



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**«Κοινωνιοψυχολογικές διαστάσεις διαμόρφωσης
εκπαιδευτικής πολιτικής: η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια
εκπαίδευση»**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Παρασκευή Ζαγκλαρά

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή:

Καθηγητής Ι. Κατερέλος

Καθηγητής Σ. Παπαστάμου

Καθηγητής Ν. Πατινώτης

ΑΘΗΝΑ 2014

Πίνακας περιεχομένων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	6
1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
2.Οι εισαγωγικές εξετάσεις ως εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού Κράτους	12
2.1 Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης	16
2.2 Πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις:	20
3.Η κοινωνιοψυχολογική διάσταση της ακαδημαϊκής επίδοσης και επιτυχίας	28
3.1 Ο ρόλος των γονέων στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη σχολική επιτυχία των εφήβων	28
3.2 Η υποστήριξη της αυτονομίας του παιδιού έναντι του ελέγχου	29
3.3 Εστίαση στη διαδικασία της μάθησης έναντι εστίασης στην έμφυτη ικανότητα του ατόμου	29
3.4 Η στήριξη των παιδιών μέσω παροχής θετικού συναισθήματος έναντι της επικέντρωσης στο αρνητικό συναίσθημα.....	30
3.5 Οι θετικές αντιλήψεις για τις δυνατότητες των παιδιών έναντι των αρνητικών αντιλήψεων	30
3.6 Τύπος γονεϊκού δεσμού και σχολική επιτυχία	31
3.7 Η συμμετοχή των γονέων ως κοινωνικό κεφάλαιο, ως σημαντικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση και ο κίνδυνος της γονικής υπερ-εμπλοκής.....	33
3.8 Η επιρροή των φίλων και των συνομήλικων στην κοινωνιο-ψυχολογική υγεία και την ακαδημαϊκή επίδοση των εφήβων	35
3.9 Ο ρόλος των καθηγητών και η σημασία της υποστήριξής τους για τους μαθητές	38
3.10 Το Θετικό Σχολικό Κλίμα και η επίδρασή του στη συναισθηματική, στη φυσική ασφάλεια των παιδιών και την μαθητική επίδοσή τους	39
3.11 Το σχολικό άγχος, το άγχος των εξετάσεων και η σημασία της αυτοαντίληψης για την σχολική επίδοση.....	41
3.11.1 Το σχολικό άγχος, πώς το στρες υπονομεύει την ακαδημαϊκή επίδοση	41
3.11.2 Το άγχος των εξετάσεων και η σημασία της αυτοαντίληψης για την σχολική επίδοση	43
3.11.3 Το σχολικό άγχος, το άγχος των εξετάσεων και το σύνδρομο ακαδημαϊκής εξουθένωσης.....	45
3.12 Οι Έλληνες έφηβοι μαθητές σε σχέση με την σχολική επίδοση, το άγχος και τις σχέσεις τους με τους γονείς τους και τους συνομηλίκους	47
3.12.1 Προγνωστικοί δείκτες και χαρακτηριστικά του άγχους μεταξύ των εφήβων μαθητών	47

3.12.2 Η σχολική εμπειρία και η ψυχοκοινωνική υγεία των Ελλήνων εφήβων μαθητών	50
3.12.3 Οι Έλληνες έφηβοι, οι σχέσεις τους με τους φίλους και η επιρροή που δέχονται από αυτούς.....	52
3.12.4 Το προφίλ των φιλικών σχέσεων των εφήβων μαθητών στην Ελλάδα όπως αναδύεται από την έρευνα των Κοκκέβη και συνεργατών για την HBSC/WHO (2011)	54
3.13 Η αντίληψη για την σχολική επιτυχία και αποτυχία στην Ελλάδα και οι προσδοκίες των γονέων	54
3.14 Η επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στη σχολική επίδοση και την υγιή ανάπτυξη των εφήβων	57
3.15 Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των Ελλήνων γονέων και επιπτώσεις στην εκπαίδευση και τις ακαδημαϊκές επιλογές των εφήβων	63
3.16 Ο ρόλος του φύλου στη σχολική επίδοση και στη διαμόρφωση των προσδοκιών ακαδημαϊκής επίτευξης και επαγγελματικής αποκατάστασης	67
3.17 Ο ρόλος του φύλου στη σχολική επίδοση και στη διαμόρφωση των προσδοκιών ακαδημαϊκής επίτευξης και επαγγελματικής αποκατάστασης στην Ελλάδα	68
4.Μεθοδολογία και ταυτότητα της έρευνας.....	70
4.1 Σχεδιασμός του δείγματος	70
4.2 Διεξαγωγή της έρευνας	73
4.3 Το ερωτηματολόγιο.....	76
4.3.1 Σενάρια πρόσβασης ή αλλιώς Τα καθ' ημάς.....	77
4.4 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων	86
5.Αποτελέσματα	87
5.1 Το ισχύον σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων και η κριτική του από τους μαθητές ..	87
5.2 Η δυσκολία του συστήματος εισαγωγής	92
Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (η γνώμη των μαθητών)	92
Όπως είναι.....	92
5.3 Ο συναισθηματικός κόσμος των υποψηφίων.....	94
5.4 Το φροντιστήριο, το οικονομικό κόστος και ο σχολιασμός του από τους μαθητές...	100
5.5 Η επίδραση του συστήματος των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις μαθητών-γονιών	106
5.6 Η επίδραση του συστήματος των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους	110
5.7 Η επίδραση του συστήματος των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών.....	115
5.8 Πώς επηρεάζουν οι Πανελλήνιες εξετάσεις τη μαθητική πορεία των μαθητών;	127

5.9 Τι χρειάζεται προκειμένου να πετύχει κανείς στις Πανελλήνιες εξετάσεις;	130
5.10 Η άποψη των μαθητών για όσους δεν διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου	134
5.11 Η αντιμετώπιση των επιτυχόντων και των αποτυχόντων στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους άλλους	137
5.12 Η αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους ίδιους τους μαθητές	141
5.13 Η γνώμη των μαθητών για τον κλειστό αριθμό εισακτέων	152
5.14 Ειδικές κατηγορίες υποψηφίων.....	156
5.15 Η φοιτητική ζωή και τα χαρακτηριστικά της.....	162
5.16 Τα κριτήρια επιλογής του αντικειμένου σπουδών	166
5.17 Τα κριτήρια επιλογής του τόπου σπουδών	170
5.18 Η επιλογή του τόπου σπουδών.....	175
5.19 Οι προτάσεις του Εθνικού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	180
5.20 Κι άλλες προτάσεις.....	185
5.21 Η επίδοση στο Λύκειο και η διαμόρφωση της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	187
5.22 Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με βάση μόνο την επίδοση στο σχολείο, χωρίς Πανελλήνιες εξετάσεις.....	188
5.23 Η ελεύθερη για όλους τους μαθητές εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	193
5.24 Ποιοι πρέπει να διαμορφώνουν το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ;	199
6. Παραγοντική ανάλυση - Factor Analysis.....	201
6.1 Κοινωνιοψυχολογική διάσταση των Πανελλήνιων εξετάσεων	201
6.2 Κριτική του ισχύοντος εξεταστικού συστήματος.....	207
6.3 Υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	211
7. Συσχετίσεις - Correlations	218
7.1 Συσχέτιση της κοινωνιοψυχολογικής διάστασης των ισχυουσών Πανελλήνιων εξετάσεων με την κριτική τους από τους μαθητές	218
7.2 Συσχέτιση της κοινωνιοψυχολογικής διάστασης των ισχυουσών Πανελλήνιων εξετάσεων με υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	226
7.3 Συσχέτιση της κριτικής του ισχύοντος συστήματος με υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση	234
8. Ανάλυση κατά συστάδες - K-means Cluster.....	242
8.1 Δημιουργία ομάδων σε σχέση με την κοινωνιοψυχολογική διάσταση των Πανελλήνιων εξετάσεων	242

8.2 Δημιουργία ομάδων σε σχέση με την κριτική του ισχύοντος συστήματος των Πανελληνίων εξετάσεων	244
8.3. Δημιουργία ομάδων σε σχέση με την αντιμετώπιση υποθετικών σεναρίων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	246
8.4 Συσχέτιση των ομάδων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας.....	248
9.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	256
10.Η παρούσα έρευνα και οι πρόσφατες αλλαγές στο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	276
11.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	280
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	2865
Ελληνική Βιβλιογραφία	300
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	31009

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εκπονήθηκε στο Τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Η έρευνα στην οποία στηρίχτηκε πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Απριλίου 2011, σε 21 σχολικές μονάδες σε όλη την Ελλάδα και πήραν μέρος σε αυτή 1601 μαθητές και μαθήτριες. Τίποτε από τα παραπάνω δεν θα ήταν εφικτό χωρίς τη συμμετοχή, τη βοήθεια και την συμπαράσταση όλων εκείνων που συνέβαλαν σε αυτή την προσπάθεια και τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω.

Πρώτα από όλους ευχαριστώ όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που πήραν μέρος στην έρευνα αυτή και που αφιέρωσαν χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της. Εκτός του ότι πρόσφεραν τα απαραίτητα δεδομένα για την έρευνα, ήταν τα δικά τους σχόλια κατά τη συλλογή των δεδομένων που με ενθάρρυναν να συνεχίσω και τα όσα κατ' ιδίαν μου εκμυστηρεύτηκαν που επιβεβαίωσαν την άποψή μου, ότι δεν μπορείς να ισχυρίζεσαι ότι ενδιαφέρεσαι για κάποιον αν πρώτα δεν τον ακούσεις.

Ευχαριστώ τους μαθητές και τις μαθήτριες που πήραν μέρος στην προέρευνα και μοιράστηκαν μαζί μου τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους. Εκείνοι υπέδειξαν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Ευχαριστώ τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολικών μονάδων στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα, καθώς και το διδακτικό τους προσωπικό, που ανταποκρίθηκαν στην παράκλησή μου, ανέχθηκαν την παρουσία μου στο σχολικό τους χώρο, επέτρεψαν την διεξαγωγή της έρευνας μόνο παρουσία μου και μετέβαλαν σε ορισμένες περιπτώσεις το ημερήσιο πρόγραμμά τους. Ιδιαίτερα τους ευχαριστώ όλους για τη φιλοξενία τους.

Ευχαριστώ την κα Κατερίνα Δημητρίου, για την πολύπλευρη και πολύτιμη βοήθειά της στη συγγραφή της διατριβής αυτής, αλλά και γιατί –ίσως να μην το θυμάται– ήταν εκείνη που με παρότρυνε να καταπιαστώ με μια τέτοια έρευνα.

Ευχαριστώ την κα Ιωάννα Βόσσου, διευθύντρια της Ερασμείου Ελληνογερμανικής Σχολής, καθώς και τους διευθυντές του Γυμνασίου και του Λυκείου της Σχολής, για την κατανόηση όσον αφορά την απουσία μου από το σχολείο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μου άδειας.

Ευχαριστώ την κα Ελένη Τζιρίμη, που με βοήθησε αποτελεσματικά στην καταχώριση των δεδομένων της έρευνας.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και αγάπη με την οποία με περιβάλλουν σε οτιδήποτε επιχειρώ. Ευχαριστώ το σύζυγό μου, Δαμάσκο, που με συνόδεψε σ' αυτό το ταξίδι κυριολεκτικά και μεταφορικά, και τα παιδιά

μου, Ελένη και Αδάμ, που με τη μαθητική τους ιδιότητα έκριναν και συνεχίζουν να κρίνουν τη σχολική πραγματικότητα, υπαγορεύοντάς μου επιείκεια στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων.

Ευχαριστώ τους καθηγητές του τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Στάμο Παπαστάμου και Νικήτα Πατινιώτη, που μου έκαναν την τιμή να είναι μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής αυτής της διδακτορικής διατριβής.

Τελευταίο, για να τον ξεχωρίσω από τους προηγούμενους, καθώς σε αυτόν οφείλεται η διατριβή ετούτη, ευχαριστώ τον καθηγητή του τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Ιωάννη Κατερέλο. Τον ευχαριστώ για την ανεκτίμητη ευκαιρία που μου έδωσε, για την ειλικρινή του διάθεση για καθοδήγηση, για τη γενναιοδωρία του και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την πρώτη στιγμή, για την ανιδιοτελή υποστήριξή του και την ακούραστη συμπαράστασή του σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου δραστηριότητας, την ατελείωτη όρεξή του και τον πραγματικά πολύ χρόνο που διέθεσε εξηγώντας και εμψυχώνοντάς με.

Παρασκευή Ζαγκλαρά

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Πανελλήνιες εξετάσεις αποτελούν, αναμφισβήτητα, ένα κομβικό σημείο στη ζωή των νέων, καθώς σε πολύ μεγάλο βαθμό κρίνουν τη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία και επομένως την κοινωνική τους θέση. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, που σηματοδοτούν αυτές οι εξετάσεις, είναι μια από τις πιο κρίσιμες φάσεις της εκπαίδευσης, ενώ ο μηχανισμός της επιλογής όσων θα κάνουν τη μετάβαση αυτή είναι μια από τις πιο σημαντικές διαδικασίες κοινωνικής επιλογής. Ο ίδιος αυτός μηχανισμός, στην Ελλάδα, γίνεται και ο κύριος ρυθμιστής της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

Οι περισσότεροι έχουμε σχετικές εμπειρίες να θυμηθούμε από τη συμμετοχή μας στις Πανελλήνιες εξετάσεις ή όπως αλλιώς ονομάστηκαν στο παρελθόν (π.χ. Πανελλαδικές), άλλοτε ευχάριστες και άλλοτε επώδυνες. Και είναι σχεδόν σίγουρο ότι ο καθένας μας διαγωνίστηκε με διαφορετικό σύστημα, καθώς οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα συνήθως περιλαμβάνουν και κάποια αλλαγή στο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πάντως, η πολιτεία με ιδιαίτερη φροντίδα μεριμνά κάθε χρόνο για την ομαλή διεξαγωγή τους, διαφυλάσσοντας ως κόρη οφθαλμών το αδιάβλητό τους.

