑΕΙ*

Η στρατιωτική θητεία για τους φοιτητές αποτελεί μια υποχρέωση που τους προβληματίζει σχετικά με το χρόνο εκπλήρωσής της, καθώς αποτελεί ένα χρονικό διάστημα κατά το οποίο μπορούν να χαθούν ευκαιρίες για εργασία. Κάποιοι φοιτητές, όμως, που χρωστάνε λίγα μαθήματα δεν περιμένουν να τελειώσουν τις σπουδές τους και μετά να κάνουν τη στρατιωτική τους θητεία, αλλά διακόπτουν την αναβολή που

έχουν και πηγαίνουν στο στρατό με την ελπίδα ότι θα πάρουν τις άδειες που δικαιούνται λόγω σπουδών και θα δώσουν τα μαθήματα που υπολείπονται. Δεν παίρνουν, όμως τις άδειες που ευελπιστούν με αποτέλεσμα να καθυστερήσουν τις σπουδές τους, όπως δηλώνει ένας φοιτητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (γονείς συνταξιούχους με τον πατέρα απόφοιτο Δημοτικού και τη μητέρα απόφοιτη Λυκείου) «...και εξαιτίας του στρατιωτικού που ενώ περίμενα να πάρω τις άδειες που μου αναλογούσαν κ.λπ. δεν μπόρεσα τελικά να πάρω άδεια».

Στην αρχή ήταν οικονομικοί, έφυγα από το 2007, χρώσταγα έξι μαθήματα, πήγα φαντάρος. Κατά τη διάρκεια του στρατιωτικού πέρασα τα δύο. Ε, μετά όταν επέστρεψα έπρεπε αμέσως να πιάσω δουλειά. Βρήκα τότε αμέσως δουλειά. Ξεκίνησα τη δουλειά. Έκανα κάποιες προσπάθειες για τα υπόλοιπα. Ε, δεν τα είχα καταφέρει τότε.

Φοιτητής Τμήματος Χημείας, 21ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (αστυνομικός), απόφοιτος Δημοτικού

Μητέρα: Ιδιωτική υπάλληλος (λογίστρια), απόφοιτη Τεχνικού Λυκείου

Η καθυστέρηση των σπουδών οφείλεται και σε παράγοντες που δεν παρουσιάζονται με τόση μεγάλη συχνότητα, όπως είναι λόγοι υγείας και οι οικογενειακοί λόγοι. Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι φοιτητές αναγκάζονται να μην ασχοληθούν με τις σπουδές τους.

Και μετά ακολούθησαν πέντε χρόνια αλλεπάλληλων χειρουργείων που μου μείωσαν τη δυνατότητα γενικώς να λειτουργώ, πόσο μάλλον για σπουδές... Θεραπείες, χειρουργεία... ήταν ζητήματα υγείας. Αφού ολοκληρώθηκε κι αυτός ο κύκλος... αποφάσισα να γυρίσω στο φοιτητικό κομμάτι και ταυτόχρονα... παράλληλα εργαζομαι κιόλας.

Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, 15ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (δημόσιος υπάλληλος) απόφοιτος Τεχνικής

Επαγγελματικής Σχολής

Μητέρα: Υπάλληλος γραφείου (λογίστρια), απόφοιτη ΙΕΚ

...Και για κάποιους λόγους οικογενειακούς σταμάτησα τις σπουδές μου και επανήλθα τώρα πιστεύω να έχω τελειώσει για πτυχίο.

Φοιτητής Τμήματος Χημείας, 21ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (αστυνομικός), απόφοιτος Δημοτικού

Μητέρα: Ιδιωτική υπάλληλος (λογίστρια), απόφοιτη Τεχνικού Λυκείου

Ορισμένοι άλλοι λόγοι που δεν συναντώνται συχνά, αφορούν καταλήψεις, τη συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες ή ακόμη και στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν καλύτερη μόρφωση. Οι φοιτητές ανέφεραν ότι οι καταλήψεις που έγιναν στη σχολή τους είχαν ως αποτέλεσμα να χάσουν ένα ολόκληρο εξάμηνο. Ορισμένοι φοιτητές καθυστερούν τις σπουδές για καλύτερη εκπαίδευση: «*Ήθελα να πάρω όσο γίνεται περισσότερη εμπειρία και γνώση από τη σχολή. Αυτό με καθυστέρησε αρκετά, δηλαδή εσκεμμένα έχω αφήσει, έχω πάει πίσω κάποια πράγματα για να παρακολουθήσω κάποια παραπάνω*» (φοιτητής Τμήματος Αρχιτεκτονικής με πατέρα ηλεκτρολόγο απόφοιτο ΤΕΙ και μητέρα υπάλληλο γραφείου, απόφοιτη Επαγγελματικού Λυκείου). Ακόμη, η ενασχόληση με διάφορες φοιτητικές δραστηριότητες όπως είναι οι φοιτητικές παρατάξεις ή οι πολιτιστικές δραστηριότητες επιδρούν στην καθυστέρηση των σπουδών.

Διάφορους θα έλεγα. Ίσως, δηλαδή μισοί είναι ότι ευθύνομαι κι εγώ, άλλοι λόγοι ευθύνεται και το πανεπιστήμιο, καταλήψεις που είχαμε ή ξέρω εγώ ή μούνα... συμμετείχα σε μία παράταξη ας πούμε σχετικά ενεργά, έπαιξαν δηλαδή όλα το ρόλο τους.

Φοιτητής Τμήματος Χημικών Μηχανικών, 7ο έτος

Πατέρας: Δημόσιος υπάλληλος (Ένωση Συνεταιρισμών), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Δημόσιος υπάλληλος (Ένωση Συνεταιρισμών), απόφοιτη Λυκείου

Αυτό συνέπεσε χρονικά και με μια κατάληψη, που έγινε στη σχολή και χάσαμε όλο το εξάμηνο, το πρώτο του 3ου έτους δηλαδή. Κι όλα αυτά μαζί...

Μετά στα Χανιά ακολούθησε ένα εαρινό εξάμηνο που μέχρι να ξαναμπείς σε μια γραμμή, γιατί το καλοκαίρι τα πράγματα κινούνται, μιλάμε για 4 χρόνια πριν που η κατάσταση ήταν τελείως διαφορετική, οπότε έλεγα εντάξει δεν χρωστάω μαθήματα, μόνο το προηγούμενο που το χάσαμε ούτως ή άλλως και άντε 1-2 από αυτά. Και μετά, απλά παίρνει η μπάλα επειδή μαζεύονται πολλά και προχωρώντας στα χρόνια αυξάνονται και οι ευθύνες, αυξάνονται και τα ίδια τα μαθήματα σε όγκο και σε αυτά που σου ζητάνε, οπότε όλα πήγαν πιο αργά. Αυτό ήταν το πρόβλημα, ήταν δύο, ήταν το δικό μου το προσωπικό που ήθελα λίγο χρόνο παραπάνω, να πάρω μια απόσταση, να καταλάβω καλά τι κάνω και τι όχι και το άλλο ήταν το... εκείνο το διάστημα ήταν... που και στην Αθήνα είχε γίνει ο χαμός τότε... με το Γρηγορόπουλο... ήταν εκείνο το χρονικό διάστημα... Αυτό, όλα μαζί... κάπως έτσι ένας χρόνος μας άφησε λίγο πίσω...

Φοιτήτρια Τμήματος Αρχιτεκτονικής, 7ο έτος

Πατέρας: Ηλεκτρολόγος, απόφοιτος ΤΕΙ

Μητέρα: Άνεργη (πρώην υπάλληλος γραφείου), απόφοιτη ΤΕΙ

Η αλήθεια είναι ότι ήμουν αρκετά δραστήριος όσο ήμουν στο πανεπιστήμιο... Δεν εργαζόμουν, αλλά συμμετείχα στις διάφορες τις πολιτιστικές ομάδες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αμελούσα τις σπουδές μου για αυτό... Δεν είχα κάποιο περιορισμό... δηλ. είχα βάλει ως στόχο ότι έξτρα 2 χρόνια το πολύ.... Αλλά στη συνέχεια, επειδή μου είχαν μείνει 2 μαθήματα... δηλ. μέχρι σήμερα 2 μαθήματα μου έχουν μείνει... και επέστρεψα στην Αθήνα, θα επέστρεφα έτσι κι αλλιώς στην Αθήνα, γιατί για 2 μαθήματα δεν υπήρχε λόγος να μείνω στην Κρήτη και να πληρώνω ενοίκιο... Και επειδή τώρα έδωσα εξετάσεις για τη δραματική σχολή... μετά αφιέρωσα πάρα πολύ χρόνο εκεί και δεν μπορούσα, δεν προλάβαινα να διαβάσω για τις εξεταστικές... δεν μπορούσα να αφιερώσω χρόνο, με είχε απορροφήσει απόλυτα...

Φοιτητής Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, 9ο έτος

Πατέρας: Σεφ, απόφοιτος ΙΕΚ

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Λυκείου

Στη συζήτηση στο focus group, οι φοιτητές ανέφεραν ως λόγους καθυστέρησης των σπουδών όλους όσους αναλύθηκαν παραπάνω: την εργασία, τη φοιτητική ζωή, το πρόγραμμα σπουδών, τη συμμετοχή σε φοιτητικές δραστηριότητες και τις καταλήψεις. Όλοι, όμως, επισήμαναν ότι ο βασικός λόγος καθυστέρησης των σπουδών ήταν η αδιαφορία τους για το διάβασμα και η ελλιπής τους προσπάθεια.

Μία μίξη από αυτά που είπαν προηγούμενα τα παιδιά. Ότι, σίγουρα άμα χρειάζεται να ζητήσουμε δικαιολογίες, μπορούμε να βρούμε πολλές. Το βασικό νομίζω είναι η ελλιπής προσπάθεια. Ο μόνος παράγοντας που θα μπορούσα να τον συνδέσω εγώ κι ίσως κατά κάποιον τρόπο το κάνει πιο λογικό αυτό είναι ότι ερχόμαστε από το λύκειο, ίσως λίγο πιεσμένοι, λίγο με τις πανελλαδικές, και μετά αναζητούμε αυτό που είπαν τα παιδιά, μια καλή ζωή, λίγο να μένουμε μόνοι μας, προσπαθούμε να ωριμάσουμε απότομα. Από εκεί και πέρα, σίγουρα, άλλες δραστηριότητες, ενδεχομένως, αθλητισμός, ενδεχομένως συνδικαλισμός, ενδεχομένως κάτι άλλο μπορούν να σε αφήσουν πίσω. Κι εγώ εργαζόμουν, περιστασιακά και σίγουρα παίζει ρόλο, μπορεί να σε καθυστερήσει πάρα πολύ, όχι μόνο για το χρόνο, μπορεί να σου κόψει μια μέρα στα δύο, μπορεί πνευματικά να σε κουράσει και σίγουρα δεν μπορείς να μείνεις συγκεντρωμένος. [*Ένας λόγος που άκουσα είναι και το δύσκολο πρόγραμμα μαθημάτων. Εσάς σε επηρέασε αυτό;*] Κοιτάζτε. Εγώ προσωπικά θεωρώ ότι δύσκολες είναι όλες οι σχολές. Κάθε σχολή έχει τη δυσκολία της. Τώρα από εκεί και πέρα, το Φυσικό, ναι, μπορεί να έχει μία δυσκολία όσον αφορά τα μαθηματικά είναι λίγο ανώτερα, όπως και στο μαθηματικό ενδεχομένως. Δεν νομίζω ότι αποτελεί δικαιολογία αυτό το πράγμα. Είναι ένας παράγοντας που ισχύει και από ένα σημείο και μετά, μπορεί να παίζει ρόλο να καθυστερήσεις ή όχι. Αλλά νομίζω επειδή το πρόβλημα το δικό μου τουλάχιστον δεν είναι τέτοιο, δηλαδή έχει να κάνει καθαρά, ας πούμε 3-4 χρόνια, δεν ασχολήθηκα ιδιαίτερα με τη σχολή. Δεν μπορώ να το χρησιμοποιήσω σαν δικαιολογία. Τώρα μπορεί να είμαι σε θέση να βλέπω κάποια πράγματα και να λέω ότι όντως είναι δύσκολο. Αλλά σίγουρα νομίζω ότι δεν αποτελεί δικαιολογία αυτό. Στην τελική, όποιος θέλει να πάρει πτυχίο, τα ίδια μαθήματα πρέπει να περάσει. Άρα όσο δύσκολα είναι για μένα είναι και για κάποιον άλλο.

Φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών, 6ο έτος
Πατέρας: Οικοδόμος, απόφοιτος Λυκείου
Μητέρα: Άνεργη (πρώην πωλήτρια), απόφοιτη Λυκείου

Από τη συζήτηση στο focus group, αλλά και από τις συνεντεύξεις είναι εμφανές ότι η καθυστέρηση των σπουδών δεν οφείλεται σε έναν μόνο παράγοντα, αλλά σε συνδυασμό παραγόντων. Οι σημαντικότεροι παράγοντες για τους οποίους οι φοιτητές καθυστερούν τις σπουδές τους είναι, κυρίως, οικονομικοί, προσωπικοί και το πρόγραμμα σπουδών. Οι φοιτητές συνήθως αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα είτε να εργαστούν είτε να αναγκαστούν να εγκαταλείψουν την πόλη που εδρεύει το πανεπιστήμιο και να επιστρέψουν στον τόπο διαμονής των γονέων τους για να μειώσουν τα έξοδα. Οι προσωπικοί λόγοι φαίνεται να σχετίζονται με μια «μειωμένη» προσπάθεια για μελέτη, η οποία συνδέεται με τη φοιτητική ζωή, την πίεση που είχαν δεχθεί κατά τη διάρκεια του Λυκείου, τη συμμετοχή τους σε διάφορες φοιτητικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να παραμελούν τα μαθήματά τους, τα οποία συσσωρεύονται και δεν καταφέρνουν τελικά να περάσουν στα επόμενα έτη. Αυτό συνδέεται και με τη δυσκολία του προγράμματος σπουδών, την οποία δεν είχαν εκτιμήσει όσο θα έπρεπε. Υπάρχουν, όμως, και κάποιοι άλλοι λόγοι, οι οποίοι είναι ιδιαίτεροι και δεν εμφανίζονται και με τόση μεγάλη συχνότητα όπως οι λόγοι υγείας ή επιλογή τους να καθυστερήσουν τις σπουδές προκειμένου να αποκτήσουν περισσότερα εφόδια.

Εμένα ο λόγος που καθυστέρησα τις σπουδές μου ήταν ότι εργαζόμουν από το 1ο έτος κιόλας. Εργαζόμουν νύχτα. Παράδειγμα, έχω χάσει εξεταστικές γιατί δεν μπορούσα να ξυπνήσω το πρωί να ανέβω να δώσω μάθημα. Αυτός είναι ο βασικός ο λόγος. Δεν πήγαινα σε διαλέξεις, λόγω του ότι δούλευα νύχτα.

Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 7ο έτος
Πατέρας: Ιερέας, απόφοιτος Ανώτερης Σχολής (Ιερατικής)
Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Γυμνασίου

Εγώ ξεκίνησα να εργάζομαι, όταν τελείωσα... στο 4ο έτος. Επομένως, τα 35 μαθήματα που χρωστούσα στο 4ο έτος δεν θα πούμε ότι οφείλονταν στην εργασία. Αυτό που είπε ο Β., όταν ήρθαμε και φύγαμε από το σπίτι, δεν μας έβλεπε το καινούριο μας σπίτι, δεν ερχόμασταν καν στην εξεταστική. Ένας άλλος παράγοντας είναι ότι συνδικαλιστήκαμε κιόλας, κάτι που μας άφησε λίγο πίσω. Για παράδειγμα, στις εξεταστικές ξεκουραζόμασταν για να σας δώσω να καταλάβετε, είναι η σκληρή αλήθεια. Και μετά το 4ο έτος, μόλις κατάλαβα ότι υπάρχει πρόβλημα εδώ, αναγκάστηκα να ξεκινήσω να δουλεύω τότε, δεν γινόταν διαφορετικά. Επομένως, είχα και λίγο πρόβλημα με τη δουλειά. Ότι... για παράδειγμα, ακόμα και να πήγαινα να δώσω, εάν δουλεύεις το προηγούμενο βράδυ, δεν προλαβαίνεις και να διαβάσεις κιόλας. Δεν ήταν και τόσο συχνά βέβαια τα μεροκάματα, δεν δούλευα κάθε μέρα, αλλά δεν προλαβαίνεις να διαβάσεις, αποσυντονίζεσαι.

Φοιτήτρια Τμήματος Φιλολογίας, 6ο έτος

Πατέρας: Εργάτης, απόφοιτος Γυμνασίου

Μητέρα: Εργάτρια, απόφοιτη Γυμνασίου

Μία μίξη από αυτά που είπαν προηγούμενα τα παιδιά.

Φοιτητής Τμήματος Φυσικής, 6ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (Πυροσβέστης), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Καθηγήτρια Μέσης Εκπαίδευσης, απόφοιτη ΑΕΙ

3.6 Ολοκλήρωση σπουδών

Όλοι οι φοιτητές του δείγματος δήλωσαν ότι σκοπεύουν να τελειώσουν τις σπουδές τους και πολλοί από αυτούς άμεσα. Σ' αυτό σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε ο νόμος σχετικά με τη διαγραφή των φοιτητών που έχουν συμπληρώσει ένα συγκεκριμένο αριθμό ετών φοίτησης. Επίσης, ρόλο έχει διαδραματίσει και η οικονομική κρίση. Ορισμένοι φοιτητές επιδιώκουν να τελειώσουν είτε γιατί οι γονείς τους δεν μπορούν να τους βοηθήσουν οικονομικά είτε για να μουν στην αγορά εργασίας όσο γίνεται νωρίτερα ώστε να αξιοποιήσουν τυχόν ευκαιρίες.

Άμεσα, αυτήν η εξεταστική ίσως είναι η τελευταία δηλαδή.

Φοιτητής Τμήματος Χημικών Μηχανικών, 7ο έτος

Πατέρας: Ηλεκτρονικός (Εργοστάσιο), απόφοιτος ΤΕΙ

Μητέρα: Νηπιαγωγός, απόφοιτη ΑΕΙ

Άμεσα, άμεσα. Δηλαδή έχω ξεκινήσει και διαβάζω πάρα πάρα πολύ. Έχω μειώσει αρκετά από το προηγούμενο εξάμηνο και πιστεύω το πολύ σε ένα χρόνο θα έχω πάρει το πτυχίο.

Φοιτητής Τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών

Πατέρας: Γεωργός, απόφοιτος Γυμνασίου

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Λυκείου

Χρειάστηκε να επισπεύσω τις όλες σπουδές μου, να σταματήσω να ασχολούμαι με άλλα πράγματα, ενώ μου άρεσε γιατί είχα κι άλλα ενδιαφέροντα. Έπρεπε κάποια περίοδο να κάνω και δύο δουλειές, γιατί δεν έβγαινα. Αν ήθελα να συνεχίσω τις σπουδές μου θα έπρεπε να βγάλω κάποια έξοδα. Ο πατέρας μου και η μάνα μου δηλαδή, όσο μπορούν σε όποιο βαθμό μπορούν με βοηθούν. Προσπαθώ κι εγώ να μην τους πιέζω έτσι ώστε να ανταπεξέλθω εδώ πέρα, αλλά από κάποια στιγμή και πέρα δεν έβγαινα. Δηλαδή, έπρεπε να σταματήσω κάτι για να ξεκινήσω κάτι άλλο. Τώρα πλέον

σταμάτησα τη δουλειά και δεν έχω κάποια έσοδα, σχεδόν μηδαμινά, έπρεπε να τελειώσω γρήγορα ώστε να μπορέσω να απασχοληθώ κι εγώ και να βγάλω κάποια λεφτά, για να μην παίρνω από τον πατέρα μου.

Φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών, 6ο έτος

Πατέρας: Οικοδόμος, απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Άνεργη (Πωλήτρια σε σούπερ μάρκετ, απόφοιτη Λυκείου

Όλοι σχεδόν φοιτητές (83 φοιτητές) δήλωσαν ότι θα καταφέρουν να τελειώσουν τις σπουδές τους. Εξαιρέση αποτελούν τέσσερις φοιτητές. Οι φοιτητές που δήλωσαν ότι δεν θα καταφέρουν να τελειώσουν τις σπουδές τους συνήθως έχουν μόνιμη απασχόληση και δεν έχουν το χρόνο να ασχοληθούν με τις σπουδές τους: «*Η άδεια μου είναι περιορισμένη... πολύ περιορισμένη για κάποιον που μένει στην Αθήνα και πρέπει να έρχεται στα Γιάννενα... Λόγοι απόστασης... Οι εργασιακές συνθήκες που δεν παρέχουν τη δυνατότητα... το γεγονός ότι εγώ καθυστέρησα να συμμετάσχω στη σχολή έχασα τη δυνατότητα παροχής συγγραμμάτων, βιβλίων και πάει λέγοντας... Κι αυτό γιατί υποτίθεται τα έχω πάρει όλα αυτά...τα χρόνια που δεν συμμετείχα... Και δεν έχω πάρει κανένα βιβλίο και δεν έχω χρεώσει ποτέ το δημόσιο... Παρόλα αυτά τώρα το ζητώ, αλλά δεν μου δίνουν τη δυνατότητα να πάρω τα βιβλία... Έχω κάνει, έχω στείλει επιστολή και στον πρύτανη και τα σχετικά για να έχω τη δυνατότητα να έχω κι εγώ πρόσβαση στα βιβλία αλλά παρόλα αυτά δεν μου την έχει παρέχει κανένας...», (φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στο 10 έτος με γονείς συνταξιούχους, απόφοιτους Λυκείου).*

Οι φοιτητές που προσπαθούν να πάρουν πτυχίο και είναι σε πολύ μεγάλο έτος θεωρούν ως δυσκολία στην ολοκλήρωση των σπουδών τους τη διακοπή της επαφής με το πανεπιστήμιο και τη σχολή: «*Άμα βοηθήσουνε και λίγο... εγώ την κάνω την προσπάθεια, από εκεί και πέρα... γιατί εντάξει είναι λίγο δύσκολο μετά από τόσο... 15 χρόνια που έχω να ασχοληθώ με τη χημεία. Ελπίζω στην κατανόηση των καθηγητών... Εντάξει τρία μαθήματα είναι. Πιστεύω... είναι λίγα τα μαθήματα, αν ήταν πιο πολλά... δεν θα έμπαινα στη διαδικασία. Γιατί πολλά και τα έξοδα ανέβα-κατέβα στα Γιάννενα και γενικά είναι μια ψυχοφθόρος διαδικασία», φοιτητής στο 21ο έτος Τμήματος Χημείας (πατέρας: αστυνομικός, απόφοιτος λυκείου - μητέρα: λογίστρια, απόφοιτη Τεχνικού Λυκείου).*

Είναι εμφανές ότι οι φοιτητές σκοπεύουν να τελειώσουν τις σπουδές τους και θεωρούν ότι θα τα καταφέρουν. Η οικονομική κρίση αλλά και ο νόμος για συγκεκριμένο χρόνο σπουδών διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην απόφαση αυτή.

3.7 Προτάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου της καθυστέρησης των σπουδών

Οι φοιτητές του δείγματος ανέφεραν ότι αν είχαν την εμπειρία που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, παρά τη δυσκολία του προγράμματος σπουδών, παρά την αυστηρή αξιολόγηση από τους καθηγητές, παρά τις εξόδους, κ.λπ. θα τελείωναν τη σχολή τους στον προβλεπόμενο χρόνο. Είναι εμφανές ότι οι φοιτητές δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να επιμερίσουν ή να αξιοποιήσουν το χρόνο τους χωρίς να στερηθούν τη διασκέδαση, την ενασχόληση με άλλες δραστηριότητες κ.λπ. Πιστεύουν ότι αν ένας φοιτητής παρακολουθεί τα μαθήματα και διαβάσει κατά την εξεταστική περίοδο θα ολοκληρώσει τις σπουδές του στον προβλεπόμενο χρόνο. Προτείνουν να «...μην χάνουν τις παρακολουθήσεις, ειδικά τις υποχρεωτικές» και «...να πηγαίνουν σε όσες παρακολουθήσεις περισσότερες μπορούνε».

Παρόμοιες απόψεις εξέφρασαν και οι φοιτητές που συμμετείχαν στο focus group. Όλοι εστίασαν στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Ανάφεραν ότι αν οι φοιτητές παρακολουθούν τα μαθήματα, τότε έχουν περισσότερες πιθανότητες να περάσουν τα μαθήματα. Για να παρακολουθούν οι φοιτητές τα μαθήματα πρότειναν να είναι υποχρεωτικά τα μαθήματα, γεγονός που θα αναγκάσει τους φοιτητές να τα παρακολουθούν. Ακόμη, ανέφεραν ότι η εκπόνηση εργασιών στο πλαίσιο των μαθημάτων θα παρακινούσε τους φοιτητές να πηγαίνουν στο αμφιθέατρο. Επίσης, θεώρησαν ότι οι καθηγητές θα πρέπει να κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό με τη χρησιμοποίηση διαφανειών, κ.λπ.

Πιστεύω ότι πρέπει να επιστρέψουμε στα αμφιθέατρα, να πηγαίνουμε σε διαλέξεις, να μην αφήνουμε καμία διάλεξη, γιατί στο πανεπιστήμιο μαθαίνουμε καινούρια πράγματα, αυτά που δεν έχουμε διδαχθεί στο Λύκειο. Αν παρακολουθείς διαλέξεις και είσαι τυπικός στο ωράριό σου στη σχολή σου, πιστεύω ότι θα τη βγάλεις τη σχολή στα 4 χρόνια.

Φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 6ο έτος

Πατέρας: Ιερέας, απόφοιτος Ανώτερης Σχολής (Ιερατικής)

Μητέρα: Οικιακά, απόφοιτη Γυμνασίου

Για να συνοψίσω, προσωπικά εγώ αν και δεν είμαι η εκπαιδευτική άποψη του θέματος, νομίζω πρέπει να γίνουν υποχρεωτικά τα μαθήματα, να υπάρξει μέριμνα γι αυτούς που αποδεδειγμένα δεν μπορούν να παρακολουθήσουν και σίγουρα το τμήμα να κάνει ότι είναι απαραίτητο από την πλευρά ώστε να μπορέσει να προσελκύσει τον φοιτητή.

Φοιτητής Τμήματος Φυσικής, 6ο έτος

Πατέρας: Συνταξιούχος (Πυροσβέστης), απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Εκπαιδευτικός Μέσης Εκπαίδευσης, απόφοιτη ΑΕΙ

Ο μόνος τρόπος είναι να παρακολουθούν τα μαθήματά τους, να κάνουν εργασίες, γιατί βοηθάνε πολύ οι εργασίες στο βαθμό, δυστυχώς εμείς δεν έχουμε απαλλακτικές, αλλά βοηθάνε τους φοιτητές το 4 να το κάνουν 5 σίγουρα και... αυτό, δεν νομίζω να υπάρχει άλλη λύση.

Φοιτήτρια Τμήματος Φιλολογίας, 6ο έτος

Πατέρας: Εργάτης, απόφοιτος γυμνασίου

Μητέρα: Εργάτρια, απόφοιτη Γυμνασίου

Εγώ για να πάρει μια αξία ο διάλογος εδώ πέρα, θα κάνω λίγο το δικηγόρο του διαβόλου. Δεν πιστεύω ότι οι υποχρεωτικές παρακολουθήσεις θα βοηθήσουν στο όλο θέμα, αν δεν έχει το κατάλληλο ενδιαφέρον ο φοιτητής. Έχω τύχει και σε εργαστήρια και σε παρακολουθήσεις, τα οποία να πετάγονται σαΐτες μέσα στο εργαστήριο και σαΐτες μέσα στην αίθουσα, δεν είναι θέμα αυτό... το ότι επειδή είναι υποχρεωτικό θα παρακολουθήσει ο άλλος. Αυτό που μπορεί να γίνει, είναι να γίνει πιο διαδραστικό το μάθημα. Μπορούμε εμείς σαν φοιτητές να δείξουμε το ανάλογο ενδιαφέρον, όταν αυτό που θα δούμε, να παρουσιάζεται μπροστά μας, είναι κάτι το οποίο θα κεντρίσει και το ενδιαφέρον μας και την περιέργειά μας. Όταν λοιπόν ο άλλος έρχεται και έχει συνηθίσει από το σχολείο κι έχουμε ένα μαυροπίνακα και γράφουμε εκεί όλη την ώρα και γίνεται το μάθημα μέσα σε 45 λεπτά κάτι που έπρεπε να γίνει μέσα σε 2 ώρες, δεν καταλαβαίνεις καν τι προσπαθεί να γράψει ο άλλος στον πίνακα, γιατί μέχρι να γράψεις τις σημειώσεις σου έχουν

ξανασβηστεί. Μπορούν αυτά απλά να γίνονται με σλάιτς, να υπάρχει μία ηλεκτρονική απόδοση του μαθήματος, του ότι όποιος δεν πρόλαβε να δει κάτι, σημειώσεις κτλ. να περνιούνται με ένα στικάκι, οτιδήποτε. Δόξα το Θεό πλέον είναι καθημερινά. [Υπάρχει το e-course] Δεν το γνωρίζω το e-course. Εμείς αυτό που έχουμε στη σχολή, όποιος καθηγητής θα ήθελε να ανεβάζει κάποιες διαφάνειες στο σλάιτς, αλλά μιλάμε τώρα από τα 63 μαθήματα που έχω για πτυχίο να γίνονται max τα 7-8. Δηλαδή είναι τρελή η διαφορά. Κι άμα δείτε κιόλας, αυτά τα 7-8 μαθήματα, θα είναι τα πιο δύσκολα, τα οποία ευτυχώς είχε τη συνείδηση, την ευθύνη ο καθηγητής να καταλάβει ο καθηγητής ότι εκεί πέρα πρέπει να γίνει μια παραπάνω δουλειά. Και σε σχέση με τα παλιότερα χρόνια που δεν υπήρχαν αυτά, υπάρχει μεγαλύτερη αύξηση από τους φοιτητές που το έχουν περάσει αυτό το μάθημα και πιστεύω ότι είναι ένας πολύ μεγάλος λόγος αυτός.

Φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών

Πατέρας: Οικοδόμος, απόφοιτος Λυκείου

Μητέρα: Άνεργη (Πωλήτρια σε σούπερ μάρκετ), απόφοιτη Λυκείου

Ακόμη οι φοιτητές αναφέρθηκαν στη δημιουργία συμβουλευτικής ομάδας ή καθηγητών συμβούλων οι οποίοι θα επικοινωνούν με τους φοιτητές που καθυστερούν τις σπουδές τους ή εμφανίζουν άλλα προβλήματα και να τους συμβουλεύουν: «*Τώρα να αναφέρω παράδειγμα από το εξωτερικό, από πανεπιστήμια του εξωτερικού που είχα φίλους, δεν ξέρω άμα είναι σωστό δηλαδή. Βέβαια εκεί πληρώνουν τα δίδακτρα. Οι καθηγητές στο εξωτερικό πηγαίνουν όταν ένας φοιτητής δεν ασχολείται με τη σχολή του, προσπαθούν να τον προσελκύσουν*», (Φοιτητής Τμήματος Μαθηματικών, 9ο έτος με γονείς απόφοιτους ΑΕΙ, πατέρας: γιατρός και μητέρα: εκπαιδευτικός μέσης εκπαίδευσης).

Ακόμη, στη συζήτηση επισημάνθηκε ότι όταν οι φοιτητές ασχοληθούν σοβαρά με τη σχολή, τότε οι πιθανότητες να καθυστερήσουν τις σπουδές τους μειώνονται. Η πίεση και η κούραση του Λυκείου «*παρασύρουν*» τους φοιτητές στη διασκέδαση και τη μικρή ενασχόληση με τις σπουδές τους: «*Όπως είπε ο Β., ότι εφόσον περάσουμε όλοι κοιτάμε να πάμε στα κλαμπ, φοιτητική ζωή. Αυτό περιμένουμε, μετά από την πίεση στο λύκειο, φοιτητική ζωή. Αν αφήσουμε τη φοιτητική ζωή και γυρίσουμε στα*

αμφιθέατρα, στις διαλέξεις όλα αυτά, πιστεύω ότι βγαίνει η σχολή άνετα» (φοιτητής Τμήματος Πληροφορικής, 6ο έτος με πατέρα ιερέα απόφοιτο Ανώτερης Σχολής και μητέρα που δεν εργάζεται (οικιακά) απόφοιτη Γυμνασίου).

Στην περίπτωση που οι φοιτητές ανέφεραν ως παράγοντα καθυστέρησης των σπουδών τα δύσκολα θέματα στις εξετάσεις πρότειναν να είναι πιο εύκολα και να δίνονται κι άλλες ευκαιρίες στους φοιτητές να αξιολογηθούν πέρα από τις εξετάσεις του εξαμήνου, να μειωθεί η ύλη των εξετάσεων καθώς και ο αριθμός των μαθητών ανά εξάμηνο.

Θα πρέπει σίγουρα, κάπως, το πρόγραμμα σπουδών να γίνει... και από πλευράς μαθημάτων, να γίνουν λιγότερα τα μαθήματα ανά εξάμηνο, και το περιεχόμενο των μαθημάτων να μην είναι τόσο θεωρητικό και δύσκολο, τουλάχιστον όπως είναι τώρα στα πρώτα εξάμηνα, και σίγουρα θα πρέπει να βελτιωθεί το σύστημα εξέτασης. Το γεγονός ότι ο φοιτητής στα περισσότερα μαθήματα έχει τη δυνατότητα να αξιολογείται μόνο στο τέλος, έχει μία μόνο ευκαιρία, θα πρέπει να υπάρχει κάποιος άλλος τρόπος όπως με εργασίες κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, ώστε να μπορούν όλοι αυτοί οι φοιτητές που ενδιαφέρονται να αποδείξουν ότι ασχολούνται με το μάθημα και κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Φοιτητής Τμ. Ηλεκτρολόγων Μηχ.-Μηχ. Η/Υ, ΑΠΘ, 7ο έτος

Πατέρας: Δάσκαλος ΠΕ, πτυχιούχος ΑΕΙ

Μητέρα: Καθηγήτρια ΜΕ, πτυχιούχος ΑΕΙ

Να ευκολέψουν τα μαθήματα και τα θέματα εξετάσεων στη δικιά μας σχολή τουλάχιστον για άλλες σχολές δεν ξέρω. (...) Να γίνουν πιο εύκολα τα θέματα θα έλεγα, γιατί πολλές φορές μπορεί να είσαι πολύ καλά διαβασμένος και τα θέματα να είναι αδικαιολόγητα δύσκολα.

Φοιτητής Τμ. Ηλεκτρολόγων Μηχ.-Μηχ. Η/Υ, ΕΜΠ, 7ο έτος

Πατέρας: Υπάλληλος γραφείου, πτυχιούχος ΑΕΙ

Μητέρα: Δασκάλα, πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Για την αντιμετώπιση του οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και αναγκάζονται είτε να εργάζονται είτε να μην μένουν στην πόλη των σπουδών τους προτείνουν να υπάρχει μέριμνα τόσο για τη σίτιση όσο και για τη στέγαση: *«Εγώ θεωρώ ότι το βασικότερο είναι να βγει μια πιο απλή εφαρμογή του νόμου 16 που λέει να έχει ένας φοιτητής κι ένα σπίτι στις εστίες για να μένει ή να μπορεί να έχει ένα πιάτο φαγητό από τη λέσχη. Τώρα, από εκεί και πέρα το Πολυτεχνείο έχει ένα τρομερό συγκρότημα εστιών πολύ καινούργιων με πάρα πολλά δωμάτια, τα οποία πολλά από αυτά παραμένουν κλειστά για τον έναν ή για τον άλλο λόγο και δεν δίνονται στους πρωτοετείς φοιτητές. Πιστεύω θα μπορούσε χωρίς να... όπως και το Πολυτεχνείο έχει κάποια ξενοδοχεία στο κέντρο που έλεγαν να τα κάνουν εστίες. Αυτά θα βοηθούσαν πάρα πολύ τον κόσμο να ασχοληθεί μόνο με τις σπουδές του. Είναι πολύ σημαντικό αυτό. Η στέγαση και να έχει ένα πιάτο να τρώει στη λέσχη. Εντάξει, τα έχουν καταφέρει με τη λέσχη ας πούμε να μπορούν τα παιδιά να τρώνε δωρεάν. Τα παιδιά τρώνε δωρεάν στη σχολή. Έχουν πρόβλημα όμως με τη στέγαση. Τρομερό πρόβλημα οι περισσότεροι»* (φοιτητής Τμ. Πολιτικών Μηχανικών, ΕΜΠ, 7ο έτος με γονείς ιδιοκτήτες μικρής οικογενειακής επιχείρησης απόφοιτους Λυκείου).

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η λιμνάζουσα φοίτηση αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα γιατί έχει αρνητικές συνέπειες στα άτομα, τα κράτη και την κοινωνία συνολικά, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Η διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης και η συνακόλουθη αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού επηρέασε και την αύξηση των λιμναζόντων φοιτητών όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς.

Στην Ελλάδα, το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα οξύ, αφού σε κάθε ενεργό φοιτητή αντιστοιχεί ένας και πλέον λιμνάζων φοιτητής. Η κατάσταση αυτή συνδέεται με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στο θεσμικό πλαίσιο πρόσβασης και φοίτησης και, κυρίως, με τη διάρκεια ολοκλήρωσης των σπουδών. Στη χώρα μας, μέχρι πρόσφατα, δεν υπήρχε κάποιο χρονικό όριο ολοκλήρωσης των σπουδών. Το γεγονός αυτό επηρέασε κάποιους φοιτητές ώστε να παρατείνουν τις σπουδές τους αρκετό χρονικό διάστημα μετά τα προβλεπόμενα έτη φοίτησης, κάτι που επισημαίνουν οι ίδιοι οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Τα τελευταία χρόνια, με το ν. 4009/2011 (άρθρο 80, παρ. 9) που προβλέπεται συγκεκριμένη διάρκεια φοίτησης, πολλοί λιμνάζοντες φοιτητές, ακόμη κι αυτοί που βρίσκονται στο 20ό και πλέον έτος, προσπαθούν να πάρουν το πτυχίο: *«Στην αρχή ήταν οικονομικοί, έφυγα από το 2007, χρώσταγα 6 μαθήματα, πήγα φαντάρος. Κατά τη διάρκεια του στρατιωτικού πέρασα τα 2. Ε, μετά όταν επέστρεψα έπρεπε αμέσως να πιάσω δουλειά. Βρήκα τότε αμέσως δουλειά. Ξεκίνησα τη δουλειά. Έκανα κάποιες προσπάθειες για τα υπόλοιπα. Ε, δεν τα είχα καταφέρει τότε. Κάποια δύσκολα μαθήματα και οι καθηγητές ήταν λίγο περίεργοι, είχαν μεγάλες απαιτήσεις. Μετά ξέρετε, με τη δουλειά αυτά, καλές οι εποχές, πολλά τα λεφτά και κάπου το αμέλησα. Είδα ότι δεν το χρειαζόμουνα άμεσα. Μετά το αμέλησα. Μετά που άρχισε να μπαίνει το θέμα της διαγραφής με τους καινούριους νόμους, με αυτά το 2009. Πήγα να ξεκινήσω, αλλά μετά είχα κάποια προβλήματα υγείας και για 2 χρόνια δεν ασχολήθηκα. Και τώρα, πήγα τώρα τον Ιούνιο και έδωσα ένα μάθημα, το πέρασα κι έχω άλλα τρία»* (φοιτητής Τμήματος Χημείας στο 21ο έτος, με γονείς απόφοιτους Λυκείου, πατέρας: αστυνομικός - μητέρα: λογίστρια σε εταιρεία).

4.1 Λιμνάζοντες φοιτητές: ένα σύνθετο πρόβλημα

Η λιμνάζουσα φοίτηση δεν οφείλεται σε ένα μόνον παράγοντα, αλλά είναι σύνθετο φαινόμενο, στο οποίο συμβάλλουν πολλοί παράγοντες: θεσμικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί αλλά και ατομικοί. Οι παράγοντες αυτοί είναι πολλοί και βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία της έρευνας. Οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος ανέφεραν τουλάχιστον δύο παράγοντες που επέδρασαν στην καθυστέρηση των σπουδών τους.

Οι μελέτες για τους λιμνάζοντες φοιτητές επηρεάστηκαν από την κοινωνιολογική προσέγγιση του Tinto (Tinto 1975, 1988, 1993) η οποία έδινε έμφαση στην ακαδημαϊκή και κοινωνική «ενσωμάτωση» του φοιτητή και τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu (Bourdieu, 2002· Bourdieu & Passeron, 1993).

Πολλές μελέτες, αξιοποιώντας την προσέγγιση του Tinto επισήμαναν τη συμβολή του προγράμματος σπουδών, τις οικονομικές δυσκολίες και τις περιορισμένες φοιτητικές εμπειρίες στην καθυστέρηση των σπουδών (York, 1999). Επίσης, πολλές μελέτες αξιοποίησαν τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου για την εξέταση της καθυστέρησης των σπουδών. Η καθυστέρηση των σπουδών συνδέεται με την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στην κουλτούρα καταγωγής και την πανεπιστημιακή κουλτούρα.

Οι Bourdieu & Passeron (1993) αναφέρουν ότι δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο οι καθηγητές να αξιολογούν τους φοιτητές τους με κριτήρια διαφορετικά από τα κριτήρια που φαινόταν να υπονοούν στη διδασκαλία τους. Στις «συγκεχυμένες και εξυπονοούμενες απαιτήσεις» των καθηγητών, οι φοιτητές από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για να τις αποκωδικοποιήσουν από ότι οι φοιτητές από των κατώτερων κοινωνικών τάξεων: *«Κάποιοι καθηγητές δεν ξέρω τι κριτήρια λαμβάνουν υπόψη τους και βαθμολογούν τα γραπτά... και βλέπω ότι οι φοιτητές πλέον που ξεπερνάνε κατά πολύ τις ηλικίες που μπορεί να φανταστεί κάποιος, έρχονται και δίνουν ακόμη μαθήματα. Έρχονται με τα παιδιά, με τις οικογένειές τους...*

Αυτό δεν ξέρω για ποιο λόγο γίνεται. Δεν μου φαίνεται να είναι φυσιολογικό. Εκεί μήπως πρέπει να το κοιτάξει κάποιος για να δει τι φταίει» (φοιτητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, 7ο έτος, με γονείς συνταξιούχους, πατέρας: απόφοιτος Δημοτικού - μητέρα: απόφοιτη Λυκείου).

