

**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ**



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ
ΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

**Το μαθητικό και το φοιτητικό βίωμα και οι αναπαραστάσεις για τον θεσμό της
εκπαίδευσης: το βίωμα των εισαγωγικών εξετάσεων και οι αναπαραστάσεις για τα
άτομα ως προς την συμμετοχή τους στον εκπαιδευτικό θεσμό**

**Ορέστης Ρίστας
(Α.Μ 9983201535055)**

*Διπλωματική εργασία που κατατίθεται ως μέρος των απαιτήσεων του Προγράμματος
Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Επικοινωνία και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*

Επιβλέπων Καθηγητής
Νικόλαος Χρηστάκης

**ΑΘΗΝΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2017
ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ**

Το μαθητικό και το φοιτητικό βίωμα και οι αναπαραστάσεις για τον θεσμό της εκπαίδευσης: το βίωμα των εισαγωγικών εξετάσεων και οι αναπαραστάσεις για τα άτομα ως προς την συμμετοχή τους στον εκπαιδευτικό θεσμό

Φοιτητής
Ορέστης Ρίστας

Καθηγητής-Επιβλέπωντας
κ. Χρηστάκης Νικόλας

Περίληψη

Η διαδικασία της εισαγωγής στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αναδιαμόρφωση (ή και η κατάργηση) της τελευταίας ταλανίζει την κοινή γνώμη και την κοινωνική πολιτική επί σειρά δεκαετιών. Παράλληλα, το συναισθηματικό πλαίσιο που την περιβάλλει και οι συνέπειες της στον μαθητικό πληθυσμό έχουν αποτελέσει αντικείμενο πλήθους μελετών.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκει να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν και νοηματοδότησαν την διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων οι συμμετέχοντες/χουσές της και παράλληλα να σκιαγραφήσει τις αναπαραστάσεις τους για τα άτομα ως προς την εισαγωγή και την φοίτησή τους στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο γενικότερα. Στοχεύει δηλαδή στην δημιουργία ενός συνεκτικού πλαισίου το οποίο έχει ως αφετηρία την εξιστόρηση του προσωπικού βιώματος των πανελλαδικών εξετάσεων και την ανάδειξη της σημασίας των τελευταίων για τον μαθητή και την μαθήτρια και επιχειρεί να φτάσει ως το επίπεδο των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχοντας ως σκοπό την διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θεσμός και τα άτομα (λόγω της συμμετοχής τους ή μη στον τελευταίο) γίνονται αντιληπτά.

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με την χρήση της ποιοτικής μεθόδου των αφηγήσεων ζωής. Η επιλογή της εν λόγω μεθόδου κρίθηκε επιτακτική καθώς η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να περιγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα συναισθήματα και τις απόψεις των συμμετεχόντων/χουσών της. Για την επίτευξη του εγχειρήματος αυτού συμμετείχαν στην έρευνα συνολικά δώδεκα φοιτητές και φοιτήτριες έχοντας ως κριτήριο επιλογής την συμμετοχή τους στην διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων και την φοίτησή τους σε τμήματα της

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της έρευνας σκιαγραφούν ένα μαθητικό περιβάλλον εντός του οποίου η εκπαιδευτική επιτυχία και η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται δεδομένη και επιτακτική και αποτελεί αυτοσκοπό των μαθησιακών υποχρεώσεων. Η κατάσταση αυτή αποτελεί απόρροια της (κοινωνικής) έμφασης που δίνεται στον εκπαιδευτικό θεσμό και στις επαγγελματικές διεξόδους που θεωρείται πως προσφέρει και σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται (σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο) η αποτυχία και επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Εντός του ανωτέρου αντιληπτικού πλαισίου, που περιβάλλει τους μαθητές και τις μαθήτριες, εντοπίζονται διάφορες συνέπειες σε συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο κατά την διαμόρφωση της εφηβικής τους ταυτότητας.

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να καταστήσει κατανοητά τα μαθητικά βιώματα σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση και να ευαισθητοποιήσει όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους με τον τομέα της εκπαίδευσης (όπως τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνική πολιτική) σχετικά με τους κινδύνους η τελευταία –ειδικά υπό τις πιέσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας- να απολέσει (αν δεν το έχει κάνει ήδη) τον πραγματικό της ρόλο.

Λέξεις-κλειδιά: μαθητικό βίωμα, πανελλαδικές εξετάσεις, εκπαιδευτική επιτυχία, εκπαιδευτική αποτυχία, αναπαραστάσεις για την εκπαίδευση,

Stories/narratives of students in Greece: the experience of the entrance exams and the representations of the people due to their participation in the educational institution

Student

Orestis Ristas (Conflicts and Communication MSc)

Professor-Supervisor

Mr. Christakis Nicolas

Abstract

The process of entrance to higher education and the thoughts (and sometimes acts) of restructuring or abolishing it has been dividing the Greek public opinion for decades now. In the meanwhile, a lot of studies have been concerned with the emotional effects this has on the parts involved, focusing on the student's point of view.

The objective of this thesis is to explore the experience and meaning of the entering examination process for its participants, while outlining their representations of others due to their entrance to higher education and their educational background in general. Particularly, it aims to create a coherent framework starting from the recount of the personal experience and leading to the approximation of the social representations in order to investigate the way the current educational institution and its participants are perceived by the participants of the study.

The data were collected and analyzed according to the qualitative method of life history since we aimed in describing, interpreting and understanding the participant's feelings and views. This was achieved by interviewing 12 currently senior high-school students using their involvement in the entrance exams as primal inclusion criteria.

The research findings outlined the existence of an environment in which the educational success and the access to higher education have been set as the ultimate goal and a major necessity on a student's agenda due to the emphasis attributed to the educational institution, its correlation to the future potential employment opportunities and the interpretations of the educational achievement and failure in general. Inside this conceptual framework, which surrounds the students, several effects on an emotional and a practical level can be identified.

This study hopes to enlighten students' experience of educational evaluation and to raise awareness of the parts involved (parents, teachers, society) regarding the danger of education – especially under the pressure of the modern employment status- losing its original purpose (if it has not already lost it).

Key-words: students' experience, entrance exams, educational success, educational failure, representations of educational institution,

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ.....	13
1.1 Μια σύντομη εισαγωγή στην κοινωνικοποίηση των ατόμων.....	13
1.2 Είναι η κοινωνικοποίηση μια παθητική διαδικασία;.....	13
1.3 Φορείς της κοινωνικοποίησης: Η οικογένεια και το σχολείο.....	15
2. Η ταυτότητα των ατόμων.....	16
2.1 Ο ρόλος της δέσμευσης.....	18
2.2 Το άτομο ως χειριστής εντυπώσεων.....	19
3. Οι αναπαραστάσεις των ανθρώπων.....	21
3.1 Η κοινωνική κατηγοριοποίηση και τα στερεότυπα.....	24
4. ΤΟ ΒΙΩΜΑ, Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	27
4.1 Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	27
4.2 Η ζήτηση για τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	28
5. Ο μαθητής και ο φοιτητής: η συναισθηματική διάσταση και ο ορισμός του εαυτού στα πλαίσια της μαθητικής και της φοιτητικής ταυτότητας.....	30
5.1 Η μαθητική ζωή.....	30
5.2 Η φοιτητική ζωή.....	34
6. Οι αναπαραστάσεις των ατόμων για τον θεσμό της εκπαίδευσης.....	36
6.1 Η εκπαίδευση ως θεσμός εργασιακής αποκατάστασης και κοινωνικής ανέλιξης.....	37
6.2 Η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία και η σημασία του πτυχίου.....	39
6.3 Το κύρος ως παράμετρος στην επιλογή αντικειμένου σπουδών.....	41
6.4 Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	44
6.5 Στόχος της έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα.....	46
7. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	49
7.1 Τύπος-εργαλεία έρευνας.....	49
7.2 Συμμετέχοντες-Ερευνητική διαδικασία.....	49
8. ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	53
8.1 Η μαθητική ζωή.....	53

8.2 Σκιαγραφώντας την σχολική εμπειρία: η έμφαση στις κοινωνικές συναναστροφές.....	53
8.3 Ο γενικότερος τρόπος ζωής: η ελευθερία του χρόνου και η γονική παρεμβατικότητα.....	56
9. Οι πανελλαδικές εξετάσεις	59
9.1 Το συναισθηματικό πλαίσιο των πανελλαδικών εξετάσεων	59
9.2 Η σημασία της επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις από την μαθητική σκοπιά	61
9.3 Ο χαρακτήρας της εμπλοκής με το γνωστικό αντικείμενο	62
9.4 Ο ρόλος των μαθητικών υποχρεώσεων στον γενικότερο τρόπο ζωής.....	64
10. Η φοιτητική μετάβαση.....	69
10.1 Τα χαρακτηριστικά του φοιτητικού περιβάλλοντος: η μετάβαση στο ανοικτό περιβάλλον των επιλογών.....	70
10.2 Ο εαυτός στο επίκεντρο: η εξελικτική διάσταση της φοιτητικής ζωής	73
10.2.2 Η εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο	74
10.2.3 Οι φοιτητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.....	76
10.3 Οι δυσχέρειες της φοιτητικής μετάβασης και η έναρξη των υποχρεώσεων της ενήλικης ζωής.....	78
11. Οι αναπαραστάσεις για τον θεσμό της εκπαίδευσης και τους ανθρώπους.....	81
11.1 Το σύστημα της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	81
11.2 Η έννοια της μόρφωσης.....	83
11.3 Η σημασία της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	85
11.3.1 Η ανώτατη εκπαίδευση ως θεσμός επαγγελματικής αποκατάστασης	87
11.3.2 Η πρόσληψη της εκπαιδευτικής επιτυχίας και αποτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις	89
11.4 Τα υψηλά κοινωνικά εκτιμημένα τμήματα της ανώτατης εκπαίδευσης.....	93
11.4 Η τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	98
11.4.1 Η κατωτερότητα των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων	98
11.4.2 Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού των ΕΠΑ.Λ	100
11.4.3 Τα στερεότυπα για την χειρωνακτική εργασία	101
12. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	106
12.1 Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες	118
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	121

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ευχαριστώ ολόθερμα τον καθηγητή-σύμβουλό μου κ. Χρηστάκη Νικόλα, κοινωνικό ψυχολόγο και καθηγητή στο τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την ανεκτικότητα του και την συνεχή επιστημονική και πνευματική υποστήριξη που μου παρείχε. Επιπλέον ευχαριστώ τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα μου παρόλο που δεν με γνώριζαν προσωπικά και έχοντας καλή θέληση και διάθεση συνέργησαν στο εγχείρημά μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων βρισκόταν πάντοτε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος (για διαφόρους λόγους). Η κατάργηση των τελευταίων και η μεταβολή του συστήματος εισαγωγής στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ταλανίζει την κοινή γνώμη και την κοινωνική πολιτική επί σειρά δεκαετιών. Όλοι μας γινόμαστε (εμπειρικά) μάρτυρες της έμφασης που δίνεται στον θεσμό των πανελλαδικών εξετάσεων από τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία γενικότερα και που έχει ως αποτέλεσμα την εστίαση των πρώτων στο σχολικό γνωστικό αντικείμενο με απώτερο σκοπό την εκπαιδευτική επιτυχία (με ότι εκείνη συνεπάγεται). Συνεπώς, η εισαγωγή στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σημαίνει κάτι για τους ανθρώπους και όπως καθίσταται εύλογο συμβάλλει στην διαμόρφωση ενός συνόλου αναπαραστάσεων για τους «επιτυχημένους» και τους «αποτυχημένους» αυτής της διαδικασίας.

Στο ανωτέρω πλαίσιο αναδύονται από την μια τα προσωπικά βιώματα του μαθητή και της μαθήτριας και το συναισθηματικό πλαίσιο που περιβάλλει την διαδικασία της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και από την άλλη οι τρόποι ερμηνείας της πραγματικότητας και των ατόμων ως προς την συμμετοχή τους (ή και μη) στον εκπαιδευτικό θεσμό.

Το συναισθηματικό πλαίσιο των πανελλαδικών εξετάσεων και οι συνέπειές του στον μαθητικό πληθυσμό έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών οι οποίες στην πλειονότητά τους (αν όχι στην ολότητά τους) αναδεικνύουν τα αρνητικά συναισθήματα που επιφέρει η εμπλοκή με την διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων (αλλά και η ιδέα αυτής). Όσον αφορά τις αναπαραστάσεις για τον εκπαιδευτικό θεσμό και τα άτομα, δηλαδή αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν και αντιλαμβάνονται τον θεσμό της εκπαίδευσης και τους ανθρώπους ως απόρροια της θέσης τους στον τελευταίο, οι έρευνες είναι πιο περιορισμένες αν και αρκετά μας είναι ήδη γνωστά από την διεθνή βιβλιογραφία.

Βάσει των εξελίξεων των τελευταίων ετών, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί σε ένα ενιαίο πλαίσιο η σημασία των εισαγωγικών εξετάσεων και οι συνέπειές τους στο επίπεδο της καθημερινότητας μέσω της εξιστόρησης των προσωπικών μαθητικών εμπειριών σε συνάφεια με τις αναπαραστάσεις για τα άτομα ως προς την εισαγωγή τους στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο εν γένει. Επιχειρείται δηλαδή η κατασκευή ενός συνεκτικού πλαισίου το οποίο έχει ως αφετηρία το προσωπικό βίωμα των πανελλαδικών

εξετάσεων και την σημασία της εκπαιδευτικής επιτυχίας και αποτυχίας και καταλήγει στους τρόπους αντίληψης, ερμηνείας και κατηγοριοποίησης των ανθρώπων ως απόρροια των εκπαιδευτικών τους επιλογών και επιτευγμάτων.

Φιλοδοξία της παρούσας μελέτης είναι να γίνουν κατανοητά (από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνική πολιτική γενικότερα) τα συναισθήματα των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στην κατάσταση που βιώνουν αναδεικνύοντας τον χαρακτήρα της εμπλοκής με την μαθησιακή διαδικασία όταν εκείνη πραγματοποιείται στο όνομα μιας αυστηρής εκπαιδευτικής αξιολόγησης (κάτι που περιορίζει και το πεδίο δράσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι υποχρεώνονται να συμβιβαστούν με μια καθορισμένη διδακτέα ύλη) και εντός των τειχών ενός αντιληπτικού πλαισίου που μοιάζει να τους/τις κατευθύνει σε εκπαιδευτικές επιλογές που δεν μοιάζουν απόλυτα προσωπικές.

Οι δυο πρώτες ενότητες της παρούσας μελέτης αποτελούν το θεωρητικό της πλαίσιο. Στην πρώτη ενότητα ορίζονται θεωρητικά διάφορες έννοιες έχοντας ως επίκεντρο εστίασης εκείνες της ταυτότητας, της αναπαράστασης και της κατηγοριοποίησης. Στην δεύτερη ενότητα, μέσω της παράθεσης των ευρημάτων διαφόρων ερευνών, οι προαναφερόμενες έννοιες εφαρμόζονται και αναπτύσσονται σε διάφορες θεματικές που σχετίζονται με τον θεσμό της εκπαίδευσης.

Στις επόμενες δυο ενότητες διατυπώνονται διάφορες πληροφορίες για την παρούσα έρευνα. Στην τρίτη ενότητα δίνονται πληροφορίες για τους συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας και για την ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στην τέταρτη ενότητα καταγράφονται τα ευρήματα της έρευνας τα οποία χωρίζονται σε τέσσερα μέρη τα οποία ανταποκρίνονται στα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα. Στην συνέχεια ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας και ο επίλογός της.

1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ

1.1 Μια σύντομη εισαγωγή στην κοινωνικοποίηση των ατόμων

Σε μια προσπάθεια διατύπωσης ενός (αρκετά) γενικού ορισμού της έννοιας της κοινωνικοποίησης, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η τελευταία αποτελεί μια πολυσύνθετη και μακροχρόνια διαδικασία κατά την οποία (και λόγω της οποίας) το άτομο εντάσσεται και προσαρμόζεται στον κοινωνικό του περίγυρο.

Κατά την κοινωνικοποίησή του το άτομο ενστερνίζεται τους κανόνες συμπεριφοράς και τα συστήματα πεποιθήσεων και στάσεων του κοινωνικού πλαισίου που το περικλείει (Durkin , 2007). Ως συνέπεια το άτομο μαθαίνει να προσαρμόζεται στην ομάδα και να αφομοιώνει το κανονιστικό της πλαίσιο και τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία του κοινωνικού συστήματος που το περιβάλλουν (Ζέγκερ, 1977). Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι το άτομο να καθίσταται ικανό να δρα αποτελεσματικά ως μέλος της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Giddens (2009), η διεργασία της κοινωνικοποίησης σταδιακά μετατρέπει το παιδί σε ένα αυτοσυνείδητο και πληροφορημένο άτομο, το οποίο έχει αποκτήσει τις δεξιότητες του πολιτισμού στον οποίο γεννήθηκε. Η κοινωνικοποίηση του ατόμου προκύπτει από την επικοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους, δηλαδή με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Μολονότι ειπώθηκε πως αποτελεί μια μακροχρόνια διαδικασία, στην πραγματικότητα, και όπως γίνεται αντιληπτό, μας ακολουθά σε όλη μας την ζωή.

1.2 Είναι η κοινωνικοποίηση μια παθητική διαδικασία;

Ορίσαμε την κοινωνικοποίηση ως την διαδικασία ένταξης και προσαρμογής του ατόμου στον κοινωνικό του περίγυρο κατά την οποία το άτομο ενστερνίζεται και αφομοιώνει κανόνες, στάσεις, πεποιθήσεις και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και όλα αυτά με σκοπό την κοινωνική του προσαρμογή και την αποτελεσματική του δράση ως κοινωνικού μέλους. Γίνεται σαφές πως η αποσαφήνιση της έννοιας της κοινωνικοποίησης με αυτόν τον τρόπο και η χρήση λέξεων όπως η αφομοίωση και η προσαρμογή κινδυνεύουν να καταστήσουν την κοινωνικοποίηση μια παθητική διαδικασία, μη αμφίδρομη, κατά την οποία το άτομο αποτελεί παθητικό αποδέκτη κοινωνικών και πολιτισμικών πληροφοριών οι οποίες το διαμορφώνουν με μοναδικό σκοπό την διαιώνιση του κοινωνικού συστήματος.

Πράγματι, παλαιότερα, ήταν ευρέως διαδεδομένη η χρήση της έννοιας της κοινωνικοποίησης με σκοπό την αναφορά στις διαδικασίες εκείνες που διαμορφώνουν και περιορίζουν το άτομο ώστε να προσαρμόζεται στην κοινωνία την οποία ανήκει. Σκοπός μιας τέτοιας διαδικασίας ήταν η εξάλειψη της παρουσίας μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών που θα έθεταν σε κίνδυνο την εύρυθμη κοινωνική λειτουργία. Η χρήση της έννοιας της κοινωνικοποίησης κατά αυτήν την οπτική είχε ως αποτέλεσμα να επικρατεί για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα η άποψη πως αποτελεί μια παθητική διαδικασία προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον. Οι σύγχρονες εργασίες στην αναπτυξιακή κοινωνική ψυχολογία ειδικότερα και στις κοινωνικές επιστήμες γενικότερα, τείνουν να μην αποδέχονται αυτήν την χρήση της έννοιας (Durkin, 2007).

Στην πραγματικότητα η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια πολυσύνθετη, ενεργητική και αμφίδρομη διαδικασία. Το άτομο, σε όλη την διάρκεια της ζωής του, βρίσκεται σε ενεργή διαντίδραση με την πραγματικότητα που το περιβάλλει. Κατά την διάρκεια της κοινωνικοποίησης, το κάθε άτομο αναπτύσσει ένα αίσθημα ταυτότητας και την ικανότητα για ανεξάρτητη σκέψη και δράση (Giddens, 2009).

Συνεπώς το άτομο δεν αποτελεί έναν παθητικό αποδέκτη πληροφοριών, οι οποίες τον διαμορφώνουν και τον περιορίζουν. Αντιθέτως, όχι μόνο κοινωνικοποιείται κατά έναν πολυσύνθετο και ενεργητικό τρόπο, αλλά καθίσταται ικανό να επηρεάσει και να διαμορφώσει την κοινωνία και τα μέλη της. Για αυτό άλλωστε γίνεται και λόγος για μια αμφίδρομη διαδικασία, καθώς το άτομο λαμβάνει και αποστέλλει, επηρεάζει και επηρεάζεται. Όλα αυτά συντελούνται σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται για την δυναμικότητά του και συμβάλλει καθοριστικά στην διαμόρφωση της ταυτότητας και της συμπεριφορά του ατόμου.

Η θέση αυτή συσχετίζεται άμεσα με το πρότυπο της αμοιβαιότητας. Σύμφωνα με το πρότυπο της αμοιβαιότητας, η συμπεριφορά του γονιού (ή οποιουδήποτε παρέχει την φροντίδα στο παιδί) και η συμπεριφορά του παιδιού βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση (Durkin, 2007).

Συμπληρωματικά ο Giddens (2009) επισημαίνει πως το παιδί, από την αρχή της ζωής του, αποτελεί ένα ενεργό ον το οποίο συνδέει και επιδρά δυναμικά στις διάφορες γενεές μεταξύ τους. Η αμφίδρομη αυτή διαδικασία που περιγράφεται εδώ και σχετίζεται με το μικρο-επίπεδο της οικογενείας, μπορεί να επιτελεστεί και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας, όπως διατυπώθηκε προηγουμένως.

1.3 Φορείς της κοινωνικοποίησης: Η οικογένεια και το σχολείο

Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι οργανωμένες με τρόπο συστηματικό και διέπονται από ένα τυπικό κανονιστικό πλαίσιο. Ο συστηματικός τρόπος οργάνωσης των κοινωνιών μας οδηγεί συχνά στο να ταυτίζουμε τους θεσμούς με τους φορείς κοινωνικοποίησης. Υπάρχει ένα πλήθος φορέων κοινωνικοποίησης τους οποίους συνήθως ομαδοποιούμε σε δυο κατηγορίες: τους πρωτογενείς και τους δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης.

Ο σημαντικότερος φορέας πρωτογενής κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια. Το άτομο βιώνει και έρχεται σε πρώτη επαφή και επικοινωνία με την πραγματικότητα που το περιβάλλει μέσω του θεσμού της οικογένειας. Εντός του οικογενειακού πλαισίου το άτομο αφομοιώνει και αποκτά τις πρωταρχικές κοινωνικές δεξιότητες. Ορισμένες εξ αυτών είναι η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας, η υπόδυση ορισμένων κοινωνικών ρόλων και η αφομοίωση διαφόρων κανόνων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς. Σε πρώτο χρόνο οι δεξιότητες αυτές καθίστανται απαραίτητες για την ομαλή συνύπαρξη με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας ενώ στην συνέχεια είναι καθοριστικές για την ένταξη και την προσαρμογή του στο κοινωνικό σύστημα (Πυργιωτάκης, 2009).

Γίνεται σαφές πως ο ρόλος της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση των ατόμων είναι καθοριστικός καθώς εκείνη δημιουργεί τα θεμέλια πάνω στα οποία θα στηριχθεί το άτομο για να αποτελέσει ένα λειτουργικό μέρος της κοινωνικής μηχανής.

Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση αποτελεί συνέχεια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και έρχεται να χτίσει το οικοδόμημα της πάνω στα θεμέλια που έχει δημιουργήσει ο θεσμός της οικογένειας. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται έξω από το οικογενειακό πλαίσιο και σε αυτήν διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο οι διάφοροι, τυπικοί και άτυποι, κοινωνικοί θεσμοί (MuhlBauer, 2003). Ορισμένοι από τους φορείς δευτερογενούς κοινωνικοποίησης είναι η θρησκεία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το σχολείο.

Το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό και εξίσου σημαντικό ρόλο με εκείνον της οικογένειας στην διαμόρφωση και στην εδραίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2003), το σχολείο δεν περιορίζει τον ρόλο του μόνο στην μετάδοση γενικών και εξειδικευμένων γνώσεων που προβλέπονται από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης, επιδιώκει την μετάδοση και την αφομοίωση από τους μαθητές του αξιολογικού συστήματος

ειδικότερα και ενός κοινά αποδεκτού συνόλου προτύπων συμπεριφοράς γενικότερα, η αφομοίωση του οποίου θα συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των ατόμων. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Σιλιγάρη (2003), το σχολείο συμβάλει στην εκμάθηση και την αφομοίωση των ρόλων που συνδέονται με συγκεκριμένες θέσεις στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και τους οποίους το άτομο καλείται να διαδραματίσει ως ενεργό κοινωνικό μέλος.

Βάσει αυτής της οπτικής, το σχολείο επιτελεί λειτουργίες όμοιες με εκείνες που επιτελεί η οικογένεια. Ειδικότερα, το σχολείο μεταβιβάζει από γενιά σε γενιά την συσσωρευμένη γνώση και τις κοινές παραδόσεις της κοινωνίας με σκοπό την ένταξη και τη προσαρμογή των ατόμων στο κοινωνικό σύστημα.

2. Η ταυτότητα των ατόμων

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε αναφορά στην έννοια της κοινωνικοποίησης, στην πολυσύνθετη δηλαδή διαδικασία κατά την οποία το άτομο εντάσσεται και προσαρμόζεται στην κοινωνία κατά τρόπο ενεργητικό.

Όπως διατυπώθηκε, η διαδικασία αυτή συμβάλλει καθοριστικά στην διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Τι ορίζουμε όμως ως ταυτότητα; Ένας γενικός και ευρέως διαδεδομένος ορισμός για την ταυτότητα δίνεται από την Wetherell (2007), σύμφωνα με την οποία η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο ορίζει τον εαυτό του σε σχέση τους άλλους και τον προβάλλει σε εκείνους σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του.

Από τον ορισμό αυτόν γίνεται σαφές πως η έννοια της ταυτότητας παραπέμπει τόσο στο άτομο όσο και στις ομάδες. Το άτομο ορίζει τον εαυτό του με τον τρόπο εκείνο που επιθυμεί να τον προβάλλει στους άλλους και συνεπώς ο ορισμός του εαυτού του είναι σε συσχέτιση με την συνύπαρξη του με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας και επηρεάζεται από αυτήν.

Βλέποντας την έννοια της ταυτότητας από αυτήν την σκοπιά, τα όρια μεταξύ της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας καθίστανται δυσδιάκριτα. Πράγματι, σε ορισμένους τομείς της κοινωνικής ψυχολογίας και σε σημαντικό βαθμό στις κοινωνικές επιστήμες, τείνει να υπάρχει μια διάκριση μεταξύ του ατομικού και του συλλογικού. Κατά την διάκριση αυτή, η προσωπική και η κοινωνική ταυτότητα κατανοούνται ως διαφορετικά είδη φαινομένων ή ως διαφορετικές ψυχολογικές κατασκευές.

Όταν αναφερόμαστε στην προσωπική ταυτότητα, κάνουμε λόγο κυρίως για τα προσωπικά γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το άτομο σε σχέση με τους άλλους (Βακαλιός, 2004). Από την άλλη η κοινωνική ταυτότητα αποτελείται από τις πτυχές της αυτό-εικόνας του ατόμου που πηγάζουν από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει. Αφορά δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του λόγω της ένταξής του σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία (Tajfel & Turner, 1986).

Κάθε άτομο αποτελείται από κοινωνικά χαρακτηριστικά (σε σχέση με τις ομάδες και τις κατηγορίες στις οποίες ανήκει) και από προσωπικά χαρακτηριστικά (σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα ιδιοσυγκρασιακά του γνωρίσματα). Ο εαυτός του ατόμου δομείται διακρίνοντας δυο είδη ταυτίσεων: τις κοινωνικές, όταν το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και παρουσιάζεται στους άλλους ως μέλος των κοινωνικών κατηγοριών και ομάδων, και τις προσωπικές, όταν το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και παρουσιάζεται στους άλλους βάσει του μοναδικού συνδυασμού στοιχείων που το διαφοροποιεί από τους άλλους ή ως μέλος των διαπροσωπικών του σχέσεων. Οι σχέσεις προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας γίνονται κατανοητές στην βάση του συνεχούς εαυτού και ομάδας, εντός του οποίου το άτομο ορίζει και ορίζεται προσεγγίζοντας τον έναν ή τον άλλον πόλο· αυτό δεν αποκλείει το γεγονός τα άτομα να ταυτίζονται με την ομάδα και συγχρόνως επιθυμούν να προβληθούν ως ιδιαίτερα πρόσωπα (Χρηστάκης στο Βήμα των Ιδεών).

Έχει καταστεί σαφές πως το άτομο και οι ομάδες στις οποίες ανήκει βρίσκονται σε αμοιβαία και διαρκεί αλληλεπίδραση. Συνεπώς ο ορισμός της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας ενός ατόμου και η διάκριση των ορίων μεταξύ αυτών των δυο ειδών ταυτότητας καθίσταται ένα εξαιρετικά δυσχερές έργο καθώς το ατομικό με το συλλογικό συμπλέκονται συστηματικά το ένα με το άλλο.

Σύμφωνα με τον Jenkins (2004), η ταυτότητα μας και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και βιώνουμε τον κόσμο διαμορφώνεται μέσω της αλληλεπίδρασης τριών διαστάσεων. Η πρώτη εξ αυτών είναι η ατομική διάσταση και αφορά τον κόσμο των ανθρώπων όπως εκείνος έχει εσωτερικευθεί από το άτομο, πώς δηλαδή το άτομο μεμονωμένα αντιλαμβάνεται και βιώνει την πραγματικότητα που το περιβάλλει. Η δεύτερη διάσταση είναι εκείνη της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και αφορά την δόμηση της πραγματικότητας όπως εκείνη προκύπτει μέσω των ανθρώπινων σχέσεων. Η τρίτη και τελευταία διάσταση είναι η θεσμική και σχετίζεται με τον

κόσμο όπως κατασκευάζεται από το θεσμικό πλαίσιο. Αναφέρεται δηλαδή στην δόμηση της πραγματικότητας μέσω του τυπικού κανονιστικού πλαισίου που μας περιβάλλει.

Το άτομο από την γέννησή του και σε όλη την διάρκεια της ζωής του είναι τοποθετημένο σε διάφορες ομάδες και δομές. Η οικογένεια, το σχολείο, το πανεπιστήμιο, το επαγγελματικό πλαίσιο, ακόμα και το φύλο και η ηλικία του ατόμου το εντάσσουν σε μια κοινωνική κατηγορία η οποία συμβάλλει καθοριστικά στην διαμόρφωση της κοινωνικής του ταυτότητας και της αυτοεικόνας του (Χρηστάκης, 2010).

Στο πλαίσιο αυτών των δομών το άτομο υιοθετεί ορισμένους ρόλους και συμπεριφορές οι οποίες θεωρούνται φυσιολογικές από τους άλλους και συμβατές με την κοινωνική του θέση. Το άτομο με την σειρά του προσδοκεί από τους άλλους ανάλογες συμπεριφορές απέναντί του. Όταν υλοποιείται αυτή η αμοιβαία προσμονή κοινωνικών ρόλων επιτυγχάνεται η οικοδόμηση μιας αμοιβαίας αντίληψης των πραγμάτων που συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία και ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων (Χρηστάκης, 2010)

Αν μεταφέρουμε αυτό το πλαίσιο από το επίπεδο των καθημερινών μας σχέσεων στο θεσμικό επίπεδο, θα λέγαμε πως οι ρόλοι που υιοθετούν οι άνθρωποι είναι άμεσα συσχετισμένοι με το κανονιστικό σύστημα που διέπει μια κοινωνία. Ειδικότερα, στην περίπτωση αυτή, οι ρόλοι συνδέονται με τους κανόνες και τα πρότυπα που διέπουν μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα, δηλαδή με ό,τι θεωρείται πρόπον και σωστό. Καθώς υπάρχει η προσδοκία στο να ανταποκριθούν στους ρόλους τους, τα άτομα οφείλουν (να δείχνουν) ότι είναι άξιοι κατέχοντες της θέσης τους (Χρηστάκης, 2010).

2.1 Ο ρόλος της δέσμευσης

Ένας πολύ βασικός παράγοντας που συμβάλλει σημαντικά στην διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας είναι ο βαθμός κεντρικότητας που αποδίδει το άτομο σε μια ιδιότητα. Όταν δηλαδή το άτομο δεσμεύεται σε σημαντικό βαθμό με τον ρόλο του, η δέσμευση αυτή μπορεί να τον οδηγήσει στην ενεργοποίηση μιας ταυτότητας και σε ένα συγκεκριμένο σύνολο αυτό-ορισμών (Παπαοικονόμου, 2011).

Ο Foote (1951) υπήρξε από τους πρώτους που εισήγαγε την έννοια της δέσμευσης. Σύμφωνα με τον ίδιο, η δέσμευση του ατόμου σε μια ταυτότητα είναι απαραίτητη για τον ενεργό εαυτό και

για την επίτευξη της σύνδεσης μεταξύ του ατόμου και την κοινωνικής δομής. Ο ενεργός εαυτός σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αιτιολογεί την εμμονή του σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και την ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων εκ μέρους του (Κυρίτσης και Παπαοικονόμου, 2011).

Ο Becker (1960), αναφερόμενος στην έννοια της δέσμευσης, εστίασε στις κοινωνικό-ψυχολογικές διεργασίες ώστε να αποσαφηνίσει τον λόγο για τον οποίο τα άτομα προβαίνουν σε συγκεκριμένες ενέργειες σε διαφορετικές περιστάσεις. Σύμφωνα με τον ίδιο, το άτομο επεξεργάζεται τις επιπτώσεις που έχει η συμπεριφορά του βάσει του ρόλου του, «ζυγίζει» δηλαδή τα οφέλη και τα κόστη που του αποφέρει και προβαίνει σε εκείνες τις ενέργειες και τις αποφάσεις που το ωφελούν. Βάσει αυτής της διατύπωσης, τα αίτια της συμπεριφοράς των ατόμων είναι κατά κύριο λόγο ατομο-κεντρικά και δεν μπορούν να εξηγηθούν (πάντοτε) ως αποτέλεσμα του κοινωνικού ελέγχου και των κοινωνικών κυρώσεων.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι θέσεις των McCall και Simmons (1978). Σύμφωνα με τους ίδιους, το άτομο δεν επιτελεί τους ρόλους του ως αποτέλεσμα μιας εξωτερικής πίεσης αλλά ως αποτέλεσμα του τι διακυβεύεται από συγκεκριμένες συμπεριφορές. Το άτομο δεσμεύεται με τον ρόλο του ανάλογα με τις προσφερόμενες αμοιβές ή αλλιώς τα οφέλη που αποκομίζει. Όσο μεγαλύτερα είναι τα οφέλη που προσφέρονται τόσο μεγαλύτερη είναι και η δέσμευση. Τα οφέλη μπορεί να είναι διάφορα όπως το χρήμα, η εύνοια και το γόητρο.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως οι ρόλοι που υιοθετούν τα άτομα και οι συμπεριφορές που τους συνοδεύουν δεν είναι σταθεροί. Καθώς βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των ατόμων και των ομάδων και επηρεάζονται από τις ίδιες τις μεταβολές της κοινωνίας, οι ρόλοι μεταβάλλονται και ρυθμίζονται αναλόγως. Το γεγονός πως τα άτομα ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες ταυτόχρονα και ως αποτέλεσμα κατέχουν διαφορετικούς ρόλους οι οποίοι συμπλέκονται συστηματικά μεταξύ τους, υποδεικνύει την μη παγιωμένη δομή των ρόλων.

2.2 Το άτομο ως χειριστής εντυπώσεων

Συνοπτικά το άτομο σε όλη την διάρκεια της ζωής του εντάσσεται σε διάφορες κοινωνικές ομάδες και υιοθετεί τους ρόλους και τις συμπεριφορές που είναι ανάλογες της κοινωνικής θέσης που κατέχει.

Η ταύτιση με την ομάδα αποτελεί μια σημαντική ψυχολογική διεργασία που συμπεριλαμβάνεται στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Η ένταξη του ατόμου στις ομάδες αυτές προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό την εικόνα που έχει για τον εαυτό του και μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο ορίζει και ορίζεται από τους άλλους. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και τα χαρακτηριστικά της ομάδας, τα οποία αποδίδονται στο άτομο λόγω της ένταξης και της συμμετοχής του στην ομάδα, συμπλέκονται συστηματικά και έχουν ως αποτέλεσμα την δημιουργία και την αναδημιουργία της αίσθησης του εαυτού (Watson, 2005).

Συνεπώς, η ταυτότητα διαμορφώνεται κατά την αλληλεπίδραση του ατομικού με το συλλογικό, μεταξύ της αυτό-εικόνας και της δημόσιας εικόνας. Εκείνο όμως που συνάγεται από αυτήν την συζήτηση και αξίζει την προσοχή μας είναι πώς τα άτομα επιχειρούν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους με έναν συγκεκριμένο τρόπο ώστε η εικόνα τους να καθίσταται όχι μόνο αποδεκτή αλλά και επιθυμητή από τους άλλους.

Στα πλαίσια αυτής της συζήτησης δεν μπορούμε παρά να αναφερθούμε (πολύ συνοπτικά) στις θέσεις που διατύπωσε ο Goffman (1956) κατά την μελέτη του για την καθημερινή αλληλεπίδραση των ατόμων. Ο ίδιος παρομοιάζει της καθημερινές στιγμές αλληλεπίδρασης με τους άλλους με παραστάσεις επί σκηνής και χαρακτηρίζει το άτομο ως χειριστή εντυπώσεων. Οι στιγμές αυτές λαμβάνουν χώρα στο προσκήνιο, δηλαδή στην πράξη επί σκηνής, όπου υποδύμαστε ρόλους κατά τις συναντήσεις μας με τους άλλους και στο παρασκήνιο, δηλαδή στον προσωπικό μας χώρο, όπου τα συναισθήματα είναι πιο χαλαρά και οι συμπεριφορές υπόκειται μικρότερο έλεγχο. Οι διαπροσωπικές μας συναντήσεις διαθέτουν οργάνωση και τάξη (αλλά συγχρόνως είναι εύθραυστες) και οι ρόλοι που καλούμαστε να διαδραματίσουμε αποσκοπούν στην εξάλειψη των παραγόντων που μπορούν να τις διαταράξουν ή καταστρέψουν. Προς εξασφάλιση των ανωτέρων συνθηκών το άτομο μπορεί να καταπιέσει διάφορες πτυχές του εαυτού του. Παράλληλα, κατά την ερμηνεία του (κοινωνικού) ρόλου του, τείνει να προβάλλει μια εξιδανικευμένη εκδοχή του εαυτού του κατά την οποία προβάλλονται οι πτυχές εκείνες που αναβαθμίζουν την εικόνα του εαυτού του και αποσιωπώνται όσες την υποβαθμίζουν.

Στο ίδιο πλαίσιο συζήτησης, ο Jenkins (2004) αναφέρεται στις δυο διαφορετικές διαστάσεις κατά τις οποίες διαμορφώνεται και γίνεται αποδεκτή η ταυτότητά μας, την εσωτερική και την εξωτερική. Κατά την εσωτερική διάσταση, το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του με βάση την δημόσια εικόνα και την εικόνα που επιθυμεί να προβάλλει προς τα έξω. Η εξωτερική

διάσταση αφορά την αποδοχή αυτής της παρουσίας από τους άλλους, δηλαδή το κατά πόσο οι άλλοι θα αποδεχτούν ή όχι την εικόνα που το άτομο παρουσιάζει.

Όπως είναι φυσικό, κατά την διαδικασία αυτή το άτομο επιθυμεί να παρουσιάσει στους άλλους μια θετική εικόνα του εαυτού του. Για να πετύχει το θετικό πρόσημο, το άτομο προβαίνει σε μια διαχείριση των εντυπώσεων. Η διαχείριση αυτή σχετίζεται με τις ικανότητες αλληλεπίδρασης που διαθέτει το άτομο, μέσω των οποίων αποστέλλει στους άλλους τα χαρακτηριστικά εκείνα της ταυτότητας που θεωρεί πως είναι επιθυμητά από εκείνους ενώ παράλληλα συμβάλλει στην επίτευξη επιρροής ώστε να καταστούν αποδεκτά από τους άλλους (Jenkins, 2004).

Πέραν της προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο σε ατομικό επίπεδο να διαχειριστεί τις εντυπώσεις που προκαλεί με σκοπό να καταστεί αποδεκτό και αρεστό από τα υπόλοιπα κοινωνικά μέλη, το πρόσημο της εικόνας του εαυτού που προβάλλει βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με εκείνο της κοινωνικής του ταυτότητας και καθορίζεται και από τις ομάδες στις οποίες είναι ενταγμένο. Το πρόσημο μιας ομάδας, το οποίο με την σειρά του επηρεάζει και το πρόσημο της ταυτότητας του ατόμου, καθορίζεται από τη σύγκριση της ομάδας στην οποία είναι ενταγμένο το άτομο με τις άλλες ομάδες. Το αποτέλεσμα της σύγκρισης αυτής μπορεί να οδηγήσει το άτομο στο να βιώσει μια θετική ή αρνητική ταυτότητα. Καθώς το άτομο επιθυμεί να κατέχει μια θετική κοινωνική ταυτότητα, στην περίπτωση που ως μέλος μιας ομάδας βιώσει αρνητική κοινωνική ταυτότητα, είναι αρκετά πιθανό να επιδιώξει την φυγή του από αυτήν (Tajfel & Turner, 1986)

3. Οι αναπαραστάσεις των ανθρώπων

Στις προηγούμενες ενότητες δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον δυναμικό χαρακτήρα των σχέσεων ατόμου και κοινωνίας. Μολονότι το άτομο κοινωνικοποιείται σε ένα περιβάλλον το οποίο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την διαμόρφωση της ταυτότητας του και την συμπεριφοράς του, δεν αποτελεί έναν παθητικό αποδέκτη πληροφοριών οι οποίες συμβάλλουν στην μηχανική κοινωνική ένταξη και προσαρμογή του βάσει ορισμένων κοινωνικών επιταγών.