Κάθε χρόνο, όταν δημοσιεύονται τα αποτελέσματα των Πανελληνίων εξετάσεων, το θέμα καλύπτεται από πλήθος δημοσιευμάτων με αξιοσημείωτη έξαρση και σε μεγάλη έκταση. Είναι άλλωστε ένα θέμα που απασχολεί κάθε χρόνο πάνω από εκατό χιλιάδες υποψηφίους και τις οικογένειές τους, ενώ ο κύκλος εργασιών ο σχετικός με τις εξετάσεις αυτές ανέρχεται σε δυσθεώρητα ύψη. Για παράδειγμα, σύμφωνα με έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, το 2013 οι Έλληνες γονείς δαπάνησαν συνολικά περίπου 1,05 δις. ευρώ για την προετοιμασία των παιδιών τους για μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου σε οργανωμένα φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα.

Ορμώμενη από τις προσωπικές μου εμπειρίες σε σχέση με τις Πανελλήνιες εξετάσεις, καθώς ως καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμβάλλω στην προετοιμασία υποψηφίων εδώ και είκοσι χρόνια, αλλά και από επιστημονικό ενδιαφέρον ανέτρεξα στη σχετική βιβλιογραφία, αναζητώντας κυρίως στοιχεία που να ανιχνεύουν και να τεκμηριώνουν επιστημονικά σε μεγαλύτερη κλίμακα αυτό που έβλεπα να συμβαίνει και το οποίο συμμεριζόμουν. Αναφέρομαι στην ψυχική και σωματική ταλαιπωρία των υποψηφίων και την εξουθένωση, ψυχική αλλά και οικονομική, των οικογενειών τους.

Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι στην ελληνική βιβλιογραφία λίγες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη σχολική βαθμίδα του Λυκείου (σε σχέση με άλλες βαθμίδες, π.χ. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση). Κατά συνέπεια, στοιχεία επιστημονικά τεκμηριωμένα για τα ζητήματα που αφορούν στην παρούσα έρευνα και που

προέρχονται από την ελληνική πραγματικότητα είναι περιορισμένα. Όπως διαπιστώνουν οι Ξωχέλλης Π. και Horf D., η σημασία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας αλλά και η σημασία της για τον κάθε μαθητή και την οικογένειά του έρχεται σε αντίθεση με τη μικρή βαρύτητα που αποδίδεται στην εκπαιδευτική έρευνα στη χώρα μας. Υπάρχουν, βέβαια, μελέτες, που όμως ασχολήθηκαν περισσότερο με την ιστορική παρουσίαση των εξελίξεων και μεταρρυθμίσεων, τουλάχιστον όσον αφορά στο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, που ενδιαφέρει εδώ. Έχουν, επίσης, δημοσιευθεί θέσεις και προτάσεις ή μετρήσεις μικρού εύρους, που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές, γονείς ή εκπαιδευτικούς. Λείπει, ωστόσο, ένα ευρέος φάσματος εμπειρικό υλικό, που θα μπορούσε να αποτελέσει μια σταθερή αφετηρία για κριτική αποτίμηση αλλά και για περαιτέρω έρευνα.

Η αναζήτηση στοιχείων στην ελληνική βιβλιογραφία θεωρήθηκε απαραίτητη καθώς «όλες οι θεωρίες για το ρόλο της εκπαίδευσης, όπως είχαν διατυπωθεί από τους θεωρητικούς στη Γαλλία, Μ. Βρετανία, ΗΠΑ και Λατινική Αμερική κατά κύριο λόγο, είχαν έντονα και συγκεκριμένα στοιχεία πολιτισμικής και κοινωνικο-οικονομικής δομής των χωρών στις οποίες καταρχήν αφορούσαν, που αποκάλυπταν τη μοναδική ίσως σχέση της θεωρίας με τον κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο στο πλαίσιο του οποίου έχει κατασκευαστεί» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995).

Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμπληρώσει ένα κενό. Στόχος είναι η καταγραφή των απόψεων των μαθητών και μαθητριών σχετικά με το ισχύον σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και των απόψεών τους σε σχέση με υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, που διατυπώθηκαν τα τελευταία χρόνια. Η κύρια ομάδα-στόχος είναι μαθητές και μαθήτριες της Β' τάξης Ενιαίων Λυκείων δημόσιων και ιδιωτικών της ελληνικής επικράτειας και σε μικρότερο ποσοστό μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης Ενιαίων Λυκείων δημόσιων και ιδιωτικών.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διακρίνονται σε τρεις μεγάλες ενότητες:

- κοινωνιοψυχολογική διάσταση των εξετάσεων
- κριτική του ισχύοντος εξεταστικού συστήματος
- υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στην πρώτη ενότητα τοποθετούνται όλες οι ερωτήσεις που έχουν σχέση με τα συναισθήματα των μαθητών και μαθητριών (στη σκέψη των Πανελλήνιων εξετάσεων), πώς αυτό το εξεταστικό σύστημα επηρεάζει τις σχέσεις τους με τους γονείς, τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, πώς πιστεύουν ότι θα τους αντιμετωπίσουν οι «άλλοι» σε περίπτωση επιτυχίας ή αποτυχίας και τι νιώθουν για το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας τους.

Στη δεύτερη ενότητα τοποθετούνται όλες οι ερωτήσεις που έχουν σχέση με την κριτική του ισχύοντος συστήματος των Πανελλήνιων εξετάσεων, την άποψη των μαθητών και μαθητριών για το αν η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι γενικά εύκολη ή δύσκολη και πόσο, τα προσόντα εκείνου που πετυχαίνει σε αυτές τις εξετάσεις, το ζήτημα του κλειστού αριθμού εισακτέων- κεντρικού χαρακτηριστικού του ισχύοντος συστήματος- και την επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία.

Στην τρίτη ενότητα τοποθετούνται όλες οι ερωτήσεις που έχουν σχέση με υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως η εισαγωγή σε αυτή με μόνο κριτήριο την επίδοση στο Λύκειο, αλλά και με τις προτάσεις που διατυπώθηκαν από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή από άλλους φορείς κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεών του. Τα σενάρια αυτά έχουν ως κοινό στοιχείο ότι η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται είτε μόνο με εξετάσεις είτε με συνδυασμό εξετάσεων και επίδοσης στο Λύκειο είτε με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο. Με μια λέξη, όλα αυτά τα σενάρια θέτουν κάποιες προϋποθέσεις προκειμένου να εισαχθεί κανείς στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, υποκατηγορία στην ενότητα αυτή αποτελούν οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το άλλο σενάριο που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο, αυτό της ελεύθερης για όλους τους μαθητές εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, αναζητούνται τα κριτήρια με τα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες επιλέγουν σχολή, τμήμα και τόπο σπουδών αλλά και πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της φοιτητικής ζωής και η άποψή τους για τις κατηγορίες μαθητών που πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Επιδιώκεται, επίσης,

- η σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών της Β' Λυκείου με τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών της Γ' Λυκείου, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο αυτές διαφοροποιούνται καθώς πλησιάζουν στον πραγματικό χρόνο συμμετοχής τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις,
- η σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών των δημοσίων σχολείων με τις απαντήσεις εκείνων των ιδιωτικών σχολείων
- η σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών ανάλογα με το φύλο τους
- και, τέλος, η σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών ανάλογα με τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους (Αθήνα, Αστικά κέντρα επαρχίας, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές)

Στη συνέχεια ακολουθεί παραγοντική ανάλυση σε πρώτους συνθέτες (factor analysis), προκειμένου να διαπιστωθεί αν στις απαντήσεις των μαθητών υπάρχει

κάποιος κοινός κορμός. Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας καταλήγει με συσχετίσεις (Correlations), ανάμεσα στις τρεις μεγάλες ενότητες του ερωτηματολογίου.

Και, ποιο το όφελος μιας τέτοιας έρευνας, ίσως αναρωτηθεί κανείς. Όπως χαρακτηριστικά είπε καθηγητής σε σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας, «Τα παιδιά θα μας πουν πώς πρέπει να γίνονται τα πράγματα;». Όχι, βέβαια, απαντούμε. Ωστόσο, όπως δείχνει η εκπαιδευτική έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε άλλες χώρες, οι επιτυχημένες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτουν τεκμηριωμένη γνώση του. Χωρίς αυτή, αποτελούν αποσπασματική θεραπεία συμπτωμάτων και συνήθως αστοχούν ή οδηγούν σε αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα και τα συμπεράσματά της, μπορούν να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό ουσιαστικών μεταρρυθμίσεων στο ακανθώδες ζήτημα του τρόπου εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εδώ κέντρο αποτελεί ο μαθητής, οι αντιλήψεις και οι στάσεις του. Μπορεί, όμως, η παρούσα έρευνα να γίνει η αφετηρία για περαιτέρω εξειδικευμένες έρευνες σε γονείς, εκπαιδευτικούς, επιστημονικές οργανώσεις, καθώς κάθε συζήτηση ή προσπάθεια για εκπαιδευτική αλλαγή πρέπει να δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους και ενδιαφερόμενους.

Είναι γεγονός ότι καμιά έρευνα δεν μπορεί να υποδείξει στους υπεύθυνους της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας ποια είναι η ορθή πολιτική. Άλλωστε, καθοριστικής σημασίας είναι οι στόχοι που μέσω αυτής επιδιώκονται και που τις περισσότερες φορές μένουν άδηλοι στην αρχή. Είναι, όμως, εξίσου αληθές και το ότι η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να στηρίζεται σε μια αμφίδρομη σχέση ανατροφοδότησης ανάμεσα στη θεωρία και την πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικές έρευνες μπορούν να παράσχουν ένα πολύτιμο υλικό στην προσπάθεια απεικόνισης αυτής της πραγματικότητας.

2.Οι εισαγωγικές εξετάσεις ως εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού Κράτους

Αναφερόμαστε σύντομα στην ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως στην πιο πρόσφατη, για να καταλάβουμε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του (Κάτσικας και Θεριανός, 2007). Η ίδρυση των Ελληνικών Ανώτατων Σχολών το 1837 καθιέρωσε την εγγραφή στις Ανώτατες Σχολές με μόνη προϋπόθεση την κατοχή απολυτηρίου δημόσιου Γυμνασίου. Οι εισιτήριες εξετάσεις θεσπίζονται για πρώτη φορά με το Ν. 2905 της 27^{ης} Ιουλίου 1922 “Περί Οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου”. Η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο κατόπιν εξετάσεων φαίνεται ότι εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 1924-25 στο Χημικό τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής και επεκτάθηκε και στις άλλες σχολές το ακαδημαϊκό έτος 1926-27 (Παπαπάνος, 1970). Το 1932 ψηφίζεται ο Ν. 5343 της 23.3.1932 “Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών”, ο οποίος ρυθμίζει την είσοδο στην ανώτατη παιδεία με την λογική του *numerus clausus*. Οι εισαγωγικές εξετάσεις επιβάλλονται και μέσω αυτών περιορίζεται ο αριθμός των εισακτέων. Η ανάγκη για τις εισαγωγικές εξετάσεις όσον αφορά στη φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση τεκμηριώνεται στην “αγραμματοσύνη” των αποφοίτων του Γυμνασίου που εγγράφονται στο Πανεπιστήμιο και στον κίνδυνο πτώσης της ποιοτικής στάθμης των σπουδών (Δημαράς, 1990).

Κατά την περίοδο αυτή, η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση παίζει ρόλο στην κοινωνική κινητικότητα. Το πανεπιστημιακό πτυχίο εξαργυρώνεται στην ελληνική αγορά εργασίας της χρονικής αυτής περιόδου με μια καλή θέση εργασίας και φέρνει κοινωνική άνοδο. Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα συνδέεται με την κοινωνική κινητικότητα και μετατρέπεται σε δικαίωμα όλων των Ελλήνων και σε υποχρέωση του κράτους να διασφαλίσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό εισαγωγής ατόμων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο δωρεάν χαρακτήρας και η πλατιά χωροταξική κατανομή του χαρακτήρισαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως δημοκρατικό, ήδη από την συγκρότηση του ελληνικού κράτους. Αυτό έγινε στην Ελλάδα μισό αιώνα πριν θεσπιστεί στην υπόλοιπη Ευρώπη το σύστημα της δωρεάν και υποχρεωτικής παιδείας (Τσουκαλάς, 1977 στο Πατινιώτης, 2007).

Μετά το 1922, εμφανίζεται και η ενισχυτική εξωσχολική διδασκαλία με φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα σαν ένας μηχανισμός παράκαμψης του *numerus clausus*. Μια από τις πιο σημαντικές παρενέργειες που προκαλεί ο ανταγωνισμός μεταξύ των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η τεράστια ανάπτυξη της παραπαιδείας, που θα αρχίσει εκείνη την εποχή αλλά θα διευρυνθεί κυρίως μετά το 1950 και θα

συνεχιστεί έως και σήμερα. Οι υποψήφιοι φοιτητές αντιλαμβάνονται τον θεσμό του φροντιστηρίου κυρίως ως μια ανάγκη τους να προετοιμαστούν καλύτερα για τις εισαγωγικές εξετάσεις και να καλύψουν την ανασφάλεια που νιώθουν λόγω του μεγάλου συναγωνισμού (Κασσωτάκης και Παπαγγελή- Βουλιούρη, 2002). Σε έρευνα του 1994, το 75,3% των ερωτηθέντων μαθητών έκανε φροντιστήριο και το 36,5% ιδιαίτερα μαθήματα (Κασσωτάκης και Φωτιάδου, 1996 στο Κασσωτάκης και Παπαγγελή- Βουλιούρη, 2002). Σε νεότερη έρευνα της MRB Hellas που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα τα Νέα (15-5-96), 3 στους 4 μαθητές Λυκείου της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης έκαναν φροντιστήριο ή παρακολουθούσαν ιδιαίτερα μαθήματα.