Στην πιο πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται ότι το φαινόμενο των λιμναζόντων φοιτητών δεν μπορεί να κατανοηθεί χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαδικασίες πρόσβασης που αφορούν το στάδιο της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση. Η πρόσβαση αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο στην εκπαιδευτική πορεία του ατόμου, το οποίο, μεταξύ άλλων, διαμορφώνει τις προϋποθέσεις που καθορίζουν τη μετέπειτα πορεία του σε σχέση με την έγκαιρη ολοκλήρωση ή την καθυστέρηση των σπουδών.

4.2 Η κοινωνική προέλευση

Σύμφωνα με τις θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες η κοινωνική προέλευση του φοιτητή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθυστέρηση των σπουδών. Ως ένα μεγάλο βαθμό αυτό επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Ένας στους πέντε λιμναζόντες φοιτητές (20,4%) του δείγματος έχει πατέρα που ασκεί που εντάσσεται στις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες εκ των οποίων οι μισοί (10,8%) είναι εκπαιδευτικοί και ένας στους τέσσερις περίπου φοιτητές (28,9%) έχει μητέρα με επάγγελμα στις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες, εκ των η πλειονότητα (25,3%) είναι εκπαιδευτικοί (καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, δασκάλες και νηπιαγωγοί). Η σύνθεση αυτή των φοιτητών με κριτήριο το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας αντικατοπτρίζεται και στη σύνθεση με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και τη μητέρας. Το 26,5% και 25,6% των φοιτητών έχει πατέρα και μητέρα αντίστοιχα απόφοιτο ανώτατης εκπαίδευσης¹⁶.

¹⁶ Στις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες εντάσσονται τα επιστημονικά επαγγέλματα. Οι φοιτητές με μητέρα στις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες αποτελούν το 28,9% και με μητέρα απόφοιτο ανώτατης εκπαίδευσης το 25,6%. Η αναντιστοιχία αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί είναι απόφοιτοι ανώτερης εκπαίδευσης.

Στις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες θα έπρεπε, σύμφωνα με την ταξινόμηση της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ. ΣΤΑΤ.) να συμπεριληφθούν και οι ιδιοκτήτες/διευθυντές των μικρών οικογενειακών επιχειρήσεων. Εξετάζονται, όμως, ως ξεχωριστή κατηγορία με κριτήριο το εκπαιδευτικό κεφάλαιο (στην πλειονότητά τους απόφοιτοι Λυκείου και ΤΕΙ) και τον οικογενειακό χαρακτήρα της επιχείρησης.

Οι υπόλοιποι φοιτητές έχουν γονείς που με βάση το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης εντάσσονται στις μεσαίες και κατώτερες κατηγορίες. Πρόκειται, δηλαδή για φοιτητές, οι οποίοι προέρχονται από κοινωνικό περιβάλλον χωρίς ανάλογες εμπειρίες σχετικά με τις σπουδές, γεγονός που συμβάλλει στην καθυστέρηση των σπουδών.

Η καθυστέρηση των σπουδών των φοιτητών του δείγματος μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα αν ληφθεί υπόψη η κοινωνική και εκπαιδευτική τροχιά τους με βάση το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των πατροπλευρικού και μητροπλευρικού παππού. Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας οι δύο στους τρεις περίπου φοιτητές του δείγματος έχουν παππούδες που ασκούσαν επαγγέλματα των κατώτερων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών (αγρότες, εργάτες και τεχνίτες). Επίσης, σημαντικός είναι ο αριθμός των παππούδων που ήταν ιδιοκτήτες μικρής οικογενειακής επιχείρησης. Δηλαδή ασκούν επαγγέλματα που δεν απαιτούν κάποιο ιδιαίτερο εκπαιδευτικό κεφάλαιο, γεγονός που επιβεβαιώνεται από το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Με εξαίρεση κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις οι παππούδες των φοιτητών του δείγματος έχουν τελειώσει μερικές τάξεις του Δημοτικού ή είναι απόφοιτοι Δημοτικού.

Οι φοιτητές του δείγματος, με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των παππούδων προέρχονται από χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο, το οποίο, λόγω των μετασχηματισμών της ελληνικής κοινωνίας κατά τη μεταπολεμική περίοδο (Θάνος, 2013) οι γονείς τους αύξησαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Αυτή η κοινωνική και εκπαιδευτική τροχιά των φοιτητών του δείγματος εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως (π.χ. χρονική στιγμή επιλογή επιστημονικής κατεύθυνσης, πληροφόρηση για τις σπουδές, κ.λπ.) και ερμηνεύει την καθυστέρηση των σπουδών των φοιτητών.

4.3 Παράγοντες που συνδέονται με τις διαδικασίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση

Οι διαδικασίες πρόσβασης που αφορούν στο στάδιο της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, περιλαμβάνει την προετοιμασία, τη συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης με βάση τις επιδόσεις, το μηχανογραφικό σύστημα επιλογής και τις επιλογές σπουδών με βάση τις προτιμήσεις και τις προσδοκίες, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι τελικές αποφάσεις και συνδέονται με την ολοκλήρωση ή την καθυστέρηση των σπουδών. Πράγματι, από τα στοιχεία της έρευνας φαίνεται ότι οι διαδικασίες πρόσβασης ως ένα βαθμό συνδέονται με την καθυστέρηση των σπουδών.

4.3.1 Η πίεση της προετοιμασίας

Η προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις για την ανώτατη εκπαίδευση κορυφώνεται στην Γ΄ Λυκείου, ξεκινάει πολύ νωρίτερα, σε ορισμένες περιπτώσεις και από την Α΄ Λυκείου. Μάλιστα, στη Γ΄ Λυκείου, η προετοιμασία του μαθητή για τις εξετάσεις λαμβάνει διαστάσεις οικογενειακής υπόθεσης. Όλο το πρόγραμμα της οικογένειας φαίνεται να προσαρμόζεται στο πρόγραμμα προετοιμασίας του μαθητή. Όλη αυτήν η πίεση που βιώνουν οι μαθητές στο Λύκειο και ιδιαίτερα στη Γ΄ Λυκείου επηρεάζει τους μαθητές κατά τη φοίτησή τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Η πίεση αυτή φαίνεται ότι επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές που εκφράζεται από τους μαθητές ως «ανάγκη για χαλάρωση, ξεκούραση και διασκέδαση». Στο πρώτο έτος δεν διαβάζουν και δεν παρακολουθούν τα μαθήματα γεγονός που επιδρά στην καθυστέρηση των σπουδών. Δεν περνούν τα μαθήματα, που συνήθως είναι εισαγωγικά και υποχρεωτικά, κάτι που στη συνέχεια επηρεάζει τις σπουδές ως προς την ολοκλήρωσή τους. Σε ορισμένες σχολές οι φοιτητές πρέπει να περάσουν τα μαθήματα των πρώτων ετών για να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μαθήματα των επόμενων ετών.

Η χαλαρότητα αυτή απέναντι στις σπουδές, λόγω της πίεσης του Λυκείου φαίνεται να συνδέεται με τη δυνατότητα που έχουν να καθυστερήσουν τις σπουδές τους χωρίς συνέπειες. Ακόμη, το οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους τους επέτρεπε να καθυστερήσουν τις σπουδές τους κατά ένα-δύο χρόνια, κάτι που δεν ισχύει σήμερα με την οικονομική κρίση. Σ' αυτό συνέβαλε και η αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας ότι το δύσκολο είναι να εισαχθεί κάποιος στην ανώτατη εκπαίδευση και όχι η ολοκλήρωση των σπουδών.

4.3.2 Η επιλογή των σπουδών

Η επιλογή των σπουδών δεν φαίνεται να συνδέεται με την καθυστέρηση των σπουδών. Οι φοιτητές του δείγματος που έχουν καθυστερήσει στις σπουδές στην πλειονότητά τους φοιτούν στο αντικείμενο σπουδών που ήταν πρώτο ή δεύτερο στις επιλογές τους και σε τμήμα που ήταν στις τρεις πρώτες επιλογές. Βέβαια, αυτό θα μπορούσε να είναι παραπλανητικό γιατί οι φοιτητές δηλώνουν τις σχολές και τα τμήματα προτίμησής τους γνωρίζοντας τη βαθμολογία τους και λίγο-πολύ το επίπεδο στο οποίο κυμαίνονται οι βάσεις εισαγωγής. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν φαίνεται να συμβαίνει γιατί η βαθμολογία που συγκέντρωσαν δεν τους εμποδίζει να δηλώσουν τις σχολές και τα τμήματα που θα ήθελαν να πετύχουν, εφόσον δεν έχουν «χάσουν κάτι». Εξάλλου, όλοι σχεδόν οι φοιτητές του δείγματος δήλωσαν ότι φοιτούν σε τμήμα που ήταν επιλογή τους.

Ενδιαφέρον, όμως, έχουν οι διαδικασίες με τις οποίες γίνεται η επιλογή των σχολών και, κυρίως, ποιες είναι οι πηγές πληροφόρησης/ επίδρασης. Ένας στους τρεις φοιτητές του δείγματος δεν συζήτησε με κανέναν την επιλογή τους, ενώ ένας στους δύο συζήτησε την επιλογή του με τους καθηγητές. Αυτό δείχνει ότι η επιλογή της σχολής δεν αποτελεί μια «φυσική» συνέχεια των οικογενειακών ερεθισμάτων, δεν αποτελεί μέρος των έξεων και των προδιαθέσεων τους, αλλά είναι αποτέλεσμα της σχολικής τους επίδοσης, δηλαδή «σε ποια μαθήματα τα πηγαίνουν καλά» και άρα έχουν τη δυνατότητα να γράψουν καλά και να πετύχουν σε αντίστοιχες σχολές και τμήματα.

Αντίστοιχη, κατάσταση προκύπτει και από τη γνώση του περιεχομένου των σπουδών των σχολών και των τμημάτων που επιλέγουν. Δεν πρέπει να ληφθεί υπόψη

μόνο, ο βαθμός στον οποίο οι λιμνάζοντες φοιτητές γνωρίζουν το περιεχόμενο των σπουδών που επιλέγουν, αλλά, κυρίως, από που αντλούν αυτήν την πληροφόρηση. Και σ' αυτήν την περίπτωση, η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος ανέφερε ότι πληροφορήθηκε για το περιεχόμενο των σπουδών κατά κύριο λόγο από το διαδίκτυο και δευτερευόντως τους καθηγητές του σχολείου, γεγονός πολύ δείχνει τη περιορισμένο όγκο πολιτισμικού κεφαλαίου του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι η πληροφόρηση για το περιεχόμενο των σπουδών γίνεται πολύ αργά, όταν έχουν διαμορφωθεί οι «αντικειμενικές» προϋποθέσεις για την επιλογή τους: *«Τότε που τελείωνα το σχολείο και είχα δει το μηχανογραφικό... θυμάμαι ότι είχα μια... κάποια... δεν ξέρω... ιδέα για το τι είναι επιστήμες της ψυχολογίας... και επειδή είχα διαβάσει λίγο Φρόντ και όλα αυτά θεώρησα ότι με ενδιαφέρουν... Στη συνέχεια έκανα την επιλογή της Ιστορίας-Αρχαιολογίας επειδή είδα... αφού είχαν βγει οι βαθμολογίες, τι διδάσκεται σε κάθε τμήμα... και ήταν αυτό που με ενδιέφερε... και θεώρησα ότι με ενδιέφερε το αντικείμενο τελικά... με τα μαθήματα που παραδίδονταν»*, φοιτητής Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας, στο 9ο έτος με γονείς απόφοιτους Λυκείου (πατέρας: σεφ - μητέρα: οικιακά).

4.3.3 Λόγοι επιλογής των σπουδών

Οι νέοι από τις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες επιλέγουν τις σπουδές τους με βάση τα ενδιαφέροντά τους ενώ οι νέοι από τις κατώτερες κοινωνικές κατηγορίες με βάση τις επαγγελματικές προοπτικές (Σιάνου-Κύργιου, 2006α). Λαμβάνοντας υπόψη τα θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα ότι οι φοιτητές που καθυστερούν προέρχονται από τις κατώτερες κοινωνικές κατηγορίες, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι οι φοιτητές που καθυστερούν τις σπουδές τους, επιλέγουν τις σπουδές τους με βάση τις επαγγελματικές προοπτικές. Μια πρώτη επιβεβαίωση της υπόθεσης αυτής θα ήταν ότι στη σημερινή εποχή της κρίσης που η πρόσβαση στην αγορά εργασίας είναι δύσκολη και η ανεργία των πτυχιούχων και ιδιαίτερα των νέων πτυχιούχων είναι πολύ υψηλή, οι φοιτητές που επέλεξαν τις σπουδές τους με κριτήριο τις επαγγελματικές προοπτικές έχουν απογοητευθεί και καθυστερούν τις σπουδές τους. Η λογική αυτή, πράγματι, θα είχε υπόσταση, εφόσον παλιότερα που δεν υπήρχε η οικονομική κρίση οι φοιτητές με τα ίδια κοινωνικά χαρακτηριστικά δεν θα έπρεπε να καθυστερούν τις σπουδές τους. Κάτι τέτοιο, όμως,

δεν συμβαίνει. Μια δεύτερη επιβεβαίωση της υπόθεσης αυτής θα ήταν ότι οι φοιτητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα που φοιτούν στις λεγόμενες «κρατικο-προσανατολισμένες» σχολές αργοπορούν στις σπουδές τους γιατί γνωρίζουν ότι κάποτε θα ασκήσουν μια εργασία δημοσίου υπαλλήλου χωρίς ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και προοπτικές και γι' αυτό το λόγο καθυστερούν τις σπουδές τους.

Τα στοιχεία της έρευνας, όμως, φαίνεται να διαψεύδουν τα θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα, αφού ο αριθμός των φοιτητών του δείγματος που δηλώνει ότι επέλεξε τις σπουδές τους με κριτήριο την επαγγελματική «αποκατάσταση» είναι μικρός (οι φοιτητές αυτοί, πράγματι, προέρχονται από οικογένειες με μικρό ή μεσαίο μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο). Οι μισοί και πλέον φοιτητές του δείγματος που απάντησαν στην ερώτηση ανέφεραν ότι επέλεξαν τις σπουδές με βάση το αντικείμενο σπουδών. Και σ' αυτήν την περίπτωση, όμως, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένα ποιοτικά στοιχεία του ενδιαφέροντος. Δηλαδή, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο τρόπος με τον νοηματοδοτούν το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο σπουδών τους.

Τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των ατόμων είναι εκφράσεις των έξεων/διαθέσεων που έχουν διαμορφώσει κατά την παιδική τους ηλικία και προσανατολίζουν τις επιλογές τους. Με βάση τις επιλογές αυτές καταβάλλουν την αντίστοιχη προσπάθεια ώστε να τις πραγματοποιήσουν.

Στην περίπτωση των φοιτητών του δείγματος, όμως, το ενδιαφέρον τους για αντικείμενο των σπουδών δεν αποτελεί έκφραση των διαθέσεων/έξεών τους, αλλά είναι αποτέλεσμα της επίδοσής τους στο σχολείο. Με βάση τις επιδόσεις τους σε κάποια μαθήματα, θεωρητικής ή θετικής κατεύθυνσης, επιλέγουν και το αντικείμενο των σπουδών τους. Δηλαδή η επιλογή τους δεν καθορίζεται από τις διαθέσεις/έξεις τους αλλά από τις ιδιαίτερες συνθήκες που βιώνουν.

4.3.4 Συμπλήρωση μηχανογραφικού δελτίου

Η συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου αποτελεί μια σημαντική φάση της διαδικασίας κατά την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, γιατί ένα λάθος στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού μπορεί να αποβεί μοιραίο στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Μια απροσεξία στην ιεράρχηση των σχολών έχει ως συνέπεια τη φοίτηση σε σχολή ή τμήμα που δεν προτιμά εις βάρος άλλης σχολής ή τμήματος που

θα επιθυμούσε περισσότερο να εισαχθεί. Ένα τέτοιο λάθος κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου θα μπορούσε να συμβάλλει στην καθυστέρηση των σπουδών του φοιτητή, ο οποίος θα είχε εισαχθεί σ' ένα τμήμα που δεν θα επιθυμούσε τόσο πολύ, ενώ είχε τη δυνατότητα να εισαχθεί σε άλλο τμήμα που θα τον ενδιέφερε περισσότερο.

Όλοι οι φοιτητές του δείγματος ανέφεραν ότι δεν έκαναν λάθος κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου. Αυτό σημαίνει ότι φοιτούν σε τμήματα των προτιμήσεών τους. Επομένως, η διαδικασία της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού δελτίου δεν επέδρασε στην καθυστέρηση των σπουδών τους.

Η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος για να αποφύγουν τυχόν λάθη κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού ζήτησαν βοήθεια. Από αυτούς οι περισσότεροι ζήτησαν βοήθεια από τους καθηγητές του σχολείου και του φροντιστηρίου και έπονται οι μαθητές που ζήτησαν βοήθεια από τους γονείς ή τα αδέρφια τους. Κάποιοι φοιτητές συμβουλευτήκαν τόσο τους καθηγητές όσο και τους γονείς. Ωστόσο, υπάρχει μια ποιοτική διαφορά μεταξύ των μαθητών όσον αφορά τη βοήθεια που δέχθηκαν. Οι φοιτητές που δέχθηκαν βοήθεια από τους καθηγητές τους έχουν συνήθως γονείς απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή κατώτερης, ενώ οι φοιτητές που δέχθηκαν βοήθεια από την οικογένειά τους έχουν συνήθως γονείς απόφοιτους ανώτατης εκπαίδευσης.

Ακόμη, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η συμπλήρωση του μηχανογραφικού μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας είναι πιθανόν να συμβάλλει τους μαθητές στην προσεκτική συμπλήρωση του μηχανογραφικού, σε αντίθεση με παλιότερα που η συμπλήρωση του μηχανογραφικού γινόταν πολύ πρόωρα, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη Γ' Λυκείου.

4.3.5 Δήλωση άλλων σχολών

Οι μαθητές αν και γνωρίζουν τη βαθμολογία τους σε αρκετές περιπτώσεις δεν είναι απόλυτα σίγουροι ότι θα περάσουν στα τμήματα που επιθυμούν ή πιστεύουν ότι θα περάσουν με βάση την βαθμολογία εισαγωγής της προηγούμενης χρονιάς, γιατί η βαθμολογία εισαγωγής σε κάθε τμήματα μεταβάλλεται. Γι' αυτό το λόγο πολλοί μαθητές, ιδιαίτερα όσων η βαθμολογία δεν είναι αρκετά υψηλή να αξιοποιούν τη

δυνατότητα που τους δίνει το μηχανογραφικό δελτίο και να συμπληρώνουν κι άλλες σχολές και τμήματα τα οποία δεν είναι στις προτιμήσεις τους.

Το μηχανογραφικό δελτίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμπληρώσουν αρκετές σχολές. Οι περισσότεροι φοιτητές του δείγματος κατά τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου συμπλήρωσαν αρκετές σχολές, έτσι ώστε να διασφαλίσουν την εισαγωγή τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Η δυνατότητα αυτή δεν χρειάστηκε να αξιοποιηθεί από τους φοιτητές αφού οι περισσότεροι εισήχθησαν σε τμήματα που ήταν στις τρεις πρώτες επιλογές τους. Κατά συνέπεια, η δυνατότητα να δηλώσουν κι άλλες σχολές και τμήματα να εισαχθούν σε τμήματα που δεν είναι στις επιλογές τους δεν συνέβαλε στην καθυστέρηση των σπουδών των φοιτητών του δείγματος.

4.4 Εργασία - οικονομικοί παράγοντες

Οι οικονομικοί παράγοντες αποτελούν από τους σημαντικότερους παράγοντες καθυστέρησης των σπουδών των φοιτητών (York, 1999). Οι οικονομικοί παράγοντες συνήθως πλήττουν τους φοιτητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Μπεθάνης, 2013). Πράγματι, και στην παρούσα έρευνα, οι φοιτητές του δείγματος αναφέρουν ότι οι οικονομικοί παράγοντες και η εργασία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες καθυστέρησης των σπουδών.

Οικονομικοί λόγοι πολλές φορές επιδρούν ώστε οι φοιτητές να μην σπουδάσουν σε μια πόλη και κατ' επέκταση στο αντικείμενο που θα επιθυμούσαν γιατί είναι μακριά από τον τόπο κατοικίας και οι γονείς τους αδυνατούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά. Το φαινόμενο αυτό φαίνεται να είναι πιο έντονο τα τελευταία χρόνια με την οικονομική κρίση: *«Ότι πλέον αυτό που βλέπω και γενικά σε όλους τους φοιτητές, γιατί έχω πολλούς γνωστούς και από εδώ [στα Γιάννενα] και από το Ηράκλειο είναι ότι... και στο Ηράκλειο ακόμη στο σπίτι τους που ήταν πολλοί αναγκάστηκαν να δουλέψουν. Πολλοί λένε ότι δόξα το Θεό εκεί κάτω ακόμα είμαστε καλά. Δεν είμαστε πουθενά πλέον στην Ελλάδα καλά, δεν πάμε πουθενά καλά, γιατί... αν πηγαίναμε, οι φοιτητές δεν θα χρειαζόταν να δουλεύουν. Κι ακόμη αν ήθελαν να δουλέψουν, θα δούλευαν για χόμπι. Αν χρειαζόταν να δουλέψουν, θα δούλευαν μόνο*

για λόγους βιοποριστικούς και πλέον αυτό γίνεται κατά κόρον», φοιτητής Τμήματος Επιστήμης των Υλικών στο 6ο έτος με γονείς απόφοιτους Λυκείου (πατέρας: οικοδόμος - μητέρα άνεργη). Υπάρχουν περιπτώσεις φοιτητών που δήλωσαν ότι οι μητέρες τους έχασαν την εργασία τους και είναι άνεργες. Έτσι, πολλοί φοιτητές ανέφεραν ότι αναγκάστηκαν να ξενοικιάσουν και να φύγουν από την πόλη που σπουδάζουν γιατί οι γονείς τους δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις που απαιτούσε η διαμονή τους. Αυτή η κατάσταση δεν αφορά μόνο φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, αλλά και φοιτητές από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Η απομάκρυνση από τον τόπο σπουδών έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, να συνεργαστούν με τους καθηγητές τους και γενικότερα την απώλεια του φοιτητή με το πανεπιστήμιο, γεγονός που συμβάλλει στην καθυστέρηση των σπουδών. Πολλοί φοιτητές αναφέρουν τον παράγοντα αυτόν ως «απόσταση από το πανεπιστήμιο».

Οι φοιτητές που οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες, έπρεπε ή να φύγουν από την πόλη των σπουδών ή να βρουν κάποια εργασία για να τα καταφέρουν. Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις φοιτητών που εργάζονται στον τόπο διαμονής των γονέων γιατί κι εκεί οι οικογένειές τους δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά: *«Κοιτάζτε, είναι δύο οι λόγοι. Λόγοι επιβίωσης, δηλαδή του ότι το πανεπιστήμιο βρισκόταν σε μία επαρχία όπως είναι τα Ιωάννινα και εγώ μένω στην Αθήνα, οπότε στην τετραετία γύρισα, τελείωσα το στρατιωτικό μου και τα τελευταία τρία χρόνια έδινα έξι μαθήματα υπόλοιπο για πτυχίο. Ο λόγος είναι καθαρά επιβίωσης. Πρέπει να βγάλω λεφτά για να βγει η εβδομάδα, ο μήνας και το έτος και από εκεί και πέρα να σχεδιάσω με ποιον τρόπο θα τα καταφέρω... Ο δεύτερος είναι λόγος υποστήριξης οικογενειακού περιβάλλοντος, διότι δεν συντηρώ μόνο τον εαυτό μου αλλά προσπαθώ να συντηρώ και τους γύρω μου με όποιον τρόπο μπορώ»*, φοιτητής Τμήματος ΦΠΨ, 8ο έτος με γονείς εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης.

Πράγματι ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών του δείγματος αναφέρει ότι για να ανταπεξέλθει οικονομικά στις σπουδές αναγκάστηκε να εργαστεί είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών είτε κατά την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Συγκεκριμένα, δύο στους τρεις φοιτητές του δείγματος ανέφεραν ότι εργάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών και ένας στους τρεις φοιτητές ότι εργάζονταν όταν πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη. Η μείωση των φοιτητών που εργάζονταν το

τελευταίο διάστημα σε σχέση με τους φοιτητές που εργάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών, δηλαδή το προηγούμενο χρονικό διάστημα, ενώ τώρα δεν εργάζονταν, δεν οφείλεται στη βελτίωση των οικονομικών τους δυνατοτήτων, αλλά στην προσπάθειά τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Αυτό δείχνει πόσο σημαντικός παράγοντας είναι η εργασία στην καθυστέρηση των σπουδών.

Λόγω της εργασίας οι φοιτητές του δείγματος δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να παρακολουθούν μαθήματα και να διαβάσουν όσο θα έπρεπε. Αρκετοί φοιτητές είναι αναγκασμένοι να εργάζονται και κατά τη διάρκεια της εξεταστικής με αποτέλεσμα όχι μόνο να μην προετοιμάζονται επαρκώς για τις εξετάσεις, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις να μην παρουσιάζονται στις εξετάσεις.

Οι εργασίες που ασκούν οι φοιτητές είναι περιστασιακές, εκτός από κάποιες περιπτώσεις που εργάζονται μόνιμα. Οι φοιτητές εργάζονται συνήθως σε νυχτερινά μαγαζιά (καφέ και κλαμπ) ως σερβιτόροι, στην υποδοχή («πόρτα») και στο ταμείο ως «τσεκαδόροι». Οι περισσότεροι φοιτητές έχουν εργαστεί σε περισσότερες από μία εργασίες: μεταφορές, οικοδομές, αγροτικό τομέα, διανομή φυλλαδίων, κ.λπ.

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι φοιτητές που ασκούν μόνιμη εργασία είναι φοιτητές που έχουν καθυστερήσει πάρα πολύ τις σπουδές τους. Οι φοιτητές που είναι στο 21ο έτος των σπουδών τους, ο ένας εργάζεται σε φροντιστήριο ως καθηγητής και ο άλλος σε δημόσιο οργανισμό με μόνιμη απασχόληση.

4.5 Προσωπικοί λόγοι, φοιτητική ζωή και πρόγραμμα σπουδών

Οι προσωπικοί λόγοι ως παράγοντες που συνέβαλλαν στην καθυστέρηση των σπουδών συνεξετάζονται με τον παράγοντα φοιτητική ζωή γιατί πολλοί φοιτητές του δείγματος στους προσωπικούς λόγους ανέφεραν και την ελλιπή τους προσπάθεια για διάβασμα. Συγκεκριμένα δήλωσαν ότι δεν διάβαζαν και προτιμούσαν να διασκεδάσουν και γενικότερα να ζήσουν τη φοιτητική τους ζωή.

Οι έρευνες επισημαίνουν ότι οι δυσκολίες στην ενσωμάτωση των φοιτητών στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή αποτελούν σημαντικό παράγοντα καθυστέρησης των σπουδών, η οποία αποδίδεται στην κοινωνική προέλευση των φοιτητών, την κουλτούρα και τις διαθέσεις-έξεις τους. Οι φοιτητές με γονείς που δεν έχουν φοιτήσει στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν περισσότερες πιθανότητες να καθυστερήσουν στις σπουδές τους, γιατί δεν έχουν γνώση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και δεν είναι εξοικειωμένοι με τις ακαδημαϊκές παραδόσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς (Astin, 1993). Πράγματι, με τη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης, εισήχθησαν στα πανεπιστήμια φοιτητές από κοινωνικές κατηγορίες οι οποίες μέχρι πρότινος ήταν αποκλεισμένες. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές αυτοί δεν έχουν τις διαθέσεις-έξεις που θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής ζωής (Σιάνου-Κύργιου, 2006α· Θάνος, 2010).

Η απόσταση μεταξύ της κουλτούρας του πανεπιστημίου και της κουλτούρας των φοιτητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθυστέρηση των σπουδών. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση αυτή τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουν οι φοιτητές να καθυστερήσουν τις σπουδές τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα της έρευνας. Οι φοιτητές του δείγματος που ερμηνεύουν την καθυστέρηση των σπουδών τους με βάση προσωπικούς λόγους και τη φοιτητική ζωή προέρχονται από οικογένειες που δεν έχουν εμπειρίες φοιτητικής ζωής. Με ελάχιστες εξαιρέσεις είναι απόφοιτοι Λυκείου ή χαμηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης.

Στους προσωπικούς λόγους αναφέρουν την ελλιπή τους προσπάθεια για διάβασμα τα δύο πρώτα χρόνια, όταν δηλαδή έχουν πρωτοεισαχθεί στο πανεπιστήμιο. Αυτό δεν είναι τυχαίο και δεν μπορεί να ερμηνευτεί ως μια στάση ή η επιλογή αποκομμένη από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών. Οι φοιτητές αυτοί φαίνεται να είναι «χαμένοι», χωρίς προσανατολισμό σε μια νέα πραγματικότητα, όπως είναι οι σπουδές που δεν έχουν τις κατάλληλες έξεις οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Στο τρίτο και το τέταρτο έτος, όταν πλέον μπαίνουν στο «κλίμα» του πανεπιστημίου, τότε αρχίζουν και αυξάνουν τις επιδόσεις τους. Άλλωστε οι ίδιοι αναφέρουν ότι αν άλλαζαν κάτι, αυτό θα ήταν το συστηματικό διάβασμα από το πρώτο έτος. Μάλιστα, αυτό το επισημαίνουν στο τέλος της συνέντευξης όταν τους ζητείται να συμπληρώσουν κάτι στην όλη συζήτηση: «*Όχι, απλά, αν είχα το μυαλό που έχω τώρα στο 1ο έτος, πιστεύω ότι τώρα θα είχα τελειώσει*», φοιτητής Οικονομικού Τμήματος στο 6ο έτος (πατέρας:

απόφοιτος Λυκείου, ιδιοκτήτης μικρής επιχείρησης - μητέρα: απόφοιτη ΑΕΙ, καθηγήτρια μέσης εκπαίδευσης).

Η δυσκολία αυτή να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του τμήματος είναι εμφανής και στην περίπτωση του προγράμματος σπουδών. Ένας στους τρεις φοιτητές του δείγματος ανέφερε το πρόγραμμα σπουδών ως παράγοντα καθυστέρησης των σπουδών. Οι φοιτητές επισήμαναν τη δυσκολία των μαθημάτων, τη δομή του προγράμματος σπουδών, το μεγάλο αριθμό μαθημάτων και τον τυποποιημένο χαρακτήρα του χωρίς κίνητρα. Η ασυμβατότητα των φοιτητών με το πρόγραμμα σπουδών έχει επισημανθεί και από άλλες μελέτες (Yorke, 1999).

Η φοιτητική ζωή συνδέεται με τη διασκέδαση, τους χαλαρούς ρυθμούς, τις φιλίες και την ενασχόληση με διάφορες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες δεν αφορούν μόνο χόμπι των φοιτητών αλλά και συμμετοχή σε διάφορους πολιτιστικούς ή πολιτικούς συλλόγους, οι οποίοι επιδρούν στην καθυστέρηση των σπουδών.

4.6 Η δυσκολία κατά την πρόσβαση στην αγορά εργασίας

Σύμφωνα με τους Κυπριανό & Κονιόρδο (2003), η καθυστέρηση των σπουδών συνδέεται με τη μείωση της ανταλλακτικής αξίας των πτυχίων στην αγορά εργασίας. Επισημαίνουν ότι εδραιώνεται μια κατάσταση αποσύνδεσης των πτυχίων ανώτατης εκπαίδευσης από την αγορά εργασίας.

Πράγματι, όλοι σχεδόν οι φοιτητές του δείγματος αναφέρουν ότι η πρόσβαση στην αγορά εργασίας είναι πάρα πολύ δύσκολη, ακόμη και οι φοιτητές που προέρχονται από τις λεγόμενες «προνομιούχες» σχολές: «Από ότι έχω ακούσει και από άλλους που έχουν πάρει πτυχίο πολύ δύσκολα για να βρεις δουλειά και μάλιστα στον τομέα το συγκεκριμένο», φοιτητής Τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών στο 7ο έτος με γονείς απόφοιτους Λυκείου (πατέρας: λογιστής - μητέρα: οικιακά). Δεν δηλώνουν αλλά ούτε και διαφαίνεται, όμως, ότι καθυστερούν τις σπουδές εξαιτίας των δυσκολιών στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, δηλώνουν ότι για να αντιμετωπίσουν αυτή τη δυσκολία στην αγορά εργασίας προσπαθούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές το συντομότερο δυνατό: «Σίγουρα [η κρίση] είναι ένας λόγος, όπως και οι άλλοι

συμφοιτητές μου, θέλω να τελειώνω όσο πιο γρήγορα γίνεται», φοιτητής Τμήματος Μαθηματικών στο 8ο έτος (πατέρας: απόφοιτος Γυμνασίου, οδηγός - μητέρα: απόφοιτη Λυκείου, δημόσιος υπάλληλος) Η λήψη του πτυχίου και η συνέχιση των σπουδών, κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο, αποτελεί μια στρατηγική για την αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας (Θάνος, 2013).

Από τα στοιχεία της έρευνας δεν προκύπτει ότι η καθυστέρηση των σπουδών οφείλεται στη δυσκολία κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, οι φοιτητές του δείγματος προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία αυτή με την ολοκλήρωση των σπουδών.

4.7 Λοιποί παράγοντες καθυστέρησης των σπουδών

Υπάρχουν και ορισμένοι άλλοι παράγοντες, οι οποίοι δεν εμφανίζονται τόσο συχνά και επιδρούν στην καθυστέρηση των σπουδών των φοιτητών, όπως οικογενειακοί παράγοντες, λόγοι υγείας, η στρατιωτική θητεία, οι καταλήψεις, και η απόκτηση καλύτερων γνώσεων.

Οικογενειακοί λόγοι αφορούν κυρίως προβλήματα μελών της οικογένειας που αναγκάζουν τους φοιτητές να παραμελήσουν τις σπουδές και να βοηθήσουν στην αντιμετώπισή τους. Ακόμη, ορισμένοι φοιτητές έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι οικογένεια, γεγονός που συνεπάγεται περισσότερες υποχρεώσεις εις βάρος της ολοκλήρωσης των σπουδών τους.

Ορισμένοι φοιτητές που χρωστάνε λίγα μαθήματα, δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους και επιλέγουν να εκπληρώσουν τις στρατιωτικές υποχρεώσεις, θεωρώντας ότι παράλληλα θα καταφέρουν να πάρουν πτυχίο. Υπολογίζουν ότι κατά τη διάρκεια της στρατιωτικής θητείας θα έχουν τη δυνατότητα να πάρουν άδεια για τις εξετάσεις. Όμως, είτε δεν παίρνουν άδεια, είτε δεν προλαβαίνουν να προετοιμαστούν δεν καταφέρνουν να περάσουν τα μαθήματα που χρωστάνε. Στη συνέχεια, χάνουν την επαφή με τη σχολή με αποτέλεσμα να καθυστερήσουν τις σπουδές τους.

Σε κάποιες περιπτώσεις φοιτητών σοβαροί λόγοι υγείας τους αναγκάζουν να διακόψουν τις σπουδές για μεγάλο χρονικό διάστημα, γεγονός που συμβάλλει στην καθυστέρηση των σπουδών τους.

Ακόμη, οι καταλήψεις κάποιες φορές αποτέλεσαν την αιτία να χαθούν ολόκληρα εξάμηνα σπουδών, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να καθυστερήσουν τις σπουδές τους.

Επίσης, σε κάποιες μελέτες ως παράγοντας καθυστέρησης των σπουδών αναφέρεται και το φύλο των φοιτητών (Bills, 2003· Connor et al., 2005), γιατί οι γυναίκες έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους άνδρες, οι οποίοι καθυστερούν συχνότερα τις σπουδές τους (Ingels et al., 2002). Το γεγονός ότι η πλειονότητα των φοιτητών του δείγματος είναι άνδρες μπορεί να μην είναι τυχαίο, αλλά να επηρεάζεται από τον παράγοντα φύλο.

Τέλος, ορισμένοι φοιτητές του δείγματος ανέφεραν ότι η καθυστέρηση των σπουδών αποτελεί συνειδητή επιλογή ώστε να αποκτήσουν καλύτερες γνώσεις.

4.8 Προτάσεις των φοιτητών για την αντιμετώπιση του φαινομένου

Οι προτάσεις των φοιτητών του δείγματος για την αντιμετώπιση του φαινομένου της καθυστέρησης των σπουδών αφορούν κυρίως στα μαθήματα και την ύπαρξη συμβουλευτικού κέντρου υποστήριξης των φοιτητών που καθυστερούν τις σπουδές τους.

Όσον αφορά τα μαθήματα, οι φοιτητές του δείγματος επισημαίνουν τη σημαντικότητα της παρακολούθησης. Αναφέρουν ότι βοηθάει ιδιαίτερα η παρακολούθηση των μαθημάτων και γι' αυτό το λόγο ορισμένοι προτείνουν να γίνει υποχρεωτική η παρακολούθηση, ενώ γι αυτούς που για οικονομικούς ή άλλους σοβαρούς λόγους δυσκολεύονται «αποδεδειγμένα» να παρακολουθήσουν να βρεθεί κάποια ρύθμιση. Ακόμη, αναφέρουν ότι το μάθημα θα πρέπει να είναι πιο ελκυστικό

ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον των φοιτητών και να ανατίθενται εργασίες στους φοιτητές.

Όπως έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες (Σιάνου-Κύργιου, 2013) οι φοιτητές αγνοούν την ύπαρξη συμβουλευτικού γραφείου που υπάρχει στο πανεπιστήμιο για την παροχή υποστήριξης σε φοιτητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια των σπουδών. Και στην παρούσα έρευνα προτείνουν τ θεσμοθέτηση συμβουλευτικού γραφείου για τους φοιτητές που χρειάζονται υποστήριξη.

5. Συμπεράσματα

Με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε, παρά το μικρό και τυχαίο δείγμα, θα μπορούσαν να διατυπωθούν συνοπτικά κάποιες συμπερασματικές και συστηματικές ενδείξεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη καθυστέρηση στις ολοκλήρωση των σπουδών, αυτού του τόσο σημαντικού φαινομένου, καθώς, όπως δείξαμε παραπάνω, σήμερα, οι «κλιμακίζοντες» φοιτητές στη χώρα μας ξεπερνούν τους φοιτητές που φοιτούν στα «κανονικά» εξάμηνα :

- Η καθυστέρηση των σπουδών φαίνεται να αποτελεί σύνθετο φαινόμενο στο οποίο συμβάλλουν ταυτόχρονα πολλοί παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Βασικό, όμως, πλαίσιο εμφάνισης των παραγόντων αποτελεί η κοινωνική προέλευση των φοιτητών. Η κοινωνική προέλευση των φοιτητών επιδρά πολλαπλά στην καθυστέρηση των σπουδών μέσα από διάφορες διαδικασίες και με διαφορετικές μορφές. Αν και οι φοιτητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα που καταφέρνουν να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση θα έπρεπε να έχουν ξεπεράσει πολλά εμπόδια που οφείλονται στην κοινωνική τους καταγωγή εξαιτίας των πολλών διαδικασιών επιλογής που έχουν περάσει, παρόλα αυτά φαίνεται ότι τελικά η κοινωνική προέλευση με άλλες μορφές επηρεάζει τη φοίτηση και την ολοκλήρωση των σπουδών. Ακόμα και η καθυστέρηση των σπουδών φοιτητών που προέρχονται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα φαίνεται ότι συνδέεται με την οικογενειακή εκπαιδευτική και κοινωνική τροχιά, καθώς οι φοιτητές του δείγματος με γονείς απόφοιτους ανώτατης εκπαίδευσης και επαγγέλματα που εντάσσονται στα μεσαία κοινωνικά στρώματα έχουν παππούδες με πολύ χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγέλματα που εντάσσονται στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.
- Οι οικονομικοί παράγοντες είτε από μόνοι τους, είτε σε συνδυασμό με άλλους, συμβάλλουν στην καθυστέρηση των σπουδών των φοιτητών. Οι φοιτητές αναγκάζονται να φύγουν από την πόλη των σπουδών ή/και να εργαστούν. Αυτό έχει ως συνέπεια οι φοιτητές να αποκόβονται από το πανεπιστήμιο και να μην έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις

ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η κατάσταση αυτή τα τελευταία χρόνια της κρίσης δεν αφορά μόνο τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, αλλά και τμήματα της μεσαίας κοινωνικής τάξης.

- Προσωπικοί και ψυχολογικοί παράγοντες, η φοιτητική ζωή και το πρόγραμμα σπουδών συμβάλλουν σημαντικά στην καθυστέρηση των σπουδών.. Λιμνάζοντες φοιτητές που προέρχονται από τα κατώτερα και τα μικρομεσαία κοινωνικά στρώματα φαίνεται να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις και τις υποχρεώσεις της ακαδημαϊκής ζωής, εξαιτίας της πολιτισμικής τους υστέρησης σε σχέση με εκείνη που προϋποθέτει η νέα κοινωνική πραγματικότητα του πανεπιστημίου. Οι φοιτητές από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες φαίνεται να κατανοούν την κουλτούρα του πανεπιστημίου από το 3ο έτος και μετά, όταν, ήδη, έχουν χάσει αρκετό χρόνο.
- Ο πανεπιστημιακός τρόπος οργάνωσης των μαθημάτων και η αξιολόγηση των φοιτητών από τους καθηγητές, επίσης, συνδέεται με την καθυστέρηση των σπουδών. Οι φοιτητές από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα εμφανίζονται να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον τρόπο και τα κριτήρια αξιολόγησης των καθηγητών με αποτέλεσμα να μην καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις.
- Οι διαδικασίες πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση συνδέονται με την καθυστέρηση των σπουδών των φοιτητών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η πληροφόρηση που έχουν για τα αντικείμενα των επιστημών και οι στάσεις τους σε σχέση με αυτά δεν είναι αυτά που κατευθύνουν τους προσανατολισμούς και τις επιλογές τους στην εκπαιδευτική τους διαδρομή, αλλά προκύπτουν από τις συγκυριακές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα η επίδοσή τους σε κάποια μαθήματα.
- Λόγοι υγείας τμήματος λιμναζόντων φοιτητών ή μελών της οικογένειάς τους αναγκάζουν τους φοιτητές να αποκοπούν από το πανεπιστήμιο για αρκετό χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα να καθυστερήσουν τις σπουδές τους.
- Η στρατιωτική θητεία για τους άνδρες φοιτητές, οι οποίοι χρωστάνε λίγα μαθήματα, επιλέγουν, χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους, να εκπληρώσουν τις στρατιωτικές τους υποχρεώσεις. Θεωρούν ότι κατά τη

διάρκεια της θητείας θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους κι έτσι δεν θα χάσουν επιπλέον χρόνο, ενώ θα έχουν την ευκαιρία να πάρουν άδεια για να συμμετάσχουν στις εξετάσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις είτε γιατί δεν παίρνουν άδεια είτε γιατί δεν έχουν χρόνο να προετοιμαστούν κατάλληλα δεν τα καταφέρνουν με αποτέλεσμα να καθυστερήσουν τις σπουδές τους.