Η οικογένεια, το σχολείο, η θρησκεία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το κανονιστικό σύστημα γενικότερα τοποθετούν το άτομο σε συγκεκριμένες δομές εντός των οποίων οφείλει συμπεριφέρεται ανάλογα ώστε λειτουργήσει αποτελεσματικά εντός του κοινωνικού πλαισίου. Μολοταύτα το άτομο δομεί την ταυτότητά του με τον δικό του μοναδικό και ενεργητικό τρόπο.

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως οι προαναφερόμενες δομές το επηρεάζουν και το διαμορφώνουν σε κάποιον βαθμό. Ωστόσο και το ίδιο το άτομο επηρεάζει και διαμορφώνει την ύπαρξη και την λειτουργία τους μέσω της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει με αυτές.

Η δυναμική αυτή διαδικασία δεν αναιρεί την ύπαρξη ενός συνόλου κοινών σταθερών οι οποίες οριοθετούν τον τρόπο με τον οποίο δρουν και σκέφτονται τα άτομα. Όπως επισημαίνει και ο Jenkins (2004), αν οι άνθρωποι διέφεραν σε πολύ μεγάλο βαθμό μεταξύ τους, η ανθρώπινη ζωή θα ήταν τόσο περίπλοκη και απρόβλεπτη ώστε δεν θα μπορούσαμε να την φανταστούμε. Είτε οι άνθρωποι σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο είτε όχι, πρέπει να υπάρχει μια σταθερή και αμοιβαία ομοιότητα σε αυτά που κάνουν τα μέλη μια ομάδας, χωρίς όμως αυτή να συνεπάγεται την ύπαρξη ομοιομορφίας.

Εντός αυτού του πλαισίου μπορεί να ξεκινήσει η συζήτηση για τις αναπαραστάσεις των ανθρώπων. Όπως και στην περίπτωση της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας, έτσι και εδώ τα όρια μεταξύ της προσωπικής και της κοινωνικής αναπαράστασης καθίστανται δυσδιάκριτα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως οι αναπαραστάσεις των ατόμων βρίσκονται σε συστηματική αλληλεπίδραση με τις συλλογικές αναπαραστάσεις, δηλαδή με τα μεταδιδόμενα από γενιά σε γενιά νοήματα (Χρηστάκης, 2016).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν το σημείο διεπαφής μεταξύ του ατομικού και του συλλογικού, το σημείο δηλαδή όπου η ατομική ταυτότητα συνυπάρχει με την κοινωνική. Όπως είναι φυσικό, η συνθήκη αυτή δεν μπορεί να είναι ούτε στατική ούτε παθητική. Αντιθέτως η διεπαφή αυτή χαρακτηρίζεται από την δυναμικότητα της συνένωσης, της συνύπαρξης και της ενοποίησης του προσωπικού με το κοινωνικό κατά την οποία ατομικός παράγοντας δεν εξαλείφεται αλλά διατηρείται (Jenkins, 2004)

Τι αποκαλούμε όμως κοινωνικές αναπαραστάσεις; Συνοπτικά μπορούμε να τις ορίσουμε ως τα γνωστικά σύνολα που αποτελούνται από τις απόψεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις γνώμες για μια κοινωνική ομάδα και τα μέλη της, για ένα κοινωνικό φαινόμενο ή/και μια κοινωνική συνθήκη. Τα γνωστικά αυτά σύνολα συμβάλλουν στην δόμηση μιας κοινής γνώσης και αντικατοπτρίζουν τον κοινό νου μιας κοινωνικής ομάδας (Κοκκινάκη, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν σύνθετες γνωστικές κατασκευές εννοιών και εικόνων μέσω των οποίων τα άτομα προβαίνουν σε μια νοητική οργάνωση της

κοινωνικής τους ζωής. Οι κατασκευές αυτές αποτελούν προϋπόθεση για κάθε σκέψη για τον κόσμο και δράση εντός αυτού καθώς δομούν περιγραφικά, αξιολογικά, ερμηνευτικά και «ρυθμιστικά» κάθε πτυχή της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις διαμορφώνονται στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ομαδικού και κοινωνικού πλαισίου και η επικοινωνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση και στην διάδοσή τους. Στο πλαίσιο αυτό σημαντική κρίνεται η λειτουργία ορισμένων τυπικών και άτυπων θεσμών, όπως η παράδοση, το σχολείο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Χρηστάκης, 2016).

Μολονότι οι αναπαραστάσεις είναι σταθερές, μπορούν να μεταβληθούν ή και να διαμορφωθούν νέες αναπαραστάσεις με την έλευση νέων πληροφοριών. Κατά τις καθημερινές μας διαπροσωπικές και διομαδικές αλληλεπιδράσεις, οι αναπαραστάσεις των ατόμων συμπλέκονται συστηματικά, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση και την αναδιαμόρφωση τους. Πέραν των καθημερινών μας αλληλεπιδράσεων υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην μεταβολή των αναπαραστάσεων. Για παράδειγμα οι χώρο-χρονικές συνθήκες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων καθώς οι αναπαραστάσεις των ατόμων διαφέρουν από τόπο σε τόπο και από εποχή σε εποχή. (Κοκκινάκη, 2005).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις επιτελούν συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες που μας βοηθούν να ανταπεξέλθουμε στο φόρτο των δεδομένων με τα οποία ερχόμαστε αντιμέτωποι κατά την καθημερινή μας αλληλεπίδραση με τους άλλους. Ειδικότερα, ο συγκεκριμένος τρόπος νοητικής οργάνωσης διευκολύνει σημαντικό το άτομο στο να οργανώνει τις κοινωνικές πληροφορίες, να τις αποθηκεύει και τις ανακαλεί από την μνήμη του (Φλωρακη, 2005).

Ειδικότερα, ως γνωστικά σχήματα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συνδέουν και οργανώνουν τις πληροφορίες με τρόπο τέτοιο ώστε αυτές να αποκτούν μια λογική σημασία. Σε διαφορετική περίπτωση οι κοινωνικές πληροφορίες θα ήταν ασύνδετες και σκόρπιες και η απουσία ενός μηχανισμού που θα διευκόλυνε την οργάνωσή τους θα καθιστούσε την γνωστική προσπάθεια της επεξεργασίας και της χρήσης τους πολύ μεγαλύτερη (Κοκκινάκη, 2005). Συνεπώς τα άτομα προβαίνουν σε μια ταξινόμηση, σύγκριση και αξιολόγηση των αντικείμενων και των προσώπων που έχει ως σκοπό την καλύτερη κατανόηση, την αιτιολόγηση και την πρόβλεψη της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2016).

Βάσει των όσων διατυπώθηκαν καθίσταται σαφές πως οι κοινωνικές αναπαραστάσεις επιτελούν και την λειτουργία της νοηματοδότησης. Μέσω αυτής της λειτουργίας των αναπαραστάσεων τα άτομα τοποθετούνται στο κοινωνικό περιβάλλον και ορίζουν και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορούν δηλαδή να αποτελέσουν μια μορφή κοινωνικής γνώσης μέσω της οποίας προσανατολιζόμαστε και σκεφτόμαστε, ερμηνεύουμε και κατανοούμε την καθημερινή πραγματικότητα, τις σχέσεις μας με τους άλλους και την θέση και την δράση μας στον κοινωνικό κόσμο (Χρηστάκης, 2016).

3.1 Η κοινωνική κατηγοριοποίηση και τα στερεότυπα

Συνεπώς τα άτομα, μέσω των κοινωνικών αναπαραστάσεων, επεξεργάζονται, συνδυάζουν και οργανώνουν τις διαθέσιμες κοινωνικές πληροφορίες με σκοπό να ανταπεξέλθουν στον φόρτο των κοινωνικών δεδομένων που τους παρουσιάζονται καθημερινά. Παράλληλα, ενταγμένα στα πλαίσια των κοινωνικών ομάδων, τα άτομα διαμορφώνουν τις αναπαραστάσεις τους βασιζόμενοι στην άμεση κοινωνική εμπειρία και χρησιμοποιούν τις τελευταίες ως εργαλεία νοηματοδότησης.

Όπως γίνεται αντιληπτό, τα άτομα προβαίνουν στην κατηγοριοποίηση των προσώπων, των αντικειμένων και γενικότερα της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Εφόσον τα άτομα ταξινομούν, συγκρίνουν και αξιολογούν πρόσωπα και καταστάσεις, η κατηγοριοποίηση στην οποία προβαίνουν μπορεί να συμβάλλει στην διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας τόσο για τον εαυτό του ατόμου όσο και για τους άλλους και μπορεί να καθοδηγήσει την κρίση τους και να προσανατολίσει τις αντιλήψεις τους.

Ως κατηγορία ορίζεται η γνωστική δομή κατά την οποία τα στοιχεία ομαδοποιούνται με βάση την επάρκεια των κοινών χαρακτηριστικών τους. Με την ίδια λογική, ως κοινωνικές κατηγορίες ορίζονται οι ομάδες ή οι υποομάδες ατόμων που χαρακτηρίζονται για την ομοιότητά τους και την επάρκειά τους σε κοινά χαρακτηριστικά (Κοκκινάκη, 2005).

Τα άτομα προβαίνουν στην κοινωνική κατηγοριοποίηση με βάση ορισμένα πρότυπα, δηλαδή με βάση τις γνωστικές αναπαραστάσεις των τυπικών χαρακτηριστικών που ορίζουν μια κατηγορία. Για παράδειγμα το πρότυπο της κατηγορίας Έλληνας έχει ελληνική καταγωγή, υπηκοότητα και άλλα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Όσο μεγαλύτερες ομοιότητες παρουσιάζει ένα άτομο με το πρότυπο μιας κατηγορίας, τόσο πιο πιθανόν είναι οι άλλοι να το εντάξουν στην συγκεκριμένη

κατηγορία. Ωστόσο τα όρια των κοινωνικών κατηγοριών δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα. Αντιθέτως οι κοινωνικές κατηγορίες μπορούν να αποτελούν και ασαφή σύνολα καθώς τα χαρακτηριστικά που ορίζουν μια ομάδα δεν είναι πάντοτε σαφώς ορισμένα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια κατηγορία να μπορεί να αποτελείται και από λιγότερο αντιπροσωπευτικές ομάδες (Κοκκινάκη, 2005).

Άξιο επισήμανσης είναι το γεγονός πως κατά την διαδικασία της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, το άτομο δεν κατατάσσει μόνο τους άλλους σε κατηγορίες αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό (Χρηστάκης, 2016). Το άτομο αποτελεί μέλος των διαφόρων κοινωνικών κατηγοριών οι οποίες του προσδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συνεπώς κατά την διαδικασία της κοινωνικής κατηγοριοποίησης το άτομο ορίζει και αξιολογεί τον ίδιο του τον εαυτό.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η έννοια της κοινωνικής κατηγοριοποίησης είναι στενά συνδεδεμένη με εκείνη του στερεότυπου. Τα στερεότυπα αποτελούν και αυτά αναπαραστάσεις ή γνωστικά σχήματα στα οποία το άτομο καταφεύγει, συνειδητά ή ασυνείδητα, με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντίληψη και κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος και των ομάδων του. Τα άτομα δηλαδή χρησιμοποιούν τα στερεότυπα για να σχηματοποιήσουν το περιβάλλον τους και να αποδώσουν κοινά χαρακτηριστικά σε όλα τα μέλη μιας κατηγορίας. Η διεργασία αυτή συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και στην πρόβλεψη των συμπεριφορών των ομάδων και των μελών τους (Χρηστάκης, 2010).

Ειδικότερα, ο όρος στερεότυπο σχετίζεται με τις πεποιθήσεις που είναι διαδεδομένες στα πλαίσια μια ομάδας για τα χαρακτηριστικά και τις πιθανές συμπεριφορές που αποδίδονται στα μέλη μια άλλης ομάδας ανθρώπων ή στην ομάδα στην οποία ανήκουν. Ως αποτέλεσμα, τα στερεότυπα αποτελούν γενικεύσεις για το πώς είναι και το πώς συμπεριφέρονται τα μέλη μια άλλης κοινωνικής ομάδας (Κοκκινάκη, 2004). Συνδέονται στενά με τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις και μπορούν να έχουν ως στόχο την ενίσχυση της ενδοομαδικής συνοχής (Χρηστάκης, 2016).

Βάσει των όσων διατυπώθηκαν, συνάγεται το συμπέρασμα πως η διαδικασία της κοινωνικής κατηγοριοποίησης λειτουργεί στην βάση της διαμόρφωσης και της διατήρησης της θετικής αυτό-εικόνας. Το άτομο δεν αποτελεί έναν αμερόληπτο κριτή αλλά κρίνει με τον δικό του υποκειμενικό τρόπο πρόσωπα, συμπεριφορές, γεγονότα και συνθήκες. Η υποκειμενική αυτή

κρίση μπορεί να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε το άτομο να διαφυλάττει την θετική εικόνα που μπορεί να έχει για τον εαυτό του. Σε αυτό πλαίσιο το άτομο είναι αρκετά πιθανό να αλλοιώνει τα χαρακτηριστικά των εισερχόμενων κοινωνικών δεδομένων με σκοπό την διατήρηση της αίσθησης της αξίας στα πλαίσια της διαφορετικότητας και ανωτερότητας του ίδιου και της ομάδας του (Χρηστάκης, 2016).

Όπως διατυπώθηκε και στις προηγούμενες ενότητες, η ένταξη και η συμμετοχή του ατόμου σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες έχει κάποια αξιολογική και συγκινησιακή σημασία για το ίδιο. Εφόσον η ομάδα ορίζει τα μέλη της, τους προσδίδει ορισμένα χαρακτηριστικά και διαμορφώνει σε κάποιον βαθμό την αυτό-εικόνα τους, λογικό είναι το άτομο να επιδιώκει την συμμετοχή του σε ομάδες οι οποίες κατέχουν μια θετική εικόνα η οποία θα συμβάλλει και στην διαμόρφωση της θετικής αυτό-εικόνας των μελών της. Το θετικό ή αρνητικό πρόσημο μιας κοινωνικής ομάδας έρχεται ως αποτέλεσμα των διομαδικών συγκρίσεων. Εφόσον η διομαδική σύγκριση καταλήγει υπέρ της ομάδας υπαγωγής ή αναφοράς, η κοινωνική ταυτότητα των μελών της αναβαθμίζεται ενώ σε διαφορετικά περίπτωση υποβαθμίζεται (Χρηστάκης, 2016).

Συνεπώς το άτομο μπορεί να καταφεύγει σε δυσμενείς κατηγοριοποιήσεις και να χρησιμοποιεί τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι σε άλλες ομάδες και τα μέλη της με σκοπό την ενίσχυση και την διατήρηση της συνοχής της ομάδας υπαγωγής ή αναφοράς κάτι που θα έχει ως αποτέλεσμα και την ενίσχυση της δικής του αυτό-εικόνας. Το πλαίσιο αυτό σκιαγραφεί μια μονομερή και απλουστευμένη γνωσιακή επεξεργασία εκ μέρους του ατόμου που το οδηγεί σε προκατειλημμένες κρίσεις και πεποιθήσεις με απώτερο σκοπό την διαμόρφωση μια θετικής αυτοεικόνας (Κοκκινάκη, 2005).

4. ΤΟ ΒΙΩΜΑ, Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.1 Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η εισαγωγή των μαθητών στις σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, από το 2000 μέχρι και σήμερα, επιτυγχάνεται μέσω του θεσμού των Πανελληνίων Εξετάσεων. Οι Πανελλήνιες Εξετάσεις λαμβάνουν χώρα στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, αφορούν τους μαθητές της τρίτης Λυκείου, τόσο του Γενικού όσο και του Επαγγελματικού, και οργανώνονται από το υπουργείο Παιδείας. Όπως γίνεται σαφές από τον διακριτικό τίτλο των εισαγωγικών εξετάσεων, οι μαθητές εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο και τα θέματα των εξετάσεων είναι κοινά για όλους τους υποψήφιους.

Πέραν των Πανελληνίων Εξετάσεων, υπάρχουν και άλλοι τρόποι εγγραφής στο πρόγραμμα των προπτυχιακών σπουδών των σχολών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως οι κατατακτήριες εξετάσεις και οι μετεγγραφές. Στην παρούσα έρευνα δεν θα δοθεί καμία έμφαση στους διαφορετικούς τρόπους εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς εστιάζεται εξ ολοκλήρου στην διερεύνηση της εμπειρίας και των αναπαραστάσεων των φοιτητών που συμμετείχαν στην διαδικασία των Πανελληνίων Εξετάσεων και εισήχθησαν μέσω αυτής στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από τα Πανεπιστήμια (ΑΕΙ) και από τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ). Συνεπώς η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα απαρτίζεται από τον πανεπιστημιακό τομέα ο οποίος περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και από τον Τεχνολογικό Τομέα που περιλαμβάνει τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Τεχνολογικού Τομέα του Πειραιά και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δέχονται ετησίως έναν περιορισμένο αριθμό φοιτητών, η αποδοχή των οποίων καθορίζεται από τις επιδόσεις τους στις εισαγωγικές εξετάσεις. Το γεγονός αυτό αποτελεί και τον λόγο για τον οποίο οι Πανελλήνιες Εξετάσεις περιγράφονται ως ένας θεσμός κατά τον οποίο οι μαθητές διαγωνίζονται μεταξύ τους σε πανελλαδικό επίπεδο.

4.2 Η ζήτηση για τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μολονότι το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων στην Ελλάδα υπήρξε (και παραμένει) αρκετά χαμηλό, η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία ήταν (και είναι) ιδιαίτερα υψηλή. Θα μπορούσε να ειπωθεί πως το φαινόμενο αυτό αποτελεί ένα ιδιαίτερο και σταθερό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η παρουσία του οποίου εντοπίζεται εδώ και δυο αιώνες. Πράγματι, ήδη από τον 19ο αιώνα, το ποσοστό των ελλήνων φοιτητών είναι ιδιαίτερα υψηλό ενώ άξιο επισήμανσης είναι το γεγονός πως το 1912 η Ελλάδα παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό φοιτητών στην Ευρώπη (Τσουκαλάς, 1996).

Θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει πως η έλευση της οικονομικής κρίσης θα μετέβαλε την κατάσταση αυτή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως η εκπαίδευση των νέων, τόσο κατά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και κατά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, συνεπάγεται πολύ σημαντικά έξοδα και το κόστος επιβαρύνει συνήθως τις οικογένειες των μαθητών και των φοιτητών.

Όσον αφορά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επιβάρυνση αυτή εντοπίζεται κατά την διάρκεια της προετοιμασίας των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις, όπου και καταβάλλονται μεγάλα ποσά για την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, φροντιστηρίων και για την αγορά σχολικών βοηθημάτων. Οι ενέργειες αυτές αποσκοπούν στην επιτυχία των υποψηφίων μαθητών στις πανελλήνιες εξετάσεις και στην εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συνήθως τα έξοδα που επιβαρύνουν τον οικογενειακό προϋπολογισμό συνεχίζουν να υφίστανται και κατά την διάρκεια των σπουδών των φοιτητών, ιδιαίτερα στην περίπτωση που φοιτήσουν σε πόλη διαφορετική του τόπου διαμονής τους. Η υπόθεση αυτή μπορεί να συσχετιστεί θεωρητικά με την τάση των φοιτητών να απολαμβάνουν την ελευθερία που τους προσφέρει η φοιτητική ζωή ως ένα ξέσπασμα κατά της προσπάθειας που κατέβαλλαν για να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση, τάση η οποία θα τεκμηριωθεί αναλυτικότερα στην συνέχεια. Είτε επειδή οι γονείς των φοιτητών σέβονται την επιθυμία αυτή, είτε επειδή θεωρούν πως οι τελευταίοι οφείλουν να επικεντρωθούν στις σπουδές τους (αλλά και οι ίδιοι οι φοιτητές μπορεί να επιθυμούν την αφιέρωση τους στην μελέτη), είναι συχνό το φαινόμενο ο φοιτητής να μην απασχολείται πλήρως επαγγελματικά και ως αποτέλεσμα να καθίσταται εξαρτημένος οικονομικά από την οικογένεια, σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό.

Σχετικά με την δεύτερη διατύπωση, δηλαδή εκείνη που αναφέρεται στα έξοδα που συνεπάγονται οι σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μπορούν να διατυπωθούν μόνο εμπειρικές υποθέσεις και συσχετισμοί με υπάρχουσες έρευνες. Όμως, όσον αφορά εκείνη που σχετίζεται με την ραγδαία ανάπτυξη και την κυριαρχία της παραπαιδείας, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά από το πλήθος ερευνών που έχουν διεξαχθεί.

Η καθιέρωση της παραπαιδείας στην Ελλάδα ως «θεσμού» είναι αποτέλεσμα του ανταγωνιστικού πλαισίου το οποίο δημιουργεί το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων και ίσως σε κάποιο βαθμό της αδυναμίας του σχολείου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και στις απαιτήσεις των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές καταφεύγουν στον φροντιστήριο ώστε να προετοιμαστούν πιο αποτελεσματικά για τις εισαγωγικές εξετάσεις και για να καλύψουν τις ανασφάλειες που τους δημιουργεί το ανταγωνιστικό σύστημα εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση (Κασσωτάκης & Παπαγγελή- Βουλιούρη, 2002).

Πολλές ποσοτικές έρευνες έχουν διεξαχθεί με σκοπό την ποσοστιαία καταγραφή του αριθμού των μαθητών που καταφεύγουν στην λύση του φροντιστηρίου. Η έρευνα που διεξήγαγαν οι Κασσωτάκης και Παπαγγελή – Βουλιούρη (2002) διαπίστωσε πως η πλειονότητα των μαθητών παρακολουθεί μαθήματα σε φροντιστήριο (75,3%) ενώ μια σημαντική μερίδα εξ αυτών προβαίνει και στην παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων (36,5 %). Η έρευνα που διεξήγαγε η Ζαγκλαρά (2014) καταγράφει την παρουσία μιας παρόμοιας κατάστασης. Η ιδιαιτερότητα της έρευνας αυτής είναι πως διεξήχθη κατά την περίοδο της ελληνικής οικονομικής ύφεσης. Ειδικότερα, το 89,3% των μαθητών της τρίτης Λυκείου του δείγματος της έρευνας που διεξήγαγε δήλωσε πως παρακολουθεί ιδιαίτερα ή φροντιστηριακά μαθήματα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές της δευτέρας Λυκείου ανέρχεται στο 85,1%. Να σημειωθεί πως οι μαθητές του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας αναγνωρίζουν την οικονομική πίεση που δημιουργούν στους γονείς τους και νιώθουν ευγνωμοσύνη για τις θυσίες που κάνουν ενώ παράλληλα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για την οικονομική επιβάρυνση που τους προκαλούν.

Το συμπέρασμα το οποίο συνάγεται είναι πως παρά τα τεράστια έξοδα που συνεπάγεται και μολονότι διανύουμε μια μακροχρόνια περίοδο έντονης οικονομικής ύφεσης, η εκπαίδευση εξακολουθεί να λογίζεται ως μια σημαντική επένδυση για την ελληνική οικογένεια. Η υψηλή ζήτηση για ανώτατη παιδεία στην Ελλάδα καθίσταται έκδηλη από το γεγονός πως κάθε χρόνο οι υποψήφιοι είναι πολλαπλάσιοι των θέσεων που προσφέρονται (Γώγου και Καλεράντε, 2015).

Όπως καθίσταται σαφές, η ζήτηση και η επένδυση στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις εύπορες κοινωνικές ομάδες οι οποίες μπορούν να υπερκαλύψουν τα παράπλευρα έξοδα που συνεπάγεται η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση. Αντιθέτως αφορά όλες τις κοινωνικές τάξεις του πληθυσμού. Ερχόμαστε συνεπώς αντιμέτωποι με το φαινόμενο της μορφωσιολατρίας, δηλαδή με ένα φαινόμενο σταθερής και έντονης ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση ανεξαρτήτως των χρονικών και των οικονομικών συγκυριών και της κοινωνικής θέσης των ατόμων (Τσουκαλάς, 1996).

5. Ο μαθητής και ο φοιτητής: η συναισθηματική διάσταση και ο ορισμός του εαυτού στα πλαίσια της μαθητικής και της φοιτητικής ταυτότητας

Προτού προβούμε στην σκιαγράφηση ορισμένων αναπαραστάσεων που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό θεσμό και οι οποίες φαίνονται να κυριαρχούν στο συλλογικό φαντασιακό της ελληνικής κοινωνίας και να αιτιολογούν τους λόγους ύπαρξης του φαινομένου της μορφωσιολατρίας, θα αναφερθούμε στα ευρήματα ορισμένων ερευνών έχοντας ως σκοπό την σύνθεση ενός συνοπτικού θεωρητικού πλαισίου που υποδεικνύει το συναισθηματικό πλαίσιο που περιβάλλει τον μαθητή και τον φοιτητή και τον τρόπο με τον οποίο ορίζει τον εαυτό του στα πλαίσια της μαθητικής και της φοιτητικής του ταυτότητας.

5.1 Η μαθητική ζωή

Οι μαθητές διανύουν μια μεταβατική περίοδο της ζωής τους, τόσο ειδική όσο και γενική. Το γενικό μέρος αφορά την γενικότερη εξελικτική τους πορεία καθώς διανύουν την περίοδο της ύστερης εφηβείας (17-20 ετών), η οποία παρεμβάλλεται μεταξύ της παιδικής και πρώτης εφηβικής ηλικίας και το ενήλικο στάδιο της ζωής των ατόμων (Μάνος, 2000). Σε αυτό το στάδιο της ζωής το άτομο αναδιοργανώνει σε σημαντικό βαθμό τις διαστάσεις της προσωπικότητας του και η αναδιοργάνωση αυτή έχει σημαντική συμβολή στην διαμόρφωση της ταυτότητας του (Chickering & Reisser, 1993).

Όσον αφορά το ειδικό μέρος της μεταβατικής περιόδου, σχετίζεται με την απόφαση του ατόμου για την συνέχιση των σπουδών του και την επιλογή μιας σταδιοδρομίας που θα καθορίσει την επαγγελματική του ανάπτυξη. Συνεπώς η είσοδος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση συνεπάγεται μια σημαντική επαγγελματική μετάβαση καθώς το άτομο παίρνει μια σημαντική απόφαση

αναφορικά με την μελλοντική του επαγγελματική αποκατάσταση μέσω του θεσμού της εκπαίδευσης.

Η συναισθηματική διάσταση σχετίζεται με τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο κατά την διάρκεια της ζωής του και τον τρόπο με το οποίο τα ελέγχει και τα ρυθμίζει ανάλογα με τις απαιτήσεις των περιστάσεων (Χατζηχρήστου, 2003).

Κατά την περίοδο της εφηβείας και της διαμόρφωσης της ταυτότητας το άτομο βρίσκεται σε μια εσωτερική αναστάτωση και σύγκρουση με το περιβάλλον. Το πλαίσιο αυτό μπορεί να οδηγήσει του εφήβους σε μια ισχυρή και ασταθή αρνητική διάθεση και να συμβάλλει στην πρόκληση διαφόρων αρνητικών συναισθημάτων όπως το άγχος, η θλίψη, ο θυμός, η μοναξιά και η αδιαφορία. Καθώς η συναισθηματική διάσταση κατά αυτήν την περίοδο της ηλικίας είναι ασταθής, είναι εξίσου πιθανή και η πρόκληση έντονων θετικών συναισθημάτων όπως η χαρά, ο ενθουσιασμός και η περιέργεια (Chickering & Reisser, 1993).

Το ερευνητικό σώμα που μελετά τα συναισθήματα και τα βιώματα των μαθητών, οι οποίοι «υποβάλλονται» στην διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων, σκιαγραφούν μια μάλλον δυσοίωνη σχολική εμπειρία, όταν αυτή συνδέεται με το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων. Η εμπειρία αυτή φαίνεται να επηρεάζει την γενικότερη σχολική εμπειρία και να συμβάλλει (αρνητικά) στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ορίζουν τον εαυτό τους στα πλαίσια της μαθητικής τους ταυτότητας.

Στην έρευνα που διεξήγαγε η Ζαγκλαρά (2014) κατέγραψε, μεταξύ άλλων, τα συναισθήματα που βίωσαν οι υποψήφιοι φοιτητές κατά την διάρκεια της τελευταίας τους σχολικής χρονιάς. Τα ευρήματα της έρευνάς της αντιπροσωπεύουν εκείνα της πλειοψηφίας των ερευνών που έχουν διεξαχθεί πάνω στο ίδιο ζήτημα. Ειδικότερα, τα αποτελέσματά της αναδεικνύουν το πλήθος των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές όπως είναι η κούραση, η πίεση, το άγχος, η οργή, ο φόβος της αποτυχίας, η μοναξιά και ο φόβος για το άγνωστο. Το μόνο θετικό συναίσθημα που δήλωσαν πως βιώνουν οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι η ανακούφιση που η σχολική τους εμπειρία φτάνει στο τέλος της.

Το συναίσθημα που φαίνεται να κυριαρχεί στα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών είναι το άγχος. Αναμφίβολα οι απαιτήσεις του σχολείου από τους μαθητές αυξάνονται παράλληλα με τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Σε αρκετές περιπτώσεις η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την

πρόκληση άγχους στους μαθητές οι οποίοι καταβάλλονται από την αυξημένη ευθύνη και τις προσδοκίες για την επίτευξη των στόχων τους. Στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Κωνσταντοπούλου κ.α. (2015) διαπιστώθηκε πως οι μαθητές εσωτερικεύουν το άγχος που τους προκαλεί η αξιολόγηση και η γενικότερη επίδοση στο σχολείο με αποτέλεσμα ο μεγαλύτερος παράγοντας άγχους για τους μαθητές να είναι ο ίδιος τους ο εαυτός.

Οι Γώγου και Καλεράντε (2015) διεξήγαγαν μια έρευνα που είχε ως σκοπό την καταγραφή και την διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η έρευνα τους είναι πως οι μαθητές στην τελευταία τους σχολική χρονιά, κατά την οποία καλούνται να ανταποκριθούν στις εισαγωγικές εξετάσεις και να κάνουν εκπαιδευτικές επιλογές οι οποίες θα επηρεάσουν το επαγγελματικό τους μέλλον, δεν αισθάνονται ότι είναι αυτόνομοι. Αντιθέτως εκείνο που βιώνουν είναι οι συνθήκες ενός κατακερματισμένου κοινωνικού εαυτού.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνά τους, ο μαθητής κατά την προετοιμασία του για τις εισαγωγικές εξετάσεις αποδιοργανώνεται και ορίζει τον εαυτό του μέσα σε ένα κλειστό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το περιβάλλον αυτό διαμορφώνεται μέσα από την επικέντρωση στην χρηστική γνώση. Η γνώση που παρέχεται και η προετοιμασία των μαθητών για την εισαγωγή τους στα ανώτερα ιδρύματα δεν συνδέεται ούτε με τα ενδιαφέροντά τους αλλά ούτε με συγκεκριμένους επαγγελματικούς στόχους. Συνδέεται εξ ολοκλήρου με την επίτευξη του απώτερου σκοπού, του λόγου για τον οποίο ο μαθητής έχει εμπλακεί εξ αρχής με την διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων, που δεν είναι άλλος από την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές ισχυρίζονται πως η νοοτροπία αυτή καθιστά την εισαγωγή σε κάποια σχολή σε αυτοσκοπό. Ως αποτέλεσμα, σε αρκετές περιπτώσεις, δηλώνουν σχολές που δεν βρίσκονται καν στα ενδιαφέροντά τους καθώς ο απώτερος σκοπός είναι η εισαγωγή σε οποιαδήποτε σχολή πάση θυσία.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην ίδια έρευνα παρουσιάζονται απόλυτα δεσμευμένοι στον μαθητικό τους ρόλο. Στα πλαίσια του κλειστού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που βιώνουν, δεν διαθέτουν ελεύθερο χρόνο τον οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν σύμφωνα με τις επιλογές τους και τα ενδιαφέροντά τους. Αντίθετα, συσχετίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα με τους περιορισμούς και τους φραγμούς που θέτει στην καθημερινότητά τους. Αν μην τι άλλο, διανύουν την νεανική περίοδο της ζωής τους όπου επιζητούν την διασκέδαση, την χαρά και το

παιχνίδι απέναντι στα οποία οι μαθητικές υποχρεώσεις έρχονται και στέκονται ως εμπόδιο. Παράλληλα ισχυρίζονται πως οι περιορισμοί που υφίστανται δεν σχετίζονται αποκλειστικά με τον ελεύθερο τους χρόνο. Οι ίδιοι δηλώνουν πως νιώθουν εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα εξεταστικό που τους απομακρύνει από τα γνωστικά πεδία και την πραγματική επαφή με την γνώση. Συνοπτικά και συμπερασματικά, επικρίνουν την διαδικασία εισαγωγής στην ανώτατη παιδεία και θεωρούν πως αυτή επηρεάζει και την γενικότερη σχολική τους εμπειρία.

Εκείνο που παρουσιάζει ενδιαφέρον και συνάγεται από τα ευρήματα της έρευνας είναι πως το εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο συμβάλλει στην πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων αλλά μεταβάλλει και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ορίζουν τον εαυτό τους στα πλαίσια της μαθητικής τους ταυτότητας. Ειδικότερα οι συμμετέχοντες της έρευνας εμφανίζονται αποκλειστικά δεσμευμένοι στις μαθητικές τους υποχρεώσεις όσον αφορά το παρόν και αποκλειστικά αφιερωμένοι στον προγραμματισμό για τους επαγγελματικούς και κοινωνικούς ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν όσον αφορά το μέλλον. Κινούνται δηλαδή ανάμεσα σε ένα κανονιστικό και «έγκλειστο» παρόν και μέλλον ενώ η απόλαυση και η δημιουργική αξιοποίηση της εφηβικής τους ηλικίας δεν υφίσταται. Αναιρείται δηλαδή ο ορισμός του εαυτού κατά την εφηβική ηλικία μέσω της δράσης σε εμπειρικά περιβάλλοντα που εναρμονίζονται με την νεανική κουλτούρα και συμβάλλουν στην διαμόρφωση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας με ένα μοναδικό και δημιουργικό τρόπο (Γώγου και Καλεράντε, 2015).

Η πλειοψηφία των ερευνών (αν όχι όλες) που έχει διεξαχθεί σε σχέση με την διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών κατά την τελευταία σχολική χρονιά που λαμβάνουν χώρα οι εισαγωγικές εξετάσεις περιγράφει με μελανά χρώματα το σχολικό βίωμα και υποδεικνύει έναν μεγάλο βαθμό δέσμευσης με τις μαθητικές υποχρεώσεις, που έχει αρνητικές συνέπειες στην ψυχοσύνθεση των μαθητών. Ωστόσο η πλειοψηφία αυτής της θέσης, η οποία καταγράφεται ποσοτικά στις διάφορες έρευνες, δεν πρέπει να αναιρεί και την ύπαρξη διαφορετικών καταστάσεων.

Για παράδειγμα στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Κυρίτσης και Παπαοικονόμου (2011) με σκοπό την μέτρηση του βαθμού δέσμευσης των εφήβων στον μαθητικό τους ρόλο, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία του δείγματος των εφήβων παρουσίασε μια μέσης ισχύος δέσμευση στον μαθητικό της ρόλο. Δηλαδή η δέσμευση των εφήβων του δείγματος στον ρόλο του μαθητή αποτέλεσε μια σημαντική παράμετρο στην ταυτότητα του εφήβου, δεν κατέλαβε ωστόσο κυριαρχική θέση σε αυτήν. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το πλαίσιο που σκιαγραφήσαμε κατά το οποίο οι

περισσότεροι έφηβοι μεγαλώνουν σε ένα οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο τονίζεται και κυριαρχεί η σημασία των σπουδών και της ακαδημαϊκής προόδου για την μόρφωση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Φυσικά ο βαθμός εμπλοκής μπορεί να διαφέρει ανάλογα με διάφορες παραμέτρους, μια εκ των οποίων είναι και το φύλο. Για παράδειγμα διαπιστώθηκε πως τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερο βαθμό δέσμευσης καθώς εμφανίστηκαν πιο συνεπείς και αφοσιωμένες στις μαθητικές τους υποχρεώσεις σε αντίθεση με τα αγόρια τα οποία έδειξαν τα οποία παρουσίασαν ενασχόληση με τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο τους χρόνο.

5.2 Η φοιτητική ζωή

Σύμφωνα με τον Μάνο (2000), όσο πιο έντονο και πλούσιο σε ερεθίσματα είναι το περιβάλλον, τόσο πιο έντονη και πλούσια είναι η συναισθηματική ζωή των ατόμων. Το σχολικό πλαίσιο όπως σκιαγραφήθηκε, τουλάχιστον όταν εκείνο συνδέεται με το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων, δεν μπορεί να θεωρηθεί πως αποτελεί ένα περιβάλλον που προσφέρει πολλά ερεθίσματα στον υποψήφιο φοιτητή. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική απεικόνιση του περιβάλλοντος αυτού στην πλειοψηφία της, ο φοιτητής είναι κατά κύριο λόγο δεσμευμένος στον μαθητικό του ρόλο και στις υποχρεώσεις που συνεπάγεται, βιώνει αρνητικά συναισθήματα ως αποτέλεσμα της πίεσης και των τιθέμενων προσδοκιών και δεν νιώθει αυτόνομος αρκετά ώστε να ορίσει τον εαυτό του με τον δικό του μοναδικό τρόπο μέσω της δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου του χρόνου.

Από την άλλη το πανεπιστημιακό περιβάλλον λογίζεται (και βιβλιογραφικά) ως ένα πλαίσιο το οποίο βρίθει ερεθισμάτων και προκλήσεων για τον νεοεισερχόμενο φοιτητή. Ειδικότερα, στο περιβάλλον αυτό οι φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις, είτε αυτές είναι κοινωνικές είτε ακαδημαϊκές. Όσον αφορά τις κοινωνικές προκλήσεις, το άτομο εισάγεται εκ νέου σε ένα διαφορετικό πλαίσιο ατόμων, ομάδων και κοινωνικών συνθηκών. Το άτομο παρουσιάζει τον εαυτό του και εντάσσεται στο πλαίσιο αυτό με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο από εκείνον που είχε στο σχολείο. Παράλληλα ο τρόπος με τον οποίο ορίζει τον εαυτό του μπορεί να μεταβληθεί καθώς το αντικείμενο των σπουδών του μπορεί να συμβάλλει στην ενεργοποίηση μιας ταυτότητας και της υιοθέτησης ενός διαφορετικού ρόλου. Είναι πολύ πιθανό

ο νέος φοιτητής να παρουσιάζει πλέον τον εαυτό του με την ταμπέλα του μελλοντικού του επαγγέλματος σε ένα ακαδημαϊκό πλαίσιο όπου οι συμφοιτητές του λογίζονται ως συνάδελφοι.

Συνεπώς το πανεπιστημιακό περιβάλλον θέτει τις δικές του διαφορετικές προκλήσεις οι οποίες μεταβάλλουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ορίζει τον εαυτό του και απαιτεί από το τελευταίο την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και έναν διαφορετικό τρόπο διαχείρισης της ζωής (Lenga & Ogden, 2000). Η είσοδος στην ανώτατη εκπαίδευση συνεπάγεται μια σημαντική μετάβαση η οποία μπορεί να αντιμετωπιστεί και θετικά και αρνητικά. Ειδικότερα η μετάβαση αυτή μπορεί να προσφέρει ευχαρίστηση στην περίπτωση που το άτομο προσαρμοστεί ομαλά στο νέο φοιτητικό περιβάλλον και αξιοποιήσει δημιουργικά τις ευκαιρίες που του προσφέρονται. Το στάδιο της αλλαγής μπορεί όμως να συνδυαστεί και με την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων όπως ανασφάλεια, άγχος και φόβος στην περίπτωση που ο φοιτητής αντιμετωπίσει δυσκολίες στην προσαρμογή ιδιαίτερα κατά τον πρώτο έτος φοίτησης (Cutrona, 1982).

Οι Κεδράκα, Καλτσίδης και Φαλάγγα (2015), διεξήγαγαν μια έρευνα με σκοπό την διερεύνηση των συναισθημάτων των πρωτοετών φοιτητών κατά την έναρξη των σπουδών τους στις Βιοεπιστήμες. Τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγαν αναδεικνύουν σε γενικές γραμμές την ομαλή προσαρμογή των φοιτητών του τμήματος στο νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον και την ευχαρίστηση που τους προκαλεί η οποιαδήποτε αλλαγή συνεπάγεται η φοιτητική τους ιδιότητα. Στην έρευνά τους διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των φοιτητών βιώνει θετικά συναισθήματα όπως χαρά, ικανοποίηση, περιέργεια, αισιοδοξία για το μέλλον με μόνη εξαίρεση τα συναισθήματα άγχους τα οποία θεωρούνται αποτέλεσμα του σοκ της μετάβασης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η υπόθεση των ερευνητών πως η ευχαρίστηση που συνεπάγεται η φοιτητική μετάβαση είναι αποτέλεσμα της επίτευξης της εισαγωγής σε ένα υψηλόβαθμο τμήμα ΑΕΙ. Δηλαδή συσχετίζουν την ομαλή και ευχάριστη ένταξη των φοιτητών στο νέο πανεπιστημιακό περιβάλλον με την πραγμάτωση της αυτοαντίληψης και των αξιολογικών κρίσεων που έχουν διαμορφώσει για τον εαυτό τους σε σχέση με την επάρκεια και τις προσδοκίες επιτυχίας.