Μεταπολεμικά, το Ελληνικό κράτος, θέλησε να επενδύσει στην εκπαίδευση μέσα από το ρόλο του ως κράτους-πρόνοιας (Ευσταθίου, 2002). Το Ελληνικό κράτος πρέσβευε την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης και την διασφάλιση ορισμένων εκπαιδευτικών σταθερών για όλους τους μαθητές. Κατά την δεκαετία του 1960 δημιουργήθηκε ένα είδος συμμαχίας και συναίνεσης μεταξύ κράτους και κοινωνίας, το άνοιγμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η αύξηση της παραγωγικότητας και η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου επέτρεψαν την μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαίδευση, ενώ οι αυξημένες ανάγκες της παραγωγής για εξειδικευμένους εργάτες και εργαζόμενους, το άνοιγμα ιδιωτικών επιχειρήσεων και η ανάγκη για νέους επιστήμονες συνέβαλαν στην εκπαιδευτική μεταπολεμική έκρηξη. Με τη μεταρρύθμιση του 1964 καθιερώνεται η δωρεάν παιδεία σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, που προϋποθέτει δωρεάν χορήγηση σχολικών βιβλίων, μη καταβολή διδάκτρων για τη φοίτηση στα κρατικά εκπαιδευτήρια οποιασδήποτε βαθμίδας, ανεμπόδιστη πρόσβαση όλου του μαθητικού πληθυσμού στις σχολικές μονάδες ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής. Παράλληλα προωθείται η ίδρυση Γυμνασίων στις αγροτικές περιοχές και νέων Πανεπιστημίων στα Ιωάννινα, στην Πάτρα, στη Θράκη, στην Κρήτη και σε άλλες περιοχές, ενώ οι εξεταστικές δοκιμασίες παίρνουν εθνικό χαρακτήρα με ενιαία και αντικειμενική αξιολόγηση. Με αυτά τα μέτρα η πανεπιστημιακή εκπαίδευση γίνεται περισσότερο προσιτή και η ζήτησή της αυξάνεται όλο και περισσότερο. Έτσι θεσμοθετείται η μετάθεση της ευθύνης για την επιλογή και την αξιολόγηση των θεμάτων και των αποτελεσμάτων από τους καθηγητές του Πανεπιστημίου στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ταύτιση της εξεταστέας με τη διδακτέα ύλη. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το ότι η μαζική φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνάδει με την ιδιαίτερη ανάπτυξη των φροντιστηρίων στη δεκαετία 1950-1960, ενώ από το 1964, με την προώθηση της επέκτασης των σχολικών μονάδων στην επαρχία, παρατηρείται άνοδος των φροντιστηρίων και στις επαρχιακές πόλεις (Ανδρέου, 1993; Πολυχρονάκη, 2006).

Το 1970 εφαρμόζεται η πολιτική του κλειστού αριθμού εισακτέων σε πολλές ειδικότητες σπουδών, ως αποτέλεσμα της αύξησης των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ένδειξη της αυξανόμενης ανάγκης για ανώτερες σπουδές φαίνεται καθαρά μέσα από την αύξηση των υποψηφίων σπουδαστών. Το 1964 τις 12.350 θέσεις διεκδικούσαν 27.000 υποψήφιοι, ενώ το 1975 τις 18.750 θέσεις διεκδικούσαν 65.000 υποψήφιοι. Η επιλεκτική διαδικασία παρουσιάζει μια αυξημένη διοικητική πολυπλοκότητα με κλήρους, ποσοστά και πολύπλοκα συστήματα υπολογισμού των βαθμών (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1997). Ο υψηλός ανταγωνισμός που προκαλεί η δυσαναλογία υποψηφίων/εισακτέων συνακόλουθα αυξάνει και τον αριθμό των παιδιών που κάνουν εξωσχολικά φροντιστηριακά μαθήματα (Μυλωνάς, 1982) προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες πραγματοποίησης των σπουδών τους. Αυξάνει επίσης ο ρυθμός ίδρυσης ιδιωτικών σχολείων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ανδρέου, 1993). Με τη μεταρρύθμιση του 1976 παρατείνεται πάλι η υποχρεωτική σχολική φοίτηση από έξι σε εννέα χρόνια, καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, ενώ οι απόφοιτοι του Γυμνασίου έχουν τρεις εναλλακτικές λύσεις: είτε να εισαχθούν, άνευ εξετάσεων, σε τεχνικές επαγγελματικές σχολές, είτε να δώσουν εισαγωγικές εξετάσεις για την εισαγωγή τους στο Γενικό ή στο Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο. Με τις λύσεις αυτές και ιδιαίτερα με τη στροφή στο τεχνικο-επαγγελματικό δίκτυο επιδιώκεται να αντιμετωπιστεί ο υπερπληθυσμός των Γυμνασίων και η συσσώρευση των χιλιάδων αποφοίτων μπρος στις πανεπιστημιακές πύλες. Έως και το 1978, προ δηλαδή των Πανελληνίων Εξετάσεων, ο ρόλος των φροντιστηρίων δεν εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται στο Λύκειο, αλλά περιορίζεται μόνο στη διαδικασία των εξετάσεων για τα ΑΕΙ και συνεπώς δεν την επηρεάζει σημαντικά. Τελικά, το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο, ως μέσο πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντικαταστάθηκε από το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων με το Ν.1035/1980, ΦΕΚ 60/1980 τ. Α., που περιελάμβανε εξετάσεις στη Β' και Γ' Λυκείου ταυτόχρονα. Το σύστημα αυτό ίσχυσε μόνο για δύο χρόνια, από το 1980 έως το 1982, αφού επικρίθηκε για την πολυπλοκότητά του, την απορρύθμιση των λυκειακών σπουδών με τις διαδοχικές εξετάσεις στη Β' και Γ' Λυκείου, την πρόκληση έντονου ψυχικού άγχους στους μαθητές και στους γονείς τους και την αύξηση της παραπαιδείας (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση των ετών 1981-85 έγινε πρόβλεψη για περιορισμό της παραπαιδείας και την παροχή ίσων ευκαιριών με το Ν.1304/1982, καθώς με το άρθρο 26 ιδρύθηκαν τα Μ.Π.Κ. (Μεταλυκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα) ενώ με το άρθρο 27 θεσπίστηκε η πρόσθετη εσωσχολική βοήθεια σε μαθητές της Α' και Β' τάξης του Λυκείου, που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στην πράξη, όμως, αποδείχθηκε ότι δεν εξουδετερώθηκαν ορισμένοι ανασταλτικοί και ακυρωτικοί μηχανισμοί της θεσμικής

αυτής καινοτομίας, που είχαν να κάνουν με την υποδομή, την πλαisiώση από κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, την παροχή οικονομικών κινήτρων κ.ά. Τα κρατικά αυτά φροντιστήρια επικρίθηκαν ότι στερούνταν παιδαγωγικής σκοπιμότητας, γιατί αποτελούσαν κατά κάποιο τρόπο επίσημη αναγνώριση της αναγκαιότητας των ιδιωτικών φροντιστηρίων χωρίς τελικά να καταφέρουν να τα ανταγωνιστούν αποτελεσματικά στη διοικητική οργάνωση και διδακτική πείρα των καθηγητών (Κασσωτάκης, 1991).

Επιπλέον, η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το Γυμνάσιο στο Λύκειο με το Ν.1566/85 αποτελεί μέτρο απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης, που συνηγορεί στη μείωση των παραεκπαιδευτικών φαινομένων (Ευαγγελόπουλος, 1998). Αυτό το μέτρο ευθυγράμμιζε τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σημείο αυτό με εκείνη των δυτικοευρωπαϊκών χωρών, των οποίων η τακτική στηριζόταν στην “αναβολή της διαφοροποίησης” (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1990). Έτσι, παρατηρείται η μετάθεση των επιλεκτικών φραγμών από το σημείο επαφής στοιχειώδους / μέσης εκπαίδευσης στο ανάλογο μέσης / ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι φανερό ότι η τάση μεταφοράς της επιλογής στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπίπτει με την αποφασιστική σημασία που αποκτά η συγκεκριμένη επιλογή για την εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου καθορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική του ένταξη (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1990).

Οι αλλαγές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που έγιναν από το 1997 και μετά αφορούσαν στην αλλαγή πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω της γενικότερης αναδιάρθρωσης του λυκείου (αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων, αλλαγές στους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών, εισαγωγή διαθεματικών δράσεων στα σχολεία κ.λπ.). Η εισαγωγή του Ενιαίου Λυκείου θεωρήθηκε ως το πρώτο βήμα της κατάργησης των εξετάσεων και της ανοικτής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από το καλοκαίρι του 2000 (ΥΠΕΠΘ, 1997α,β, 1998, και 2000). Γενικά, όμως συνεχίζεται η συμπίεση του αριθμού των εισακτέων μέσα από την ανάπτυξη μηχανισμών επιλογής, όπως η αύξηση της εξεταστέας ύλης και η πολυπλοκότητα του τρόπου διατύπωσης των θεμάτων εξέτασης (Μυλωνάς, 1982).

2.1 Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης

Συνοπτικά, παραθέτουμε τις κυριότερες παρατηρήσεις που κάναμε σχετικά με την ελληνική εκπαίδευση και το σύστημα εισαγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τις οποίες λάβαμε υπόψη στην έρευνά μας:

- Ο κυρίαρχος ιδεολογικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης ήταν και παραμένει σ' ένα μεγάλο βαθμό «η προσφορά των αγαθών της ανθρωπιστικής παιδείας εις όσον το δυνατόν ευρύτερα στρώματα λαού¹» (Πατινιώτης, 2007). Η πλειοψηφία των Ελλήνων γονέων έχει αυξημένες φιλοδοξίες ότι τα παιδιά τους θα εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και έχει επίσης την πεποίθηση ότι οι προσδοκίες αυτές θα γίνουν πραγματικότητα. Υπάρχει ακόμα μια κοινωνική τάση να αντιλαμβάνεται η ελληνική οικογένεια τον πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών ως μηχανισμό κοινωνικής κινητικότητας και επαγγελματικής αποκατάστασης (Κασσωτάκης και Παπαγγελή- Βουλιούρη, 2002). Ο Τσουκαλός χαρακτηρίζει το κοινωνικό φαινόμενο της φιλοδοξίας της μέσης ελληνικής οικογένειας να εφοδιάσει τα παιδιά της μ' έναν τίτλο πανεπιστημιακών σπουδών και να συνδέει την εισαγωγή των παιδιών της στο Πανεπιστήμιο με την διασφάλιση της καλής θέσης εργασίας ως “εκπαιδευτικό φετιχισμό” (Τσουκαλός, 1977 στο Πατινιώτης, 2007). Στον ιδεολογικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης και στην κοινωνική τάση για σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ίσως μπορεί να αποδοθεί σε μεγάλο βαθμό η δημιουργία της αντίφασης που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: εισαγωγικές εξετάσεις με *numerus clausus* και συγχρόνως δημιουργία μηχανισμών παράκαμψής τους, όπως τα φροντιστήρια, οι ιδιωτικές σχολές και τα ιδιωτικά πανεπιστήμια ή η φοίτηση στο εξωτερικό.
- Η ιδιαιτερότητα της ελληνικής αστικής τάξης έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης. Στην Ευρώπη η αστική τάξη οικειοποιείται προς όφελός της την εκπαίδευση, εγχαράσσει σ' αυτή την κυρίαρχη ιδεολογία της και, εντέλει, ενσωματώνει τους μαθητές στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας προς όφελός της. Αντίθετα με την αστική τάξη της Ευρώπης, η ελληνική αστική τάξη άργησε να αποκτήσει ταξική και συλλογική συνείδηση. Η ελληνική αστική τάξη σχηματίστηκε μέσα από την εκπαίδευσή της στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα και μόνη της διέξοδος αρχικά για να εδραιωθεί κοινωνικά ήταν ο διορισμός στο δημόσιο (Μπουζάκης, 2006). Η ελληνική αστική τάξη, όπως την περιγράφει εύστοχα ο Μπουζάκης, είναι “μεταπρατική και εξαρτημένη” και συνεπώς φοβάται ότι το άνοιγμα του σχολείου και η γλωσσο-εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα

¹ Όπως αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση της ίδρυσης της ΣΕΛΕΤΕ με τον νόμο 3971/1959

ανεβάσει επικίνδυνα γι' αυτήν, το μορφωτικό επίπεδο του λαού. Έτσι, η ελληνική αστική τάξη δεν μπορεί να ελέγξει για μακρόχρονο διάστημα, ούτε προς όφελός της ούτε προς όφελος της χώρας, την εκπαίδευση.

- Ανάμεσα στις αδυναμίες της ελληνικής εκπαίδευσης συγκαταλέγονται: α) ο μονοδιάστατος χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου, που χαρακτήριζε το παλαιότερο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο οδηγούσε ως μονόδρομος στις ανώτερες σπουδές, ενώ δεν προετοίμαζε καθόλου τα παιδιά για την καθημερινή επαγγελματική ζωή τους ούτε έδινε βασικές πρακτικές γνώσεις (Δελμούζος, 1971; Πατινιώτης, 2007; Μπουζάκης, 2006) β) η καθυστερημένη θεσμοθέτηση του δεύτερου σχολικού δικτύου, εκείνου της τεχνικο - επαγγελματικής εκπαίδευσης. Είναι σαφές ότι η τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση καθυστέρησε να εμφανιστεί, διότι το σύνολο του παραγωγικού συστήματος δεν χρειαζόταν παρά μικρό αριθμό τεχνιτών ή ειδικευμένων εργατών (Τσουκαλάς, 1977 στο Πατινιώτης, 2007) γ) η ουσιαστική ανάπτυξη της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης αρχίζει από το τέλος της δεκαετίας του '50 και κυρίως μετά την μεταρρύθμιση του 1977. Παρόλα αυτά, η τεχνική εκπαίδευση έχει έναν περιθωριακό χαρακτήρα λόγω του χαμηλού ποιοτικού επιπέδου των τεχνικών σχολών και αργότερα, μετά τη βελτίωση του επιπέδου τους, συνεχίζει να απαξιώνεται κοινωνικά σε σχέση με τις Ανώτατες Πανεπιστημιακές σχολές γιατί παρουσιάζεται σαν “επαγγελματική κατάρτιση” και όχι σαν “επαγγελματική εκπαίδευση” (Πατινιώτης, 2007).
- Η διαιώνιση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, γεγονός που υποδεικνύει η ύπαρξη μιας ιεραρχίας των Τμημάτων Σπουδών μέσα στις ίδιες τις Ανώτατες Σχολές. Όπως έδειξαν ορισμένες μελέτες (Γουβιάς, 2002), η πρόσβαση στα ΤΕΙ παρουσίασε μια “εξισωτική” πορεία, αφού επέτρεψε σε έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό μαθητών/τριών από τα λιγότερο προνομιούχα στρώματα να εισέλθουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στα πανεπιστημιακά, όμως, τμήματα και ιδιαίτερα σε εκείνα που συνδέονται με επαγγέλματα που απολαμβάνουν υψηλό κύρος στην ελληνική κοινωνία (αυστηρά ελεγχόμενες διαδικασίες απονομής άδειας εξάσκησης επαγγέλματος, σύνδεση με αγορά εργασίας κ.λπ.), οι βάσεις εισαγωγής εξακολουθούν να είναι υψηλές και υπάρχει αυστηρός περιορισμός του αριθμού των εισακτέων. Οι φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ή από μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες εξακολουθούν να εκπροσωπούνται με χαμηλά ποσοστά στα ιδρύματα ή τις σχολές με υψηλή θέση στην ακαδημαϊκή ιεραρχία. Στις σχολές αυτές περιλαμβάνονται: α) οι Ιατρικές Σχολές, οι οποίες παρουσιάζουν τις υψηλότερες βάσεις στις εισαγωγικές εξετάσεις β) οι Πολυτεχνικές Σχολές γ) οι Νομικές Σχολές και δ)

οι Σχολές και Τμήματα που αντιστοιχούν σε σύγχρονους κλάδους του χρηματοπιστωτικού συστήματος.