- Στην έρευνα, η πλειονότητα των λιμναζόντων φοιτητών είναι άνδρες αυτοί που καθυστερούν σε μεγαλύτερο βαθμό να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους σε σχέση με τις γυναίκες. Και στο σύνολο των λιμναζόντων φοιτητών, οι άνδρες είναι περισσότεροι από τις γυναίκες.
- Η καθυστέρηση των σπουδών ενώ συσχετίζεται δεν φαίνεται να συνδέεται καθοριστικά, δηλαδή με αιτιώδη συνάφεια, με τις δυσκολίες πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Οι φοιτητές που καθυστερούν την ολοκλήρωση των σπουδών ενώ μπορεί να επηρεάζονται από την απόδοση των πτυχίων επιθυμούν οι περισσότεροι να ολοκληρώσουν τις σπουδές γιατί θεωρούν ότι το πτυχίο αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας σε σχέση με τους κατόχους τίτλων σπουδών κατώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων. Το πτυχίο χρησιμοποιείται από τους κατόχους του ως τυπικό προσόν για την άσκηση εργασιών που δεν συνδέονται άμεσα με το αντικείμενο σπουδών τους.

Με βάση τις συμπερασματικές ενδείξεις που προηγούνται αλλά και με τη βοήθεια των συνπαρασμάτων που απορρέουν από τη συσχέτιση ψτων αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας μας με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η έρευνα μας, αφ' ενός, συμβάλει στην επιβεβαίωση σημαντικών μέχρι τώρα διαπιστώσεων άλλων σχετικών ερευνών για το φαινόμενο των λιμναζόντων και, αφετέρου, προσφέρει μια επανακατασκευή του σχετικού αντικειμένου.

Πράγματι, όλα τείνουν να δείξουν πως η καθυστέρηση στις σπουδές δεν αποτελεί παρά μια δομική και καλά κεκαλυμμένη διάσταση των σχολικών ανισοτήτων και των μηχανισμών αποκλεισμού που διενεργεί το εκπαιδευτικό σύστημα εις βάρος των λιγότερο προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων. Και, ακόμα περισσότερο πως η καθυστέρηση ή το «κόλλημα» στις σπουδές των φοιτητών που

προέρχονται από τις λιγότερο προνομιούχες τάξεις αποτελεί παραδειγματικό πεδίο μελέτης για να εξετασθεί η επένεργεια των πολιτιστικών παραγόντων των σχολικών ανισοτήτων καθώς και στη περίπτωση αυτή οι λιγότερο προνομιούχοι υφίστανται έντονα τις επιδράσεις της μειονεξίας τους στην κοινωνική εμπειρία ακριβώς που τους δημιουργεί η επένεργεια ακριβώς των μειονεκτημάτων τους.

Όλα μας πείθουν πως τα οικονομικά εμπόδια που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια των σπουδών, ενώ είναι δυνατό να έχουν ένα σημαντικό ρόλο στη καθυστέρηση, δεν επαρκούν για να εξηγήσουν πλήρως αυτή την ειδική διάσταση σχολικής ανισότητας που αποτελεί η καθυστέρηση στις σπουδές και η οποία είναι δυνατό να οπδηγήσει στη «σχολική θνησιμότητας». Ακόμα κι αν δεν είχαμε καμιά άλλη ένδειξη και αγνοούσαμε τις πολλαπλές μεθόδους με τις οποίες το Σχολείο αποκλείει συνεχώς παιδιά από τα λιγότερο προνομιούχα στρώματα μια απόδειξη της σπουδαιότητας των πολιτισμικών εμποδίων που οφείλουν να υπερπηδήσουν οι λιμνάζοντες φοιτητές θα τη βρίσκαμε στο γεγονός ότι, ακόμα διαπιστώνουμε στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης διαφορές στάσεων και ικανοτήτων που συνδέονται έκδηλα με την κοινωνική προέλευση. Και αυτό συμβαίνει παρόλο που οι φοιτητές τους οποίους χωρίζουν οι διαφορές αυτές, έχουν υποστεί όλοι τις επί δεκαπέντε ως είκοσι χρόνια την ομογενοποιητική επίδραση του σχολείου και παρόλο που οι λιγότερο προνομιούχοι ανάμεσά τους οφείλουν το ότι γλίτωσαν τον αποκλεισμό τους από το πανεπιστήμιο σε μια μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα η σε ένα ευνοϊκότερο οικογενειακό περιβάλλον.

Συνολικά, από όλους, λοιπόν τους παράγοντες διαφοροποίησης που μελετήσαμε η *κοινωνική προέλευση* είναι χωρίς αμφιβολία και στη περίπτωση της καθυστέρησης στις σπουδές ο παράγοντας που ασκεί την ισχυρότερη επίδραση, ισχυρότερη σε κάθε περίπτωση *από τον τρόπο πρόσβασης, που είναι και το ζητούμενο της παρούσας έρευνας*, ή τον τάδε ή τον δείνα ευδιάκριτο παράγοντα, όπως για παράδειγμα, το φύλο, ή οι λεγόμενοι «προσωπικοί και ψυχολογικοί» παράγοντες.

Τι είδους συσχετίσεις δημιουργούνται μεταξύ της μεταβλητής «κοινωνική προέλευση» και «καθυστέρησης» και μέσω ποιών μηχανισμών δρά;

Γνωρίζουμε πια πως η κάθε οικογένεια μεταδίδει στα παιδιά, μέσω έμμεσων παρά άμεσων οδών, ένα ορισμένο πολιτισμικό κεφάλαιο και ένα ορισμένο ήθος, ένα

σύστημα άρρητων και βαθιά εσωτερικευμένων αξιών, το οποίο συμβάλει στον προσδιορισμό, μεταξύ άλλων, των στάσεων σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο και σε σχέση με τον σχολικό θεσμό. Η πολιτισμική κληρονομιά η οποία διαφοροποιεί, σε σχέση με τις δυο αυτές διαστάσεις, ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις, είναι υπεύθυνη και των άνισων ποσοστών καθυστέρησης στις σπουδές.

Κατ' αρχάς, παρατηρείται ότι όσο λιγότερο προνομιούχοι είναι οι λιμνάζοντες φοιτητές ως προς το συνολικό οικογενειακό τους εκπαιδευτικό επίπεδο τόσο περισσότερο τείνουν να καθυστερούν. Και όλα τείνουν να δείξουν ακόμα πως με το ίδιο το οικογενειακό εκπαιδευτικό επίπεδο (γονέων, και γονέων των γονέων και των δύο πλευρών), το εισόδημα (μετρούμενο *grosso modo* με το επάγγελμα του πατέρα) δεν παίζει τόσο σημαντικό ρόλο, γεγονός που μας επιτρέπει να υποθέσουμε πως η δράση του οικογενειακού περιβάλλοντος στη καθυστέρηση σπουδών είναι στο μεγαλύτερο βαθμό πολιτισμική. Θα μπορούσαμε να δούμε μια επιπλέον ένδειξη στη συσχέτιση της καθυστέρησης με τον τόπο καταγωγής (έντονα συνδεδεμένη μεταβλητή με την κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία του πατέρα), ο οποίος γνωρίζουμε την έντονα πολιτισμική του συμβολή στη διαμόρφωση του πολιτισμικού κεφαλαίου αλλά και των αντίστοιχων στάσεων, καθώς φαίνεται να συσχετίζεται περισσότερο με παιδιά που δεν κατάγονται τόσο από μεγάλα κεντρικά αστικά κέντρα.

Και, πράγματι, όλα μας πείθουν πως θα μπορούμε μέσω μιας πολυπαραγοντικής ανάλυσης στηριζόμενη κάποτε σε μια αντιπροσωπευτική ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο και παίρνοντας υπόψη το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, της μητέρας, των γονέων των γονέων, (και επίσης, αναμφίβολα του συνόλου των μελών της ευρύτερης οικογένειας), τον τόπο διαμονής τη στιγμή των ανωτάτων σπουδών και κατά τη διάρκεια της εφηβείας, όπως επίσης ένα σύνολο κριτηρίων που ορίζουν το σχολικό παρελθόν, για παράδειγμα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατεύθυνση, τύπος ιδρύματος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ιδιωτικό, δημόσιο, κ.ά.) να υπολογίζαμε σχεδόν πλήρως τους διαφορετικούς βαθμούς καθυστέρησης των διαφόρων υπό ομάδων, οριζόμενους από τον συνδυασμό αυτών των κριτηρίων. Και στη συνέχεια, στη βάση της αρχής πως τα πλεονεκτήματα όπως και τα μειονεκτήματα είναι σωρευτικά, θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε ένα μοντέλο το οποίο, παίρνοντας υπόψη αυτές τις διαφορετικές μεταβλητές (αλλά επίσης και δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως ο αριθμός των παιδιών) να

μας επιτρέπει να ορίσουμε με αυστηρότητα τις πιθανότητες καθυστέρησης που συνδέονται με κάθε μια κοινωνική κατηγορία που θα οριστεί με αυτό τον τρόπο.

Ωστόσο το συνολικό επίπεδο εκπαίδευσης ή ο τόπος καταγωγής δεν αποτελούν παρά δείκτες οι οποίοι επιτρέπουν να τοποθετήσουμε το επίπεδο του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας του κάθε λιμναζόντος φοιτητή, χωρίς να μας πληροφορούν σε τίποτα σχετικά με το περιεχόμενο αυτής της πολιτισμικής κληρονομιάς και τις οδούς μεταβίβασης της, καθώς και της επενέργειας της στη καθυστέρηση στις σπουδές. Όλα φαίνονται να δείχνουν πως οι ενδεείς σε πολιτισμικό κεφάλαιο στερούνται από το οικογενειακό τους περιβάλλον συνήθειες και ικανότητες -- όπως η γλώσσα και η ελεύθερη κουλτούρα, τόσο απαραίτητα στη διαχείριση και χρήση των πανεπιστημιακών γνώσεων, γνώσεις και πληροφορίες τόσο, επίσης, απαραίτητες για τη κατάλληλη και αποτελεσματική χρήση του τρόπου πρόσβασης στις ανώτατες και ανώτερες σχολές, πειθαρχίες και στάσεις απαραίτητες για αποτελεσματική οργάνωση και ενσωμάτωση στις πανεπιστημιακές σπουδές-- όλα αυτά, δηλαδή, που αποτελούν το αποτέλεσμα μιας οικογενειακής αγωγής, που, όπως ξέρουμε μεταβιβάζονται οσμωτικά, ακόμα και πέρα από κάθε μεθοδική προσπάθεια, όλα αυτά που τους εξυπηρετούν άμεσα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και στα φοιτητικά τους καθήκοντα.

Από την άλλη πλευρά, η στάση των λιμναζόντων φοιτητών σε σχέση με η καθυστέρηση φαίνεται να αποτελεί έκφραση του συστήματος των άρρητων ή ρητών αξιών που οφείλουν στην κοινωνική τους καταγωγή.

Όλα τείνουν να δείξουν, έστω στις λίγες περιπτώσεις που παρατηρούνται επιμέρους σχετικές διαφοροποιήσεις, πως μεταξύ των λιμναζόντων αυτοί που εμφανίζονται να θέλουν να τελειώσουν με κάθε τρόπο τις σπουδές τους είναι αυτοί οι οποίοι διαθέτουν περισσότερο ένα ήθος κοινωνικής ανοδικής κινητικότητας και πίστης στην επιτυχία στο σχολείο και μέσω του σχολείου. Ένα ήθος το οποίο αποτελεί δομική έκφανση του γενικότερου φαινομένου όλων αυτών των φοιτητών που διαθέτουν αυτό το ήθος που τους επιτρέπει να επιδιώκουν να αποζημιώσουν την πολιτισμική αποστέρηση με την πυρετώδη επιθυμία ιδιοποίησης του πολιτισμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το γεγονός πως οι άνδρες εκπροσωπούνται περισσότερο από τις γυναίκες στο πληθυσμό των λιμναζόντων φοιτών, γεγονός που δείχνει πως ορισμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του φύλου που σχετίζονται με τη θέση της γυναίκας, στο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (λ.χ. η σύνδεση της γυναίκας με

το «μέσα» και του άνδρα με το «έξω»), και στο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας της κοινωνικοποίησης (η «φρόνηση» της πειθαρχίας και η υπακοή της γυναίκας σε σχέση με την δυνατή παρέκκλιση που συνδέεται με τον άνδρα) βρίσκονται στην αρχή της έμφυλης διαφοροποίησης στο επίπεδο της καθυστέρησης στις σπουδές. Και φαίνεται χαρακτηριστικά πάλι στη περίπτωση όπου οι επιδράσεις σημαντικών αμιγώς οικονομικών λόγων, (όπως ανεργίας γονέων, αδυναμίας κάλυψης του κόστους σπουδών...) ή ακόμα και ζητημάτων υγείας έχουν καθοριστικό ρόλο στη εμφάνιση της καθυστέρησης, τελικά, οι επιδράσεις φαίνεται να τείνουν να αμβλύνονται τόσο περισσότερο όσο σωρεύονται στην ίδια λογική οι επιδράσεις ενός σημαντικού πολιτισμικού κεφαλαίου και μιας ισχυρής καλής πολιτισμικής θέλησης.

Και όλα τείνουν να δείξουν πως οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των δυνατών συνδυασμών μεταξύ αυτών των δύο διαστάσεων της πολιτισμικής κληρονομιάς που συνδέονται με την κοινωνική καταγωγή μπορούν να εξηγήσουν τη καθυστέρηση στις σπουδές και να αποδώσουν το πλήρες νόημα στις αποδιδόμενες από τους φοιτητές αιτίες τις οποίες αναφέραμε παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, εξαιτίας του γεγονότος πως εγκαθιδρύεται, μέσω της διαμεσολάβησης αρκετών μεταβλητών, οι ίδιες από μόνες τους ανεξάρτητες, η σχέση μεταξύ επεξηγηματικής μεταβλητής και εξαρτημένης, μεταξύ κοινωνικής καταγωγής και καθυστέρησης στις σπουδές, φαίνεται να παρουσιάζει μια μεγάλη σταθερότητα. *Όλα μας πείθουν πως η αποτελεσματικότητα καθενός από τους δευτερεύοντες παράγοντες που αναφέρονται από τους φοιτητές είναι υποταγμένη στη δομή του συνόλου των παραγόντων με τρόπο ώστε η μεταβολή ενός από αυτούς μπορεί πάντα να αποκατασταθεί όσο η δομή του συνόλου δεν υφίσταται συστηματική αλλαγή η οποία θα ήταν ικανή να αλλοιώσει αισθητά τη θεμελιώδη σχέση μεταξύ κοινωνικής καταγωγής και καθυστέρησης στις σπουδές.*

Ας πάρουμε, για τελικό παράδειγμα το βασικό ζητούμενο τα έρευνας που είναι η σχέση μεταξύ πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και καθυστέρησης στις σπουδές. Οι τροπικότητες των διαδικασιών πρόσβασης που εξετάσαμε, και αφορούν στο στάδιο της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση και οποίες περιλαμβάνουν την προετοιμασία, τη συμμετοχή στις διαδικασίες αξιολόγησης με βάση τις επιδόσεις, το μηχανογραφικό σύστημα επιλογής και τις επιλογές σπουδών με βάση τις προτιμήσεις και τις προσδοκίες, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι τελικές αποφάσεις, προδίδουν, όπως είδαμε, τη μετασχηματισμένη δράση των αντικειμενικών συνθηκών. Η ανάγκη για διακοπή της

πίεσης των σπουδών και της μελέτης με την είσοδο στο πανεπιστήμιο προκειμένου «να ζήσουν και λίγο», γεγονός που καταδεικνύει τη σχέση με το μέλλον και τις σπουδές, μέλλον το οποίο απλώς ορίζεται από την κατοχή ενός οποιουδήποτε πτυχίου που θα δώσει πρόσβαση σε μια μόνιμη λίγο πολύ θέση εργασίας, κατά βάση στο δημόσιο τομέα, η συνεπαγωγική επιλογή των ΑΕΙ και των τμημάτων με βάση κυρίως τη βαθμολογία στις εξετάσεις, η συμπλήρωση του μηχανογραφικού κυρίως με τη βοήθεια των καθηγητών τους για να επιλεγούν σχολές ενδιαφέροντος μεν αλλά τέτοιου που να προσδιορίζεται κατ' αρχήν, από τη δυνατότητα της απρόσκοπτης εισόδου στο πανεπιστήμιο, και όλα αυτά τόσο πιο συχνά και έντονα όσο περισσότερο κατεβαίνουμε στην πολιτισμική ιεραρχία των φοιτητών, δεν δείχνουν τίποτα άλλο, μέσα από αυτή την εργαλειακή σχέση με τις σπουδές, πως και σε αυτό το χώρο οι επιθυμίες, οι ευχές και οι απαιτήσεις ορίζονται τόσο ως προς τη μορφή τους όσο και ως προς το περιεχόμενο τους από τους αντικειμενικούς όρους οι οποίοι αποκλείουν τη πιθανότητα της επιθυμίας του αδύνατου. Δεν έχουμε ανάγκη να επαναλάβουμε εδώ όλες αυτές τις κοινωνικές συνθήκες διαμόρφωσης όλων αυτών των φοιτητών για να κατανοήσουμε πως είναι ακριβώς αυτοί οι ασυνείδητοι κοινωνικοί συμβιβασμοί οι οποίοι αποτελούν την απόληξη της διαδικασίας εσωτερίκευσης, στο τέλος της οποίας οι αντικειμενικές πιθανότητες βρίσκονται μετουσιωμένες σε υποκειμενικές ελπίδες ή αποθαρρύνσεις, και των οποίων οι επιδράσεις έρχονται να προστεθούν στο συνολικό σύστημα των παραγόντων που συγκροτούν την σχέση μεταξύ κοινωνικής καταγωγής και καθυστέρησης στις σπουδές. Πράγματι, μελετώντας και αυτόν τον δευτερεύοντα παράγοντα, ο οποίος μας δείχνει, πως και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι ενδεείς πολιτισμικά και οικονομικά τείνουν να παίρνουν, όπως έλεγε ο Μπουρντιέ, τη πραγματικότητα για επιθυμία τους, καταλαβαίνουμε πως αυτή η περιορισμένη και περιοριστική επιθυμία χρήσης των εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών απο πλευράς των πιο ενδεων πολιτισμικά και ευρύτερα κοινωνικά, διάσταση των αντίστοιχων περιορισμένων κοινωνικών όρων διαμόρφωσης τους και άρα και προσφερόμενων δυνατοτήτων τους, μπορεί να συμβάλει με τη συνδρομή όλων των άλλων παραγόντων τους συστήματος των σχέσεων μεταξύ κοινωνικής καταγωγής και καθυστέρησης στις σπουδές στη πλήρωση των όρων δράσης αυτών των παραγόντων.

Κοντολογίς, η εξέταση της καθυστέρησης στις σπουδές δείχνει πως αν τα κοινωνικά μειονεκτήματα βαραίνουν έντονα πάνω στις εκπαιδευτικές τροχιές και αυτό συμβαίνει γιατί είτε γίνονται αντιληπτά είτε όχι, δρουν συσσωρευτικά. Βέβαια, η επίδραση αυτή δεν ακολουθεί τους δρόμους του μηχανικού ντετερμινισμού. Ότι αναφέραμε παραπάνω ως προωθούμενες από τους φοιτητές για τη καθυστέρηση στις σπουδές τους αιτίες, όλες οι παραστάσεις για την εμπειρία τους και για τους τρόπους διαχείρισης και επίλυσης του προβλήματος της συγκεκριμένης εμπειρίας τους και γενικότερα του φαινομένου της καθυστέρησης δείχνουν πως οι φοιτητές αυτοί, (όπως όλοι οι φοιτητές και οι οικογένειες τους) καθορίζουν τη στάση τους σε σχέση με τις σπουδές πάντα ανάλογα με τους καταναγκασμούς που τους καθορίζουν. Η θεμελιώδης διάσταση του ταξικού τους ήθους που αποτελεί η στάση σε σχέση με το χρόνο αποτελεί τελικά την ενσωμάτωση του αντικειμενικού μέλλοντος το οποίο υπενθυμίζει η στάση με τις σπουδές. Μέσα στο περιεχόμενο και τον τρόπο της καθυστέρησης στις σπουδές, θεμελιώδη διάσταση της σχέσης που διατηρεί ένας φοιτητής με τις σπουδές του, εκφράζεται η θεμελιώδης σχέση που διατηρεί η κοινωνική του τάξη με το σύνολο της κοινωνίας, με την κοινωνική επιτυχία και την κουλτούρα. Όπως σημείωνε ο Πιέρ Μπουρντιέ, « η σχέση που διατηρούν τα άτομα με τους όρους ζωής τους και με τους κοινωνικούς ντετερμινισμούς που ορίζουν τους όρους αυτούς αποτελεί μέρος του πλήρους ορισμού των όρων ζωής τους και των συνθηκών που αυτοί οι όροι τους επιβάλλουν» (Bourdieu & Passeron, 1993: 71).

6. Προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω, η λιμνάζουσα φοίτηση φαίνεται ότι συνδέεται με τις λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης. Δηλαδή, αποτελεί δομικό στοιχείο των λειτουργιών της ανώτατης εκπαίδευσης με τις οποίες αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες.

Κατά συνέπεια, αν θα έπρεπε να παρουσιάσουμε ορισμένες προτάσεις οι οποίες οφείλουν να αντιμετωπισθούν ως **σύστημα αρχών μεταρρύθμισης**, για την αντιμετώπιση του φαινομένου των λιμναζόντων φοιτητών, αυτές θα έπρεπε να προσανατολιστούν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Μεσα σε αυτή τη προοπτική, σε ένα πρωτο επίπεδο θα μπορούσαμε να επεξεργασθούμε τεχνικού τύπου προτάσεις. Ειδικότερα, εντός μιας γενικότερης συστηματικής προσπάθειας αντιμετώπισης των γνωστών παραγόντων ανισότητας της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση:

- Θα πρέπει να καταβληθεί μια προσπάθεια για ανάπτυξη στα σχολεία της πληροφόρησης σχετικά με τα ΑΕΙ, του τρόπου λειτουργίας τους, τη σύνδεση των πτυχίων και της αγοράς εργασίας, σχετικά με τις στις ποιοτικές ιεραρχίες των τμημάτων σχολείων με τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές συνέπειες που εγκλείου : αυτή η δράση πρέπει να ασκηθεί κατά προτεραιότητα στους εκπαιδευτικούς που έχουν την ευθύνη του προσανατολισμού των λαϊκών τάξεων και επίσης, βέβαια, στις οικογένειες των μαθητών.
- Το γραφείο παροχής συμβουλών στους φοιτητές να στελεχωθεί με ειδικευμένο προσωπικό και να αποκτήσει ουσιαστικές αρμοδιότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που απασχολούν τους φοιτητές.
- Το πανεπιστήμιο σε επίπεδο τμημάτων και σχολών να ενημερώνει αναλυτικά τους φοιτητές για το πρόγραμμα σπουδών και τις υποχρεώσεις τους, όχι μόνο στο πρώτο έτος αλλά και τα υπόλοιπα ακαδημαϊκά έτη.
- Το υψηλό ποσοστό αποτυχίας σε ορισμένα μαθήματα θα πρέπει να απασχολήσει τόσο τους διδάσκοντες των μαθημάτων όσο και το τμήμα ή τη

σχολή σχετικά με τους λόγους της αποτυχίας. Να είναι σαφή τα κριτήρια αξιολόγησης και να παρέχονται συμπληρωματικά κίνητρα στους φοιτητές.

- Το πανεπιστήμιο και γενικότερα το κράτος να παρέχει οικονομική υποστήριξη στους φοιτητές που για οικονομικούς λόγους δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις συνθήκες διαβίωσης και αναγκάζονται είτε να εργαστούν είτε να επιστρέψουν στον τόπο κατοικίας των γονέων τους.

Ωστόσο, δεδομένου πως δεν μπορούμε να παρέμβουμε δραστικά εκεί που θα μπορούσε να αποτελέσει τον πυρήνα των ουσιαστικών μετασχηματισμών του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή στους κοινωνικούς όρους παραγωγής των ανισοτήτων σε σχέση με το Σχολείο, όλες αυτές οι τεχνικού, περισσότερο, τύπου παρεμβάσεις, θα αποτελέσουν μέτρα με πολύ περιορισμένη αποτελεσματικότητα, αν όχι χωρίς κανένα αντιστάθμισμα, αν δε συνδεθούν με κάποια ουσιαστικά μέτρα αναδόμησης ορισμένων βασικών διαστάσεων του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Πράγματι, η αναδόμηση αυτή θα πρέπει να στοχεύει, τουλάχιστον, σε τρεις βασικούς τομείς ευθύνης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πιο συγκεκριμένα :

Προκειμένου η αναγκαία αξιολόγηση των ικανοτήτων των μελλοντικών φοιτητών να πάρει μάλλον τη μορφή ενός συμβουλευτικού και υποστηρικτικού προσανατολισμού παρά μιας ετυμηγορίας αποκλεισμού, **θα πρέπει να πολλαπλασιαστούν οι κοινωνικά ισοδύναμες κατευθύνσεις (σε αντίθεση με τις σημερινές ιεραρχούμενες σχολικές τροχιές)**. Όπως σημείωνε ο Πιερ Μπουρντιέ, «θα πρέπει να εξασφαλιστούν όλες οι δυνατές θεσμικές διευκολύνσεις σε όσους θα ήθελαν να περάσουν από τη μια κατεύθυνση στην άλλη ή να συνδυάσουν μαθήσεις που συνδέονται με διαφορετικές κατευθύνσεις. Η αυστηρότητα των υποχρεωτικών διαδρομών, των μη αντιστρέψιμων προγραμμάτων, η οποία δίνει μια μοιραία σχεδόν βαρύτητα στις αρχικές επιλογές και τις σχολικές ετυμηγορίες αποκλεισμού, θα πρέπει να καταπολεμηθεί με κάθε δυνατό μέσο. Η αναγκαία εκτίμηση των διαφορών (ως προς τις ικανότητες και τους ρυθμούς μάθησης ή τους τρόπους σκέψης) και ο προσανατολισμός των μαθητών προς διαφορετικές κατευθύνσεις θα πρέπει να

συνοδεύονται από μέτρα που θα στοχεύουν συγκεκριμένα –παρέχοντας, λ.χ., καλούς εκπαιδευτικούς και εξοπλισμό ποιότητας– στην επαναξιολόγηση εκείνων των κατευθύνσεων που οι ισχύουσες ιεραρχίες (στα ανθρώπινα μυαλά και στο κοινωνικό περιβάλλον) κάνουν να φαίνονται κατώτερες. Το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να πάρει τη μορφή μιας προοδευτικής εξειδίκευσης μέσα από τον προσανατολισμό προς ιδρύματα πολυ-επιστημονικά τα οποία θα επιτρέπουν στη συνέχεια την πρόσβαση προς ιδρύματα πιο εξειδικευμένα. Οι νέοι άνθρωποι, πριν αποφασίσουν για την επιλογή της ειδικότητάς τους, θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα και να κάνουν προεξάσκηση σε διαφορετικά ιδρύματα». (Παναγιωτόπουλος, 2005)

Αυτό, όμως, το μέτρο δε θα μπορέσει να ενεργοποιηθεί δραστικά και αποτελεσματικά χωρίς μια βασική προϋπόθεση, **αυτή της με κάθε τρόπο καταπολέμησης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, της μονοδιάστατης θεώρησης της «ευφυΐας», η οποία οδηγεί στην κοινωνική και σχολική ιεράρχηση των μορφών αυτοεκπλήρωσης με άξονα μία μόνο από αυτές, και θα πρέπει να πολλαπλασιαστούν οι κοινωνικά αναγνωρισμένες μορφές πολιτισμικής δεξιότητας και αριστείας.** Όπως σημειώνει, πάλι ο Πιερ Μπουρντιέ «για λόγους αξεδιάλυτα επιστημονικούς και κοινωνικούς, θα πρέπει να καταπολεμηθούν όλες, ακόμη και οι πιο λεπτές, μορφές ιεράρχησης των πρακτικών και των γνώσεων και κυρίως εκείνες που εγκαθιδρύονται ανάμεσα στο «καθαρό» και το «εφαρμοσμένο», ανάμεσα στο «θεωρητικό» και το «πρακτικό» ή το «τεχνικό», και οι οποίες προσλαμβάνουν ιδιαίτερη δύναμη μέσα στη σχολική παράδοση, επιβάλλοντας την ίδια στιγμή την κοινωνική αναγνώριση ενός πλήθους διακεκριμένων και αταλάντευτων ιεραρχήσεων της ικανότητας. Σε όλα τα επίπεδα, το εκπαιδευτικό σύστημα και η έρευνα είναι θύματα των επιδράσεων αυτής της ιεραρχικής διαίρεσης ανάμεσα στο «καθαρό» και το «εφαρμοσμένο», διαίρεση η οποία εγκαθιδρύεται ανάμεσα στις διαφορετικές επιστήμες αλλά και εντός καθεμιάς επιστήμης χωριστά και η οποία είναι μια μετασηματισμένη μορφή της κοινωνικής ιεράρχησης μεταξύ του «διανοητικού» και του «χειρωνακτικού». Ως αποτέλεσμα έχουμε δύο ειδών διαστροφές που πρέπει να καταπολεμηθούν μεθοδικά, επεμβαίνοντας όχι μόνο πάνω στους θεσμούς αλλά και στο μυαλό των ανθρώπων: πρώτον, έχουμε την τάση προς το φορμαλισμό, που αποθαρρύνει ορισμένα πνεύματα, και έπειτα, την απαξίωση των

συγκεκριμένων γνώσεων, των πρακτικών χειρισμών και της συνεπαγόμενης πρακτικής νοημοσύνης» (Παναγιωτόπουλος, 2005).

Και βέβαια, αυτές οι δύο βασικές μεταρρυθμιστικές αρχές που προηγούνται θα μπορούσαν να διασφαλίσουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, μεταξύ πολλών άλλων, και στο ζήτημα της άμβλυνσης των επιδράσεων βασικών διαστάσεων των αιτιών της «λίμνασης στις σπουδές» των φοιτητών αν **μπορούσε να συνδυασθεί με μια μεταρρύθμιση η οποία θα αποσκοπούσε στην δημιουργία μιας αντίληψης για την ενότητα της επιστήμης και το πλουραλισμό των πολιτισμών**. Όπως σημείωνε, τέλος, ο Πιερ Μπουρντιέ, «η εκπαίδευση θα πρέπει, έτσι, να συγκεράσει τον οικουμενισμό του λόγου, που είναι εγγενής στην επιστημονική πρόθεση, με το σχετικισμό που διδάσκουν οι ιστορικές επιστήμες, που έχουν το πλεονέκτημα να αναδεικνύουν το πλήθος των γνώσεων και των διαφορετικών πολιτισμικών ευαισθησιών. Και δεν μπορούμε να συμφιλιώσουμε την εμπιστοσύνη στην ενότητα του επιστημονικού λόγου με τη συνείδηση της πολλαπλότητας των πολιτισμικών λόγων, παρά μόνο εάν ενισχύσουμε τη γνωστική ευκαμψία και προσαρμοστικότητα, οι οποίες αποκτώνται μέσα από τη συνεχή αντιπαράθεση της σκέψης με τα αιώνως παραλλάσσοντα και διαρκώς ανανεούμενα περιβάλλοντα της φύσης και της ιστορίας» (Παναγιωτόπουλος, 2005).

Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς πως δεν γίνεται απολύτως σαφές η άμεση συνδεση των προτεινόμενων αυτών μεταρρυθμιστικών αρχών με το φαινόμενο της καθυστέρησης στις σπουδες. Ωστόσο, εμπνεόμενες απο τη πεποίθηση ότι και στη περίπτωση της καθυστέρησης στις σπουδές θα έπρεπε να σταματήσουμε να σκεφτόμαστε όταν σκεφτόμαστε την επίλυση του προβλήματος στη λογική του κανόνα και του κανονισμού «τοις πάσι» (omnibus), για όλους και για πάντα, και να αρχίσουμε να αναζητούμε λύσεις στη προοπτική μιας μορφή «ορθολογικής περιπτώσιολογίας», όπως την χαρακτήριζε ο Πιερ Μπουρντιε, η οποία θα συνδυάζει «το ενδιαφέρον για την κάθε ιδιαίτερη περίπτωση με τη γνώση των γενικών νόμων της λειτουργίας των πολλαπλών ενεχόμενων μικρο-περιβαλλόντων, καθώς και με τη γνώση των δυνάμεων και των πολύ ιδιαίτερων συμφερόντων των ανθρώπων εκείνων, από τους οποίους εξαρτάται η επιτυχία του εγχειρήματος».

Οι στοιχειώδεις αυτές προτάσεις που παραθέσαμε δεν διατείνονται, βέβαια, ότι αποτελούν το ολοκληρωμένο πρόγραμμα ενός μετασχηματισμού του

εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την αποδόμηση των αιτιών παραγωγής του φαινομένου των λιμναζόντων φοιτητών. Απλά, μέσα το συγκεκριμένο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, αποσκοπούν μονάχα στο να σκιαγραφήσουν ορισμένες πρωτεύουσες κατευθύνσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα στόχευε στην μείωση της έντασης του φαινομένου της καθυστέρησης στις σπουδές. Αυτές οι ελάχιστες αλλά σημαντικές, πιστεύουμε μεταρρυθμιστικές αρχές, τεχνικές και ουσιαστικές που προηγούνται, μπορούν να αποτελέσουν μέρος μιας επιστημονικής πολιτικής, η οποία, ακολουθώντας τη στωική αρχή, δηλαδή την αρχή πως πρέπει να δρούμε πάνω σε πράγματα για τα οποία κατέχουμε ένα αποτελεσματικό περιθώριο δράσης, θα μπορούσαν να προωθήσουν μία σειρά από προτάσεις που θα μπορούσαν είναι πολύ ωφέλιμες στη κατεύθυνση της άμβλυνσης των επιδράσεων των παραγόντων που προσδιορίζουν τη καθυστέρηση στις σπουδές. Θα μπορούσαν μάλιστα να χαρακτηριστούν και ουσιαστικά προοδευτικές, με την έννοια κυρίως ότι δεν ζητούν από το εκπαιδευτικό σύστημα να επιτελέσει λειτουργίες τις οποίες ο αντικειμενικός τρόπος λειτουργίας του καθιστά αδύνατες. Πράγματι, αυτές οι προτάσεις εγγράφονται μέσα σε μια προοπτική συνδιαλλακτικής, λαϊμπνιζιανής, προοπτικής με στόχο να σφυρηλατήσουν μια μορφή συναίνεσης πάνω σε ορισμένες προοδευτικές λύσεις, «ταυτόχρονα σε πολιτικό και σε επιστημονικό επίπεδο».

Κοντολογίς, διατηρούμε την ελπίδα πως τα αποτελέσματα της έρευνας μας και οι προτάσεις που τα συνοδεύουν θα συμβάλουν στον γενικότερο επίκαιρο κοινωνικό και πολιτικό προβληματισμό περί του μέλλοντος των "λιμναζόντων" και μάλιστα με τρόπο που όποια πολιτική απόφαση και αν επικυρωθεί, λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις αυτές να μην επιτρέψει τη διαίωνιση του φαινομένου μέσω του μετασχηματισμού μιας ανορθολογικής κατάστασης πραγμάτων σε μια πιο ανορθολογική κατάσταση πραγμάτων.

Μια τέτοια διαίωνιση γύρω από το ζήτημα αυτό, αυτό το αντικείμενο-πολιτικό διακύβευμα που αποτελεί σήμερα «η καθυστέρηση στις σπουδές», δεν μπορεί παρά να συνεχίσει να προκαλεί, όλο και περισσότερο, άλλοτε τη γένεση ενός είδους μαζικής διάθεσης που κατατείνει προς τη λιγότερο ή περισσότερο τυφλή εξέγερση και την έντονη γενική αμφισβήτηση, και άλλοτε να καλλιεργεί, μέσα από την άρνηση της «δήθεν προοδευτικής παιδαγωγικής» και της δικαίωσης «της παραδοσιακής, συντηρητικής παιδαγωγικής» («παλιά ήταν τα πράγματα υπήρχε τάξη» κ.ά.), την κοινωνική και ψυχική οδύνη, την κοινωνική μειονεξία, την ηθική κατάπτωση και την πολιτική αδιαφορία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παραθέτουμε λίγα αποσπάσματα συνεντεύξεων, τα οποία αναδεικνύουν ορισμένες βασικές διαστάσεις του φαινομένου που αναλύσαμε παραπάνω και ειδικότερα των επεξηγηματικών παραγόντων που αναλύσαμε.

Πέρα από την ενδεικτική αξία που έχουν τα αποσπάσματα αυτά, ως εμπειρικά δεδομένα, όταν τα συσχετίσει κανείς με τα συμπεράσματα που προηγούνται δεν έχουν άλλη λογική από το να υπενθυμίσουν πως η επιστημονική πρακτική οφείλει να επιτρέπει, από τη μια μεριά, στη θεωρία να εμπλουτίζεται από την εμπειρική έρευνα χωρίς να τη θεωρεί μια απλή εφαρμογή και, από την άλλη, στις επιστημονικές μεθόδους να απορρίπτουν τη μυστικιστική φιλοδοξία της εύκολης πρόσβασης στην ουσία των πραγμάτων στην οποία τούς οδηγεί η πίστη τους στον «διάφανο κόσμο».

1. Φοιτητής Τμήματος Νομικής ΑΠΘ, 10 έτος

[...] Νομική είμαι εδώ πέρα στη Θεσσαλονίκη, στο ΑΠΘ και τώρα Σεπτέμβριο κλείνω 10 χρόνια, γράφτηκα το 2004, τώρα είμαι 27 ετών. Ήταν η πρώτη μου επιλογή η σχολή. [...] Είχα δηλώσει και άλλες σχολές του πρώτου πεδίου, για Φιλοσοφία, Φιλολογία: δεν θυμάμαι κι αρκετά καλά, αλλά επειδή συμπλήρωνα τα μόρια το έκανα περισσότερο για να συμπληρωθεί το μηχανογραφικό. [...] Όταν το συμπλήρωνα, που δεν ήταν καθόλου δύσκολο, με είχαν βοηθήσει κάποια άτομα από το φροντιστήριο που πήγαινα, με τους καθηγητές..., με αυτούς ήταν η συνεργασία, με τους καθηγητές και με τα παιδιά από το φροντιστήριο το έβγαλα. [...] Την Νομική την επέλεξα γιατί ο πατέρας μου είναι δικηγόρος, δεν το ασκεί βέβαια, αλλά από μικρός που άκουγα δικηγόρος και δικηγόρος είχα και κλίση στα θεωρητικά μαθήματα, έτσι δηλαδή αποφάσισα να πάω στη σχολή, χωρίς να γνωρίζω πολλά για το περιεχόμενό της. Η επιλογή αυτή δεν ήταν κάτι που σκεφτόμουνα μελλοντικά: «θέλω να γίνω δικηγόρος» ή ότι με εξιτάρει η ιδέα του Δικαίου και της δικαιοσύνης κ.λπ., [...] είναι επειδή το άκουγα από μικρός και επειδή έβγαλα τον βαθμό. Γι' αυτό. Και το συζητούσαμε με τον πατέρα μου και μου έλεγε πως ήταν θετικός να πάω, από μικρό μου έλεγε πως δεν θέλω να σε κάνω δικηγόρο για να λέω ότι έχω γιο δικηγόρο, αν δεις ότι δεν σου αρέσει μπορείς να κάνεις οτιδήποτε άλλο. Τότε εγώ 3^η Λυκείου και εφόσον είχα μαζέψει και τα μόρια, είπα να δοκιμάσω την τύχη μου στη Νομική.[...] Για τα μαθήματα αυτά και γενικά το περιεχόμενο της σχολής...: δεν ήξερα με τι ακριβώς είχα να κάνω, άκουγα για το Δίκαιο και τέτοια αλλά δεν είχα μία ιδιαίτερη ενασχόληση, ούτε είχα πιάσει κάποιο βιβλίο της σχολής στα χέρια μου, αλλά η αλήθεια είναι ότι όταν ξεκίνησα να παρακολουθώ μαθήματα στο 3^ο έτος (με τη δουλειά με τα ξενύχτια και με αυτά τα είχα παρατήσει), γιατί τότε ξεκίνησα να παρακολουθώ, είδα κάτι διαφορετικό από αυτό που είχα στο μυαλό μου όταν συμπλήρωνα το μηχανογραφικό. [...] Γενικώς, δεν έχω μετανιώσει για τη σχολή, έχω μετανιώσει για τον τρόπο που χειρίστηκα τον χρόνο, όλον αυτόν τον καιρό. [...] Δηλαδή εάν ήμουνα πρώτο έτος αποκλείεται να έχανα τόσο χρόνο που έχασα, θα έχανα χρόνο πάλι, αλλά όχι τόσο πολύ. [...] Βασικά, εργάζομαι εδώ και 7 με 8 χρόνια και δουλεύω σε μαγαζιά τη νύχτα και παράλληλα με τη σχολή, βασικά όχι παράλληλα, πρώτα ήταν η δουλειά και δευτερεύον η σχολή. Δεν ήταν οικονομικοί λόγοι που ήταν προτεραιότητα η δουλειά αλλά το έκανα περισσότερο για τη διασκέδαση και συνδύαζα και τα λεφτά που έβγαζα μόνος μου με διασκέδαση, μου

άρεσε κιόλας η νύχτα, η επαφή με τον κόσμο κι όλο αυτό το κλίμα κι έτσι έγινε το έργο, δεν ήταν δηλαδή καθαρά οικονομικοί λόγοι. [...] Βέβαια, οι γονείς μου δεν το έβλεπαν με καλό μάτι αλλά δεν με πίεςανε κιόλας να παρατήσω τη δουλειά για να αφοσιωθώ καθαρά στο Πανεπιστήμιο: μου άφησαν ένα περιθώριο επιλογής κι εγώ ακολούθησα αυτό που μου άρεσε περισσότερο. [...] Νομίζω πάντως πως αυτό έφταιγε, η δουλειά και η φοιτητική ζωή, δεν μου έρχεται κάτι άλλο στο μυαλό, ήταν καθαρά χάσιμο χρόνου. [...] Τώρα, αν κάτι θα έφταιγε από τη σχολή θα ήταν τα μαθήματα-αλυσίδες, δηλαδή μαθήματα που υπάρχουν εκτός σχολής Νομικής, που προαπαιτείται να παρακολουθήσεις, έπαιξε ρόλο δηλαδή ότι δεν υπήρχαν υποχρεωτικές παρουσίες στα μαθήματα έτσι ώστε να είμαι και εγώ άνετος, να πηγαίνω όποτε θέλω, να μην με ενδιαφέρει αν θα πάρω παρουσία απουσία κτλ. Αν υπήρχε η δυνατότητα στη σχολή αυτή όπως και σε άλλες σχολές να παρακολουθούν μαθήματα αλυσίδα πιστεύω θα ήταν πιο εύκολο για να τελειώσω και για να παρακολουθώ. Δηλαδή, και από άλλα άτομα που ξέρω, φίλους κτλ..., πάνω-κάτω, από τα παιδιά που γνωρίζω εγώ τουλάχιστον είναι οι ίδιοι λόγοι και ίσως κάνα δυο άτομα που μετάνιωσαν για τη σχολή που διάλεξαν. Δεν τους άρεσε πάρα πολύ η σχολή, δεν βρήκαμε τα πράγματα όπως τα είχαν στο μυαλό τους. [...] Κι εγώ..., δεν είμαι πολύ ευχαριστημένος από τη σχολή μου, θα έβαζα 6 με άριστα το 10, γιατί βλέπω ότι δεν υπάρχει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον από καθηγητές, δεν ξέρω και πώς είναι σε άλλες σχολές μπορεί να είναι και χειρότερα, αλλά βλέπω ότι δεν υπάρχει τόσο ενδιαφέρον από τους καθηγητές επίσης αυτό το πράγμα με τις παρουσίες και τα λοιπά που αν ήταν διαφορετικά θα βοηθούσε περισσότερα παιδιά, αυτό δεν υπάρχει τώρα. Γενικά το τμήμα είναι καλό και οι καθηγητές καλοί απλά δεν υπάρχει το αίσθημα ενδιαφέροντος που υπάρχει σε άλλες σχολές όπως έμαθα από άλλα παιδιά μικρότερα σε άλλα τμήματα, είναι πιο άμεση η επαφή των καθηγητών. Εγώ πέρασα και μια περίοδο που είχαμε τρεξίματα με καταλήψεις, το 2006 ειδικά, επίσης είχαμε τρεξίματα με τα συγγράμματα και με τη δωρεάν διανομή τους δεν θυμάμαι πότε ακριβώς έγινε αυτό, γενικά έγιναν διάφορα την περίοδο που ήμουνα στη σχολή. Γι αυτό σου βάζω ένα δάρι στα 10, από την άλλη δεν ασχολήθηκα και εγώ ενεργά για να μπορώ να πω θα έβαζα παραπάνω, μπορεί να φταίει κι αυτό. [...] Αλλά τώρα σκοπεύω να πάρω το πτυχίο, το σκοπεύω και το προσπαθώ, παρόλο που έχω φτάσει 10^ο έτος μου έχει μείνει μόνο ένα μάθημα και αυτό είναι που με βασανίζει ένα χρόνο στις εξεταστικές και τώρα πάω για Σεπτέμβριο· ελπίζω να το περάσω το Σεπτέμβριο.