Στην έρευνα που διεξήγαγε η Ζαγκλαρά (2014) κατέγραψε μεταξύ άλλων τα χαρακτηριστικά που φαντάζονται οι μαθητές πως θα έχει η φοιτητική τους ζωή. Οι υποθέσεις στις οποίες

προβαίνουν οι μαθητές έρχονται σε ριζική αντίθεση με το βίωμα που περιέγραψαν κατά την σχολική τους εμπειρία.

Ειδικότερα, μετά την πίεση που τους ασκήθηκε για να επιτύχουν στις εισαγωγικές εξετάσεις, οι υποψήφιοι φοιτητές προσδοκούν την απόλαυση της ελευθερίας να κάνουν οτιδήποτε επιθυμούν, να αξιοποιούν τον ελεύθερό τους χρόνο με βάση τα ενδιαφέροντά τους, να διασκεδάζουν, να έχουν μια κοινωνική ζωή και γενικότερα να απολαύσουν όσα θεωρούν πως στερήθηκαν. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της έρευνας είναι πως οι μαθητές θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την αυτονομία που θα επιτευχθεί με την είσοδο τους στο πανεπιστήμιο μέσω της απουσίας ελέγχου από τους γονείς τους. Δηλαδή παρατηρούμε μια μετατόπιση από το κλειστό και μη αυτόνομο περιβάλλον του σχολικής ηλικίας, σε ένα ανοιχτό περιβάλλον, πλούσιο σε ερεθίσματα, εντός του οποίου τα άτομα ορίζουν τον εαυτό τους και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους.

6. Οι αναπαραστάσεις των ατόμων για τον θεσμό της εκπαίδευσης

Στην τελευταία ενότητα του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας έρευνας θα ανατρέξουμε στα ευρήματα διαφόρων ερευνών έχοντας ως σκοπό να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα και υποθέσεις σχετικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που αφορούν τον θεσμό της εκπαίδευσης και που φαίνονται να κυριαρχούν, άλλες σε μικρότερο και άλλες σε μεγαλύτερο βαθμό, στο συλλογικό φαντασιακό της ελληνικής κοινωνίας.

Ειδικότερα, θα διερευνήσουμε σε θεωρητικό επίπεδο την σημασία που αποδίδουν τα άτομα στις σπουδές τους και στην απόκτηση ενός πτυχίου σπουδών σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης των λόγων για τους οποίους το κοινωνικό σώμα διαπνέεται από μια ακλόνητη πίστη και εμμονή με τον θεσμό της εκπαίδευσης, καθώς φαίνεται πως η εκπαιδευτική επιτυχία δεν συσχετίζεται απλώς με την εργασιακή αποκατάσταση και την επιβίωση αλλά συνεπάγεται και ένα σύνολο ορισμών για τον εαυτό του ατόμου και των άλλων. Εντός του ίδιου πλαισίου, η επιλογή ενός αντικειμένου σπουδών που απολαμβάνει του κοινωνικού κύρους και η ένταξη στην αντίστοιχη σχολή φοίτησης φαίνεται να μεταβάλλει την εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τον τρόπο με τον οποίο προβάλλεται από τους άλλους. Τέλος, θα εξεταστούν οι αναπαραστάσεις των ατόμων για την επαγγελματική εκπαίδευση στα πλαίσια της λειτουργίας του στερεοτύπου της διάκρισης μεταξύ της διανοητικής και της χειρονακτικής εργασίας.

6.1 Η εκπαίδευση ως θεσμός εργασιακής αποκατάστασης και κοινωνικής ανέλιξης

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε αναφορά στο φαινόμενο της μορφωσιολατρίας. Από το πλαίσιο το οποίο σκιαγραφήθηκε γεννιέται εύλογα το εξής ερώτημα: για ποιο λόγο η ελληνική οικογένεια παρά το πέρασμα των αιώνων και ανεξαρτήτως των υπαρχόντων οικονομικών συγκυριών συνεχίζει να δείχνει μια ακλόνητη εμμονή και πίστη στον θεσμό της εκπαίδευσης; Η πιο απλή απάντηση στο ερώτημα αυτό σχετίζεται με μια διαδεδομένη και χρόνια παγιωμένη κοινωνική τάση που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία. Σύμφωνα με αυτήν την τάση η οικογένεια στην Ελλάδα αντιλαμβάνεται την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως έναν μηχανισμό κοινωνική κινητικότητας και επαγγελματικής αποκατάστασης (Κασσωτάκης & Παπαγγελή- Βουλιούρη, 2002).

Βάσει της διατύπωσης αυτής, οι γονείς και οι μαθητές όχι μόνο συσχετίζουν την ένταξη τους σε κάποια σχολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την μελλοντική εργασιακή τους αποκατάσταση, αλλά και προσδοκούν πως μέσω του θεσμού των πανελληνίων εξετάσεων και των μετέπειτα σπουδών τους θα κατορθώσουν να ανέβουν τα σκαλοπάτια της κοινωνικής κλίμακας. Οι καταβολές της λειτουργίας της εκπαίδευσης ως μηχανισμού κοινωνικής κινητικότητας εντοπίζονται ήδη από τον 19ο αιώνα (Τσουκαλάς, 1996). Ο μηχανισμός αυτός είχε ως σκοπό την επέκταση των δυνατοτήτων απορρόφησης ατόμων αγροτικής προέλευσης σε μικροαστικές και αντιπαραγωγικές λειτουργίες κατά την ένταξη της Ελλάδας στα κυκλώματα τις διεθνούς αγοράς

Αναμφίβολα, ο θεσμός των εισαγωγικών εξετάσεων, θεωρητικά τουλάχιστον, είναι δημοκρατικός και προσφέρει σε όλους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και «διεκδίκησης» των ακαδημαϊκών και των επαγγελματικών εφοδίων. Η χρήση του όρου θεωρητικά οφείλεται στο γεγονός πως παρόλο που ο τρόπος εισαγωγής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι απόλυτα δημοκρατικός, στην πράξη υφίστανται μηχανισμοί παράκαμψής του όπως είναι τα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και μηχανισμοί απόκτησης του πλεονεκτήματος εις βάρος των άλλων, όπως είναι η παρακολούθηση φροντιστηριακών και ιδιαίτερων μαθημάτων.

Η κοινωνική αυτή τάση έχει ως αποτέλεσμα την φετιχιστική αντιμετώπιση του θεσμού της εκπαίδευσης από μια σημαντική μερίδα του πληθυσμού (Τσουκαλάς, 1996). Δηλαδή το πάθος και η εμμονή της ελληνικής οικογένειας να εισαχθούν τα παιδιά της στο Πανεπιστήμιο μπορεί να αιτιολογηθεί στην βάση της νοοτροπίας σύμφωνα με την οποία η εισαγωγή στην ανώτατη

εκπαίδευση και η απόκτηση ενός πτυχίου σπουδών αποτελεί την πανάκεια που θα επιφέρει την επαγγελματική αποκατάσταση, την κοινωνική ανέλιξη και ως συνέπεια την καλοζωία.

Ωστόσο, η τάση αυτή έρχεται σε πλήρη αντίφαση με τις υπάρχουσες συγκυρίες καθώς όπως καθίσταται έκδηλο το σύστημα πάνω στο οποίο στηρίζονταν η επαγγελματική αποκατάσταση και η κοινωνική κινητικότητα έχει καταρρεύσει. Το χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων σε συνδυασμό με την παρατεταμένη περίοδο οικονομικής ύφεσης έχει επιφέρει τον κορεσμό. Ως αποτέλεσμα ο θεσμός της εκπαίδευσης καθίσταται ανίκανος να ανταπεξέλθει στο πλήθος των αναγκών και των φιλοδοξιών των φοιτητών και των οικογενειών τους.

Μολονότι το κοινωνικό σώμα είναι πλήρως ενήμερο για της υπάρχουσες συνθήκες και αντιξοότητες, φαίνεται πως εξακολουθεί να διαπνέεται από τον φετιχιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η ζήτηση και η επένδυση στην εκπαίδευση παραμένει ακλόνητη και δεν έρχεται σε αντίφαση μόνο με τις οικονομικές δυνατότητες της ελληνικής οικογένειας αλλά και με τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ειδικότερα, εκατοντάδες φοιτητές καταφεύγουν ετησίως στην επιλογή αντικείμενων σπουδών που συνδέονται με κορεσμένους επαγγελματικούς τομείς και προσφέρουν ελάχιστες προοπτικές εργασιακής αποκατάστασης. Πιθανότατα αυτό οφείλεται στην αντίληψη των ατόμων πως η απόκτηση ενός πτυχίου μπορεί πλέον να μην εγγυάται την κοινωνική επιτυχία αλλά τουλάχιστον την πιθανολογεί.

Από την άλλη, η απάντηση που δόθηκε στο ερώτημα το οποίο τέθηκε στην αρχή της ενότητας δεν μοιάζει επαρκής. Οι λόγοι της εμμονής που δείχνει το κοινωνικό σώμα στον θεσμό της εκπαίδευσης μπορεί να μην ορθολογικές και να μην σχετίζονται απαραίτητα με πρακτικές σκοπιμότητες που θέτουν τα άτομα, όπως είναι η εργασιακή αποκατάσταση μέσω της εκπαίδευσης. Άλλωστε δεν μπορεί να εξηγηθεί διαφορετικά το γεγονός πως τόσο οι υποψήφιοι φοιτητές όσο και οι οικογένειες τους μετατρέπουν την είσοδο των τελευταίων σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα σε αυτοσκοπό ακόμα και στην περίπτωση που δεν βρίσκεται στα ενδιαφέροντά τους ή προσφέρει μηδαμινές προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης.

Στην περίπτωσή αυτή θα ήταν πιο σκόπιμο να διερευνήσουμε το πώς ορίζουν τα άτομα τον εαυτό τους μέσω του θεσμού της εκπαίδευσης γενικότερα και της φοίτησης και της κατοχής ενός

τίτλου σπουδών ειδικότερα ώστε να εξάγουμε ορισμένα συμπεράσματα για τους λόγους της εμμονής που δείχνουν στον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Δηλαδή θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε θεωρητικά σε πρώτο χρόνο και ερευνητικά σε δεύτερο τι σημαίνει για το άτομο να κατέχει έναν τίτλο σπουδών και πως αυτή η κατοχή μπορεί να μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και τοποθετεί κοινωνικά τον εαυτό του και του άλλους.

6.2 Η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία και η σημασία του πτυχίου

Η φοίτηση σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα αυτή καθ' αυτή και η κατοχή ενός τίτλου σπουδών μπορεί να μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ορίζουν τον εαυτό τους και ορίζονται από τους άλλους και να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτό-εικόνας τους. Ίσως αυτό να εξηγεί σε κάποιο βαθμό γιατί μια σημαντική μερίδα των μαθητών, με την έντονη παρότρυνση της οικογένειας, μετατρέπει την είσοδο της σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ίδρυμα σε αυτοσκοπό, ανεξαρτήτως από το αν εκείνο ανήκει στα ενδιαφέροντά της ή προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης.

Η επιτυχία και η αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις και η φοίτηση και απόκτηση ενός τίτλου σπουδών σημαίνει κάτι για τα άτομα και μπορεί να μεταβάλλει την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και την εικόνα που θεωρούν πως οι άλλοι έχουν για εκείνα. Για να υποστηρίξουμε την συγκεκριμένη διατύπωση, θα χρειαστεί να ανατρέξουμε εκ νέου σε ορισμένα από τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε η Ζαγκλαρά (2014).

Οι μαθητές του δείγματος της έρευνας που διεξήγαγε ισχυρίζονται πως μια πιθανή επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις θα επηρεάσει θετικά τόσο τους ίδιους όσο και την στάση των άλλων απέναντί τους. Όσον αφορά τους ίδιους, θεωρούν πως θα νιώσουν δικαίωση για τις προσπάθειες που κατέβαλλαν ενώ θεωρούν πως οι άλλοι θα νιώσουν υπερηφάνεια για την επιτυχία τους. Παράλληλα, οι μαθητές πιστεύουν πως η επιτυχία τους στις εισαγωγικές εξετάσεις θα οδηγήσει στην μεταβολή της συμπεριφοράς των άλλων απέναντί τους, καθώς θα αναγνωρίσουν την αξία τους και ως συνέπεια θα τους σέβονται και θα τους εμπιστεύονται περισσότερο. Επιπλέον θεωρούν πως θα μεταβληθεί ο τρόπος με τον οποίο χαρακτηρίζονται από τους άλλους, καθώς μια πιθανή επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις θα συντελέσει στο να χαρακτηρίζονται ως «καλά παιδιά».

Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή σε εκείνη κατά την οποία σημειώσουν χαμηλές επιδόσεις στις εισαγωγικές εξετάσεις, θεωρούν πως οι άλλοι θα απογοητευτούν με τους ίδιους και θα τους ασκήσουν μεγαλύτερη πίεση στο μέλλον. Τα συναισθήματα που υποθέτουν πως θα βιώσουν στην περίπτωση που δεν μπουν στην σχολή πρώτης προτίμησης είναι η απογοήτευση, η ντροπή και η αποτυχία και θα κατηγορήσουν τον εαυτό τους σε σημαντικό βαθμό. Στην περίπτωση που αποτύχουν ολοκληρωτικά στις εξετάσεις, τα συναισθήματα αυτά θα είναι ακόμα πιο έντονα και θα συνδυαστούν με την χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επιπλέον πιστεύουν πως οι εκπαιδευτική αποτυχία θα συντελέσει στο να χαρακτηριστούν αρνητικά από τους άλλους.

Στην ίδια έρευνα, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των μαθητών του δείγματος της έρευνας για τα άτομα τα οποία δεν διαθέτουν κάποιο πτυχίο σπουδών. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες της έρευνας συσχετίζουν την μη φοίτηση σε κάποιο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή την μη κατοχή ενός τίτλου σπουδών με την ανεργία, καθώς θεωρούν πως όσοι δεν διαθέτουν κάποιο πτυχίο είναι πιθανότατα άνεργοι. Παράλληλα, θεωρούν πως δεν έχουν τις ίδιες προοπτικές με τους πτυχιούχους και πως ακόμα και στην περίπτωση που εργάζονται, θα είναι αρκετά πιο φτωχοί από τους απόφοιτους του πανεπιστημίου.

Στο σημείο αυτό διαπιστώνεται μια στερεοτυπική συσχέτιση της φοίτησης και της κατοχής ενός τίτλου σπουδών με την κοινωνική θέση των ατόμων. Άλλωστε, σύμφωνα με τους μαθητές της έρευνας, όσοι δεν διαθέτουν κάποιο πτυχίο σπουδών δεν πρέπει να έχουν υψηλή κοινωνική θέση. Παράλληλα ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα πως από τους μαθητές του δείγματος, εκείνοι που πηγαίνουν σε ιδιωτικό σχολείο θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές του δημοσίου πως όσοι δεν διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου είναι αμόρφωτοι.

Η οπτική αυτή των μαθητών συνδέεται με εκείνη που αναπτύχθηκε σε προηγούμενη ενότητα κατά την οποία η φοίτηση σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα συνεπάγεται την διεκδίκηση και την απόκτηση των κοινωνικών αγαθών και προνομίων και ως συνέπεια την επίτευξη της καλοζωίας. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση στην οποία προβαίνουν οι μαθητές του δείγματος, οι πτυχιούχοι απολαμβάνουν της υψηλής κοινωνικής θέσης, του πλούτου και των ευκαιριών σε αντίθεση με όσους δεν κατέχουν κάποιο τίτλο σπουδών οι οποίοι βρίσκονται στα χαμηλότερα σκαλοπάτια της κοινωνική ιεραρχίας και έχουν περιορισμένες προοπτικές ανέλιξης και ευημερίας.

6.3 Το κύρος ως παράμετρος στην επιλογή αντικειμένου σπουδών

Για την εισαγωγή της συγκεκριμένης ενότητας και τον εμπλουτισμό της συζήτησης που προηγήθηκε και θα ακολουθήσει στις επόμενες ενότητες, θα παραθέσουμε συνοπτικά τις θέσεις των Bourdieu και Passeron για την κοινωνική αναπαραγωγή μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού όπως αντλήθηκαν από τα «Οι κληρονόμοι» (1985) και «Η αναπαραγωγή» (2014).

Σύμφωνα με τους ίδιους, χρησιμοποιώντας την έννοια του πολιτιστικού κεφαλαίου, ο εκπαιδευτικός θεσμός συμβάλλει στην αναπαραγωγή και την νομιμοποίηση των ήδη υπαρκτών εκπαιδευτικών ανισοτήτων οι οποίες με την σειρά τους αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Ειδικότερα, στο εσωτερικό της κοινωνίας υπάρχουν διάφορα ήδη κουλτούρας (τα οποία συνοψίζονται στα σύνολα των αξιών, των γνώσεων, των αντιλήψεων, των στάσεων και των προτύπων τρόπου σκέψης) τα οποία μολονότι δεν διδάσκονται, οι άνθρωποι τα αντλούν αβίαστα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Παράλληλα, το πολιτιστικό κεφάλαιο έχει και εξωτερική μορφή όταν εκείνη σχετίζεται με τα πολιτιστικά αγαθά τα οποία για να τα κατέχει κάποιος οφείλει να έχει οικονομική άνεση και να τα κατανοεί, κάτι που προϋποθέτει την ύπαρξη του πολιτιστικού κεφαλαίου.

Στο σχολείο κυριαρχούν δυο είδη κουλτούρας: η νομιμοποιημένη, η οποία αποτελεί μια παραλλαγή εκείνης των κυρίαρχων ομάδων και η διαφορετική, που αναφέρεται στην κουλτούρα που αποκτά κάθε παιδί από την οικογένεια. Ως συνέπεια, τα παιδιά των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων είναι εξοικειωμένα με την σχολική κουλτούρα και ανταποκρίνονται ευκολότερα στις απαιτήσεις του. Αντιστρόφως, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων υπολείπονται του κεφαλαίου το οποίο τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων έχουν αποκτήσει αβίαστα και ως αποτέλεσμα πρέπει να μοχθήσουν για να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, κάτι που συχνά τα οδηγεί στην έλλειψη εκπαιδευτικών φιλοδοξιών και στόχων. Το πολιτιστικό κεφάλαιο εμμέσως απαιτείται από το σχολείο και αξιολογείται, κάτι που ουσιαστικά οδηγεί στην χρήση συμβολικής βίας μέσω τις επιβολής των αντιλήψεων και των ερμηνειών στους μαθητές των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων.

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν την θεσμοποιημένη μορφή του πολιτιστικού κεφαλαίου τα οποία την νομιμοποιούν μέσω των τίτλου σπουδών που παρέχουν και της αίγλης που προσδίδουν στους κατόχους τους. Συνεπώς, η σχολική επιτυχία βρίσκεται σε συσχέτιση με την

κατοχή του πολιτιστικού κεφαλαίου και ο εκπαιδευτικός θεσμός εμμέσως αναπαράγει την πολιτιστική κληρονομία σε μια σχέση που δεν είναι άμεσα ορατή.

Η επιλογή του αντικειμένου σπουδών και της αντίστοιχης σχολής από τους υποψήφιους φοιτητές καθορίζεται από πολλούς παράγοντες. Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί με σκοπό την ποσοστιαία καταγραφή των παραμέτρων που οδηγούν τους μαθητές στην επιλογή ενός συγκεκριμένου αντικειμένου σπουδών.

Η παρατεταμένη περίοδος οικονομικής ύφεσης που διανύει η χώρα μας έχει οδηγήσει πολλούς μαθητές στην αναθεώρηση των επιλογών τους για τις σπουδές που θα ακολουθήσουν. Στην έρευνα που διεξήγαγε η Ζαγκλαρά (2014) διαπίστωσε πως ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια για την επιλογή του αντικειμένου σπουδών είναι οι προοπτικές επαγγελματικής και οικονομικής αποκατάστασης που προσφέρονται καθώς η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος (80,9%) απάντησε πως το κριτήριο αυτό θα κρίνει την επιλογή των σπουδών που θα ακολουθήσει. Εκείνο που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι πως στην ίδια έρευνα πάνω από τους μισούς μαθητές του δείγματος (58,5%) απάντησαν πως θα επέλεγαν μια σχολή με βάση το κοινωνικό της κύρος.

Κύρος σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα μπορεί να προσδώσει ακόμα και η τοποθεσία στην οποία βρίσκεται. Ειδικότερα, θεωρείται πως οι υποψήφιοι φοιτητές προτιμούν την είσοδο τους σε τμήματα που βρίσκονται σε μεγάλες πόλεις της Ελλάδας και συγκεκριμένα στην Αθήνα και την Θεσσαλονίκη διότι οι ίδιοι και οι οικογένειες τους τις αντιλαμβάνονται ως σχολές υψηλού κύρους (Πατινώτης, 2007). Η τάση αυτή επιβεβαιώνεται και από την μελέτη που βασίστηκε στα μηχανογραφικά δελτία που κατέθεσαν οι υποψήφιοι το 2007, κατά την οποία οι νέοι που διαμένουν στα δυο μεγάλα κέντρα της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης δεν επιθυμούν να ξενιτευτούν ενώ όσοι διαμένουν σε κάποια περιοχή της επαρχίας προτιμούν να σπουδάσουν στα δυο μεγάλα αστικά κέντρα (Ραγιαδάκος, 2008).

Η επιλογή του αντικειμένου σπουδών και της αντίστοιχης σχολής με βάση το κοινωνικό κύρος που απορρέει από εκείνη μπορεί να ερμηνευθεί με τους όρους που διατυπώθηκαν στο πρώτο μέρος του θεωρητικού πλαισίου. Ειδικότερα, σχολές όπως οι Νομικές ή Ιατρικές απολαμβάνουν του κοινωνικού κύρους καθώς συνδέονται με υψηλόμισθους επαγγελματικούς τομείς που διαθέτουν υψηλό κύρος στην κοινωνική ιεραρχία. Οι προαναφερόμενες σχολές διαθέτουν τις υψηλότερες βάσεις εισαγωγής και ως συνέπεια απευθύνονται στην «ελίτ» των μαθητών που

κατόρθωσε να σημειώσει τις υψηλότερες επιδόσεις στην διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων.

Βάσει των όσων διατυπώθηκαν, θα μπορούσε να συναχθεί το συμπέρασμα πως οι επιδόσεις στις εισαγωγικές εξετάσεις και κατά συνέπεια η επιλογή ενός συγκεκριμένου αντικειμένου σπουδών συμβάλλει στην κατασκευή της διαφοράς μεταξύ των φοιτητών που ανήκουν σε υψηλόβαθμα και σε χαμηλόβαθμα τμήματα. Όπως είναι φυσικό η επιλογή του αντικειμένου σπουδών μπορεί να μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ορίζουν τον εαυτό τους και τοποθετούν και τοποθετούνται κοινωνικά.

Η εισαγωγή του φοιτητή σε κάποιο υψηλόβαθμο τμήμα της Αθήνας το οποίο χαίρει της κοινωνικής εκτίμησης μπορεί να προσδώσει θετικό πρόσημο στο άτομο και να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτό-εικόνας του καθώς υποδεικνύει την εκπαιδευτική του επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις, συσχετίζει την επιτυχία αυτή με τις διανοητικές του ικανότητες και σηματοδοτεί την αναρρίχηση του στα υψηλά στρώματα της κοινωνικής ιεραρχίας ως αποτέλεσμα του μελλοντικού επαγγελματικού ρόλου που καλείται να διαδραματίσει.

Συνεπώς, μπορεί να μεταβληθεί όχι μόνο ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ορίζει τον εαυτό του αλλά και ο τρόπος με τον οποίο ο κοινωνικός περίγυρος αντιλαμβάνεται το άτομο και το αντιμετωπίζει. Παράλληλα, είναι αρκετά πιθανό ο φοιτητής αυτός να διαφοροποιείται στην συλλογική συνείδηση από εκείνον ο οποίος κατάφερε να εισαχθεί σε κάποιο χαμηλόβαθμο τμήμα της επαρχίας.

Όπως διατυπώθηκε και στις προηγούμενες ενότητες, το άτομο καθώς εντάσσεται στις διάφορες κοινωνικές ομάδες επιδιώκει να κατέχει μια θετική κοινωνική ταυτότητα και να είναι επιθυμητό και αρεστό από τους άλλους. Συνεπώς καθίσταται εύλογο οι υποψήφιοι φοιτητές στα πλαίσια της πραγμάτωσης της αυτό-αντίληψής τους να επιθυμούν και να προβαίνουν στην εισαγωγή σε μια υψηλόβαθμη σχολή η οποία απολαμβάνει του κοινωνικού κύρους και βρίσκεται σε ένα από τα δυο μεγάλα αστικά κέντρα. Η ένταξη του ατόμου σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα που εκπληρώνει αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτό-εικόνας του και να το οδηγήσει στο να ορίζει τον εαυτό του και να ορίζεται από τους άλλους υπό ένα διαφορετικό κοινωνικό πρίσμα.

6.4 Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η αναβάθμιση της τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης αρχίζει να ανθεί κυρίως μετά την μεταρρύθμιση του 1976. Ο απώτερος στόχος αυτής της μεταρρύθμισης ήταν να αναπτυχθεί το επίπεδο της τεχνικής εκπαίδευσης και να στρέψει τους μαθητές και τους φοιτητές στην τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση (Μαράτου-Αλιπράντη, 2002). Οι λόγοι της επιδίωξης αυτής ήταν η αντιμετώπιση των προβλημάτων που διατυπώθηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Είχε ως σκοπό δηλαδή να ανακουφίσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση από το πλήθος των μαθητών και τα πανεπιστήμια από το πλήθος των φοιτητών.

Οι προσπάθειες που καταβλήθηκαν μέσω των διαφόρων μεταρρυθμίσεων απέδωσαν σε κάποιο βαθμό καρπούς, το ποιοτικό επίπεδο των σχολών της τεχνικής εκπαίδευσης βελτιώθηκε αισθητά και μια σημαντική μερίδα των μαθητών και των φοιτητών στράφηκε στα αντίστοιχα Λύκεια και τεχνολογικά ιδρύματα. Ωστόσο, ακόμη και σήμερα, η τεχνική εκπαίδευση φαίνεται να βρίσκεται στο περιθώριο. Οι σχολές της τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης βιώνουν σε κάποιο βαθμό την κοινωνική απαξίωσή σε σύγκριση με τις Πανεπιστημιακές σχολές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως τα άτομα τις αντιλαμβάνονται ως ιδρύματα «επαγγελματικής κατάρτισης» και όχι «επαγγελματικής εκπαίδευσης» (Πατινώτης, 2007).

Για την υποστήριξη της διατύπωσης αυτής κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση ορισμένων εκ των ευρημάτων της έρευνας που διεξήγαγε η Σωτηροπούλου (1998) που είχε ως σκοπό την καταγραφή και την διερεύνηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μολονότι η έρευνα της έχει διεξαχθεί εδώ και αρκετά χρόνια, πολλές από τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό λύκειο που καταγράφηκαν σε αυτήν, αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό κομμάτι του συλλογικού φαντασιακού και είναι ευρέως διαδεδομένες ακόμα και σήμερα, τουλάχιστον όπως βιώνονται από τον καθένα μας εμπειρικά.

Σύμφωνα με την αντίληψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, το γενικό και το τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο είναι ισότιμα μόνο στη θεωρία και όχι στην πράξη. Οι ίδιοι κατατάσσουν το επαγγελματικό λύκειο στην χαμηλότερη κλίμακα της σχολικής ιεραρχίας και το κρίνουν ως ένα κατώτερο σχολείο λόγω της κοινωνικής λειτουργίας του στερεοτύπου του διαχωρισμού της διανοητικής και της χειρονακτικής εργασίας. Επιπλέον το επαγγελματικό

λύκειο περιγράφεται από τους ίδιους ως ένας χώρος που προορίζεται για τους μαθητές εκείνους που έχουν κριθεί ανίκανοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός «κανονικού» σχολείου. Εντύπωση προκαλούν οι περιγραφές ορισμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι ορίζουν τα επαγγελματικά σχολεία ως σχολεία «γκέτο» στα οποία η πολιτεία στρέφει τους ανίκανους μαθησιακά μαθητές ώστε να τους αξιοποιήσει μελλοντικά ως φθηνό εργατικό δυναμικό.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, το επαγγελματικό λύκειο λογίζεται ως ένας θεσμός που έχει ως πρωταρχικό στόχο την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και το επιτυγχάνει αυτό παρέχοντας την δυνατότητα κατάρτισης στους μαθητές ώστε να αποκτήσουν στο μέλλον μια χειρονακτική απασχόληση. Βάσει αυτών συνάγεται πως οι εκπαιδευτικοί συμμερίζονται την κοινωνική αντίληψη κατά την οποία η εκπαίδευση που παρέχει το επαγγελματικό λύκειο είναι κατώτερη εκείνης που παρέχει το παραδοσιακό σχολείο λόγω του ότι δεν στοχεύει στην προετοιμασία για τις ανώτερες σπουδές αλλά στην χειρονακτική κατάρτιση (Σωτηροπούλου, 1998).

Η κοινωνική απαξίωση που βιώνει το επαγγελματικό λύκειο μπορεί να εξηγηθεί με τους όρους του στερεότυπου και της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, διαδικασία κατά την οποία κατασκευάζετε η διαφορά μεταξύ των μαθητών του γενικού και του επαγγελματικού Λυκείου και των φοιτητών των πανεπιστημιακών και των τεχνολογικών ιδρυμάτων.

Ερμηνεύοντας με τους όρους αυτούς τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκαν, ο μαθητής του επαγγελματικού λυκείου κατηγοριοποιείται ως μαθητής δευτέρας διαλογής, που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του γενικού Λυκείου και καταφεύγει υποχρεωτικά στην λύση του επαγγελματικού Λυκείου. Η κατηγοριοποίηση αυτή συνδέεται με τις περιορισμένες νοητικές ικανότητες του μαθητή που έχουν ως αποτέλεσμα τις μειωμένες σχολικές επιδόσεις. Επιπλέον σε κάποιες περιπτώσεις η κατηγοριοποίηση των μαθητών του επαγγελματικού Λυκείου συνδέεται με τις συμπεριφορικές τους ιδιότητες (η αναφορά στα σχολεία «γκέτο»). Σε αυτήν την περίπτωση μπορούμε άτυπα να υποθέσουμε πως οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν την άποψη αυτή τοποθετούν και συσχετίζουν τους μαθητές του επαγγελματικού Λυκείου με συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις.

Σχηματικά, σύμφωνα με τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας που διεξήγαγε η Σωτηροπούλου (1998), έχουμε από την μια τον εύστροφο μαθητή, ο οποίος μπορεί να

ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του «κανονικού σχολείου» και θα σπουδάσει σε κάποιο ίδρυμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και από την άλλη τον ανίκανο ή κοινωνικά απροσάρμοστο μαθητή, ο οποίος υποχρεούται να γίνει ένας φθηνός εργάτης. Άλλωστε ένας επιπλέον λόγος απαξίωσης των ΑΤΕΙ σε σχέση με τα Πανεπιστήμια οφείλεται και στο γεγονός πως στα πρώτα έχουν την δυνατότητα πρόσβασης και οι απόφοιτοι του επαγγελματικού λυκείου.

6.5 Στόχος της έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα

Όπως διαπιστώθηκε, το συναισθηματικό πλαίσιο που περιβάλλει την διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών (κυρίως ποσοτικού τύπου) τα ευρήματα των οποίων αναδεικνύουν (ως επί των πλείστων) τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί η εμπλοκή με την διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων και η ιδέα αυτών γενικότερα. Η σημασία που δίνεται στην εισαγωγή στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία εν γένει μοιάζει να συμβάλλει σημαντικά στην πρόκληση των εν λόγω συναισθημάτων.

Η σημασία αυτή και η γενικότερη έμφαση στον θεσμό της εκπαίδευσης και τις διεξόδους που προσφέρει μπορεί με την σειρά της να οδηγήσει στην απόδοση ορισμένων χαρακτηριστικών στους ανθρώπους λόγω της θέσης τους στον εκπαιδευτικό θεσμό και του εκπαιδευτικού τους υπόβαθρου γενικότερα. Στα πλαίσια της κατεύθυνσης αυτής παραθέσαμε τα ευρήματα ορισμένων ερευνών τα οποία αναδεικνύουν μερικούς από τους λόγους για τους οποίους ο θεσμός της εκπαίδευσης θεωρείται τόσο σημαντικός και οι οποίοι παράλληλα σκιαγραφούν ορισμένα από τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και της κατηγοριοποιήσεις στις οποίες προβαίνουν οι άνθρωποι ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών τους επιλογών και επιτευγμάτων.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στο να επεκτείνει τις ήδη υπάρχουσες μελέτες δημιουργώντας ένα συνεκτικό πλαίσιο το οποίο περιβάλλει και συνδέει τις ανωτέρω θεματικές. Ειδικότερα, σκοπός της είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν και νοηματοδότησαν την διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων οι συμμετέχοντές/χουσές της και παράλληλα να σκιαγραφήσει τις αναπαραστάσεις τους για τα άτομα ως προς την εισαγωγή τους στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο γενικότερα. Στοχεύει δηλαδή στην δημιουργία ενός συνεκτικού πλαισίου το οποίο έχει ως αφετηρία την εξιστόρηση του προσωπικού βιώματος των πανελλαδικών εξετάσεων, την ανάδειξη της σημασίας των τελευταίων για τον μαθητή και

την μαθήτριά και του τρόπου με τον οποίο επηρέασαν διάφορες πτυχές της καθημερινότητας τους σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο και επιχειρεί να φτάσει ως το επίπεδο των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχοντας ως στόχο την διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εισαγωγικές εξετάσεις, η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία και τα άτομα (λόγω της συμμετοχής του ή μη στον εκπαιδευτικό θεσμό) γίνονται αντιληπτά.

Η παρούσα μελέτη απευθύνεται σε όλους όσους εμπλέκονται έμμεσα και άμεσα με τον τομέα της εκπαίδευσης (όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική πολιτική γενικότερα). Φιλοδοξία της είναι να καταστήσει κατανοητά τα συναισθήματα των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στην κατάσταση που βιώνουν και να αναδείξει τον (προβληματικό) χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας όταν εκείνη επιτελείται στο όνομα μιας αυστηρής εκπαιδευτικής αξιολόγησης όπως είναι οι πανελλαδικές εξετάσεις.

Όσον αφορά το μαθητικό βίωμα, η σημασία των εισαγωγικών εξετάσεων μοιάζει να συμβάλλει στην διαμόρφωση ενός αρνητικού συναισθηματικού πλαισίου το οποίο περιβάλλει τις έννοιες της αξιολόγησης και της εκπαιδευτικής επιτυχίας και αποτυχίας και οδηγεί στον «εγκλεισμό» στην μελέτη του σχολικού γνωστικού αντικειμένου στα πλαίσια μιας αγχώδους κατάστασης που ενθαρρύνει την εστίαση σε καθορισμένα καθήκοντα και περιορίζει τον χαρακτήρα της περιέργειας, της δημιουργικότητας και των προσωπικών επιλογών.

Όσον αφορά την μόρφωση που παρέχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, εκείνη κινδυνεύει (αν δεν το έχει κάνει ήδη) να απολέσει τον πραγματικό της ρόλο και να αποκτήσει χαρακτηριστικά χρησιμοθηρικά στον βωμό της εκπαιδευτικής επιτυχίας με ότι εκείνη (θεωρείται) πως επιφέρει (όπως την επαγγελματική και την κοινωνική επιτυχία). Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο κίνδυνος αυτός ενισχύεται από την πίεση των διαφόρων εξετάσεων και του αδιάκοπου κυνηγιού της ύλης (άρα και του χρόνου) οι οποίες περιορίζουν το πεδίο δράσης και των εκπαιδευτικών. Στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις πιέσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας και του διεθνούς ανταγωνισμού που ενισχύουν την τάση για μεγαλύτερη εξειδίκευση και τείνουν να αντικαταστήσουν την ανώτατη παιδεία με την επαγγελματική εξειδίκευση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι:

- Πως οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας σκιαγραφούν τον μαθητικό και φοιτητικό τρόπο ζωής και το περιβάλλον εντός του οποίου διαμόρφωσαν την ταυτότητά τους;
- Πως οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας βίωσαν και νοηματοδότησαν την διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων;
- Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας για την εισαγωγή στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία;
- Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας για τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία χαίρουν μεγάλης εκτίμησης και τον φοιτητικό πληθυσμό τους;
- Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας για την τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση και τον μαθητικό/φοιτητικό πληθυσμό της;

7. ΜΕΘΟΔΟΣ

7.1 Τύπος-εργαλεία έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε χρήση της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου καθώς έχει ως στόχο να περιγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα συναισθήματα και το γενικότερο βίωμα της μαθητικής (και της φοιτητικής ζωής) και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων/χουσών της. Η διερεύνηση του λόγου των υποκειμένων με σκοπό την ανάδειξη των συναισθημάτων και των αναπαραστάσεών τους με την χρήση ποσοτικών μεθόδων θα καθίστατο ένα δυσχερές έργο το οποίο θα στερούταν της αναλυτικότητας και του βάθους της πληροφορίας στα οποία στοχεύει η παρούσα μελέτη.

Ως εργαλείο μεθοδολογίας ορίστηκε η μέθοδος των αφηγήσεων ζωής ώστε να παράσχει στους συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας την ελευθερία και την ευελιξία της προσωπικής εξιστόρησης των εμπειριών τους μέσω της οποίας επιχειρείται η εμβάθυνση στο συναισθηματικό πλαίσιο και στις προσωπικές και (θεωρούμενες από τα ίδια) κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Προς επίτευξη του ανωτέρω εγχειρήματος διεξήχθησαν δώδεκα αφηγήσεις ζωής οι ερωτήσεις των οποίων ήταν ανοιχτές ώστε να επιτυγχάνεται ο χαρακτήρας της προσωπικής αφήγησης και η καλύτερη δυνατή διασαφήνιση των απόψεων των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας. Η τελευταία δύναται να καταστήσει εφικτή την διερεύνηση και την εμβάθυνση των στάσεων, των πεποιθήσεων και του γενικότερου τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον θεσμό της εκπαίδευσης και τα άτομα ως απόρροια του εκπαιδευτικού τους υπόβαθρου. Ως αποτέλεσμα, τα υποκείμενα δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένες προκαθορισμένες απαντήσεις αλλά τους δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο και να αποσαφηνίσουν τα λεγόμενά τους.

7.2 Συμμετέχοντες-Ερευνητική διαδικασία

Στο πρώτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε η επιλογή του δείγματος της έρευνας μέσω της τεχνικής της σκόπιμης δειγματοληψίας. Ειδικότερα, έγινε η επιλογή δώδεκα φοιτητών και φοιτητριών έχοντας ως κριτήριο επιλογής την ηλικία τους, την συμμετοχή τους στην διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων και την φοίτησή τους σε τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η ηλικία των συμμετεχόντων/χουσών ορίστηκε να μην υπερβαίνει τα 22 έτη έτσι ώστε οι μνήμες του μαθητικού τρόπου ζωής και των εισαγωγικών εξετάσεων να είναι σχετικά νωπές και παράλληλα να είναι υπαρκτή η βιωμένη φοιτητική εμπειρία σε σχέση με τον γενικότερο τρόπο ζωής και το αντικείμενο των σπουδών της επιλογής τους. Η επιλογή των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας από τον φοιτητικό πληθυσμό (και όχι τον μαθητικό) κρίθηκε σκόπιμη ώστε η διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων να ιδωθεί από μια σχετική απόσταση και παράλληλα να αναδειχθεί (κατά την σύγκρισή τους με τις αντίστοιχες εμπειρίες του φοιτητικού τρόπου ζωής) ο τρόπος με τον οποίο οι εισαγωγικές εξετάσεις επηρέασαν την καθημερινότητα τους και την μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η συζήτηση για το αντικείμενο των σπουδών της επιλογής τους και για τις ακαδημαϊκές τους εμπειρίες που έχουν αποκομίσει φιλοδοξεί να φέρει στην επιφάνεια ορισμένους από τους τρόπους με τους οποίους επιλέγονται και γίνονται αντιληπτά τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η δειγματοληψία είχε ως στόχο να καλύψει ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων, συμπεριλαμβάνοντας φοιτητές (7) και φοιτήτριες (5) της Ανώτατης (Α.Ε..Ι) και της Τεχνολογικής (Τ.Ε.Ι) εκπαίδευσης, που φοιτούν σε τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία εμφανίζουν διακυμάνσεις ως προς τις βαθμολογικές βάσεις εισαγωγής (χαμηλόβαθμα και υψηλόβαθμα τμήματα) και ως προς την κοινωνική αναγνώριση και εκτίμηση (όπως τουλάχιστον εκείνη γίνεται αντιληπτή εμπειρικά) έχοντας ως σκοπό την επίτευξη της ποικιλομορφίας των πληροφοριών, τις αντιπαραβολής τους και της εξαγωγής ορισμένων συμπερασμάτων.

Για να επιτευχθούν τα προαναφερόμενα κριτήρια επιλογής, έγινε σκόπιμη επιλογή των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας η οποία διευκολύνθηκε από την μεσολάβηση ενός κύκλου γνωστών ο οποίος κατέστησε εφικτή την επαφή με τον ερευνητή. Η διεξαγωγή των αφηγήσεων ζωής πραγματοποιήθηκε κατά τις ώρες και τις μέρες που διευκόλυναν τους συμμετέχοντες/χουσες και ο χώρος διεξαγωγής ήταν ως επί των πλείστων εξωτερικός (σύνηθως διάφοροι χώροι εστίασης), διαφυλάττοντας ωστόσο την ηρεμία και την διακριτικότητα των λεγομένων τους.