- Ψηλά στην προτίμηση των φοιτητών έρχονται επίσης οι Σχολές και τα Τμήματα που βρίσκονται σε μεγάλες πόλεις της Ελλάδας και ιδιαίτερα στην Αθήνα. Οι Σχολές στις μεγάλες πόλεις φαίνεται ότι χαίρουν πολύ μεγαλύτερης προτίμησης και γίνονται αντιληπτές ως υψηλού κύρους Σχολές από τους υποψήφιους φοιτητές και τις οικογένειές τους. Ίσως η έλλειψη κύρους των Σχολών της Επαρχίας να συνδέεται με το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ιδρύθηκαν παντού στην Ελλάδα μια πληθώρα Ανώτατων Σχολών με στόχο να εξυπηρετήσουν κυρίως την τοπική οικονομία και ανάπτυξη (χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι την απαίτηση για την ίδρυση του Πανεπιστημίου της Ρούμελης την υπέγραψε ο Εμπορικός Σύλλογος της Λαμίας) (Πατινιώτης, 2007). Ενδεικτική του κριτηρίου εντοπιότητας είναι η μελέτη που έγινε από το Παρατηρητήριο Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και δημοσιεύτηκε τον Αύγουστο του 2008 (Ραγιαδάκος, 2008), η οποία έδειξε ότι “οι νέοι τείνουν να επιζητούν σπουδές σε σχολές κοντά στον τόπο τους και σε ειδικότητες όπου πιστεύουν ότι θα βρουν εργασία” και ότι “οι νέοι εκτός Αθηνών και Θεσσαλονίκης προτιμούν να σπουδάσουν στα δύο μεγάλα κέντρα, ενώ, αντιστρόφως, οι νέοι που διαμένουν στα δύο μεγάλα κέντρα δεν επιθυμούν να ξενιτευτούν”. Η μελέτη στηρίχτηκε στα μηχανογραφικά δελτία που κατέθεσαν οι υποψήφιοι του 2007.
- Μια από τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι οι οικογένειες συμμετέχουν σημαντικά στις συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες της χώρας όχι όσον αφορά την επίσημη ιδιωτική εκπαίδευση, αλλά με ιδιωτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες έξω από τα επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Σπυρόπουλος, 1994). Όπως τονίζεται από ορισμένους Έλληνες ερευνητές, ίσως η σημαντικότερη κοινωνικά και οικονομικά έκφραση των εξετάσεων, με την οποία συνδέεται το δευτεροβάθμιο σχολείο, είναι τα παντός είδους φροντιστήρια (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1995).
- Ο σχεδιασμός του συστήματος εισαγωγής έχει γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοείται μια πολιτική *numerus clausus* με έμμεσο τρόπο. Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση γίνεται μέσω των εισαγωγικών εξετάσεων στο πλαίσιο ενός πολύπλοκου συστήματος, που ευνοεί τελικά όσους είναι ήδη πιο ευνοημένοι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά. Οι εισαγωγικές εξετάσεις και οι τρόποι εξέτασης, τα θέματα και η αξιολόγηση εντάσσονται στη λογική της αστικής τάξης, προβάλλουν κυρίαρχες αξίες και ευνοούν αυτούς που έχουν αποδεχθεί πλήρως αυτή την οπτική (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1995: σελ.73).

- Η εκπαιδευτική στρατηγική βασίζεται σε μεγάλο μέρος στην απομνημόνευση, η οποία οδηγεί σε μεγάλη πίεση και άγχος. Τα παιδιά που προέρχονται από λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να διαχειριστούν αυτή την κατάσταση από τα παιδιά από περισσότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα: από την μια έχουν περισσότερη ανάγκη να ενισχύσουν μέσω των σπουδών τους τα επαγγελματικά προσόντα και τις κοινωνικές δεξιότητές τους και από την άλλη είναι ήδη φορτωμένα με άγχος λόγω των οικονομικών, κοινωνικών ή συναισθηματικών δυσκολιών που έχουν τα ίδια και οι οικογένειές τους (Conger et al. 2002)
- Η αντίληψη για την σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία έχει σχεδόν ταυτιστεί με την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις, απόδειξη ότι τα προγράμματα σπουδών προσαρμόζονται στην ύλη και τις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων και όχι το αντίθετο (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1995: σελ.64). Μια προέκταση αυτής της κατάστασης είναι το γεγονός ότι οι καθηγητές, πιεσμένοι από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεν έχουν ιδιαίτερα τη δυνατότητα να ξεφύγουν από το καθημερινό αυστηρό πρόγραμμα για να ασχοληθούν με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους.

2.2 Πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις:

Ισότητα ευκαιριών ή αναπαραγωγή του συστήματος;

Αξιοπιστία του μηχανισμού επιλογής

Επίδραση στην προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και ανατροφοδότηση

Σχεδιασμός μιας μεταρρύθμισης

Μέσα στο πλαίσιο της φιλελεύθερης πολιτικής, η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως μια κοινωνική διαδικασία που μπορεί να ανακατανέμει την κοινωνική ισότητα μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών. Η εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική προωθήθηκε κατ' αρχάς στις ΗΠΑ στα πλαίσια της φιλελεύθερης αντίληψης για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η αρχή της αξιοκρατίας που ισχύει στο εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της φιλελεύθερης πολιτικής ορίζει ότι μόνο τα αντικειμενικά προσόντα και οι επιδόσεις των ατόμων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική σταδιοδρομία τους. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με την φιλελεύθερη οπτική, είναι ένα ατομικό δικαίωμα: μια επένδυση στο άτομο, το οποίο μπορεί να βελτιώσει τη θέση του κοινωνικά ή να εξασφαλίσει καλή θέση εργασίας. Τα άτομα με δική τους ευθύνη αξιοποιούν τις ίσες ευκαιρίες που τους παρέχονται και ανάλογα με τη προσπάθεια και τις ικανότητες που επενδύουν προωθούνται στην αντίστοιχη κατανομή κοινωνικών θέσεων και επαγγελματικών κατευθύνσεων. Η φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική δίνει την υπόσχεση της κοινωνικής κινητικότητας και υποστηρίζει το όραμα μιας κοινωνίας που παρέχει ίσες ευκαιρίες και αμείβει τα άνισα αποτελέσματα των ατόμων που προέρχονται από τις ατομικές ικανότητες και την προσπάθεια. Οι πολιτικές που ασκούνται μέσα στο πλαίσιο της φιλελεύθερης πολιτικής θέτουν το πανεπιστήμιο και την εκπαίδευση υπό την προστασία του κράτους και ακολουθούν το πρόσταγμα της αγοράς (Σιάνου-Κύργιου, 2010).

Ωστόσο, όπως έγινε γρήγορα αντιληπτό τόσο από την έρευνα όσο και από την ίδια την κοινωνική εμπειρία, οι κοινωνικές ανισότητες και οι διακρίσεις διαιωνίζονται. Υπάρχει ο σκεπτικισμός ότι, εφόσον η εκπαίδευση προσαρμόζεται στην παραγωγή, δεν μπορεί παρά να αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και συνεπώς να μην επιτρέπει την κοινωνική κινητικότητα. Ορισμένοι ερευνητές τάσσονται ενάντια στο εκπαιδευτικό σύστημα που προτάσσει το φιλελεύθερο μοντέλο με την κατηγορία ότι πρόκειται για έναν μηχανισμό που συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής και των κοινωνικών σχέσεων (Bowles & Gintis, 1976). Το κοινωνικό σύστημα και η εκπαίδευση μοιάζουν να ανταμείβουν όλο και περισσότερο όσους ήδη έχουν κοινωνικά προνόμια και λιγότερο όσους το έχουν περισσότερο ανάγκη, τους λιγότερο ευνοημένους κοινωνικά. Οι ερευνητές στρέφονται στην εξέταση της σχολικής πρακτικής, στο ρόλο που παίζουν στην

σχολική επίδοση οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες σε συνδυασμό με τις ψυχολογικές επιπτώσεις τους, καθώς και οι διαστάσεις του φύλου, της εθνότητας κ.α. Ωστόσο, σήμερα επικρατεί μάλλον η άποψη ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές πραγματικότητες ενός τόπου. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις συμβαδίζουν, διαλεκτικά δεμένες, με τις αλλαγές στους νομικούς και πολιτικούς θεσμούς και στις κοινωνικές δομές (Μπουζάκης, 2006).

Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την οπτική του House (2000), ο οποίος διατυπώνει την άποψη ότι οι κυβερνητικοί ιθύνοντες διαμορφώνουν εκπαιδευτικές πολιτικές που ανταποκρίνονται κατ' αρχήν στα εθνικά οικονομικά συμφέροντα, δεν επιδιώκεται όμως μια σαφής κατανόηση του εκπαιδευτικού θεσμού. Συγκεκριμένα, ο House ορίζει τέσσερις τρόπους, με τους οποίους οι οικονομικές σχέσεις διαμορφώνουν εκπαιδευτικές πολιτικές:

1. Οι οικονομικές συνθήκες μέσα στην κοινωνία επηρεάζουν την πολιτική με το να συγκρατούν ή να ενθαρρύνουν πολιτικές παροχών στην εκπαίδευση με κοινωνικές συνέπειες, όπως είναι η ανισότητα στον πλούτο, οπότε το σχολείο καλείται να χειριστεί τέτοια προβλήματα.
2. Το αντικείμενο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών μπορεί να καταστήσει το σχολείο πιο αποδοτικό οικονομικά και πιο παραγωγικό.
3. Η εκπαίδευση και η οικονομική ανάπτυξη εκλαμβάνονται ως στενά συνδεόμενες.
4. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές διαμορφώνονται με βάση την ανάγκη να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς.

Ο House παραδέχεται την εκπαίδευση με βάση τους οικονομικούς στόχους, αλλά θεωρεί επίσης ότι, εάν οι τελευταίοι μονοπωλούν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τότε ματαιώνεται το ταίριασμα πολιτικής και πρακτικής, οπότε η πολιτική έχει αντίθετα αποτελέσματα από τις προθέσεις της. Τελικά, διατυπώνεται η αμφιβολία ότι η ρητορική για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ίσως να νομιμοποιεί τις ενέργειες εκείνων που διαθέτουν πολιτική δύναμη παρά να επιτυγχάνει τη δρομολόγηση ουσιαστικών αλλαγών στην εκπαίδευση.

Οι Finnán & Levin (2000) εισάγουν την έννοια της σχολικής κουλτούρας για να διατυπώσουν την άποψη ότι χρειάζεται μια συναίνεση μεταξύ κοινωνίας, σχολικής κοινότητας και πολιτικών υπευθύνων, ώστε να μην έχουν προτεραιότητα τα συμφέροντα μιας κυρίαρχης ομάδας. Οι Finnán & Levin (2000), περιγράφοντας την κουλτούρα ως μοναδική για κάθε σχολείο, ξεχωρίζουν πέντε στοιχεία που συνιστούν τις βασικές αρχές για τη σχολική κουλτούρα:

1. Προσδοκίες του σχολείου για τους μαθητές.

2. Προσδοκίες των μαθητών από τη σχολική τους εμπειρία.
3. Προσδοκίες των ενήλικων της σχολικής κοινότητας.
4. Αντιλήψεις σχετικά με το ποια εκπαιδευτική πρακτική θεωρείται αποδεκτή.
5. Βασικές αντιλήψεις σχετικά με το πόσο επιθυμητή είναι μια εκπαιδευτική αλλαγή.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η κυρίαρχη ιδεολογία ταυτίζεται σε γενικές γραμμές της με την φιλελεύθερη θεώρηση. Η φιλελεύθερη οπτική στηρίζεται στην ιδέα της κοινωνικής συναίνεσης και στο κριτήριο της αξιοκρατίας, με βάση το οποίο οι πιο ικανοί θα πάρουν τις πιο σημαντικές κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις. Οι Εισαγωγικές Εξετάσεις θέλουν να διασφαλίσουν, σύμφωνα με τις διακηρύξεις των υπεύθυνων παραγόντων στις μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος του 1965, 1975, 1980, την ισότητα ευκαιριών, την ποιότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τη δυνατότητα των εισακτέων φοιτητών να βρουν δουλειά μόλις αποφοιτήσουν. Η βαθμολογία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις καθορίζει το πώς θα μοιραστούν οι πιο ικανοί τις καλύτερες επαγγελματικές θέσεις ανάλογα με το αντικείμενο σπουδών τους και το Εκπαιδευτικό Ίδρυμα που θα εισαχθούν (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1995: σελ.39). Οι μεταρρυθμίσεις γίνονται λοιπόν μέσα στα πλαίσια του φιλελεύθερου μοντέλου, δεν υπάρχει αμφισβήτηση για τον ρόλο της εκπαίδευσης ή των εισαγωγικών εξετάσεων αλλά για τον τρόπο, την διεξαγωγή τους και τα λοιπά χαρακτηριστικά των μηχανισμών διεξαγωγής των εξετάσεων.