Πιστεύω πως θα το περάσω, κάθε φορά που το δίνω είμαι αισιόδοξος για το αποτέλεσμα αλλά κάθε φορά υπάρχει πρόβλημα, τώρα ελπίζω να είμαστε καλά. [...]

[...] Εξακολουθώ να εργάζομαι το ίδιο, ίσως να έχω μειώσω λίγο τα τελευταία 3 χρόνια αλλά όχι τώρα προς το τέλος που μου έχει μείνει ένα μάθημα, έχω μειώσει λίγο την εργασία, γιατί ξεκίνησα κάποιες παρακολουθήσεις, απλά έβαλα ένα πρόγραμμα εγώ που πιστεύω ταιριάζει καλύτερα δηλαδή μπόρεσα να οργανώσω λίγο το χρόνο μου, που πιστεύω ότι αυτό είναι το σημαντικότερο, και δεν είναι δικαιολογία ότι δούλευα και έκανα τόσα χρόνια τη σχολή, υπήρχαν παιδιά που δούλευαν παράλληλα περισσότερο από εμένα και νομίζω πως έχουν τελειώσει ήδη.

[...] Τώρα, μετά το πτυχίο, σε σχέση με την αγορά εργασίας, για τη Νομική συγκεκριμένα όσον αφορά το διάστημα της αύξησης στους 18 μήνες για να αποκτήσεις την έναρξη ασκήσεως επαγγέλματος, σίγουρα θα βρεις κάπου να κάνεις την άσκηση, υπάρχουν πολλοί δικηγόροι, αλλά μετά από αυτήν την περίοδο δεν ξέρω πώς θα είναι τα πράγματα, από παλιούς μου συμφοιτητές που είναι τώρα δικηγόροι δεν ακούω και τα καλύτερα αλλά είναι και θέμα προσωπικού αγώνα από εκεί και πέρα. [...] Γενικώς το ακούω αυτό από συμφοιτητές κ.ά., ότι είναι πάρα πολύ ζόρικη η άσκηση, τα ωράρια είναι πολύ δύσκολα, πρέπει να είσαι όλη μέρα στο γραφείο, στο τρέξιμο χωρίς να υπάρχει οικονομικό αντάλλαγμα ιδιαίτερο, δηλαδή, μπορεί και να μην πληρώνεσαι και καθόλου και για μετά από αυτά που έχω ακούσει είναι πολύ δύσκολο να ανοίξεις ένα γραφείο· πρέπει ή να είσαι με κάποιον συνεργάτη ή να πας σε μεγαλύτερο δικηγόρο, εξαρτάται δηλαδή και από τις περιστάσεις από το πού θα κάνει άσκηση, με αυτούς που έχεις στον κύκλο σου και εννοείται φυσικά και την προσωπική δουλειά. [...] Κι ο πατέρας μου, δεν άσκησε ποτέ το επάγγελμα: αυτό δεν με έχει επηρεάσει, αλλά πιστεύω ότι αν ήταν μαχόμενος δικηγόρος θα μπορούσε κι ο ίδιος να με βοηθήσει με κάποια θέματα στο Πανεπιστήμιο, να είχα πιο ενεργή ενασχόληση με τα νομικά και από πιτσιρικάς· δεν νομίζω πάντως ότι έπαιξε το ρόλο για να καθυστερήσω ίσως αυτό να με βοηθούσε λίγο περισσότερο.

[...] Σε γενικές γραμμές, οι σπουδές πιστεύω είναι θέμα καθαρό προσωπικό δηλαδή ο καθένας μπορεί να κάνει χίλια πράγματα και να τα οργανώνει στην εντέλεια άλλος μπορεί να κάνει δύο πράγματα και να χάνει χρόνο άσκοπα, γι' αυτό πιστεύω είναι καθαρά προσωπικό: ούτε θέμα Πανεπιστημίου, ούτε δουλειάς ούτε οικογένειας – σίγουρα παίζουν κι αυτά το ρόλο τους αλλά έχει να κάνει με το πώς ο καθένας οργανώνει το χρόνο του: αυτό είναι το βασικότερο για το αν θα τελειώσει στο χρόνο του ή όχι κάποιος. [...] Επίσης, πιστεύω ότι είναι θέμα επιβίωσης: δηλαδή, εάν

μπορείς να περάσεις έξω καλά με τους φίλους σου δεν θα δώσεις τόση σημασία στη σχολή, αν όντως ζορίζεσαι για να βγεις στην αγορά εργασίας, για να φτιάξεις τη ζωή σου τέλος πάντων, αύριο..., πιστεύω ότι αν έχεις αυτό σαν στόχο θα τελειώσεις.

Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου;

Έχει βιοτεχνία ενδυμάτων

Είναι μικρή, μεγάλη, μεσαία επιχείρηση, πως θα την χαρακτηρίζεις;

Θα την χαρακτηρίζα μικρή προς μεσαία

Το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας σου;

Είναι καθηγήτρια [...] Μαθηματικός, σε γυμνάσιο

Αν θυμάσαι από τη μεριά των δυο γονιών σου ποίο το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των παππούδων;

Ο παππούς μου ήταν αγρότης η γιαγιά μου με οικιακά από τη μεριά του πατέρα μου. Και από τη μεριά της μητέρας μου η γιαγιά μου οικιακά και ο παππούς μου είχε μαγαζί με παπούτσια. [...] Δεν νομίζω να είχε τελειώσει Πανεπιστήμιο και λοιπά. Δημοτικό μπορεί αλλά δεν είμαι σίγουρος

Και από τη μεριά του πατέρα σου θυμάσαι;

Δημοτικό και αν

2. Φοιτήτρια Γαλλικής Φιλολογίας , Αθίνα, 7^ο έτος

[...] ...Σπουδάζω Γαλλική Φιλολογία Αθηνών, είμαι στο έβδομο έτος σπουδών και είμαι 24,5. Ευελπιστώ να είναι η τελευταία εξεταστική, καθώς χρωστάω ένα μάθημα. Παραλληλα δουλεύω. Συγκεκριμένα, δουλεύω από το δεύτερο εξάμηνο ως καθηγήτρια γαλλικών, δηλαδή αυτό που σπουδάζω. Κάνω ιδιαίτερα, γιατί χωρίς το πτυχίο δεν μπορείς να δουλέψεις σε φροντιστήριο. Θεωρώ πως ο κύριος λόγος που καθυστέρησα τις σπουδές μου είναι η δουλειά, γιατί δεν είχα τον απαραίτητο χρόνο να διαβάσω όπως πρέπει. Δουλεύω για μένα, για να μην υπερβαρύνω τους δικούς μου. Η μητέρα μου είναι καθηγήτρια γαλλικών, ενώ ο μπαμπάς μου έχει ταξί, είναι οδηγός και έχει τελειώσει τεχνικό λύκειο. Η Γαλλική Φιλολογία με βάση τα τότε δεδομένα του 2006 ναι, ήταν η πρώτη μου επιλογή. Στο μηχανογραφικό είχα το παιδαγωγικό και το...ένα ΤΕΙ βρεφονηπιοκομίας. Ουσιαστικά, η Γαλλική ήταν η τρίτη, αλλά ήταν στις πρώτες. Ήξερα ότι δεν έπιανα τα άλλα δύο. Εννοείται πως είχα βάλει κι άλλες σχολές μετά. Κατά βάθος ήθελα να πάω στο τμήμα νηπιαγωγών, προσχολικής εκπαίδευσης..εε αγωγής. Θα το προτιμούσα από τη Γαλλική. Το μηχανογραφικό, βέβαια, το έκανα μαζί με τους γονείς μου, οι οποίοι μου είπαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη γνώμη τους. Ήθελαν Γαλλική Φιλολογία εξαρχής. Μάλιστα είχα σκεφτεί να μη βάλω τη Γαλλική Φιλολογία. Δεν ήθελα πολύ να πάω (στο τμήμα αυτό), γιατί δεν μπορώ να πω ότι λατρεύω και τη γλώσσα αυτή. Στο μηχανογραφικό είχα βάλει και επαρχία, αλλά πολύ πιο κάτω στο μηχανογραφικό. Πρώτα από όλα είχα βάλει Αθήνα. Αν, όμως, πέρναγα επαρχία..εε...δεν νομίζω ότι θα πήγαινα. Μου το είχαν συζητήσει και οι δικοί μου ότι θα ήταν καλύτερο να μείνω Αθήνα για να μπορέσω να βοηθήσω και τον αδερφό μου μετά με τις δικές του...Ο αδερφός μου είναι 19 και είχαμε κι άλλες σπουδές στο σπίτι. Δεν ξαναέδωσα Πανελλήνιες, γιατί οι δικοί μου δε νομίζω ότι θα μπορούσαν να υποστηρίξουν δύο παιδιά σε Πανελλήνιες με ιδιαίτερα, με φροντιστήρια και όλα τα.. ό,τι ακολουθεί για την προετοιμασία των Πανελληνίων.

(.....)

Δε θα έπαιρνα ακριβώς τη δουλειά της μαμάς μου, απλα θα είχαμε γνωριμίες και θα μπορούσα να βρω πελατεία. Θα είχα μια βοήθεια. Δε θα έλεγα, όμως, ότι είμαι ικανοποιημένη. Δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένη. Είναι παράλογο το σύστημα μέσα στη Γαλλική Φιλολογία. Πώς να το εξηγήσω; Δεν υπάρχει κάποια λογική από όλους

του καθηγητές, Λειτουργούν αυθαίρετα, γιατί απλά έχουν μία θέση σ'ένα πανεπιστήμιο. Πράττουν πολλές φορές του κεφαλιού τους, όπως θέλουν εκείνοι και δε νιώθω ότι συμμερίζονται τον κόπο και την αγωνία του φοιτητή. Θεωρώ ότι υπάρχουν αδικίες. Κι όποιος δεν το πιστεύει αυτό νομίζω είναι μεγάλος ψεύτης. Συγκεκριμένα, για το τελευταίο μάθημα που μου έμεινε τώρα ναι θεωρώ ότι από αδικία δεν πέρασα το μάθημα. Γενικά, όσο μπορούσα, διάβαζα. Και τα τελευταία χρόνια και πολύ. Αν ήμουν σε κάποια άλλη σχολή, όπως παιδαγωγικό ίσως είχα τελειώσει. Θα είχα περισσότερο ζήλο, θα μ' άρεσε. Θα ήταν ένα αντικείμενο που θα μ' άρεσε. Οπότε, τώρα, στην ουσία διαβάζω αναγκαστικά και γιατί έφτασα σ' ένα σημείο που πρέπει να πάρω το πτυχίο. Πρέπει να τελειώνω. Είναι αυτό που λέμε έφαγα όλο το γάιδαρο και μου έμεινε η ουρά. Γενικά, όμως, έχω ήδη μια επαγγελματική αποκατάσταση...Εντούτοις, δε με ικανοποιεί πλήρως γιατί ας πούμε εγώ σπουδάζω Γαλλική Φιλολογία. Δούλεψα ως καθηγήτρια γαλλικών, αλλά πλέον δε δουλεύω ως καθηγήτρια γαλλικών. Δουλεύω πιο πολύ ως καθηγήτρια αγγλικών. Αυτό μέσω του proficiency με τις άδειες διδασκαλίας και της επάρκειας που σου παρέχει. Κινούμαι, πάντως στο εκπαιδευτικό. Αυτό είναι και που ήθελα. Ήθελα την επαφή με τα παιδιά. Άρα κατά κάποιο τρόπο με καλύπτει. Οι γονείς μου συχνά μου λένε άντε να πάρεις το πτυχίο σου. Πότε θα τελειώσεις. Άντε το έκανες ιατρική το πανεπιστήμιο. Για τους γονείς ένα πτυχίο είναι ένα πτυχίο. Ό,τι και να κάνεις άμα δεν έχεις το πτυχίο δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Έχω σκεφτεί να συνεχίσω για μεταπτυχιακό, αλλά δεν έχω βρει ακόμα ένα μεταπτυχιακό που θα μου άρεσε, όπως θα το ήθελα...να είναι όπως θα το ήθελα. Με την οικονομική κατάσταση θα προτιμούσα Αθήνα. Ψάχνω ένα μεταπτυχιακό που θα είναι πέρα απο τη Γαλλική, που δε θα έχει καμία σχέση με τη Γαλλική, αλλά θα έχει σχέση με τα παιδιά. Ίσως με τα παιδιά με προβλήματα δυσλεξίας, με την ειδική αγωγή δηλαδή. Όσο αφορά το μηχανογραφικό, στο χρονικό περιθώριο που είχα για να φτιάξω το μηχανογραφικό ήταν μαζί μου οι γονείς μου, το κοιτούσαμε, αλλάζαμε τις σχολές, ξαναβάζαμε σχολές. Σύμφωνα με τα μόρια που είχα και τα μόρια τα περσινά της προηγούμενης χρονιάς κοιτάζαμε που μπορώ να μπω και μέχρι τελευταία στιγμή τελευταίο βράδυ κάναμε αλλαγές. Ήταν συνέχεια από πάνω μου, αλλά το παρέδωσα μόνη μου. Γνωρίζω πάρα πολλές φίλες μου που δεν ήθελαν τη Γαλλική τη δήλωσαν, όμως, κυρίως γιατί η Γαλλική είχε πολύ λίγα μόρια εκείνη την εποχή. Η Γαλλική, νομίζω, τότε ήταν στα δέκα χιλιάδες μόρια. Από αυτές κάποιες είναι ακόμη φοιτήτριες και θα είναι για πολύ καιρό ακόμη φοιτήτριες. Κάποιες, ναι έχουν τελειώσει. Όταν παρέδιδα

το μηχανογραφικό δεν θυμάμαι να είχα πετύχει παιδιά που να έχουν πάει με τους γονείς τους, που μέχρι κι εκείνη την ώρα ας πούμε να πιέζονταν. [...] Όσο αφορά τα μαθήματα στη σχολή έχει πολλή Ιστορία, πολλή Λογοτεχνία και μετά υποτίθεται ότι έχει μαθήματα που θα σε βοηθήσουν να διδάξεις τη γαλλική γλώσσα, που ουσιαστικά, όμως, δεν έχουν καμία σχέση με το αντικείμενο το καθημερινό, με αυτό που αντιμετωπίζει καθημερινά, με το πώς θα χειριστείς ένα βιβλίο ενός εκδοτικού οίκου, το πώς θα το μεταδώσεις σ'ένα παιδί. Είναι πολύ πολύ θεωρητικό, πολύ θεωρητικό. Δε σου διδάσκουν απλά πράγματα. Σου διδάσκουν ας το πούμε επιστημονικά πράγματα πολύ πανεπιστημιακού επιπέδου. Υπάρχουν και μαθήματα που θα σου διδάξουν το πώς θα διδάξεις ας πούμε σε ένα παιδάκι...Υπάρχουν..Θυμάμαι μάθημα που σου έλεγε πώς να διδάξεις τη γραμματική, πώς θα διδάξεις το λεξιλόγιο αλλά αυτά στην πραγματικότητα δεν μπορείς να τα λειτουργήσεις. Κι επίσης δε σε βοηθάει να αντιμετωπίζεις παιδιά με προβλήματα, παιδιά με δυσλεξία, παιδιά με διάσπαση προσοχής. Δε σε βοηθάνε. Ήταν μόνο μαθήματα επιλογής που αν ήθελες τα έπαιρνες. Ήταν από ΦΠΨ νομίζω και από το φιλολογικό, το φιλολογικό. Γενικά, υπάρχουν καθηγητές που είναι προσιτοί και που προφανώς έχουν επαφή με την τεχνολογία και μπορούν να είναι πιο κοντά στο φοιτητή. Υπάρχουν κι άλλοι που είναι τελείως μακριά σου, δεν μπορείς να τους βρεις, δεν μπορείς να επικοινωνήσεις..εε..τους κυνηγάς για να τους μιλήσεις. Πολλές φορές δε σου δίνουν και ξεκάθαρο λόγο γιατί σε κόψανε ή τι θέλουνε στο μάθημα. Τώρα πια δεν παρακολουθώ. Τα τέσσερα πρώτα χρόνια πήγαινα κανονικά. Είχα και σημειώσεις και τα πάντα. Αυτό, κάποιες φορές με βοηθούσε και κάποιες φορές όχι. Υπήρχαν μαθήματα που μπορούσες να παρακολουθήσεις, γιατί ο καθηγητής σου έδινε κι σημειώσεις και από μόνος του αλλά και σε μορφή powerpoint, τα έβλεπες μπροστά σου. Υπήρχα κι άλλοι, όπως η καθηγήτρια για το μάθημα που έδωσα τώρα, η οποία έκανε Λογοτεχνία, αλλά δεν είχε καμία επαφή με τη Λογοτεχνία μέσα στο αμφιθέατρο..τίποτα. Σου έδινε το κείμενο και μπορεί απλά να στο διάβαζε και να σου εξηγούσε ένα γραμματικό φαινόμενο ή ένα λεξιλογικό φαινόμενο και τίποτα άλλο. Κι εσύ μετά έπρεπε να πας να εξεταστείς στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Τα τελευταία, όμως, δυο χρόνια έπρεπε να ψάξω σημειώσεις. [...] Όταν έφτασα στα τέσσερα χρόνια χρωστούσα αρκετά. Μετά διάβασα πολύ και τα πέρασα. Και μετά προς το τέλος μου έμειναν τρία, τέσσερα. Τέσσερα, τέσσερα. Και τώρα έχω φτάσει εδώ με ένα, το οποίο θα το είχα περάσει το Γενάρη, αλλά έγινε παρεξήγηση. Πήγα να πιάσω την καθηγήτρια. Δεν ήθελε ούτε να γυρίσει να με φτύσει η καθηγήτριά μου. Αν κάτι

μπορούσα να αλλάξω στα χρόνια αυτά, δε θα το άλλαζα. Θα δούλευα πάλι, γιατί μέσα σε όλα αυτά τα χρόνια και βλέποντας πλέον πώς είναι τα πράγματα έξω, στο χώρο εργασίας, στην αγορά εργασίας βλέπω ότι είτε το είχα το Γενάρη το πτυχίο μου είτε το είχα τώρα δε θα μου προσέφερε κάτι. Απλά δε θα έγραφα στο βιογραφικό μου φοιτήτρια επί πτυχίου θα έγραφα απόφοιτη ή πτυχιούχος. Αυτό, πιστεύω θα άλλαζε μόνο.

(.....)

Η μαμά μου επειδή μεγάλωσε στ Βέλγιο μέχρι τα 23 της και ήξερε πολύ καλά τη γαλλική γλώσσα ήρθε εδώ στην Ελλάδα, έδωσε εξετάσεις, πήρε την επάρκεια διδασκαλίας και δουλεύει από τα 23 μέχρι και τώρα 53 ως καθηγήτρια γαλλικών. Νόμιμα, όπως πρέπει. Εντούτοις, δεν μπορεί να βοηθήσει γιατί και δεν έχει τελειώσει πανεπιστήμιο ώστε να έχει άμεση επαφή με το αντικείμενο, τα πιο εξειδικευμένα όχη της γλώσσας γραμματική κ όλα αυτά. Δεν μπορεί να μου τα αναλύσει δεν ξέρει να τα αναλύσει. Ξέρει να τα διαβάζει, ξέρει να τα καταλάβει εννοείται αλλά δεν ξέρει να τα αναλύσει. Μαθήματα διδακτικής, κειμενογλωσσολογίας, πραγματολογίας τέτοια πράγματα δεν μπορεί να τα αποδώσει. Στη δουλειά μου ως καθηγήτρια, εννοείται πως με βοηθάει. Από τη μητέρα μου έμαθα ό,τι έμαθα για τη δουλειά. Πώς θα χειρίζομαι το βιβλίο του καθηγητή, πώς θα εξηγήσω τη γραμματική, πώς θα αντιμετωπίζω ένα μαθητή. Από εκείνη τα έμαθα όλα. Έτσι, προφανώς θα συνεχίσω αυτή τη δουλειά..Τώρα, αν μετανιώνω που πήγα Γαλλική...Μετανιώνω, γιατί δεν ήταν αυτό που ήθελα. Γιατί νιώθω ότι πέρασαν τόσα χρόνια και δεν έμαθα ακριβώς αυτά που περίμενα να μάθω. Δε μετανιώνω που αύριο μεθαύριο θα έχω ένα πτυχίο, ένα χαρτί, κάτι. Δε θα είμαι απλά μια απόφοιτη Λυκείου. [...] Έχω μια επαγγελματική αποκατάσταση και εμπειρία, αλλά η εμπειρία δε γράφεται στο βιογραφικό. Το πτυχίο γράφεται στο βιογραφικό. Έχω μια πίκρα για όλα αυτά. Συνεχίζει να μη μου αρέσει, γιατί απογοητεύτηκα... και από το σύστημα και από τις γνώσεις. Όχι, για όλα τα πράγματ..., μαθήματα. Υπήρχαν μαθήματα που ήταν πολύ χρήσιμα. Αλλά ως επί τω πλείστω δεν ήταν αυτά που έπρεπε, αυτό που ονειρευόμουνα.

(.....)

ο αδελφός μου έχει περάσει στην Ικάρων. Αυτός ήταν από τους τυχερούς που μπηκε στην πρώτη του επιλογή. Ο αδελφός μου είναι λίγο πιο τσαμπουκάς και είπε ότι θέλει να κάνει αυτό. Έβαλε αυτό. Ό,τι και να του είπαν οι γονείς μας τους είπε ότι θα μπει σε δεύτερη μούρα και πορεύτηκε με αυτό. Οι γονείς μου θέλανε να του περάσουν το μήνυμα ότι καλύτερα να πάει σε ένα Πολυτεχνείο ή σε ένα Πανεπιστήμιο. Ο αδελφός

μου δεν ήθελε να πάει στο Πολυτεχνείο ούτε στο Πανεπιστήμιο. Ήθελε να γίνει πιλότος...ήθελε να γίνει Ίκαρος, πιλότος. Αυτό ήταν το όνειρό του από όταν ήταν πέντε χρονών. Ωστόσο, οι γονείς μου δεν απογοητεύτηκαν. [...] Πέρα από τη σχολή δεν ασχολούμαι με κάτι ιδιαίτερο, όχι κάτι το ιδιαίτερο. Δεν ξέρω αν το γυμναστήριο πιάνει στο..., μετριέται ως χόμπι. Είναι μια απασχόληση. Τα δύο τελευταία χρόνια έχω πάει έχω γραφτεί γυμναστήριο και κάνω έξι ώρες την εβδομάδα. Δε θεωρώ πως το γυμναστήριο με αποσπά από το διάβασμα, καθώς μπορείς να το ρυθμίσεις εσύ όποτε θέλεις. Όποτε μπορώ πηγαίνω όποτε δεν μπορώ δεν πηγαίνω ή πάω κάποια άλλη στιγμή που θα έχω πιο ελεύθερο χρόνο.

(...)

Μένω στο Πέραμα. [...] Μένω με τους δικούς μου. Γενικά, δεν πιστεύω ότι κάτι σημαντικό με αποσπά από το διάβασμα. Μόνο πέρυσι το καλοκαίρι που είχαμε ένα πρόβλημα οικογενειακό και λόγω στενοχώριας έμεινα λίγο πίσω στο διάβασμα. Δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ όπως έπρεπε, όπως ήθελα. Το πάλεψα όμως. Προσπάθησα να διαβάσω όσο μπορούσα. Επιπλέον, επειδή έμενα με τους δικούς μου δεν είχα αυτήν την πολυτέλεια να ονειρεύομαι και να ζω την απόλυτη φοιτητική ζωή...βόλτες, ξενύχτια...,εε..., ταξίδια κι όλα αυτά. Έπρεπε να είμαι συνεπής, , όπως είπα να πηγαίνω σχολή, να διαβάζω στις εξεταστικές και παράλληλα να δουλεύω, να έχω ένα πρόγραμμα. Αν έμενα μόνη μου είτε εδώ στην Αθήνα είτε να είχα περάσει κάπου αλλού. Θεωρώ ότι μπορεί να την είχα τελειώσει τη σχολή μου, γιατί θα είχα την πίεση από τους γονείς μου ότι δεν μπορούμε να πληρώσουμε άλλο κανόνισε στα τέσσερα-πέντε χρόνια να γυρίσεις πίσω. Σίγουρα κι εγώ ως φοιτήτρια θα έκανα τις απόλυτες κραιπάλες, αλλά θα είχα από πίσω το ζόρι, τους γονείς μου. Πρέπει να γυρίσεις. Δεν είμαι από τους ανθρώπους που μ' αρέσει να μου τα πληρώνουνε και να ζω εις βάρος των άλλων. Δε θα ήμουν καθησυχασμένη. Αυτό θα ήταν και αγένεια από μέρους μου να ζω και να λέω στείλε μου λεφτά ή δεν έχω λεφτά.

(...)

Το εκπαιδευτικό σύστημα πώς το κρίνω; Εεε...έχει κάποια κενά νομίζω το εκπαιδευτικό σύστημα..δεν είναι τόσο αξιόλογο ούτε τόσο...δεν μπορώ να βρω το σωστό...αξιοκρατικό. Ναι, αξιοκρατικό! Ο καθένας στο...στην ελληνική εκπαίδευση είναι λίγο σαν να κοιτάει τον εαυτό του. Οι καθηγητές επαναπαύονται, γιατί έχουν τη δουλειά τους, γιατί έχουν το μισθό τους- άσχετα που τους τον κόβουνε τώρα- γιατί δεν τους κουνάει κανένας. Επαναπαύονται κιόλας γιατί υπάρχει παρεκπαίδευση, το γύρω-γύρω, φροντιστήρια, ιδιαίτερα, βοηθήματα κι όλα αυτά- και λένε εντάξει θα

κάνουν ό,τι είναι να κάνουν και έξω. Το έχουμε ζήσει αυτό και από καθηγητές στο Λύκειο και..Προσωπικά, έκανα και ιδιαίτερο και φροντιστήριο. Α δεν πήγαινα, η σχολική μόρφωση δε θα μου αρκούσε. [...] Δεν μπορείς μέσα σε 45 λεπτά να καλύψεις αυτά που πρέπει να καλύψεις ως καθηγητής. Και το βλέπω και τώρα έχοντας δουλέψει σε μέρος ας πούμε της παρεκπαίδευσης. Δεν μπορείς σε 45 λεπτά να βάλεις σε μια τάξη την τάξη σου, τα παιδιά σου, να τους ελέγξεις, να τους παραδώσεις και να πεις ότι τα παιδιά μου μάθανε. Και πόσο μάλλον και σ' ένα σχολείο που οι μισές μέρες είναι αργίες και οι άλλες μισές είναι απεργίες και οι άλλες μισές είναι...καθηγητές που δεν ενδιαφέρονται. Επιπλέον, νομίζω ότι οι Πανελλαδικές έχουν να κάνουν με το θέμα πολιτική. Κάθε ας πούμε κυβέρνηση αλλάζει και τον τρόπο έτσι; αυτό το ξέρουμε όλοι. Δεν υπάρχει μια σταθερά, να πουν τα παιδιά ότι θα κάνουμε αυτό και θα λειτουργήσει έτσι και θα αξιολογηθούμε όπως πρέπει. Είμαστε σίγουροι γι' αυτό που έχουμε γράψει. Οπότε ίσως είναι λάθος ο τρόπος εξέτασης, λάθος τρόπος εισαγωγής στη τριτοβάθμια. Θα προτιμούσα να υπάρχει κάποιος άλλος τρόπος εισαγωγής, να είναι λίγο πιο αξιοκρατικά. Δεν ξέρω αν πέρασαν παιδιά χωρίς να το αξίζουν, βέβαια, έχουμε ακούσει και για διαρροή θεμάτων και όλα αυτά, αλλά υπάρχουν, πιστεύω υπάρχουν και παιδιά που έχουν γράψει, αλλά επειδή ο κάθε διορθωτής έχει ένα συγκεκριμένο μοτίβο διόρθωσης δεν αποδίδει το σωστό, τη σωστή αξιολόγηση. Και το μηχανογραφικό...στο μηχανογραφικό παίζει ρόλο πόσες θέσεις έχει δώσει η κάθε σχολή..κάπως έτσι πάει. [...] Είναι ένα ψυχοφθόρο χαρτί. Είναι ένα πράγμα στην τύχη ίσως, δηλαδή πρέπει να είσαι πολύ ειδικός ή να βρεις κάποιον πολύ ειδικό να σου φτιάξει ένα φανταστικό και πολύ σωστό μηχανογραφικό. Να είσαι και τυχερός να έχεις και τα μόρια, η σχολή που θέλεις να έχει τις θέσεις που πρέπει...αυτά. Επίσης, δε θεωρώ ότι τα παιδιά είναι έτοιμα από το σχολείο για αν περάσουν Πανεπιστήμιο. Άμα ήταν έτοιμα δε θα υπήρχε παραπαιδεία. [...] Δε λέω υπάρχουν αξιόλογοι καθηγητές που προσπαθούν και τους ξέρουμε, αλλά υπάρχουν κι άλλοι που δε σου δίνουν αυτά που πρέπει να ξέρεις ή δεν έχουν χρόνο να σου δώσουν αυτά που πρέπει να ξέρεις. Οπότε πρέπει υποχρεωτικά να έχεις κάποιον άλλον από πίσω να σε βοηθήσει, να σου δώσει παραπάνω πράγματα. Και στο σχολείο και στις Πανελλήνιες αυτή είναι η κατάσταση: η παπαγαλία. Ο τρόπος διαβάσματός μου δεν άλλαξε...είναι η αποστήθιση. Τι θα μπορέσεις να αποστηθίσεις που και πάλι και στο Πανεπιστήμιο πολλές φορές δεν είναι και το πιο σωστό ή το πιο πρέπον, γιατί υπήρχαν καθηγητές που μόλις πήγαινες να δεις το γραπτό σου, γιατί είχες κοπέι, σου έλεγαν “καθαρή αντιγραφή” . Μα τα

έχω παπαγαλήσει, τα ξέρω...τα λέω απ' έξω...σωστή αντιγραφή. Και τότε μπαίνει η αδικία ή έχεις αντιγράψει ή στο έχει πει ο από πίσω ή χίλιοι δύο τρόποι από σκονάκι έτσι της νέας εποχής. [...] Στις Ιστορίες μας ας πούμε, εντάξει υπήρχαν πράγματα που έπρεπε να τα μάθεις παπαγαλία-ημερομηνίες, τόπους, μάχες, βασιλιάδες, εεμ, τι να πω τώρα, δικαιώματα, δεν ξέρω πώς λέγονται στα ελληνικά...εε..Όλα αυτά έπρεπε να τα μάθεις παπαγαλία και μετά έπρεπε να τα φτιάξεις σ' ένα κείμενο, το οποίο ήτανε πως κάναμε εμείς την Ιστορία Κατεύθυνσης ας πούμε στην πηγή. Κι ενώ μπορεί να τα ήξερες και να τα έγγραφες μπορεί αυτ... ο καθηγητής και ο κάθε καθηγητής να σε έκοβε γιατί δεν του είχες φτιάξει ένα κείμενο όπως το ήθελε εκείνος και να σε έκοβε γιατί “ναι, ξέρεις η εισαγωγή σου δεν είναι αυτή που έπρεπε ή ο επίλογος σου δεν ταιριάζει με αυτό που θέλω”, αλλά εσύ δεν τα ξέρεις όμως..παπαγαλία. Αν δεν υπήρχαν όλα αυτά με του καθηγητές δεν ξέρω αν θα είχα τελειώσει. Δε γίνεται να ρίχνεις πάντα το φταίξιμο στους καθηγητές. Ίσως κι εγώ να έκανα λάθη. Κι εγώ έκανα λάθη. Αλλά αν υπήρχε μια αξιολόγηση στους καθηγητές, αν έμπαινε κάποιος και έβλεπε πώς γίνεται το μάθημα της Τρίτης...Τρίτη πρωί. Πώς κάνει αυτός ο καθηγητής το μάθημα...εε..δε θα λειτουργούσαμε όλοι έτσι. Αν το μάθημα ήταν όπως έπρεπε, αν ο καθηγητής έμπαινε και σου έλεγε σήμερα θα πούμε αυτό και στο ανέλυε λογικά και σωστά και συ θα είχες πέντε πράγματα και να γράψεις αλλά και να θυμάσαι μετά στη ζωή σου, γιατί παπαγαλίζοντας δε θυμάσαι πολλά πράγματα. Έχω περάσει 44-45 μαθήματα και ζήτημα να θυμάμαι τα περισσότερα. Δε νιώθω ότι με έχει καλύψει. Και πάλι θυμάμαι αυτούς που τα έλεγαν όπως έπρεπε να τα πούνε, που είχε μια συζήτηση, που στο έλεγε σαν να μιλάς στην παρέα σου, σαν να είστε μια παρέα και να συζητάτε ένα θέμα. Όλα τα υπόλοιπα είναι απλά πληροφορίες. Τις μαθαίνεις να πας να δώσεις μια Τετάρτη πρωί να τα γράψεις να δώσεις την κόλλα σου να σηκωθείς να φύγεις και να περιμένεις να το έχεις περάσει.

(...)

Ε μόνη μου διαβάζω. Δεν μπορώ να διαβάσω με άλλους, γιατί χαζεύω, δεν προσέχω αυτό που πρέπει να διαβάσω. Διαβάζω στις εξεταστικές πιο πολύ...ένα δύο μήνες πριν, όχι μια μέρα πριν. Ανάλογα το μάθημα. Υπήρχαν μαθήματα που ήταν εύκολα, δε χρειαζόταν πολύ. Υπήρχαν κι άλλα έπρεπε να ξεκινήσεις από πολύ νωρίς...και να φτάσεις μέχρι τελευταία στιγμή να μην ξέρεις που ακριβώς τελειώνει η ύλη σου και τι ακριβώς πρέπει να μάθεις ακόμα. Είχα και σημειώσεις και βιβλία. Διάβαζα από σημειώσεις, από βιβλία και κάποιες φορές σε κάποιους καθηγητές που δε σου παρείχαν αυτά που έπρεπε μπορούσα να, χρησιμοποιούσα μάλλον και

εγκυκλοπαίδειες και internet. Γενικά, από τις πολύ κοντινές μου φίλες έχουν τελειώσει τρείς, Υπάρχουν ακόμα κορίτσια που γνώρισα και που μπήκαμε μαζί που ακόμα χρωστάνε και πιο πολλά από εμένα. [...] Με λίγα λόγια δε θεωρώ ότι είναι αξιοκρατικό το Πανεπιστήμιο. Δεν ξέρω το δικό σου Πανεπιστήμιο πώς ήτανε κι αν ε.. Αν και νομίζω τα Πανεπιστήμια στην επαρχία είναι πιο λογικά από τα Πανεπιστήμια της Αθήνας.[...] Γιατί υπάρχουν πολλοί που είτε θα μπουν σ' ένα παν..στο πανεπιστήμιο της Αθήνας σε οποιοδήποτε τμήμα με το μέσο που λέμε, γιατί έχει γνωστό δεν ξέρω ποιον. Οπότε δεν έχει και το φόβο ότι θα τον κουνήσει κάποιος από εκεί. Υπάρχουν αυτοί που νομίζουν ότι επειδή μπήκαν στο πανεπιστήμιο Αθηνών έχουν πιάσει το Τζόκερ οπότε εντάξει. Οπότε ίσως τα Πανεπιστήμια στην επαρχία να είναι λίγο πιο ανθρώπινα...Ίσως είναι πιο συνεργάσιμοι όλοι. Είναι κλειστή κοινωνία. [...] Ίσως στην επαρχία σας γνωρίζουν..εδώ..με το ζόρι να σε γνωρίσουν. Και πώς να σε γνωρίσουν κάποιοι, όταν έχουνε πέντε αμφιθέατρα γεμάτα..δεν μπορεί να σε γνωρίσει ο άλλος.

(....)

Δεν ξέρω. Ειλικρινά, δεν είχα ποτέ επαφή, δεν ασχολήθηκα ποτέ, δεν πήγα σε καμία, σε καμία...πώς το λένε...σε καμία εκλογή. Εεε δεν ασχολήθηκα από την πρώτη στιγμή που μπήκα μέσα. Υπήρχαν άνθρωποι από παρατάξεις που με πλησίασαν αλλά δε θ...δεν είμαι άνθρωπος που ασχολείται με πολιτική κι όλα αυτά. Φυσικά, εννοείται ότι κάποιες παρατάξεις είναι πολύ δυνατές. Έχουν σημειώσεις. Πολλές φορές έχουν και το πρόγραμμα πριν ανακοινωθεί το πρόγραμμα, αλλά μέχρι εκεί, δεν μπλέχτηκα ποτέ. Ούτε πήρα ποτέ σημειώσεις. Ίσως γιατί όταν μπλέκεις με το κόμμα και ζητάς κάτι αυτοί περιμένουν κάτι μετά από εσένα. Εγώ δεν ήθελα κανέναν να περιμένει τίποτα από εμένα. Δεν ήθελα να μπλεχτώ. Δεν ήθελα να έχω υποχρεώσεις σε κανέναν.

(...)