Πριν και κατά την έναρξη της διαδικασίας ενημερωνόντουσαν πως τα λεγόμενά τους θα ηχογραφηθούν. Με σκοπό την διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, τονίζονταν πως προστατεύεται η ανωνυμία των δεδομένων και στην περίπτωση που το επιθυμούσαν, θα τους προσδίδονταν ένα ψευδώνυμο στο ερευνητικό έντυπο. Κατόπιν γινόταν γνωστός ο σκοπός της

έρευνας, η οποία παρουσιαζόταν ως «η εξιστόρηση της μαθητικής και της φοιτητικής εμπειρίας». Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν ομαλά, ωστόσο αξίζει να σημειωθεί πως σε μεμονωμένες περιπτώσεις παρουσιάστηκε απροθυμία έκφρασης των προσωπικών τους πεποιθήσεων πάνω σε ορισμένες θεματικές συζήτησης (ιδιαίτερα όταν εκείνες επρόκειτο να οδηγήσουν σε αρνητικές αξιολογήσεις και κατηγοριοποιήσεις) κατά την διάρκεια των οποίων αρκέστηκαν στο να παρουσιάσουν μια κατάσταση που θεωρείται ότι υπάρχει και αποστασιοποιήθηκαν των λεγομένων τους, κάτι στο οποίο συνέβαλλε και το γεγονός πως δεν γνώριζαν προσωπικά τον ερευνητή.

Ο οδηγός αφήγησης ζωής που χρησιμοποιήθηκε χωρίζεται σε τέσσερις άξονες. Ο πρώτος εξ αυτών περιλαμβάνει ορισμένες αναγνωριστικές ερωτήσεις που σχετίζονται με διάφορες προσωπικές και οικογενειακές πληροφορίες όπως σχετικά με το εργασιακό και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ίδιων και των μελών της οικογένειάς τους. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει ορισμένες ερωτήσεις σχετικές με το μαθητικό περιβάλλον εντός του οποίου διαμόρφωσαν την ταυτότητά τους και το γενικότερο τρόπο ζωής κατά τα σχολικά χρόνια του Λυκείου. Σε αυτήν την ενότητα δίνεται έμφαση στο βίωμα των εισαγωγικών εξετάσεων και στις επιρροές που είχε στο επίπεδο της καθημερινότητας. Κατά τον τρίτο άξονα ερωτήσεων η συζήτηση μετακινείται από τα μαθητικά στα φοιτητικά βιώματα έχοντας ως στόχο να αναδειχθούν οι μεταβολές που επιτελούνται κατά την έναρξη της φοιτητικής σταδιοδρομίας. Κατά τον τελευταίο άξονα ερωτήσεων, καλούνται να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους πάνω σε διάφορες θεματικές συζήτησης που σχετίζονται (έμμεσα και άμεσα) με τον θεσμό της εκπαίδευσης όπως για την μόρφωση, την αξιολόγηση, την εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία και τα άτομα ως προς το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο.

Έπειτα από την διεξαγωγή των αφηγήσεων ζωής, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των δεδομένων η οποία συνοδεύτηκε από την θεματική κωδικοποίηση των ευρημάτων. Στόχος της κωδικοποίησης ήταν να εντοπιστούν λέξεις-κλειδιά και θέματα που επαναλαμβάνονταν στον λόγο των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας και υποδείκνυαν ομοιότητες στον τρόπο ερμηνείας και εμπειρίας των θεματικών που σχετίζονταν άμεσα και έμμεσα με τον εκπαιδευτικό θεσμό. Τέλος, δημιουργήθηκαν τέσσερις κατηγορίες (και οι υποκατηγορίες τους) οι οποίες ανταποκρίνονται στις θεματικές ενότητες των ερευνητικών ερωτημάτων:

- Η μαθητική ζωή
- Οι πανελλαδικές εξετάσεις
- Η φοιτητική ζωή
- Οι αναπαραστάσεις για τον θεσμό της εκπαίδευσης και τους ανθρώπους

8. ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 Η μαθητική ζωή

Έπειτα από την υποβολή ορισμένων αναγνωριστικών ερωτήσεων σχετικά με τους εαυτούς τους και τις οικογένειές τους, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της έρευνας κλήθηκαν να μιλήσουν (κατά τρόπο γενικό) για το μαθητικό τους βίωμα έχοντας ως σημείο εστίασης τα σχολικά χρόνια του Λυκείου τα οποία αποτελούν το αντικείμενο του ενδιαφέροντος της παρούσας θεματικής ενότητας.

Ειδικότερα, τους ζητήθηκε να αναφερθούν στις εμπειρίες που αποκόμισαν από την σχολική τους σταδιοδρομία και παράλληλα να σκιαγραφήσουν τον γενικότερο τρόπο ζωής και το συναισθηματικό πλαίσιο που την περιέβαλλε (τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου). Μολονότι οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν ποικίλες και τα βιώματα που εκφράστηκαν διαφέρουν μεταξύ τους (άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό), εντοπίζονται ορισμένα κοινά θέματα τα οποία σκιαγραφούν το σχολικό βίωμα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας κατά έναν συναφή τρόπο.

8.2 Σκιαγραφώντας την σχολική εμπειρία: η έμφαση στις κοινωνικές συναναστροφές

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας χαρακτηρίζει την σχολική της εμπειρία ως ευχάριστη και σε ορισμένες περιπτώσεις υποστηρίζεται πως αν υπήρχε η δυνατότητα επιστροφής στα μαθητικά έδρανα, θα το έπραττε δίχως δεύτερη σκέψη. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ανέπτυξαν εντός του σχολικού πλαισίου αποτέλεσαν την σημαντικότερη αιτία για την διατύπωση των συγκεκριμένων θέσεων:

«...το σχολείο σαν εμπειρία είναι πολύ ωραίο, από την άποψη των φίλων δηλαδή, θα έχεις τις παρέες σου, θα πας και θα περάσεις καλά, θα μιλήσετε, θα γελάσετε...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«Α, στο Λύκειο ήταν υπέροχα, πάρα πολύ ωραία... οι παρέες μου ήταν στο σχολείο και εκεί πέραγα καλά... περνούσαμε υπέροχα...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«...για να συνοψίσω, στα σχολικά χρόνια του λυκείου μπορώ να σου πω ότι ήταν πολύ καλά, ήμουν μέσα σε όλα στην παρέα... έκανα παρέα με όλους και το διασκεδάζα...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«Τα καλύτερα χρόνια, αν μπορούσα να γυρίσω στο σχολείο θα το έκανα χωρίς δεύτερη σκέψη... φίλοι, χαβαλές, πραγματικά περνάγαμε τέλεια... πάρα πολύ πλάκα... (Παντελής, φοιτητής Ακτινολογίας)

«...εμπειρίες στο σχολείο πολλές... στο Λύκειο ήταν κάθε χρόνο και καλύτερο... ήταν η παρέα μου το σχολείο, ήταν η ζωή μου... αν μπορούσα να ξαναπάω στην τρίτη Λυκείου θα το έκανα χωρίς καμία τύψη, χωρίς κανέναν ενδοιασμό...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«Ωραία θα έλεγα ότι ήταν, ευχάριστα, όταν λέω ευχάριστα αναφέρομαι στις σχέσεις που είχα με τους συμμαθητές μου και ορισμένους καθηγητές...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

Η ευχάριστη αίσθηση που απορρέει από την ανάμνηση του μαθητικού βιώματος στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας συσχετίζεται κυρίως με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ανέπτυξαν εντός του σχολικού περιβάλλοντος (με τις τελευταίες να περιορίζονται σε εκείνες που αναπτύχθηκαν με την ομάδα των συνομηλίκων) ενώ σπάνια αναφέρονται σε άλλες πτυχές της μαθητικής ζωής ο οποίες θα μπορούσαν να συμπληρώσουν τα κομμάτια του πάζλ της ευχάριστης μαθητικής εμπειρίας. Διαφορετικού είδους αναφορές παρατηρούνται μόνο σε δυο περιπτώσεις, όπου και η ευχαρίστηση που αποκομίστηκε από το μαθητικό βίωμα αποτέλεσε απόρροια όχι των κοινωνικών συναναστροφών αλλά της ενασχόλησης με το γνωστικό αντικείμενο και της αγάπης που εκδηλώθηκε προς αυτό:

«... δεν ήμουν ιδιαίτερα κοινωνικός... έγγραφα από μικρό παιδάκι και διάβαζα πάρα πολύ, με θυμάμαι με ένα βιβλίο στο χέρι... η εμπειρία μου ήταν θετική, έχω περάσει ευχάριστα σχολικά χρόνια, κυρίως επειδή ήμουν στον φυσικό μου χώρο, σε εκείνον της μελέτης...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«Τα πιο ωραία μου χρόνια είναι τα σχολικά, είναι και το χόμπι μου το διάβασμα, πολύ ωραία πέρασα... μου άρεσε το σχολείο και ήθελα να ήμουν τέλεια σε αυτό ... και σήμερα άμα μου πεις να γυρίσω στο σχολείο θα γύρναγα...» (Χρύσα, φοιτήτρια Πολυτεχνείου)

Η ενεργητική και ευχάριστη ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο που εκφράστηκε στα προηγούμενα δυο αποσπάσματα, αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα των ευρημάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με το σχολικό γνωστικό αντικείμενο, όπως θα τεκμηριωθεί και αναλυτικότερα στην συνέχεια του πλαισίου ανάλυσης. Ολοκληρώνοντας την σκιαγράφηση των (αρχικών) μαθητικών εντυπώσεων των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας, παρατίθενται τα

αποσπάσματα τεσσάρων αφηγήσεων κατά τα οποία η μαθητική εμπειρία χαρακτηρίστηκε από αδιάφορη έως δυσάρεστη:

*«... δεν θα ξαναγυρνούσα στα σχολικά μου χρόνια... δεν την θεωρώ δυσάρεστη εμπειρία, (αλλά) δεν την θεωρώ ούτε κάτι το φοβερά αξιομνημόνευτο ή κάτι το εξαιρετικά ευχάριστο...»
(Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)*

«Δεν μπορώ να πω ότι κύλισε ιδιαίτερα συναρπαστικά σε σχέση με άλλους που έχουν να θυμούνται πράγματα από τα χρόνια του Λυκείου και να διηγούνται ιστορίες...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«Μέτρια... δεν έγινε τίποτα συνταρακτικό... γενικά ήμουν πολύ ήσυχος, παιδί όχι πολύ κοινωνικό, ήταν ο χαρακτήρας μου έτσι, αδιάφορα θα έλεγα...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«... όχι ιδιαίτερα καλά (τα μαθητικά χρόνια) επειδή ήμουν πολύ αγχώδης και είχα εστιάσει πολύ στους βαθμούς... και προσπαθούσα να διαβάσω πολύ και αυτό γενικά με άγχωνε με τους βαθμούς...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Στα παραπάνω αποσπάσματα υποστηρίζεται πως το βίωμα των μαθητικών χρόνων δεν προσέφερε κάτι το οποίο ήταν άξιο μνημόνευσης και οι συνθήκες που συνέβαλλαν στην διαμόρφωση αυτής της (αδιάφορης) κατάστασης εντοπίζονται κατά την διάρκεια των αφηγήσεων της φοιτητικής ζωής. Από τους συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας, μόνο σε μια περίπτωση η μαθητική εμπειρία χαρακτηρίστηκε ως (εξ ολοκλήρου) δυσάρεστη, γεγονός που αποδόθηκε στην ολοκληρωτική εστίαση στο γνωστικό αντικείμενο στα πλαίσια της επίτευξης της επιτυχούς μαθησιακής αξιολόγησης η οποία συνέβαλλε στην πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων.

Το ζήτημα της πρόκλησης διαφόρων αρνητικών συναισθημάτων ως αποτέλεσμα της εμπλοκής με το γνωστικό αντικείμενο στα πλαίσια της διαδικασίας της αξιολόγησης (γενικότερα) και των πανελλαδικών εξετάσεων (ειδικότερα), καθώς και των συνθηκών που τις περιέβαλλαν δεν αποτέλεσε μεμονωμένη περίπτωση, για αυτό και θα μας απασχολήσει το ενδιαφέρον στην συνέχεια του πλαισίου ανάλυσης.

8.3 Ο γενικότερος τρόπος ζωής: η ελευθερία του χρόνου και η γονική παρεμβατικότητα

Μετατοπίζοντας την συζήτηση στην διερεύνηση του γενικότερου τρόπου ζωής των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας κατά τα μαθητικά χρόνια και συγκεκριμένα κατά τα σχολικά έτη του Λυκείου, αξίζει να εστιάσουμε την προσοχή μας στην αίσθηση της ελευθερίας και της αυτονομίας που απολάμβαναν. Ειδικότερα, εκείνο το οποίο μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε (όσο το δυνατόν πιο εύστοχα γίνεται) είναι οι συνισταμένες του πλαισίου εντός του οποίου όρισαν και διαμόρφωσαν την ταυτότητά τους σε σχέση με τις υποχρεώσεις και τις δεσμεύσεις του μαθητικού ρόλου και σε σχέση με την ανεξαρτησία από τον γονικό έλεγχο και την παρεμβατικότητα του.

Συνοπτικά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας υποστήριξε πως είχε στην διάθεσή της άπλετο ελεύθερο χρόνο, ο οποίος παρεμβαλλόταν των μαθητικών της υποχρεώσεων ενώ παράλληλα απολάμβανε την ελευθερία των κινήσεων σε σχέση με τον ασκούμενο γονικό έλεγχο:

«...απολαμβάναμε μια ελευθερία, όση ελευθερία μπορεί να απολαμβάνει ένας ανήλικος... ποτέ δεν μας πίεσαν οι γονείς μας ούτε να διαβάσουμε ούτε να κλειστούμε σε ένα σπίτι...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«...δεν διάβαζα (γέλιο), είχα οπότε ελεύθερο χρόνο... ήμουν αρκετά χαλαρά, ότι ήθελα να κάνω μπορούσα να το κάνω δεν είχα απαγορεύσεις...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«...είχα μια σχετική ελευθερία με τον χρόνο μου... μέχρι τα 18 μου ήμουν σε ένα καθεστώς διακριτικής επιτήρησης από τους γονείς μου, δεν υπήρχε αυτό το πράγμα της απαγόρευσης και της πειθαρχίας...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«...είχα μπόλικο ελεύθερο χρόνο και έκανα ότι ήθελα σε αυτό, δεν με έπρηζαν οι γονείς μου ούτε να κάτσω σπίτι να διαβάσω ούτε να μην βγαίνω, πολύ χαλαρά...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«Είχα (ελεύθερο χρόνο) επειδή δεν διάβαζα πολύ, αλλιώς δεν θα είχα... μεγαλώνοντας με έναν γονιό είχα πολύ μεγάλη (ελευθερία κινήσεων), μπορούσα να βγαίνω το Σάββατο και να γυρίζω 7 το πρωί χωρίς να ελέγχομαι...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«...οι γονείς μου ούτε μου είπαν να κάτσω να διαβάσω, ούτε να μην βγαίνω, με είχαν εντελώς ελεύθερο, μπορούσα να γυρίσω και πρωί, δεν έζησα καμία δέσμευση... όλη την μέρα ήμουν έξω με το σακίδιο στην πλάτη...» (Παντελής, φοιτητής Ακτινολογίας)

«Και ελεύθερο χρόνο είχα και ελευθερία γενικότερα... μπορούσα να κάνω τα πράγματα που ήθελα... ποτέ δεν με ώθησαν (οι γονείς μου) με την βία σε πράγματα που δεν μου άρεσαν, με άφησαν να εκφραστώ με τον τρόπο που ήθελα...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«...είχα αρκετό ελεύθερο χρόνο... (οι γονείς μου) δεν με πίεσαν ούτε παρενέβησαν (στην μελέτη)... δεν ήταν στο περιοριστικό, δηλαδή μην κάνεις αυτό επειδή δεν πρέπει, ήταν στο ότι να ξέρουμε ότι είσαι καλά... δεν υπήρχαν συγκεκριμένοι περιορισμοί, όταν ήθελα να πω ας πούμε ότι θα αργήσω, οκ μπορείς να βγεις και να αργήσεις...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)
«...είχα ελεύθερο χρόνο... αυτό που ακούς ότι με περιόριζαν, και δεν με άφηναν να βγω, και δεν μπορούσα να γυρίσω αργά το βράδυ δεν το έζησα ποτέ... δεν έχω μια στιγμή που να ένιωσα ρε παιδί μου ότι πω!, πω! Πνίγομαι...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«Ναι, (είχα) αρκετό (ελεύθερο) χρόνο... οι γονείς μου δεν ασχολιόντουσαν μαζί μου... τα διαχειριζόμουν όλα όπως ήθελα, χωρίς καταπίεση...» (Χρύσα, φοιτήτρια Πολυτεχνείου)

Το πλαίσιο το οποίο σκιαγραφήθηκε στα παραπάνω αποσπάσματα αναιρέθηκε μόνο σε δυο περιπτώσεις κατά τις οποίες οι συμμετέχουσες της έρευνας ανέδειξαν τον παρεμβατικό και καταπιεστικό γονικό ρόλο κατά την διάρκεια της μαθητικής τους ζωής:

«... γενικά εγώ δεν πήγαινα φροντιστήριο, οπότε είχα ελεύθερο χρόνο το απογεύματα... ήμουν πολύ εξαρτημένη από τους γονείς μου... ήταν ιδιαίτερα υπερπροστατευτικοί οπότε σκεφτόμουν τις κινήσεις μου... ήταν αυστηροί και δεν μου έδιναν μια μεγάλη ελευθερία κινήσεων να κάνω ότι θέλω...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

«...ναι είχα, δεν διάβαζα τόσο πολύ, μπορεί να πήγαινα φροντιστήριο... και τέτοια αλλά είχα ελεύθερο χρόνο... υπήρχε μια πίεση, από τους γονείς μου, ξέρω εγώ δεν μπορούσα... να αργώ περισσότερο να γυρίσω από το φροντιστήριο, όπως κάθε έφηβος είναι υπό την επιτήρηση των γονιών του, δεν μπορεί να πάρει πολλές πρωτοβουλίες...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

Στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας τεκμηριώθηκε η σημασία που έχει η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική επιτυχία γενικότερα. Η έμφαση που δίνεται στις διεξόδους που προσφέρει ο εκπαιδευτικός θεσμός επιφέρει την αύξηση των μαθητικών υποχρεώσεων καθώς οι τελευταίες δεν περιορίζονται αποκλειστικά σε εκείνες που

διαδραματίζονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος ή/και σχετίζονται με αυτό (μελέτη στο σπίτι για το σχολείο) αλλά ενισχύονται με την παρακολούθηση εξωσχολικών μαθημάτων (ιδιαίτερα και φροντιστηριακά) τα οποία συμβάλλουν στην δραματική μείωση του ελεύθερου χρόνου. Ενδεικτικά είναι τα ευρήματα της ερευνάς που διεξήγαγαν οι Γώγου και Καλεράντε (2015).

Σε αντίθεση με το θεωρητικό πλαίσιο, οι συμμετέχοντές/χουσες της παρούσας έρευνας (στην πλειονότητά τους) υποστήριξαν πως είχαν στην διάθεσή τους αρκετό ελεύθερο χρόνο ενώ σπάνια (έως καθόλου) αναφέρουν στις αφηγήσεις τους τις εξωσχολικές μαθητικές τους υποχρεώσεις και τις παρουσιάζουν ως περιοριστικές του χρόνου τους. Παράλληλα, η (σε θεωρητικό επίπεδο) σημασία της εκπαιδευτικής επιτυχίας αντιπαραβάλλεται στην παρούσα έρευνα με την ανυπαρξία άσκησης οποιασδήποτε πίεσης προς την σχολική μελέτη από την πλευρά της οικογένειας αλλά και από τον ίδιο τον εαυτό του ατόμου. Επιπλέον, η ελλιπής γονική παρεμβατικότητα στο ζήτημα της σχολικής μελέτης υφίσταται και στις υπόλοιπες πτυχές της μαθητικής ζωής καθώς οι συμμετέχοντες/χούσες της έρευνας φαίνεται να απολάμβαναν την ύπαρξη ενός καθεστώτος γονικής ανεξαρτησίας χαρακτηριστικό της οποίας ήταν η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και μιας ελευθερίας κινήσεων που συνάδει με εκείνη της ενήλικης ζωής.

Συνοψίζοντας τα όσα διατυπώθηκαν, οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας σκιαγράφησαν μια εξιδανικευμένη εκδοχή του μαθητικού πορτρέτου βάσει της οποίας βίωσαν ευχάριστα μαθητικά χρονιά σε σχέση με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ανέπτυξαν εντός του σχολικού περιβάλλοντος και δραστηριοποιήθηκαν σε ένα πλαίσιο διακριτικής γονικής επιτήρησης η οποία σε συνδυασμό με την διαθεσιμότητα του ελεύθερου χρόνου κατέστησε εφικτή την ελευθερία των κινήσεων και την προσωπική έκφραση.

9. Οι πανελλαδικές εξετάσεις

Μολοταύτα, η εξιδανικευμένη εκδοχή του μαθητικού βιώματος κλονίστηκε από την παρουσία ορισμένων περιορισμών, δεσμεύσεων και καταναγκασμών που έφεραν στην επιφάνεια οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας. Οι παράγοντες αυτοί συνυπήρξαν, άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό, με τα ευχάριστα μαθητικά βιώματα και τις ιδανικές συνθήκες διαμόρφωσης της ταυτότητας. Η πλειονότητα των καταναγκασμών που αποτυπώθηκαν σχετίζονται με το σχολικό γνωστικό αντικείμενο και την διαδικασία της μαθησιακής αξιολόγησης.

9.1 Το συναισθηματικό πλαίσιο των πανελλαδικών εξετάσεων

Ειδικότερα, κατά την μετατόπιση της συζήτησης στο προσωπικό βίωμα των πανελλαδικών εξετάσεων (αλλά και πριν από αυτήν την θεματική μετατόπιση), οι συμμετέχοντες/χούσες της έρευνας εξέφρασαν την δυσφορία τους για τον θεσμό των εισαγωγικών εξετάσεων και επισήμαναν τα αρνητικά συναισθήματα που τους προκάλεσε τόσο ο θεσμός αυτός καθ' αυτός όσο και η ιδέα της αξιολόγησης γενικότερα:

«Οι πανελλήνιες, αρκετό άγχος γενικά, πολύ άγχος, ειδικά τις πρώτες μέρες ήταν κάτι το φρικτό δηλαδή δεν θα ήθελα να το ξαναζήσω για κανένα λόγο αυτό το πράγμα...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«Πολύ άγχος, είναι που είμαι και από μόνος μου και οι πανελλήνιες αυτό το εκτόξευσαν στα ουράνια, αυτό είναι το κύριο συναίσθημα, ήταν τόσο έντονο που όλα τα άλλα μοιάζανε μηδαμινά μπροστά του... όχι μόνο οι πανελλαδικές, όλη η ιδέα των εξετάσεων...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«...είναι ψυχοφθόρα διαδικασία... μπορεί να διαβάζεις κάτι και να σου αρέσει... όταν όμως τα συνδέεις με την αξιολόγηση είναι πολύ άσχημα... γιατί σκέφτεσαι την αποτυχία...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«Τότε είχα άγχος... ήμουν πιο ευαίσθητη, θύμωνα πιο εύκολα, με ενοχλούσαν πράγματα, δεν ένιωθα τόσο καλά, αρρώσταινα συχνά...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«Αχ, πάρα πολύ ψυχοφθόρο, μια αφόρητη, καταπιεστική και αγχώδης φάση της ζωής μου συναισθηματικά...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«Χαμός, είχα το τραυματικό, πέντε χρόνια μετά έβλεπα στον ύπνο μου ότι δεν γράφω μαθηματικά... ήταν μια αγχώδης εμπειρία...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«... (όταν) συνειδητοποίησα ότι θα δώσω πανελλήνιες με έπιασε μια φρίκη... εκεί ήταν που με έπιασε μεγάλο άγχος σε σημείο που να κάνω και εμετό από το άγχος κάθε φορά που έδινα...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Τα παραπάνω αποσπάσματα βρίσκονται σε συνάφεια με τα ευρήματα των ερευνών που διατυπώθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, τα οποία αναδεικνύουν τα αρνητικά συναισθήματα που επιφέρει η εμπλοκή με την διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων. Ενδεικτικά είναι εκείνα της έρευνας που διεξήγαγε η Ζαγκλαρά (2014). Στην παρούσα έρευνα το συναίσθημα το οποίο ως επί των πλείστων εκφράζεται είναι το άγχος ενώ επισημαίνεται και η πρόκληση ορισμένων ψυχοσωματικών συνεπειών (όπως ο εμετός, η αρρώστια και η θυμώδης κατάσταση).

Ορισμένες από τις λέξεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις εισαγωγικές εξετάσεις είναι η φρίκη, η καταπίεση και το ψυχοφθόρο της διαδικασίας. Οι πανελλαδικές εξετάσεις μοιάζουν να αποτελούν το αντικείμενο της εστίασης της προσοχής όλων των άμεσα και έμμεσα ενδιαφερομένων και το γενικότερο κλίμα το οποίο σκιαγραφείται φαίνεται να συμβάλλει στην δημιουργία μιας περιρρέουσας ατμόσφαιρας η οποία επηρεάζει όλα τα εμπλεκόμενα μέρη ανεξαιρέτως:

«Το άγχος το οποίο βίωσαν τα υπόλοιπα παιδιά δεν το πέρασα, όμως δεν μπορείς να ξεφύγεις και από το γενικότερο κλίμα, ήδη από την Δευτέρα λυκείου όλα είναι στραμμένα στις Πανελλαδικές, είναι το θέμα συζήτησης με τους συμμαθητές σου, με τους συγγενείς σου, σε ρωτάνε που θες να περάσεις, πως τα πας με τα μαθήματα... είτε το θέλεις, είτε όχι παρασέρνεται από το γενικότερο κλίμα και αγχώνεσαι, στρεσάρεσαι, αγωνιάς για το πώς θα τα πας...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

Στο παραπάνω απόσπασμα υποστηρίζεται πως η γενικότερη έμφαση που δίνεται στον θεσμό των πανελλαδικών εξετάσεων υποβάλλει την συναισθηματική εμπλοκή και συμβάλλει στην πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων όπως το άγχος και το στρες. Από την ολότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας, μόνο τέσσερις εξ αυτών δεν βίωσαν την ψυχοφθόρα και αγχώδη διάσταση των πανελλαδικών εξετάσεων που αποτυπώθηκε ανωτέρω. Ο λόγος ήταν από την μια η παντελής και από την άλλη η ελλιπής εστίαση στο γνωστικό αντικείμενο:

«...καμία απολύτως σχέση, άγχος δεν υπήρχε... ακόμα και στον ελεύθερο μου χρόνο διάβαζα... δεν πίστευα ότι θα αποτύχω... δεν αμφέβαλλα για το αν θα τα καταφέρω» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«Στην αρχή είχα άγχος αλλά όπως σου είπα ήμουν πολύ συστηματική στο διάβασμα και ποτέ μου δεν είχα κενά, τα είχα διαβάσει όλα εξαιρετικά, οπότε όσο άγχος είχα άλλο τόσο σίγουρη ένιωθα πως θα πετύχω...» (Χρύσα, φοιτήτρια Πολυτεχνείου)

«Χαλαρά πήγα και εκεί... με μια λέξη της βίωσα αδιάφορα...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)
«Χαλαρά, δεν μπορώ να πω ότι αγχώθηκα, δεν είχα διαβάσει και πολύ έτσι και αλλιώς, δεν είχα αφοσιωθεί καν εκεί...» (Παντελής, φοιτητής Ακτινολογίας)

9.2 Η σημασία της επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις από την μαθητική σκοπιά

Εστιάζοντας στο αρνητικό βίωμα (το οποίο κυριάρχησε αναλογικά έναντι του θετικού) που προκαλείται κατά την εμπλοκή με την διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων (αλλά και από την ιδέα αυτών) γεννιέται εύλογα το εξής ερώτημα: για ποιον λόγο οι εισαγωγικές εξετάσεις βιώνονται ως *ψυχοφθόρες, καταπιεστικές και φρικιαστικές*;

Η απάντηση εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούνται οι τελευταίες και σχετίζεται με τις έννοιες της επιτυχίας και της αποτυχίας. Ειδικότερα, τα σχολικά έτη του Λυκείου γίνονται αντιληπτά ως μια διαδρομή η οποία έχει ως τελικό προορισμό τις πανελλαδικές εξετάσεις. Οι τελευταίες γίνονται αντιληπτές ως ο απώτερος σκοπός της μαθητικής ζωής ο οποίος θα κρίνει σε καθοριστικό βαθμό το μέλλον των υποψηφίων τους:

«...το άγχος τι θα γινότανε μετά, ίσως αυτό ήταν και το σημαντικότερο, κρίνονται πράγματα, αν δεν τα κατάφερα δεν ήξερα πως θα το διαχειριστώ...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«... κακά τα ψέματα είναι εξετάσεις που καθορίζουν τα πράγματα και δεν θα έπρεπε να καθορίζεσαι από κάποιες εξετάσεις, και όμως κάποιες εξετάσεις σε μαθήματα καθορίζουν το μέλλον σου...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«...πλάσρονται ως η διαδικασία που θα κρίνει όλο σου το μέλλον, από αυτήν καθορίζεται όλη η ζωή σου ...στα 18 σου λένε πως θα περάσεις από μια εξέταση που καθορίσει το ποιος θα είσαι μετά και για αυτήν πρέπει να στρωθείς τρία χρόνια στο διάβασμα αλλά θα κριθείς με μια εξέταση...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«... όλα τα χρόνια στο σχολείο υποτίθεται ότι έχουν ως στόχο να δώσεις Πανελλαδικές... να

μπεις σε μια σχολή που θα είναι μετά το επάγγελμά σου άρα όλη η υπόλοιπη ζωή σου... άρα αν δεν περάσεις και δεν σπουδάσεις αυτό που θες μετά πως θα το αλλάξεις... ουσιαστικά αυτές κρίνουν την ζωή σου ότι και να λένε...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«... οι πανελλήνιες είναι σαν την μέρα της κρίσης, όλα εκεί κρίνονται...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«...ήθελα να περάσω βιολογία και αυτός ήταν ο στόχος και τα λοιπά, σκεφτόμουν μόνο να πετύχω τον στόχο μου και αυτό με τρέλαινε αν δεν τον πετύχαινα δηλαδή...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«... κρίνουν το μέλλον σου... τότε σκεφτόμουν ότι έρχεται το τέλος και άμα δεν περάσω χάθηκα...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Σύμφωνα με τις παραπάνω περιγραφές, μια εξέταση έχει την δυνατότητα να κρίνει (το επαγγελματικό και ότι συνεπάγεται με αυτό) μέλλον των υποψηφίων της. Η αντίληψη των πανελλαδικών εξετάσεων με τον συγκεκριμένο τρόπο οδηγεί στην ανάληψη μιας μεγάλης ευθύνης που βαραίνει τις πλάτες των μαθητών και των μαθητριών, το βάρος της οποίας πιθανότατα ενισχύεται από τις προσδοκίες τις οποίες δημιουργεί ο (στενός και μη) κοινωνικός περίγυρος των ατόμων (ή και είναι αποτέλεσμα αυτών) με την έμφαση που δίνει στην εκπαιδευτική επιτυχία. Ως αποτέλεσμα, το πλαίσιο αυτό συνεργεί στην καλλιέργεια μια γενικευμένης αγχώδους κατάστασης χαρακτηριστικό της οποίας είναι ο φόβος της αποτυχίας.

Τα όσα διατυπώθηκαν ανωτέρω μπορούν να ιδωθούν σε συνάφεια με τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Κωνσταντοπούλου κ.α (2015) σύμφωνα με τα οποία οι προσδοκίες που υπάρχουν για την επίτευξη της εκπαιδευτικής επιτυχίας οδηγεί τους μαθητές στο να καταβάλλονται από την αυξημένη ευθύνη και να εσωτερικεύουν το άγχος που τους προκαλεί η αξιολόγηση και η γενικότερη σχολική επίδοση.

9.3 Ο χαρακτήρας της εμπλοκής με το γνωστικό αντικείμενο

Όπως καθίσταται λογικό, το πλαίσιο το οποίο σκιαγραφήθηκε οδήγησε τους συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας στο να δώσουν έμφαση στην μελέτη του σχολικού γνωστικού αντικείμενου ώστε να αποφευχθεί η «αυτοκαταστροφή», όπως και ορίζεται η ενδεχόμενη αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Η αντίληψη της εκπαιδευτικής επιτυχίας ως

αυτοσκοπού των μαθητικών υποχρεώσεων δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη και την σχέση που αναπτύχθηκε με το γνωστικό αντικείμενο η οποία φαίνεται να αποκτά χρησιμοθηρικά ή καταναγκαστικά χαρακτηριστικά αναιρώντας τον πραγματικό της εκπαιδευτικό ρόλο.

Στην παρούσα έρευνα, με εξαίρεση τις δυο περιπτώσεις οι οποίες διατυπώθηκαν στην αρχή του πλαισίου ανάλυσης, η πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας υποστηρίζει πως η σχολική μελέτη χαρακτηριζόταν είχε τον χαρακτήρα της επιβολής:

«...δεν υπάρχει αυτό το πράγμα πια που στο σχολείο δεν διάβαζα για μένα και επειδή δεν μου πρόσφεραν κάτι αυτά τα μαθήματα αλλά είναι και ο τρόπος που διαβάζεις, είναι υποχρέωση και δεν θα έπρεπε...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«...να μπαίνεις σε μια διαδικασία καταδικαστική και καθοριστική... δεν υπήρχε αυτή η ευελιξία όταν έχουμε να κάνουμε με μαθήματα, έπρεπε να διαβάσω και δεν είχα άλλη επιλογή, δεν τίθεται θέμα θέλησης, σε ποιον αρέσει το σχολικό διάβασμα...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«...είχα βέβαια πίεση, από τους γονείς μου και από το γενικότερο κλίμα, είναι τα χρόνια που πρέπει να διαβάσεις, δεν έχεις και άλλες επιλογές, τα θέλω σου βρίσκονται λίγο στο περιθώριο...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«... δεν μπόρεσα να λειτουργήσω σε αυτό το πλαίσιο, μου ήταν εξαιρετικά δύσκολο να μάθω απ'έξω πράγματα επειδή έτσι έπρεπε, μου ήταν αφόρητο... δηλαδή ιστορία μπορεί να έχω κοιμηθεί και πάνω στο τραπέζι μου... μου εξαντλούσαν ενέργεια με λάθος τρόπο...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«...ξέρεις πως το ερμηνεύω τώρα, ότι είναι κάτι που δεν μου άρεσε, οπότε πραγματικά το έκανα και λίγο ψυχαναγκαστικά επειδή έπρεπε να το κάνω, δεν μου άρεσαν τα μαθήματα, είναι και ο τρόπος που διαβάζεις σαν μαθήτρια πώς να σου αρέσει...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«...δεν μπορούσα να προσαρμοστώ σε αυτήν την διαδικασία, την ένιωθα και το πιστεύω ότι είναι μια επιβολή, με το ζόρι ντε και καλά να διαβάσεις, να εξεταστείς, σε μαθήματα που δεν έχουν καμία σχέση με αυτό που θες να γίνεις...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«... έδωσα πολλά μαθήματα τα οποία δεν μου άρεσαν και τα έμαθα απ'έξω και μετά στην σχολή μου δεν τα χρειάστηκα καν, δηλαδή έπρεπε να κριθώ για την επίδοσή μου σε μαθήματα τα οποία δεν μου χρειάστηκαν στην σχολή που πέρασα...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Η έννοια της υποχρέωσης συνοψίζει τον τρόπο εμπλοκής των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας με το σχολικό γνωστικό αντικείμενο. Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως ο καταναγκαστικός χαρακτήρας πηγάζει από τον ίδιο τον τρόπο με τον οποίο το άτομο εμπλέκεται με την μαθητική διαδικασία, ο οποίος βασίζεται σε μεθόδους οι οποίες είναι εστιασμένες στην επίτευξη του βαθμολογικού αποτελέσματος (όπως η αποστήθιση) αλλά και από το γεγονός πως η διδακτέα ύλη δεν αποτελούσε κομμάτι των προσωπικών ενδιαφερόντων ούτε σχετιζόταν με τις μελλοντικές ακαδημαϊκές σπουδές των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας.

Κατά την ενασχόληση με την σχολική μελέτη εκλείπουν χαρακτηριστικά όπως η περιέργεια, το ενδιαφέρον και το κίνητρο (τα «πρέπει» του σχολικού βίου δεν μας επιτρέπουν να χαρακτηρίσουμε την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως ένα κίνητρο), ωστόσο οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας ήταν υποχρεωμένοι να ανταποκριθούν στις μαθητικές τους υποχρεώσεις λόγω του γεγονότος πως η εισαγωγή στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επιτελείται μέσω του θεσμού των πανελλαδικών εξετάσεων (αφήνοντας πάντοτε στην άκρη την λύση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων).

Τα ανωτέρω ευρήματα βρίσκονται σε συνάφεια με εκείνα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Γώγου και Καλεράντε (2015) κατά τα οποία οι συμμετέχοντες/χουσες της υποστήριξαν πως το εκπαιδευτικό περιβάλλον τους απομάκρυνε από την πραγματική επαφή με την γνωστικά πεδία μέσω της επικέντρωσης στην χρηστική γνώση και καθιστώντας την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε αυτοσκοπό.

9.4 Ο ρόλος των μαθητικών υποχρεώσεων στον γενικότερο τρόπο ζωής

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι εισαγωγικές εξετάσεις είχαν μια περίοπτη θέση στην μαθητική πραγματικότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας η οποία όμως δεν μετουσιώθηκε σε μια ολοκληρωτική εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο καθώς, όπως υποστηρίχθηκε και προηγουμένως, η σχολική μελέτη και οι μαθητικές υποχρεώσεις γενικότερα δεν περιόριζαν σε σημαντικό βαθμό τον ελεύθερο χρόνο τους. Παρόλα αυτά, σε αρκετές περιπτώσεις υποστηρίχθηκε πως η σημασία των πανελλαδικών εξετάσεων είχε ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση μιας γενικότερης κατεύθυνσης και εστίασης στον μαθητικό ρόλο και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις του ακόμα και κατά την διάρκεια των πτυχών της καθημερινότητας οι οποίες δεν σχετιζόντουσαν άμεσα με το σχολικό πλαίσιο:

«...σπίτι κυρίως γιατί εγώ δεν διάβαζα αλλά τα άλλα παιδιά διάβαζαν και κάθονταν σπίτι τους, το καλοκαίρι έχω να θυμάμαι κυρίως...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«... ο ελεύθερος χρόνος περιστρεφόταν κυρίως γύρω από το σχολείο, την γειτονιά και τα παρεμφερή, τίποτα το ιδιαίτερο, τα θέλω σου είναι και σχετικά περιορισμένα σε αυτές τις ηλικίες κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς ...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«...όλη αυτή η ζωή περιστρέφεται γύρω από το σχολείο και το διάβασμα, ακόμα και ο ελεύθερός σου χρόνος είναι εκεί, όλα περιστρέφονται γύρω από την Τρίτη λυκείου και τις πανελλαδικές... μυαλό σου είναι μονίμως στο μετά και όχι στο τώρα, στην ζωή μετά το σχολείο...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«... τον ελεύθερο χρόνο σε αυτήν την ηλικία που δεν βγαίνεις και έξω τον έχεις περισσότερο για να ξεκουράζεσαι από το διάβασμα, είναι και μια ηλικία που δεν σκέφτεσαι να κάνεις τα πράγματα που κάνεις πιο μεγάλη, παίζεις τον ρόλο της μαθήτριας...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«... επειδή είχαμε αυτό το κλασσικό, πώς να στο πω, τον στόχο των πανελληνίων, ήταν όλα χρωματισμένα από διάβασμα, μπορεί να ήτανε λίγο διάβασμα... αλλά είχε χρωματιστεί με αυτό... είχα ελεύθερο χρόνο, έκανα και αθλητισμό, και πήγαινα και σε πάρτι, απλά όλα περιστρέφονταν γύρω από το διάβασμα λόγω αυτού του focus...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«... είσαι λίγο πώς να το πω, περιορισμένος, και υπάρχει αυτό το ότι κάνεις συγκεκριμένα πράγματα, είσαι μαθητής, η ζωή είναι διάβασμα, ξένες γλώσσες φροντιστήριο, ακόμα και πριν κοιμηθείς αυτά σκέφτεσαι...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«... κυρίως με το σχολείο ασχολιόμουν... γενικά τους μήνες που είχα σχολείο εστίαζα εκεί πέρα, δεν είχα στο νου μου να ασχοληθώ με κάτι άλλο, δεν έκανα άλλα πράγματα...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Τα παραπάνω αποσπάσματα μας οδηγούν στην διατύπωση δυο συμπερασμάτων. Σύμφωνα με το πρώτο, οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας υποστήριξαν πως κατά τα μαθητικά τους χρόνια οι περισσότερες πτυχές του γενικότερου τρόπου ζωής πλαισιώνονταν από την ιδέα της (καταναγκαστικής) μελέτης και των εξετάσεων. Ειδικότερα, οι εισαγωγικές εξετάσεις και η σχολική μελέτη αποτέλεσαν το αντικείμενο της εστίασης και της κατεύθυνσης της μαθητικής τους ταυτότητας κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την νοητική τους απασχόληση με ζητήματα όπως

το διάβασμα και η αξιολόγηση ακόμα και κατά την διάρκεια του ελεύθερου χρόνου και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με το δεύτερο συμπέρασμα, ο γενικότερος τρόπος ζωής κατά την διάρκεια των μαθητικών χρόνων περιορίζονταν και περιστρέφονταν (και σε πρακτικό επίπεδο) γύρω από το σχολικό περιβάλλον και τις συνισταμένες του. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου περιορίζονταν σε αλληλεπιδράσεις γύρω από την γειτονιά και το σχολικό πλαίσιο ή/και σε εκείνες που σχετίζονταν με το τελευταίο (όπως η ξεκούραση από την σχολική μελέτη). Οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας κλήθηκαν να διαδραματίσουν τον μαθητικό ρόλο ο οποίος είχε πολύ συγκεκριμένες αρμοδιότητες: την μελέτη και την εκπαιδευτική επιτυχία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει (και αποτελεί ένδειξη της γενικότερης κατεύθυνσης) ο λόγος ενός εκ των συμμετεχόντων της έρευνας σύμφωνα με τον οποίο η πραγματικότητα που βίωσε κατά την μαθητική ηλικία δεν στηρίζονταν στην εμπειρία του παρόντος αλλά στον οραματισμό και τον προγραμματισμό του μέλλοντος. Μπορούμε να υποθέσουμε πως η σημασία των μαθητικών υποχρεώσεων και η έμφαση σε αυτές συνέβαλλε σε κάποιο βαθμό στον περιορισμό των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας στις αλληλεπιδράσεις γύρω από το σχολείο χωρίς να υποτιμάμε την ύπαρξη άλλων παραγόντων όπως τους όποιους περιορισμούς της ανήλικης ταυτότητας (την ύπαρξη των οποίων οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας απαρνήθηκαν).