Ωστόσο, η αξιοπιστία της επιλογής των εισαχθέντων φοιτητών στα Ελληνικά Ανώτατα Ιδρύματα σε σχέση με την επαγγελματική τους αποκατάσταση είναι αμφισβητούμενη:

- Το επάγγελμα δεν συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική κατάρτιση και το δίπλωμα των σπουδών, εκτός των επαγγελμάτων με υποχρεωτική άδεια άσκησης. Στην Ελλάδα, άνθρωποι από διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα ασκούν το ίδιο ακριβώς επάγγελμα.
- Ο ρυθμιστικός ρόλος τον οποίο ισχυρίζεται ότι παίζει ο κλειστός αριθμός εισακτέων ως προς την προσφορά και ζήτηση πτυχιούχων αποδεικνύεται αναποτελεσματικός. Η ανεργία των πτυχιούχων στη χώρα μας με το κλειστό σύστημα εισακτέων φαίνεται να είναι μεγαλύτερη απ' ό,τι σε μερικές άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με πιο ανοικτά συστήματα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Η φοίτηση στα Πανεπιστήμια δεν εξασφαλίζει τη θέση εργασίας. Ωστόσο, η ανεργία των πτυχιούχων όχι μόνο δεν μειώνει, αλλά αυξάνει τη ζήτηση

για τη φοίτηση στα Πανεπιστήμια και, κυρίως, για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών, η οποία υποκινείται από τη βούληση απόκτησης πρόσθετων προσόντων, προκειμένου να αντιμετωπίσουν οι πτυχιούχοι τον ανταγωνισμό στην αγορά εργασίας. Το οικονομικό κριτήριο (εισόδημα από το αντίστοιχο επάγγελμα), λοιπόν, υπάρχει, αλλά δεν τεκμηριώνει τη συστηματική προτίμηση των υποψηφίων για πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Το κοινωνικό γόητρο, που το επίπεδο εκπαίδευσης και το αντίστοιχο επάγγελμα παρέχουν, έρχεται να παίξει καμιά φορά σημαντικότερο ρόλο στις επιθυμίες των υποψηφίων από το προσδοκώμενο εισόδημα.

- Η πλειοψηφία των πτυχιούχων μέχρι πρόσφατα, εξασφαλίζουν το βιοπορισμό τους στον ευρύτερο δημόσιο τομέα (55%-60% των πτυχιούχων), ενώ ο ιδιωτικός τομέας απασχολεί ένα μάλλον μικρό αριθμό επιστημόνων (περίπου 1 στους 7). Η Ελλάδα δεν κατάφερε να γίνει ποτέ βιομηχανική χώρα, συνεπώς το αίτημα ή η κριτική της ελλιπούς σύνδεσης του Πανεπιστημίου με την αγορά είναι αμφισβητούμενο, αφού είναι προφανές ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη παραγωγή στη χώρα μας (Πατινιώτης, 2007).

Οι εισαγωγικές εξετάσεις ελάχιστα ανατροφοδότησαν μέχρι σήμερα με τρόπο θετικό το σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που φαίνεται και από το χαμηλό επίπεδο των υποψηφίων φοιτητών. Υπάρχουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις του συστήματος των εισαγωγικών εξετάσεων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

- Η εξάρτηση του Λυκείου από την διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια της αυτονομίας του και φαλκιδεύει την μορφωτική του αποστολή στην προετοιμασία των εισαγωγικών εξετάσεων.
- Παρατηρείται μια μεγάλη αντίθεση ανάμεσα στους πληθωριστικούς σχολικούς βαθμούς και στα πενιχρά αποτελέσματα των ιδίων μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις. Το φαινόμενο αυτό εμφανίστηκε κυρίως την δεκαετία του 1980, όταν οι αριστούχοι του Λυκείου διπλασιάστηκαν σχεδόν μέσα σε πέντε χρόνια (Κασσωτάκης και Παπαγγελή- Βουλιούρη, 2002).
- Αμφισβητείται η αξιοπιστία της επιλογής των εισαχθέντων φοιτητών στα Ελληνικά Ανώτατα Ιδρύματα σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Σύμφωνα με την έρευνα της Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη (1995), ο μέσος δείκτης συσχέτισης μεταξύ της επίδοσης στις Πανελλήνιες εξετάσεις και της επίδοσης των φοιτητών στα τρία σημαντικότερα μαθήματα του πρώτου έτους των σπουδών τους ήταν μόλις 0,19.
- Η δυνατότητα που δόθηκε στους υποψήφιους φοιτητές να δηλώσουν προτιμήσεις για μεγάλο αριθμό σχολών έχει ως αποτέλεσμα την

παραγνώριση των ενδιαφερόντων τους. Σε έρευνες που έγιναν στους φοιτητές των ελληνικών πανεπιστημίων, μόνο το 67% από τους φοιτητές φοιτούσαν σε τμήμα της πρώτης προτίμησής τους. Για να μειωθεί το αρνητικό αποτέλεσμα της εγγραφής σε σχολή που δεν αντιστοιχεί με τα ενδιαφέροντα των υποψηφίων, περιορίστηκε το 1983 η δήλωση του μεγάλου αριθμού τμημάτων. Ωστόσο, ο περιορισμός αυτός έφερε άλλα προβλήματα, όπως η παραμονή εκτός ΑΕΙ υποψηφίων με μεγαλύτερες επιδόσεις έναντι άλλων επιτυχόντων (Κασσωτάκης και Παπαγγελή-Βουλιούρη, 2002).

Αντίθετα με την Ελλάδα, στο διεθνή χώρο αμφισβητήθηκε η διαδικασία των εξετάσεων και η αξιοπιστία του συστήματος επιλογής και διαπιστώθηκε ότι “Τελικά είναι πιθανό να επιλέγουμε τους μαθητές μας με μέσα και διεργασίες που δεν έχουν αξία πρόβλεψης για ακαδημαϊκή επιτυχία και επίσης δεν έχουν αξία πρόβλεψης για επαγγελματική επιτυχία” (Ingenkamp, 1977). Η Αμερικανική Ένωση Ψυχολόγων (American Psychological Association), η Αμερικανική Ένωση Εκπαιδευτικής Έρευνας (American Educational Research Association) και το Εθνικό Συμβούλιο για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ (1999) έφεραν στο φως στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία οι εξετάσεις που είναι παρόμοιου βεληνεκού με τις ελληνικές εισαγωγικές εξετάσεις, όπως εφαρμόζονται επί του παρόντος στις Ηνωμένες Πολιτείες, έχουν ως αποτέλεσμα την μείωση του ρυθμού των αποφοίτων από το Λύκειο χωρίς να αυξάνουν τις σχολικές επιδόσεις των υπολοίπων μαθητών.

Οι συγκεκριμένες επιτροπές, αρμόδιες για την αμερικανική εκπαίδευση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, παρόλο που οι εξετάσεις είναι μια σημαντική μέτρηση του τι μαθαίνουν και πόσο καλά οι μαθητές, θα πρέπει να είναι συγχρόνως και ένα δομικό στοιχείο στη διαδικασία ενίσχυσης της εθνικής εκπαίδευσης. Θα πρέπει, δηλαδή, να παρέχουν ανατροφοδότηση τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας τους όσο και για το διδακτικό υλικό. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα των εξετάσεων μπορεί να έχουν αρνητικές συνέπειες για ολόκληρο το σύστημα της εκπαίδευσης και γενικότερα απρόβλεπτες αρνητικές συνέπειες, εάν αυτά χρησιμοποιούνται με αδόκιμο τρόπο ή ως ένα ενιαίο μέτρο σχολικής επίδοσης. Μια ενιαία και μοναδική εξέταση μπορεί να προσφέρει μόνο ένα "στιγμιότυπο" των επιδόσεων των μαθητών και μπορεί να μην αντικατοπτρίζει με ακρίβεια την πρόοδο και τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών. Θα πρέπει πιθανώς να δίνονται στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες να αποδείξουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους μέσω διαδοχικών, πολλαπλών ισοδύναμων δοκιμών.

Κατά την επανεξέταση της έρευνας για το πώς λειτουργούν οι εξετάσεις, η συγκεκριμένη επιτροπή επικεντρώθηκε σε ευρήματα από την οικονομία και την

πειραματική ψυχολογική έρευνα. Η επιτροπή κατέληξε σε πέντε βασικές επιλογές που πρέπει να εξεταστούν κατά τον σχεδιασμό συστημάτων παροχής εξετάσεων:

1. *Ποιος είναι ο στόχος των εξετάσεων:* οι εξετάσεις μπορεί να σχεδιαστούν από ανθρώπους σε διαφορετικές θέσεις, που με αυτή τη συνεισφορά τους επηρεάζουν τον σχεδιασμό και έτσι μπορεί να υπάρξει απομάκρυνση ή/και σύγχυση σε σχέση με τους αρχικούς στόχους.

2. *Ποια μέτρα επίδοσης χρησιμοποιούνται:* Τα μέτρα επίδοσης με τα οποία συνδέονται οι εξετάσεις πρέπει να ευθυγραμμιστούν με τα επιθυμητά αποτελέσματα.

3. *Ποιες είναι οι συνέπειες που αναμένονται:* Το μέγεθος και η δομή των συνεπειών που προβλέπονται από τις εξετάσεις θα επηρεάσουν τον τρόπο λειτουργίας των εξετάσεων και συνεπώς θα πρέπει να σχεδιαστούν, ώστε να είναι κατάλληλες για την περίπτωση.

4. *Τι υποστήριξη παρέχεται:* Χωρίς πόρους για τη στήριξη των στόχων της εκπαιδευτικής οργάνωσης, οι εξετάσεις μπορεί να είναι αποθαρρυντικές για τους ίδιους τους ανθρώπους που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν, ιδιαίτερα αν αυτοί οι άνθρωποι δεν έχουν την αυτόνομη ικανότητα της επίτευξης του στόχου.

5. *Πώς πλαισιώνονται και πώς ανακοινώνονται οι εξετάσεις:* Οι εξετάσεις πρέπει να πλαισιωθούν και να κοινοποιούνται έτσι ώστε να ενισχύουν τη δέσμευση των ανθρώπων στο στόχο τους και να δίνουν την αίσθηση ότι το σύστημα βοηθάει για μια καλύτερη σχολική και ατομική επίτευξη και όχι βάζοντας εμπόδια στην προσωπική επίτευξη. Με τον τρόπο αυτό οι εξετάσεις δίνουν κίνητρα επίτευξης στους μαθητές.

Η ανασκόπηση της έρευνας της επιτροπής επισήμανε επίσης τρία ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση της επιτυχίας του συστήματος των εξετάσεων:

1. *Μέτρα επίδοσης για την αξιολόγηση:* Συχνά οι άνθρωποι βρίσκουν τρόπους να παρακάμψουν το σύστημα και να αυξήσουν την μέτρηση της επίδοσής τους χωρίς να βελτιώσουν στην ουσία τα αποτελέσματά τους. Ως εκ τούτου, για μια πιο αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται και μέτρα επίδοσης που να δείχνουν πώς λειτουργεί το ίδιο το σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης.

2. *Αλλαγές στις ατομικές διαθέσεις:* Εκτός από την αξιολόγηση των αλλαγών σε ένα σύνολο καθορισμένων αποτελεσμάτων σχετικά με τον στόχο, είναι σημαντικό να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τα συστήματα των εξετάσεων τις διαθέσεις των ανθρώπων να δράσουν, όταν δεν επηρεάζονται άμεσα από αυτά.

3. *Σταθμίζοντας το κόστος και το όφελος*: το σύστημα των εξετάσεων θα πρέπει να εξετάζεται στο σύνολό του, εξετάζοντας τόσο το κόστος όσο και το όφελος και λαμβάνοντας υπόψη τα κίνητρα, τις παροχές και τα εμπόδια που τίθενται.

Οι προσπάθειες που έγιναν για μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα είναι μάλλον αποτυχημένες στο σύνολό τους. Δεν έχουν γίνει σοβαρές αλλαγές στο περιεχόμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες να βασίζονται σε συστηματική ανάλυση των σφαλμάτων ή των αδυναμιών που εμφανίζονται (Κασσωτάκης και Παπαγγελή- Βουλιούρη, 2002). Μερικές αλλαγές έγιναν ακολουθώντας τα ξένα πρότυπα και εμφυτεύοντάς τα χωρίς καμία προσαρμογή στις συνθήκες της ελληνικής κοινωνίας (όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις των Βαυαρών στη δεκαετία του '30 που ακολουθούν το γερμανικό πρότυπο ή οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις κατά την διάρκεια της βασιλείας του Γεώργιου Γλύξμπουργκ της Δανίας που ακολουθούν το αγγλικό πρότυπο). Άλλες αλλαγές απλά άργησαν τόσο πολύ να γίνουν που δεν έλυσαν κανένα σχεδόν πρόβλημα, αφού οι συνθήκες είχαν πλέον αλλάξει. Η μεταρρύθμιση του 1976, επισημοποιεί την στροφή προς τη δημοτική γλώσσα, αίτημα του 1913, και χαρακτηρίζεται από την Μαρία Ηλιού εύστοχα ως “ένα γερασμένο νεογέννητο” (1984). Ορισμένοι Έλληνες επιστήμονες προτείνουν μια συστηματοποίηση των παραγόντων που θα μπορούσαν να αναμορφώσουν την ελληνική εκπαίδευση και συγκεκριμένες στρατηγικές που μπορούν να μπουν σε λειτουργία ώστε να πραγματοποιηθούν αυτές οι αλλαγές. Η Άννα Φραγκουδάκη χρησιμοποιεί τον όρο αστικοδημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1977) και θεωρεί ως συστατικά στοιχεία της την εξάπλωση της εκπαίδευσης σ’ όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, τη στροφή του σχολείου στις θετικές επιστήμες, την προσαρμογή του στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας, με την δημιουργία τεχνικού κλάδου, την αντικειμενικοποίηση και την απόκτηση λειτουργικότητας των γνώσεων. Ο Νικήτας Πατινιώτης (2007) τονίζει ότι η λέξη μεταρρύθμιση έχει κακοπάθει στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και υποδεικνύει τις ατελέσφορες αλλαγές που χαρακτηρίστηκαν ως “μεταρρυθμίσεις”. Οι μεταρρυθμίσεις ακολουθούν την οικονομία, αλλά με καθυστέρηση, συνεπώς υπάρχει αδυναμία να προσαρμοστεί το εκπαιδευτικό σύστημα απόλυτα στις απαιτήσεις της αγοράς (Πατινιώτης, 2007). Ειδικότερα σήμερα, οι επιταγές της παγκοσμιοποίησης οδηγούν στην ανάγκη μετασχηματισμού της γνώσης σε οικονομικό αγαθό (την ανάγκη δηλαδή να εισαχθούν οι επιστημονικές επιτεύξεις στην αγορά και την οικονομία της κοινωνίας που ζούμε). Για τον επιτυχημένο σχεδιασμό μιας μεταρρύθμισης σύμφωνα με τα νέα πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με στόχο μια εκπαίδευση που συνδυάζει την επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική παιδεία, ο Πατινιώτης προτείνει τέσσερα επίπεδα ανάλυσης:

- Το πρώτο επίπεδο αφορά το μέχρι ποιο σημείο πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην εκπαιδευτική πολιτική οι απαιτήσεις της αγοράς, ποια θα είναι η σύνδεση της παιδείας με τις βασικές ανθρωπιστικές αξίες.
- Το δεύτερο επίπεδο αφορά στην αξιολόγηση, κατά πόσο είναι ικανά τα υπάρχοντα συστήματα εκπαίδευσης να καλύψουν τις ανάγκες της αγοράς και της οικονομίας.
- Το τρίτο επίπεδο αφορά τις προκλήσεις και τα προβλήματα που προκύπτουν στο εκάστοτε σύστημα εκπαίδευσης, το χάσμα μεταξύ εκπαίδευσης και επαγγελματικής απασχόλησης, οι κοινωνικο-επαγγελματικές δομές και οι αλλαγές τους κ.α.
- Το τέταρτο επίπεδο αφορά στις στρατηγικές που πρέπει να μπου σε λειτουργία ώστε να επιτευχθεί η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, η σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας.