Δεν ξέρω. Δεν ξέρω γιατί δεν τους γνωρίζω. Δεν ξέρω ποιοί είναι. Αλλά πιστεύω ότι αυτοί που είναι σε παράταξη έχουν κάποιον από πίσω. Δεν μπήκαν τυχαία σε μια παράταξη. Δε μιλάω για τα απλά μέλη. Εντάξει, έχω γνωστούς που είναι σε κόμματα αλλά όχι ότι έχω κάτσει να συζητήσω μαζί τους για τα κόμματα τους. Αυτοί που είναι στα κόμματα και είναι τα μεγάλα κεφάλια των κομμάτων έχουν κάποιον μέσα. Αν όχι μέσα έξω, αλλά μεγάλο δόντι που λέμε. Ξέρουνε ποιος είναι και τι είναι. [...] Υπάρχουν και άνθρωποι που είναι στα κόμματα και δεν είναι καν στη Σχολή έτσι. Που έχουν τελειώσει...απλά...είναι μες στο κόμμα. Πώς γίνεται να είσαι μες στο κόμμα όταν δεν ξέρεις τι πραγματικότητα της Σχολής; Είτε έχουν τελειώσει χρόνια

πίσω είτε απλά είναι μες στο κόμμα. Δε γίνεται έτσι δουλειά. Δεν μπορεί και για ποιό λόγο να υπάρχουν τα κόμματα μες στο Πανεπιστήμιο. Εγώ αυτό το πράγμα δεν το κατάλαβα καθόλου από την πρώτη στιγμή. Για ποιό λόγο να υπάρχει. Ας υπάρχει μία ομάδα για κάθε τμήμα...ας πούμε μια ομάδα για τη Γαλλική, μια ομάδα για το Γερμανικό, μια ομάδα για το Ιταλικό. Και ας προσπαθούν αυτοί ως αντιπρόσωποι και αντιπρόσωποι όλως των φοιτητών να έρχονται σε επικοινωνία με τη γραμματεία, με τους καθηγητές, με τον Πρόεδρο. Ας το κάνουν έτσι. Δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει η κάθε παράταξη να έχει ένα κόμμα μέσα. Γιατί; Για το ποιός θα δώσει τις καλύτερες σημειώσεις, για το ποιος θα κανονίσει τις καλύτερες εκδρομές, για το ποιος θα κανονίσει τα καλύτερα ξενύχτια, ποιος θα κλείσει τα καλύτερα τραπέζια στα μπουζούκια; Γιατί; Για να λες ότι είσαι σε κάποιο κόμμα; Οπότε γενικά το όλο σύστημα του Πανεπιστημίου, του ελληνικού Πανεπιστημίου δεν είναι αξιοκρατικό. Είχε τύχει να διαβάσω ένα βιβλίο. Το είχε γράψει ένας καθηγητής Πανεπιστημίου. Δε θυμάμαι τον τίτλο ούτε θυμάμαι ποιός ήταν. Ήταν λογοτεχνικό...δεν ήταν τίποτα άλλο. Και πάλι μέσα σε αυτό το βιβλίο φαινόταν το πως η γνωριμία μπορεί να σου φέρει μία έδρα σ' ένα Πανεπιστήμιο, να σου φέρει έναν τίτλο. Δηλαδή, μέσα σε ένα λογοτεχνικό βιβλίο φαινόταν ακόμα κι αυτό το πράγμα, αυτό το...η έλλειψη αξιοκρατίας. Και πώς πάλι μέσα από ένα γνωστό ενός Πανεπιστημίου μπορείς να βουλευτείς μετά στη ζωή σου. Ίσως, υπάρχει καλύτερος τρόπος εισαγωγής...αν το κάναμε όπως το εξωτερικό. Δηλαδή, θες να μπει στη Γαλλική πήγαινε στη Γαλλική μια συγκεκριμένη μέρα δώσε εξετάσεις. Δε σου είπα να δώσεις δίδακτρα όπως στα Πανεπιστήμια...στο εξωτερικό. Πήγαινε. Σε κρίνουν ότι μπορείς να πας, θα πας. Δε σε κρίνουν. Πας παραπέρα. Δίνεις άλλες εξετάσεις, όπως είναι και στις Στρατιωτικές έτσι. Πας, δίνεις εξετάσεις, περνάς πέρασες, δεν περνάς πήγαινε παραπέρα. Ίσως, θα μπορούσε να γίνει έτσι. Αν και πάλι στον τόπο που ζούμε θα έπαιζε ρόλο η γνωριμία. Έτσι; Έλα, Πρόεδρε, έχω την ανιψιά του κουμπάρου του μπατζανάκη βάλ' την μέσα.

3. Φοιτήτρια στο Τμήμα Φυσικής, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 7^ο έτος

Είμαι φοιτήτρια στο Τμήμα Φυσικής, στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και βρίσκομαι στο 7^ο έτος των σπουδών μου. Μπήκα στη σχολή το 2007/2008, αλλά δεν ήταν η πρώτη μου επιλογή. Η πρώτη ήταν το Μαθηματικό Αθηνών, η δεύτερη το Μαθηματικό Θεσ/νίκης, επόμενη Φυσικό Αθηνών και μετά Φυσικό Ιωαννίνων. Αφού δεν πέρασα στο τμήμα που ήταν πρώτη επιλογή μου, αποφάσισα να μην ξαναδώσω διότι, δεν ήθελα να περάσω ξανά από την διαδικασία των Πανελληνίων. Άλλωστε, η επιλογή μου στο μηχανογραφικό ήταν τυχαία, ήθελα να περάσω Αθήνα διότι ήταν εκεί η αδερφή μου και μου άρεσε περισσότερο το Μαθηματικό. Ύστερα, από άποψη απόστασης από τον τόπο μου πιο κοντά ήταν τα Γιάννενα ή η Θεσσαλονίκη. Ήθελα να περάσω Μαθηματικό, διότι θεωρώ τα Μαθηματικά μια από τις μεγαλύτερες επιστήμες. Καθώς δεν υπήρχε επαγγελματικός προσανατολισμός στο Λύκειο, δεν επέλεξα με κριτήριο την επαγγελματική αποκατάσταση. Αν μόνος μου στόχος ήταν η επαγγελματική αποκατάσταση θα είχα δηλώσει μόνο στρατιωτικές σχολές. Την επιλογή του Μαθηματικού ως σχολή την είχα συζητήσει με την θεία μου, η οποία είναι καθηγήτρια, με ειδικότητα φιλόλογου αλλά και με τον τότε καθηγητή μαθηματικών μου. Ωστόσο, δεν είχα κάποια συγκεκριμένη σχολή ως στόχο, απλά μου άρεσαν περισσότερο τα Μαθηματικά ως επιστήμη. Στην συμπλήρωση του μηχανογραφικού έκανα το λάθος να δηλώσω πρώτα το Μαθηματικό Αθήνας διότι ήταν η αδερφή μου εκεί, ύστερα το αντίστοιχο τμήμα Θεσσαλονίκης διότι μου άρεσε ως πόλη, ως τρίτη επιλογή το Φυσικό Αθήνας και ως τέταρτη το Φυσικό Ιωαννίνων, ενώ είχα αρκετά μόρια για το Φυσικό Θεσσαλονίκης που μου άρεσε ως πόλη αλλά και για το Μαθηματικό Ιωαννίνων, το οποίο δεν το δήλωσα και μου άρεσε ως επιστήμη. Στην συμπλήρωση του μηχανογραφικού είχα τη βοήθεια της θείας μου, αλλά δεν έδωσα μεγάλη προσοχή διότι πίστευα πως περνούσα Μαθηματικό Αθηνών, το οποίο το έχασα για 50 μόρια.

Τώρα βρίσκομαι στο 7^ο έτος, αυτό όμως δεν έχει να κάνει με το ότι δεν πέρασα στον τόπο ή στην σχολή επιλογής μου, τώρα η Φυσική μου αρέσει περισσότερο ως επιστήμη από τα Μαθηματικά. Είναι αποτέλεσμα καθαρά δικής μου επιλογής να μην παρακολουθώ κάποια μαθήματα, με συνέπεια να μου δημιουργηθούν κενά, δεν κατέβαλα προσπάθεια να τελειώσω τη σχολή. Επηρεάστηκα αρκετά από τις παρέες,

δεν ήμασταν στο ίδιο επίπεδο και με επηρέασαν αρνητικά στο θέμα της σχολής. Δεν ήταν «καλοί» φοιτητές, αν και ήταν πολύ καλά παιδιά, και αν μεταβάλλεις εύκολα τα συναισθήματα σου, κάνεις ότι κάνουν οι άλλοι, όπως εγώ. Τα ενδιαφέροντα της παρέας μου ήταν διαφορετικά, κανείς δεν ήθελε να περάσει Φυσικό, αλλά για παράδειγμα Μαθηματικό και Χημικό, έχασαν τις σχολές τους για δύο μόρια και αυτό τους στοίχισε. Έχουν καθυστερήσει και εκείνοι τις σπουδές τους, ο ένας βασικά τα παράτησε. Δεν θεωρώ όμως πως το να μην περάσει κανείς σε σχολή που δεν είναι πρώτη του επιλογή επηρεάζει στο να καθυστερήσει τις σπουδές του, καθώς η επιλογή υπάρχει στο μηχανογραφικό, αν δεν θες τη σχολή στην οποία έχεις περάσει πολύ απλά ξαναδίνεις Πανελλήνιες. Εγώ δεν μπήκα στην διαδικασία διότι δεν είχα κάποια συγκεκριμένη σχολή ως στόχο. Ήθελα να συγκεντρώσω καλά μόρια και τότε θα έβλεπα που μπορώ να πάω.

Τώρα όσον αφορά στην Κατεύθυνση του σχολείου, δεν μου άρεσαν η Ιστορία, ούτε η Χημεία οπότε δεν επέλεξα Θεωρητική ή Θετική Κατεύθυνση αντίστοιχα. Η Τεχνολογική που επέλεξα πίστευα λανθασμένα πως θα είχε κάποια σχέση με υπολογιστές και προγραμματισμό, δεν ήταν όμως ακριβώς αυτό που περίμενα και δυσκολεύτηκα και στον προγραμματισμό, που είναι μάθημα Τεχνολογικής κατεύθυνσης.

Επίσης δεν θέλησα να περάσω σε κάποια Πολυτεχνική σχολή διότι, πέρα του ότι είναι πολύ δύσκολες, με πτυχίο Πολυτεχνείου δεν μπορείς να έχεις κάποια εξέλιξη στην Ελλάδα. Δηλώνοντας Φυσικό και Μαθηματικό δεν είχα ιδέα ποιο είναι το περιεχόμενο της κάθε σχολής και τώρα λέω πάλι καλά που δεν πέρασα Μαθηματικό. Φταίει το ότι δεν υπάρχει καμία ενημέρωση για το πρόγραμμα σπουδών σε κάθε σχολή και για το τι δυνατότητες έχεις με το εκάστοτε πτυχίο. Μπαίνοντας στη σχολή είχα προσδοκίες σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και όνειρα όσον αφορά την επαγγελματική αποκατάσταση. Τα πράγματα πια είναι πιο απαισιόδοξα και δεν υπάρχει κάποια διέξοδος από τη στιγμή που θα πάρεις το πτυχίο σου. Ήθελα να πάρω το πτυχίο το πολύ στα πέντε χρόνια και ύστερα να κάνω κάποιο μεταπτυχιακό. Τότε ήθελα να κάνω μεταπτυχιακό μετεωρολογίας επειδή ήταν το μόνο κομμάτι που έχει διέξοδο από το Φυσικό, καθώς όλα τα άλλα έχουν να κάνουν με έρευνα. Τώρα πια όλα αυτά έχουν αλλάξει και δεν σκέφτομαι την μετεωρολογία αλλά κάτι που να έχει μέλλον, όπως τηλεπικοινωνίες εκτός κι αν σκοπεύεις ακαδημαϊκή καριέρα είναι μόνο η Θεωρητική φυσική που θα κάνεις έρευνες συνέχεια.

Η μεταβολή αυτή είναι σίγουρα αποτέλεσμα της κρίσης. Για παράδειγμα εγώ ξενοίκιασα στα πέντε χρόνια και έφυγα χρωστώντας 15 μαθήματα, και τα τελευταία 2 χρόνια έχω περάσει 11 μαθήματα, θεωρώ πως εάν είχα μείνει ένα χρόνο επιπλέον θα είχα τελειώσει αλλά λόγω της κρίσης δεν είχαμε την δυνατότητα να παραμείνω στο Γιάννενα και φίλοι που είχαν φύγει όλοι στα 5 χρόνια λόγω της κρίσης. Δεν χρειάστηκε όμως να εργαστώ λόγω κρίσης.

Άλλοι παράγοντες που πιστεύω πως παίζουν ρόλο στο να καθυστερήσει κάποιος την ολοκλήρωση των σπουδών είναι πως επειδή κανένα ελληνόπουλο δεν είναι έτοιμο στα 18 να ανεξαρτητοποιηθεί και να φορτωθεί όλες τις ευθύνες που τότε είχαν οι γονείς του. Έρχεται σε μία πόλη που δεν ξέρει κανέναν, προσπαθεί να προσαρμοστεί στη σχολή να γνωρίσει έναν κύκλο, αν αυτός ο κύκλος τον οδηγεί προς τη σχολή είναι καλά τα πράγματα αν είναι μόνο για έξω αρκεί να τελειώσει τη σχολή. Το γεγονός ότι πολλά παιδιά είναι πιεσμένα στο σπίτι και όταν έρχονται σε μία άλλη πόλη ξεφαντώνουν αλλά και το ότι κυρίως συναισθηματικά αν σου τύχει κάτι και δεν μπορείς να το διαχειριστείς, παρατάς τη σχολή, η παρέα όμως παίζει τον μεγαλύτερο ρόλο.

Ο μέσος όρος αποφοίτησης από την σχολή είναι τα 8 χρόνια και είναι τόσο υψηλός ο μέσος όρος διότι, υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό αιώνιων φοιτητών που τον ανεβάζει πολύ. Το ότι υπάρχει τόσο μεγάλος αριθμός αιώνιων φοιτητών έχει να κάνει κυρίως με τους καθηγητές. Προσπαθείς να περάσεις τα μαθήματα και δεν παίρνεις ούτε 5 στην βαθμολογία, οπότε απογοητεύεσαι και τα παρατάς. Ύστερα περνούν τα χρόνια και οι προτεραιότητες αλλάζουν, θες να κάνεις οικογένεια και να δουλέψεις, οπότε αφήνεις τη σχολή.

Σε αυτό μπορεί όμως να υπάρξει λύση. Δεν πιστεύω πως οι αιώνιοι φοιτητές ζημιώνουν πουθενά το κράτος και την μεταχείριση που έχουν οι αιώνιοι φοιτητές, την αντίστοιχη θα έπρεπε να έχουν και εκείνοι που έχουν το μισό μερίδιο ευθύνης, οι καθηγητές. Θα πρέπει να υπάρχει έλεγχος, να περνούν από αξιολόγηση και σε κάθε εξέταση μαθήματος να περνάει ένα ελάχιστο 17% των εξεταζομένων κι όχι το 2% όπως συμβαίνει σε εμάς. Οι γραμματείς να ενημερώνουν πως υπάρχει μια επιτροπή ακόμη που μπορεί να αξιολογήσει το γραπτό εκτός από τον καθηγητή. Η αναβαθμολόγηση του γραπτού να γίνεται όχι από τον ίδιο τον καθηγητή, αλλά από κάποιον άλλο. Στο πρόβλημα των αιώνιων φοιτητών, οι καθηγητές έχουν μεγάλη ευθύνη, πρέπει να αλλάξει η στάση τους και κυρίως να υπάρχει έλεγχος. Από την μεριά των φοιτητών, οι μόνοι που μπορούσαν τότε να τελειώσουν στην ώρα τους

παρά τη δυσκολία που δημιουργούν οι καθηγητές με την στάση τους, ήταν εκείνοι που το Φυσικό ήταν πρώτη επιλογή τους και ασχολούνταν μόνο με τη Φυσική, αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στην επιστήμη σπάνια θα έβγαιναν έξω για έναν καφέ. Πιστεύω όμως πως με την εμπειρία που έχω τώρα, αν γύριζα πίσω θα είχα τελειώσει στα 4 χρόνια κι εγώ και δεν θα επαναλάμβανα τα λάθη του παρελθόντος, όπως παρέες και προσωπικές επιλογές, να μην πηγαίνω στη σχολή για κάποιο διάστημα και να φύγω στα 5 χρόνια χρωστώντας 15 μαθήματα. Τώρα οι φοιτητές μπαίνουν στο πανεπιστήμιο σε περίοδο κρίσης, ενώ εμείς δεν είχαμε αυτό το πρόβλημα. Οι φοιτητές τώρα δεν έχουν την δυνατότητα να βγαίνουν καθημερινά ή να τρώνε έξω, τα πράγματα είναι πιο σφιχτά κι αυτός είναι ένας λόγος να τελειώσουν το Πανεπιστήμιο νωρίτερα. Τώρα πια χρωστάω μόνο 3 μαθήματα και πρέπει να τελειώσω με τη σχολή.

[...]

Θα ήθελα να μου πεις τη δουλειά που κάνουν οι γονείς σου και το επίπεδο εκπαίδευσης τους;

Συνταξιούχοι. Ο πατέρας συνταξιούχος ταχυδρόμος και η μητέρα μου εκπαιδευτικός δασκάλα. Η μητέρα μου έχει τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία στα Γιάννενα και ο πατέρας μου Λύκειο.

Μήπως θυμάσαι τι δουλειά κάνανε οι παππούδες σου και τι είχαν τελειώσει;

Ο πατέρας της μητέρας μου ήταν αγρότης και μετά ήταν κλητήρας, είχε τελειώσει Δημοτικό. Ο πατέρας του πατέρα μου ήταν κι αυτός ταχυδρόμος και είχε τελειώσει Δημοτικό.

Παίρνοντας το πτυχίο πως σκέφτεσαι να κινηθείς στο χώρο;

Κάνοντας μεταπτυχιακό σίγουρα, γιατί όσα περισσότερα χαρτιά έχεις τόσο καλύτερα στις μέρες μας και θα ήταν καλή επιλογή να φύγεις στο εξωτερικό για δουλειά πιστεύω θα είναι καλύτερα εκεί και με περισσότερες ευκαιρίες.

4. Φοιτήτρια, Τμήμα ΦΚΣ, Κρητη , 6ο έτος

Είμαι 6^ο έτος. Μπήκα το 2008 [...] Είμαι 10ο εξάμηνο. [...] Το ΦΚΣ, εεεε δεν ήταν επιλογή... δική μου... Δηλαδή... το επέλεξα... μετά από... άλλες σχολές... αλλααα αφού δεν θα περνούσα στις άλλες που είχα βάλει πρώτη επιλογή, εε αναγκαστικά πέρασα σε αυτό... [...] - Αν θυμάμαι καλά (είχα δηλώσει το ΦΚΣ) 26 σειρά. Εεεε (χαχαχα) αρχικά ήθελα να περάσω στο τμήμα ψυχολογίας.. [...] Ναι εδώ στο Ρέθυμνο το οποίο βέβαια με τα μόρια... που είχα συγκεντρώσει.. δεν ήταν δυνατό... [...] Είχα δηλώσει πρώτα ψυχολογία. Ναι και μετά παιδαγωγικά διάφορα [...] Ναι παιδαγωγικά, όλα όλα ότι υπάρχει εδώ πέρα .. όλα τα παιδαγωγικά! [...] Ναι ναι ναι και εκτός Κρήτης [...] Κοίτα να σου πω την αλήθεια επειδή έχουν περάσει πάρα πολλά χρόνια... δεν θέλω να πω κάτι που δεν είναι και ορθό. Απλά θυμάμαι σίγουρα ότι σίγουρα πρώτα ήταν οι ψυχολογίες και μετά παιδαγωγικά τμήματα και μετά ήταν το ΦΚΣ, δεν ήταν κάποια άλλη σχολή.. [...] Ήθελε κάπου στο 14 μόρια.. κάτι... [...] κάπου στα 14.400 είχε [...] Εγώ είχα γύρω στα 15.400 κάπου εκεί [...] από Ναι θεωρητική.. [...] από επιλογή είχα πάρει βιολογία τότε δεν είχα πάρει αρχές οικονομικής θεωρίας [...] Δεν ξέρω είχα γράψει πολύ καλά.. εεε... στην βιολογία είχα γράψει 19,9 στη βιολογία και δεν θυμάμαι ακριβώς γιατί νομίζω είναι πάντα πιο λίγα τα μόρια στο δικό μας πεδίο, αλλά νομίζω και εκεί πρέπει να είχα αρκετά μόρια γιατί είχα γράψει καλά στο μάθημα της βιολογίας. [...] Στην θεωρητική είχα βγάλει 15.400, κάπου εκεί... [...] Ναι και πάνω από τα μόρια του ΦΚΣ. [...] Χμμ, εεεε η αλήθεια είναι ότι ήταν από τις χρονιές που ανέβηκαν κι άλλο... [...] - Αχα.. και μετά από το ΦΚΣ είχα δηλώσει κοινωνιολογία εδώ στο Ρέθυμνο και κοινωνιολογίες γενικά, δηλαδή ήθελα ... κάτι που να έχει σχέση πιο πολύ με κοινωνικές επιστήμες ή παιδαγωγικό... [...] – Όχι-όχι, δεν ήθελα στο χώρο της εκπαίδευσης... όσο... στον χώρο δεν ξέρω... της έρευνας ... δεν μπορώ να το πω ακριβώς πάλι έτσι... απλά ... με ενδιέφερε ίσως περισσότερο αυτό το αντικείμενο... [...] Δεν σκέφτηκα καθόλου οικονομικούς παράγοντες, η αλήθεια είναι... εεεε... ήθελα από πριν ότι ήθελα να περάσω στο Ρέθυμνο... βέβαια μπορεί να δήλωσα σχολές που ήταν από κάποιο άλλο μέρος της Ελλάδας, αλλά ήξερα ότι στο Ρέθυμνο θα κατέληγα, γιατί έτσι όπως είχα φτιάξει το μηχανογραφικό μου, ήταν σχεδόν 100% σίγουρο ότι θα έπεφτα εδώ.. δηλαδή κάπως έτσι... [...] Το είχα φτιάξει μόνη μου (το μηχανογραφικό)ήτανε

δηλαδή καθαρά δική μου επιλογή, ούτε με τον καθηγητή μου που έκανα κάποια πράγματα συνεννοήθηκα για να το φτιάξω εεεε ήταν δικές μου επιλογές όλες, και μπορώ να πω ότι αρκετές κοιτούσα για το πώς θα είναι οι επιλογές μου έτσι ώστε να μην κάνω κάποιο λάθος... [...] Βέβαια, στα μαθήματα του ΣΕΠ που είχαμε κάνει... μας έδιναν στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό που είχαμε κάνει μας έδιναν ένα εγχειρίδιο [...] Που έγραφε πάνω όλες τις σχολές [...] Εγώ τα κοίταξα όλα αυτά, και με βάση αυτά που είδα στην συνέχεια έκανα το μηχανογραφικό μου. [...] Όχι οι γονείς μου δεν ασχολήθηκαν με το θέμα των σπουδών μου εεεε ήταν καθαρά δικές μου οι αποφάσεις εεεεε απλά στήριζαν την επιλογή μου και μπορώ να πω ότι το εκτίμησαν ακόμα περισσότερο το γεγονός ότι τελικά πέρασα Κρήτη... δηλαδή.. [...] Το προτιμούσανε οι γονείς μου για Κρήτη, ναι αλλά δεν μου είπανε όμως όχι ξέρω γω.. μην δηλώσεις κάπου μακριά..εεε αυτό που δεν σου είπα είναι ότι έχω δώσει για δεύτερη φορά.. Η αλήθεια είναι ότι εγώ εεεε σαν μαθήτρια δεν ήμουν η μαθήτρια που πίστευε κάποιος ότι θα περάσει.. με την έννοια ότι κι εγώ δεν διάβαζα τόσο πολύ.. Όμως! Εγώ έδωσα για δεύτερη φορά χωρίς να κάνω φροντιστήρια και όλα που κάνουν τα παιδιά και προετοιμασία για τις πανελλήνιες, την πρώτη φορά.. εεεε και απροσδόκητα πέρασα.. δηλαδή με την έννοια ότι έβγαλα κάποια μόρια.. εεεε [...] Την πρώτη φορά, εεεε, αυτό ακριβώς, έβγαλα κάπου στα 12 κάτι.. η σχολή που έβγαλα ήταν κοινωνικής εργασίας στο Ηράκλειο, μόνο.. εεεε [...] Εεεεεε βασικά είχα βάλει 3 σχολές.. κοινωνικής εργασίας που υπήρχε Αθήνα, Πάτρα, Ηράκλειο [...] Και ήταν η χρονιά που εκτοξεύθηκαν οι βάσεις [...] Το 2007 έτσι [...] Ναι (είχα βάλει) μόνο αυτή... Βέβαια πάλι μόνη μου το έφτιαξα, αφού δεν είχα βγάλει φροντιστήριο και δεν είχα την καθοδήγηση από κάποιον άλλον.. γι' αυτό συνέβη βασικά αυτό.. και μετά ανέβηκαν τόσο πολύ οι βάσεις που δεν πέρασα κάπου.. μετά στην συνέχεια από μόνη μου αφού είδα ότι... [...] -Πάλι είχα δει κάποια πράγματα και μου είχε φανεί αρκετά ενδιαφέρον.. δηλαδή δεν ξέρω αν το παρατήρησες αλλά ας πούμε όλες αυτές οι σχολές που είχα κατά προτίμηση, τείνουνε προς το ίδιο πράγμα [...] Σε μια κοινή κατεύθυνση όλες αυτές... [...] Όχι η αλήθεια είναι ότι δεν έκανα κάτι το ιδιαίτερο.. (φροντιστήρια κτλ.) απλά τον τελευταίο μήνα διάβασα λίγο.. για τα μαθήματα.... [...] Ναι.. [...] -Αγγλικά έκανα [...] που άρχισα πολύ αργά επειδή ήμουν από ένα χωριό που τέλος πάντων... έχει πρόσβαση σε πολλά πράγματα [...] Εεεεεε [...] Εεεε κι εγώ Τρίτη γυμνασίου (χαχαχα) [...] εεεε το έκανα κι αυτό παράλληλα τα αγγλικά και την Τρίτη Λυκείου τα είχα συνεχίσει.. [...] Θα σου πω την αλήθεια... εεεεε σαν μαθήτρια στο γυμνάσιο ήμουν πολύ κακή.. εεεε

μπορώ να σου πω ότι ήμουν και η χειρότερη στο τμήμα μου.... [...] Εεεεεη αλήθεια είναι ότι στη συνέχεια.. εεεε άρχισα να αποκτώ.. μάλλον άρχισαν κάποια μαθήματα να είναι ενδιαφέροντα για εμένα... άρχισα να αντιλαμβάνομαι ότι οι σπουδές είναι πολύ σημαντικές για την ζωή ενός ανθρώπου.. βας.. άλλαξε ο τρόπος σκέψης μου.. [...] Όχι δεν με συμβούλεψε κάποιος.. Μόνη απλά έβλεπα τι γίνεται γύρω μου.. και.... Άρχισα να ενδιαφέρομαι πάρα πολύ για την λογοτεχνία.. αυτό μου έκανε πάρα πολύ καλό γιατί άρχισα να διαβάζω παρα πολλά βιβλία.. ιδιαίτερα λογοτεχνικά, εκτός σχολείου κυρίως... περισσότερο ποίηση.. εεεε είδα ότι με ενδιαφέρει πολύ η λογοτεχνία... καιστην συνέχεια προσπάθησα στα μαθήματα άρχισα να... Επίσης θέλω να σου πω ότι κάθε χρόνο έμενα μετεξεταστέος στα φιλολογικά... [...] Ναι έδινα Σεπτέμβρη να...έμενα μετεξεταστέα να και σε αυτήν αλλά όχι στην Τρίτη, μετά.. τότε που άλλαξα τρόπο σκέψης δεν έμεινα τότε .. βέβαια έμενα και στα μαθηματικά... [...] Για όλο το Γυμνάσιο... Μετά από εκεί και πέρα είχα αρχίσει και τα περνούσα.. μόνο μαθηματικά δεν περνούσα κάθε χρόνο.. [...] Όχι ήτανε κάποια καθηγητές αρκετά καλοί και εεεε μας βοηθούσαν.. κάποιιοι άλλοι εεεεεε ήταν πιο συντηρητικοί και εεεε ίσως η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν δεν ήταν η κατάλληλη για εμάς ή τουλάχιστον εγώ πολλές φορές ένιωσα... εεεεεε πώς το λένε όταν σε βγάζουν εκτός ομάδας.. εεεεεε [...] Ένιωσα πολλές φορές περιθωριοποιημένη, όχι μόνο εγώ αλλά και πολλοί συμμαθητές μου που ήταν στο ίδιο επίπεδο με εμένα... Δηλαδή μας έβαζαν να καθόμαστε στα τελευταία θρανία... Ναι! Μας έλεγαν ότι θα κάθεστε στο τέλος... δηλαδή... μας έκαναν να αισθανόμαστε ακόμα πιο χάλια [...] Ναι γιατί εμείς υποτίθεται πως εμείς τους επηρεάζαμε και τους δημιουργούσαμε προβλήματα... [...] Που αυτοί νομίζω ήταν και οι χειρότεροι στην τάξη από άποψη ανακατωσούρα φασαρίας κτλ... από αυτούς ξεκινούσε όλο αυτό το πράγμα και μετά πήγαινε και σε εμάς.. [...] Στην αρχή έτσι κι εμείς..τα διαλέγαμε.. αλλά εντάξει... από το πέρας της πρώτης εβδομάδος μας ξεχώριζαν..και μας έβαζαν σε θρανία της επιλογής τους εεεε επειδή στο συγκεκριμένο γυμνάσιο που πήγα... οι καθηγητές ήταν οι ίδιοι... [...] - Ρε δεν μπορώ να σου πω σε ποιο σχολείο πήγαινα [...] Ήτανε στην πόλη.. [...] Στο Λύκειο μετά άλλαξαν τα πράγματα.. άλλαξα εγώ! Φαντάσου από το 10 πήγα στο 14... φαντάσου ήταν πολύ μεγάλο για μένα αυτό... Ήτανε για μένα ένα πολύ σημαντικό άλμα αυτό.. [...] Δεν ήτανε μόνο για την ζωή μου.. νομίζω ότι είναι ότι άρχισε να με ενδιαφέρει το σχολείο, δηλαδή τότε κατάλαβα την αξία του σχολείου... το έκανα δηλαδή και για με εμένα αλλά και για τους γονείς μου.. και για τους γονείς μου γιατί.. βέβαια ποτέ δεν ήταν διαφορετικοί μαζί μου

επειδή ήμουν κακή μαθήτρια... δηλαδή πάντα ήτανε το ίδιο.. αλλά και μετά που άλλαξα... εεεε δεν ξέρω... εεεε μετάααα και αυτοί χάρηκαν πάρα πολύ γι' αυτήν την αλλαγή το θεώρησαν κάτι πολύ θετικό και εντάξει ένιωσαν πολύ περήφανοι γι' αυτό.. [...]. Αυτό.. βέβαια στα μαθήματα μετά.. επειδή εγώ πήρα θεωρητική κατεύθυνση εν τέλει εντάξει τα μαθήματα τα άλλα φυσικομαθηματικά δεν ήμουνα καλή... [...]. Όλη αυτή η κατάσταση μου είχε δημιουργήσει στο μυαλό ότι εγώ δεν μπορώ να καταφέρω κάτι και γι' αυτό δεν έκανα και φροντιστήρια.. είχα πει στους γονείς μου ας πούμε ενώ αυτοί μου είχαν πει να πάω φροντιστήριο κτλ πίστευα ότι ίσως να μην τα καταφέρω... μου έλεγαν εκείνοι ότι πρέπει ότι όλοι κάνουνε... και εντάξει είπα ότι εγώ θα κάνω την προσπάθεια μου μόνη μου... Νομίζω και οι συμμαθητές μου.. όλο το περιβάλλον.. και όχι μόνο οι συμμαθητές μου αλλά και το περιβάλλον του χωριού.. δηλαδή επειδή εγώ έμενα μετεξεταστέα έλεγαν ότι εγώ δεν έπρεπε να.. έπρεπε να με σταματήσουν από το σχολείο.. [...]. Ε στο δημοτικό μπορώ να σου πω πήγαινα στο χωριό μου.. που θα σου πω.... Ναι.. 3 άτομα, στο μάθημα, κοινωνικοποίηση 0 [...]. - Τα πολύ βασικά θα έλεγα, έκαναν οι δάσκαλοι και πιστεύω ότι αυτός ήταν ο λόγος της αποτυχίας μου στο γυμνάσιο... δηλαδή για αυτό το λόγο, επειδή εγώ πήγαινα σε αυτό το δημοτικό σε αυτόν το είδος σχολείο.. απλά πιστεύω είναι επειδή εγώ είχα την τάση από πού μικρή να διαβάζω μυθολογία... και πάλι λογοτεχνία διαφορετικού τύπου... πιο πολύ παιδική λογοτεχνία.. [...]. απλά επειδή από μικρή μου είχαν δημιουργηθεί διάφορα ερωτήματα από πολύ μικρή ηλικία.. είδα ότι η μυθολογία με εντυπωσίασε στον τρόπο με τον οποίο χαρακτηρίζει την δημιουργία του κόσμου... [...]. Ναι πολύ πολύ μυθολογία... [...]. -Ναι από εγκυκλοπαίδειες που είχαμε στο σπίτι και βασικά από την βιβλιοθήκη του σχολείου, θυμάμαι είχαμε μια πολύ καλή βιβλιοθήκη στο σχολείο.. βέβαια κανένα παιδί.. [...]. Στο δημοτικό θυμάμαι είχε πάρα πολύ καλά βιβλία δηλαδή θυμάμαι ότι είχα διαβάσει από Ιούλιο Βέρν από Τσαρλς Ντίκενς μέχρι και βιβλία θετικών επιστημών.. χωρίς να είναι βέβαια... χωρίς να με παροτρύνει κανένας για αυτό.. επειδή τα διαλείμματά μας κρατούσαν για πάνω από δύο ώρες [...]. [...]. Εδώ θα βγάλεις πολύ ζουμί... είδες τι βγάζει ένας ερευνητής... [...]. Στο Δημοτικό κάναμε την ορθογραφία μας το πρωί που είμαι και ανορθογράφη... μαθηματικά κάναμε πιο μετά.. αλλά δεν.. κάναμε πολύ επιφανειακά... δηλαδή δεν εμβαθύνουμε... δεν εστιάζαμε.. κατά την γνώμη μου.. και φαντάσου ότι ήμασταν 3 παιδιά σε 3 διαφορετικές τάξεις, και ο δάσκαλος έπρεπε να ανταπεξέλθει.. εντάξει υπήρχε και μια δυσκολία στον δάσκαλο... Μόνο ένας δάσκαλος μας έκανε όλους μαζί [...]. Ναι ακόμα και όταν ήταν διαφορετικές οι

τάξεις... Στην αρχή όταν μπήκα ήταν πιο πολλά παιδιά.. Στην τελευταία χρονιά σου λέω εγώ ήμασταν 3..Οχι έκανε στον καθένα διαφορετικά.. λίγα πράγματα βέβαια [...].Εκτη δημοτικού.. μείναμε 3 [...] Στην αρχή ήμασταν 6 μετά 4... [...] εεεεε, η αλήθεια είναι ότι βασίζεται σε αυτό το γεγονός.. ότι δηλαδή δεν είχα πάρει τις σωστές βάσεις που έπρεπε... [...] Όχι εγώ δεν είχα κάποιο θέμα με τον εαυτό μου.. εγώ δεν είχα συνειδητοποιήσει καν τι συνέβαινε.. δηλαδή μετά κατάλαβ... [...] Στο Γυμνάσιο..., όχι υπήρχαν και οι υπεύθυνοι που μας είχαν σε αυτές τις θέσεις, και υπήρχαν και καθηγητές που μας έδιναν τον λόγο πολλές φορές και που άκουγαν και τα αιτήματά μας..Η αλήθεια βέβαια είναι ότι όταν ξεκίνησα να διαβάσω οι καθηγητές μου αυτό το είδαν πολύ θετικά και με παρότρυναν ας πούμε να... [...] Δεν σου είπα ότι από την Τρίτη γυμνασίου σιγά σιγά ξεκίνησα να έχω ενδιαφέρον;; [...] -Εγώ πιο πριν δεν είχαν κανένα καθόλου ενδιαφέρον, απλά οι γονείς μου επέμεναν, και ευτυχώς που επέμεναν δηλαδή... γιατί... ίσως να είχα κάνει το μεγαλύτερο σφάλμα της ζωής μου.. [...] -Ναι αυτό... με άλλη διάθεση, ήμουν πολύ αισιόδοξη τότε.. αν κάτσω να διαβάσω πίστευα πως θα καταλάβω κάποια πράγματα και μπορώ να σου πω ότι κάποια στιγμή οι συμμαθητές μου με θεωρούσαν και πολύ καλή... [...] -Μου έκανε καλό..και όχι μόνο οι συμμαθητές μου αλλά και.. εντάξει μπορεί να ήμουν του 15 αλλά εντάξει συμμετείχα στην τάξη, άρχισα να έχω λόγο εεεε οι συμμαθητές μου με σέβονταν.. με ρωτούσαν να τους εξηγήσω κάποια πράγματα και τα λοιπά... [...] Λύκειο Ήταν τελείως διαφορετικό... Απλά θεωρώ ότι το Λύκειο είχε καταπληκτικούς καθηγητές.. Θυμάμαι ακόμα μιας φιλόλογου μου τα λόγια πολύ έντονα στο μυαλό μου.. [...] Όχι γενικά σε όλους μας τα έλεγε.. δεν μπορώ να σου πω τέλος πάντων αυτά που μας έλεγε... αλλά αυτά που μας έλεγε ήταν.. μας έδιναν πολύ αισιοδοξία για να συνεχίσουμε τις σπουδές μας... Πολύ κουράγιο... και έκανε και καταπληκτικό μάθημα.. [...] Όχι μου έκανε ιστορία λογοτεχνία... [...] Όχι μου έκανε στις επόμενες τάξεις [...] Εκεί είχαμε άλλον.. ο οποίος μου ήταν παγερά αδιάφορος... γιατί δεν μου άρεσε ο τρόπος,, δεν είναι ότι δεν τα πηγαίναμε καλά.. [...] -εεεεε όχι... η λογοτεχνία συνέχισε να μου αρέσει... ήταν κι εκείνα τα χρόνια που ασχολιόμουν πιο πολύ με την ποίηση... Σεφέρη Ελύτη, ήταν η χρονιά που έκανα για πρώτη φορά φιλοσοφία... [...] - Ήταν πρώτη φορά που είχα έρθει σε επαφή με το μάθημα... και μου άρεσε πάρα πολύ.... Μετά..... είχα πάρει ως επιλογή ψυχολογία... Και μας έκανε το μάθημα πολύ ωραία.. μας μιλούσε για το Φρουντ κι εμένα μου άρεσε πάρα πολύ! Και είχα και μια αρχική επαφή... μου άρεσε η βιολογία πολύ... και η χημεία... [...] Μου άρεσε πολύ η βιολογία γιατί εκεί εντάξει μαθαίνεις

και πράγματα χρήσιμα... [...] Μου άρεσε υπερβολικά πολύ και είχαμε και μια πολύ καλή καθηγήτρια... [...] Ναι και ήταν τόσο οργανωμένο Λύκειο... και τόσο καλούς διδάσκοντες που και να μην ήθελες να μάθεις θα μάθαινες... [...] Δεν ήθελα κοινωνική εργασία όμως ... δεν ήθελα απλά το έβαλα τυχαία.. Απλά δεν θεώρησα ποτέ ότι θα μπορούσα να επιτύχω στις πανελλήνιες... έγινε τόσος ντόρος γύρω από αυτό και το ένα και το άλλο.. εγώ λόγω οικογενειακών προβλημάτων δεν ήθελα να δώσω πανελλήνιες.. [...] (λόγω) Προβλημάτων υγείας... Της μητέρας μου.. Μικροπροβλήματα, όχι κάτι σοβαρό.. απλά ήθελε κάποιιο διάστημα.. απλά επηρεάζεται.. Δεν χρειαζόταν τόσο να είμαι εκεί με το πρόβλημα υγείας της μητέρας μου... Το μυαλό μου σίγουρα ήταν και αλλού αλλά πάντοτε σκεφτόμουν την... από την στιγμή ειδικά που ήταν στο νοσοκομείο... [...] Όχι από τότε που ήμουν 6 δημοτικού.. απλά ήταν περιοδικό, δηλαδή θα έρθει θα ξαναφύγει.. κτλ [...] Όχι πάντοτε με απασχολούσε απλά προς την Τρίτη λυκείου έγινε κάπως πιο σοβαρό... εεεεε όχι σοβαρό πάλι.. τέλος πάντων.. τι να εξηγήσω.. [...] Ναι και δεν με ενδιέφερε ας πούμε να ασχοληθώ με πανελλήνιες.. αυτό

[...] Πρώτα Ηράκλειο νομίζω έβαλα, μετά Αθήνα... και μετά [...] ΕΕΕΕ για να είμαι ειλικρινής έκανα φροντιστήρια... μόνο σε δύο μαθήματα.. αυτό που σου είπα.. είχαμε καταπληκτικούς καθηγητές που δεν χρειαζόταν να κάνεις περαιτέρω μαθήματα.. όποιος δηλαδή ήθελε να φτάσει το 19 και ήθελε να έχει επαφή εντάξει... να μην χρειαζόταν.. αλλά όποιος ήθελε να γράψει καλά στις πανελλήνιες μπορούσε μόνο από το σχολείο.. εμένα προσωπικά με βοήθησε πάρα πολύ.. Μερικά μαθήματα τα διάβαζα μόνη μου κτλ..Όχι όχι,.. δεν είχα μείνει.. απλά διάβαζα τα μαθήματα του λυκείου με κάποιες σημειώσεις και για να είμαι και πιο σίγουρη πήρα και κάποια βοηθήματα στα οποία έχουν και κριτήρια αξιολόγησης μέσα, και αξιολογούσα τον εαυτό μου μόνη και έβλεπα ότι τα πήγαινα καλά (χαχα) [...] Όχι δεν βοηθούσε κάποιος από την οικογένειά μου, απλά μερικές φορές όταν κάποιο μάθημα ήταν και πιο ζόρικό, μπορεί να τα έλεγα στην μαμά μου και να τα επιβεβαιώνει αυτή στο βιβλίου... [...] ιστορία όμως χρειάζεται αυτό, το καταλαβαίνεις... Ιστορία Τρίτη Λευκίου χρειάζεται.. καταλαβαίνεις.. [...] Αλλά στην ιστορία που την διάβασα μόνη μου δεν είχα κάποιο πρόβλημα, και έγραψα μια χαρά... [...] Ναι ο καθηγητής μου όμως που με βοηθούσε μου έλεγε ότι δεν θα γράψω... [...] **Μου έκανε** Λατινικά και Αρχαία Γνωστό μόνο γιατί είδαμε ότι άγνωστο είχα πολλές ελλείψεις.. και.... [...] Ναι και πήρα 10 στα 12! Πήγα πολύ καλά [...] Και από το άγνωστο πήρα έτσι στο άσχετο.. [...] Όχι εντάξει είμαι πολύ ικανοποιημένη.. από το λίγο χρόνο που είχα