Τα ανωτέρω συμπεράσματα μπορούν να ειπωθούν σε συνάφεια με την θέση που διατυπώθηκε προηγουμένως σχετικά με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα των πανελλαδικών εξετάσεων κατά την οποία οι εισαγωγικές εξετάσεις αποτελούν το αντικείμενο της συζήτησης όλων των άμεσα και έμμεσα ενδιαφερομένων κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τον σχηματισμό ενός πλέγματος που περιβάλλει τις έννοιες της αξιολόγησης, της μελέτης και της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από το οποίο ο μαθητής και η μαθήτρια δύσκολα μπορεί να διαφύγει.

Το ανωτέρω πλαίσιο παρουσιάζει ορισμένες ομοιότητες και διαφορές με τον πυρήνα των ευρημάτων της έρευνας που διεξήγαγαν οι Γώγου και Καλεράντε (2015). Σύμφωνα με τις τελευταίες, οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνά τους, κατά την προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις όρισαν τον εαυτό τους στα πλαίσια ενός κλειστού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο συσχετίζεται με τους περιορισμούς και τους φραγμούς που θέτει στην καθημερινότητά τους. Όσον αφορά την παρούσα μελέτη και με βάσει τα όσα διατυπώθηκαν προηγουμένως, οι ύπαρξη φραγμών και περιορισμών σε σχέση με την εμπλοκή με το σχολικό

γνωστικό αντικείμενο δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Ωστόσο δεν μπορεί να διατυπωθεί με βεβαιότητα το ίδιο και για τους περιορισμούς του γενικότερου τρόπου ζωής.

Οι συμμετέχοντες/χουσεσ της παρούσας μελέτης υποστήριξαν πως είχαν μια ισορροπημένη σχέση με την μελέτη του γνωστικού αντικειμένου, δεν βίωσαν κάποια ώθηση ή πίεση προς αυτό από τον στενό οικογενειακό τους κύκλο και είχαν στην διάθεσή τους αρκετό ελεύθερο χρόνο τον οποίο μπορούσαν να αξιοποιήσουν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. Εφαρμόζοντας τον όρο της δέσμευσης, μοιάζει να βρίσκονται πιο κοντά σε μια μέση ισχύος δέσμευση με τον μαθητικό τους ρόλο και τις υποχρεώσεις του, όμοια εκείνης που παρουσιάζεται στα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Κυρίτσης και Παπαοικονόμου (2011), καθώς αποτελούσε μεν μια σημαντική παράμετρο της μαθητικής ταυτότητας (λόγω της σημασίας της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) χωρίς όμως να καταλαμβάνει μια κυριαρχική θέση και να μετουσιώνεται σε μια ολοκληρωτική εστίαση στην μελέτη του σχολικού γνωστικού αντικειμένου. Ωστόσο η σημασία των εισαγωγικών εξετάσεων όπως την ανέδειξαν και η υποστήριξη πως η ιδέα αυτών τους ακολουθούσε ακόμα και στις πτυχές της καθημερινότητας τους οι οποίες δεν σχετίζονταν με το σχολικό πλαίσιο, μας οδηγεί στο να συμπεράνουμε πως εκείνη διαδραμάτισε από μικρό έως σημαντικό ρόλο στους περιορισμούς του γενικότερου τρόπου ζωής που διατυπώθηκαν. Τα επιχειρήματα αυτά ενισχύονται από τις αντιθέσεις που αναδεικνύονται κατά τον φοιτητικό τρόπο ζωής.

Συνοψίζοντας τα όσα διατυπώθηκαν, οι συμμετέχοντες/χουσεσ της έρευνας διαμόρφωσαν την ταυτότητά τους κατά τα μαθητικά χρόνια του Λυκείου στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος εντός του οποίου συνυπήρξαν αντιτιθέμενες δυνάμεις. Από την μια απολάμβαναν τις συνθήκες εκείνες (αυτονομία και ελευθερία του χρόνου) οι οποίες κατέστησαν εφικτό τον ορισμό της ταυτότητας στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος στο οποίο ήταν ανεκτή η πρωτοβουλία, η προσωπική έκφραση και η ελευθερία των κινήσεων ενώ παράλληλα βίωσαν ευχάριστα σχολικά χρόνια σε σχέση με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ανέπτυξαν.

Από την άλλη η διαδικασία της μαθησιακής αξιολόγησης και η σημασία της εκπαιδευτικής επιτυχίας (η οποία θεωρείται πως κρίνει το μέλλον των υποψηφίων της) συνέβαλλε στην διαμόρφωση ορισμένων καταναγκασμών και την πρόκληση διάφορων αρνητικών συναισθημάτων. Το πλαίσιο αυτό λειτούργησε περιοριστικά για τους συμμετέχοντες/χουσεσ της έρευνας καθώς στην πράξη δεν παρείχε εναλλακτικές επιλογές και τους κατεύθυνε στην

καταπιεστική εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Παράλληλα, σε αρκετές περιπτώσεις υποστηρίχθηκε πως η γενικότερη κατεύθυνση και εστίαση στην ιδέα της μελέτης και των εξετάσεων πλαισίωσε (νοητικά και πρακτικά) και εκείνες τις πτυχές της καθημερινότητας οι οποίες δεν σχετιζόντουσαν άμεσα με τις μαθητικές υποχρεώσεις.

10. Η φοιτητική μετάβαση

Κατά την δεύτερη θεματική ενότητα ερωτήσεων, οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας αναφέρθηκαν στα βιώματα της φοιτητικής τους σταδιοδρομίας. Ειδικότερα, μέσω των ερωτήσεων που τους τέθηκαν, κλήθηκαν να μιλήσουν για το αντικείμενο των σπουδών της επιλογής τους, τον γενικότερο τρόπο ζωής και το συναισθηματικό πλαίσιο που την περιέβαλλε. Παράλληλα, τους ζητήθηκε (ή και ανέλαβαν οι ίδιοι την πρωτοβουλία) να συγκρίνουν τις φοιτητικές τους εμπειρίες με τις αντίστοιχες των μαθητικών τους χρόνων.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας περιέγραψε την φοιτητική της εμπειρία ως πιο ευχάριστη, δημιουργική και εξελικτική σε σύγκριση με εκείνη των μαθητικών της χρόνων και οι λόγοι που συνέβαλλαν στις συγκεκριμένες μεταβολές θα τεκμηριωθούν αναλυτικά μέσω της αποσπασματικής παράθεσης των λεγομένων τους. Στόχος της παρούσας θεματικής ενότητας είναι να αναδείξει ορισμένες από τις μεταβολές που επέφερε η φοιτητική μετάβαση σε διάφορες (ακαδημαϊκές και μη) πτυχές της φοιτητικής ζωής (όπως στην εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο και τις κοινωνικές συναναστροφές που ανέπτυξαν εντός του φοιτητικού πλαισίου) σε σύγκριση με εκείνες της μαθητικής ζωής.

Κατά την αρχική σκιαγράφηση της φοιτητικής τους εμπειρίας, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στην έμφαση που δίνουν στον μεταβατικό της χαρακτήρα. Ειδικότερα, η μετακίνηση από τα μαθητικά στα φοιτητικά έδρανα χαρακτηρίζεται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας ως μια σημαντική μετάβαση κατά την οποία η ζωή τους διαφοροποιήθηκε διακριτά από εκείνη που γνώριζαν ως τότε. Η έναρξη του φοιτητικού βίου σηματοδότησε την έναρξη ενός νέου κύκλου στην ζωή των έως πρότινος μαθητών/τριών που διέφερε σε σημαντικό βαθμό από μαθητικό βίωμα:

«Είναι κάτι το διαφορετικό, προς το θετικό πάντα, είναι μια νέα και εντελώς διαφορετική φάση...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«... ήταν κάτι διαφορετικό η ζωή μου από εδώ και πέρα, θυμάμαι είχα αρχίσει να βαριέμαι εκείνη την περίοδο στο σχολείο και ήθελα να αρχίσει αυτό το καινούριο, αυτό το νέο που αρχίζει στην ζωή όλων, το πανεπιστήμιο...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«Είναι άλλος τρόπος ζωής, είναι κάτι το πολύ διαφορετικό...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«Σε σχέση με τα μαθητικά χρόνια είναι πολύ διαφορετικά, είναι μια απότομη αλλαγή...»

(Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«Καμία σχέση με το όταν ήμουν μαθήτρια, γιατί νομίζω ότι ζύπνησα, ξαφνικά ένιωσα ότι ζύπνησα, σου είπα χωρίς να γίνει κάτι τρομερό...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«...γίνεται ένα τσαφ και αλλάζουν όλα... τα φοιτητικά χρόνια αν όχι μια καινούρια ζωή μια σταδιακή μετάβαση προς κάτι διαφορετικό, προς κάτι καινούριο...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«...είναι ένας νέος κύκλος ζωής που αλλάζει το πώς σκεφτόσουν τον κόσμο μέχρι τώρα...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«...από όπου και να το πιάσεις ήταν άλλη ζωή από αυτό που ζούσα μέχρι να μπω στην σχολή...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Η μετάβαση από το μαθητικό στο φοιτητικό πλαίσιο και τον αντίστοιχο τρόπο ζωής περιγράφεται με συγκεκριμένες λέξεις ορισμένες εκ των οποίων είναι το νέο, η αλλαγή και η διαφορετικότητα. Η έναρξη της φοιτητικής σταδιοδρομίας παρουσιάζεται ως αντικείμενο προσδοκίας λόγω της ανίας που είχε αρχίσει να προκαλεί η μαθητική πραγματικότητα και αποτέλεσε αντικείμενο μιας απότομης αλλαγής στην νόηση και στην πρακτική. Η χρήση των συγκεκριμένων εννοιών γεννά εύλογα το εξής ερώτημα: σε τι αποδίδεται η διακριτή διαφοροποίηση των μαθητικών από τα φοιτητικά χρόνια;

10.1 Τα χαρακτηριστικά του φοιτητικού περιβάλλοντος: η μετάβαση στο ανοικτό περιβάλλον των επιλογών

Η απάντηση που δίνουν οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας μοιάζει να εντοπίζεται στην ελευθερία που επέφερε η φοιτητική μετάβαση σε διάφορες πτυχές τις καθημερινότητάς τους. Συγκεκριμένα, έννοιες όπως η ελευθερία αλλά και η ανεξαρτησία κάνουν συχνά την εμφάνισή τους στις αφηγήσεις τους και σε αρκετές περιπτώσεις επισημαίνεται πως αποτέλεσαν σημαντικές παραμέτρους οι οποίες καθόρισαν το συναισθηματικό πλαίσιο και την ποιότητα της φοιτητικής ζωής:

«...ίσως είναι και τα καλύτερα χρόνια της ζωής μου... έχω πλέον την ανεξαρτησία και την ελευθερία του ενήλικα να κάνω ότι θέλω...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«Έχει να κάνει κυρίως με το πλαίσιο που τοποθετείσαι το οποίο δε σου προσφέρει την ελευθερία και την ανεξαρτησία την οποία βρίσκεις μετέπειτα...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής)

Ιστορίας)

«... ήταν λες και με είχαν σε φυλακή επί 18 χρόνια και περνούσα από διάφορες δοκιμασίες για να κερδίσω την ελευθερία μου και εν τέλει την απέκτησα...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«Στην αρχή της φοιτητικής ζωής βίωσα μια πολύ μεγάλη ελευθερία, ανεξαρτητοποιήθηκα πλήρως...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«...δηλαδή ανέβηκα ένα σκαλοπάτι το οποίο μου έδωσε άλλη ελευθερία και άλλο αέρα ως προς τα πράγματα που κάνω...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«...περισσότερη ελευθερία τόσο περισσότερη που ευτυχώς ήταν σε μια φάση της ζωής μου που είχα και το μυαλό μου αρκετά ώστε να το διαχειριστώ σωστά...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«... πολύ καλύτερα από τα μαθητικά χρόνια με πολύ μεγαλύτερη ανεξαρτησία, πολύ πιο ελεύθερα...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφικής, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Ανατρέχοντας στα όσα διατυπώθηκαν στην πρώτη θεματική ενότητα του πλαισίου ανάλυσης, οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας σκιαγράφησαν το μαθητικό περιβάλλον ως ένα ελεύθερο και ανεξάρτητο περιβάλλον σε σχέση με την γονική παρεμβατικότητα και τον ρόλο των μαθητικών υποχρεώσεων στην ελευθερία του χρόνου, το οποίο ωστόσο (και) λόγω ορισμένων καταναγκασμών οι οποίοι σχετίζονταν με την σημασία της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται να τους οδήγησε σε ορισμένους περιορισμούς στο επίπεδο της νόησης και της πράξης.

Κατά την φοιτητική τους μετάβαση, υποστηρίζεται πως η ελευθερία και η ανεξαρτησία που βίωσαν ενισχύθηκαν σε σημαντικό βαθμό. Η μεταβολή αυτή αποδίδεται σε ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του φοιτητικού περιβάλλοντος εντός του οποίου οι έννοιες της ελευθερίας και της ανεξαρτησίας παρουσιάζονται ως να έχουν αποκτήσει μια νέα διάσταση σε σύγκριση με εκείνη της μαθητικής ζωής:

«... είναι πολύ περισσότερες οι ευκαιρίες που προσφέρονται... κινούμε όπου θέλω, στις βιβλιοθήκες, σε εκδηλώσεις, ανοίγουν περισσότερες πόρτες για να εξελιχθείς...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«... και όλα μου φαινότουσαν πρωτόγνωρα, η ύπαρξη βιβλιοθήκης, τα μαθήματα που πήγαινα τότε, η έξοδος από το πλαίσιο που υπήρχε στο σχολείο, του καθηγητή μαμμπούλα ουσιαστικά... μου έδωσε την δυνατότητα να ασχοληθώ με διάφορα πράγματα χωρίς να έχω αυτόν τον

καταπιεστικό χαρακτήρα που διέπει το σχολείο...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)
«...είναι μια στροφή από τα πολύ συγκεκριμένα πράγματα που έκανα τα οποία δεν τα ήθελα καν... στο να κάνω πλέον πράγματα που μου αρέσουν και να μην περιορίζομαι σε αυτά που έπρεπε να κάνω...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)
«...γενικά όλο αυτό που είχα στα μαθητικά μου χρόνια, που ήμουν τόσο εστιασμένη στο σχολείο και στα μαθήματα, στα φοιτητικά έπαψε να υπάρχει, πιο πολύ είχα τον νου μου σε άλλα ενδιαφέροντα και δεν ήμουν τόσο προσκολλημένη στα μαθήματα, γενικότερα άλλαξα παραστάσεις, έκανα καινούρια πράγματα, δεν ήμουν κλεισμένη σε ένα σπίτι...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)
«... ως φοιτήτρια είχα να κάνω τόσα πολλά πράγματα, να παρακολουθήσω μια διάλεξη ή ένα σεμινάριο, ή να πάω στην βιβλιοθήκη και μετά να βγω και για καφέ...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)
«... δεν ήταν μια η κατεύθυνση πλέον είχα πολλά πράγματα να κάνω και να επιλέξω και εγώ ανάμεσα σε πολλά πράγματα...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)
«...και πλέον μπορώ να πειραματιστώ με πολλά πράγματα και ακαδημαϊκά και μη, γιατί ως μαθητής είναι 8 ώρες το σχολείο, η μελέτη, τα εξωσχολικά μαθήματα, είναι το μεγαλύτερο μέρος της μέρας...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

Ειδικότερα, το φοιτητικό περιβάλλον παρουσιάζεται ως ένα περιβάλλον πλουραλιστικό, το οποίο προσφέρει περισσότερες δυνατότητες και διεξόδους και καθιστά εφικτή την ελευθερία στις επιλογές (ανάμεσα σε πολλές). Οι συμμετέχοντες/χουσεσ της έρευνας απεικονίζουν την μετάβαση από το μαθητικό στο φοιτητικό πλαίσιο ως μια μετάβαση από ένα κλειστό και καθορισμένο σε ένα ανοιχτό και ευέλικτο περιβάλλον εντός του οποίου διευκολύνεται η κίνηση στον χώρο ώστε να αξιοποιούνται οι προσφερόμενες δυνατότητες (όπως η είσοδος στις βιβλιοθήκες και η παρακολούθηση σεμιναρίων) και το οποίο τους έφερε αντιμέτωπους/ες με νέα ερεθίσματα και παραστάσεις.

Η έναρξη της φοιτητικής σταδιοδρομίας αναίρεσε ορισμένους από τους νοητικούς και πρακτικούς περιορισμούς της μαθητικής ζωής καθώς οι συμμετέχοντες/χουσεσ της έρευνας απομακρύνθηκαν από την εστίαση στην μελέτη του σχολικού γνωστικού αντικειμένου και την γενικότερη κατεύθυνση του μαθητικού ρόλου και των υποχρεώσεών του οι οποίες είχαν ως

απώτερο σκοπό την εκπαιδευτική επιτυχία και εισχώρησαν σε ένα περιβάλλον που τους έδωσε την δυνατότητα να επενδύσουν στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και να δοκιμαστούν σε νέα.

10.2 Ο εαυτός στο επίκεντρο: η εξελικτική διάσταση της φοιτητικής ζωής

Τα χαρακτηριστικά του φοιτητικού περιβάλλοντος και οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά την φοιτητική μετάβαση προσέφεραν περισσότερες ευκαιρίες προσωπικής ανέλιξης στους συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας, μετέβαλαν τον τρόπο εμπλοκής με το γνωστικό αντικείμενο και επηρέασαν την ποιότητα των κοινωνικών συναναστροφών που δημιούργησαν.

Εστιάζοντας στο πρώτο σημείο, οφείλουμε να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στην εξελικτική διάσταση που παρουσιάζουν τα αποσπάσματα που παραθέσαμε προηγουμένως. Η πεποίθηση πως τα φοιτητικά χρόνια αποτέλεσαν εξελικτικά χρόνια κατά τα οποία οι συμμετέχοντες/χούσες της έρευνας διαμορφώθηκαν και ολοκληρώθηκαν ως προσωπικότητες αποτελεί ένα συχνό μοτίβο στις αφηγήσεις τους. Αξίζει να σημειωθεί πως σε κανένα σημείο των αφηγήσεων αναφορικά με τα μαθητικά χρόνια δεν εκφράστηκαν παρόμοιες θέσεις:

«...είναι αναπτυξιακά χρόνια, εξελίχθηκα και διαμορφώθηκα ως άνθρωπος...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«...σε αυτά τα χρόνια επένδυσα στον εαυτό μου με τον τρόπο που ήθελα, δημιουργικά, χωρίς πίεση και άγχος...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«... τον χαρακτήρα μου τον έφτιαξα ως μαθήτρια αλλά διαμορφώθηκε ως φοιτήτρια γιατί έγινα και υπεύθυνη του εαυτού μου, έμαθα και καινούρια πράγματα, άνοιξε και το μυαλό μου, γνώρισα περισσότερους ανθρώπους...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας και Αρχαιολογίας)

«... νομίζω ότι τα φοιτητικά χρόνια είναι ότι καλύτερο μέχρι στιγμής, ότι καλύτερο ως εμπειρία, γιατί καταρχάς είναι μια πολύ διασκεδαστική ενηλικίωση, μια πνευματική εξέλιξη που γίνεται με αρκετό fun, πράγμα που δεν το βίωσα τόσο στο σχολείο εγώ... (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«...μετά ως φοιτητής όρισα εγώ τα πράγματα κάτι που είναι πιο αγχώδες... αλλά σαφώς είναι πολύ πιο δημιουργικό να ορίζεις εσύ τα πράγματα, εγώ πιστεύω ότι σαν προσωπικότητα ολοκληρώθηκα μετά το σχολείο γιατί πήρα την τύχη μου στα χέρια μου...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

Με την έναρξη της φοιτητικής τους σταδιοδρομίας, οι συμμετέχοντες/χουσεσ της έρευνας καταστήθηκαν υπεύθυνοι των εαυτών τους καθώς άρχιζαν να ορίζουν οι ίδιοι τα ζητήματα που αφορούσαν τους εαυτούς τους και να προβαίνουν σε επιλογές (μεταξύ πολλών) που επρόκειτο να καθορίσουν το μέλλον τους. Τα χαρακτηριστικά τα οποία εξάγονται κατά την διάρκεια της εξελικτικής αυτής διαδικασίας και συνέβαλλαν στην επιτέλεσή της είναι η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η ενεργητικότητα και ο παράγοντας της διασκέδασης.

Τα χαρακτηριστικά αυτά έρχονται σε αντιπαράβολή με εκείνα που κυριαρχούσαν σε αρκετές πτυχές της μαθητικής ζωής και τα οποία συνέβαλλαν στην πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων. Ειδικότερα, το άγχος, ως συνέπεια της πίεσης και των προσδοκιών που υπήρχαν για την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις, αντιπαράβάλλεται με τον παράγοντα της διασκέδασης κατά την «φοιτητική ενηλικίωση» και την ενεργητική και δημιουργική επένδυση και διαμόρφωση του εαυτού του ατόμου στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος το οποίο τους παρέίχε πολλά ερεθίσματα και τους έφερε αντιμέτωπους με νέες παραστάσεις.

10.2.2 Η εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο

Στο ίδιο πλαίσιο συζήτησης μπορούμε να εντάξουμε και την ενασχόληση με το ακαδημαϊκό γνωστικό αντικείμενο. Κατά τα μαθητικά χρόνια, οι συμμετέχοντες/χουσεσ της έρευνας υποστήριζαν πως η εμπλοκή τους με το γνωστικό αντικείμενο χαρακτηριζόταν από τον καταναγκασμό καθώς ένιωθαν την υποχρέωση να ανταπεξέλθουν στις μαθητικές τους υποχρεώσεις με σκοπό την εισαγωγή τους στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τα φοιτητικά χρόνια, η εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο έπαψε να χαρακτηρίζεται από την καταπίεση και απέκτησε μια πιο ενεργητική διάσταση:

«...αλλά μου αρέσουν τα μαθήματα και είναι πολύ σημαντικό αυτό, διαβάζω για μένα όχι για να πάρω βαθμό και διαβάζω με πάθος...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«...το διάβασμα είναι πλέον κάτι που αφορά τον ίδιο σου τον εαυτό...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«... μου δημιουργεί την περιέργεια να μαθαίνω συνέχεια καινούρια πράγματα, να πηγαίνω στην βιβλιοθήκη συνεχώς και να γίνομαι καλύτερος... είμαι και πιο ελεύθερος στο τι να διαβάσω, αν δεν κατανοώ ένα βιβλίο μπορώ να δω κάποιο άλλο, δεν αξιολογούμεστε αυτολεξεί...»

(Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«...η σχολή που είμαι με ενθουσίασε γιατί είναι πολύ πολύπλευρο... μου αρέσει η διεπιστημονικότητα... μπορώ να μάθω από διαφορετικά αντικείμενα διαφορετικά πράγματα... κάτι που φυσικά στο σχολείο δεν γινόταν...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)
«...και έχει να κάνει και πολύ με το αντικείμενο επειδή μου άρεσε και εντρυφούσα σε αυτό, δεν ήταν αγγαρεία ή υποχρέωση...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)
«...γενικά πιστεύω ότι πήρα πολλά πράγματα, δηλαδή αυτά που εγώ ήθελα τα πήρα από το τμήμα μου, τα βρήκα πολύ ενδιαφέροντα και με παρακίνησαν να μάθω και περισσότερα όπως να παρακολουθώ διαλέξεις και σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενο...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Στα ανωτέρω αποσπάσματα παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο μεταβλήθηκε η μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, η ενασχόληση με το γνωστικό αντικείμενο απέκτησε τον χαρακτήρα του προσωπικού ενδιαφέροντος καθώς αποτέλεσε κομμάτι του αντικειμένου σπουδών της επιλογής των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας και ως συνέπεια απώλεσε το στοιχείο του καταναγκασμού που χαρακτήριζε την σχολική μελέτη. Επιπλέον, ακόμα και εντός των γνωστικών ορίων που θέτει το αντικείμενο των σπουδών, αναιρούνται οι περιορισμοί οι οποίοι σχετίζονται με την απαίτηση ενασχόλησης με μια συγκεκριμένη πηγή γνώσεων και προσφέρονται εναλλακτικές καθώς υπάρχει η δυνατότητα επιλογής μεταξύ συγγραμμάτων διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων και επιστημόνων. Οι εναλλακτικές αυτές ενισχύονται και από τα μέσα παροχής των γνώσεων τα οποία αυξάνονται (ή γίνονται πλέον προσιτά) όπως στην περίπτωση των πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών ή/και μέσω τις παρακολούθησης επιστημονικών σεμιναρίων. Κατά την φοιτητική μετάβαση, η εμπλοκή με το γνωστικό αντικείμενο χαρακτηρίζεται από το εύρος των επιλογών και των εναλλακτικών και απόκτα μια ενεργητική διάσταση καθώς είναι αποτέλεσμα της περιέργειας, του προσωπικού ενδιαφέροντος και της πρωτοβουλίας των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας.

Συμπερασματικά, το φοιτητικό πλαίσιο μετέβαλλε τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας ενασχολήθηκαν με το γνωστικό αντικείμενο, τους προσέφερε περισσότερες επιλογές και διεξόδους και ως αποτέλεσμα συνέβαλλε στο να ορίσουν την ταυτότητά τους κατά έναν πιο ενεργητικό και δημιουργικό τρόπο (καθώς ο άνθρωπος πάντα εξελίσσεται, πόσο μάλιστα κατά την παιδική και εφηβική ηλικία) έχοντας ως επίκεντρο τις

προσωπικές τους επιθυμίες και ενδιαφέροντα. Στους παράγοντες αυτούς δεν θα μπορούσε να λείπει και η συμβολή που είχαν οι κοινωνικές συναναστροφές που ανέπτυξαν.

10.2.3 Οι φοιτητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

Κατά την σκιαγράφηση της σχολικής τους εμπειρίας, οι συμμετέχοντες/χουσεσ της έρευνας έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές συναναστροφές που ανέπτυξαν κατά τα μαθητικά χρόνια με τις τελευταίες να αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους χαρακτήρισαν την μαθητική τους εμπειρία ως ευχάριστη και θετική. Την ίδια έμφαση έδωσαν και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ανέπτυξαν εντός του φοιτητικό πλαισίου οι οποίες όμως παρουσίασαν ορισμένα διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με εκείνες των μαθητικών χρόνων:

«...τα άτομα που γνώρισα, και καθηγητές και συμφοιτητές, ήταν πολύ χρήσιμες οι εμπειρίες και οι γνώσεις που μου μετέδωσαν για να γίνω αυτό που είμαι...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής «...είναι τα νέα άτομα που γνωρίζεις... ως γνωστόν σε βοηθούν να ανανεώσει την ζωή, να πάει παρακάτω, να αλλάξει παραστάσεις που λένε, δηλαδή υπάρχει αυτό το πράγμα σαν αλλαγή στην ζωή κάποιου και αυτό υπάρχει και σε μετέπειτα βαθμίδες της ζωής...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«τα άτομα που γνώρισα στην πορεία, ήταν πολύ σημαντικά για μένα γιατί με έκαναν να καταλάβω το ενδιαφέροντά μου και με ενέπνευσαν να τα κυνηγήσω...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«...για μένα ήταν πολύ σημαντικό κομμάτι οι γνωριμίες που έκανα στην σχολή, δεν νοείται φοιτητική εμπειρία δίχως τις παρέες που έκανα...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«...άρχισα να κάνω φιλίες που έχω μέχρι τώρα, φίλες που της κρατάς για μια ζωή και που αλλάζουν και εσένα τον ίδιο, σε ολοκληρώνουν...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«... έκανα και καινούριες παρέες, έκανα πολλές παρέες που έμειναν και σημαντικές φιλίες...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Οι αναφορές των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας στις σχολικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις περιορίστηκαν σε εκείνες που συσχέτισαν τις τελευταίες με τον παράγοντα της

διασκέδασης. Από την άλλη, οι κοινωνικές συναναστροφές που αναπτύχθηκαν εντός του φοιτητικού πλαισίου εστιάζονται στην σημασία που είχαν για τον εαυτό του ατόμου και την διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Ορισμένες από τις έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν για να αναδείξουν την συμβολή που είχαν στην διαδικασία αυτή είναι η έμπνευση και η ολοκλήρωση. Δηλαδή οι συμμετέχοντες/χούσες της έρευνας υποστήριξαν πως ο σχηματισμός των φοιτητικών σχέσεων συνέβαλλε στο να ανανεωθούν και να διαμορφωθούν οι ίδιοι ως προσωπικότητες.

Αναμφίβολα, το γεγονός πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας μαθήτευσε σε ενιαία σχολεία και ως αποτέλεσμα μπορεί να συνυπήρξε στο ίδιο περιβάλλον με τα ίδια άτομα για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, θα μπορούσε να συμβάλλει στην πρόκληση μιας ισχυρής αίσθησης όταν το πεδίο των συναναστροφών τους μεταβλήθηκε ριζικά. Πέραν της κατάστασης αυτής, σε δυο περιπτώσεις, υποστηρίζεται πως η ίδια η φύση του φοιτητικού περιβάλλοντος ενίσχυσε το στοιχείο της επιλεκτικότητας:

«... επειδή ξέρεις, τις φίλιες αυτές τις έχεις επιλέξει, και όχι αναγκαστικά λόγω της συνύπαρξης σε ένα ενιαίο περιβάλλον σχολικό και έχετε πιο πολλά κοινά...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«... επέλεξα τις παρέες μου πολύ συνειδητά... στο σχολείο το περιβάλλον το κοινωνικό είναι πιο υποχρεωτικό, αναγκάζεσαι να συνυπάρξεις με έναν τρόπο που στα φοιτητικά χρόνια δεν υπάρχει... είχα να επιλέξω ανάμεσα σε πολλά άτομα και δεν αναγκάστηκα να επιλέξω άτομα που δεν ήθελα...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι μαθητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εμφανίζουν τον χαρακτήρα της υποχρέωσης. Ειδικότερα, ο σχηματισμός των κοινωνικών σχέσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος παρουσιάζεται να επιτελείται στα πλαίσια του υποχρεωτικού συγχρωτισμού με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες σε ένα ενιαίο περιβάλλον. Η συνθήκη αυτή αναιρείται κατά την μετάβαση στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και οι λόγοι της μεταβολής που πραγματοποιείται είναι ποσοτικοί και ποιοτικοί. Οι ποσοτικοί λόγοι σχετίζονται με το γεγονός πως η σχολική τάξη των 30 περίπου ατόμων μετατρέπεται σε ένα αμφιθέατρο των 130 ατόμων και οι ποιοτικοί σχετίζονται με το γεγονός πως το άτομο πλέον καθίσταται ικανό να επιλέξει ανάμεσα σε πολλά άλλα και έχοντας ως κριτήριο το κοινό των ενδιαφερόντων τους.

Συνοψίζοντας τα όσα διατυπώθηκαν, με την έναρξη της φοιτητικής τους σταδιοδρομίας οι συμμετέχοντες/χούσες της έρευνας απεγκλωβίστηκαν από την γενικότερη κατεύθυνση του μαθητικού ρόλου η οποία τους οδήγησε στην καταναγκαστική εμπλοκή με το σχολικό γνωστικό αντικείμενο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής επιτυχίας και επένδυσαν στο εαυτό τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις γνώσεις και τις φίλιες με έναν τρόπο πιο ενεργητικό και δημιουργικό ο οποίος βασιζόταν στις προσωπικές τους επιθυμίες και επιλογές και στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος που τους προσέφερε περισσότερες επιλογές και διεξόδους.

10.3 Οι δυσχέρειες της φοιτητικής μετάβασης και η έναρξη των υποχρεώσεων της ενήλικης ζωής

Η μετάβαση στο φοιτητικό πλαίσιο δεν απέβη το ίδιο ομαλή για όλους τους συμμετέχοντες/χούσες της έρευνας. Άλλωστε, η ομαλή προσαρμογή στο νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον μπορεί να αποφέρει τόσο την βίωση θετικών συναισθημάτων (Κεδράκα κ.α, 2015) όσο και να συνδυαστεί με την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων στην περίπτωση που το άτομο δεν προσαρμοστεί ομαλά στο νέο φοιτητικό περιβάλλον (Cutrona, 1982). Σε ορισμένες περιπτώσεις η έναρξη του φοιτητικού βίου σηματοδότησε την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων λόγω των νέων συνθηκών που διαμορφώθηκαν τις οποίες δυσκολεύτηκαν να διαχειριστούν:

«... δεν έχω ζήσει τα φοιτητικά χρόνια γιατί δεν βρήκα τις συνθήκες που θα ήθελα και τα άτομα που θα ήθελα, είχα ανάγκη από μια ηρεμία, να ασχοληθώ με την σχολή αλλά επικρατούσε το αντίθετο...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«... ειδικά τα πρώτα χρόνια ήταν λίγο δύσκολα επειδή μεγάλωνα και δεν μπορούσα να διαχειριστώ κάποια πράγματα... δεν μπορούσα να συνειδητοποιήσω τι είχε γίνει, ότι έφυγα από το σχολείο και τις παρέες μου και ότι δεν έχω βρει τον κόσμο που περίμενα, δεν ήμουν στην σχολή που ήθελα, άργησα να το ξεπεράσω αυτό το σοκ αλλά όταν το ξεπέρασα ήταν όλα καλύτερα...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«Να πω την αλήθεια στην αρχή είχα φρικάρει... δεν είναι άσχημα... όταν όμως κάθεται από το πρωί μέχρι το βράδυ για να διαβάσεις για να μπορέσεις να ανταπεξέλθεις δεν είναι ότι και το καλύτερο, δεν μου είναι εύκολα τα μαθήματα και αν σκεφτείς το πόσο τελειομανής είμαι το κάνει χειρότερο...» (Χρύσα, φοιτήτρια Πολυτεχνείου)

Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις υποστηρίζεται πως η έναρξη της φοιτητικής ζωής είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας νέας τάξης πραγμάτων την οποία δυσκολεύτηκαν να διαχειριστούν. Σε αντίθεση με την πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας, οι οποίοι δέχτηκαν με ευχαρίστηση τους νέους όρους που συνεπαγόταν η φοιτητική μετάβαση, στα προηγούμενα αποσπάσματα η εγκατάλειψη της σχολικής στέγης και της έως τότε γνώριμης πραγματικότητας και η μετάβαση σε ένα νέο και διαφορετικό δίκτυο αλληλεπιδράσεων φαίνεται να συνέβαλε στην πρόκληση ενός μεταβατικού σοκ το οποίο σχετίστηκε με τις αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις και τις κοινωνικές συναναστροφές.

Ένα άλλο σημείο των αφηγήσεων στο οποίο αξίζει να εστιάσουμε την προσοχή μας είναι εκείνο κατά το οποίο η έναρξη της φοιτητικής ζωής σηματοδότησε την έναρξη των υποχρεώσεων της ενήλικης ζωής και την ανάληψη των ευθυνών της:

«αλλά τώρα αρχίζουν και να σοβαρεύουν τα πράγματα και χάνεται η μαγεία... έχει να κάνει με το ότι μεγαλώνω σιγά σιγά και πρέπει να αρχίζω να σκέφτομαι και το μέλλον, στο λύκειο δεν το βασάνιζα το μυαλό μου, τώρα είναι σε πρώτη γραμμή αυτό, αρχίζουν οι υποχρεώσεις, δεν γίνεται να κάνω delivery σε όλη την ζωή μου, την αγωνία που δεν είχα στο σχολείο αρχίζω να την αποκτώ λίγο τώρα, είναι δύσκολη σχολή και πρέπει να στρωθώ, έχω κενά σημαντικά από το σχολείο,» (Παντελής, φοιτητής Ακτινολογίας)

«Στην αρχή ήταν λίγο περίεργη γιατί δεν ήξερα τι να κάνω, αρχίζω να σκέφτομαι την ζωή μου, ένιωθα μόνος σε όλο αυτό ... πιστεύω υπάρχει μεγαλύτερη πίεση από ότι στα μαθητικά χρονιά... σε αυτήν την ηλικία λογικό να έχεις ευθύνες...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

Στις περιπτώσεις αυτές το σχολικό περιβάλλον φαίνεται να περιέβαλε τα μέλη του με ένα πλέγμα ασφαλείας το οποίο τα προστάτευε από τα άγχη, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις της ενήλικης ζωής. Η έναρξη της φοιτητικής σταδιοδρομίας διέλυσε το πλέγμα αυτό και έφερε τους νυν φοιτητές προ των ευθυνών τους. Να σημειωθεί πως οι δυο συμμετέχοντες που διατύπωσαν τις συγκεκριμένες θέσεις ήταν από τους ελάχιστους που υποστήριξαν πως δεν βίωσαν το αρνητικό συναισθηματικό πλαίσιο που περιέβαλλε την μαθητική πραγματικότητα των υπόλοιπων συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας το οποίο ήταν απόρροια της σημασίας της εισαγωγής την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτήν την περίπτωση οι ρόλοι αντιστρέφονται καθώς η έναρξη της φοιτητικής ζωής σηματοδότησε την έναρξη μιας αγχώδους κατάστασης

αναφορικά με το μέλλον κατά την οποία η εκπαίδευση, η απόκτηση του πτυχίου και οι ορθές επιλογές είναι καθοριστικές για το επαγγελματικό μέλλον.

Συνοψίζοντας τα όσα διατυπώθηκαν, η έναρξη της φοιτητικής ζωής των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας αποτέλεσε μια σημαντική μετάβαση η οποία σκιαγραφείται ως μια μετατόπιση από ένα περιβάλλον με συγκεκριμένους περιορισμούς και δεσμεύσεις σε ένα ανοιχτό και ανεξάρτητο περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται για την πληθώρα των επιλογών και των ευκαιριών που προσέφερε. Εντός του πλαισίου αυτού οι συμμετέχοντες της έρευνας απομακρύνθηκαν από την καταναγκαστική εμπλοκή με το σχολικό γνωστικό αντικείμενο και την γενικότερη κατεύθυνση του μαθητικού ρόλου για να επενδύσουν στις προσωπικές τους επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα. Ωστόσο, η φοιτητική πραγματικότητα δεν προσλήφθηκε με τον ίδιο τρόπο από την ολότητα τους καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις συνδυάστηκε με την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων ως απόρροια της δυσκολίας διαχείρισης της νέα τάξης πραγμάτων ή/και λόγω της αβεβαιότητας για το μέλλον.

11. Οι αναπαραστάσεις για τον θεσμό της εκπαίδευσης και τους ανθρώπους

Κατά την τέταρτη θεματική ενότητα ερωτήσεων του οδηγού αφήγησης ζωής, οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω σε διάφορες θεματικές συζήτησης οι οποίες σχετίζονταν έμμεσα και άμεσα με τον θεσμό της εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις είχαν ως στόχο να σκιαγραφήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον θεσμό της εκπαίδευσης και τους ανθρώπους λόγω της συμμετοχής τους (ή και μη) στον τελευταίο, αναδεικνύοντας ορισμένα από τα στερεότυπα και τις κατηγοριοποιήσεις στις οποίες προβαίνουν οι ίδιοι/ες ή/και θεωρούν πως είναι διάχυτες στην κοινωνική συνείδηση.

11.1 Το σύστημα της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Κατά την διάρκεια της συζήτησης για το προσωπικό βίωμα των πανελλαδικών εξετάσεων, οι συμμετέχοντες/χούσες της έρευνας σκιαγράφησαν τα αρνητικά συναισθήματα που τους επέφερε η εμπλοκή με την υπάρχουσα διαδικασία της εισαγωγής στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς, παρουσιάζει ενδιαφέρον να διερευνήσουμε το πώς αξιολογούν τον θεσμό των πανελληνίων εξετάσεων και το πώς κρίνουν γενικότερα την ύπαρξη ενός μηχανισμού αξιολόγησης και εισαγωγής στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

«... ο μοναδικός τρόπος να δείξει κάποιος την αξία του είναι οι εξετάσεις, είτε σε κάποιους προκαλεί περηφάνια είτε ντροπή, είναι ένα δείγμα της αξίας του μαθητή, και εγώ ήθελα να αποδείξω... αν αξίζω να σπουδάσω...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«Πολύ δίκαιες... όλοι δίνουμε, εξεταζόμαστε πάνω στο ίδιο θέμα κατά κάποιον τρόπο οπότε είναι δίκαιο, εντάξει όποιος έχει διαβάσει περισσότερο είναι και λογικό να ανταμειφθεί και καλύτερα...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«...Δεν την αξιολογώ ως κάτι θετικό φυσικά, παρότι έχουν αδιάβλητο χαρακτήρα... γενικά όμως είναι και οι εξετάσεις από την φύση τους, είναι μια διαδικασία όπου και την μάθηση περιορίζει... ίσως και δεν πρέπει να εξαλειφθούν εντελώς, ίσως ένα πιο ελαστικό σύστημα πρόσβασης...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«... δεν λέω να μην υπάρχει αξιολόγηση, πρέπει με κάποιον τρόπο να ελέγχεται ποιος είναι άξιος να εισάγεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, απλά αυτός ο τρόπος δεν είναι ο καλύτερος δυνατός διότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα αυτός που είναι άξιος να μην εισαχθεί...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«Άδικες, γιατί εξετάζουν τον καλύτερο μαθητή και όχι τον πιο άξιο... σίγουρα πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης αλλά αυτό που υπάρχει τώρα δεν είναι το σωστότερο...»

(Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«...δεν θα έπρεπε να υπήρχαν καν... δεν θα έπρεπε να δίνουμε και για αυτό που σου είπα, κάνουμε μίζερα τα παιδιά κάθονται και ασχολούνται με τα διαβάσματα λες και έρχεται το τέλος του κόσμου...» (Παντελής, φοιτητής Ακτινολογίας)

«...δεν δείχνει την πραγματική αξία των παιδιών... από την άλλη δεν μπορείς να μπεις σε μια σχολή έτσι απλά ας πούμε, χωρίς να έχεις περάσει μια διαδικασία, γιατί άμα ήταν έτσι θα παίανανε όλοι παντού...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας Αρχαιολογίας)

«...προσωπικά πιστεύω ότι κάποιοι πρέπει να μείνουν έξω από τα πανεπιστήμια και να περάσουν εκείνοι που είναι άξιοι... γιατί να μην δοκιμαστούν οι μαθητές και να αποδειχθεί μέσω των εξετάσεων ποιοι είναι οι άξιοι και ποιοι όχι, ποιοι έχουν τις ικανότητες και ποιοι όχι...» (Χρύσα, φοιτήτρια Πολυτεχνείου)

«...που βλέπω πως μπορεί να καταργηθούν χαίρομαι πολύ, χαίρομαι... να πηγαίνεις και να κρίνεις ένα μαθητή εκπαιδευτικά μόνο από το γραπτό του, θεωρώ ότι είναι μεγάλη αποτυχία του συστήματος, μεγάλη αδικία...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«...θεωρώ ότι έχουν στοιχεία αξιοκρατικά που έχουν πολύ λίγοι θεσμοί στην Ελλάδα αυτήν την στιγμή γιατί όντως αυτός που διαβάζει περισσότερο θα τα πάει καλύτερα.. καλώς υπάρχει ως σύστημα εισαγωγής αλλά αυτό πιστεύω θα έπρεπε να ξεκινά από αρκετά νωρίτερα... πιθανότατα απλά αυτά που αξιολογούν είναι διαφορετικά από αυτά που έπρεπε να αξιολογούν...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«Γενικά είναι δίκαιος από την άποψη ότι πρέπει κάπως να αξιολογηθούν τα άτομα για να περάσουν κάπου συγκεκριμένα, δηλαδή να δίκαιο το θεωρώ απλά θα μπορούσε να ήταν καλύτερα δομημένος και πιο στοχευμένος...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Οι θέσεις που εκφράζονται σχετικά με το υπάρχον σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίζονται σε εκείνες που το χαρακτηρίζουν από αξιοκρατικό και αδιάβλητο έως αποτυχημένο και άδικο. Ωστόσο, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, ακόμα και σε εκείνες που υποστηρίζεται ο αξιοκρατικός χαρακτήρας της διαδικασίας, προτείνεται η αντικατάστασή του από ένα διαφορετικό εισαγωγικό σύστημα το οποίο προτείνεται να είναι πιο ελαστικό ως προς

την πίεση που ασκεί στο μαθητικό πληθυσμό και να αναδεικνύει με έναν πιο στοχευόμενο τρόπο τους άξιους της διαδικασίας.

Όπως έγινε αντιληπτό, κατά την διάρκεια της συζήτησης για το σύστημα της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η έννοια της αξίας εμφανίστηκε στον λόγο της πλειονότητας των συμμετεχόντων/χουσων της έρευνας. Ειδικότερα, υποστηρίχθηκε πως η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης το οποίο θα κρίνει το ποιος είναι άξιος (και ανάξιος) να εισαχθεί στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθίσταται αναγκαία. Παράλληλα, σε ορισμένες περιπτώσεις επισημάνθηκε η σημασία της ύπαρξης ορισμένων φραγμών οι οποίοι θα αποτρέπουν την είσοδο στα πανεπιστήμια της χώρας από την ολότητα του μαθητικού πληθυσμού. Εν αντιθέσει, η ολοσχερής κατάργηση του μηχανισμού αξιολόγησης υποστηρίχθηκε μόνο σε δυο περιπτώσεις.

11.2 Η έννοια της μόρφωσης

Η έννοια της αξίας και η ανάδειξή της περιορίζεται αρχικά σε εκείνη που σχετίζεται με τις μαθησιακές επιδόσεις στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού δίχως να συγγέεται με την έννοια της μόρφωσης καθώς υποστηρίζεται πως το εκπαιδευτικό επίπεδο του ανθρώπου δεν υποδεικνύει το μορφωτικό του επίπεδο.

Η εισαγωγή των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας στην ενότητα των αναπαραστάσεων πραγματοποιήθηκε μέσω μιας ερώτησης που σχετίζεται με το πόσο σημαντική θεωρούν ότι είναι η μόρφωση για τον άνθρωπο. Η έννοια της μόρφωσης τέθηκε στην συζήτηση κατά τρόπο αφηρημένο, χωρίς να γίνεται διάκριση μεταξύ εκείνης που παρέχει το σχολικό και το ακαδημαϊκό περιβάλλον (δηλαδή η εκπαίδευση) και εκείνης που διαδραματίζεται έξω από τα στενά πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού (ως ένα περιβάλλον θεσμοθετημένο και ελεγχόμενο από την πολιτεία). Τέτοιες τυχόν διακρίσεις και οι αντίστοιχες διευκρινήσεις αφέθηκαν στην ευχέρεια των ομιλούντων/ουσών:

«... έχω δει ανθρώπους που δεν έχουν τελειώσει καν Λύκειο να είναι πάρα πολύ έξυπνοι και μορφωμένοι και έχουν την παιδεία που δεν την έχει κάποιος που έχει τελειώσει το Πανεπιστήμιο... πολύ σημαντικό ρόλο που παίζει η οικογένεια... στο περιβάλλον που αναπτύσσεται...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«Ναι είναι πάρα πολύ σημαντική (η μόρφωση)... γιατί ανεβαίνεις πνευματικά, μαθαίνεις κάποια

πράγματα, γίνεσαι καλύτερος σαν άνθρωπος, ανοίγεις τους ορίζοντές σου...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«...η μόρφωση γενικά λειτουργεί από μια άποψη και ευεργετικά για τον ίδιο τον άνθρωπο... βοήθησε την ανθρωπότητα να προοδεύσει στα παλαιότερα χρόνια... το πτυχίο από μόνο του δεν λέει κάτι... βλέπεις ανθρώπους με πτυχία, ακόμη και με διδακτορικά λέω εγώ και συμπεριφέρονται ως οι τελευταίοι κάφροι...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«... γιατί ο άνθρωπος πρέπει να είναι μορφωμένος αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι το σχολείο σου δίνει μόρφωση, δηλαδή μπορείς να κάνεις πράγματα και χωρίς να έχεις τελειώσει το σχολείο και να είσαι πιο πολιτισμένος και πιο μορφωμένος από κάποιον που έχει τελειώσει το Λύκειο και μια σχολή...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«...στο σχολείο δεν πιστεύω ότι παίρνεις μόρφωση, για μένα μόρφωση είναι οι εμπειρίες και τις εμπειρίες δεν τις παίρνεις ούτε κλεισμένος σε ένα σπίτι ούτε στα βιβλία, τις παίρνεις στους δρόμους και στην ζωή...» (Παντελής, φοιτητής Ακτινολογίας)

«... θεωρώ ότι κάποιος που έχει σπουδάσει και είναι μορφωμένος ξεχωρίζει σε κάποια πράγματα από κάποιον άλλο που δεν έχει σπουδάσει, είναι πιο ανοιχτόμυαλος, σκέφτεται διαφορετικά, είναι πιο ήρεμος γενικά, δεν θα δεις συνήθως να φέρεται άσχημα... ότι είναι σημαντική η μόρφωση όχι για τις γνώσεις αλλά για τον χαρακτήρα...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«... από τα πιο σημαντικά αγαθά της ζωής... δεν αναφέρομαι στην μόρφωση εντός του εκπαιδευτικού συστήματος γιατί για μένα η μόρφωση υπάρχει παντού αρκεί να την αξιοποιήσεις, μπορεί κάποιος να σπουδάξει και να μην μορφώνεται ...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι το οποίο είναι πιο σημαντικό για το πώς θα διαμορφωθεί κάποιος... μόνο μέσω της μόρφωσης θεωρώ ότι κάποιος άνθρωπος μπορεί να ανεξαρτητοποιηθεί σε κάποιο βαθμό... είναι ελευθερία... για να την αποκτήσεις... δεν αρκεί το σχολείο...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«... ακαδημαϊκή μόρφωση σου δημιουργεί, πώς να το πω, σου δίνει ερεθίσματα για να ξεκλειδώσεις ικανότητες για μένα... βλέποντας και την γιαγιά μου, και που δεν είχε καμία ακαδημαϊκή μόρφωση, ούτε καν, παρόλα αυτά έχουν μια πώς να το πω, κοινωνική σκέψη, ψυχολογική σκέψη, μια ενσυναίσθηση που λες όλα αυτά 100 χρόνια να είσαι στα θρανία δεν τα μαθαίνεις...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

Οι θέσεις των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας μας οδηγούν στην διατύπωση δυο προσεγγίσεων για την μόρφωση και για την εκπαίδευση. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, η μόρφωση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον άνθρωπο καθώς θεωρείται πως καθορίζει το ποιόν του και αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μέσα επίτευξης της προόδου, της (πνευματικής) ανεξαρτησίας και της διεύρυνσης των πνευματικών του οριζόντων. Σύμφωνα με την δεύτερη προσέγγιση, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα πάροχο γνώσεων (μεταξύ πολλών) που υποδεικνύει ελάχιστα για το ποιόν των εμπλεκόμενων μελών του, δύναται όμως να ξεκλειδώσει νέα ερεθίσματα και συνεργεί στην μορφωτική διαδικασία.

Ειδικότερα, υποστήριξαν πως το μορφωτικό επίπεδο είναι απόρροια της συμβολής όλων των πτυχών της κοινωνικής ζωής καθώς συγκροτείται από τα βιώματα και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα έξω από τα στενά πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με το τελευταίο να έχει συμπληρωματικό ρόλο στην μορφωτική διαδικασία. Προς υποστήριξη των ανωτέρω, σε αρκετές περιπτώσεις εκφράστηκε η πεποίθηση πως ένας άνθρωπος δίχως σημαντικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο μπορεί να είναι πιο μορφωμένος από κάποιον κάτοχο ενός τίτλου σπουδών καθώς η μόρφωση είναι αποτέλεσμα πολλαπλών παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με το περιβάλλον κοινωνικοποίησης και τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος καλλιεργεί τον εαυτό του.

Από τα ανωτέρω συνάγεται η θεώρηση πως οι τίτλοι σπουδών και το γενικότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο δεν συμβάλλουν στην απόδοση ορισμένων ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών βάσει των οποίων ερμηνεύονται οι άνθρωποι όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, καθώς το τελευταίο είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων που σχετίζονται με το ευρύτερο περιβάλλον εντός του οποίου διαμόρφωσαν την ταυτότητά τους.

11.3 Η σημασία της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Κατά την εξιστόρηση των μαθητικών τους εμπειριών, οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας ανέδειξαν την σημασία που είχε ο θεσμός των εισαγωγικών εξετάσεων στην μαθητική τους πραγματικότητα. Ειδικότερα, υποστήριξαν πως οι πανελλαδικές εξετάσεις αποτέλεσαν έναν από τους σημαντικότερους στόχους της μαθητικής τους ζωής (και αυτοσκοπό των μαθησιακών υποχρεώσεων) καθώς θεωρούσαν πως η έκβασή τους επρόκειτο να είναι καθοριστική για το (επαγγελματικό) μέλλον τους. Παράλληλα, σκιαγράφησαν την ύπαρξη μιας περιρρέουσας

ατμόσφαιρας εντός της οποίας ακόμη και όσοι δεν εμπλέκονταν άμεσα με την διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων, υπαισέρχονταν και αγωνιούσαν για τα αποτελέσματά της, υποβάλλοντας την συναισθηματική εμπλοκή και καθιστώντας την ιδέα των εξετάσεων αδιαχώριστο κομμάτι της μαθητικής καθημερινότητας.

Το ανωτέρω πλαίσιο μπορεί να ιδωθεί σε συνάφεια με την σκιαγράφηση ενός γενικότερου πλαισίου κοινωνικών αντιλήψεων το οποίο θεωρείται πως κατευθύνει (δια μιας άορατης επιβολής) τους μαθητές και τις μαθήτριες στην σχολική μελέτη και στην εκπαιδευτική επιτυχία:

«... είναι σαν κοινωνικό πρότυπο ξέρω εγώ, όλοι σε αναγκάζουν να διαβάσεις, να δώσεις κάπου, να περάσεις κάπου...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«... γενικότερα υπάρχει αυτό, μια γενικότερη στροφή σε αυτό το πράγμα, μια γενικότερη κατεύθυνση της κοινωνίας στο να δώσουμε πανελλήνιες, να αποδώσουμε καλά, είναι όλο αυτό το σύνδρομο, πιστεύω ότι όλο αυτό ξεκινάει από τους γονείς, από τις παλιότερες γενιές...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«... αυτό μαθαίναμε, ότι είναι υποχρεωτικό... έτσι είχαμε μάθει, το σχολείο, το πιο άμεσο περιβάλλον σου αυτό σου είχε μάθει, ότι πρέπει να δώσεις εξετάσεις να περάσεις σε μια σχολή, ΑΕΙ-ΤΕΙ...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«...αυτήν την νοοτροπία σου επιβάλλουν και την υιοθετείς, στα 18 σου λένε πως θα περάσεις από μια εξέταση που καθορίσει το ποιος θα είσαι μετά... πρέπει να βγεις οπωσδήποτε νικητής από αυτήν δεν υπάρχει άλλη επιλογή...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«Γιατί όλα τα χρόνια στο σχολείο υποτίθεται ότι έχουν ως στόχο να δώσεις Πανελλαδικές, αυτό σου περνάνε, με αυτήν την ιδεολογία μεγαλώνεις ...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«...φαντάζει μια προδιαγεγραμμένη πορεία για το παιδί να μεγαλώνει σε αυτό το περιβάλλον με τις προσδοκίες της ίδιας της κοινωνίας για τις επιδόσεις του, για το πώς θα τα πάει στο σχολείο και τα εσωτερικεύει αυτά ...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«... το σύστημα από πολύ νωρίς έτσι ξεκινά, δίνεται έμφαση στο σχολείο στους βαθμούς οπότε συνεχίζουν σε αυτό το κλίμα τα παιδιά, θέλουν να έχουν υψηλούς βαθμούς, πρέπει να καταφέρουν να μπουν σε υψηλόβαθμα τμήματα...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Στα ανωτέρω αποσπάσματα κάνει την εμφάνισή της μια αόρατη δύναμη (που παίρνει την μορφή της κοινωνίας και των προτύπων της) η οποία κατευθύνει και επιβάλλει στον άνθρωπο την μελέτη του γνωστικού αντικειμένου, την επίτευξη των υψηλών σχολικών επιδόσεων και την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση. Ο (ευρύτερος και στενότερος) κοινωνικός περίγυρος των μαθητών και των μαθητριών παροτρύνει και ενθαρρύνει την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις η οποία οδηγεί στην φοίτηση στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω μιας ιδεολογίας που την καθιστά αναγκαία αλλά και δεδομένη. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συνάφεια με το πλαίσιο το οποίο διατυπώθηκε στα θεωρητικά κεφάλαια της παρούσας μελέτης σύμφωνα με το οποίο παρατηρείται μια δυσανάλογα υψηλή ζήτηση για τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η οποία μοιάζει να αποτελεί αντικείμενο εξιδανίκευσης. Συνεπώς σκιαγραφείται μια έντονη έμφαση και κατεύθυνση προς στον εκπαιδευτικό θεσμό και τις διεξόδους που προσφέρει η οποία γεννά εύλογα το εξής ερώτημα: για ποιο λόγο θεωρείται τόσο σημαντική η εισαγωγή στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;

11.3.1 Η ανώτατη εκπαίδευση ως θεσμός επαγγελματικής αποκατάστασης

Η αιτιολόγηση της σημασίας που δίνεται στον θεσμό της εκπαίδευσης γενικότερα και στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ειδικότερα μας οδηγεί σε δυο κατηγορίες απαντήσεων. Σύμφωνα με την πρώτη, αποτελεί απόρροια της πεποίθησης πως ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι ένας από τους πιο ισχυρούς (αν όχι ο ισχυρότερος) μηχανισμούς επαγγελματικής αποκατάστασης:

«Σίγουρα έχει να κάνει με την επαγγελματική αποκατάσταση... να έχουμε δηλαδή μια σιγουριά για τα μετέπειτα χρόνια, στο δίνει αυτό η εκπαίδευση... συνδέουμε την κατάρτιση με την μόρφωση...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«Κακά τα ψέματα, αν δεν περάσεις σε κάποια σχολή, δεν ειδικευτείς, τι πιθανότητες έχεις, σίγουρα δεν έχουν όλοι πτυχία, και επιβιώνουν μια χαρά στην κοινωνία, αλλά δεν είναι το ίδιο, άλλες προοπτικές έχει ο ένας άλλες ο άλλος...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«Χωρίς το χαρτί πώς να βρεις δουλειά, σε λίγο θα ζητάνε χαρτί και για το delivery (γέλιο), είναι πλέον δύσκολα τα πράγματα, είναι δύσκολο να βρεις δουλειά και όλοι έχουν από ένα χαρτί οπότε καταλαβαίνεις τι ανταγωνισμός επικρατεί...» (Παντελής, φοιτητής Ραδιολογίας-Ακτινολογίας)

«Ε ναι, χωρίς πτυχίο συνήθως δεν μπορείς να αποκατασταθείς επαγγελματικά, εξαρτάται από

την δουλειά φυσικά, αλλά συνήθως πολλές δουλειές θέλουν πτυχίο και για το τίποτα, για να είσαι ταμίας...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«... μπορεί για παράδειγμα να πας σε μια δουλειά εσύ και να έχεις όλες τις γνώσεις που απαιτούνται αλλά επειδή δεν έχεις πτυχίο δεν θα μουν καν στην διαδικασία να σε πάρουν για συνέντευξη... οι πιθανότητες να βρεις δουλειά και η αναλογία υπέρ αυτού που έχει το πτυχίο είναι πολύ μεγαλύτερη και εις βάρος του ασπούδαστου...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«... συμβαίνει αυτό επειδή υπάρχει η νοοτροπία πως άμα πάρεις ένα πτυχίο είσαι εξασφαλισμένος, συνδέεται με την επαγγελματική επιτυχία...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)
«Πάλι θα το ανάγω στην κοινωνία στο ότι όταν οι δουλειές και τα επαγγέλματα που αποφέρουν οικονομικά οφέλη χρειάζονται τις ακαδημαϊκές σπουδές αυτό οδηγεί τους γονείς να υποστηρίζουν ότι αν το παιδί τους καταφέρει αυτό θα μπορέσει αν επιτύχει και να έχει λεφτά...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«Για να δουλέψεις πρέπει να έχεις πάει και στο Πανεπιστήμιο... αυξάνει τις ευκαιρίες σου...» (Χρύσα, φοιτήτρια Πολυτεχνείου)

«... πίστευαν και όμως ότι μόνο μέσω της εκπαίδευσης θα βρω κάποια καλή δουλειά με λεφτά...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Σύμφωνα με τα ανωτέρω αποσπάσματα, η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η απόκτηση ενός τίτλου σπουδών αυξάνουν σε σημαντικό βαθμό τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης ή/και την εξασφαλίζουν. Το φαινόμενο αυτό αποδίδεται στην πεποίθηση πως η ακαδημαϊκή εκπαίδευση συνεπάγεται την επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση, η απουσία της οποίας ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες εύρεσης κάποιας επαγγελματικής στέγης. Παράλληλα, σε ορισμένες περιπτώσεις, υποστηρίζεται πως η ακαδημαϊκή εκπαίδευση επιφέρει τις υψηλές οικονομικές απολαβές κατά την μελλοντική άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων.

Η σημαντικότητα της κατοχής ενός τίτλου σπουδών ενισχύεται ακόμα περισσότερο στα ανταγωνιστικά πλαίσια της σύγχρονης αγοράς εργασίας, εντός των οποίων η προσφορά υστερεί της ζήτησης και το εργατικό δυναμικό στην πλειονότητα του διαθέτει τουλάχιστον από ένα τίτλο σπουδών. Το συγκεκριμένο φαινόμενο υποστηρίζεται πως έχει ως αποτέλεσμα να αξιώνεται η κατοχή ενός πτυχίου ανώτατης εκπαίδευσης ακόμα και σε εργασιακούς τομείς στους οποίους δεν απαιτείται κάποιος ιδιαίτερος βαθμός ειδίκευσης με αποτέλεσμα να προτιμάται από τους υποψήφιους ο κάτοχος ενός τίτλου σπουδών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα μπορούν να ιδωθούν

σε συνάφεια με την φετιχιστική αντιμετώπιση του θεσμού της εκπαίδευσης στην οποία αναφέρεται ο Τσουκαλάς (1996), σύμφωνα με την οποία η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση λογίζεται από το κοινωνικό σώμα ως ένα μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής ανέλιξης.

Ενδεικτικό της κυριαρχίας της ανωτέρω νοοτροπίας είναι πως ο αντίλογος στα όσα διατυπώθηκαν εκφράστηκε μόνο στην περίπτωση ενός συμμετέχοντα ο οποίος πρόταξε πως οι πραγματικές δεξιότητες και όχι εκείνες που εκπροσωπούνται από τον τίτλο σπουδών ενός γνωστικού αντικείμενου (αν και αυτές υποβοηθούν) έχουν σημασία και κάνουν την διαφορά στον εργασιακό χώρο:

«...όχι, δεν είναι απαραίτητο, κρίνοντας από αυτούς που έχουν τελειώσει σε κάποιες σχολές και δεν δουλεύουν στο αντικείμενό τους και από αυτούς που δεν έχουν τελειώσει κάποια σχολή και κάνουν ένα αντικείμενο καλά, όχι δεν είναι απαραίτητο, χρήσιμες αλλά όχι απαραίτητες...»
(Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

11.3.2 Η πρόσληψη της εκπαιδευτικής επιτυχίας και αποτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις

Η συσχέτιση της απόκτησης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων με την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση δεν θα μπορούσε να αποτελέσει τον μοναδικό λόγο για τον οποίο το κοινωνικό σώμα δείχνει μια ιδιαίτερη εκτίμηση στην εκπαιδευτική επιτυχία, πόσο μάλλον σε μια περίοδο όπου η κορεσμένη (και πιο επιθετική από ποτέ) αγορά εργασίας φαίνεται να επιζητά από τους (υποψήφιους) εργαζομένους κυρίως τις πρακτικές δεξιότητες και τις εργασιακές εμπειρίες παρά τις ακαδημαϊκές γνώσεις οι οποίες από μόνες τους δεν αρκούν για να φέρουν το άμεσο οικονομικό αποτέλεσμα.

Συνεπώς, η εστίαση που δίνεται στην εισαγωγή και στην φοίτηση σε κάποιο ανώτερο εκπαιδευτικό ίδρυμα δεν μπορεί να συνδέεται αποκλειστικά με τα πρακτικά οφέλη που εκείνη αποφέρει. Οι λόγοι της σημασίας που δίνουν οι άνθρωποι και το περιβάλλον τους στον εκπαιδευτικό θεσμό μπορούν να αναζητηθούν στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται (κοινωνικά) η επιτυχία και την αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις:

«Λατρεύουμε την εκπαίδευση αλλά όχι για τους σωστούς λόγους, γιατί δυστυχώς όλα καταλήγουν σε μια επίδειξη, οι γονείς θέλουν να καμαρώνουν για τα παιδιά τους, θέλουν να

δείξουν στους άλλους τα καλά και μορφωμένα τους παιδιά...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«...πιστεύω ότι όλο αυτό ξεκινάει από τους γονείς, από τις παλιότερες γενιές με την έννοια ότι μέσω τις επιτυχίας των γονιών τους νιώθουν και οι ίδιοι μια ολοκλήρωση, περηφανεύονται για τα παιδιά και το αποδίδουν εκεί δηλαδή...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«...είναι και κύρος, νιώθεις διαφορετικά όταν περάσεις σε κάποια σχολή, νιώθεις πετυχημένος, οι γονείς σου είναι περήφανοι, δέχεσαι τα συγχαρητήρια των άλλων και σε βλέπουν και διαφορετικά...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«... η μητέρα καμαρώνει που ο γιόκας της σπουδάζει και είναι φοιτητής, άμα δεν έχεις και από ένα πτυχίο πώς να κάνεις μόστρα...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«...όποιον έβλεπε στον δρόμο του έλεγε για το κατόρθωμά μου... είναι και το καμάρι του γονιού να περάσει το παιδί της σε μια σχολή, δεν ξέρεις πόσο ενθουσιάστηκε η μάνα μου όταν πέρασα στο ΤΕΙ, άρχισε να παίρνει τηλέφωνα όλο το συγγενολόι...» (Παντελής, φοιτητής Ακτινολογίας-Ραδιολογίας)

«...συνέβαλλε και η στάση των γονιών μου και των κοντινών μου ανθρώπων γενικά οι οποίοι χάρηκαν πολύ και ένιωσαν περήφανοι που πέρασα στο Ιστορικό και απάνταγαν με περηφάνια στους άλλους όταν τους ρώταγαν που πέρασα...» (Παρασκευή, Ιστορία Ιστορίας και Αρχαιολογίας)

«...λειτουργεί και λίγο σαν εικόνα όλο αυτό, το φαίνεσθε σαν μια ταμπέλα που φέρεις, ο γονιός που λέει στον περίγυρο που πέρασες και προσπαθεί μέσα από αυτό να δείξει κάτι στους άλλους μέσα από την επιτυχία του παιδιού του...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«...υπάρχει και αυτό το πράγμα, ίσως και σε μεγάλο βαθμό, πως δείχνουμε και κάποιοι όταν λέμε ότι σπουδάζουμε, ότι μορφωνόμαστε είναι προβολές ενός λαού αυτές εθνοψυχολογικά αν το δεις...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«...όταν τους λέω ότι σπουδάζω Πολυτεχνείο και εγώ νιώθω περήφανη και οι άλλοι με συχαίρουν για αυτό, αναβαθμίζομαι στα μάτια των άλλων, με βλέπουν με άλλο μάτι όταν μαθαίνουν τι σπουδάζω...» (Χρύσα, φοιτήτρια Πολυτεχνείου)

Στα παραπάνω αποσπάσματα σκιαγραφείται το αντίκρισμα που έχει η εκπαιδευτική επιτυχία στον στενότερο και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Το κατόρθωμα της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προκαλεί στον μαθητή και στην μαθήτρια (και στις οικογένειές τους) συναισθήματα υπερηφάνειας και ολοκλήρωσης, κάτι το οποίο κρίνεται αρκετά εύλογο αν αναλογιστούμε πως αποτελούν απόρροια της επιβράβευσης των προσπαθειών που κατέβαλλαν.

Ωστόσο, γίνεται αντιληπτό πως σε ένα σημαντικό βαθμό τα ανωτέρω συναισθήματα βιώνονται σε σχέση με τον κοινωνικό αντίκτυπο που έχει η εκπαιδευτική επιτυχία.

Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο θαυμασμού καθώς ο κοινωνικός περίγυρος σπεύδει να εκφράσει τα συγχαρητήριά του στον πετυχημένο/η για το εκπαιδευτικό κατόρθωμα. Παράλληλα, υποστηρίζεται πως ο στενός οικογενειακός κύκλος χρησιμοποιεί την επιτυχία των παιδιών του και την αναγνώριση που επιφέρει ως ένα μέσο επίδειξης στους άλλους. Η επίδειξη αυτή σχετίζεται με το κύρος που προσδίδει η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση και το κύρος με την σειρά του μπορεί να είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων τους οποίους θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε στην συνέχεια του πλαισίου ανάλυσης. Η κατάσταση η οποία αποτυπώθηκε επιφέρει την αίσθηση της επιτυχίας και της καταξίωσης η οποία φαίνεται να μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο με τον οποίο το άτομο ορίζει τον εαυτό του και ορίζεται από τους άλλους καθώς θεωρεί πως αναβαθμίζεται στα μάτια των άλλων, πόσο μάλιστα όταν καταφέρει να εισαχθεί σε ένα υψηλόβαθμο (ως προς τις βάσεις εισαγωγής) και εκτιμημένο στην κοινωνία τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την άλλη, όπως εύλογα συνάγεται, η εκπαιδευτική αποτυχία επιφέρει τα αντιστρόφως ανάλογα συναισθήματα:

«... θεωρείται ντροπή να μην περάσει κάποιος στο πανεπιστήμιο, είναι σαν μια μορφή ανικανότητας...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«...είναι ένα γενικότερο κλίμα που σε οδηγεί στο να νιώθεις άχρηστος, ανίκανος αν δεν καταφέρεις να περάσεις σε κάποια σχολή...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«...αν τελικά δεν σπούδαζα θα στεναχωριόμουν, θα ένιωθα επίσης μειονεκτικά γιατί δεν λέω υπάρχει κόσμος που δεν σπουδάζει αλλά η πλειοψηφία σπουδάζει όμως οπότε θα ένιωθα μειονεκτικά που δεν θα έχω σπουδάσει...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«...εγώ το λέω ειλικρινά πως αν δεν έγραφα καλά και δεν κατάφερα να περάσω σε μια σχολή θα ντρεπόμουν να βγω από το σπίτι, να βιώνεις μια κατάσταση λες και έχεις διαπράξει ένα έγκλημα...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«... και (έχουμε φτάσει) γενικά σε ένα σημείο που θεωρείται ντροπή να μην σπουδάζεις και να κρίνουμε τον άλλον υποτιμητικά μόνο και μόνο για αυτό χωρίς να εξετάζουμε άλλα πράγματα...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«...δεν θα τα είχα καλά με τον εαυτό μου, θα με χάλαιγε, θα ένιωθα μειονεξία, αν με ρωτούσαν

τι έχω σπουδάσει δεν θα ένιωθα καθόλου καλά να απαντήσω πως δεν έχω σπουδάσει κάτι, έχω τελειώσει απλώς το Λύκειο... δεν θα ήμουν περήφανη...» (Χρύσα, φοιτήτρια Πολυτεχνείου
«...πρέπει να καταφέρουν να μπουν σε υψηλόβαθμα τμήματα και είναι τόσο δεδομένο αυτό που αν δεν καταφέρεις να μπεις νιώθεις περιθωριοποιημένος σε σχέση με τους άλλους που το κατάφεραν...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που δεν καταφέρνουν να εισαχθούν σε κάποιο τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να φέρουν τα σημάδια ενός κοινωνικό στιγματισμού. Τα κυρίαρχα συναισθήματα τα οποία (εικάζεται πως) επιφέρει η αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις είναι η ντροπή και η αίσθηση μειονεξίας. Όταν ρωτήθηκαν το πως θα βίωναν το ενδεχόμενο να μην είχαν την δυνατότητα να σπουδάσουν σε κάποιο τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε ελάχιστες περιπτώσεις εξέφρασαν το συναίσθημα της λύπης ως απόρροια της αποτυχίας σε μια διαδικασία στην οποία είχαν αφιερώσει κόπο και χρόνο (κάτι το οποίο θα ήταν αρκετά λογικό). Αντιθέτως, στο επίκεντρο της εστίασης τέθηκε η έκφραση των συναισθημάτων τα οποία σχετίζονται με την εικόνα του εαυτού όπως προσλαμβάνεται από τους άλλους.

Το αίσθημα της περηφάνιας που διακατείχε τους μαθητές και τις οικογένειες τους κατά την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετατρέπεται σε αιδώ κατά την εκπαιδευτική αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις. Στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος εντός του οποίου οι ακαδημαϊκές σπουδές θεωρούνται τόσο σημαντικές (ή και δεδομένες) και αποτελούν αντικείμενου θαυμασμού και αναγνώρισης, είναι εύλογο να θεωρούν πως όσοι δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές τους υποχρεώσεις νιώθουν μειονεκτικά και περιθωριοποιημένοι. Η θεώρηση αυτή σχετίζεται με τα όσα διατυπώθηκαν αναφορικά με το κύρος και την επαγγελματική αποκατάσταση που λογίζεται πως προσδίδουν και επιφέρουν οι ακαδημαϊκές σπουδές, καθώς όσοι δεν συμμετέχουν στις τελευταίες μοιάζει να στερούνται της κοινωνικής αναγνώρισης και των επαγγελματικών ευκαιριών στην αγορά εργασίας. Ενδεικτικό είναι πως σε δυο περιπτώσεις εκφράστηκε η έννοια της ανικανότητας σε σχέση με την αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις.

Ως συνέπεια, οποίος/α δεν καταφέρει να ανταπεξέλθει στις τελευταίες παρουσιάζεται ως να τίθεται στο κοινωνικό περιθώριο τόσο όσον αφορά τις επαγγελματικές προοπτικές όσο και αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο βιώνει τον εαυτό του, ο οποίος φαίνεται να είναι σε συνάρτηση με το πώς προσλαμβάνεται κοινωνικά η εκπαιδευτική αποτυχία. Τα ευρήματα για

την πρόσληψη της εκπαιδευτικής επιτυχίας και αποτυχίας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο συμφωνούν, στον πυρήνα τους, με τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε η Ζαγκλαρά (2014).

11.4 Τα υψηλά κοινωνικά εκτιμημένα τμήματα της ανώτατης εκπαίδευσης

Έχοντας ως σκοπό να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας αντιλαμβάνονται τους ανθρώπους ως προς τις εκπαιδευτικές επιλογές στις οποίες προβαίνουν και εμπλουτίζοντας την συζήτηση αναφορικά με την κοινωνική αναγνώριση που προσδίδει η εισαγωγή και η φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τους ζητήθηκε αρχικά να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (και τον φοιτητικό τους πληθυσμό) τα οποία φαίνεται να χαίρουν της υψηλής κοινωνικής εκτίμησης (όπως είναι η Νομική και η Ιατρική) και στην συνέχεια να πράξουν αναλόγως για τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα επαγγελματικά Λύκεια.

Ξεκινώντας από τα πρώτα, τα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται συνοψίζονται σε τέσσερα βασικά σημεία τα οποία βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους και αποσκοπούν στην κατασκευή ενός περιγραφικού αντιληπτικού χάρτη που αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτοί οι φοιτητές και οι φοιτήτριες των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.

Το πρώτο από αυτά τα σημεία (το οποίο κυριαρχεί αναλογικά έναντι των άλλων) σχετίζεται με τις επαγγελματικές οικονομικές απολαβές που μέλλει να λαμβάνουν οι απόφοιτοι ορισμένων υψηλόβαθμων (ως προς τις βάσεις εισαγωγής) τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

«Ο δρόμος οδηγεί στην εισαγωγή σε ένα καλό τμήμα, όπως η Νομική, και στην εύρεση μιας καλής εργασίας με ικανοποιητικές απολαβές, γιατί κακά τα ψέματα το υψηλό μορφωτικό επίπεδο ισούται και υψηλές οικονομικές απολαβές...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«...πολλά λεφτά, θεωρώ ότι τα παιδιά που στοχεύουν να μουν σε μια τέτοια σχολή έχουν ακριβώς στο μυαλό τους τα πολλά χρήματα που θα τους φέρει το επάγγελμά τους...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«...έχουμε μάθει σαν στερεότυπα από παλιά να σπουδάσεις να γίνεις δικηγόρος να βγάλεις χρήματα, έτσι είναι το σύστημα του καπιταλισμού και επηρεάζει πολύ άμεσα το ενδοσχολικό σύστημα...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«...υποτίθεται ότι από αυτά τα επαγγέλματα αποκτάς πολλά λεφτά αν γίνεις πετυχημένος...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας και Αρχαιολογίας)

«...ο άλλος είναι εισαγγελέας και παίρνει 50.000 τον μήνα για να κάθετε και ο άλλος καθαρίζει του βόθρους για 800 ευρώ...» (Παντελής, φοιτητής Ραδιολογίας)

«... το πιο σημαντικό κριτήριο επιλογής... είναι τα πολλά χρήματα που δυνητικά μπορείς να βγάλεις...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«...οι γονείς πάντα κοιτάνε την επαγγελματική αποκατάσταση, συγκεκριμένα την οικονομική αποκατάσταση περισσότερο γιατί το να μπεις στην Νομική στο μυαλό τους σημαίνει πολλά λεφτά...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως η φοίτηση σε ορισμένα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως η Νομική μέλει να αποφέρει υψηλές οικονομικές απολαβές στους απόφοιτους κατά την μελλοντική άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Η θεώρηση αυτή λογίζεται ως κάποιου είδους στερεότυπο σύμφωνα με το οποίο ένα πολύ σημαντικό κριτήριο (αν όχι το σημαντικότερο) επιλογής των ανωτέρω τμημάτων από τους φοιτητές, τις φοιτήτριες και τις οικογένειές τους αποτελεί η συσχέτισή των εργασιακών εξόδων που μέλλει να παρέχουν με τις υψηλές οικονομικές απολαβές. Η μισθολογική διαφοροποίηση υποστηρίζεται με την παράθεση συγκεκριμένων παραδειγμάτων από τον εργασιακό χώρο (όπως με την διατύπωση των εικαζόμενων αμοιβών που προσλαμβάνει ένας εισαγγελέας).

Το δεύτερο από αυτά τα σημεία σχετίζεται με τις νοητικές και μαθησιακές ικανότητες του φοιτητικού πληθυσμού που κατάφερε να εισαχθεί στα συγκεκριμένα τμήματα:

«...είναι για τους καλύτερους αφού εισάγονται σε αυτές μόνο οι μαθητές που έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις στις Πανελλήνιες εξετάσεις και κάτι πρέπει να σημαίνει αυτό για τις ικανότητές τους γενικότερα...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«... λέει κάτι για αυτόν όμως αν πέρασε σε μια καλή σχολή, στην Νομική, στην Ιατρική γιατί σημαίνει ότι είναι άνθρωπος που προσπαθεί για τους στόχους του και τους πετυχαίνει, είναι έξυπνος και τα πάει καλά με τα μαθήματα...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«...από την άποψη πως κάποιος κατέβαλλε μεγαλύτερη προσπάθεια και ήταν ικανός για να περάσει σε μια υψηλόβαθμη σχολή... το έβλεπα τότε, λανθασμένα βέβαια, ότι μια σχολή με υψηλότερο βαθμό θα μπορούσε να σου δώσει μεγαλύτερα εχέγγυα μορφωτικά...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«... κάποιες σχολές θεωρούνται υψηλού επιπέδου... η Νομική, η Ιατρική, το Πολυτεχνείο... υποτίθεται όσοι βγαίνουν, έχουν πολλά μόρια για να μπεις, άρα όσοι μπαίνουν έχουν γράμει

πολύ καλά, άρα είναι έξυπνοι και έχουν γνώσεις, και επίσης είναι και δύσκολες σχολές από την άποψη να τις τελειώσεις οπότε όποιος τις τελειώσει είναι αξιοθαύμαστος...» (Παρασκευή, φοιτήτρια Ιστορίας-Αρχαιολογίας)

«...το να έχεις περάσει για παράδειγμα Ιατρική εμένα μου λέει ότι έχεις επενδύσει πολύ στο διάβασμα και το μυαλό σου στροφάει...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«...είναι και σχολές που είναι δύσκολες να μπεις, έχουν υψηλές βάσεις, οπότε απευθύνονται στους καλύτερους μαθητές...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως η εισαγωγή σε σχολές όπως εκείνες της Νομικής και της Ιατρικής απευθύνεται στους καλύτερους των μαθητών και των μαθητριών καθώς διαθέτουν τις υψηλότερες βαθμολογικές βάσεις εισαγωγής. Ως συνέπεια, οι εισαχθέντες/είσες εξαίρονται για τις διανοητικές και τις μαθησιακές τους ικανότητες και η προσπάθεια που κατέβαλαν για να εισαχθούν στα ανωτέρω τμήματα κρίνεται ως αξιοθαύμαστη. Παράλληλα, σε ορισμένες περιπτώσεις, εκφράζεται η θεώρηση πως τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχουν υψηλότερα μορφωτικά εχέγγυα και πως έχουν μεγαλύτερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις από τον φοιτητικό τους πληθυσμό. Η βαθμολογική διαβάθμιση των τμημάτων (ως προς τα απαιτούμενα μόρια εισαγωγής) τα οποία τα θέτει σε συγκριτική διαδικασία και η κοινωνική αναγνώριση που απολαμβάνουν είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση αυτής της θεώρησης.