3.Η κοινωνιοψυχολογική διάσταση της ακαδημαϊκής επίδοσης και επιτυχίας

3.1 Ο ρόλος των γονέων στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη σχολική επιτυχία των εφήβων

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες έχουν στραφεί στο ρόλο της συμμετοχής των γονέων στη σχολική επίτευξη των παιδιών. Πιθανώς ένας από τους μεγαλύτερους παράγοντες που καθορίζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και γενικότερα τις επιδόσεις των παιδιών είναι η συμμετοχή των γονέων στην σχολική ζωή των παιδιών τους, η παρακολούθηση της προσπάθειάς τους, η παροχή κινήτρων και ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται οι γονείς με τα παιδιά και τα κατευθύνουν (γονεϊκός δεσμός). Η αυτονομία των παιδιών, η συνειδητοποίηση και η αίσθηση της επάρκειας είναι ίσως ο μεγαλύτερος προγνωστικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας, όπως και η συνεισφορά των γονέων στην καλλιέργεια της ασφαλούς αυτοεκτίμησης και η καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων μάθησης και επιτυχίας. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων έχουν ίσως την μεγαλύτερη επίδραση στην καλή σχολική επίδοση.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι, αν και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι το πρώτο σημαντικό βήμα για την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, η ποιότητα της συμμετοχής είναι ο καθοριστικός παράγοντας που προδιαθέτει για την σχολική επιτυχία. Το πώς οι γονείς συμμετέχουν (η ποιότητα της συμμετοχής) καθορίζει σε μεγάλο βαθμό εάν ή όχι θα ωφεληθούν τα παιδιά τους από αυτή την συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών και στην ακαδημαϊκή επίτευξή τους. Αντλούμε από τον Darling & την Steinberg (1993) την πρόταση ότι τα αποτελέσματα των πρακτικών των γονέων σχετικά με τα παιδιά καθορίζονται από το πώς οι γονείς χρησιμοποιούν τέτοιες πρακτικές. Συγκεκριμένα, επικεντρωνόμαστε σε τέσσερις ποιότητες των γονεϊκών πρακτικών, που έχουν αναδειχθεί σημαντικοί στη θεωρία και την έρευνα για την ανατροφή των παιδιών (Darling & Steinberg, 1993; Eccles, 1983; Pomerantz et al., 2005): η υποστήριξη της αυτονομίας του παιδιού έναντι του ελέγχου, η εστίαση στη διαδικασία της μάθησης έναντι της εστίασης στην έμφυτη ικανότητα του ατόμου, η στήριξη των παιδιών μέσω παροχής θετικού συναισθήματος έναντι της επικέντρωσης στο αρνητικό συναίσθημα, οι θετικές αντιλήψεις για τις δυνατότητες των παιδιών έναντι των αρνητικών αντιλήψεων

3.2 Η υποστήριξη της αυτονομίας του παιδιού έναντι του ελέγχου

Η υποστήριξη της αυτονομίας ορίζεται ως η συμπεριφορά των γονιών να επιτρέπουν στα παιδιά τους να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους, να πάρουν πρωτοβουλίες, να αποφασίζουν τη δική τους συμπεριφορά και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην επίλυση των προβλημάτων τους. Ο έλεγχος της συμπεριφοράς, αντίθετα, περιλαμβάνει την άσκηση πίεσης από τους γονείς για τη διοχέτευση των παιδιών προς συγκεκριμένα αποτελέσματα (π.χ. τα πάει καλά στο σχολείο) με τη ρύθμιση των παιδιών μέσα από μεθόδους, όπως εντολές, οδηγίες ή η απειλή της στέρησης της γονικής αγάπης. Οι υποστηρικτικοί γονείς, που αφήνουν αρκετή αυτονομία στα παιδιά τους, τα ωθούν να αναλάβουν ευθύνες και με τον τρόπο αυτό τα παιδιά νιώθουν πιο ικανά και πιο σίγουρα για τις ικανότητές τους (Grolnick & Ryan 1989; Kenney-Benson and Pomerantz 2005). Οι γονείς που ελέγχουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους χωρίς να επεμβαίνουν στην αυτονομία τους, έχουν συνήθως εφήβους που είναι πιο προσαρμοστικοί, έχουν καλές κοινωνικές δεξιότητες, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και λιγότερη κατάθλιψη (Grolnick & Ryan 1989; Kenney-Benson & Pomerantz 2005). Όσο περισσότερο υποστηρικτικοί είναι οι γονείς τόσο πιο θετικές αντιλήψεις έχουν για τις ακαδημαϊκές δυνατότητες των παιδιών τους και τόσο πιο θετικά αντιλαμβάνονται την σχολική επίδοσή τους. Τα παιδιά που έχουν γονείς που τα υποστηρίζουν τείνουν, επίσης, να εσωτερικεύουν την ανάγκη για σχολική επίτευξη και δείχνουν ισχυρή επιμονή και ανθεκτικότητα απέναντι στην πρόκληση των δύσκολων έργων (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994; Grolnick & Ryan, 1989)

3.3 Εστίαση στη διαδικασία της μάθησης έναντι εστίασης στην έμφυτη ικανότητα του ατόμου

Υπάρχουν αρκετά αποτελέσματα από τις σχετικές έρευνες που δείχνουν ότι ο βαθμός στον οποίο οι γονείς επικεντρώνονται στη διαδικασία της μάθησης σε σχέση με την έμφυτη ικανότητα των παιδιών τους αποτελεί μια σημαντική διάσταση για την ακαδημαϊκή επιτυχία (e.g., Dweck & Lennon, 2001; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994; Hokoda & Fincham, 1995; Pomerantz, Ng, & Wang, 2006). Η εστίαση στη μαθησιακή διαδικασία τονίζει την σημασία της προσπάθειας, της χαράς για μάθηση και την δυνατότητα διεύρυνσης των ικανοτήτων (Gottfried et al., 1994; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998; Pomerantz et al., 2006). Αντίθετα, η εστίαση στην έμφυτη εξυπνάδα και ικανότητα τονίζει την σημασία έμφυτων και σταθερών χαρακτηριστικών που το παιδί δεν θα μπορέσει να αλλάξει και, συνεπώς, να καλυτερέψει την επίδοσή του (Kamins & Dweck, 1999; Pomerantz et al., 2006). Το πώς οι γονείς επαινούν τα παιδιά με βάση τις σταθερές τους ικανότητες (“πόσο έξυπνος είσαι”) ή με βάση την προσπάθειά τους και την επίδοσή

τους (“Τα κατάφερες καλά με το να λύσεις αυτό το πρόβλημα”) έχει συνέπειες στο πώς τα παιδιά θα αντιληφθούν τις ικανότητές τους, θα διαμορφώσουν τα κίνητρά τους για την σχολική επίδοση και θα διαμορφώσουν την παιδευτική στρατηγική τους. Τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ικανό να εξελιχθεί περισσότερο μέσα από δυσκολίες και λάθη αποκτούν μια αίσθηση ελέγχου των καταστάσεων και κινητοποιούνται περισσότερο από τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με εγγενή χαρακτηριστικά εξυπνάδας και ικανότητας.

3.4 Η στήριξη των παιδιών μέσω παροχής θετικού συναισθήματος έναντι της επικέντρωσης στο αρνητικό συναίσθημα

Όταν η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών χαρακτηρίζεται από περισσότερο θετικό παρά αρνητικό συναίσθημα, τότε η σχολική επίτευξη των παιδιών μπορεί να βελτιωθεί μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων και κινήτρων (Hokoda & Fincham, 1995; Nolen-Hoeksema et al., 1995; Pomerantz, Wang, et al., 2005). Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να μεταδώσουν είτε θετικό είτε αρνητικό συναίσθημα για το σχολικό κλίμα και έργο, ενισχύοντας την άποψη ότι τα μαθήματα μπορεί να είναι κάτι ευχάριστο, μια προσπάθεια για συνεχή καλυτέρευση ή υποβάλλοντας μέσω των επικρίσεων τους την άποψη ότι τα μαθήματα είναι ένα καθήκον. Επίσης, η συμμετοχή των γονέων μπορεί να χαρακτηρίζεται από αρνητικό συναίσθημα λόγω του ότι τα ίδια τα παιδιά έχουν βιώσει αρνητικές επιπτώσεις από την συμμετοχή τους στο σχολείο ή λόγω του άγχους τους για τις προσωπικές τους υποχρεώσεις (Reay, 2000; Fuligni, Yip & Tseng, 2002).

3.5 Οι θετικές αντιλήψεις για τις δυνατότητες των παιδιών έναντι των αρνητικών αντιλήψεων

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που πιστοποιούν ότι το πώς οι γονείς σκέφτονται σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και τις ικανότητες των παιδιών τους διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα της επίδοσης των παιδιών (Pomerantz et al., 2005; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006). Οι γονείς διαμορφώνουν την συμπεριφορά τους ανάλογα με τις προσδοκίες τους και έτσι επηρεάζουν το αποτέλεσμα των παιδιών τους. Για παράδειγμα, οι γονείς που πιστεύουν στις δυνατότητες των παιδιών τους είναι πιο προσεκτικοί στις υποδείξεις των καθηγητών και ίσως και πιο συνεργατικοί μαζί τους, ενώ συγχρόνως αναδεικνύουν τα δυνατά σημεία των παιδιών τους. Οι γονείς που πιστεύουν στις ικανότητες των παιδιών τους, έχουν την τάση να αποδίδουν τις δυσκολίες των παιδιών σε έλλειψη προσπάθειας ή σε λάθος παιδευτική στρατηγική και έτσι ωθούν

τα παιδιά σε καλύτερη επίδοση και θέτουν ευρύτερους στόχους σχετικά με την μάθηση και την επιτυχία των παιδιών τους.

Πολλές μελέτες έχουν στρέψει την προσοχή στο γεγονός ότι τα παιδιά με αρνητικές ακαδημαϊκές εμπειρίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στην ποιότητα της συμμετοχής των γονέων, γιατί αυτά τα παιδιά έχουν αυξημένη ανάγκη για απόκτηση δεξιοτήτων και κινήτρων (Pomerantz, Wang et al., 2005). Παιδιά με σχολικές εμπειρίες όπως εγκατάλειψη, απογοήτευση κ.α. εκδηλώνουν ιδιαίτερη αδυναμία να προσαρμοστούν στο σχολικό πλαίσιο και αυτά ακριβώς τα παιδιά επωφελούνται περισσότερο, όταν οι μητέρες τους ασχολούνται θετικά μαζί τους. Το φύλο επίσης και η ηλικία παίζουν ρόλο στο πόση γονεϊκή συμμετοχή αναμένουν τα παιδιά. Επειδή τα κορίτσια έχουν περισσότερη αυτοπειθαρχία και γνώση προσανατολισμένη στο ακαδημαϊκό πλαίσιο από ό,τι τα αγόρια, ξεπερνούν πιο εύκολα την αρνητική κριτική των γονέων και χρειάζονται λιγότερη προτροπή (π.χ. Duckworth & Seligman, 2006).

3.6 Τύπος γονεϊκού δεσμού και σχολική επιτυχία

Ο τρόπος ανατροφής που ακολουθούν οι γονείς για τα παιδιά τους επιδρά σε μεγάλο βαθμό στα αποτελέσματα και τις ακαδημαϊκές επιτεύξεις των παιδιών. Η εμπλοκή των γονέων είναι πολύ πιο πιθανό να προωθήσει την σχολική επιτυχία των εφήβων, όταν αυτό συμβαίνει στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος σπιτιού όπου οι γονείς έχουν ένα αυστηρό στυλ ανατροφής παιδιών (Steinberg et al. 1992). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν σε διάφορες έρευνες της σχολικής επίδοσης των εφήβων έδειξαν ότι η ανατροφή των παιδιών που χαρακτηρίζεται από υψηλή αποδοχή, εποπτεία και χορήγηση ψυχολογικής αυτονομίας οδηγεί σε καλύτερη σχολική επίδοση των εφήβων και σε ισχυρότερη δέσμευση στο σχολείο. Η τυποποίηση των γονεϊκών τρόπων ανατροφής πηγάζει σε μεγάλο βαθμό από την ιδέα της Baumrind να εξετάσει πώς οι γονείς ανατρέφουν τα παιδιά τους και πιο συγκεκριμένα πώς τα ελέγχουν, τα επιβλέπουν και τα κατευθύνουν (Baumrind, 1966). Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ανατρέφουν τα παιδιά τους είναι κάτι περισσότερο από τον γονεϊκό έλεγχο ή μια σειρά πρακτικές και στόχους. Αφορά την γενική εικόνα, το είδος της σχέσης που έχουν με το παιδί τους και το συναισθηματικό κλίμα (Darling & Steinberg, 1993).

Η Baumrind πρότεινε τρεις τύπου γονεϊκού στυλ ανάλογα με το πόσο ζεστοί είναι οι γονείς με τα παιδιά τους και πόσο έλεγχο/εποπτεία ασκούν:

- Οι ανεκτικοί γονείς διστάζουν να επιβάλουν κανόνες και πρότυπα, προτιμώντας να αφήσουν τα παιδιά τους να ρυθμίσουν μόνα τους τα ζητήματά τους. Είναι εμπλεκόμενοι, ζεστοί προς τα παιδιά τους και υποστηρικτικοί αλλά δεν θέτουν σταθερά όρια.