κάνει κα από την προσπάθειά μου... εάν είχα προσπαθήσει όλα τα χρόνια έτσι, τώρα θα ήμουν πολύ καλύτερα... ναι τέλος πάντων,, [...] Όχι θα ήμουν πιο συνειδητοποιημένη, θα ήξερα ακριβώς τι ήθελε... ενώ τότε... ήμουν κάπως στην τύχη... δεν ήταν ακριβώς γιατί δεν ήξερα... και δεν είχα κάποιον να με κατευθύνει.. [...] Ε ναι σου είπα την δεύτερη χρονιά το 'ψαξα.. ήμουν πιο... είδα στο Σεπ είδα κάποια πράγματα και είπα αυτό είναι για εμένα [...] Οι γονείς μου ούτως ή άλλως δεν ξέρουν από αυτά τα πράγματα... [...] Ασχολούνται με τον αγροτικό τομέα που είναι λογικό να μην έχουν κάποια σχέση με αυτά.... [...] Ε εντάξει με δάνειο το πήρε ο πατέρας μου το σπίτι ...όπου να ναι το ξεχρεώνουμε... έχουν μείνει δύο δόσεις αλλά ουσιαστικά δικό μας είναι,... δεν μπορεί για δύο δόσεις να μας το πάρει κανείς.... [...] Εχουμε δικά μας κτήματα... [...] Ναι η μητέρα μου βοηθούσε των πατέρα μου... [...] Οι γονείς μου έχουν τελειώσει Μόνο δημοτικό... [...] -Η μητέρα μου, όταν ήταν πιο νέα δούλευε σε ξενοδοχείο, γιατί το χωριό της είναι παραθαλάσσιο και έχει πολύ τουρισμό και δούλευε σε ξενοδοχείο ως καμαριέρα... [...] Όχι Άγιο Νικόλαο κοντά... [...] -Το οποίο είχε πολύ τουρισμό και ήταν πολύ ανεπτυγμένο χωριό, πολύ μεγάλο... καμία σχέση... [...] Όχι και επειδή ο πατέρας της δεν την άφησε να δουλέψει, μετά από κάποια ηλικία.. και μετά από παρότρυνση... άλλων γιατί ήταν και πολύ αυστηρός... σε συγγενείς πάλι την άφησε να δουλέψει... και μετά η μητέρα μου βρήκε καλύτερη δουλειά... και έπειτα γνώρισε των πατέρα μου... ε και εντάξει... [...] -25 χρονών.. δηλαδή σε μια ηλικία που είσαι συνειδητοποιημένος... [...] Παράτησε τα πάντα η μητέρα μου για να είναι μαζί με τον πατέρα μου... φαντάσου για τι έρωτα μιλάμε (χαχαχα) [...] Εεεε ήτανε καμαριέρα... έστρωναν τα κρεβάτια κτλ. τέτοια πράγματα... [...] Ήταν πολύ καλές οι αποδοχές που έκαναν... και φαντάσου έπαιρναν πολλά λεφτά... εντάξει στην αρχή φαντάσου είχαν οικονομικό πρόβλημα... ε νέο ζευγάρι... ε ναι και μετά ήρθα κι εγώ... [...] Είμαι μεγαλύτερη από τον αδερφό μου. Ναι, δύο χρόνια... και ο αδερφός μου ασχολείται Με την κτηνοτροφία... [...] -Τελείωσε επαγγελματικό Λύκειο... μηχανολογία και το είχε αποφασίσει από πριν ότι ήθελε να ασχοληθεί από πριν... αν και... δεν είναι ακόμα σίγουρο... είναι πολύ μικρός ακόμα... Τσου.. όχι δεν είχα τόσο άγχος... μόνο στα αρχαία είχα άγχος που το φοβόμουν, γιατί ήταν το μάθημα που ήμουν πολύ αδύναμη... στα αλλά γενικά είχα πολύ αυτοπεποίθηση... [...] Επειδή γενικά και εγώ και η άλλη κοπέλα που κάναμε μαζί ιδιαίτερα είχαμε πολλές αδυναμίες, θεωρούσε ότι δεν θα επιτύχουμε στις εξετάσεις.. [...] Ναι και επειδή διαβάσαμε τα περισσότερα μαθήματα μόνες μας... γιατί και η άλλη κοπέλα διάβαζε

τα άλλα μαθήματα μόνη της... [...] όχι δεν επηρεαζόμουνα γιατί εγώ του έλεγα όχι... εγώ θα γράψω.. μπορεί να το έλεγε για να... [...] Όχι ίσως για να διαβάσουμε πιο πολύ... δεν ξέρω τι στόχο είχε πάντως δεν με επηρέαζε.. εγώ του έλεγα ότι θα γράψω και θα γράψω και καλά.. [...] Απλά υπήρχε ένα πρόβλημα στους βαθμούς του σχολείου.. έγγραφα πολύ καλύτερα από ότι στις πανελλήνιες.. και δηλαδή θ ήταν τα μόρια μου παραπάνω.. δηλαδή τα 15 κάπου 400 θα ήταν πολύ παραπάνω γιατί οι βαθμοί που είχα στο σχολείο ήταν μικρότεροι από αυτούς που έγγραφα... βασικά δεν θυμάμαι... [...] στην έκθεση περίπου 13... ναι δεν είχα πάει καλά.. [...] Στα αρχαία 11, 5... το θυμάμαι πολύ έντονα αυτό... Στην βιολογία 19, 5 [...] Στην λογοτεχνία μπερδεύτηκα.... Γιατί ήταν μια ερώτηση.. και την είχε και το βοήθημα... ίδια ακριβώς... δεν ξέρω τι συνέβη εκείνη τη στιγμή.. κι έγγραφα κάπου στο 16... δεν θυμάμαι μπορεί να είναι και κάπου 15, ... [...] .Ιστορία 19 ή 18... 18, 9 νομίζω [...] Αρχαία είπαμε 11,5 και λατινικά κάπου στο 15... πάλι... [...] -Απλά έγιναν όλα τόσα γρήγορα... δηλαδή το να αποφασίσεις και να κάτσεις να διαβάσεις... γιατί διάβαζα κι εκτός για να έχω μια πιο σφαιρική άποψη... εγώ δηλαδή διάβαζα άρθρα, παρακολουθούσα γενικότερα το τι παίζει πάνω κάτω για τις πανελλήνιες.. δηλαδή έπρεπε να ψάχνω υλικό για να ξέρω τι παίζει για να είμαι καλά προετοιμασμένη.... [...] -Ναι αφού δεν μπορούσε να με βοηθήσει κάποιος άλλος... έπρεπε εγώ να κάνω όλη αυτήν την έρευνα και την δουλειά... [...] -Πάντως οι γονείς μου δεν νομίζω να ένιωσαν πιο περήφανοι για μένα... Πάντως χαίρομαι που έδωσα στον πατέρα μου να δει αυτήν την μεγάλη χαρά, γιατί μετά από αυτό δεν είχε δει άλλη εκτός από ότι πέρασα στο πανεπιστήμιο... [...] -Κι ο αδερφός μου μπορώ να πω ότι ήταν πολύ έξυπνο παιδί... δηλαδή και με την μηχανολογία... [...] -Ο αδερφός μου είχε.. παρα πολύ ας πούμε το αυτοκίνητό μας αυτός το φτιάχνει.. απλά πιστεύω ότι αν ασχολούταν με την μηχανολογία... το 'χει το παιδί... [...] -Την μηχανή την λύνει την ξαναφτιάχνει και την κάνει ακόμα καλύτερη... δηλαδή το αυτοκίνητο το φτιάχνει αυτός μηχανή μπουζι πως τα λένε αυτός... εντάξει πάει και στο συνεργείο γιατί χρειάζεται. Αλλά σε ότι και να χρειαστούμε... [...] -Δυστυχώς το χωρίο μας είναι τόσο μικρό που δεν μπορεί (η μητέρα μου) να ασχοληθεί με κάτι άλλο εκτός από την οικογένειά μας... δηλαδή βοηθάει και τον αδερφό μου γιατί και αυτός μόνος του δεν θα μπορούσε να τα καταφέρει... ουσιαστικά συνεχίζει αυτό που έκανε με τον πατέρα μου, απλά είναι μαζί και ο αδερφός μου... [...] -Λοιπόν,.. έχει πρόβατα και κατσίκες, έχει θερινό και χειμερινό τόπο... έχουμε κι άλλα ζώα... φαντάσου βέβαια μεγάλες εκτάσεις.. μην φανταστείς μικρό τόπο... [...] -Αυτά δεν είναι δικά μας... αυτά εκεί

που έχουμε την φάρμα ότι ελαιόδεντρα έχουμε είναι δικά μας απλά αυτά τα περιφραγμένα τα βουνά τα οποία ανήκουν σε κάποιους άλλους στους οποίους ο αδερφός μου δίνει ενοίκιο τυρί από τα κατσίκια. [...] Όσο είναι δυνατόν γιατί και αυτό όπως καταλαβαίνεις τώρα πια είναι ακόμα πιο δύσκολο... [...] -Ναι ναι εμείς ας πούμε το δίνουμε σε εργοστάσιο και μετά το προωθούμε στο εξωτερικό... [...] Περνάς, περνάς, περνάς, περνάς... [...] Η μητέρα μου... Ναι έχει ακόμα το πρόβλημα βέβαια τώρα δεν είναι τώρα σε έξαρση.. παρακολουθείτε από τον γιατρό. [...] ..Ναι εντάξει μπορεί ας πούμε όμως σε κάποιες περιόδους όταν είναι στενοχωρημένη ή αγχωμένη... μερικές φορές...

[...] Η αλήθεια είναι στην αρχή ότι είχα κάποιους ενδοιασμούς.. δεν ήξερα στην αρχή αν θα είναι αυτό που ήθελα.. απλώς στην αρχή με το ΣΕΠ είδα ότι έχει πολλές κατευθύνσεις .. και είπα μέσα μου ότι σε αυτό το τμήμα τουλάχιστον μπορείς να είσαι σε επαφή με πολλά αντικείμενα και στο τέλος να μπορείς να αποφασίσεις πιο είναι το καλύτερό... στην αρχή πάλι φοβόμουν.. πάλι πίστευα ότι ίσως να είναι πολύ δύσκολο για εμένα... αλλά όντως στο πρώτο έτος που ήταν και μια μεταβατική περίοδο κατά κάποιο τρόπο, δεν τα πήγα και πολύ καλά... αλλά από το δεύτερο έτος και μετά 'νταξει άρχισε να με ενδιαφέρει πάρα πολύ... μετά ήθελα πάλι να ασχοληθώ με κοινωνικές επιστήμες, λόγω του ότι πάλι είχε ψυχολογία, που υποτίθεται ότι τότε κι αυτός ήταν κι ο πρωταρχικός μου στόχος, απλά δεν τον είχα κατακτήσει.. είδα όμως ότι η φιλοσοφία είχε ένα άλλο αέρα.. απλά μου φάνηκε και πιο ελκυστική.. κι από μόνο του με πήγε... [...] Πολλά πράγματα, πιστεύω ότι ήταν και τα ερωτήματα που είχα δημιουργήσει στον εαυτό μου... από μικρή... δηλαδή έπαιξε κι αυτό ένα ρόλο... και η λογοτεχνία τείνει προς της φιλοσοφία κατά κάποιο τρόπο αν το καλοσκεφτείς... δηλαδή δεν ξέρω υπάρχει μια σύνδεση.. μια μικρή σύνδεση... [...] -Νομίζω ότι και οι δύο τομείς έχουν καθηγητές εεεεεε οι οποίοι είναι εεε εξαιρετικοί! Όταν λέω με την έννοια εξαιρετικοί εεεε το ξέρεις και εσύ ότι έχουν κάνει σπουδές... [...] -Εεεεεε δεν νομίζω ότι είναι όμως θέμα καθηγητή... ίσως σε κάποια μαθήματα να είναι θέμα καθηγητή,.. αλλά τα περισσότερα τα επέλεξα μάλλον με βάση αυτό που με ενδιέφερε... και όχι ο καθηγητής... [...] Εεεε, λοιπόν... ήταν πολύ εισαγωγικά.. εισαγωγικά μαθήματα, και από ένα εισαγωγικό παίρνεις μια πρώτη γεύση αλλά δεν μπορείς να έχεις μια σφαιρική εικόνα... κατά την γνώμη μου...αααααααααααα από αυτά μου άρεσαν..., δεν θα ήθελα να πω ποια είναι γιατί καταλαβαίνεις... [...] -Τα μαθήματα του θεμκε τα πήγα πολύ καλύτερα στα μαθήματα φιλοσοφίας... στα μαθήματα φιλοσοφίας τα πήγα πολύ χειρότερα κι όμως

επέλεξα τομέα φιλοσοφίας.. δηλαδή αυτό θέλω να σου πω... ότι ήμουν πολύ καλύτερη στα μαθήματα του ΘΕΜΚΕ κι όμως επέλεξα φιλοσοφία γιατί σου είπα ότι είχε να κάνει με άλλα πράγματα.. δεν ξέρω, δηλαδή με τραβούσε από μόνο του προς τα εκεί... όμως τώρα δεν ξέρω αν έκανα .. τώρα που το σκέφτομαι πιο επαγγελματικά και όχι αθώα και ρομαντικά όπως το έβλεπα τότε... δεν ξέρω.. κατάλαβες; Δηλαδή τώρα το σκέφτομαι με τις επαγγελματικές προοπτικές και όχι με τον ενθουσιασμό... [...]. Αααααα με δυσκολεύει... δεν θα το έλεγα ότι με δυσκολεύει... απλώς τα αρχαία ελληνικά δεν μου αρέσουν... από πάντα... επειδή δεν θέλω να γίνω φιλόλογος η αλήθεια είναι... θεωρώ ότι εντάξει... [...]. Δεν έχω αποφασίσει ακόμα με τι θέλω να ασχοληθώ... ντρέπομαι που το λέω... [...]. -Θελώ να σκεφτώ πολύ... δηλαδή η επιλογή μου στο τέλος θα έχει να κάνει με την επαγγελματική αποκατάσταση... δηλαδή προς τα εκεί θέλω κι όχι σε αυτό που μου αρέσει... δηλαδή δεν έχω πολλές επιλογές πλέον... και νομίζω και ο καθένας μας... [...]. -Πάντως σίγουρα θέλω να συνεχίσω γιατί εντάξει... [...]. -Σου είπα ότι έγινε κάτι... το οποίο μου ανέτρεψε πολλά πράγματα στην ζωή μου..και αυτό.. οικογενειακό πολύ σοβαρό... [...]. στο 3 έτος ναι και έπαθα τότε κρίσεις πανικού... και ακόμα δηλαδή αγχώνομαι για πολλά πράγματα... εεεεεε με πήγε πολύ πίσω.. γιατί ο ψυχολογικός παράγοντας είναι πολύ σημαντικός.. Και από εκεί και έπειτα πέρασα αρκετές περιόδους με κατάθλιψη.. όχι σοβαρής μορφής... αλλά ήταν όμως αρκετή αυτή η κατάσταση για να με πάει πίσω... [...]. Μόνη μου το καταλάβαινα και στην συνέχεια είχα πάει και σε ψυχίατρο... [...]. Κάναμε [...]. -'Όχι δενκάναμε κάποιες εξετάσεις για να δούμε αν οφείλεται από θυροειδή... είπαμε κάποια πράγματα... ε στην συνέχεια εγώ εντάξει άρχισα να αισθάνομαι και καλύτερα και μπορούσα να το ελέγξω... - [...]. Το δούλεψα μόνη μου και ένας πολύ βασικός παράγοντας ήταν οι φίλοι μου, δηλαδή μια φίλη μου στήριξε σαν να ήταν η μητέρα μου... δηλαδή πολύ βασικός παράγοντας ήταν η φίλη... [...]. - Έχουν μείνει 3(μαθήματα) ... αυτά είναι δύο αρχαία και μια ελεύθερη επιλογή... ενδεχομένως θα μπορούσα να είχα περάσει και στην εμβόλιμη όπως ξέρεις... απλώς είχα πολύ πιεσμένο πρόγραμμα λόγω του ότι είχα και αγγλικά... δεν προλάβαινα.. δεν είχα χρόνο να διαθέσω για να διαβάσω αρχαία... βέβαια σίγουρα θα πάω τον Σεπτέμβριο γιατί είμαι ήδη κουρασμένη..... από πολλά πράγματα και έχω πάρει και κάποια μαθήματα επιπλέον για να αλλάξω σε κάποια τον βαθμό... για αναβαθμολογήσεις.. [...]. Ναι εεεε γιατί εεε σου έχω πει ότι με επηρεάζουν κάποια πράγματα... και είναι σοβαρά... επειδή είμαι πολύ ευαίσθητη μπορεί να με ρίξουν και κάτω... [...]. Όχι απλά δεν ήμουν σε θέση να ασχοληθώ άλλο με τα αγγλικά,

βοηθήσει εκείνος, μέχρι να προσαρμοστώ, και μέχρι να σταθώ μόνη μου... [...] Θα σου πω την αλήθεια.. επειδή αγαπώ την ποίηση, γράφω ποιήματα... με γεμίζει αυτό το πράγμα.. [...] -Θα ήθελα να ασχοληθώ με την λογοτεχνία... αλλά το θέμα είναι ότι δεν ξέρω κατά πόσο..... μμμμ σε βοηθάει... οι σπουδές σε αυτό το πράγμα...

[...] -Παρόλα αυτά με ενδιαφέρει και η φιλοσοφία.. έτσι... με ενδιαφέρει και η κοινωνιολογία.. δεν ξέρω κατά κάποιο τρόπο όλα αυτά είναι αλληλένδετα... [...] - Δεν μπορώ να πω δηλαδή ότι με αφήνουν παγερά αδιάφορη.. γι αυτό δεν έχω καταλήξει ακόμα σε κάτι συγκεκριμένο.. [...] -Δεν μπορώ να ξέρω ακόμα είναι ακόμα πολύ νωρίς... οκ δεν είναι τόσο νωρίς.. [...] -Απλα γίνονται κάποια πράγματα σε πολύ λίγο χρονικό διάστημα και δεν έχω προλάβει να τα διαχειριστώ όπως πρέπει.. [...] -και δεν έχω ξεπεράσει και κάποια πράγματα, δηλαδή δεν μπορώ να πω ότι εντάξει εγώ είμαι οκ... για να πω ότι ναι μπορώ να κάνω κι άλλα πράγματα στη ζωή μου.. [...] δεν έχω βρει χρόνο για εμένα, αυτό ναι! Και ασχολούμαι με το πανεπιστήμιο που μου παίρνει πολύ χρόνο αλλά ας πούμε πέρσι έκανα διάφορες εξωπανεπιστημιακές δραστηριότητες που με βοήθησαν και πιο πολύ... [...] -Είμαι 23.. ε είμαι μεγάλη σε ηλικία... Τέλη.. προς '90 γεννήθηκα.... αλλά σκέψου ότι έχω χάσει ήδη μια χρονιά... [...] Διαβάζω πάρα πολύ, γιατί πέρα του ότι κάποια μαθήματα με ενδιαφέρουν... και τα αρχαία θέλουν πολύ διάβασμα.. ούτως ή άλλως.. [...] Αυτό το πρόγραμμα το έχω κάνει από τον Μάρτιο ήδη.. [...] Αν και ουσιαστικά δεν είχα ποτέ... δυσκολία, απλά εγώ έχω φόβο μέσα μου με αυτά.. όσα αρχαία είχα δώσει τα είχα περάσει και άνετα απλά εγώ μέσα μου έχω τον φόβο... [...] - Θα δώσω τώρα το ένα και το άλλο τον Σεπτέμβρη, πιστεύω ότι πέρσι είχα δώσει πάλι και το είχα περάσει και με πολύ καλό βαθμό πιστεύω ότι αν διαβάσω πάλι και προσπαθήσω..., το μεθοδικό που έκανα το καλοκαίρι, θα το περάσω και θα είναι και πολύ καλά... αυτό..Αν και είμαι απαισιόδοξη σαν άνθρωπος... σε κάποια δεν ξέρω έχω σιγουριά... [...] -Σου είπα έχω αξιολογήσει πολλές φορές τον εαυτό μου και αυτό με έχει βοηθήσει πάρα πολύ... φαντάσου στα μαθήματα που γράφουμε εδώ πέρα στο πανεπιστήμιο συνήθως ξέρω πόσο έχω πάρει... δεν χρειάζεται να.. [...] - Αυτό με έχει βοηθήσει.. πιστεύω ότι κανένας δεν είναι κακός μαθητής... [...] -Δεν ξέρω ο μπαμπάς μου θεωρώ ότι ήταν ένας σπουδαίος άνθρωπος όχι τώρα που έχει φύγει.. δηλαδή πιστεύω ότι ότι είμαι το οφείλω σε αυτόν.. ουσιαστικά... [...] - Θεωρώ ότι γενικά οι γονείς μου πέρασαν κάποια... κάποιες ηθικές αρχές και τέλος πάντων αισθάνομαι πολύ τυχερή... δεν έχω να πω κάτι άλλο... [...] ο παππούς. Κτηνοτρόφος, γιατί το χωριό είναι. [...] ο παππούς από την μεριά της μητέρας μου.

Αυτός ζούσε σε αυτό το χωριό που σου είπα το ανεπτυγμένο το παραθαλάσσιο, [...] Ναι και αυτός ασχολιόταν με την γεωργία.. γιατί εντάξει αυτά τα χωριά τότε ήταν κατ' εξοχήν αγροτικά.. [...] Δεν είχαν πάει καν σχολείο...-Ααα ο ένας παππούς της μαμάς είχε πάει αλλά δεν ξέρω αν είχε τελειώσει το δημοτικό τότε γιατί τότε πόλεμοι, κατοχή... [...] -Κατοχή ναι ήταν.. νομίζω και ο άλλος μου παππούς... απλά ξέρει να διαβάξει... και δεν.. ήταν έπεσε κατοχή και νομίζω εκεί πέρα.. γερμανική κατοχή.. δεν θυμάμαι κι εγώ καλά..Το ίδιο.. βασικά οι γιαγιάδες μου καμιά επαφή.. ενώ δηλαδή οι παππούδες μου ήξερα κάποια πράγματα παραπάνω... [...] -Ναι υπήρχε αυτή η...οι γιαγιάδες τώρα ούτε καν, που να το διανοηθεί εκείνη την περίοδο ότι θα πάει σχολείο... [...] -Τα πηγαίνω περίφημα (στο πανεπιστήμιο)... δηλαδή... δεν ξέρω σίγουρα... Σίγουρα προσπαθώ και διαβάζω πάρα πολύ, διαβάζω εεεε και όχι μαθήματα που έχουμε στο πανεπιστήμιο, διαβάζω κι άλλα πράγματα για να ενημερώνομαι, διαβάζω άρθρα... εεεεεε ψάχνω.. ψάχνομαι πάρα πολύ γενικά, συνεχίζω να διαβάζω ποίηση και λογοτεχνία.. αυτό.. [...] -Ναι... εντάξει η γενικά η γενική εικόνα είναι ικανοποιητική, δεν θα μπορούσε να υπάρξει ικανοποιητικότερη.. [...] -Ναι ναιθα είχα τελειώσει... ναι ναι ναι και με βαθμό εννοείται.. [...] [...] -Έκανα και κάποιες εξωπανεπιστημιακές δραστηριότητες.. δηλαδή ασχολήθηκα και με τον ερυθρό σταυρό.. αλλά τώρα δεν έχω την δυνατότητα να το κάνω... [...] -Ένα χρόνο φούλ.. [...] -Πέρσι.. Ναι ναι έκανα κάποια εισαγωγικά μαθήματα, μάθαμε πρώτες βοήθειες... ναι [...] Ναι εεεε πήγαμε κάναμε εκπαιδευτικές εκδρομές οι οποίες... ήταν πολύ ενδιαφέρουσες, γνώρισα κάποια άτομα είχα κάνει κάποιες υπηρεσίας και γενικά τώρα που τελείωσα το πανεπιστήμιο ήθελα να συνεχίσω σε οποιοδήποτε χώρα και να είμαι γιατί αυτό είναι ένα διεθνές κίνημα και γενικά με ενδιαφέρει ο εθελοντισμός... απλά τώρα έχω πιεσμένο πρόγραμμα δεν έχω χρόνο.. [...] Αισθανόμουν πολλά γιατί πιστεύω ότι μαθαίνεις χρήσιμα πράγματα για τον άνθρωπο... [...] Ναι όχι μόνο να παίρνω μου αρέσει και να βοηθάω.

[...] -Εεε, γιατί αυτό εξαρτάται ο κάθε άνθρωπος λειτουργεί διαφορετικά... εεε, παρόλα αυτά σίγουρα θα πρέπει να αφιερώνουν κάποιο χρόνο για διάβασμα.. να ασχολούνται συστηματικά άμα θέλουν να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους θα πρέπει να αφιερώνουν κάποιο χρόνο για διάβασμα. Αλλά δεν σημαίνει απαραίτητα ότι όλη ημέρα πρέπει να διαβάζουν.. μπορεί να φτιάξουν λεν καλό πρόγραμμα και να τα χωρέσουν όλα στην ζωή τους.. και δραστηριότητες και άλλη γλώσσα και να βγαίνουν με τους φίλους τους με ένα καλό πρόγραμμα..

Φοιτητής, 7ο έτος, Τμ. Επιστήμης των Υλικών Π. Ιωαννίνων

(...)

-Είμαι στο Τμήμα Μηχανικών Επιστήμης των Υλικών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και είμαι στο 7ο έτος

-Όχι, είχα τότε σαν 1η επιλογή Πολιτικών Μηχανικών Πάτρας, το αντίστοιχο με το δικό μας Τμήμα που είναι εδώ στα Γιάννενα στην Πάτρα και μετά εδώ.Ναι. ήταν 2ο στη σειρά προτίμησης

(...)-Επηρεάστηκα πολύ από τους καθηγητές μου, στο φροντιστήριο, διότι μου είπαν ότι αυτή η σχολή με βάση τα μαθήματα στον οδηγό σπουδών που είχε ήταν πολύ καταρτισμένη, βάση μαθημάτων, σχολή και δουλειάς, δημοσιεύσεων κ.τ.λ., τα ψάξαμε όλα αυτά με τον καθηγητή. Και μου είπε ότι κάτι τέτοιο, επειδή είχαμε και την προοπτική να γίνουμε μηχανικοί, θα ήταν πολύ καλό σαν σταδιοδρομία επαγγελματική. (...) Ναι ήξερα πάνω κάτω τα μαθήματα... δεν γνώριζα ακριβώς τι είναι αυτά τα μαθήματα, γιατί δεν είναι... το επίπεδο σε σχέση με το Λύκειο, καμία σχέση, αλλά πάνω κάτω ήξερα ότι έχω να κάνω με πολλά μαθηματικά, με πολλές φυσικές... και με χημεία, κάτι το οποίο κάτι το οποίο ήταν μείον γιατί ήμουν θετική κατεύθυνση εγώ...(...)-Ήξερα ότι μπορώ να δουλέψω στο ιδιωτικό έλεγχο σε κάποια βιομηχανία, ήξερα ότι θα μπορούσα να ασχοληθώ με την έρευνα... Αλλά αυτό που μου έδινε ένα παραπάνω πάτημα να επιλέξω αυτή τη σχολή ήταν, επίσης τότε μπορούσε, επειδή είχα δει και τον οδηγό σπουδών, ανέφερε μέσα ότι επειδή είναι άρτια η κατάρτιση του φοιτητή σε θέματα φυσικής, χημείας και μαθηματικών ότι θα μας έδινε τη δυνατότητα αυτή έτσι ώστε ακόμα και αν δεν μπορούσες να βρεις κάποια δουλειά σε βιομηχανία ή στην έρευνα να ασχοληθείς με τη διδασκαλία, καθηγητής σε κάποιο γυμνάσιο ή λύκειο. Είπα, αφού υπάρχουν τόσες προοπτικές, θα ήταν μία καλή επιλογή. (...) Ναι, τη συζήτησα με τους γονείς μου, αλλά πάνω από όλα τη συζήτησα με τους καθηγητές μου. Οι γονείς ότι και να μου έλεγαν, δεν ήξεραν ακριβώς τι σχολή είναι αυτή κ.τ.λ., μπορούσαν να μου πουν, να με βοηθήσουν όσο μπορούσαν, να ψάξουν μαζί μου, δηλαδή να ρωτήσουν τι έχει, τι μπορείς να κάνεις μετά, ακριβώς το αντικείμενο της δουλειάς σου μετά το ξέρεις; Μου έβαζαν κάποιους προβληματισμούς για να σκεφτώ περισσότερο, αυτό.

(...)

-Ναι, είχα βάλει.... Και μάλιστα είχα βάλει σχολές που τις έπιανα σε θέμα μορίων, αλλά πιο χαμηλά από αυτή, σε θέμα προτεραιότητας. Ας πούμε, είχα βάλει, το οποίο ακόμα με τσιγκλάνε ας πούμε έτσι, σε εισαγωγικά, οι δικοί μου, αστυφυλάκων, την οποία την έπιανα, αλλά την είχα βάλει πολύ πιο χαμηλά... Μου λέγαν ότι σαν επαγγελματική αποκατάσταση θα είναι πολύ πιο γρήγορη, πολύ πιο εύκολη, κ.τ.λ. αλλά δεν ήταν του γούστου μου, δεν ήθελα να ασχοληθώ.(...) χι, ήταν πολύ ελεγμένη η επιλογή μου....-Ναι, με τον καθηγητή των μαθηματικών και φυσικής το συμπλήρωσα.

(...) Ε... ναι, μετάνιωσα πιστεύω ότι θα έπρεπε να βάλω, να ασχοληθώ... Μου πέρασαν πολλές σκέψεις από το μυαλό μου κατά τη διάρκεια των ετών. Πλέον, που είμαι 60 έτος, πιστεύω ότι έκανα καλά. Αλλά θεώρησα καλύτερο παλιότερα ας πούμε να είχα βάλει κάποιες σχολές οικονομικών που τις έπιανα κι αυτές, αλλά δεν τις είχα βάλει ψηλά, γιατί μου άρεσε, αλλά θεώρησα ότι θα ήταν πολύ κορεσμένος ο χώρος πλέον...

- (...) -Πρώτα ο Θεός λέω να τελειώσω το Σεπτέμβρη φέτος. Αυτή τη στιγμή είμαι σε μία φάση ότι χρωστάω 7-8 μαθήματα, από τα οποία κάποια είναι δευτερεύοντα, επιλογής μαθήματα τα οποία δεν με δυσκολεύουν τόσο πολύ. Αλλά ο λόγος που έφτασα τόσο μακριά και δεν τελείωσα πιο νωρίς είναι κάποιοι προσωπικοί λόγοι. Ήταν σε κάποια περίοδο λόγοι υγείας... και αφέλειας στα πρώτα έτη. Ήμουν πολύ αφελής, πίστευα ότι θα ήταν όλα τόσο εύκολα ώστε με ελάχιστο διάβασμα πήγαινα να περάσω τα μαθήματα. Έμεινα πίσω...(...) Ναι. Εργαζόμουν τα τέσσερα πρώτα χρόνια. *κατά τη διάρκεια των σπουδών σας*

(...)-Σερβιτόρος ήμουν. Κάποιες στιγμές είχα παίξει σαν dj μουσική σε κάποια μαγαζιά. Και πάλι είχα δουλέψει σερβιτόρος και μπάρμαν. Κυρίως με το κομμάτι του σέρβις ήμουν.(...) Σίγουρα, γιατί κάποια στιγμή... Συγγνώμη, φέτος σταμάτησα να δουλεύω, Σεπτέμβριο. Και μέχρι τα Χριστούγεννα κάποιες φορές δούλευα. Αυτό το έκανα γιατί δεν έβγαινα οικονομικά πρώτον, αναγκαστικά χρειαζόμουν κάποιο εισόδημα. Τα πρώτα δύο έτη πιστεύω δεν χρειαζόμουν το εισόδημα, δεν ήταν τόσο άσχημα τα πράγματα, απλά, επειδή από μικρός δούλευα, ήθελα να έχω δικό μου χαρτζιλίκι. Μετά δούλευα από ανάγκη. Δεν μπορείς να έχεις δύο καρπούζια κάτω από μια μασχάλη. Όταν είσαι σε μια τόσο, γιατί κακά τα ψέματα για το επίπεδο των φοιτητών που μπαίνουν σε αυτή τη σχολή, η σχολή αυτή είναι σε πολύ υψηλό επίπεδο, τα μαθήματά της. Όταν πρέπει να ανταπεξέλθεις σε τόσο υψηλό επίπεδο δεν

μπορείς να κάνεις και τα δύο πράγματα, και να δουλεύεις και να ασχολείσαι με τη σχολή...(...) Καταρχήν εγώ έμενα μόνος μου, ξαφνικά με τη κρίση βρέθηκα να έχω και συγκατοικό γι' αυτό το λόγο, για να μοιραστώ τα έξοδα. Και μάλιστα είναι μια περίεργη κατάσταση γιατί συγκατοικώ και με κοπέλα. Είναι φίλη μου, αλλά για έναν άντρα με μια κοπέλα να συγκατοικεί είναι λίγο περίεργο και λίγο πιο δύσκολο γενικά για όλα αυτά τα πράγματα. Χρειάστηκε να επισπεύσω τις όλες σπουδές μου, να σταματήσω να ασχολούμαι με άλλα πράγματα, ενώ μου άρεσε γιατί είχα κι άλλα ενδιαφέροντα. Έπρεπε κάποια περίοδο να κάνω και δύο δουλειές, γιατί δεν έβγαίνα. Αν ήθελα να συνεχίσω τις σπουδές μου θα έπρεπε να βγάλω κάποια έξοδα. Ο πατέρας μου και η μάνα μου δηλαδή, όσο μπορούν σε όποιο βαθμό μπορούν με βοηθούν. Προσπαθώ κι εγώ να μην τους πιέζω έτσι ώστε να ανταπεξέλθω εδώ πέρα, αλλά από κάποια στιγμή και πέρα δεν έβγαίνα. Δηλαδή, έπρεπε να σταματήσω κάτι για να ξεκινήσω κάτι άλλο. Τώρα πλέον σταμάτησα τη δουλειά και δεν έχω κάποια έσοδα, σχεδόν μηδαμινά, έπρεπε να τελειώσω γρήγορα ώστε να μπορέσω να απασχοληθώ κι εγώ και να βγάλω κάποια λεφτά, για να μην παίρνω από τον πατέρα μου. (...) Δεν τα βλέπω καθόλου τα πράγματα. Εγώ θα πάω στο εξωτερικό. Είναι τετελεσμένο γεγονός πλέον. Μπήκαν σκέψεις στις αρχές της ακαδημαϊκής χρονιάς, δηλαδή το Σεπτέμβριο. Έφυγε ένας ξάδερφός μου, ο οποίος πήγε Γερμανία. Έχω κάποιους άλλους συγγενείς ήδη εκεί κι αν μου δοθεί η ευκαιρία μαζί με τη δουλειά που θα προσπαθήσω να βρω, οτιδήποτε δουλειά είναι αυτή εκεί, να κάνω ένα μεταπτυχιακό πάνω σε αυτό που σπουδάζω. Θα ήταν ότι καλύτερο πιστεύω. Αυτός είναι ο σκοπός μου, αυτό θέλω να κάνω. Γιατί εδώ δεν νομίζω ότι υπάρχει μέλλον. Να βγάλω τι δηλαδή, 500 ευρώ το μήνα; Ζεις με 500 ευρώ το μήνα; Γιατί καλά να έχεις ένα δικό σου σπίτι. Αν δεν έχεις σπίτι θέλεις το λιγότερο 300 ευρώ μόνο στο ενοίκιο του σπιτιού σου. Δεν βγαίνεις, δεν ζεις.

(...)-Ο πατέρας μου έχει τελειώσει Λύκειο Γενικό, είναι οικοδόμος. Η μητέρα μου κι αυτή Λύκειο έχει τελειώσει, μέχρι πρότινος, γιατί δεν δουλεύει πλέον, δούλευε σε ένα σούπερ μάρκετ, πωλήτρια. (...) -Από τη μεριά της μάνας μου, η γιαγιά μου ήταν λαντζέρισα ας το πούμε έτσι σε κάποιο ξενοδοχείο, ο παππούς μου ήταν κι αυτός οικοδόμος. Και από τη μεριά του πατέρα μου, ο παππούς μου ήταν οδηγός σε λεωφορεία και φορτηγά και η γιαγιά μου οικιακά. (...) -Από τη μεριά του πατέρα μου, μόνο ο παππούς είχε τελειώσει το δημοτικό. Οι υπόλοιποι είχαν πάει μέχρι τρίτη-τετάρτη δημοτικού

(...).

-Όχι, μια παρατήρηση μόνο. Ότι πλέον αυτό που βλέπω και γενικά σε όλους τους φοιτητές, γιατί έχω πολλούς γνωστούς και από εδώ και από το Ηράκλειο είναι ότι... και στο Ηράκλειο ακόμη στο σπίτι τους που ήταν πολλοί αναγκάστηκαν να δουλέψουν. Πολλοί λένε ότι δόξα το Θεό εκεί κάτω ακόμα είμαστε καλά. Δεν είμαστε πουθενά πλέον στην Ελλάδα καλά, δεν πάμε πουθενά καλά, γιατί... αν πηγαίναμε, οι φοιτητές δεν θα χρειαζόταν να δουλεύουν. Κι ακόμη αν ήθελαν να δουλέψουν, θα δούλευαν για χόμπι. Αν χρειαζόταν να δουλέψουν, θα δούλευαν μόνο για λόγους βιοποριστικούς και πλέον αυτό γίνεται κατά κόρον.(...)-Εγώ ξέρω είναι συντριπτικό το ποσοστό το οποίο ήξερα παλιότερα, δηλαδή μέχρι το 2ο και 3ο έτος που δεν δούλευαν και πλέον γυρνάω και βλέπω ότι οι άνθρωποι αυτοί που δεν είχαν και τόσο ανάγκη ας πούμε να κάτσουν να δουλέψουν, ψάχνουνε αγωνιωδώς να δουλέψουνε έστω και σαν σερβιτόρος ή φυλλάδια να μοιράζουν στο δρόμο ή οτιδήποτε, ότι δουλειά του ποδαριού μπορούν να κάνουν για να ανταπεξέλθουν.

Φοιτήτρια, 6ο έτος, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φ.Κ.Σ.

(.....)

Είμαι 6ο έτος. Εεε όχι, μαζί με τις πόλεις και όλα αυτά ήτανε 12^η, ουσιαστικά ήταν 4^η επιλογή το Φ.Κ.Σ. [...] Ήτανε 12η επειδή στο., γιατί είχα βάλει τις πόλεις ρε παιδί μου ξέρω 'γω, Αγγλική Φιλολογία Θεσσαλονίκης. [...] Λοιπόν, είχα βάλει Αγγλική Φιλολογία 1ον (σε) Θεσσαλονίκη (και) Αθήνα. Μετά είχα βάλει Φιλολογίες, [...] εεε Παιδαγωγικό και μετά το Φ.Κ.Σ. [...] Πρώτα ήθελα να περάσω Αγγλική Φιλολογία [...], δεν ήτανε η τρέλα μου αυτό το πράγμα, απλά επειδή η μητέρα μου είναι., είχε σπουδάσει Αγγλική Φιλολογία [...] και υπήρχε γενικότερα μέσα στο σπίτι μια. έτσι. φάση συνεννόησης τέτοια, μου πρότεινε ότι καλό θα ήταν εφόσον τα πάω καλά ρε παιδί μου [...] και εγώ είπα ότι okay. [...] Μπήκα στο ΦΚΣ το '07-'08 [...] Το Φ.Κ.Σ. εγώ δεν το 'ξερα καν ότι υπήρχε σαν σχολή. Είχα πάει, ας πούμε, με την μητέρα μου και την καθηγήτριά μου που μου 'κανε τότε ιδιαίτερα [...] για να φτιάξουμε μαζί το μηχανογραφικό και εκεί που γράφαμε μου λέει η καθηγήτριά μου ότι: «Υπάρχει και αυτή η σχολή [...] στο Ρέθυμνο της Κρήτης. Βάλ' τη ρε παιδί μου!». [...] και. το 'γραψα ρε παιδί μου κι εγώ! .Εεε και πέτυχε το άσχετο ρε παιδί μου! Η καθηγήτριά μου μου είπε ότι είναι σαν το Φ.Π.Ψ. [...] Αυτό. Και. το δήλωσα, μου φάνηκε ωραίο ρε παιδί μου ξέρω 'γω. [...] Θεωρητικά τελείως, ξέρεις.

[...] Ήμασταν στο γραφείο της καθηγήτριάς μου [...] εγώ και η μάνα μου και λέμε: «Τώρα θα φτιάξουμε το μηχανογραφικό». Εμένα, τότε, το κύριο μέλημά μου ήταν να μην δηλώσω Πάτρα, ας πούμε. [...] Ήθελα να φύγω. [...] Οπότε δεν έδωσα και πολύ σημασία στις σχολές. Κατάλαβες; [...] (γέλια) Ήθελα να φύγω ρε παιδί μου, ναι, [...] και να πάω να σπουδάσω κάτι έτσι. κ.τ.λ. Εεε τώρα επειδή το θέμα είναι λίγο περίεργο γιατί εγώ δεν ήθελα καθόλου ρε παιδί μου να πάω θεωρητική κατεύθυνση και να ασχοληθώ με την εκπαίδευση. Εγώ είχα άλλες βλέψεις, ήθελα. [...] Ήθελα να ασχοληθώ με το σχέδιο, με το σχέδιο. [...] Αλλά. επειδή με την μητέρα μου τότε είχαμε λίγο κακή συνεννόηση ρε παιδί μου, εεε ουσιαστικά μ' έπεισε να μην πάρω σαν ειδικό μάθημα σχέδιο, ότι δηλαδή δεν είναι, δεν είναι βιοποριστικό ρε παιδί μου το να ασχοληθείς, δεν θα σου δώσει μετά δουλειά.

[...] Εγώ ασχολιόμουν, σχεδιάζα από μικρή, είχα σκάλωμα ρε παιδί μου (με έμφαση) τεράστιο. Ακόμη, ας πούμε, σχεδιάζω κ.τ.λ. Εεε... και τελικά... υποχώρησα γιατί... ήταν λίγο ζόρικη η φάση... και λέω: «okay [...], 'ντάξει αν είναι..., το θέτει σωστά, ας

πούμε, Θα περάσω εκεί στο..., [.] στη "σοβαρή" σχολή!». Ξέρεις; [.] -Μέσα σε εισαγωγικά.- «Και... ταυτόχρονα θα σχεδιάζω ρε παιδί μου εφόσον είναι αυτό που μ' αρέσει» ξέρω 'γω. [.] Ότι ουσιαστικά θα ασχολούμαι με το σχέδιο πλέον σαν χόμπι πιο πολύ. [.] Εγώ βέβαια ήθελα να το κάνω επάγγελμα. Δεν μ' άρεσε καθόλου σαν ιδέα αλλά έπρεπε κάπως να γίνει η φάση έτσι ώστε να φύγω τουλάχιστον, [.] να ανοίξουν λίγο οι ορίζοντές μου, έτσι το 'βλεπα τότε: «Και θα 'χω πιο πολύ ελεύθερο χρόνο (με έμφαση) και το δικό μου χρόνο για να μπορώ να..., να ασχοληθώ μ' αυτό που θέλω ρε παιδί μου». [.] Αυτό. [.] Άρχισα να ασχολούμαι με το σχέδιο και να σχεδιάζω από πιτσιρίκι, πολύ μικρή, από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου ρε παιδί μου.