Το τρίτο από αυτά τα σημεία σχετίζεται με την κοινωνική αναγνώριση που απολαμβάνουν τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα η οποία μεταβιβάζεται στον φοιτητικό τους πληθυσμό:

«...είναι κάποια επαγγέλματα που έχουν κύρος στην κοινωνία επειδή σχετίζονται κυρίως με υψηλές απολαβές... και κατά κάποιο τρόπο αναβαθμίζεσαι μέσω του επαγγέλματος. Άλλο κύρος έχεις όταν συστήνεσαι ως δικηγόρος...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«Θεωρώ ότι στα standard υψηλόβαθμα τμήματα, δηλαδή Νομική, Ιατρική, Πολυτεχνείο, (το κύρος) είναι ο μοναδικός παράγοντας (επιλογής τους)...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«... αυτά τα επαγγέλματα ξαφνικά απέκτησαν μια τεράστια ζήτηση και αυτή η ζήτηση τα έχει κάνει να θεωρούνται πιο σημαντικά... έχουν κύρος και τα επιλέγουν έχοντας στο μυαλό τους το κύρος και τα χρήματα ...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«Υπάρχει σνομπισμός και ως ιδέα αλλά και ως πράξη, ο δικηγόρος νομίζει ότι είναι κάποιος και αυτό σου λέει και η κοινωνία επειδή έχει χρήματα και παίζει ρόλο το πόσα παίρνεις δηλαδή

και στην πράξη υπάρχει η διάκριση, (Παντελής, φοιτητής Ραδιολογίας)

«... θεωρείται καλή η σχολή μου, είναι αναγνωρισμένη στην κοινωνία... όταν τους λέω ότι σπουδάζω Πολυτεχνείο και εγώ νιώθω περήφανη και οι άλλοι με συγχαίρουν για αυτό, αναβαθμίζομαι στα μάτια των άλλων, με βλέπουν με άλλο μάτι όταν μαθαίνουν τι σπουδάζω...»
(Χρύσα, Πολυτεχνείο)

«...από την στιγμή που είσαι γιατρός και θεωρείται ότι κάνεις ένα λειτούργημα, έχεις και τον σεβασμό των ανθρώπων, την εκτίμηση των ανθρώπων γιατί εξαρτώνται από σένα ενώ παράλληλα το επάγγελμά τους προσφέρει και πολύ σημαντικές οικονομικές απολαβές...»
(Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«... επίσης με μερικές σχολές έχει να κάνει και με ένα status, τι εννοώ, δηλαδή η Νομική και η Ιατρική είναι, έχουν και ένα κύρος, ότι σώζουμε ανθρώπινες ζωές και υπερασπίζομαι ανθρώπους και τα λοιπά εμένα μου λέγανε δηλαδή τι θα γίνεις ψυχολόγος και τι θα γίνεις Τάνια Μακρή...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Ψυχολογίας)

«...και το κοινωνικό ας πούμε στάτους, το κύρος οπότε ωθούν τα παιδιά σε υψηλόβαθμα τμήματα... διαφορετικά βλέπεις κάποιον ανάλογα με το επάγγελμά του, ένας νομικός έχει και κύρος... δικηγόρος ας πούμε είναι σε καλή οικονομική κατάσταση και είναι κάποια επαγγέλματα που επίσης θεωρούνται πολύ δυνατά όπως αυτό του δικηγόρου, ο δικηγόρος είναι ας πούμε ένας άνθρωπος δυναμικός, μπαίνει-βγαίνει στα δικαστήρια, κρίνεται η ζωή ανθρώπων ας πούμε η του γιατρού...» (Χρυσανγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

Ειδικότερα, τμήματα όπως εκείνο της Νομικής και της Ιατρικής φαίνεται να απολαμβάνουν του κοινωνικού κύρους το οποίο να βρίσκεται και σε αυτήν την περίπτωση σε συνάρτηση με τις προσφερόμενες επαγγελματικές διεξόδους. Το κύρος είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα των υψηλών οικονομικών απολαβών που μέλλει να λαμβάνουν οι απόφοιτοί τους κατά την άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων και παράλληλα υποστηρίζεται πως ορισμένοι εργασιακοί τομείς, όπως εκείνος της ιατρικής, θεωρούνται κοινωνικά λειτουργήματα και ως αποτέλεσμα χαίρουν της κοινωνικής εκτίμησης. Μάλιστα, σε περιπτώσεις επισημαίνεται πως το κύρος αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων γνωστικών αντικείμενων, κάτι το οποίο βρίσκεται σε συνάφεια με τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε η Ζαγκλαρά (2014), σύμφωνα με τα οποία το 58,5% των συμμετεχόντων/χουσών της θα επέλεγε μια σχολή με βάση το κοινωνικό της κύρος. Στην παρούσα μελέτη υποστηρίζεται πως το κύρος που

απορρέει από τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα μεταβάλλει (στην συγκεκριμένη περίπτωση αναβαθμίζει) την εικόνα του άτομου και τον τρόπο που ορίζεται από τους άλλους καθώς συμβάλλει στην ανύψωση της κοινωνικής τους θέσης και εικόνας.

Το τέταρτο από αυτά τα σημεία είναι αποτέλεσμα των προηγούμενων και σχετίζεται με τις έννοιες της εξουσίας και της ιεραρχίας.

«...δυστυχώς ή ευτυχώς υπάρχει μια κοινωνική ιεραρχία, άλλους ρόλους και θέσεις έχει στην κοινωνία ο δικηγόρος, δεν νομίζω πως αμφισβητείται αυτό...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«...Εξουσιάζουν, αυτοί που μας κυβερνάνε δεν έχουν τελειώσει όλοι καλές σχολές...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«...επειδή όμως είναι δικηγόρος θα χαίρει άλλης αντιμετώπισης γιατί έβγαλε μια σχολή με 19.000 μόρια που έχει μεγαλύτερο κύρος στην κοινωνία και βρίσκεται πολύ ψηλά στην κοινωνική ιεραρχία γιατί η κοινωνία είναι ιεραρχική και έτσι έχει μάθει να αντιμετωπίζει τα μέλη της...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«... δεν θα το έλεγα κύρος ακριβώς αλλά η εξουσία κοινωνική που τα συμπεριλαμβάνει όλα, το κύρος, την επαγγελματική αποκατάσταση, τα λεφτά, πολλά λεφτά...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«... από την στιγμή που έχεις την εξουσία σε βλέπουν και αλλιώς οι άνθρωποι, λογικό είναι... ούτε θα έχω τις ίδιες απολαβές ούτε θα έχουμε την ίδια θέση στην κοινωνία και τις ίδιες εξουσίες (με έναν γιατρό), η κοινωνία φύσει λειτουργεί ιεραρχικά...» (Χρήστος, Θεολογία)

Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως οι απόφοιτοι των συγκριμένων τμημάτων τοποθετούνται στο υψηλότερο σκαλοπάτι της κοινωνικής ιεραρχίας, επιτελούν τους ρόλους που αντιστοιχούν στην θέση που έχουν αναλάβει και κινούν τα νήματα της εξουσίας. Η αντίληψη αυτή κρίνεται αρκετά εύλογη αν λάβουμε υπόψη πως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες των εν λόγω γνωστικών αντικειμένων εξαιρούνται για τις διανοητικές και μαθησιακές τους ικανότητες, φοιτούν σε τμήματα τα οποία υπερτερούν σε ποιότητα έναντι των άλλων και μέλλει να ασκήσουν επαγγέλματα τα οποία θα τους αποφέρουν υψηλές οικονομικές απολαβές και κοινωνική αναγνώριση.

11.4 Η τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας τοποθέτησαν την συζήτηση για την τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς και χρησιμοποίησαν ως επί των πλείστων παρόμοια ορολογία. Εκφράζοντας τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και παραθέτοντας τις εμπειρίες ατόμων του οικείου περιβάλλοντός τους, ή και αναγνωρίζοντας την ύπαρξη ενός ευρύτερου πλαισίου κοινωνικών αντιλήψεων για την τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση (και συγκεκριμένα για τα επαγγελματικά Λύκεια και τα Τ.Ε.Ι), ανέδειξαν ορισμένα από τα στερεότυπα και τις κατηγοριοποιήσεις στις οποίες προβαίνουν ή/και θεωρούν διάχυτες στην κοινωνική συνείδηση.

11.4.1 Η κατωτερότητα των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Σύμφωνα με την πλειονότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας, τα επαγγελματικά Λύκεια και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι ή θεωρούνται κατώτερα από τα γενικά Λύκεια και τα Ανωτέρα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα:

«... εντάζει τα ΕΠΑΛ και τα ΙΕΚ και ο ΟΑΕΔ είναι καλά για αυτό που δίνουν, είναι όμως κατώτερα από το να μεις σε μια σχολή, το νιώθεις, το βλέπεις και από τις βάσεις τους, μπαίνει ο οποιοσδήποτε, είμαι φοιτητής και εγώ που δεν διάβασα καθόλου ...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«... έτσι λειτουργεί και η κοινωνία η ίδια, αυτό είναι που κατηγοριοποιεί τους μαθητές ουσιαστικά, τους κατατάσσει σε ανώτερους και κατώτερους ουσιαστικά... ακόμα και τα πανεπιστήμιά μας αν το σκεφτείς λέγονται ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα... και το ίδιο κάνουν και οι βάσεις εισαγωγής τις οποίες μεν τις διαμορφώνουν οι μαθητές αλλά κάτι λένε...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«Όταν έχεις κάποια νούμερα, τα οποία νούμερα είναι πάντα συγκρίσιμα... αντίστοιχα και οι βάσεις έτσι είναι... το θέμα με τα ΤΕΙ για παράδειγμα, μπορεί να θεωρούνται από πολύ κόσμο κατώτερα, γιατί θεωρούνται κατώτερα, από άποψη βάσεων που είναι χαμηλότερες και από άποψη κύρους ...» (Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«... και εκεί είναι το θέμα του κύρους, έχει να κάνει και με τα μόρια κυρίως, έχουν μεγαλύτερο κύρος η Πανεπιστημιακές σπουδές.....» (Δάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«...τα ΤΕΙ είναι χαμηλόβαθμα τμήματα στην πλειοψηφία τους, αυτό που κάνουν το κάνουν

καλά, αλλά πανεπιστήμια δεν είναι ... είναι διαφορετικές οι δυνάμεις τους, αν το σκεφτείς σε αυτά πάνε και οι λιγότερο ικανοί φοιτητές...» (Χρήστος, φοιτητής Πολυτεχνείου)

«...έχουμε φτάσει σε αυτό το σημείο ότι αυτός που έχει βγει από ένα ΤΕΙ δεν είναι το ίδιο μορφωμένος με αυτόν που έχει βγει από ένα ΑΕΙ... γιατί οι δουλειές που προέρχονται από πανεπιστημιακές σπουδές έχουν περισσότερο κύρος ότι και αν σημαίνει αυτό για την κοινωνία...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

«... είναι κατώτερα αυτά, και το ΕΠΑΛ και το ΤΕΙ, εγώ όταν μου πει ο ένας έχω τελειώσει ένα ΤΕΙ και άλλος ένα σεβαστό Πανεπιστήμιο, θα αξιολογήσω θετικά αυτόν που έχει τελειώσει το Πανεπιστήμιο, για αυτόν τον λόγο δεν θα μου άρεσε και μένα να σπουδάσω σε ΤΕΙ... στο ΤΕΙ όχι να περνάνε με τους μέσους όρους που περνάνε, να περνάνε δηλαδή με 10 και λιγότερο από 10...» (Χρύσα, φοιτήτρια Πολυτεχνείου)

Η έννοια η οποία κυριαρχεί στα παραπάνω αποσπάσματα είναι αυτή της κατωτερότητας. Ειδικότερα, η κατωτερότητα των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων δεν υποστηρίζεται με συγκεκριμένες αναφορές στην ποιότητα των γνώσεων που παρέχουν και της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά καθορίζεται από παράγοντες που βρίσκονται έξω από αυτά εκ των οποίων κυρίαρχος είναι εκείνος των βαθμολογικών βάσεων εισαγωγής.

Προηγουμένως υποστηρίχτηκε πως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μέσω των εισαγωγικών βάσεων εισέρχονται σε μια συγκριτική διαδικασία. Καθώς τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα έχουν (ως επί των πλείστον) χαμηλότερες βάσεις εισαγωγής συγκριτικά με εκείνες των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου, αξιολογούνται και ως κατώτερα. Παράλληλα, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι χαμηλές βάσεις εισαγωγής συσχετίζονται με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών οι οποίοι εισήχθησαν στα αντίστοιχα ιδρύματα. Οι συσχετισμοί που γίνονται αφορούν την αναξιότητα της εισαγωγής τους στα συγκεκριμένα τμήματα καθώς κατέβαλλαν μικρότερη προσπάθεια ή και υστερούν σε ικανότητες, κάτι που τους διαφοροποιεί από τον φοιτητικό πληθυσμό των ΑΕΙ.

Παράλληλα, υποστηρίζεται πως η κοινωνία γενικότερα με τις αντιλήψεις της και το εκπαιδευτικό σύστημα ειδικότερα μέσω των διακριτικών τίτλων που αποδίδει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα) εμφανίζεται ως να υποβάλλει την διαφοροποίηση και την ανωτερότητα της επιστήμης έναντι της τέχνης. Για αυτούς τους λόγους (και όχι μόνο) υποστηρίζεται πως η φοίτηση στο πανεπιστήμιο δημιουργεί μια αίσθηση

ανωτερότητας («το νιάθεις») η οποία συνοδεύεται από το κύρος ενώ η φοίτηση στα τεχνικό-επαγγελματικά ιδρύματα συνεπάγεται την αρνητική αξιολόγηση της εικόνας του εαυτού σε σχέση με το αντικείμενο σπουδών της επιλογής του.

11.4.2 Η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού των ΕΠΑ.Λ

Όσον αφορά τα επαγγελματικά λύκεια, η αρνητική τους αξιολόγηση αποτελεί ως επί των πλείστων απόρροια της απόδοσης ορισμένων χαρακτηριστικών στον μαθητικό τους πληθυσμό. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν σχετίζονται τόσο με τις σχολικές επιδόσεις, όπως στην περίπτωση των ΤΕΙ (όχι τουλάχιστον κατά άμεσο τρόπο), αλλά συνδέονται κατά κύριο λόγο με ορισμένες ιδιότητες της συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, γίνεται συχνή αναφορά στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά η οποία (θεωρείται ότι) χαρακτηρίζει τον μαθητικό πληθυσμό των επαγγελματικών Λυκείων:

«εκ των πραγμάτων βέβαια είναι προβληματικά και θέλουν σημαντική ενίσχυση αλλά αυτό οφείλεται και στους μαθητές που συγκεντρώνουν που ως γνωστών μόνο να διαβάσουν δεν θέλουν...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«... επικρατεί γενικά η αντίληψη ότι στα επαγγελματικά λύκεια πηγαίνουν παιδιά, ας πούμε τα αλητόπαιδα, οπότε είναι πολλοί που αποφεύγουν να πηγαίνουν σε αυτά τα λύκεια επειδή λόγω της αντίληψης αυτής... (θεωρείς ότι ισχύει;) δυστυχώς ισχύει» (Χρυσσαυγή, φοιτήτρια Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας)

«... υπάρχουν στερεότυπα για τα ΕΠΑΛ, και είναι υπαρκτά γιατί ουσιαστικά η συμπεριφορά των παιδιών που βρίσκονται στα ΕΠΑΛ διαφοροποιείται από αυτό που έχουμε στο μυαλό μας ως κοινωνικό καθωσπρεπισμό... πιστεύω οφείλεται κυρίως στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών που βρίσκονται εκεί, σε μεγάλο βαθμό συγκεντρώνει μια τέτοια κατηγορία μαθητών...» (Γιώργος, φοιτητής Πολιτικής Ιστορίας)

«... αυτό που ξέρω και ξέρουμε και οι περισσότεροι είναι ότι είναι το σχολείο της αλητείας, πάνε εκεί τα παιδιά που δεν έχουν στο ήλιο μοίρα επειδή κάτι πρέπει να κάνουν και αυτά, να βγουν στην αγορά εργασίας με τον ένα ή τον άλλο τρόπο... κακά τα ψέματα δεν πας να σπουδάσεις εκεί, ούτε καν να εξειδικευτείς σε ένα επάγγελμα...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«...λένε πως το ΕΠΑΛ είναι για τους αλήτες, ... δεν μαζεύει και τον καλύτερο κόσμο το ΕΠΑΛ αλλά δεν θεωρώ πως αυτό είναι το πρόβλημα...» (Παντελής, φοιτητής Ακτινολογίας)

«...τέτοια σχολεία συγκεντρώνουν έναν μαθητικό πληθυσμό που έχει τις ιδιοτροπίες του... Καταλήγουν... συνήθως αυτά τα παιδιά κοινωνικά αντιδραστικά, συσσωρεύεται ένα πλήθος μαθητών που έχει θέματα αντιδραστικότητας και δημιουργεί ένα εμπόλεμο κλίμα... το ΕΠΑΛ ισούται με την αλητεία» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«...όπως για τα ΕΠΑΛ ότι πάνε σε αυτά οι λεγόμενοι αλήτες που δεν θέλουν να σπουδάσουν αλλά να πάρουν απλά μια ειδικότητα...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

Ο όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τον μαθητικό πληθυσμό του επαγγελματικού Λυκείου είναι εκείνος της «αλητείας». Ο τελευταίος βρίσκεται σε συνάφεια με τον χαρακτηρισμό «σχολεία γκέτο» στον οποίο προέβησαν οι εκπαιδευτικοί της τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα που διεξήγαγε η Σωτηροπούλου (1998). Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως η συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού των επαγγελματικών Λυκείων διακρίνεται από τον χαρακτήρα της περιφρόνησης των κανόνων της κοινωνικής ευπρέπειας. Επιπλέον, εκφράζεται η πεποίθηση πως επαγγελματική εκπαίδευση δεν αποτελεί αντικείμενο ενεργητικής επιλογής αλλά υποχρέωσης. Συγκεκριμένα, ο μαθητής και η μαθήτρια του ΕΠΑ.Λ θεωρείται πως δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του γενικού Λυκείου και ως αποτέλεσμα καταφεύγει στην λύση της επαγγελματικής εκπαίδευσης έχοντας ως σκοπό την επαγγελματική κατάρτιση η οποία μέλλει να επιφέρει την εργασιακή αποκατάσταση.

Ο συνδυασμός αυτών των δυο παραμέτρων, δηλαδή από την μια της αντισυμβατικής συμπεριφοράς των μαθητών και των μαθητριών και από την άλλη της υποχρέωσης για εκπαίδευση που έχει ως σκοπό την (επαγγελματική) επιβίωση, συντελεί στην συγκρότηση ενός μαθητικού πληθυσμού τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του οποίου συμβάλλουν στην διαμόρφωση ενός «εμπόλεμου» σχολικού περιβάλλοντος.

11.4.3 Τα στερεότυπα για την χειρωνακτική εργασία

Οι επαγγελματικοί διέξοδοι που προσφέρονται από τα ιδρύματα της τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας αποτελούν ένα επιπλέον παράγοντα που συντελεί στην υποβάθμιση της εικόνας των τελευταίων. Κατά την ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου, παρατέθηκαν τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε η Σωτηροπούλου (1998), σύμφωνα με τα οποία η κατωτερότητα των επαγγελματικών Λυκείων αποδίδεται στα πλαίσια της λειτουργίας

του στερεότυπου της χειρονακτικής εργασίας. Η ύπαρξη μιας στερεοτυπικής αντίληψης για τα χειρονακτικά επαγγέλματα αναγνωρίστηκε και από τους συμμετέχοντες/χουσες της παρούσας έρευνας:

«...γιατί όπως και αν το κάνουμε είναι ένα χειρονακτικό επάγγελμα με ότι συνεπάγεται αλλά και από άποψη κύρους, διαφορετικά βλέπεις έναν δικηγόρο και διαφορετικά βλέπεις έναν υδραυλικό... άλλο το παιδί σου φοιτητής και άλλο υδραυλικός...» (Λάμπρος, φοιτητής Μάρκετινγκ)

«... δεν παίρνει τα ίδια χρήματα ένας εργάτης από έναν δικηγόρο και είναι διαφορετικό το κύρος του επαγγέλματος...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«... ο κόσμος το σνομπάρει όπως σνομπάρει και την εργατιά, ψηλομύτες είναι, λες και πρέπει να είμαστε όλοι μορφωμένοι με πανεπιστήμιο...» (Παντελής, φοιτητής Ακτινολογίας)

«...απλά επειδή προφανώς έχουν περάσει δύσκολα χρόνια και επειδή δουλεύουν συνέχεια σε δουλειές που χρησιμοποιείς τα χέρια σου, σε χειρονακτικές δουλειές, θέλουν κάτι πιο χαλαρό για το παιδί τους, να μην κουράζονται τόσο πολύ, να είναι σε ένα γραφείο...» (Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«... άλλη η επιστημονική γνώση άλλη η τεχνική γνώση... κάποιος που επιδίδεται σε μια χειρονακτική εργασία και θα κοπιάσει περισσότερο και θα βγάλει λιγότερα λεφτά από έναν δικηγόρο ας πούμε, και φυσικά μιλάμε και για ένα διαφορετικό πρόσωπο στην κοινωνία ...» (Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

«... θεωρώ ότι σχετίζεται με την επαγγελματική αποκατάσταση, ότι θεωρούνται πάντα πιο υποτιμημένα τα επαγγέλματα που είναι πιο τεχνικά από άποψη κύρους και απολαβών...» (Χριστίνα, φοιτήτρια Επικοινωνίας και ΜΜΕ)

Οι θέσεις οι οποίες εκφράζονται στα ανωτέρω αποσπάσματα επαναλαμβάνουν τις ίδιες θεματικές που αναπτύχθηκαν σχετικά με τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία χαίρουν μεγάλης εκτίμησης, ακολουθώντας ωστόσο την αντίθετη πορεία. Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως τα χειρονακτικά επαγγέλματα υποτιμώνται συγκριτικά με τα διανοητικά λόγω του μειωμένου κοινωνικού κύρους που απολαμβάνουν. Το μειωμένο κύρος έρχεται ως απόρροια των σημαντικά χαμηλότερων οικονομικών απολαβών οι οποίες μάλιστα είναι αποτέλεσμα ενός μεγαλύτερου εργατικού μόχθου και παράλληλα σχετίζεται με την εικόνα του εαυτού στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, το άτομο το οποίο ασκεί ένα κοινωνικά αναγνωρισμένο

διανοητικό επάγγελμα (όπως ένας δικηγόρος) βιώνει μια αναβάθμιση της εικόνας του και το άτομο το οποίο ασκεί ένα χειρονακτικό επάγγελμα (όπως ένας υδραυλικός) μια υποβάθμιση της εικόνας του.

Παράλληλα, στα πλαίσια της ίδιας συζήτησης, επανέρχονται στο προσκήνιο οι έννοιες της ιεραρχίας και της εξουσίας σε σχέση με την άσκηση των χειρονακτικών επαγγελματιών:

«... έχουμε δυο σχολές πληροφορικής, η μια που είμαι εγώ και είναι ΤΕΙ και η άλλη της ΑΣΟΕ που είναι ΑΕΙ... θεωρείται ανώτερη (της ΑΣΟΕ) επειδή είναι σε ΑΕΙ και δίνει την δυνατότητα να βάλει την υπογραφή σε κάποια ζητήματα... ο διευθυντής πληροφορικής μια εταιρείας ας πούμε θα είναι από την ΑΣΟΕ... ωστόσο όλοι οι εργαζόμενοι θα είναι από το ΤΕΙ... »

(Κώστας, φοιτητής Πληροφορικής)

«Όχι (δεν θα έμπαινα σε ΕΠΑΛ/ΤΕΙ), γιατί όπως σου είπα και πιο πριν είχα αυτήν την θέληση πες την, μεγαλομανία πες το, να γίνω κάποιος, ποτέ δεν με φαντάστηκα ως εργάτη, όχι ότι είναι ντροπή να είσαι εργάτης, αλλά ήθελα να σπουδάσω, να δώσω κάτι στην κοινωνία, να μην είμαι ένας τιποτένιος...» (Βασίλης, φοιτητής Νομικής)

«... αυτός που μπαίνει στο πανεπιστήμιο είναι πιο διαβασμένος, πιο μορφωμένος, πιο ανώτερος... το ένιωθα ότι αυτός που περνάει σε μια σχολή είναι ανώτερος, στις μέρες μας αυτοί που έχουν τα χαρτιά εξουσιάζουν και την κοινωνία αλλά εγώ δεν το βλέπω καθόλου έτσι...»

(Γιώργος, φοιτητής Δασοπονίας)

«...είναι ο άλλος δηλαδή ανώτερος... επειδή έχει ένα χαρτί ...στο τέλος όλα τα χαρτιά τα κρίνουν, αυτός που έχει το χαρτί κάνει και την καλύτερη ζωή...» (Παντελής, φοιτητής Ακτινολογίας)

«... αλλά αυτοί που κατέχουν τους τίτλους εκπαίδευσης εξουσιάζουν και τον κόσμο... το πτυχίο έχει δύναμη και όσο πιο ισχυρό είναι τόσο πιο ισχυρός είσαι εσύ... άλλη δύναμη σου δίνει το πτυχίο ενός διακεκριμένου τμήματος ΑΕΙ και άλλος ενός χαμηλόβαθμου τμήματος ΑΕΙ ή ενός ΤΕΙ... από την στιγμή που έχεις την εξουσία σε βλέπουν και αλλιώς οι άνθρωποι, λογικό είναι »
(Χρήστος, φοιτητής Θεολογίας)

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνική αναπαραγωγή και οι περιορισμένες προοπτικές ανέλιξης που προσφέρει η τεχνικό-επαγγελματική εκπαίδευση αναδεικνύονται (ακουσίως) στο πρώτο παρατιθέμενο απόσπασμα όπου και σκιαγραφείται η ιεραρχική λειτουργία μιας επιχείρησης. Σύμφωνα με αυτήν, στο υψηλότερο σκαλοπάτι της εργασιακής ιεραρχίας (δηλαδή

στην θέση του διευθυντή) βρίσκεται ο απόφοιτος ενός πανεπιστημίου ο οποίος συγκεντρώνει της εξουσίες, δίνει τις εντολές και απολαμβάνει τις υψηλές οικονομικές απολαβές. Οι υπόλοιποι εργαζόμενοι, οι οποίοι στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι απόφοιτοι τμήματος Τ.Ε.Ι του ίδιου αντικειμένου σπουδών, βρίσκονται στα χαμηλότερα σκαλοπάτια της εργασιακής ιεραρχίας, εκτελούν τις εντολές και λαμβάνουν χαμηλότερους μισθούς. Η διαφοροποίηση στην ιεράρχηση είναι απόρροια της ανωτερότητας του Α.Ε.Ι., καθώς ο απόφοιτός του φέρει την σφραγίδα και την τεχνογνωσία ενός κοινωνικά αναγνωρισμένου τμήματος (στην συγκεκριμένη περίπτωση του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών) η οποία τον καθιστά ικανό να αναλάβει μεγαλύτερες ευθύνες στα πλαίσια της επιχείρησης και ως αποτέλεσμα συγκεντρώνει τις εξουσίες.

Η ιεραρχική δομή μιας επιχείρησης και ο ρόλος που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην τοποθέτηση των εργαζομένων της στα σκαλοπάτια της εργασιακής ιεραρχίας μπορεί να αποτελέσει μια ακριβή μεταφορά του τρόπου λειτουργίας της (σύγχρονης) κοινωνίας και του ρόλου που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην ιεράρχηση των μελών της. Στην περίπτωση ενός συμμετέχοντα ο απόφοιτος του επαγγελματικού Λυκείου χαρακτηρίζεται (αυθορμήτως) ως τιποτένιος και σκιαγραφείται ως ένα άτομο το οποίο δεν έχει να προσφέρει (κάτι μεγαλειώδες) στην κοινωνία αλλά αποτελεί απλώς ένα απαραίτητο λειτουργικό μέρος που συντηρεί την κοινωνική μηχανή. Εν αντιθέσει, ο ίδιος ως απόφοιτος πανεπιστημιακών σπουδών, παρουσιάζεται τον ίδιο ως άτομο το οποίο έχει φιλόδοξες βλέψεις για τον εαυτό του και μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην κοινωνία. Και στα υπόλοιπα αποσπάσματα, η συζήτηση για τις πανεπιστημιακές σπουδές αναδεικνύει την έννοια της ανωτερότητας, πόσο μάλιστα εκείνες που πραγματοποιούνται σε αναγνωρισμένα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,

Συνοψίζοντας τα όσα διατυπώθηκαν, οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας υποστήριξαν πως η έμφαση που δίνει το κοινωνικό σώμα στην εκπαιδευτική επιτυχία είναι απόρροια της πεποίθησης πως η τελευταία διευκολύνει ή εξασφαλίζει την επαγγελματική επιτυχία και τις μελλοντικές υψηλές οικονομικές απολαβές. Παράλληλα, υποστηρίχθηκε πως η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνοδεύεται από συναισθήματα υπερηφάνειας και λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής επίδειξης καθώς αποτελεί αντικείμενο ιδιαίτερης κοινωνικής σημασίας και θαυμασμού. Ως αποτέλεσμα, η εκπαιδευτική αποτυχία εικάζεται πως επιφέρει τα αντιστρόφως ανάλογα συναισθήματα καθώς συμβάλλει στην πρόκληση συναισθημάτων μειονεξίας και περιθωριοποίησης.

Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αρκεί για να επιφέρει την θετική αξιολόγηση της εικόνας του εαυτού καθώς εκείνη μεταβάλλεται ανάλογα με την επιλογή του αντικείμενου των σπουδών. Οι βαθμολογικές βάσεις εισαγωγής θέτουν τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια συγκριτική διαδικασία κατά την οποία οι χαμηλότερες βάσεις εισαγωγής των Τ.Ε.Ι συμβάλλουν στην αντίληψη της κατωτερότητας τους και στην υποτίμηση των ικανοτήτων του φοιτητικού πληθυσμού τους. Όσον αφορά τα επαγγελματικά Λύκεια, η υποτίμηση τους αποδίδεται ως επί των πλείστων στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά του μαθητικού τους πληθυσμού. Παράλληλα, η υποβαθμισμένη εικόνα τους ενισχύεται από τα στερεότυπα σε σχέση με την χειρονακτική εργασία η οποία αντιπαραβάλλεται με την πνευματική στα πλαίσια της λειτουργίας των εννοιών του κύρους, των οικονομικών απολαβών και της κοινωνικής εξουσίας. Από την άλλη, οι φοιτητές των υψηλόβαθμων τμημάτων όπως εκείνο της Νομικής και της Ιατρικής γίνονται αντιληπτοί ως άτομα με υψηλές μαθησιακές και διανοητικές ικανότητες και εικάζεται πως θα ασκήσουν επαγγέλματα τα οποία θα τους αποφέρουν υψηλές οικονομικές απολαβές, κύρος και κοινωνική αναγνώριση.

12. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει σε ένα συνεκτικό πλαίσιο το βίωμα των εισαγωγικών εξετάσεων και την σημασία που είχαν για τον μαθητή και την μαθήτριά εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο επηρέασαν την καθημερινότητά τους, σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο, και εντοπίζοντας τους λόγους για τους οποίους θεωρούν (ή και όχι) σημαντική την εισαγωγή στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συζήτηση αυτή είχε ως παράλληλο στόχο να αναδείξει πέραν από τις δικές τους αναπαραστάσεις και εκείνες που θεωρούν πως είναι διάχυτες στην κοινωνική συνείδηση ώστε να σκιαγραφήσει τον αντιληπτικό τους χάρτη για την μόρφωση, τον θεσμό της εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία και τα άτομα εν γένει ως προς τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο.

Όπως διαπιστώθηκε, οι εισαγωγικές εξετάσεις κατείχαν μια περίοπτη θέση στην μαθητική πραγματικότητα και αποτέλεσαν στην πλειονότητα των περιπτώσεων μια δυσάρεστη εμπειρία η οποία είχε ως αποτέλεσμα να παρουσιαστεί η μαθητική ζωή ως αντικείμενο εξιδανίκευσης αλλά και «φρίκης». Επιπλέον, αναγνώρισαν πως η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία και οι εκπαιδευτικές επιλογές στις οποίες προβαίνουν οι άνθρωποι θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές (σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο) και συνεπάγονται την απόδοση ενός συνόλου χαρακτηριστικών βάσει των οποίων οι τελευταίοι ερμηνεύονται (στερεοτυπικά).

Αναλυτικότερα, εξιστορώντας τις μαθητικές τους εμπειρίες, χαρακτήρισαν τα σχολικά χρόνια του Λυκείου ως ιδιαίτερα ευχάριστα κυρίως λόγω των κοινωνικών συναναστροφών που ανέπτυξαν οι οποίες διακρίθηκαν για τον διασκεδαστικό τους χαρακτήρα. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις υποστηρίχθηκε πως εφόσον ήταν εφικτό, θα επέστρεφαν στα μαθητικά έδρανα. Όσον αφορά τις μαθητικές τους υποχρεώσεις, υποστήριξαν πως οι τελευταίες δεν στάθηκαν περιορίστηκες στην καθημερινότητά τους καθώς είχαν στην διάθεσή τους αρκετό ελεύθερο χρόνο. Επιπλέον, δεν αποτέλεσαν αντικείμενο γονικής ώθησης ή πίεσης καθώς απολάμβαναν την ύπαρξη ενός ανεξάρτητου πλαισίου αναφορικά με την γονική παρεμβατικότητα στο ζήτημα της μελέτης του σχολικού γνωστικού αντικειμένου. Ο χαρακτήρας της ανεξαρτησίας υποστηρίχθηκε και σε σχέση με τον γενικότερο τρόπο ζωής καθώς επισήμαναν πως είχαν την ελευθερία να κινούνται στον χώρο και να εκφράζονται έχοντας ελαχίστους ή καθόλου περιορισμούς από την πλευρά των γονιών τους.

Συνεπώς παρουσίασαν μια εξιδανικευμένη εκδοχή του μαθητικού βιώματος το οποίο χαρακτηριζόταν από τις διασκεδαστικές κοινωνικές συναναστροφές, τον διακριτικό ρόλο της σχολικής μελέτης και την διαμόρφωση της ταυτότητας στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος εντός του οποίου ήταν εφικτή η ελεύθερη έκφραση και η ευελιξία. Ωστόσο, και καθώς η συζήτηση μετέβη στο βίωμα των πανελλαδικών εξετάσεων, η εξιδανικευμένη εμπειρία που παρουσιάστηκε ανωτέρω κλονίστηκε από ορισμένους καταναγκασμούς οι οποίοι σχετίζονται, έμμεσα και άμεσα, με την διαδικασία της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η οποία φαίνεται να επέφερε ορισμένους περιορισμούς στο πεδίο της νόησης και της δράσης.

Ειδικότερα, οι πανελλαδικές εξετάσεις είχαν μια ιδιαίτερα σημαντική θέση στην μαθητική πραγματικότητα των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας. Οι τελευταίοι αποδίδουν την σημαντικότητα αυτήν στην θεώρηση πως οι εισαγωγικές εξετάσεις είναι καθοριστικές για τους υποψηφίους της καθώς μια ενδεχόμενη αποτυχία έμελε να είναι καταστροφική για το επαγγελματικό τους μέλλον. Ως συνέπεια, η ιδέα των εισαγωγικών εξετάσεων και η εμπλοκή με τις τελευταίες συνέβαλλε στην πρόκληση διαφόρων αρνητικών συναισθημάτων, εκ των οποίων κυρίαρχο ήταν το άγχος, ως απόρροια του φόβου της αποτυχίας. Το συναισθηματικό πλαίσιο το οποίο αποτυπώθηκε βρίσκεται σε συνάφεια με τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε η Ζαγκλαρά (2014) τα οποία παρατέθηκαν συνοπτικά στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

Το αρνητικό συναισθηματικό πλαίσιο και η σημαντικότητα της διαδικασίας των εισαγωγικών εξετάσεων για τον μαθητή και την μαθήτριά ενισχύονταν (ή ίσως και να ήταν αποτέλεσμα της) από την εμπλοκή και την σημασία που έδιναν στην τελευταία όλοι οι άμεσα και έμμεσα ενδιαφερόμενοι. Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως θεματικές όπως η μελέτη του σχολικού γνωστικού αντικείμενου, η σχολική επίδοση και αξιολόγηση και οι προτιμήσεις στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούσαν το επίκεντρο της συζήτησης ανάμεσα σε γνωστούς και αγνώστους σε διάφορες στιγμές της καθημερινότητας. Το πλαίσιο αυτό συνέβαλλε στην διαμόρφωση μιας περιρρέουσας ατμόσφαιρας η οποία υπέβαλλε στους μαθητές και τις μαθήτριες την συναισθηματική εμπλοκή με τις πανελλαδικές εξετάσεις. Ένας εκ των συμμετεχόντων της έρευνας υποστήριξε πως παρόλο που ο ίδιος δεν είχε επενδύσει συναισθηματικά στην διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων, δεν κατάφερε να μείνει ανεπηρέαστος από το γενικότερο (αγχώδες) κλίμα που τις περιέβαλλε. Τα ανωτέρω ευρήματα

μπορούν να ειπωθούν σε συνάφεια με τα αντίστοιχα της έρευνας που διεξήγαγε η Κωνσταντοπούλου κ.α (2015), σύμφωνα με τα οποία οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις από την αξιολόγηση και την γενικότερη επίδοση στο σχολείο συνέβαλλαν στην πρόκληση άγχους το οποίο οι μαθητές εσωτερίκευαν.

Συνδυαστικά με το ανωτέρω πλαίσιο, οι περισσότεροι/ες από τους συμμετέχοντες/χουσες της παρούσας μελέτης υποστήριξαν πως οι μαθητικές υποχρεώσεις (υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής επιτυχίας) συνιστούσαν την γενικότερη κατεύθυνση της μαθητικής ζωής και ήταν το επίκεντρο της εστίασης της. Όπως διατυπώθηκε και προηγουμένως, η συζήτηση για τις εισαγωγικές εξετάσεις δεν περιορίζονταν στα πλαίσια του σχολείου αλλά απασχολούσε το ενδιαφέρον των υποκειμένων της σε διάφορες πτυχές της καθημερινότητας τους. Ως αποτέλεσμα, σε αρκετές περιπτώσεις υποστηρίζεται πως η ιδέα της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και των αντίστοιχων εξετάσεων τους απασχολούσε νοητικά ακόμη και στις στιγμές της καθημερινότητας οι οποίες δεν σχετίζονταν με το σχολικό πλαίσιο. Τέτοιες στιγμές ήταν και οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου οι οποίες, όπως επισήμανε μια εκ των συμμετεχουσών της έρευνας, «χρωματίζονταν» από την ιδέα των εξετάσεων.

Η σημασία της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την σχέση που αναπτύχθηκε με το σχολικό γνωστικό αντικείμενο. Κατά την διάρκεια της συζήτησης για την μελέτη των σχολικών μαθημάτων, υποστηρίχθηκε πως η ενασχόληση με τα τελευταία δεν πραγματοποιούνταν στα πλαίσια της ενεργητικής επιλογής αλλά αποτελούσε αντικείμενο μιας έμμεσης υποχρέωσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως το σχολικό γνωστικό αντικείμενο δεν σχετίζονταν με τα προσωπικά ενδιαφέροντα τους ούτε με τις ακαδημαϊκές σπουδές που έμελλε να πραγματοποιήσουν. Ωστόσο, καθώς ο δρόμος προς τα (δημόσια) τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν προσπελάσιμος μόνο μέσω των εισαγωγικών εξετάσεων δίχως να προσφέρονται σημαντικές εναλλακτικές, καθίσταντο υποχρεωμένοι να επενδύσουν στην σχολική μελέτη για να επιτύχουν τον σκοπό τους και να χρησιμοποιήσουν μέσα τα οποία δεν ευνοούσαν την καλλιέργεια των προσωπικών τους γνωστικών ενδιαφερόντων αλλά την εκπαιδευτική επιτυχία (όπως μέσω της αποστήθισης). Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με εκείνα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Γώγου και Καλεράντε (2015) κατά τα οποία εκφράζεται η πεποίθηση πως το εξεταστικό σύστημα απομακρύνει τους μαθητές από την πραγματική επαφή με τα γνωστικά πεδία μέσω της

επικέντρωσης στην χρηστική γνώση στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος όπου η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθίσταται σε αυτοσκοπό.

Μετακινούμενοι εκ νέου στο επίπεδο του γενικότερου τρόπου ζωής, παρά την ύπαρξη των συνθηκών εκείνων που καθιστούσαν εφικτή την ελεύθερη κίνηση στον χώρο (διακριτική γονική επιτήρηση και ελευθερίες που συνάδουν με εκείνες της ενήλικης ζωής) και την απρόσκοπτη επένδυση στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (ελεύθερος χρόνος σε σχέση με τις μαθησιακές υποχρεώσεις τον οποίο αξιοποιούσαν κατ' επιλογήν), σε αρκετές περιπτώσεις η συζήτηση για τις εξωσχολικές δραστηριότητες έφερε στην επιφάνεια μια γενικότερη κατεύθυνση των τελευταίων στα καθήκοντα που υπαγόρευε ο μαθητικός ρόλος.

Αρκετοί εκ των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας υποστήριξαν πως το πεδίο δράσης τους περιορίζονταν σε αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζονταν χωρικά γύρω από την γειτονία και το σχολείο ή και σε εκείνες που σχετίζονταν με το τελευταίο (όπως η ανάπαυση από την σχολική μελέτη). Μολονότι τίποτα δεν τους απέτρεπε από το να κινηθούν έξω από τον μαθητικό κύκλο και να δοκιμαστούν σε νέες προκλήσεις, υποστηρίζουν πως κατά την διάρκεια της μαθητικής τους ζωής περιορίζονταν στην επιτέλεση του μαθητικού τους ρόλου και των αντίστοιχων καθηκόντων του (σχολική μελέτη και εκπαιδευτική επιτυχία). Σε αυτό μπορεί να συνέβαλλαν διάφοροι παράγοντες όπως οι όποιοι περιορισμοί της ανήλικης ταυτότητας. Ωστόσο, και βάσει των όσων διατυπώθηκαν ανωτέρω, είναι ασφαλές να υποθέσουμε πως η σημασία που είχαν οι εισαγωγικές εξετάσεις και το γενικότερο πλαίσιο που τις περιέβαλλε συνέβαλλε στην ενίσχυση (ή και την διαμόρφωση) ορισμένων περιορισμών στον γενικότερο τρόπο ζωής των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας.