- Οι αυστηροί γονείς ακολουθούν μια διαφορετική, πιο μετριοπαθή προσέγγιση, που δίνει έμφαση στον καθορισμό υψηλών προσδοκιών, με μεγάλη υποστήριξη και ανταπόκριση καθώς και σεβασμό για τα παιδιά ως ανεξάρτητα άτομα. Ο αυστηρός γονέας αναμένει την ωριμότητα και τη συνεργασία και προσφέρει στα παιδιά του πολύ συναισθηματική υποστήριξη.
- Οι αυταρχικοί γονείς απαιτούν ένα είδος τυφλής υπακοής από τα παιδιά τους. Είναι απαιτητικοί αλλά είναι συγχρόνως ιδιαίτερα επικριτικοί και δεν ανταποκρίνονται αρκετά στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους.
- Τέλος, προστέθηκε ένας ακόμα τύπος γονέων, οι μη εμπλεκόμενοι γονείς, οι οποίοι αποστασιοποιούνται από τα παιδιά τους.

Οι περισσότερες έρευνες έχουν δείξει ότι το αυστηρό γονεϊκό στυλ ανατροφής είναι το πιο πρόσφορο για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Μερικοί ερευνητές συνοψίζουν το αυστηρό γονεϊκό στυλ ως εξής: οι αυστηροί γονείς ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών τους αλλά συγχρόνως είναι και πολύ απαιτητικοί (Maccoby and Martin 1983). Τα παιδιά με αυστηρούς γονείς είναι πιο πιθανό να γίνουν ανεξάρτητα, αυτοδύναμα, κοινωνικά αποδεκτά, ακαδημαϊκά επιτυχημένα και με καλή συμπεριφορά. Τα παιδιά με τουλάχιστον έναν αυστηρό γονέα τείνουν να είναι συναισθηματικά υγιή, να βρίσκουν ευκολότερα λύσεις στα προβλήματά τους, να προσαρμόζονται καλύτερα στις κοινωνικές συνθήκες που τους περιβάλλουν (Turkel & Tezer 2008; Kamins and Dweck 1999; Luyckx et al 2011).

Τα παιδιά από αυταρχικές οικογένειες έχουν αρκετά καλή συμπεριφορά, αλλά οι κοινωνικές τους δεξιότητες τείνουν να είναι κατώτερες, και είναι πιο πιθανό από ό,τι τα άλλα παιδιά να υποφέρουν από άγχος, κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Παιδιά που μεγαλώνουν με αυταρχικούς γονείς αναπτύσσουν ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως πονοκεφάλους, ζαλάδες, άγχος, κατάθλιψη. Τα παιδιά από ανεκτικές οικογένειες έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και χαμηλότερα ποσοστά κατάθλιψης και άγχους. Ωστόσο, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε προβληματικές συμπεριφορές (όπως η χρήση ναρκωτικών). Επίσης, τείνουν να έχουν λιγότερη επιτυχία στο σχολείο. Τα παιδιά με μη εμπλεκόμενους και αποστασιοποιημένους γονείς έχουν τα περισσότερα προβλήματα και τείνουν να έχουν πολύ χαμηλή επίδοση στο σχολείο (Steinberg 2001).

Αλλά φυσικά το γονεϊκό στυλ δεσμού δεν μπορεί να εξηγήσει τα πάντα. Θα μπορούσαμε να πούμε συνοπτικά ότι προδιαθέτει για την επιτυχία των παιδιών αλλά μόνο κάτω από τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Το περιβάλλον του σχολείου και η επιρροή των φίλων και των ομοτίμων και οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες είναι εξ ίσου σημαντικές μεταβλητές για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, οι οποίες αλληλεπιδρούν με την μεταβλητή της γονικής ανατροφής. Έτσι,

ορισμένες μελέτες παιδιών από χαμηλότερες κοινωνικο-οικονομικές ομάδες έχουν αποτύχει να δείξουν κάποια διαφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μεταξύ των αυστηρών και των αυταρχικών οικογενειών (Lamborn et al. 1996; Steinberg et al. 1992). Εάν το σχολείο που φοιτούν οι έφηβοι διοικείται με βάση αυταρχικές αρχές, τα παιδιά από αυταρχικές οικογένειες είναι πιθανόν να ανταποκριθούν ευκολότερα στις προσδοκίες του καθηγητή τους. Είναι επίσης πιθανό ότι η παρέα των φίλων των εφήβων μπορεί να ασκεί μεγάλη επιρροή και, όπως η Laurence Steinberg και οι συνεργάτες της έχουν υποστηρίξει, μια τέτοια κοινωνική πίεση μπορεί να αποδυναμώσει τα ευεργετικά αποτελέσματα του αυστηρού γονεϊκού στυλ ανατροφής (Steinberg et al 1992).

3.7 Η συμμετοχή των γονέων ως κοινωνικό κεφάλαιο, ως σημαντικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση και ο κίνδυνος της γονικής υπερ-εμπλοκής

Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να είναι πιο σημαντικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή επίδοση ενός παιδιού από τις ιδιότητες του ίδιου του σχολείου (Dufur et al.2012). Η συμμετοχή των γονέων στην ακαδημαϊκή ζωή και στην προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί τους, η επίβλεψη των σχολικών εργασιών, η συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις και η τακτική επικοινωνία με τους καθηγητές έχουν πολύ θετικές επιδράσεις στην επίδοσή του. Συγκεκριμένα, οι Dufur et al. εξέτασαν σε δείγμα 10.000 μαθητών Λυκείου, των γονιών τους και των δασκάλων τους πώς το “κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας” και το “κοινωνικό κεφάλαιο του σχολείου” επιδρούν στην ακαδημαϊκή επίδοση. Το οικογενειακό κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί ουσιαστικά να περιγραφεί ως οι δεσμοί μεταξύ γονέων και παιδιών, όπως η εμπιστοσύνη, οι ανοικτές γραμμές επικοινωνίας και η ενεργός συμμετοχή στην ακαδημαϊκή ζωή ενός παιδιού. Το σχολικό κοινωνικό κεφάλαιο περιγράφει την λειτουργία του σχολείου ως ενός θετικού περιβάλλοντος για μάθηση και καθορίζεται από παράγοντες, όπως η συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, το ηθικό των εκπαιδευτικών και η ικανότητα των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών. Τα συμπεράσματα της έρευνας των Dufur et al. έδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλά επίπεδα οικογενειακού κοινωνικού κεφαλαίου και χαμηλά επίπεδα σχολικού κοινωνικού κεφαλαίου απέδιδαν καλύτερα από τους μαθητές με υψηλά επίπεδα σχολικού κοινωνικού κεφαλαίου αλλά χαμηλό οικογενειακό κοινωνικό κεφάλαιο.

Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των γονέων στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών σε καθημερινή βάση, που γίνεται με την καθημερινή επίβλεψη των εργασιών τους, δεν ωφελεί ιδιαίτερα ή μπορεί να έχει αντίθετα αποτελέσματα. Εάν οι γονείς των παιδιών συνδέσουν τα μαθήματα με τους μελλοντικούς στόχους των

παιδιών τους, μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικοί, κυρίως για τα παιδιά του Γυμνασίου ή των πρώτων τάξεων του Λυκείου, από το να αυξήσουν την συμμετοχή τους στη σχολική ζωή του παιδιού (να επιβλέπουν εργασίες καθημερινά, να συμμετέχουν εθελοντικά σε σχολικές εκδηλώσεις, στον σχολικό σύλλογο κ.α.) ή από το να το συνοδεύουν σε χώρους εκπαίδευσης, όπως μουσεία, εκθέσεις κ.α. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη της Nancy E. Hill, μιας εξελικτικής ψυχολόγου και καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ δείχνει ότι βοηθώντας τα παιδιά να καταλάβουν την αξία και την χρησιμότητα της εκπαίδευσής τους έχει μεγάλη συνάφεια με την υψηλή ακαδημαϊκή επίτευξή τους τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο (Hill et al. 2004). Συγκεκριμένα, οι έρευνες της Nancy Hill έδειξαν ότι οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο σ' αυτό που η Hill αποκαλεί "ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση" (academic socialization). Η ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση αφορά τις προσδοκίες και ιδιαίτερα την σύνδεση μεταξύ της τρέχουσας συμπεριφοράς με τους μελλοντικούς στόχους (έάν πάει στο Πανεπιστήμιο, θα έχει μια καλή θέση εργασίας'). Η ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση αφορά, επίσης, τον καθορισμό των προσδοκιών γύρω από το σπίτι, την οργάνωση και τους βαθμούς με έναν τρόπο που δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους επιτυχία. Το micromanaging, η καθημερινή συμμετοχή, μπορεί να υπονομεύσει στους μαθητές την αίσθηση της αυτονομίας και της ευθύνης γύρω από την ολοκλήρωση των εργασιών τους.

Πρόσφατα, αρκετοί ερευνητές έχουν διατυπώσει την ανησυχία τους για την υπερβολική γονεϊκή εμπλοκή, που μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα στα παιδιά (Hofer and Moore 2010; Levine 2006). Αν και ο έλεγχος της συμπεριφοράς των εφήβων από τους γονείς τους συνδέεται γενικά με θετικά αποτελέσματα για τον έφηβο (Barber et al. 1994), ο ψυχολογικός έλεγχος (για παράδειγμα, εάν οι γονείς ενοχοποιούν τα παιδιά ή αν τα απειλούν με στέρηση της γονικής αγάπης) είναι μάλλον καταστροφικός (Barber et al. 1994; De Kemp et al. 2006). Ο ψυχολογικός έλεγχος έχει συσχετιστεί με προβλήματα συμπεριφοράς των μικρότερων σε ηλικία παιδιών (Aunola and Nurmi 2005) και με κατάθλιψη και άγχος στους εφήβους (Barber et al. 1994) καθώς και με μειωμένη επιμονή στους στόχους (Levine 2006; Marano 2008). Ένα άλλο εύρημα των ερευνών για τα παιδιά των γονιών που υπερ-εμπλέκονται ή ασκούν υπερβολικό έλεγχο είναι η αίσθηση αυτών των παιδιών ότι δεν έχουν τον έλεγχο της ζωής τους και ότι είναι λιγότερο ικανά από τους συνομηλίκους τους (Gibbs 2009; Hofer and Moore 2010; Marano 2008). Η υπερβολική εμπλοκή των γονιών οδηγεί τους εφήβους να υιοθετήσουν μη προσαρμοστική συμπεριφορά και να έχουν δυσκολίες να προσαρμοστούν εύκολα στο περιβάλλον τους, γι' αυτό και συνδέεται με συχνά επεισόδια εκρηκτικής και απρόβλεπτης συμπεριφοράς (Grolnick et al. 2000).

3.8 Η επιρροή των φίλων και των συνομηλίκων στην κοινωνιο-ψυχολογική υγεία και την ακαδημαϊκή επίδοση των εφήβων

Γενικότερα, όπως δείχνουν οι σχετικές έρευνες, η καλή ψυχική υγεία των εφήβων και η καλή ακαδημαϊκή επίδοση συνάδουν τόσο με τις καλές σχέσεις με την οικογένεια όσο και με τις καλές σχέσεις με τους φίλους τους.

Γενικότερα, οι έφηβοι επηρεάζονται περισσότερο από τους γονείς τους παρά από τους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, η δημιουργία δεσμών με τους συνομηλίκους τους είναι γεγονός ότι διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή των εφήβων. Εν ολίγοις, η σχέση με τους συνομηλίκους έχει μεγαλύτερη επιρροή στην εφηβεία παρά σε οποιαδήποτε άλλη στιγμή στη ζωή ενός ανθρώπου.

Η Catherine Cooper (1994) επισημαίνει ότι ο πολιτισμικός παράγοντας διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις των γονέων με τα παιδιά: η αμοιβαιότητα με την οποία οι έφηβοι διαπραγματεύονται με τους γονείς τους είναι ουσιαστικά ίδιο του δυτικού κόσμου. Η ομαλή ανάπτυξη των εφήβων στον δυτικό και αμερικανικό πολιτισμό περιλαμβάνει μια σταδιακή μετακίνηση από τη σημασία των σχέσεών τους με την οικογένεια προς τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους για την κοινωνικοποίηση, τον αυτοπροσδιορισμό, τη φιλία και την υποστήριξη. Στο Γυμνάσιο, οι έφηβοι ξοδεύουν περισσότερο από το μισό του χρόνου τους κάνοντας παρέα με τους συνομηλίκους τους (Updegraff et al. 2001). Η αξιοπιστία, το κύρος, η δύναμη και η επιρροή των συνομηλίκων είναι μεγαλύτερη κατά τη διάρκεια της εφηβείας από ό, τι σε οποιαδήποτε άλλη στιγμή στη ζωή. Στην εφηβεία, τα παιδιά αρχίζουν να κάνουν μεγαλύτερες ομάδες φίλων και αυτές οι μεγάλες χαλαρές ομάδες νέων επιλέγουν να συνδεθούν μεταξύ τους βασισμένες κυρίως σε μια κοινή ταύτιση με ορισμένα χαρακτηριστικά ή δραστηριότητες (Brown, 1999). Στις δυτικές κουλτούρες, καθώς η ποσότητα του χρόνου που δαπανάται με τους συνομηλίκους αυξάνεται, το ίδιο αυξάνεται και η επιρροή και η υποστήριξη που παρέχουν. Μπαίνοντας στην εφηβεία, μεγαλώνει η απόσταση μεταξύ των εφήβων και των γονιών τους, ενώ μειώνεται αντίστροφα η απόσταση μεταξύ των φίλων τους. Η επιρροή των συνομηλίκων αυξάνεται δραματικά στο Γυμνάσιο, αλλά προς το τέλος του σχολείου και κυρίως μετά το σχολείο, η επιρροή των συνομηλίκων ευθυγραμμίζεται μάλλον με την επιρροή των γονέων. Ο Thomas Berndt (1979), μετά από έρευνα στις αμερικανικές οικογένειες, διαπίστωσε ότι η επιρροή των γονέων και των συνομηλίκων είναι συχνά σε αντίθεση μεταξύ τους στην εφηβεία, ωστόσο, όπως επισημαίνει ο ερευνητής, δεν πρόκειται στην ουσία για πραγματική αντίθεση. Οι περισσότεροι έφηβοι τείνουν να επηρεάζονται από τους συνομηλίκους τους σε διαφορετικούς τομείς από εκείνους που επηρεάζονται από τους γονείς τους.