[.] Για τα υπόλοιπα Τμήματα που είχα δηλώσει πριν απ' το Φ.Κ.Σ δεν γνώριζα το περιεχόμενο των μαθημάτων, δεν είχα ψάξει, ούτε είχα κάνει κάποια αναζήτηση μόνη μου..., καμία. Δηλαδή, επειδή... Νομίζω ότι πήγε λίγο αυτόματα το θέμα, ότι τύπου: «Είμαι θεωρητική σχολή [.] (διορθώνει) θεωρητική κατεύθυνση και άρα εεε οι σχολές στις οποίες θ' απευθυνθώ είναι Φιλολογίες, Παιδαγωγικά...» [.] Ξέρεις πως το βλέπαμε τότε ρε παιδί μου; [.] «Να μπεις στο Παιδαγωγικό, να τελειώσεις γρήγορα, να αφομοιωθείς στο Δημόσιο ξέρω 'γω και τέτοια...». [.] Το 'βλεπα πιο πολύ με βάση και το πώς το 'βλεπαν οι δικοί μου, του στυλ να επιλέξω κάτι περισσότερο για να 'χω μια δουλειά μετά. Αλλά εγώ δεν το, δεν το γούσταρα καθόλου. Εγώ απλά πήγαινα λίγο με τα νερά τους έτσι ώστε, όπως σου 'πα ρε παιδί μου, να φύγω λίγο από το κλίμα λίγο το ζορισμένο. Ξέρεις; [.] Να φύγω και του στυλ: «Φεύγω και μετά κάνω ότι θέλω, ότι κάτσει ας πούμε». Και... έτσι έγινε η φάση, δηλαδή δεν το πήρα καθόλου στα σοβαρά, -πάλι μέσα σε εισαγωγικά-, [.] εεε έτσι ώστε να πω: «Θα ασχοληθώ ρε παιδί μου με αυτό». [.] Για τα υπόλοιπα Τμήματα που είχα δηλώσει δεν είχα κάτσει να ψάξω τίποτα. [.] Δεν ασχολιόμουν, δεν είχα ψάξει για το Φ.Κ.Σ., ας πούμε, το πώς δομείται η σχολή ανάλογα με τα μαθήματα. Ήξερα ότι θα 'χει σάνταρ φιλολογικά, λογοτεχνίες, αρχαία. [.] Ξέρεις, τα βασικά. [.] Αλλά τώρα να κάτσω ν' ασχοληθώ, να μπω στο internet να ψάξω και τα λοιπά..., δεν το 'κανα, όχι. [.] Δεν ήξερα καν ότι υπήρχε το Φ.Κ.Σ. σαν Τμήμα. Δηλαδή να φανταστείς όταν εεε... Θα σου πω...

[.] Ρε συ σου λέω όταν βγήκαν τα αποτελέσματα εγώ ήμουν συγκεκριμένα στο σπίτι μιας φίλης μου [.], είχα διανυκτερεύσει εκεί και με παίρνει η μάνα μου τηλέφωνο ότι βγήκαν τα αποτελέσματα ξέρω 'γω και μου λέει: «Ελα», «Ελα» της λέω. Μου λέει: «Εε! Πέρασες στο Ρέθυμνο, στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών!»

και μου κάνει... [.] Είχε πάει η μάνα μου να δει τα αποτελέσματα. Ηλεκτρονικά νομίζω γινόταν τότε, είχε μπει στο, στο site. [.] Μπήκε με τους κωδικούς ρε παιδί μου που είχε και μου λέει: «Πέρασες σ' αυτό το Τμη..., και σ' αυτό ξέρω 'γω. [.] Εε! Είχαμε δηλώσει εμείς αυτή τη σχολή;» Η μάνα μου τώρα, έτσι; [.] Της λέω: «Ρε μάνα, μήπως έγινε λάθος;» Μου λέει: «Κάτσε» μου λέει «τώρα γιατί εγώ δεν το θυμάμαι αυτό ξέρω 'γω, θα πάρω την καθηγήτρια σου και τα λοιπά» (γέλια). Και παίρνει την καθηγήτρια μου ρε παιδί μου και τελικά συνειδητοποιήσαμε ότι ήτανε η συμβουλή η δική της ρε παιδί μου. [.] Ήτανε το, το πιο ξεκάρφωτο που θα μπορούσε να μου 'χει συμβεί! [.] Ήτανε η συμβουλή της καθηγήτριας που μου έκανε μαθήματα, φροντιστήριο. Ήμασταν πολύ μικρά τμήματα, τεσσάρων ατόμων ας πούμε, τύπου ιδιαίτερο κάπως. [.] Εεε κι αυτό, και πήρε την καθηγήτριά μου και της είπε η καθηγήτρια ότι: «Ναι, την είχαμε δηλώσει τότε. Δεν θυμάστε ας πούμε;» [.] «Ήταν αυτή η σχολή που λέγαμε ότι μοιάζει με το Φ.Π.Ψ.;» [.] και λέει η μάνα μου: «Okay» και μ' ενημέρωσε ρε παιδί μου και τα λοιπά. [.] Αυτό. Ήτανε κουφό ας πούμε.

[.] Τώρα όσον αφορά το πώς το δε η μάνα μου που πέρασα στο Φ.Κ.Σ.... (γελάει), όταν βγήκαν τ' αποτελέσματα η μάνα μου μου είπε ότι: «Είναι αυτή σχολή, δεν την έχουμε ψάξει...». Δεν την είχαμε κοιτάξει [.] όπως μου είπες κι εσύ ηλεκτρονικά, καθόλου, τίποτα. Μου λέει: «Μπορείς να κάνεις αυτό και υπάρχει και μια εναλλακτική του..., μπορείς να βγεις έξω ρε παιδί μου.» [.] Υπήρχε η δυνατότητα τότε [.] να πάω εξωτερικό, να πάω Αγγλία συγκεκριμένα. [.] Έχουμε κάτι οικογενειακούς φίλους εκεί. [.] Για να σπουδάσω εκεί πέρα κάτι άλλο. Κάτι σχετικό βέβαια, έτσι; [.] Όχι... τέχνες και τέτοια! [.] Αγγλική Φιλολογία ή κάτι τέτοιο. Αυτό που ήθελε η μητέρα μου [.]! Και... εγώ επέλεξα ρε παιδί μου να κατέβω Κρήτη ξέρω 'γω. Δεν θυμάμαι τώρα ακριβώς με πιο σκεπτικό αλλά πίστευα ότι θα 'ναι πιο εύκολη η..., πιο εύκολη η μεταφορά μου αν ήθελα να πηγαίνω Πάτρα, ας πούμε, [.] ότι δεν είναι τόσο μακριά. [.] Σ' εκείνη τη φάση δεν ήθελα καθόλου να πάω εξωτερικό. Δεν, δεν ένιωθα πολύ ασφαλής ρε παιδί μου, [.] κάπως έτσι. [.] Η μητέρα μου, λοιπόν, μου έδωσε τις εναλλακτικές, εγώ της είπα ότι: «Θέλω αυτό. Θα κατέβω Κρήτη.» και κατέβηκα τελικά. Και... ντάξει, επειδή... ρε παιδί μου: «Η καλή μέρα απ' το πρωί φαίνεται!» που λέμε, δεν τα πήγαινα καλά εγώ, ούτε την 1η χρονιά, ούτε τη 2η χρονιά και εξακολουθούσε η μάνα μου να μου λέει ότι: «Μπορείς να σταματήσεις εδώ [.] και να πάμε ρε παιδί μου εκεί που λέγαμε.» ας πούμε. [.] και... πάλι εγώ επέλεξα να μείνω Κρήτη. [.] Όχι, όμως, τόσο της σχολής όσο του γενικότερου ότι: «Έχω την ελευθερία μου ρε παιδί μου και είμαι λίγο [.] στον κόσμο μου και τα λοιπά.» Επειδή,

‘ντάξει, έχω ακούσει ότι στην Αγγλία τα κολλέγια είναι ψιλο-αυστηρά και σε διώχνουνε και..., και τέτοια πράγματα. [...] και δεν ήμουν καθόλου σε φάση εν τω μεταξύ τότε εγώ. [...] Ήμουν λίγο κοσμάρια! [...] Τότε δεν είχα σκεφτεί π.χ. ότι αν πήγαινα Αγγλία μπορεί να ήταν και πιο εύκολο μετά ν’ ασχοληθώ και με το σχέδιο, δεν το ‘χα σκεφτεί. [...] Ήμουν τελείως στον κόσμο μου σου λέω, δεν ήμουν..., ξέρεις; [...] Ήταν η μετάβαση του ότι ένα πιτσιρίκι μένει ξαφνικά μόνο του ξέρω ‘γω σε μια άλλη πόλη και τραβάει τα ψυχολογικά του κι αυτό ρε παιδί μου [...]. Κατάλαβες; Οπότε ναι, είχα τα θέματά μου τότε.

[...] Δεν θυμάμαι πόσα συνολικά τμήματα είχα δηλώσει στο μηχανογραφικό, δεν το θυμάμαι καθόλου αυτό. [...] Αλλά ήταν αρκετά. [...] Το Φ.Κ.Σ. το είχα φηλώσει 12ο. [...] Πρέπει να ήτανε στάνταρ καμιά 25αριά; Είχα βάλει..., μπορεί και παραπάνω, δεν θυμάμαι. [...] Είχα βάλει και πολύ... τύπου... Ιχθυοκαλλιέργειες και τέτοια ρε παιδί μου. ‘Όχι ότι... [...] ξέρεις, αλλά... να υπάρχουνε. [...] Κάπως έτσι, κάπως έτσι. Να καλύψουμε το ενδεχόμενο ρε παιδί μου, το 1% λέμε τώρα. [...] Τουλάχιστον, να πω ότι *(με έμφαση)* κάπου πέρασα ρε παιδί μου, δεν είμαι ξέμπαρκε ξέρω ‘γω. [...] Δηλαδή το θεωρούσανε και πολύ αποτυχία ξέρω ‘γω άμα δεν περάσεις κάπου, άμα δεν μπεις κάπου. Εδώ πέρα, σου λέει, για το ΤΕΙ το πιστεύανε αυτό. [...] Δηλαδή ότι άμα δεν περάσεις ΑΕΙ έχεις αποτύχει.

[...] Θυμάμαι ότι στο Λύκειο γενικά τα πήγαινα καλά. Ήμουν μέτρια ρε παιδί μου σαν μαθήτρια [...], τύπου 16, 17 [...] μέσος όρος. [...] από Γυμνάσιο μέχρι και Λύκειο. [...] Είχα μια πτώση, βέβαια, λόγω εφηβείας. Ξέρεις; [...] Στη Β΄ Λυκείου αλλά μετά [...] στην Γ΄ ήμουν πολύ του διαβάσματος. Δηλαδή [...] χώθηκα πάρα πολύ. [...] Είχα κάνει Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο στην πόλη στην Πάτρα.

[...] Στο Δημοτικό ήμουν πολύ καλή μαθήτρια γενικά. Μετά με ανέλαβε μια, μας ανέλαβε σαν Τμήμα μια δασκάλα η οποία ήτανε..., είχε κι αυτή τα θέματά της ρε παιδί μου. [...] Κι εκεί πέρα είναι που έπαθα εγώ ένα περίεργο ψυχολογικό. [...] Εεε Γ΄ Δημοτικού μας ανέλαβε. [...] Ήτανε λίγο περίεργη ρε παιδί μου, ήτανε αυστηρή ας πούμε, μας την έλεγε... Ξέρεις; Τέτοια πράγματα. *(διακόπτεται για λίγο η συνέντευξη καθώς χτυπάει το κινητό της)*. Εεε ναι, και... εμένα συγκεκριμένα με είχε βάλει στο μάτι την ώρα των Μαθηματικών, μόνο εκείνη την ώρα, και... ρε παιδί μου εγώ τότε έπαθα διάφορα..., έπαθα κόκο-μπλόκο ρε παιδί μου. [...] Συγκεκριμένα με τα Μαθηματικά. Εεεμ... [...] Με αυτή, από εκείνο το σημείο και μετά δεν τα πήγαινα στα Μαθηματικά [...] μου δημιούργησε ψυχολογικό ρε παιδί μου. [...] Δηλαδή ρε παιδί μου με σήκωνε στον πίνακα ξέρω ‘γω και άμα κόλλαγα λίγο ή έκανα λίγο παραπάνω ώρα

να σκεφτώ (με έμφαση) μου την έλεγε, σήκωνε κάποια άλλη μαθήτριά η οποία (με έμφαση) ήταν και φίλη μου κιόλας και ξέρω 'γω ήταν πολύ καλή μαθήτριά και μου έλεγε: «Κοίτα τώρα να δεις πώς θα το κάνει η Νικολίτσα» ξέρω 'γω και τα λοιπά και μ' έβαζε λίγο στην άκρη και γενικότερα είχε ένα στυλάκι με... [.] τους περισσότερους μαθητές. Τέλος πάντων, κι εμένα τότε μου είχε δημιουργηθεί ένα ψυχολογικό ότι του τύπου δεν ήθελα να διαβάσω Μαθηματικά και γενικότερα όλα αυτά, [.] αυτής της κατεύθυνσης. Μετά στο Γυμνάσ..., (διορθώνει) μετά μας ανέλαβε ένας άλλος Δάσκαλος Ε' και ΣΤ' Δημοτικού [.] όπου εκεί στάνιαρα λίγο. [.] Ήτανε πολύ καλός άνθρωπος ρε παιδί μου αυτός, μας πρόσεχε. [.] Με την προηγούμενη είχα πάθει γενικά και στ' άλλα μαθήματα κοκο-μπλόκο, είχα πάθει γενικά. Είχα πάθει γενικά σε φάση ότι... [.] δεν την γούσταρα καθόλου, δεν γουσταρόμασταν γενικά. [.] (χαμογελώντας) αμοιβαία τα αισθήματα. Και μετά, όμως, μας ανέλαβε ένας πολύ καλός Δάσκαλος τότε και ηρεμήσαμε. Εγώ, τουλάχιστον, είχα ηρεμήσει. Ήμουν πιο πολύ ο εαυτός μου. [.] ήμουν πιο κομπλέ. Είχα πιο πολύ αυτοπεποίθηση ρε παιδί μου μες στην τάξη. [.] Και... ήμουν και πιο επικοινωνιακή [.] σε σχέση με πριν.

[.] Μετά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο πήγαινα στο ίδιο. Εγώ πήγαινα Πειραματικό ρε παιδί μου. [.] Είχα μπει με κλήρωση κιόλας. Τυχαία γίνεται στο..., στην Α' Γυμνασίου. [.] [.] Άμα, άμα θες να μπεις Α' Γυμνασίου, δίνει..., γράφεις το όνομά σου ρε παιδί μου και γίνεται μια κλήρωση τύπου. [.] Είχε ζήτηση το συγκεκριμένο Γυμνάσιο Λύκειο και κάνανε κλήρωση του στυλ για να 'ναι δίκαιοι. [.] Νομίζω κάπως έτσι, κάπως έτσι γινόταν. [.] Εεε τέλος πάντων, ήμουν επιλαχούσα αλλά παρόλα αυτά... μπήκα... [.] εεε και πέρασα Γυμνάσιο και Λύκειο εκεί πέρα ρε παιδί μου. [.] Εκεί ήταν..., ήτανε..., με ορισμένες εξαιρέσεις μερικούς καθηγητές, ήτανε καλά σε γενικές γραμμές. [.] Εεε τα φιλολογικά..., οι φιλόλογοι ήταν πάρα πολύ καλοί [.] και οι Φυσικομαθηματικοί. Τώρα, τα υπόλοιπα μαθήματα που είναι λίγο πιο... χαμηλού προφίλ [.] ας πούμε, τύπου Υπολογιστές και τέτοια πράγματα..., εντάξει, οι καθηγητές ήταν λίγο περίεργοι ρε παιδί μου. [.] Εεε αυτό αλλά γενικά ήτανε καλά, ήτανε καλά.

[.] Τ' Αγγλικά τα 'χα πολύ εύκολα ρε παιδί μου. Εεε επειδή άκουγα και πολύ ξένη μουσική και έπαιζα και παιχνίδια στον υπολογιστή. Γενικότερα μου βγαίνει πολύ φυσικά [.] και μου 'κανε μάθημα η μάνα μου στ' Αγγλικά [.] μαζί μ' άλλα παιδιά. Κάναμε σε τμήμα δηλαδή, δεν μου 'κανε ιδιαίτερα. Και ντάξει, ήτανε λίγο πιο αυστηρή με μένα η αλήθεια είναι αλλά γενικά δεν είχα κανένα θέμα, ήμουν... [.] Μου έκανε μαθήματα η μάνα μου από μικρή, απ' όταν ξεκιναν... Β' Δημοτικού

νομίζω ή Γ΄ ξεκινάνε τα παιδιά; [...] Από τότε κάναμε σε τμήμα [...] και ήτανε..., μου 'βγαине φυσικό δηλαδή, δεν είχα θέμα, μ' άρεσε ας πούμε.

[...] Γενικά ήμουν μέτρια μαθήτρια, 16, 17 στο σχολείο.. [...] Έπεσα λίγο στη Β΄ Γυμνασίου αλλά ανέβηκα πάλι στη Γ΄ Γυμνασίου. [...] εκεί διάβασα..., διάβασα πολύ Γ΄ Λυκείου ρε παιδί μου. [...] Στο Λύκειο τα πήγαινα καλά με τους καθηγητές, κομπλέ. Βέβαια, ντάζει μωρέ και στο Λύκειο τώρα ήμαστε και λίγο στον κόσμο μας εκεί πέρα στην εφηβεία [...] Οπότε και οι σχέσεις με τους καθηγητές γίνονται λίγο πιο [...] οικίες του τύπου: «Άστο το παιδί ξέρω 'γω, έχει και τα φροντιστήριά του ας πούμε», οπότε είναι λίγο πιο χαλαροί. [...] Αυτό.

[...] Εεε μια ζωή θυμάμαι τον εαυτό μου, απ' το Γυμνάσιο ήδη, να κάνω ιδιαίτερα Μαθηματικά και Φυσική. [...] Γιατί; Για να μπορώ να ανταπεξέλθω. [...] Από την Α΄ Γυμνασίου, ιδιαίτερο στο σπίτι. [...] Κάθε χρόνο, κάθε χρόνο άλλοι καθηγητές όμως, τους άλλαζα ρε παιδί μου. Δεν, δεν ξέρω γιατί. Τους άλλαζα. [...] Οι δικοί μου περισσότερο. Ψάχνανε το..., το πιο ωραίο ρε παιδί μου, το πιο κατάλληλο. [...] Ανάλογα με το πώς με 'βλέπ... [...], με την απόδοσή μου, με το πώς με βλέπανε με τον καθηγητή, [...] πώς βλέπανε τον ίδιο τον καθηγητή ρε παιδί μου και λένε: «Να κοιτάξουμε για κάτι άλλο ξέρω 'γω». Δεν είχανε κάποιο πρόβλημα σοβαρό με κάποιον από αυτούς. [...] Απλά για την αλλαγή ας πούμε. [...] Και... τελικά έκανα πάντα Μαθηματικά και Φυσική [...] και φτάνω Λύκειο και (*χαμογελάει*) παίρνω θεωρητική κατεύθυνση ρε παιδί μου, άσχετο τελείως. [...] Γιατί εεε μέσα από συζήτηση με τους γονείς... Εγώ ήθελα τεχνολογική. Γιατί μια ζωή έκανα Μαθηματικά, Φυσικές, Χημείες ας πούμε [...] και λέω φυσικό είναι να πάω προς τα εκεί αλλά τελικά εεε το συζήτησα με τους δικούς μου, και αυτό ήταν σωστό, ότι είμαι πιο πολύ θεωρητικό μυαλό. [...] Κι εγώ νομίζω τελικά ότι είμαι πιο πολύ θεωρητική, [...] ότι με το..., με τα..., με τις εξισώσεις και όλα αυτά ρε παιδί μου [...] και α, ου δεν νομίζω ότι θα τα πήγαινα καλά. Θα 'ταν ακόμα χειρότερο για μένα. Οπότε ναι, κατέληξα να πηγαίνω θεωρητική. Σταμάτησα τα ιδιαίτερα αυτά που έκανα [...] και Β΄ Λυκείου ξεκίνησα εντατικά για θεωρητική κατεύθυνση τα μαθήματα. [...] Μου 'βγαίναν πιο φυσικά. Γιατί σκεπτόμενη κιόλας ότι κάνεις, ας πούμε, [...] Μαθηματικά, Φυσικές, Χημείες από την Α΄ Γυμνασίου για να μπορείς να ανταπεξέλθεις να περάσεις το μάθημα; Φαίνεται ότι έχεις κάποια δυσκολία ρε παιδί μου. [...] Οπότε με τα φιλολογικά τα πήγαινα κομπλέ, χωρίς να κάνω μαθήματα. [...] Ήταν κομπλέ και από άποψη βαθμολογίας. [...] Δηλαδή παρατηρούσα διαφορά στη βαθμολογία. [...] Μαθηματικά και τέτοια..., ήταν όλα περίπου στο ίδιο επίπεδο, εφόσον έκανα μάθημα. [...] Ήτανε στο ίδιο επίπεδο. [...] Σε

σχέση όμως με τα μαθήματα της θεωρητικής ήτανε λίγο πιο κάτω. [...] Ναι, τα Μαθηματικά κι αυτά ήτανε λίγο πιο κάτω ρε παιδί μου. Τα άλλα χωρίς διάβασμα, χωρίς διάβασμα, (διορθώνει) χωρίς ιδιαίτερα [...], με δικό μου διάβασμα [...] ήτανε λίγο πιο πάνω. [...] Από τη Β΄ Λυκείου είχα ξεκινήσει φροντιστήριο (στα μαθήματα της θεωρητικής κατεύθυνσης).

[...] Τα Αγγλικά [...] έφτασα σε σημείο..., έκανα, πήρα το Lower ρε παιδί μου, μετά έκανα μαθήματα για να πάρω το Proficiency [...] και τα σταμάτησα... [...] Εεε Γ΄ Γυμνασίου νομίζω πήρα το Lower; Και το Proficiency το έδωσα Β΄ Λυκείου [...] αλλά επειδή απέτυχα τότε, [...] το σταμάτησα και το ξανάρχισα όταν τελικά κατέβηκα Κρήτη ας πούμε. Εεε αυτό, επικεντρώθηκα δηλαδή πολύ στου σχολείου τα μαθήματα.

[...] Ασχολιόμουν και με άλλα πράγματα. Έκανα κιθάρα κι έπαιζα και χάντμπολ. Τα οποία τα σταμάτησα και τα δύο για να μπορώ... [...] τα σταμάτησα όταν ξεκίνησα φροντιστήρια για να..., για τις Πανελλαδικές [...] στη Β΄ Λυκείου. [...] Την κιθάρα δεν την έκανα πολλά χρόνια. Την έκανα τον τελευταίο χρόνο, ίσως και λιγότερο, αλλά... [...] με το χάντμπολ ασχολιόμουν χρόνια, [...] από μικρή, από το Γυμνάσιο ρε παιδί μου.

[...] Η μητέρα μου... εεε έχει το δικό της φροντιστήριο, [...] που είναι φροντιστήριο ξένων γλωσσών, κέντρο ξένων γλωσσών το λένε πλέον. [...] Στην Πάτρα. Και η ίδια διδάσκει Αγγλικά και έχει και τμήματα Γαλλικών, Γερμανικών, Ιταλικών, ότι... [...] Είχε τελειώσει Αγγλική Φιλολογία στην Αγγλία. [...] Τελείωσε εδώ πέρα το Λύκειο και μετά πήγε εξωτερικό. [...] Εεε νομίζω ήτανε Ανοιχτό, ήτανε Δημόσιο Πανεπιστήμιο. [...] Παρόλα αυτά νομίζω ότι και στα δύο υπάρχουνε δίδακτρα (ενν. και στο Κολλέγιο και στο Δημόσιο Πανεπιστήμιο). [...] Έτσι; Οπότε, ναι όχι δεν είχε πάει σε κολλέγιο, ήτανε Δημόσιο [...] Πανεπιστήμιο. [...] Νομίζω ότι το Πανεπιστήμιο είναι λιγότερα εκεί πέρα [...] Τρία, νομίζω είναι maximum τρία. [...] Τελείωσε και μετά επέστρεψε. [...] Επέστρεψε [...] Ελλάδα. [...] Είχε πάει εξωτερικό μόνο για να σπουδάσει. Στο Λονδίνο συγκεκριμένα ήταν. [...] Ο πατέρας μου τώρα έχει βγει στη σύνταξη. [...] Είχε ανοίξει βιβλιοπωλείο εεε στα..., πριν από 20 χρόνια; [...] Δικό του βιβλιοπωλείο. Τώρα βγήκε στη σύνταξη πριν από 2 χρόνια [...] και πριν από αυτό έκανε... Το 'χει κλείσει το βιβλιοπωλείο. [...] Πριν το βιβλιοπωλείο έκανε διάφορες δουλειές. Δούλευε πολλά χρόνια στην Pirelli πάλι ρε παιδί μου, [...] έκανε κάποιες εεε σαν πλασιέ βιβλίου ρε παιδί μου [...] μετά απ' αυτό και τελικά επειδή κατάλαβε ότι του άρεσαν τα βιβλία και τα λοιπά, αποφάσισε να ανοίξει το βιβλιοπωλείο. [...] Ο πατέρας

μου δεν έχει..., ο πατέρας μου έχει πάει μέχρι... [.] Το Λύκειο δεν, δεν το 'χει τελειώσει. Νομίζω έχει πάει μέχρι Α' Γυμνασίου, (διορθώνει) Δ' Γυμνασίου μου την είχε πει. [.] Άρα Α' Λυκείου μάλλον, έτσι; [.] Και αυτό, δεν έχει πάρει δηλαδή το πτυχίο της, [.] το απολυτήριο. Αυτό. Μετά έφυγε και πήγε στο Ναυτικό. [.] Ο πατέρας μου σήμερα είναι 63 (ετών), [.] κι η μάνα μου είναι 58; 58.

[.] Θα σου πω το πώς βλέπω όλο αυτό με το Φ.Κ.Σ. Εεε λοιπόν, αυτό που καταλαβαίνω έχοντας περάσει 6 χρόνια στο Ρέθυμνο και προσπαθώντας να ασχοληθώ πολύ φιλότιμα ας πούμε με το Φ.Κ.Σ. ότι δεν μου πάει, ότι δηλαδή περνάω κάποια μαθήματα [.] άμα ασχοληθώ μ' αυτά πάρα πολύ αλλά υπάρχει κι ένα ενδεχόμενο ότι ίσως να μην το πάρω το πτυχίο έτσι όπως πάω. [.] Δηλαδή το βλέπω εντελώς εξαναγκαστικά! Εντελώς! Ότι αν το πάρω το πτυχίο θα το πάρω γιατί πρέπει να κάτσω να διαβάσω και όχι γιατί το γουστάρω και θέλω να... ασχοληθώ. [.] Και ουσιαστικά επειδή είμαι τόσα χρόνια! Του στυλ να το πάρω γιατί (δυνατά) τόσα πέρασα ρε παιδί μου. (δυνατά) Έκατσα έξι χρόνια ας πούμε. Κατάλαβες; [.] Πρέπει να το δικαιολογήσω [.] ας πούμε κάπως. (δυνατά) [.] Εεε (και) οι δικοί μου, πλέον, έχουνε καταλάβει κι αυτοί ότι μάλλον δεν μου πάει. [.] Πιο πριν με πιέζανε [...] ν' ασχοληθώ, όχι να τελειώσω. (διορθώνει) Ναι, να τελειώσω, ν' ασχοληθώ με τη σχολή μου να..., «θα βρω το ενδιαφέρον και τα λοιπά» αλλά τελικά μ' αυτό τον καιρό που έχει περάσει ας πούμε. Καταλαβαίνουν κι εκείνοι πλέον ότι ίσως... [...] να μην μου πηγαίνει καθόλου ρε παιδί μου. [.] Αυτό. Αυτό, ντάξει έτσι όπως το σκέφτομαι εγώ είναι ότι θα κάνω την προσπάθεια ρε παιδί μου [.] αλλά είναι αυτό που σου 'πα, ότι μάλλον θα 'ναι εξαναγκαστικό τελείως ξέρω 'γω. [.] Εεε τώρα, 25 μαθήματα που χρωστάω ακόμα [.] και είμαι 6 χρόνια εδώ, έτσι; [.] [.] Είμαι ΘΕΜΚΕ. Ναι έχω 3 [.] για να τελειώσω με τα σεμινάρια. Τα άλλα σεμινάρια τα έχω βγάλει, [.] είναι έτοιμα αυτά. [.] Εεε αυτό, πρέπει να κάτσω να τα γράψω και μετά ν' ασχοληθώ με τα μαθήματα τα... [.] Τα υποχρεωτικά του Τμήματος που έπρεπε να βγάλουμε τα 2 πρώτα χρόνια [.] δεν τα 'χω βγάλει. Μου μένουνε 3 ή 4, 4 μαθήματα. Εεε... [.] από τα υποχρεωτικά δεν έχω βγάλει... του Παναγιωτόπουλου και τα δύο... (γέλια). (χαμογελώντας) Με κόβει ρε φίλε, συνέχεια. [.] Τέλος πάντων, ντάξει. Εεε Καβουλάκο, το... "Κοινωνική και Πολιτική Φιλοσοφία" [.] και πιο άλλο...; [.] Ο Καβουλάκος μου φαίνεται κομπλέ, κομπλέ μου φαίνεται, ντάξει. Δεν έχω θέμα. Όντως αυτό θέλει διάβασμα για να περάσεις [.] απλά δεν είχα ασχοληθεί ρε παιδί μου. Κι άλλο ένα πρέπει να 'ναι το οποίο δεν μου 'ρχεται τώρα. Άλλο ένα υποχρεωτικό και μετά έχω να βγάλω του κόσμου... [.] Γεωργούλας; Α! Αυτό,

ΚΕΑ200 "Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών". Αυτό, αυτό δεν έχω βγάλει. [...] Αυτά είναι τα 4 υποχρεωτικά που χρωστάω ακόμη. Και τα υποχρεωτικά-επιλεγόμενα από Φιλολογία και Ιστορικό τα χρωστάω. Αυτά είναι. Ε, σχεδόν τα πάντα. 11; [...] Ωραία, (με έμφαση) τα χρωστάω όλα αυτά. [...] Τα 'χω όλα για να τα βγάλω τώρα. [...] Εεε ναι, με την Γλωσσολογία... δεν γουστάρω, το παρακολουθούσα το μάθημα [...], δεν μ' άρεσε. Γενικότερα..., τι να σου πω ρε παιδί μου, δηλαδή δεν..., δεν μ' αρέσει ρε παιδί μου, αυτό. [...] Δεν το γουστάρω, τέλος! [...] Ουσιαστικά μπήκα για το χατίρι των δικών μου (στο Τμήμα) [...] και για την καφρίλα τη δικιά μου ουσιαστικά που ήθελα να φύγω, ας πούμε, γιατί πίστευα τότε ότι θα 'μια πιο ανεξάρτητη κι αυτά. [...] Που 'χω φύγει δεν το 'χω μετανιώσει. [...] Έχω μετανιώσει που δεν πήγα τελικά εξωτερικό και ήρθα Ρέθυμνο.

[...] Αυτό το καλοκαίρι που θα 'ρθει τώρα, Αυτό το καλοκαίρι που θα 'ρθει..., τώρα σε κάνα μήνα μετά την εξεταστική εγώ θα φύγω, θα ξενοικιάσω από Κρήτη. [...] Εεε και το Καλοκαίρι που θα 'ρθει θέλω να... [...] Θα πάω Πάτρα και θα κοιτάξω μήπως βρω κάποια δουλειά του τύπου σέρβις σε καφετέρια ή τίποτα τέτοιο [...] και θα κάτσω να σκεφτώ αν θα το παρατήσω ή όχι. Έτσι όπως το 'χω στο μυαλό μου παίζει να το βάλω σε πάγο, τύπου να πατήσω..., τύπου παύση ρε παιδί μου [...] να μην το γειώσω τελείως [...] εεε και μετά όταν θα 'μαι Πάτρα, ας πούμε, και θα 'ναι λίγο πιο κομψά τα πράγματα από άποψη οικονομική εεεμ ν' ασχοληθώ μ' αυτό που θέλω. Να βγω έξω τώρα δεν γίνεται γιατί δεν υπάρχουν λεφτά [...] αλλά τουλάχιστον όσο θα 'μαι Πάτρα και θα 'χω..., τα οικονομικά θα είναι τελείως μαζεμένα [...] θα..., θα δω αυτό που θέλω να κάνω ρε παιδί μου, θα 'μια πιο συγκεντρωμένη σ' αυτό. Π.χ. σκέφτομαι ότι θέλω να κάνω σχέδιο, να το εξελίξω γιατί είναι πολύ στάσιμο [...]. Αυτό.

[...] Εεε ότι μάθημα είχα παρακολουθήσει φουλ στο Φ.Κ.Σ. και το 'χα κυνηγήσει η βαθμολογία ήτανε πάρα πολύ καλή [...], ήταν 8-10 ρε παιδί μου. Τώρα, σε όλα τα υπόλοιπα που δεν πολύ-παρακολουθούσα και ήθελα να τα περάσω, μου ήρθε αυτό που ήθελα ας πούμε [...] ήταν τύπου 5-6 [...] και σε κάποια κιάλας κοβόμωνα κιάλας. [...] Γενικά δεν παρακολουθούσα. Εγώ παρακολουθούσα φουλ τον τελευταίο χρόνο που έπρεπε να βγάλω τα σεμινάρια και να σου πω την αλήθεια... [...] στο 5ο και 6ο και στο 3ο παρακολουθούσα πολύ. Εεε αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι άμα ασχολείσαι με τη σχολή ρε παιδί μου μπορείς να τα βγάλεις τα μαθήματα, βγαίνουνε και όντως μπορείς να βρεις κάποιο ενδιαφέρον. Από κει και πέρα είναι πόσο σε κρατάει σε γρήγορη αυτό, [...] δηλαδή να σ' αρέσει εσένα τον ίδιο. [...] Αν θα μ' άρεσε πραγματικά π.χ. αν θα ήμουν τώρα σε μια σχολή σχέδιο ότι δεν παίζει, δηλαδή (με

έμφαση) θα 'χα πορωθεί ρε παιδί μου. [...] Θα ρόλαρε το θέμα κανονικά! [...] Θα πήγαινε από μόνο του. [...] Αυτό, ουσιαστικά το βλέπω μόνο εξαναγκαστικά το να τελειώσω. [...] Του στυλ: «Να περάσω» και ειδικά επειδή έχω ταλαιπωρηθεί τόσα χρόνια. Αυτό, αυτό. Αυτό ακριβώς. [...] Δεν Θέλω μελλοντικά ούτε καν να ασχοληθώ μ' αυτό. Η Εκπαίδευση ειδικά δεν μ' ενδιαφέρει καθόλου, [...] δηλαδή να μπω σε μια αίθουσα και να..., δεν έχω αυτό το ζήλο του καθηγητή ρε παιδί μου [...] να μεταδώσει τη γνώση. [...] Κοινωνικές επιστήμες και τέτοια έχουν πιο πολύ ενδιαφέρον, δηλαδή μ' αρέσουνε. Εεε ας πούμε όταν είχα πάρει το σεμινάριο του Παναγιωτόπουλου, μ' αρέσουνε πάρα πολύ. Η όλη φάση του να βρεις άτομο, [...] να κάνεις τη συνέντευξη ή ξέρω 'γω ν' ασχοληθείς με κάποια..., ν' ασχοληθείς με κάποιο κοινωνικό ίδρυμα, [...] όπως λέει και στον οδηγό σπουδών ξέρω 'γω [...] είναι πιο ενδιαφέρον αλλά και πάλι θα το 'βλεπα τελειώς βιοποριστικά, δεν είναι ότι..., στο μυαλό μου δεν το 'χω σαν ότι... είναι πόρωση για μένα αυτό.

[...] Να φανταστείς, όταν είχα πρωτοέρθει μ' ενδιέφερε πιο πολύ να βρω δουλειά παρά ν' ακολουθ..., παρά να παρακολουθήσω τη σχολή. [...] Οπότε με το που ήρθα, το 1ο έτος, έπιασα δουλειά σ' ένα ρακάδικο. [...] Εεε μετά το σταμάτησα γιατί ήθελα και καλά ν' ασχοληθώ με τη σχολή. Δούλευα 4 μήνες (στο ρακάδικο); [...] Ήτανε λίγο πριν την εξεταστική κι όλο το καλοκαίρι που δούλευα. [...] Δούλευα οχτάωρο. [...] και μ' άρεσε πάρα πολύ τ' ότι δούλευα και... [...] Ήμουνα σέρβις, σερβιτόρα. Εεε μ' άρεσε πολύ να δουλεύω. Ακόμη μ' αρέσει, δηλαδή... [...] Μετά το ρακάδικο εεε, επειδή τα καλοκαίρια δεν μπορώ να κάθομαι ρε παιδί μου, θέλω να 'μια λίγο σε μια γρήγορη, πήγαινα στο..., στην Πάτρα και κράταγα το βιβλιοπωλείο [...] του πατέρα μου το καλοκαίρι. Αυτός έφευγε εεε και... [...] το κράταγα με ωράρια καταστημάτων ξέρω 'γω, 9-2 και 5-9 ξέρω 'γω [...] και μ' άρεσε πάρα πολύ και αυτό. Και μετά, όταν ο πατέρας μου βγήκε στη σύνταξη και δεν είχα δουλειά ουσιαστικά, αποφάσισα να ψάξω εδώ πάλι [...] και κατέβηκα εδώ και βρήκα εντελώς τυχαία μια δουλειά στην Παλιά Πόλη σ' ένα μαγαζί το οποίο δουλεύει σεζόν και έχει [...] ρούχα, αξεσουάρ. [...] Δεν είναι τουριστικό, απλά δουλεύει την τουριστική εποχή. Ας πούμε το ίδιο μαγαζί στα Χανιά είναι..., δουλεύει όλο το χρόνο. Εεε και τα δύο τελευταία χρόνια δουλεύω εκεί, [...] οχτάωρο, όλο το καλοκαίρι τα πάντα. [...] Αυτό, το οποίο μ' αρέσει πάρα πολύ ας πούμε. [...] Τη δεύτερη χρονιά είχα στο συγκεκριμένο μαγαζί ασφάλεια, [...] πέρσι (ενν. στο 5ο έτος). [...] Εεε τώρα φέτος [...], φέτος αυτή τη σεζόν μου..., [...] επειδή έχουμε καλές σχέσεις με τον τύπο που έχει το μαγαζί, μου πρότεινε πάλι να δουλεύω [...] αλλά το είδα ως ότι... θέλω ν' ασχοληθώ με τα σεμινάρια και να 'μαι φουλ στο

Πανεπιστήμιο ανά πάσα στιγμή ξέρω ‘γω και έτσι του είπα ότι δεν θα είμαι [...] και ναι... Έκανα κάποια μεροκάματα ρε παιδί μου, τύπου ρεπό και τα λοιπά αλλά αυτό, δεν δούλευα foul-time.

[.] Κοίτα, εεε την παγώνω (τη σχολή) γιατί εεε για να φύγω, ωραία; Να μην περνάνε τα χρόνια ας πούμε και χάσω την προθεσμία την οποία έχω και καλά, που είναι ν + ν νομίζω, 8 χρόνια συνολικά. Εεε εγώ αυτό που θέλω να κάνω είναι..., όταν θα πάω Πάτρα, να ξεκινήσω να κάνω μαθήματα σχεδίου για να δω κατά πόσο πηγαίνει και το χέρι μου. [...] Γιατί ναι μεν μου ‘χει κολλήσει στο μυαλό ότι αυτό θέλω να κάνω [...] αλλά πρέπει να το δω και στην πράξη. [...] Και από κει και πέρα, αν όλα πάνε καλά και όντως το ‘χω [...] έτσι όπως το θέλω, εεεμ θα βρω κάτι σχετικό μ’ αυτό. [...] Δηλαδή αν όντως πάει καλά, θα..., νομίζω θα την παρα..., θα την παρατήσω τελείως ρε παιδί μου τη σχολή.

[.] Για την Αγγλική Φιλολογία που κατά κάποιον τρόπο με προόριζε η μάνα μου - μέσα σε εισαγωγικά- ουσιαστικά του στυλ το σκεφτόταν ότι επειδή έχει και το φροντιστήριο, ότι μετά θα το αναλάμβανα εγώ ή και μπορεί να δουλεύαμε μαζί παράλληλα για κάποιο χρονικό διάστημα [...] Ουσιαστικά θα κρατούσα την οικογενειακή επιχείρηση. [...] Θα ‘χα μια σίγουρη δουλειά. έτσι το π..., έτσι ήταν το σκεπτικό. [...]

[.] Ο μπαμπάς της μάνας μου ήτανε... ράφτης [...], είχε ραφείο τέλος πάντων [...] και ο πατέρας του πατέρα μου ήτανε οικοδόμος. [...] Αλλά δεν γνωρίζω καθόλου τι είχανε τελειώσει. [...] Εεε η γιαγιά μου από την μεριά της μάνας μου εεε ήτανε καθαρίστρια, καθάριζε σπίτια και η μάνα του πατέρα μου [...] με τα οικιακά. [...] ο πατέρας μου έχει καταγωγή από Κεφαλονιά. [...] Και η μάνα μου από ένα χωριό λίγο πιο έξω (από την Πάτρα). [...] Αλλά και οι δύο μου οι γονείς έχουν μεγαλώσει Πάτρα. [...] Και η μάνα του πατέρα μου καθάριζε σπίτι για κάποιο διάστημα [...] αλλά εγώ τη θυμάμαι πιο πολύ στο σπίτι ρε παιδί μου. [...] Δηλαδή είχε σταματήσει νωρίς. [...] Αλλά αυτό με την εκπαίδευση, όχι, δεν το ξέρω, δεν ξέρω τι έχουνε τελειώσει.

[.] Όσον αφορά τις συμβουλές που θα έδινα σε έναν νέο φοιτητή... Κοίτα, εγώ αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι ο φοιτητής ο οποίος έχει σαν πρώτη επιλογή τη σχολή στην οποία θέλει να περάσει, το πρόγραμμα το φτιάχνει ακριβώς έτσι όπως πρέπει. [...] Δηλαδή είναι φουλ σ’ αυτό, είναι συγκεντρωμένος. [...] Δεν σημαίνει απαραίτητα ότι είναι συγκεντρωμένος σαν άτομο, ότι μπορεί κι αυτό να κάνει τις τρέλες του, αλλά όσον αφορά τη σχολή του ξέρει τι θέλει και ξέρει να οργανώσει το χρόνο του, [...] θ’ ασχοληθεί. Κι αν δεν ασχοληθεί νομίζω τον 1ο χρόνο, τον 2ο, τον 3ο θα το βρει. [...]