Ειδικότερα, δεν υποστηρίζουμε μια άμεση συσχέτιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των υποχρεώσεών του με τους περιορισμούς και τους φραγμούς που θέτει στην καθημερινότητα όπως αναδεικνύεται από τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Γώγου και Καλεράντε (2015). Η παρουσία των φραγμών στην εν προκειμένω περίπτωση αποδίδεται κυρίως στην ολοκληρωτική εστίαση στην μελέτη του σχολικού γνωστικού αντικειμένου η οποία συνέβαλλε στην εξάλειψη του ελεύθερου χρόνου και στην αποδιοργάνωση του εαυτού στα πλαίσια ενός κλειστού περιβάλλοντος. Χρησιμοποιώντας τον όρο της δέσμευσης, οι συμμετέχοντες/χουσες της παρούσας μελέτης φαίνεται να παρουσίασαν μια μέσης ισχύος δέσμευση με τον μαθητικό ρόλο, όπως εκείνη παρουσιάζεται στα ευρήματα της έρευνας των Κυρίτση και Παπαοικονόμου

(2011), κατά την οποία ο μαθητικός ρόλος και οι αντίστοιχες υποχρεώσεις του αποτέλεσαν μια σημαντική παράμετρο στην ταυτότητα του εφήβου αλλά και δεν κατέλαβαν μια κυριαρχική θέση σε αυτήν. Εκείνο το οποίο υποστηρίζουμε είναι πως μολονότι η σημασία των εισαγωγικών εξετάσεων δεν μετουσιώθηκε πρακτικά σε μια ολοκληρωτική εστίαση της καθημερινότητας στην σχολική μελέτη και τις μαθητικές υποχρεώσεις εν γένει, η σημασία αυτών και η πανταχού παρουσία τους στην καθημερινότητα των μαθητών και των μαθητριών μπορεί να είχε έμμεσα κάποιον (μικρό ή μεγαλύτερο) ρόλο στο περιορισμό του πεδίου δράσης τους.

Ενδεικτικό είναι πως στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι καταναγκασμοί και οι περιορισμοί που εκφράστηκαν κατά την σκιαγράφηση του μαθητικού βιώματος εξαλείφθηκαν με την έναρξη της φοιτητικής ζωής η οποία τους/τις έφερε αντιμέτωπους με μια πρωτόγνωρη κατάσταση. Η τελευταία παρουσιάζεται ως μια μετάβαση από ένα καταπιεστικό περιβάλλον στο οποίο είχαν καθορισμένους ρόλους και καθήκοντα σε ένα ανοικτό περιβάλλον το οποίο τους προσέφερε μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας. Τα φοιτητικά χρόνια χαρακτηρίστηκαν ως πιο εξελικτικά, ενεργητικά και δημιουργικά σε σύγκριση με τα μαθητικά καθώς κατέστησαν εφικτή την επικέντρωση στις προσωπικές επιθυμίες και στα ενδιαφέροντα στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος που τους παρείχε περισσότερες δυνατότητες, διεξόδους και επιλογές.

Στα πλαίσια αυτά μεταβλήθηκε και ο χαρακτήρας της εμπλοκής με το σχολικό γνωστικό αντικείμενο ο οποίος έπαψε να είναι καταναγκαστικός και καταπιεστικός. Αντιθέτως, η ενασχόληση με το ακαδημαϊκό αντικείμενο των σπουδών χαρακτηρίστηκε από το προσωπικό ενδιαφέρον και την περιέργεια για μάθηση καθώς αποτέλεσε αντικείμενο προσωπικής επιλογής και η μαθησιακή διαδικασία, απαλλαγμένη από τις μεθόδους που χαρακτήριζαν την σχολική μελέτη, όπως η αποστήθιση και η επικέντρωση σε μια και μοναδική πηγή σπουδών, απέκτησε πλουραλιστικό χαρακτήρα καθώς διευκολύνεται και ενθαρρύνεται η πρόσβαση στον χώρο των βιβλιοθηκών και η παρακολούθηση επιστημονικών σεμιναρίων. Μεταξύ άλλων, η εξελικτική διάσταση των φοιτητικών χρόνων αποδίδεται και στις κοινωνικές συναναστροφές που ανέπτυξαν εντός του φοιτητικού πλαισίου καθώς υποστήριξαν πως ήταν ιδιαίτερα σημαντικές στην ανανέωση και στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Ωστόσο, το ανωτέρω πλαίσιο δεν συνεπάγεται πως η φοιτητική πραγματικότητα που παρουσιάστηκε ήταν αντιπροσωπευτική για την ολότητα των φοιτητών και των φοιτητριών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Όπως διατυπώθηκε και στα κεφάλαια της θεωρίας, η

είσοδος στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει ευχαρίστηση στην περίπτωση της ομαλής προσαρμογής στο νέο φοιτητικό περιβάλλον (Κεδράκα κ.α, 2015) ή μπορεί να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα στην αντίστροφη περίπτωση, όπως είναι η ανασφάλεια και το άγχος (Cutrona, 1982). Και στην παρούσα έρευνα η έναρξη της φοιτητικής σταδιοδρομίας συνέβαλλε σε ορισμένες (τρεις) περιπτώσεις στην πρόκληση ενός μεταβατικού σοκ το οποίο ήταν αποτέλεσμα της αδυναμίας προσαρμογής στο νέο δίκτυο αλληλεπιδράσεων και ανταπόκρισης στις νέες ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Επιπλέον, το πλέγμα ασφάλειας και ξεγνοιασιάς που περιέβαλλε δυο φοιτητές κατά την διάρκεια της μαθητικής τους ζωής διαλύθηκε με την έναρξη της φοιτητικής τους σταδιοδρομίας η οποία επέφερε μια αγχώδη κατάσταση για το μέλλον που μοιάζει πολύ με εκείνη που παρουσιάστηκε κατά την σκιαγράφηση της εμπειρίας των εισαγωγικών εξετάσεων. Σύμφωνα με αυτήν, η απόκτηση του τίτλου σπουδών και οι ορθές επιλογές κρίνονται καθοριστικές για το επαγγελματικό τους μέλλον.

Επιστρέφοντας στην έμφαση που δίνεται στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υποστηρίζεται η ύπαρξη ενός γενικότερου πλαισίου αντιλήψεων που κατευθύνουν τον μαθητή και την μαθήτριά στην σχολική μελέτη και την εκπαιδευτική επιτυχία. Σύμφωνα με την θεώρηση αυτή, η οποία απασχόλησε ένα σημαντικό κομμάτι της βιβλιογραφικής επισκόπησης του θεωρητικού πλαισίου, μια αόρατη δύναμη, η οποία παίρνει την μορφή της κοινωνίας και των προτύπων της, καθιστά δεδομένη και επιτακτική την εκπαιδευτική επιτυχία και την εισαγωγή στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αιτιολόγηση του συγκεκριμένου φαινομένου μας οδηγεί σε δυο κατηγορίες απαντήσεων.

Πρώτον, η έμφαση στον θεσμό της εκπαίδευσης αποδίδεται στην αντίληψη πως η εκπαιδευτική επιτυχία συνεπάγεται την επαγγελματική αποκατάσταση. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η εισαγωγή σε ένα τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η απόκτηση ενός τίτλου σπουδών αυξάνει και σε περιπτώσεις εξασφαλίζει την επαγγελματική αποκατάσταση στα πλαίσια μιας θεώρησης που συσχετίζει τις ακαδημαϊκές σπουδές με την επαγγελματική εξειδίκευση η οποία παράλληλα συνεπάγεται τις υψηλότερες οικονομικές απολαβές. Η θεώρηση αυτή μπορεί να ιδωθεί σε συνάφεια με την φετιχιστική αντιμετώπιση του θεσμού της εκπαίδευσης στην οποία αναφέρεται ο Τσουκαλάς (1996) και κατά την οποία η εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση λογίζεται ως ένα μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής ανέλιξης. Η κορεσμένη

αγορά εργασίας και η πληθώρα των πτυχιούχων αντί να μειώνουν ενισχύουν το φαινόμενο αυτό καθώς σε αρκετές περιπτώσεις υποστηρίζεται πως ακόμα και σε εργασιακές θέσεις στις οποίες δεν απαιτείται κάποιος ιδιαίτερος βαθμός ειδίκευσης υπάρχει μεγάλη προσφορά εργατικού δυναμικού και συνήθως προτιμάται ο/η κάτοχος τίτλου σπουδών.

Δεύτερον, υποστηρίζεται πως η εκπαιδευτική επιτυχία και η εισαγωγή στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τα πρακτικά οφέλη που δύναται να αποφέρει αλλά συνδέεται και με την κοινωνική εικόνα του ατόμου και τους ορισμούς που συνεπάγεται. Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνοδεύεται από συναισθήματα προσωπικής και οικογενειακής υπερηφάνειας και ολοκλήρωσης. Παράλληλα, μετακινούμενοι από το προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο σε εκείνο της ευρύτερης κοινωνίας, επισημαίνεται πως το εκπαιδευτικό κατόρθωμα λειτουργεί ως ένα μέσο κοινωνικής επίδειξης σε γνωστούς και αγνώστους καθώς μεταβάλλει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικά επιτυχημένος ορίζει τον εαυτό και ορίζεται από τους άλλους.

Από την άλλη η εκπαιδευτική αποτυχία εικάζεται πως επιφέρει τα αντίστροφα συναισθήματα. Προηγουμένως διατυπώθηκε πως η ιδέα (ή ο φόβος) της αποτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις συνέβαλε στην πρόκληση μιας αγχώδους κατάστασης που κατέβαλλε τον μαθητή και την μαθήτριά. Όταν κλήθηκαν να εκφράσουν τα θεωρούμενα συναισθήματα που θα βίωναν στην ενδεχόμενη περίπτωση που θα αποτύγχαναν να εισαχθούν σε οποιοδήποτε τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανέδειξαν εκείνα της λύπης, της ντροπής και της μειονεξίας. Εστιάζοντας την προσοχή μας στα δυο τελευταία, γίνεται αντιληπτό πως σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την εικόνα του εαυτού όπως εκείνος προβάλλεται στους άλλους.

Κατά την εκπαιδευτική αποτυχία το αίσθημα της περηφάνιας μετατρέπεται σε αιδώ για τον μαθητή και την οικογένεια του καθώς ο εκπαιδευτικά αποτυχημένος φαίνεται να φέρει τα σημάδια ενός κοινωνικού στιγματισμού. Ενδεικτικό είναι πως σε δυο περιπτώσεις εκφράστηκε η έννοια της ανικανότητας σε σχέση με την αδυναμία της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε ένα περιβάλλον όπου η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική (ή και δεδομένη), όποιος/α δεν καταφέρνει να ανταπεξέλθει στις μαθησιακές του υποχρεώσεις νιώθει μειονεκτικά έναντι των άλλων. Το αντιληπτικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία και το πώς εκείνες μεταβάλλουν τον τρόπο με τον οποίο

το άτομο ορίζει τον εαυτό και (θεωρεί ότι) ορίζεται από τους άλλους συμφωνούν με τον πυρήνα των ευρημάτων της έρευνας που διεξήγαγε η Ζαγκλαρά (2014).

Οι ανωτέρω θέσεις φέρνουν στην επιφάνεια την έννοια της αξίας σε σχέση με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Κατά την συζήτηση για την διαδικασία της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες/χουσεσ εκφράζουν την ανάγκη της ύπαρξης ενός συστήματος αξιολόγησης το οποίο θα κρίνει τους άξιους και τους ανάξιους να σπουδάσουν στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφορικά με το υπάρχον σύστημα εισαγωγής, οι απόψεις ποικίλουν σε εκείνες που το χαρακτηρίζουν από αξιοκρατικό και αδιάβλητο έως αποτυχημένο και άδικο. Ωστόσο η πλειονότητα εξ αυτών συνηγορεί στην δημιουργία ενός νέου εισαγωγικού συστήματος το οποίο θα είναι πιο ελαστικό και εύστοχο στην ανάδειξη των άξιων της διαδικασίας, κάτι το οποίο κρίνεται αρκετά εύλογο δεδομένης της δυσάρεστης εμπειρίας που αποκόμισαν από την διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων.

Η έννοια της αξίας και η ανάδειξή της περιορίζεται αρχικά σε εκείνη που σχετίζεται με τις μαθησιακές ικανότητες στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού και δεν συγχέεται με την μόρφωση καθώς υποστηρίζεται πως το εκπαιδευτικό επίπεδο του ανθρώπου δεν υποδεικνύει το μορφωτικό του επίπεδο. Ειδικότερα, κατά την συζήτηση για την έννοια της μόρφωσης, επισήμαναν πως η τελευταία είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον άνθρωπο καθώς υποδεικνύει το ποιον του και συμβάλλει στην πρόοδο, την διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και την (πνευματική) ανεξαρτησία.

Η συμβολή του εκπαιδευτικού θεσμού στα ανωτέρω δεν αμφισβητείται καθώς υποστηρίζεται πως δύναται να ξεκλειδώσει διάφορα ερεθίσματα. Ωστόσο αντιμετωπίζεται κατά κύριο λόγο ως ένας πάροχος γνώσεων (μεταξύ πολλών) ο οποίος υποδεικνύει ελάχιστα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μελών του. Εν αντιθέσει, σε αρκετές περιπτώσεις υποστηρίχθηκε πως ένας άνθρωπος δίχως σημαντικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο μπορεί να είναι πιο μορφωμένος από κάποιον κάτοχο ενός τίτλου σπουδών. Αυτό αποδίδεται στην πεποίθηση πως η μόρφωση είναι αποτέλεσμα όλων των πτυχών της κοινωνικής ζωής του ατόμου και σχετίζεται με το περιβάλλον που διαμόρφωσε την ταυτότητα του και τον τρόπο με τον οποίο επένδυσε και καλλιέργησε τον εαυτό του.

Μολοταύτα, αναγνώρισαν πως οι σχολικές και οι ακαδημαϊκές σπουδές έχουν ως αποτέλεσμα την απόδοση ορισμένων χαρακτηριστικών (και σε αρκετές περιπτώσεις και οι ίδιοι/ες προέβησαν σε τέτοιους χαρακτηρισμούς) τα οποία μεταβάλλουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύονται και κατηγοριοποιούνται κοινωνικά. Προς διερεύνηση των αντιλήψεων αυτών, τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους για τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία χαίρουν της κοινωνικής εκτίμησης και αποτελούν τον διακαή πόθο πολλών οικογενειών (όπως η Νομική και η Ιατρική) και των ιδρυμάτων της τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης (με επίκεντρο τα επαγγελματικά Λύκεια και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) και τον αντίστοιχο μαθητικό και φοιτητικό τους πληθυσμό.

Ξεκινώντας από τα πρώτα, η δημοτικότητα ορισμένων τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (όπως η Ιατρική) αποδίδεται ως επί των πλείστον στο κοινωνικό κύρος που απολαμβάνουν. Ειδικότερα, υποστηρίζουν πως το εν λόγω κύρος αποτελεί απόρροια των υψηλών οικονομικών απολαβών που μέλει να λαμβάνουν οι απόφοιτοί τους κατά την άσκηση των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Παράλληλα, το κύρος ενισχύεται από το γεγονός πως τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα συσχετίζονται με επαγγελματικές διεξόδους οι οποίες χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά λειτουργήματα.

Καθώς τα εν λόγω τμήματα έχουν τις υψηλότερες βαθμολογικές βάσεις εισαγωγής, θεωρούνται πως είναι προσιτά μόνο από τους καλύτερους των μαθητών και των μαθητριών. Ως αποτέλεσμα ο φοιτητικός πληθυσμός που κατάφερε να εισαχθεί σε αυτά επικροτείται για τα εκπαιδευτικά του επιτεύγματα και τις μαθησιακές και διανοητικές του ικανότητες. Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις, εκφράστηκε (έμμεσα και άμεσα) η πεποίθηση πως τα εν λόγω τμήματα προσφέρουν υψηλότερα μορφωτικά εχέγγυα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα. Στην συγκρότηση της ανωτέρω θεώρησης φαίνεται να είναι σημαντική η συμβολή των βαθμολογικών εισαγωγικών βάσεων οι οποίες με την διαδικασία της σύγκρισης υποβάλλουν των ανωτερότητα και την κατωτερότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Τέλος, κατά την διάρκεια της συζήτησης για τις διεξόδους που προσφέρονται στους απόφοιτους των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, αρκετοί εκ των συμμετεχόντων/χουσών της έρευνας χρησιμοποίησαν στον λόγο τους τις έννοιες της εξουσίας και της κοινωνικής ιεραρχίας. Οι τελευταίες σχετίζονται με τους κοινωνικούς ρόλους που μέλλει να διαδραματίσει ο φοιτητικός τους πληθυσμός ο οποίος κατατάσσεται στα υψηλότερα σκαλοπάτια της κοινωνικής

ιεραρχίας. Η κατηγοριοποίηση αυτή κρίνεται αρκετά εύλογη αν συνυπολογίσουμε πως ο τελευταίος διακρίνεται για τις μαθησιακές και διανοητικές του ικανότητες και μέλει να ασκήσει επαγγέλματα τα οποία απολαμβάνουν του κοινωνικού κύρους και θα του αποφέρουν υψηλές οικονομικές απολαβές.

Η συζήτηση για τα ιδρύματα της τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης τοποθετήθηκε στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς από τους συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας και διεξήχθη με την χρήση παρόμοιας ορολογίας. Οι τελευταίοι υποστήριξαν πως τα επαγγελματικά Λύκεια και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα είναι (ή θεωρούνται) κατώτερα σε σύγκριση με τα γενικά Λύκεια και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Όσον αφορά τα ΤΕΙ, η απόδοση της κατωτερότητας εστιάζει κατά κύριο λόγο στις χαμηλότερες βαθμολογικές βάσεις εισαγωγής. Σύμφωνα με αυτήν την θεώρηση, στην οποία συνοπτικά αναφερθήκαμε προηγουμένως, οι βαθμολογικές βάσεις εισαγωγής τοποθετούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε μια συγκριτική διαδικασία κατά την οποία οι χαμηλότερες βαθμολογικές βάσεις συνεπάγονται τα κατώτερα μορφωτικά εχέγγυα. Καθώς οι βαθμολογικές βάσεις των ΤΕΙ είναι χαμηλότερες από εκείνες των ΑΕΙ του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου, τα πρώτα κρίνονται ως κατώτερα. Παράλληλα υποδεικνύουν και την εκπαιδευτική ποιότητα του φοιτητικού τους πληθυσμού ο οποίος θεωρείται πως έχει περιορισμένες μαθησιακές ικανότητες και κατέβαλλε μικρότερη προσπάθεια να προαχθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε ορισμένες περιπτώσεις υποστηρίχθηκε πως η κοινωνική πολιτική με τους διακριτικούς τίτλους που αποδίδει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (όπως με τον τίτλο της ανώτατης εκπαίδευσης) συντελεί στην υποβάθμιση ορισμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Για αυτούς τους λόγους, και ανατρέχοντας στην προηγούμενη συζήτηση αναφορικά με τα συναισθήματα που επιφέρει η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τον εαυτό του ατόμου και πως προβάλλεται στους άλλους, υποστηρίχθηκε σε αρκετές περιπτώσεις πως η εισαγωγή σε ένα ΤΕΙ δεν προσφέρει την ίδια αίσθηση υπερηφάνειας και ολοκλήρωσης που θα απέφερε η εισαγωγή σε ένα ΑΕΙ.

Όσον αφορά τα επαγγελματικά Λύκεια, η απόδοση της κατωτερότητας εστιάζει στις ιδιότητες της συμπεριφοράς του μαθητικού τους πληθυσμού. Ειδικότερα, η λέξη «αλητεία» χρησιμοποιήθηκε σε πολλές περιπτώσεις για να χαρακτηρίσει τον μαθητικό πληθυσμό των επαγγελματικών Λυκείων. Ο τελευταίος χαρακτηρίζεται για την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και την αδυναμία του να συμμορφωθεί με τους κανόνες της κοινωνικής ευπρέπειας. Παράλληλα

υποστηρίζεται πως ο δρόμος προς την επαγγελματική εκπαίδευση δεν αποτελεί αντικείμενο επιλογής αλλά υποχρέωσης λόγω της αναγκαιότητας εργασιακής εξειδίκευσης η οποία έχει ως στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση. Ως αποτέλεσμα, η υποχρέωση στην εκπαίδευση συνδυαστικά με τις ιδιότητες της συμπεριφοράς του μαθητικού πληθυσμού των επαγγελματικών Λυκείων συνεπάγεται την συγκρότηση ενός ταραχώδους σχολικού περιβάλλοντος.

Ο πυρήνας των ανωτέρω ευρημάτων παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγε η Σωτηροπούλου (1998) για την διερεύνηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατά τα οποία οι τελευταίοι χαρακτήρισαν τα επαγγελματικά Λύκεια ως σχολεία «γκέτο» στα οποία στρέφονται οι ανίκανοι μαθησιακά μαθητές και ως κατώτερα σχολεία λόγω της λειτουργίας του στερεότυπου της χειρονακτικής εργασίας.

Η ύπαρξη της στερεοτυπικής αντίληψης για τα χειρονακτικά επαγγέλματα αναγνωρίζεται και από τους συμμετέχοντες/χουσες της παρούσας μελέτης. Οι τελευταίοι υποστηρίζουν πως τα στερεότυπα για την χειρονακτική εργασία αποτελούν έναν επιπλέον παράγοντα που συντελεί στην υποβαθμισμένη εικόνα της τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης και ο οποίος συμβάλλει στο να κατατάσσεται η τελευταία χαμηλά στις προτιμήσεις του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού και των οικογενειών του.

Τα συγκεκριμένα στερεότυπα βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τις θεματικές που αναπτύχθηκαν ανωτέρω για τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία χαιρούν μεγάλης εκτίμησης ακολουθώντας ωστόσο την ακριβώς αντίστροφη πορεία. Ειδικότερα, τα χειρονακτικά επαγγέλματα χαρακτηρίζονται από τις χαμηλότερες οικονομικές απολαβές που παρέχουν και το μειωμένο κύρος τους στην κοινωνία. Παράλληλα, όσοι τα ασκούν τοποθετούνται στα χαμηλότερα σκαλοπάτια της κοινωνικής ιεραρχίας.

Εμπλουτίζοντας την συγκεκριμένη συζήτηση ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο κατηγοριοποιούνται τα άτομα ως προς τις εκπαιδευτικές τους επιλογές, ένας εκ των συμμετεχόντων της έρευνας σκιαγράφησε (κατά έμμεσο τρόπο) τους φοιτητές/τριες ενός διακεκριμένου ΑΕΙ ως μέλη της κοινωνίας τα οποία έχουν μεγάλες βλέψεις για τον εαυτό τους και μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην πρόοδο της τελευταίας. Από την άλλη, παρουσιάζει τον μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό των ιδρυμάτων της τεχνικό-επαγγελματικής

εκπαίδευσης ως απλά λειτουργικά μέρη που συντηρούν την κοινωνική μηχανή και τα χαρακτήρισε, άθελα του, ως «τιποτένια».

Σε ένα άλλο παράδειγμα το οποίο σχετίζεται άμεσα με τις επαγγελματικές διεξόδους που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ένας εκ των συμμετεχόντων της έρευνας αναφέρθηκε στην εργασιακή θέση που θα λάμβανε ο απόφοιτος ενός ΤΕΙ και ενός ΑΕΙ του ίδιου αντικειμένου σπουδών στα πλαίσια μιας σύγχρονης επιχείρησης. Ειδικότερα, υποστηρίζει πως ο απόφοιτος του ΤΕΙ μέλει να αποτελέσει τον μέσο εργαζόμενο της επιχείρησης ο οποίος θα λαμβάνει βασικό μισθό και θα έχει περιορισμένες εξουσίες. Από την άλλη, ο απόφοιτος του ΑΕΙ μέλει να λάβει διευθυντική θέση καθώς φέρει την σφραγίδα και την τεχνογνωσία ενός κοινωνικά αναγνωρισμένου τμήματος (στην συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόταν στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών) και ως αποτέλεσμα επρόκειτο να λάβει υψηλότερες οικονομικές απολαβές και να αποτελέσει τον εντολέα και κάτοχο των εξουσιών εντός της επιχείρησης.

Αξίζει να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο παράδειγμα διατυπώθηκε προς υποστήριξη του πλεονεκτήματος των εργασιακών διεξόδων που προσφέρει το ΤΕΙ (όντας και ο συμμετέχοντας που το διατύπωσε φοιτητής ΤΕΙ) έναντι των ΑΕΙ, καθώς το επιχειρήματό του συνίστατο στις ποσοτικές αναλογίες των εργαζομένων στα πλαίσια μιας επιχείρησης (ότι δηλαδή μια επιχείρηση διαθέτει 100 απόφοιτους ΤΕΙ και μόλις έναν απόφοιτο ΑΕΙ ο οποίος όμως έχει την θέση του διευθυντή).

Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες/χουσες της έρευνας ανέδειξαν την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο τους περιόριζε μέσω της επικέντρωσης στην χρηστική γνώση και τους απομάκρυνε από την ουσιαστική επαφή με τα γνωστικά πεδία υποβάλλοντας μια μαθησιακή διαδικασία η οποία στόχευε όχι στην ποιότητα της μάθησης αλλά στα μέσα που θα επέφεραν την επιτυχία στην διαδικασία των εισαγωγικών εξετάσεων προσφέροντας ελάχιστες εναλλακτικές. Η κατάσταση αυτή αποτελούσε (και) απόρροια ενός γενικότερου πλαισίου αντιλήψεων οι οποίες σχετίζονται με την σημασία που έχει ο θεσμός της εκπαίδευσης ως προς τις λειτουργίες που επιτελεί στην κοινωνική και εργασιακή ιεράρχηση. Άλλωστε η συζήτηση για την εισαγωγή και την φοίτηση στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περιορίστηκε σε αναφορές που συσχετίζουν την εκπαίδευση με την επαγγελματική κατάρτιση, τις οικονομικές απολαβές και το κοινωνικό κύρος. Το γενικότερο αυτό πλαίσιο πέραν του ότι στερεί από την εκπαίδευση τον πραγματικό της ρόλο, εγκλωβίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες,

συναισθηματικά και πρακτικά, στην ιδέα και την σημασία των εισαγωγικών εξετάσεων σε μια ηλικία κατά την οποία οι διαστάσεις της προσωπικότητάς τους αναδιοργανώνονται σε σημαντικό βαθμό, κάτι που συμβάλλει σημαντικά στην διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Η τελευταία αντί να επιτελείται στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος το οποίο εναρμονίζεται με την νεανική κουλτούρα και τους καθιστά μοναδικούς και ικανούς να δημιουργήσουν και να δημιουργηθούν ελεύθερα και πλουραλιστικά με την χρήση των γνωστικών εργαλείων ως εφοδίων στην προσπάθειά τους αυτή, τους κατευθύνει αντίθετα σε μια καταναγκαστική εμπλοκή με το σχολείο, το γνωστικό αντικείμενο και την διαδικασία της αξιολόγησης η οποία στηρίζεται στον φόβο της αποτυχίας (με ότι εκείνη συνεπάγεται) και η οποία φαίνεται να καλλιεργεί μια χρησιμοθηρική αντίληψη της γνώσης και του εκπαιδευτικού συστήματος που αλλοιώνει τον ουσιαστικό τους ρόλο.

12.1 Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Μέσω της παρούσας μελέτης εντοπίστηκαν και διατυπώθηκαν κοινά σημεία αναφοράς κατά την εξιστόρηση του βιώματος των εισαγωγικών εξετάσεων και την έκφραση των απόψεων (των προσωπικών ή και εκείνων που θεωρείται πως είναι διάχυτες στην κοινωνική συνείδηση) για τον εκπαιδευτικό θεσμό και για τα άτομα ώστε να θεωρείται σε ένα βαθμό αντιπροσωπευτική ορισμένων κοινωνικών τάσεων.

Ωστόσο, η επιλογή των συμμετεχόντων/χουσών θα μπορούσε να ήταν τέτοια ώστε να διευκολύνεται η εις βάθος διερεύνηση συγκεκριμένων θεματικών πτυχών, η ανάδειξη του πλούτου των πληροφοριών και των αντιθέσεων του και η ενδυνάμωση της γενίκευσης των ευρημάτων και την επιστημονικής εγκυρότητας. Προς επίτευξη των ανωτέρω, θα μπορούσαν να είχαν δημιουργηθεί ομάδες συμμετεχόντων οι ιδιότητες των οποίων θα ήταν αντίστοιχες ορισμένων θεματικών πτυχών. Παραδείγματος χάριν, θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον η συνδυαστική συμμετοχή μαθητών και μαθητριών που πέτυχαν και απέτυχαν στις εισαγωγικές εξετάσεις (αν και η οριοθέτηση της επιτυχίας και της αποτυχίας στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαφορετικών ερμηνειών και συνεπώς πρέπει να οριστεί με σαφή κριτήρια) που θα αναφέρονταν στην εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία και οι συμμετοχή μαθητών και μαθητριών επαγγελματικών Λυκείων οι οποίοι/ες θα εξέφραζαν τις μαθητικές τους εμπειρίες και τις απόψεις τους για την επαγγελματική εκπαίδευση. Η επίτευξη του εγχειρήματος αυτού θα απαιτούσε ένα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων/χουσών ώστε να συγκροτηθούν όλες οι

υποομάδες και να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα και σε συνδυασμό με την χρήση της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου ίσως να απέβαινε ένα φιλόδοξο εγχείρημα για μια διπλωματική εργασία. Πιθανώς το ανωτέρω πλαίσιο να αναδεικνύει και την αδυναμία της παρούσας διπλωματικής εργασίας να ανταποκριθεί στις φιλοδοξίες της· δηλαδή να συγκεντρώσει και να διερευνήσει σε ένα συνεκτικό πλαίσιο το βίωμα της εισαγωγής στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδυαστικά με τις αντιλήψεις για διάφορες θεματικές που προκύπτουν από την συμμετοχή των ανθρώπων στον θεσμό της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τον οδηγό αφήγησης ζωής, εφόσον υπήρχε η δυνατότητα αναδιαμόρφωσης του θα γινόταν με τέτοιο τρόπο ώστε να κατευθύνει τους συμμετέχοντες/χουσες με πιο εύστοχο τρόπο στην ανάδειξη των υπό διερεύνηση θεματικών διατηρώντας παράλληλα την ανοικτή φύση των ερωτήσεων και τον χαρακτήρα της εξιστόρησης. Η ανάγκη μιας πιο στοχευόμενης κατεύθυνσης της συζήτησης αποδίδεται στο γεγονός πως μέσω των ερωτήσεων που τέθηκαν σε αρκετές περιπτώσεις η εξιστόρηση των προσωπικών εμπειριών ξέφευγε από τους στόχους της έρευνας. Πιθανώς να καθίστατο χρήσιμη η συμβολή της ποσοτικής συνδυαστικά με την ποιοτική μέθοδο έτσι ώστε η πρώτη να εφαρμόζονταν στις θεματικές εκείνες που χρειάζονταν να εξαχθούν έγκυρα αριθμητικά στοιχεία.

Τέλος, ορισμένες από τις θεματικές που προέκυψαν θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω μελέτης όπως η εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων του μαθητικού πληθυσμού για το τι είναι μόρφωση και τι είναι εκπαίδευση, όπως και οι προτάσεις του τελευταίου για την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ταιριάζει περισσότερο στις ανάγκες του και τις επιθυμίες του, αφού εντέλει αποτελεί και τον τελικό αποδέκτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέτοιες προτάσεις θα μπορούσαν να συμβάλουν στο να μετατραπεί το σχολείο σε ένα περιβάλλον θαλπωρής και όχι καταπίεσης και φρίκης στο οποίο ο μαθητής και η μαθήτρια είναι ενεργός/η στην μαθησιακή διαδικασία, σκέφτεται, διερωτάται και ενδιαφέρεται όχι μόνο για το γνωστικό αντικείμενο αλλά και για τους συμμαθητές του και το εκπαιδευτικό προσωπικό σε μια κοινότητα στην οποία δημιουργεί και δημιουργείται.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το επίκεντρο της εστίασης μοιάζει να βρίσκεται όχι στην δημιουργική αξιοποίηση του εφηβικού παρόντος αλλά στον προγραμματισμό του μέλλοντος καθώς το *«μυαλό σου είναι μονίμως στο*

μετά και όχι στο τώρα, στην ζωή μετά το σχολείο». Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φαντάζει ως ο απώτερος σκοπός της μαθητικής πραγματικότητας καθώς αποτελεί «μια γενικότερη κατεύθυνση της κοινωνίας στο να δώσουμε πανελλήνιες, να αποδώσουμε καλά» που συμβάλλει στην διαμόρφωση μιας περιρρέουσας ατμόσφαιρας εντός της οποίας «όλα είναι στραμμένα στις Πανελλαδικές, είναι το θέμα συζήτησης με τους συμμαθητές σου, με τους συγγενείς σου, σε ρωτάνε που θες να περάσεις, πως τα πας με τα μαθήματα» και η οποία οδηγεί στο να είναι «όλα χρωματισμένα από διάβασμα».

Οι εισαγωγικές εξετάσεις είναι «μια αφόρητη, καταπιεστική και αγχώδης φάση της ζωής συναισθηματικά» και είναι ιδιαίτερα καθοριστικές καθώς «κρίνουν το μέλλον σου και άμα δεν περάσω χάθηκα». Στο πλαίσιο αυτό η επαφή με το γνωστικό αντικείμενο στερείται του ενδιαφέροντος, της αγάπης και της περιέργειας και συνίσταται σε «μια επιβολή, με το ζόρι ντε και καλά να διαβάσεις, να εξεταστείς, σε μαθήματα που δεν έχουν καμία σχέση με αυτό που θες να γίνεις». Η μαθησιακή διαδικασία, η εκπαιδευτική επιτυχία και η εισαγωγή στα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκει την αξία της ως ένα μέσο επαγγελματικής αποκατάστασης και εξειδίκευσης καθώς «κακά τα ψέματα, αν δεν περάσεις σε κάποια σχολή, δεν ειδικευτείς, τι πιθανότητες έχεις». Επιπλέον συνίσταται και «σε μια επίδειξη, οι γονείς θέλουν να καμαρώνουν για τα παιδιά τους, θέλουν να δείξουν στους άλλους τα καλά και μορφωμένα τους παιδιά».

Η συζήτηση για τα εφόδια που προσφέρει η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση απογυμνώνει την τελευταία από τους πραγματικούς της ρόλους και λειτουργίες και εστιάζει στα επαγγελματικά προνόμια που παρέχει καθώς «συνδέουμε την κατάρτιση με την μόρφωση». Ο στόχος δεν είναι απλώς η εισαγωγή σε ένα οποιοδήποτε τμήμα αλλά σε εκείνο που μέλλει να αποφέρει τις ύψιστες οικονομικές απολαβές καθώς όσοι τα επιλέγουν «έχουν ακριβώς στο μυαλό τους τα πολλά χρήματα που θα τους φέρει το επάγγελμά τους». Παράλληλα, κάποιον ρόλο διαδραματίζει και η εικόνα που σχηματίζουν οι άλλοι για τον άνθρωπο και εκείνος για τον εαυτό του καθώς «όταν τους λέω ότι σπουδάζω Πολυτεχνείο και εγώ νιώθω περήφανη και οι άλλοι με συγχαίρουν για αυτό, αναβαθμίζομαι στα μάτια των άλλων». Το ίδιο μπορεί να ισχύει και για τους κοινωνικούς ρόλους που μέλλει να διαδραματίσει λόγω των σπουδών του και μετά το πέρας αυτών αφού «δυστυχώς ή ευτυχώς υπάρχει μια κοινωνική ιεραρχία, άλλους ρόλους και θέσεις έχει στην κοινωνία ο δικηγόρος».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βακαλιός, Θ. (2004). *Το πρόβλημα της ταυτότητας του ανθρώπου*. Αθήνα: Ψηφίδα.
- Becker, H. S. (1960). *Notes on the concept of commitment*. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.
- Bourdieu, P., Passeron J.Cl. (1996). *Οι κληρονόμοι*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P., Passeron J.Cl. (2014) *Η αναπαραγωγή: στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γώγου, Λ., Καλεράντε, Ε. (2015). *Κοινωνιολογική προσέγγιση των απόψεων μαθητών για το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (2012-2013)*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 396-406.
- Chickering, A.W., Reisser, L. (1993) *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of adjustment. In L. A. Replau & D. Perlman, *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: John Wiley,
- Durkin, K. (2007). Αναπτυξιακή Κοινωνική Ψυχολογία στο *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*, Επιμέλεια: Hewstone & Stroebe, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Foote, N. (1951). *Identification as the basis for a theory of motivation*. *American Sociological Review*, 26, 14-21.
- Ζαγκλαρά, Π. (2014). *Κοινωνιοψυχολογικές διαστάσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής: η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πάντειο Πανεπιστήμιο: Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Ζέγκερ, Ι. (1977). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Θεωρία-Μέθοδος-Πρακτική, Μετάφραση: Τζένη Μαστοράκη. Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Giddens, A., (2009). *Κοινωνιολογία*, Β' Νέα Έκδοση, Μετάφραση-Επιμέλεια: Δημήτρης, Γ. Τσαούσης. Αθήνα: Gutenberg.

Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh: Social Science's Research Centre.

Jenkins, R. (2004). *Social Identity*, Second Edition. London: Routledge, 2004

Κασσωτάκης, Μ., Παπαγγελή- Βουλιουρή, Δ. (2002). *Η πρόσβαση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κεδράκα, Καλτσιδης, & Φαλάγγα (2015). *Συναισθήματα των φοιτητών κατά την έναρξη σπουδών και σταδιοδρομίας στις Βιοεπιστήμες: Η περίπτωση του Τμήματος Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 631-642.

Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κυρίτσης, Δ., Παπαϊκονόμου, Α. (2011). *Η δέσμευση των εφήβων στο μαθητικό τους ρόλο και οι παράγοντες που τη συνδιαμορφώνουν*, Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 23, 106-128.

Κωνσταντοπούλου, Σκαρβελάκη, Μακρυγιαννάκη, Στελέτου, Τζάμαλη, & Ανδρεαδάκης (2015). *Το άγχος της αξιολόγησης*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 721-731.

Lenga, R., Ogden, V. (2000). *Lost in Transit: Attainment Deficit in Pupil Transition from Key Stage 2 to Key Stage 3*. London: Institute of Education.

Μάνος, Γ. Κ. (2000). *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (2002). *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, εκπαιδευτικό σύστημα και σχολικός πληθυσμός στο Πληθυσμός και εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Εξελίξεις και προοπτικές*, Επιμέλεια: Παππάς Γιώργος, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

McCall, G. Simmons, J. L. (1978). *Identities and Interactions*. New York: Free Press.

Μπέτσας, Γ., [Να Γκρεμίσουμε το Είδωλο των Πανελλαδικών Εξετάσεων](#) (υπερσύνδεσμος)
Ανάκτηση στις 26 Ιουλίου 2016.

Μουσουρά, Λ.Μ. (1998). *Κοινωνιολογία της Σύγχρονης Οικογένειας*, Επιμέλεια: Δ.Γ. Τσαούσης, Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Muhlbauer, R. K. (2003). *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και Έρευνα*, Μετάφραση: Δημοκίδης Δημήτρης, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2003) *Σχολική παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παπαοικονόμου, Α. (2011). *Ο ρόλος και ο εαυτός (self): η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*. Θεσσαλονίκη: [Διδακτορική Διατριβή](#) (υπερσύνδεσμος ενεργός στις 29/07/2016)

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία, Β' Τόμος, Η Ψυχική Ζωή από τη Σύλληψη έως την Ενηλικίωση*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση

Πατινώτης, Ν. (2007). *Γνώση και Εργασία. Θεωρήσεις, Ιδεολογήματα, Πραγματικότητες: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πυργιωτάκης, Ε-Ι. (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ραγιαδάκος, Χ. (2008). *Μελέτη των μαθητικών επιλογών στα μηχανογραφικά δελτία των Πανελλήνιων Εξετάσεων και συσχέτισή τους με την εντοπιότητα και τα προσφερόμενα Πανεπιστημιακά Τμήματα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σιλγάρης, Χ. (2001). *Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο: Θεσμοί, Αξίες και Πρότυπα Συμπεριφοράς στα Σχολικά Εγχειρίδια*, Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη.

Σωτηροπούλου, Κ. (1998) *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο Τεχνικό - Επαγγελματικό Λύκειο. Οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής*, Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ: τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία.

Tajfel, H., Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin, *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.

- Τσαούσης, Δ. Γ. (1989) *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Watson, D. (2005). Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού στο *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*, Επιμέλεια: Μ. Wetherell, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wetherell, M., Laflèche, M., Berkeley, R. (2007) *Identity, ethnic diversity and community cohesion (Vol. 3)*, Sage.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003) *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης, Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας.
- Χρηστάκης, Ν. (2010) Το Πρόσωπο και οι Άλλοι, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χρηστάκης, Ν. (2010) Το Βήμα των Ιδεών, Τεύχος 34, Φεβρουάριος.
- Χρηστάκης, Ν. (2016) *Ψυχοκοινωνιολογία των Μαζικών Επικοινωνιών*, Αθήνα: Gutenberg.