Θ' ασχολείται, θα' χει ενδιαφέρον. Τώρα από κει και πέρα αυτό που έχω να πω σ' αυτούς που δεν ήταν η πρώτη τους επιλογή η σχολή, ας πούμε, ότι καλό είναι να βρύνε αν..., να βρουν το όποιο ενδιαφέρον έχει να τους προσφέρει και το ότι έχει να τους προσφέρει η σχολή [...] αλλά άμα δουν ότι δεν τους πηγαίνει [...] μην καταπιέσουν τον εαυτό τους να κάνουν σώνει και ντε αυτό το οποίο έτυχε ρε παιδί μου να περάσουνε. [...] Ακόμη κι αν το θέλουνε οι γονείς, ακόμα και τότε. Δηλαδή αυτή η κουβέντα που... [...] Κοίτα, νομίζω ότι η φάση της πραγματικής ενηλικίωσης για ένα άτομο είναι όταν καταφέρει να συν..., να πείσει και τους γονείς του ότι... (αποφασιστικά) ρε παιδί μου εεε ας δούμε τα πραγματικά γεγονότα και όχι αυτά που θα θέλαμε φανταστικά να συμβούν στη ζωή μας ξέρω 'γω. [...] Το να αντιμετωπίσεις την πραγματικότητα έτσι όπως σου έρχεται [...] αυτή είναι η φάση που πρέπει όλοι να..., να περάσουνε ξέρω 'γω. Και όχι μόνο να την περάσουν οι ίδιοι, να την περάσουν και στους γονείς τους γιατί οι γονείς είναι αυτοί [...] που τρώνε το μεγάλο σκάλωμα περισσότερο. [...] Ας πούμε αυτό που θεωρώ εγώ ότι θα 'ταν το πραγματικό, θα 'ταν να περάσω εκεί που μ' άρεσε και να τους πω απ' την αρχή ότι: «Ξέρετε, εγώ μ' αυτό θέλω ν' ασχοληθώ!» [...] Είναι, είναι αυτή η κουβέντα ρε παιδί μου η πολύ περιεκτική και πολύ συνοπτική που πρέπει να πεις απ' την αρχή έτσι ώστε να 'σαι ειλικρινής ρε παιδί μου και με τον εαυτό σου [...] και με τους γονείς σου. [...] Γιατί μετά δημιουργούνται άλλα θέματα ξέρω 'γω.

[...] Οι γονείς μου, από τις κουβέντες που έχουμε κάνει δεν... (κολλάει κάπως), πλέον έχουν αρχίσει να καταλαβαίνουν ότι ίσως να 'ταν καλύτερα ν' ασχοληθώ μ' αυτό που ήθελα. [...] Ότι ουσιαστικά το σχέδιο μπορεί ήδη να το 'χα τελειώσει και μετά να είχα πάρει κι ένα δεύτερο πτυχίο κάτι άλλο και μπορεί τελικά να ασχολιόμουν και με την Αγγλική Φιλολογία, ναι μπορεί. Ε, ναι το 'χουν μετανιώσει αλλά νομίζω ότι είναι στη διαχείριση του παιδιού ρε παιδί μου αυτό ξεκάθαρα. [...] Δηλαδή οι γονείς μπορούν μέσα από την ανάγκη τους για να..., για να σε βλέπουν ευτυχημένο και για να βλέπουν ότι βγάζεις λεφτά κι είσαι αυτάρκης και τα λοιπά να σου..., να σου δείξουνε τον δρόμο τον θεωρητικά σωστό. [...] Από κει και πέρα όμως είναι στη διαχείριση του παιδιού, [...] του 18χρονου παιδιού, να..., να δώσει στους γονείς να καταλάβουνε ότι: «Για μένα ευτυχία ρε παιδί μου θα 'ναι αυτό που θέλω να κάνω πραγματικά, [...] αυτό που με πωρώνει ξέρω 'γω». [...] Αυτό ουσιαστικά πρέπει να γίνεται. [...] Κι εγώ πιστεύω ότι τότε δεν τους το 'δωσα να το καταλάβουν έτσι όπως έπρεπε. [...] Ότι ήμουν πιο πολύ κλεισμένη κάπως στον εαυτό μου. [...] Δεν το σκεφτόμουνα καν το αν ήθελα πιο πολύ να τους ικανοποιήσω. Ήμουν στον κόσμο μου. Δηλαδή... ναι, να τους

ικανοποιήσω κατά μία έννοια. [...] Ότι και καλά: «Θεωρητικά ντάξει, θα κάνω αυτό που θέλουν οι γονείς μου εφόσον βλέπουνε ότι αυτό είναι σωστό.» [...] αλλά όσο και να κρύβεσαι πίσω από το δάχτυλό σου ρε παιδί μου..., κάποια στιγμή θα καταλάβεις ότι δεν γίνεται πλέον ξέρω 'γω. [...] Το έχω μετανιώσει... [...] Κοίτα δεν ξέρω πώς θα ήτανε η ζωή μου αν είχα πάρει την άλλη εναλλακτική. Σ' αυτή τη φάση που είμαι τώρα το μοναδικό... [...] Δεν σκέφτομαι ότι θα 'ταν καλύτερα η άλλη εναλλακτική, δεν το σκέφτομαι έτσι. Δηλαδή δεν..., δεν το σκέφτομαι καθόλου. [...] Ότι σ' αυτή τη φάση είμαι η Σοφία που είμαι 6 χρόνια στο Ρέθυμνο ρε παιδί μου [...] και *(με έμφαση)* πασχίζω με τη σχολή μου. [...] Η εμπειρία και ότι έχω ζήσει μέχρι τώρα είναι..., ήτανε πάρα πολύ καλά για μένα. Το μοναδικό πράγμα που έχω μετανιώσει είναι που δεν ήμουνα ειλικρινής πιο πριν π.χ. στο 3ο και στο 4ο έτος ακόμα [...] ώστε να κάνω αυτή την κουβέντα που σου 'λεγα με τους γονείς μου [...], ότι: «Κοιτάξτε να δείτε, είναι αυτό κι αυτό!» [...] και θα 'χα, θα 'χα γλιτώσει, ας πούμε, τη ψυχική οδύνη τύπου [...] που νιώθει κάποιο παιδί. Αυτό... μόνο έχω μετανιώσει. [...] Θεωρώ ότι δεν ήμουν πιο πολύ ειλικρινής πρώτα με μένα και μετά με τους γονείς μου. [...] Κοίτα, η αλήθεια είναι ότι όλα τα παιδιά θέλουνε την προτροπή των γονιών τους ρε παιδί μου σ' αυτό που κάνουνε κι όταν δεν την έχουν, μάλλον όταν δεν την έχω..., να μιλήσω για μένα, εεε με έκανε πιο πολύ να κάνω αυτό που είπες, να μην είμαι ειλικρινής και να..., και να... -πώς το λένε ρε παιδί μου;- να προσπαθώ να μην τους απογοητεύσω! Να μην απογοητεύσω *(με έμφαση)* την "εικόνα". *(δυνατά, με έμφαση)* Μπράβο, ναι, αυτό! Αυτό ακριβώς! Την εικόνα. [...] Που κι αυτοί κατά βάθος μέσα τους το ξέρανε! [...] Ναι, δεν ξέρω τι είναι ακριβώς; Είναι η ελπίδα; Είναι..., δεν ξέρω.

[...] Μ' αρέσει ρε παιδί μου (το σχέδιο). Θέλω να δω μέχρι που μπορώ να φτάσω ξέρω 'γω εκεί πέρα και νομίζω ότι μπορώ να το φτάσω πολύ μακριά ξέρω 'γω.» [...] Δεν θα μ' άρεσε π.χ. να γίνω καθηγήτρια Αγγλικών και να διδάσκω στα παιδιά Αγγλικά και να συνεχίζω με το σχέδιο σαν χόμπι.τις ώρες που είμαι στο σπίτι και προλαβαίνω, [...] δεν μ' αρέσει καθόλου. [...] Με τίποτα, *(γελώντας)* δεν μπορώ, δεν μπορώ. Δεν μπορώ ρε παιδί μου και πιο πολύ στο λέω και για τα παιδάκια, ας πούμε, τα κακόμοιρα γιατί δεν υπάρχει λόγος... [...] Δεν θα το κάνω μ' ευχαρίστηση! [...] Θα πιέζω τον εαυτό μου εκείνη την ώρα! [...] Και η μάνα μου είναι πολύ καλή καθηγήτρια [...], το 'χει πολύ με τα παιδιά και με τη διδασκαλία, δεν υπάρχει λόγος π.χ. να της καταστρέψω και τη φήμη ξέρω γω [...] γιατί θα 'ναι πολύ καταπιεστικό κι αυτό.

[...] Εεε επειδή ήμουνα φιλο-αντικοινωνικό σαν παιδί, μικρή..., [...] ήμουν πιο πολύ κλεισμένη στον εαυτό μου. Ναι, και μες στο δωμάτιό μου [...] εεε και ρε παιδί μου

πάντα ζωγράφιζα ξέρω 'γω. Δεν..., δεν θυμάμαι ποιο ήτανε το έναυσμα αλλά θυμάμαι ότι πάντα κάτι σχεδίαζα ξέρω 'γω, [.] κάτι έφτιαχνα. [.] Δεν με ενδιέφερε ούτε οι γιορτές μέσα στο σπίτι και τα λοιπά απλά καθόμουνα και με την ηρεμία μου, ας πούμε, και έκανα αυτό.

[.] Πιστεύω ότι το Τμήμα μου χει στερήσει πολύ χρόνο, κόπο, ενέργεια που θα μπορούσα, ας πούμε, να τη δώσω... (στο σχέδιο). (με έμφαση) Ναι. Με μια λέξη (με έμφαση) ναι ρε παιδί μου. Ναι, μου 'χει στερήσει χρόνο, ενέργεια στάνταρ... [.] Ενέργεια, ας πούμε, και μέσα μου. Δηλαδή το νιώθω αυτό το πράγμα έντονα.

[.] Είχα δώσει μια φορά πανελλήνιες, πέρασα με την πρώτη. [.] Είχα βγάλει 14.920 (μόρια) [.] και με το ειδικό μάθημα που 'χα πάρει [.] Αγγλικά ήταν στα 18.200. [.] Την έχασα για 100 μόρια την Αγγλική Φιλολογία της Αθήνας [..]. Πακέτο. Μάλλον θα 'βρισκα πιο πολύ ενδιαφέρον (στην Αγγλική Φιλολογία). Θεωρώ ότι μπορεί να ήτανε λίγο πιο ιδανικό. (...)

Βιβλιογραφία

- (ΣΕΤΕΕ) Bourdieu P., Charle C., Lacroix B. κ.ά. (1999), *Επείγουσες διαγνώσεις και θεραπείες για ένα πανεπιστήμιο σε κατάσταση κινδύνου*. Αθήνα: Πατάκη.
- Adelman C. (2006). *The Toolbox Revisited: Paths to Degree Completion from High School Through College*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Adelman C., Daniel, B., Berkovitz, I., & Owings, J. (2003), *Postsecondary attainment, attendance, curriculum, and performance*. Washington, DC: NCES.
- Archer L. & Hutchings M. (2000), “Bettering yourself”: discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants’ constructions of higher education, *British Journal of Sociology of Education*, 21(4): 555-74.
- Archer L. Hutchings M. and Ross A. (2003). *Higher Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusions*. Λονδίνο: Routledge-Falmer.
- Astin A. & Oseguera L. (2005). *Degree Attainment Rates at American Colleges and Universities (Revised Edition)*. Higher Education Research Institution. Los Angeles: University of California.
- Astin A. (1993), *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin A.W. (1984), *Preventing Students from Dropping Out*. Wiley: Jossey-Bass San Francisco, CA.
- Astin A.W., Korn W., & Green K. (1987), «Retaining and satisfying students», *Educational Record*, 68(1): 36-42.
- Bailey M. & Borooh V. K. (2007), *Staying the Course: An Econometric Analysis of the Characteristics Most Associated with Student Attrition beyond the First Year of Higher Education*. Belfast: University of Ulster.
- Bean J.P. & Eaton S.B. (2000), A psychological model of college student retention, στο Braxton J.M. (επιμ.), *Reworking the Departure Puzzle*, (48-61). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bean J.P. & Metzner, B.S. (1985), «A conceptual model of non-traditional student attrition», *Review of Educational Research*, 55(4): 485-540.

- Ben Ayed C. & Poupeau F. (2009), «Ecole ségrégative, école reproductive», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 4-10.
- Berg B.L. (1995), *Qualitative research for the social sciences*, Allyn and Bacon.
- Berger J. & Braxton, J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119.
- Berger J.B. & Milem, J.F. (1999), The role of student involvement and perceptions of integration in a casual model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664.
- Bihl A. & Pfefferkorn R. (2008), *Le système des inégalités*, Παρίσι: La Découverte.
- Bills, Di F. (2003), *Characteristics Associated with Research Degree Student Satisfaction, Completion and Attrition at the University of South Australia*. Adelaide: University of South Australia.
- Bourdieu P. & de Saint Martin M. (1987), Agrégation et ségrégation. Le champ des grandes écoles et le champ du pouvoir, *Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, 69, 2-50.
- Bourdieu P. & Passeron J.-Cl. (1967), La comparabilité des systèmes d'enseignement (21-58), στο R. Castel & J.-Cl. Passeron (dir.), *Education, développement et démocratie*. Παρίσι: Mouton.
- Bourdieu P. & Passeron J.-Cl. (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*. Λονδίνο: Sage.
- Bourdieu P. & Passeron J.-Cl. (1993), *Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφρ.: Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, εισαγ.: Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- Bourdieu P. (1973), Cultural reproduction and social reproduction, στο Brown R. (επιμ.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (487-510). Λονδίνο: Sage.
- Bourdieu P. (1974), «Avenir de classe et causalité du probable», *Revue française de sociologie*, 15(1), 3-42.
- Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Παρίσι: Minuit.
- Bourdieu P. (1990), *Homo Academicus* (transl.: P. Collier). Κέμπριτζ: Polity Press.

- Bourdieu P. (1994), «Stratégies de reproduction et modes de domination», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105, 3.
- Bourdieu P. (1995), *Μικρόκοσμοι: Τρεις μελέτες πεδίου* (μτφρ.: Μ. Γ. Δημητρακόπουλος, Ν. Παναγιωτόπουλος, J.-Ph. Schaal & Γ. Τσούλας, Επιμ.-Παρουσ.: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Δελφίνι.
- Bourdieu P. (2002), *Η διάκριση: κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μτφρ.: Κ. Καψαμπέλη, πρόλ.: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu P. (2007), *Επιστήμη της επιστήμης και αναστοχασμός: κύκλος μαθημάτων στο Collège de France 2000-2001* (μτφρ.: Θ. Παραδέλλης, προοίμιο: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu P. & Passeron J.-Cl. (2014), *Η αναπαραγωγή: στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (μτφρ.: Γ. Καράμπελας, πρόλ.: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu P. (διεύθ.) (1993), *La misère du monde*. Παρίσι: Seuil.
- Cabrera A.F., Burkum K., & La Nasa S.M. (2003), Pathways to a four-year degree: Determinants of degree completion among socioeconomically disadvantaged students. *Paper presented at the Association for the Study of Higher Education, Portland, OR.*
- Cabrera, A., F., Nora, A., Terenzini, P.T. & Hengstler, D. (1992), The convergence between two theories of college persistence, *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Carpenter P.G., Hayden M. & Long M. (1998), Social and economic influences on graduation rates from higher education in Australia. *Higher Education*, 35(4), 399-422.
- Charle Ch. & Verger J. (1994), *Histoire des universités*. Παρίσι: PUF.
- Charle Ch. (2004), «Patterns» (33-80), στο W. Rugg, (επιμ.) *A History of the University in Europe, vol. III, Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor H., Burton, R., Pearson, R., Pollard, Regan, E. and J. (1999), *Making the Right Choice: How Students Choose Universities and Colleges*. Λονδίνο: Institute for Employment Studies/CVCP.

- Convert B. (2003), «Des hiérarchies maintenues: Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 61-73.
- Convert B. (2010), «Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 14-31.
- Cross T., & Slater, R. B. (2002), How bans on race-sensitive admissions severely cut black enrollments at flagship state universities. *Journal of Blacks in Higher Education* (38), 93–99.
- De Montlibert, Ch. (1995), «Domination sociale, champ intellectuel, circulation des idées et des hommes» (501-507), in Fr. Grize (ed.), *Communication et circulation des informations, des idées et des personnes*, Lausanne: Université de Lausanne.
- De Montlibert, Ch. (1999), *Εισαγωγή στην κοινωνιολογική συλλογιστική* (μτφρ.: Κ. Διαμαντάκου, εισαγ.: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- Di Simone, M.R. (1996), “Admission” (285-325), στο W. Rugg, (ed.) *A History of the University in Europe, vol. II, Universities in early modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodgson, R. and Bolam, H. (2002), *Student retention, support and widening participation in the north east of England*. Sunderland: Universities for the North East.
- Fauconnier P. (2005), *Fabrique des «meilleurs»: enquête sur une culture d'exclusion*, Παρίσι: Seuil.
- Flick U. (1998), *An introduction to qualitative research*. Sage publications.
- Garfinkel O.H. (1984), *Studies in Ethnomethodology*. Polity Press.
- Georgoussis P. & Michopoulos A. (1998), «An Assessment of Higher Education in Greece and its Implications». *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1/98 55-70.
- Glazer B.G. & Strauss A.L. (2003), «Η ανακάλυψη της βάσιμης θεωρίας», στο Καλφόπουλος Κ. (επιμ.-εισ.), *Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Νήσος.

- Godfrey E., Aubrey, T. & King, R. (2010). Who leaves and who stays? Retention and attrition in engineering education. *Engineering Education: Journal of the Higher Education Academy Engineering Subject Center*, 5(2) 26-40.
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, La présentation de soi*. Παρίσι: Minuit.
- Goffman E. (1961), *Encounters, Two studies in the sociology of interaction*. Bobbs-Merill.
- Goffman E. (1996), *Συναντήσεις: δυο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης* (μτφρ.-εισαγ.: Δ. Μακρυνιώτη), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gouvias D. (2012), Accountability in the Greek Higher Education System as a High-Stakes Policymaking Instrument. *Higher Education Policy*, 25, 65-86.
- Hossler D., Vesper, N. (1993), An exploratory study of the factors associated with parental saving for postsecondary education. *Journal of Higher Education*, 64(2), 140-165.
- Ingels, S.J., Curtin, T. R., Kaufman, P., Alt, M. N., and Chen, X. (2002), *Coming of Age in the 1990s: The eighth-grade class of 1988 12 years later*. Washington, DC: NCES.
- Jarausch K.H., (1983), Higher Education and Social Change: Some Comparative Perspectives στο K. H. Jarausch (ed.). *The Transformation of Higher Learning (1860-1930). Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States* (9-36), Stuttgart: Klett Cotta.
- Kiprianos P., (1995). Diplômes et Etat: sur la passion de l'école dans la Grèce contemporaine. *Revue Tiers Monde*, 143: 598-619.
- Kiprianos P., (2007), La formation des élites grecques dans les universités occidentales (1837-1940). *Histoire de l'Education*, 113, 3-30.
- Kiprianos P., Kamarianos I., Stamelos G. & Balias, St. (2011), Market and the higher European educational policies: when the markets fail-the case of Greece. *Revista Educação Skepsis*, 2, σ. 61-89. Διαθέσιμο στο <http://www.academiaskepsis.org/app/revista/educacao/548849kiprianospandelis6189.pdf>
- Kontogiannopoulou-Polydorides G, Papadiamantaki Y., Stamelos G., (1999), *Higher Education Admissions and Student Mobility within the EU*, “ADMIT, Project

funded by the European Community under the Targeted Socio-Economic Research Programme (TSER).

Long M., Ferrier, F. & Heagney, M. (2006). Stay, play or give it away? Students continuing, changing or leaving university study in their first year. Centre for the Student Retention Strategy 2012-2014: *Economics of Education and Training*, Monash University–ACER, Clayton.

Lowe H. & Cook, A. (2003). Mind the gap: are students prepared for higher education? *Journal of Further and Higher Education*, 27(1) 53-76.

Marc E. & Picard D. (1989), *L'interaction sociale*. PUF.

Marcotte D.E., Thomas T. B., Carey B. & S. K. Gregory (2005), The Returns of a Community College Education: Evidence from the National Education survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27, 157-75.

Martin Y.M., Maclachlan, M. & Karmel, T. (2001). Undergraduate completion rates: An update (Occasional papers series No. 01/F).

McDonough P.M. (1997), *Choosing colleges: how social class and schools structure opportunity*. Albany. NY: State University of New York Press.

McMillan J. (2005). *Course Change and Attrition from Higher Education* (LSAY Research Report No. 39). Melbourne: ACER.

Merton R., Coleman J.S. & Rossi P.H. (επιμ.) (1979), *Qualitative and quantitative social research. Papers in honor of Paul F. Lazarsfeld*. The free press.

Moller-Wong C. & Eide, A. (1997), An engineering student retention study. *Journal of Engineering Education*, 86(1) 7-15.

Moortgat, M. (1997). *Retention Rates Research Project*.

National Audit Office. (2007), *Staying the Course: The Retention of Students in Higher Education*. Report by the Comptroller and Auditor General 26 July 2007.

http://www.nao.org.uk/publications/0607/student_retention_in_higher_ed.aspx

Neumann, R. (2003), *The Doctoral Education Experience: Diversity and Complexity*. Commonwealth of Australia. Canberra: Department of Education, Science and Training.

OECD, (2002), OECD, (2002), *Education Policy Analysis*, Παρίσι.

OECD, (2004), *Education at a Glance*, Παρίσι.

- OECD, (2007), *Education at a Glance*, Παρίσι.
- Ozga J. & Sukhnandan, L. (1997), *Undergraduate Non-completion in Higher Education in England*. Report 2. Bristol: HEFCE.
- Panayotopoulos N. (1998), Les “grandes écoles” d’un petit pays. Les études à l’étranger: le cas de la Grèce. *Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, 121-122, 77-91.
- Panayotopoulos N. (2000), Oppositions Sociales et oppositions scolaires: Le cas du système d’enseignement supérieur grec. *Regards Sociologiques*, 19, 57-74.
- Panayotopoulos N. (2000), Une école pour les “citoyens grecs du monde”: les enjeux nationaux de l’international. *Regards Sociologiques*, 19, 29-55.
- Panayotopoulos N. (2007), Le champ sociologique grec et les effets de la domination symbolique internationale, *Regards Sociologiques*, 30, 91-99, μεταφρασμένη αναδημοσίευση στο Ν. Παναγιωτόπουλος (επιστ. επιμ.), *Διεθνής κυκλοφορία των ιδεών στο χώρο των ευρωπαϊκών κοινωνικών επιστημών: Πρακτικά Συνεδρίου 1-2 Ιουλίου 2005* (μτφρ.: Ε. Γιαννοπούλου), Αθήνα: Πολύτροπον, σ. 45-58.
- Pascarella E.T. & Terenzini, P.T. (2005), *How College Affects Students, Volume 2*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pugsley, L. (2004), *The University Challenge*: Ashgate.
- Reay D. (1998), 'Always knowing' and 'never being sure': familial and institutional habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy*, 13(4), 519–29.
- Reay D. and Ball S.J. (1998), 'Making their Minds Up': family dynamics of school choice', *British Educational Research Journal*, 24(4), 431-448.
- Reay D., David, M.E. and Ball S.J. (2006), *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education* (Stoke on Trent, Trentham Books).
- Reay D., Davies, J., David, M. and Ball, S.J. (2001), Choice of degree or degrees of choice? Class, “race” and the higher education choice process, *Sociology*, 35(4): 855-74.
- Rosenbaum J. E. & Jennifer L. S. (2005), College degree completion: Institutional effects and student Degree Likelihood *Annual meeting of the American Sociological Association, Philadelphia, Pa. August 12*.

- Rubin H.J. & Rubin I.S. (1995), *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. The Sage Publications.
- Sanders J. and Higham, L. (2012), *The role of higher education students in widening access, retention and success. A literature synthesis of the Widening Access, Student Retention and Success National Programmes Archive*. [online]. York: Higher Education Academy. http://www.heacademy.ac.uk//resources/detail/WP_syntheses/Sanders_Higham.
- Sandler M. (2000), Career decision-making, self-efficacy, perceived stress and an integrated model for student persistence: a structural model of student persistence. *Research in Higher Education*, 41(5), 537-580.
- Scatzman L. & Strauss A. (1968), Social class and modes of communication, στο Bourdieu P., Chamboredon J-Cl. & Passeron J-Cl., *Le métier de sociologue* (223-233). Mouton.
- Shaffir W.B. & Stebbins R.A (επιμ.) (1991), *Experiencing fieldwork, an inside view of qualitative research*. Sage publications.
- Sianou- Kyrgiou E. & Tsiplakides I. (2009), Choice and social class of Medical School students in Greece. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 727-740.
- Sianou-Kyrgiou E. & Tsiplakides I. (2011), Similar performance, but different choices: social class and access to higher education in Greece. *Studies in Higher Education*, 36(1), 89-102.
- Sianou-Kyrgiou E. (2008), Social class and access to higher education in Greece. Supportive preparation lessons and success in national exams. *International Studies in Sociology of Education*, 18(3-4), 173-183.
- Sianou-Kyrgiou E. (2010), Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 63(4), 22-40.
- Simmel G. (1981), *Sociologie et épistémologie*, Παρίσι: PUF.
- Smith J. P. & Naylor, R. A. (2001). Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A*, 164(2), 389 - 405.

- Straus A. (1987), *Qualitative analysis in social sciences*. Cambridge: Cambridge university press.
- Strauss A. & Cobin J. (1990), *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage publications.
- Taylor J. A. & Bedford, T. (2004), Staff perceptions of factors related to non-completion in higher education. *Studies in Higher Education*, 29:3, 375-394.
- Thomas L. & Jamieson-Ball, C. (2011), Engaging students to improve student retention and success in higher education in Wales. York: *Higher Education Academy*. Available from: http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/inclusion/Retention/EngagingStudentsToImrpoveRetentioninWales_English.
- Thomas M., A., S. & Birchenough, A. (1996), Student withdrawal from higher education. *Educational Management and Administration*, 24(2), 207 – 221.
- Tierney W. G. (1992), An anthropological analysis of student participation in college. *Journal of Higher Education* 63(6), 603-618.
- Tierney, W. G. (2000), Power, identity and the dilemma of college early departure, στο Braxton J. M. (επιμ.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (213-234). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Tinto V. (1975), Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1): 89-125.
- Tinto V. (1988), Stages of student departure. *Journal of Higher Education*, 59 (4), 438-455.
- Tinto V. (1993[1987]), *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition* (Δεύτερη Έκδοση). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto V. (1997), Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tross S. A., Harper, J. P., Osher, L. W. & Kneidinger, L. M. (2000), Not just the usual cast of characteristics: Using personality to predict college performance and retention. *Journal of College Student Development*, 41(3), 323-334.
- Unesco, (1972), *Statistics of students abroad, 1962-1968*, Παρίσι.
- Unesco, (1976), *Statistics of students abroad, 1969-1973*, Παρίσι.
- Unesco, *Statistical Years Book, 1990-1997*, Παρίσι.

- Weber M. (1965), *Essais sur la théorie de la science* (μτφρ.: J. Freund), Παρίσι: Plon.
- Weber M. (1994), «Σχετικά με ορισμένες κατηγορίες της κατανοούσας κοινωνιολογίας», στο Κουζέλης Γ. & Ψυχοπαίδης Κ. (επιμ.), *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών* (135-190). Αθήνα: Νήσος.
- Xenos M., Pierrakeas C. & Pintelas P. (2002), A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39, 361–377.
- Yorke M. & Longden, B. (2004), *Retention and Student Success in Higher Education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Yorke M. & Thomas, L. (2003). Improving the Retention of Students from Lower Socio-economic Groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-74.
- Yorke M. (1999), *Leaving Early: Undergraduate Non-Completion in Higher Education*. Λονδίνο & Φιλαδέλφεια: Palmer Press.
- Βασιλόπουλος Α. (2004), «Οι προκλήσεις της διευρυμένης πρόσβασης στο ελληνικό Πανεπιστήμιο», Πάτρα: ΠΤΔΕ [διδακτορική διατριβή].
- Γκαντώνα Γ. (2000), *Η συμβολή ατομικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων κατά την προσαρμογή του φοιτητικού πληθυσμού στο πανεπιστήμιο*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας [διδακτορική διατριβή]. Διαθέσιμη στο <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/14968>
- Γουβιάς Δ. (2010), Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004): ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της “μεταρρύθμισης Αρσένη”, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 132-133, Β΄-Γ΄, 99-146,
Διαθέσιμο στο <http://www2.ekke.gr/wrapper.php?go=http://www.grsr.gr>
- Γουβιάς, Δ. (1999), Εξισωτικές Λειτουργίες των Γενικών Εξετάσεων και Επιλεκτικότητα στην Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση της Αθήνας. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 51-52.
- Δημητρόπουλος Ε. (1994), *Οι εξετάσεις για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Δρουκόπουλος Β. (1988), *Η άνιση πρόσβαση: εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα Πολυτεχνεία και τις Πολυτεχνικές Σχολές*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΕΛΙΑΜΕΠ (2006), *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα στο Νέο Ευρωπαϊκό και Διεθνές Περιβάλλον*. Αθήνα.
- Θάνος Θ. (2006), *Κοινωνικοοικονομικοί και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί στη μεταπολεμική Ελλάδα*, στο Μ. Ρ. i Escoda & Ν. Παναγιωτόπουλος (επιστ. επιμ.), *Κοινωνικές δομές σε μετασχηματισμό: Θεωρητικές, μεθοδολογικές και εμπειρικές προσεγγίσεις: πρακτικά του Που Θερινού Πανεπιστημίου ESSE: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών* (81-93). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Θάνος, Θ. (2007), *Συμβολή σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μελέτη των ευκαιριών πρόσβασης των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο* (Διδακτορική διατριβή, Ν. Παναγιωτόπουλος, Επόπτης Καθηγητής). Ρέθυμνο: Τμ. Φ.Κ.Σ. Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Θάνος Θ., «Κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 161, 2010, σ. 57-71.
- Θάνος Θ. (2010), *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση: Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Προλεγόμενα: Γ. Κουζέλης), Αθήνα: Νήσος, 2010.
- Θάνος Θ. (2012), *Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα (2001-2009)*, *Κοινωνικές Επιστήμες, 1: Οι γειτονίες του πολιτισμού*, 124-172.
- Θάνος, Θ. (2013), *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα. Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης Μ. (2009), *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κάτσικας Χ. & Θεριανός Κ. (2004), *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Κατσίκας, Η. & Δεργιαδές, Θ. (2006), *Μετρώντας την Έκταση της Λιμνάζουσας Φοίτησης: Η Περίπτωση του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*. Διαθέσιμο στο <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/8165>.

- Κιμουρτζής Π., (2005), «Φοιτητική κινητικότητα και ροή ειδικευμένου προσωπικού: Η περίπτωση της Ελλάδας στα τέλη του 20ου αιώνα», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 5, 48-92.
- Κιντής Α., *Η ανώτατη παιδεία στην Ελλάδα: ανατομία και σκέψεις για την αναδόμησή της*. Αθήνα: Gutenberg, 1980.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1997), *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εισαγωγικές εξετάσεις, Τόμος I: Μέθοδος, κοινωνικά υποκείμενα, ιεράρχηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1998), *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εισαγωγικές εξετάσεις, Τόμος II: Συγκρότηση της επίδοσης, ένταξη στην ιεραρχημένη τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίση Γ. (1978), Ευκαιρίες πρόσβασης στην ανώτατη παιδεία (Παράρτημα Δ2) στο Γ. Ψαχαρόπουλος- Α. Καζαμιάς (Επιστ. Διευθ.), *Μελέτη Αναπτύξεως Μεταγυμνασιακής Εκπαιδύσεως*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίση Γ. (1985), *Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τεχνική ερευνητική έκθεση, ερευνητικό πρόγραμμα 81056*. ΥΠΕΤ και ΥΠΕΠΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίση Γ. (1992), *Οι εξετάσεις και ο ρόλος τους στην κοινωνική στρωμάτωση. Η αξιολόγηση των Πανελληνίων εξετάσεων στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος*. Πάτρα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Παν/μιου Πατρών.
- Κυπριανός Π. & Κονιόρδος Μ. (2003), Η απομυθοποίηση του Πανεπιστημίου: “Αιώνιοι φοιτητές” και εγκατάλειψη σπουδών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132, 23-34. Διαθέσιμο στο:
<http://hepnet.upatras.gr/xfiles/articles/A%CF%80%CE%BF%CE%BC%CF%85%CE%B8%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%AF%CE%BF%CF%85,%20%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CE%B9%20%CF%86%CE%BF%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%AD%CF%82.pdf>
- Κυπριανός Π. (1996), Κοινωνική αναπαράσταση των πτυχίων και σχολική επένδυση. *Σύγχρονα Θέματα*, 60-61, 236-247.

- Κυπριανός Π. (1996), Φοιτητικός πληθυσμός και ζήτηση σπουδών στην Ελλάδα (1891-1936). *Ιστορικά*, 24-25, Ιούνιος, Δεκέμβριος, σ. 225-252.
- Κυπριανός Π. (2003), Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, στο Σ. Κονιόρδος, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Ρ. Παναγιωτοπούλου (επιμ.) *Κοινωνικές εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα. Εργασία, Εκπαίδευση, Οικογένεια, Παρέκκλιση* (1-28). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κυπριανός Π. (2004), *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυπριανός Π. (2010), Φοιτητές και διεθνής αγορά πτυχίων (19^{ος} – 20^{ος} αιώνες). *Το Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*, τ. ΙΕ, 59, 59-90.
- Κυρίδης Α. (1994), *Οι ανισωτικές λειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως εμφανίζονται μέσα από τους εισιτήριους διαγωνισμούς για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης [διδακτορική διατριβή]. Διαθέσιμη στο <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/3099>
- Κυρίδης Α. (1997), *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Γ., Μαυρικάκη Ε. & Νερούτσος Α. (1994), Συμβολή στη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής ανισότητας. Με βάση τα στατιστικά στοιχεία της Ανώτατης Εκπαίδευσης (περίοδος 1984- 1991). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 76, 29-37.
- Λακασάς, Α. (2011). Οι «αιώνιοι» φοιτητές επιστρέφουν για πτυχίο. *Καθημερινή* 09.10.2011
http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_ell_2_09/10/2011_458833
- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1995), Εκπαιδευτικές τάσεις στην Ελλάδα, με έμφαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση: από τη δεκαετία του '60 προς το 2000, στο Λαμπίρη-Δημάκη, Ι.-Ν. Κυριαζή (Επιμ.), *Η Ελληνική κοινωνία στο τέλος του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Λάππας Κ., (2004), *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς – Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε. Αθήνα.
- Λαρίου-Δρεττάκη Μ. (1993), *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λούμπος Β. (1986), Ο φοιτητικός πληθυσμός στην Ελλάδα και η ταξική του προέλευση. *Επιστημονική σκέψη*, 29, 39-49.
- Λυδάκη Α. (2001), *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μαρνέλη Β. (2000), *Η χρήση του χρόνου από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: μια εμπειρική προσέγγιση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας [διδακτορική διατριβή]. Διαθέσιμη στο <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/12591>
- Ματθαίου Δ. (2003), *Το πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας και η προσπάθεια χειραγώγησης της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*, τ. 1, Αθήνα: Πατάκης.
- Μπεθάνης Κ. (2013), *Καταγραφή και Μελέτη Λιμνάζουσας Φοίτησης στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Αθήνα: Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παναγιωτόπουλος Ν. (1990), «Η θεωρία της πρακτικής του Pierre Bourdieu», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 78, 32-65.
- Παναγιωτόπουλος Ν. (επιμ. & πρόλ.) (1999), *P. Bourdieu: Νόστιμον Ήμαρ- Οκτώβριος 1996*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- Παναγιωτόπουλος Ν. (2005), *Η οδύνη των ανέργων*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Παναγιωτόπουλος Ν. (διεύθ.) (2008), *Η απομάγευση του κόσμου*. Αθήνα: Πολυτρόπον-ΕΚΚΕ- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008), Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση): *Η απομάγευση του κόσμου (37-72)*. Αθήνα: Πολυτρόπον-ΕΚΚΕ- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Παναγιωτόπουλος Ν. (2009), «Εκπαιδευτικές ανισότητες: ένα επιστημονικό και κοινωνικό διακύβευμα», στο Θ. Θάνος (επιμ. & εισαγ.), *Εκπαιδευτικές ανισότητες: μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα: πρακτικά επιστημονικής ημερίδας προς τιμήν του καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη, Ρέθυμνο, 11 Μαρτίου 2009 (33-42)*. Αθήνα: Μοτίβο.

- Παναγιωτόπουλος Ν. (2005) (επιστημονική επιμέλεια και πρόλογος), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Νήσος.
- Παπαγαρουφάλη Ε. (2002), Η συνέντευξη ως σωματική επικοινωνία των συνομιλητών, *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, 107, Α, 29-46.
- Παπαδημητρίου Γ., Συστήματα εισαγωγικών εξετάσεων και η επίδρασή τους στη δομή του φοιτητικού πληθυσμού των Οικονομικών Σχολών στο συλλογικό έργο: *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα: οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις* (115-124). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα.
- Παπαθεοφίλου Ρ. & Βοσνιάδου Στ. (επιμ.) (1998), *Η εγκατάλειψη του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωστόπουλος Π. (2000), *Η ροή του μαθητικού πληθυσμού από την πρωτοβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: στατιστική ανάλυση της ανισοκατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών για συνέχιση σπουδών κατά περιφέρειες*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης [διδακτορική διατριβή]. Διαθέσιμη στο <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/12832>
- Πρόκου Ελ. (επιμ.) (2011), *Κοινωνικές διαστάσεις των πολιτικών στην ανώτατη εκπαίδευση: συγκριτική και διεθνής προσέγγιση*. Αθήνα: Διόνικος.
- Ράσης Σ., (2004), *Τα πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης: Η Αγγλοσαξονική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σαπουνά Α. (2006), *Κοινωνική επιλογή και κοινωνική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση: μελέτη μαθητικών και φοιτητικών μεγεθών στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης (1975-1991)*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία [διδακτορική διατριβή]. Διαθέσιμη στο <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/20889>
- Σαρακινιώτη Α. (2012), *Γνώση και ταυτότητες στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Πολιτικών Ανώτατης Εκπαίδευσης: Το παράδειγμα των Προγραμμάτων Σπουδών για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα* [διδακτορική διατριβή].
- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2006α), *Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες. Η Μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2006b), Κοινωνία της γνώσης και διεύρυνση της συμμετοχής στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Αναβάθμιση δεξιοτήτων ή υποβάθμιση πτυχίων;. Πρακτικά Συνεδρίου *Κοινωνία της γνώσης: Ιδεολογία και Πραγματικότητα* (35-50). Ιωάννινα: Ίδρυμα Σ. Καραγιωργα και Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2009), «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα» στο *Πρακτικά Ιου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας*, Αθήνα: Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.
- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2010), Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο: Η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1 & 2), 168-179.
- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2010a), *Από το Πανεπιστήμιο στην Αγορά Εργασίας. Όψεις των Κοινωνικών Ανισοτήτων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κύργιου Ε. (2013), *Μελέτη λιμνάζουσας φοίτησης: Διερεύνηση, καταγραφή και ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης σχετικά με τη λιμνάζουσα φοίτηση στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*. ΔΑΣΤΑ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Σταμέλος Γ. (1999), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσπάθεια ιχνηλασίας Β'.* Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.
- Σταμέλος Γ. (2002), *Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ'.* Αθήνα: Ψηφίδα.
- Σταμέλος Γ. (2002), *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα.* Αθήνα: ΚΕΕ.
- Τζάνη Μ. (1983), *Σχολική επιτυχία, ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τζιόβας Δ. (2012), Δίδακτρα και αιώνιοι φοιτητές. *Το Βήμα* 26.08.2012. <<http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=472017>>.
- Τομαρά-Σιδέρη Μ. (1991), *Ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική επιλογή: εξέλιξη του φοιτητικού σώματος στο Πάντειο Πανεπιστήμιο (1932-1988).* Αθήνα: Παπαζήση.

- Τσαμαδιάς Κ. (2000), *Η αποδοτικότητα των επενδύσεων στην τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση*, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, [διδακτορική διατριβή]. Διαθέσιμη στο <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/12008>
- Τσαούσης Δ. (1993), *Το ελληνικό πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21ου αιώνα: ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Τσουκαλάς Κ. (1976), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς Κ., (1986), *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς Κ. (1995), Ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή: δομές και στρατηγικές μορφοσιωλατρείας, στο Π. Καφετζής (Εισαγωγή-Επιμ.) *Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία. Κείμενα 1969-1996*, τ, β' (13-38). Αθήνα: Πλέθρον.
- Τσουκαλάς, Κ. (2007), Εκπαίδευση, κουλτούρα και ιδεολογία, στο Δ. Κλάδης, Ξ. Κοντιάδης, Γ. Πανούσης (επιμ.) *Η μεταρρύθμιση του ελληνικού πανεπιστημίου*, Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (321-328). Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τσούκαλης Λ. (επιμ.) (2006), *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον*. Κείμενο Πολιτικής, ΕΛΙΑΜΕΠ Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χατζηπέτρου Π. & Αγγελής Ε. (2012), *Ανάλυση δεδομένων φοιτητών του ΑΠΘ σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής και την τρέχουσα κατάστασή τους*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Επιτροπή Παρατηρητηρίου της ακαδημαϊκής πορείας φοιτητών που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες), Διαθέσιμο στο: <http://acobservatory.web.auth.gr/acFiles/Ekthesi.pdf>
- Χρυσάκης Μ. (1991), Ανισότητες πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Η επίδραση των εκπαιδευτικών “μεταρρυθμίσεων”, στο *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα: οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις* (177-192). Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Ψαχαρόπουλος Α. & Παπάς Γ. (1987), The transition from the school to university under restricted entry: a greek tracer study, *Higher education*, 16.

Ψαχαρόπουλος Γ. & Καζαμίας Α.Μ. (1985), *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Αναφορές σε ιστοσελίδες

<http://www.chiosjobs.gr/car270110-deltio.asp>

http://www.astro.auth.gr/~vlahos/articlesinpress/lvlahos_aionioifoithtes.pdf

Άρθρα σε εφημερίδες

<http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=117447>

<http://www.efsyn.gr/?p=38252>

http://www.aua.gr/gr/synd/eedip/Nea/2007/Pan_eleyth_07-10-01_Andritsaki.pdf

http://news.kathimerini.gr/4Dcgi/4Dcgi/_w_articles_columns_2_24/01/2003_51354