Οι φίλοι παίζουν συχνά θετικό ρόλο για την κοινωνιο-ψυχολογική υγεία των εφήβων. Οι περισσότεροι έφηβοι θέλουν να συζητήσουν τις επιλογές που πρόκειται να κάνουν με τους φίλους τους πριν πάρουν την απόφασή τους και με τον τρόπο αυτό αποφεύγουν να πάρουν παρορμητικά αποφάσεις. Οι έφηβοι που έχουν φίλους έχουν καλύτερες οικογενειακές σχέσεις και πιο θετική στάση απέναντι στις οικογενειακές σχέσεις, αλλά και οι φίλιες μπορούν να αντισταθμίσουν ορισμένες ανεπάρκειες της οικογενειακής σχέσης. Για παράδειγμα, οι έφηβοι που προέρχονται από μη συνεκτικές οικογένειες αλλά έχουν στενούς και υποστηρικτικούς φίλους έχουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως οι συνομήλικοί τους που προέρχονται από συνεκτικές οικογένειες (Guaze et al. 1996). Οι φίλοι συμβάλλουν στη δημιουργία υψηλής αυτοεκτίμησης (η οποία περιλαμβάνει και την απαλλαγή από την κατάθλιψη) και αυτοαξίας, προωθώντας έτσι την εξερεύνηση και την ανάπτυξη των προσωπικών δυνάμεων (Hartup, 1999). Επιπλέον, οι έφηβοι που επενδύουν σε φίλιες είναι πιο πιθανό να έχουν αλτρουιστική συμπεριφορά, να επικοινωνούν με τους άλλους καλύτερα, να διατηρούν θετική αυτο-εικόνα (Savin-Williams & Berndt, 1990) και να έχουν περισσότερη συμμετοχή σε δραστηριότητες, όπως ο αθλητισμός ή οι τέχνες (Patrick et al. 1999). Τέλος, όσα παιδιά έχουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας στενές φίλιες του ιδίου φύλου έχουν και περισσότερες επιτυχημένες ρομαντικές σχέσεις στην αρχή της ενηλικίωσης (Collins et al. 1997).

Φαίνεται ότι οι έρευνες καταρρίπτουν την κοινότοπη ιδέα ότι οι παρέες των εφήβων είναι μάλλον επικίνδυνες να συμπαρασύρουν τα παιδιά σε επικίνδυνες συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι μάλλον πρόκειται για ένα φαινόμενο που δεν έχει τόσο μεγάλη έκταση όσο του αποδίδεται, είναι ένας υπαρκτός κίνδυνος που υπερτονίζεται. Σε έρευνες στους εφήβους μαθητές, τα ίδια τα παιδιά αναφέρουν ότι μάλλον δέχονται περισσότερες θετικές επιρροές από τους φίλους τους παρά αρνητικές (ναρκωτικά, αλκοόλ, αποχή από το σχολείο κ.α.) Γενικότερα, ισχύει ότι σε όλες τις σχέσεις, οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των εφήβων παρέχουν πλεονεκτήματα, ενώ καταναγκαστικές και συγκρουσιακές σχέσεις έχουν μειονεκτήματα. Διαφορετικοί τύποι των ομάδων συνομηλίκων μπορούν να ενθαρρύνουν θετικές ή αρνητικές συμπεριφορές των μελών τους. Μερικές φορές η έντονη επιθυμία των εφήβων να συντονιστούν με την παρέα τους μετατρέπεται σε συμμόρφωση, σε πίεση από τους συνομήλικους, η οποία εμφανίζεται όταν τα άτομα επιλέγουν να υιοθετήσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των άλλων λόγω της πραγματικής ή φανταστικής πίεσης που δέχονται. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι ιδιαίτερες ομάδες εφήβων που έχουν αρνητικές επιδράσεις για τα ίδια τα παιδιά είναι οι λεγόμενες “κλίκες”: πρόκειται για ομάδες που ασκούν πίεση στα μέλη τους, με στόχο να συμμορφωθούν σε ορισμένους κανόνες ή κοινωνικές συμπεριφορές, όπως ως προς στην σχολική επίδοση, την διακοπή της φοίτησης στο σχολείο (dropouts), την χρήση ναρκωτικών

και αλκοόλ και την σεξουαλική συμπεριφορά (La Greca, Prinstein & Fetter 2001; Greenberger et al. 2000).

Η επιρροή των φίλων μπορεί να είναι ένας ρυθμιστικός παράγοντας που μειώνει ή αυξάνει την θετική επιρροή των γονιών των εφήβων. Ανάλογα με τους ποιους κάνουν παρέα, οι έφηβοι μπορούν να ενισχύσουν θετικά ή αρνητικά την σχολική τους επίδοση ή τις καλές συμπεριφορές τους. Η Laurence Steinberg και οι συνεργάτες της (1992) διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι των οποίων οι φίλοι και οι γονείς υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση αποδίδουν καλύτερα από ό, τι οι έφηβοι που λαμβάνουν υποστήριξη από έναν μόνο ή κανένα.

Επιπλέον, οι έφηβοι επηρεάζονται λιγότερο από τους φίλους, όταν έχουν στενή και ουσιαστική σχέση με τους γονείς τους (Steinberg & Silverberg, 1986). Γενικότερα η σχέση που έχουν οι έφηβοι με τους γονείς τους επηρεάζει και το πώς επηρεάζονται από τους φίλους τους: η επιρροή των φίλων στις συμπεριφορές και στις στάσεις των εφήβων πολλαπλασιάζεται όταν οι έφηβοι αντιλαμβάνονται ότι η γονική σχέση τους είναι αρνητική ή ανεπαρκής για την υποστήριξη και καθοδήγησή τους (Savin-Williams & Berndt, 1990). Οι αυστηροί γονείς ενθαρρύνουν τους εφήβους να είναι λιγότερο επιρρεπείς στην επιρροή των συνομηλίκων, ειδικά σε τομείς όπου οι συμμαθητές τους έχουν απαράδεκτες συμπεριφορές, ενώ αφήνουν χώρο για επιρροή σε τομείς που έχουν εγκριθεί από τους ενήλικες. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι καλές σχέσεις των εφήβων με τους γονείς τους αποτελούν μάλλον το εφελκυστικό τόσο των καλών σχέσεων με τους φίλους όσο και για την προσπάθειά τους για καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Το να έχουν φίλους που πιστεύουν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση είναι σημαντική είναι ιδιαίτερα επωφελές για τους εφήβους. Οι έφηβοι επιλέγουν τους φίλους που έχουν τα χαρακτηριστικά ή τα ταλέντα που θαυμάζουν και συνεπώς παρακινούνται να επιτύχουν και να ενεργούν όπως οι φίλοι τους. Οι φίλοι, επίσης, ενθαρρύνουν τους εφήβους να μελετήσουν σκληρά στο σχολείο και μπορεί, επίσης, να τους βοηθήσουν να σκεφτούν πιο δημιουργικά (Brown et al. 1986). Η φιλία με συνομηλίκους που έχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση έχει θετικές συνέπειες για την ικανοποίηση των εφήβων από το σχολείο, τις εκπαιδευτικές προσδοκίες, τους βαθμούς τους και τα αποτελέσματα στις εξετάσεις (Epstein 1983). Οι μαθητές που έχουν φίλους που τους αρέσει το σχολείο, παίρνουν καλούς βαθμούς, ενδιαφέρονται για το σχολείο και έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποφοιτήσουν από το Γυμνάσιο (Ekstrom et al. 1986).

3.9 Ο ρόλος των καθηγητών και η σημασία της υποστήριξής τους για τους μαθητές

Η Partick και οι συνεργάτες της (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007) διαπίστωσαν ότι η αντίληψη ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού είναι απαραίτητη προκειμένου οι μαθητές να αποδώσουν με επιτυχία στο σχολικό έργο τους. Επιπλέον, όταν οι μαθητές πιστεύουν ότι παίρνουν συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση από τους καθηγητές τους και ακαδημαϊκή υποστήριξη από τους συμμαθητές τους είναι πιο πιθανό να εργάζονται αποτελεσματικά στην τάξη και να αυτο-οργανώνονται.

Οι συμπεριφορές και οι στάσεις του εκπαιδευτικού που έχουν αξιολογηθεί, σύμφωνα με τις έρευνες, ότι έχουν το μεγαλύτερο εκπαιδευτικό όφελος είναι οι εξής:

- Η ρουτίνα και η δικαιοσύνη, οι οποίες συνεισφέρουν στην καλλιέργεια ενός κλίματος σεβασμού στην τάξη καθώς και μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων. Οι κανόνες και οι διαδικασίες που θα ακολουθηθούν στην τάξη και η εφαρμογή των συνεπειών όταν παραβιάζονται είναι βασικά κριτήρια, με τα οποία ένας καθηγητής κερδίζει σεβασμό από τους μαθητές του. Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κερδίσει τον σεβασμό των μαθητών τους δίνουν επίσης την εικόνα ότι έχουν υψηλές προσδοκίες μάθησης από αυτούς.
- Η εστίαση των εκπαιδευτικών περισσότερο στο διδακτικό έργο και στην πρόοδο των μαθητών από ό, τι στην έκβαση ή στο βαθμό που δίνεται στο τέλος του εκπαιδευτικού έργου, αν και αυτό γίνεται δύσκολα στις τάξεις που υπάρχουν προσδοκίες και διαγωνίσματα για την εισαγωγή των μαθητών σε ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- Τα θετικά σχόλια και η ενθάρρυνση για συμμετοχή στην τάξη από τους δασκάλους έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών και τους δεσμεύουν περισσότερο στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό έργο (Hoge et. al, 1990; Ladd, Birch & Buhs, 1999).

Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές τους τόσο αρνητικά όσο και θετικά:

- Το κλίμα της τάξης μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών. Τα έργα που αναθέτει ο καθηγητής, οι διαδικασίες αξιολόγησης και ο βαθμός αυτονομίας που παραχωρείται μπορεί να ωθήσουν τα παιδιά να υιοθετήσουν διάφορους στόχους, είτε στόχους μάθησης είτε στόχους απόδοσης (Συγκολλίτου και Γωνίδα, 2005; Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley, 2002).

- Διαπιστώθηκε ότι, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται την υποστήριξη των καθηγητών στους μαθητές και την υποστήριξη μεταξύ των συμμαθητών τους, αυτές οι αντιλήψεις σχετίζονται θετικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών και το μέσο όρο της βαθμολογίας τους, ενώ σχετίζονται αρνητικά με καταθλιπτικά συμπτώματα (Jia et al., 2009).
- Μια άλλη μελέτη βρήκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής ικανότητας των καθηγητών να αντιλαμβάνονται τι συμβαίνει στην τάξη τους και την ποιότητα του κλίματος της τάξης (Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010).

3.10 Το Θετικό Σχολικό Κλίμα και η επίδρασή του στη συναισθηματική, στη φυσική ασφάλεια των παιδιών και την μαθητική επίδοσή τους

Υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι τα επίπεδα του επιτεύγματος των μαθητών επηρεάζονται πολύ από το σχολικό περιβάλλον και, ιδιαίτερα, την καθημερινή διαχείριση και τις οργανωτικές διαδικασίες των σχολείων. Αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για το σχολικό κλίμα, η συντριπτική πλειοψηφία της υπάρχουσας βιβλιογραφίας καταλήγει ότι το σχολικό κλίμα αντανάκλα την υποκειμενική εμπειρία στο σχολείο (Cohen, 2006). Θα μπορούσαμε συνοπτικά να το εξηγήσουμε ως “η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής”, ορισμός που δόθηκε από το Εθνικό Συμβούλιο για το Σχολικό Κλίμα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (National School Climate Council), το οποίο συνεργάζεται με την Επιτροπή Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Το σχολικό κλίμα βασίζεται σε σχήματα συμπεριφοράς των μαθητών, των γονέων και στην εμπειρία της σχολικής ζωής του προσωπικού του σχολείου και αντικατοπτρίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία και την εκμάθηση των πρακτικών και τις οργανωτικές δομές. Τέσσερις βασικές διαστάσεις χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα:

- Κανόνες και ασφάλεια
- Υποστήριξη για εκμάθηση και κοινωνική εκπαίδευση
- Διαπροσωπικές σχέσεις, υποστήριξη και σεβασμός στην διαφορετικότητα
- Θεσμικό περιβάλλον και σύνδεση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας

Μια σειρά από μελέτες έχουν δείξει ότι σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επίδοση (Freiberg, 1999; MacNeil, Prater & Busch, 2009). Φαίνεται ότι η σύνδεση και οι καλές σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας χτίζουν ένα ευνοϊκό υπόβαθρο για την καλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης είναι θεμελιωδώς σχεσιακή. Η σχολική

κοινότητα, ως σύνολο που απαρτίζεται από μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και υπεύθυνους εκπαίδευσης, χτίζοντας δεσμούς και συνεργασίες μεταξύ των μελών της, μπορεί να οικοδομήσει ένα σχολικό κλίμα που είναι ασφαλές, χωρίς αποκλεισμούς και ευνοϊκό για την μάθηση.

Το σχολικό κλίμα συνδέεται άμεσα με την καλή ακαδημαϊκή επίδοση τόσο για τους μαθητές των Γυμνασίων (Brand, Felner, Shim, Seitsinger & Dumas, 2003; Ma & Klinger, 2000), όσο και των Λυκείων (Lee & Bryk, 1989; Power et al., 1989; Stewart, 2008). Επιπλέον, υπάρχουν ενδείξεις ότι η επίδραση του θετικού κλίματος στο σχολείο όχι μόνο συμβάλλει στην άμεση επίτευξη των μαθητών, αλλά η θετική επιρροή του φαίνεται να διαρκεί για χρόνια (Hoy, Hannum, & Tschannen-Moran, 1998).

- Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έχουν δείξει ότι το θετικό κλίμα στο σχολείο προωθεί τη συνεργατική μάθηση, τη συνοχή της ομάδας, το σεβασμό και την αμοιβαία εμπιστοσύνη και διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα για τη μάθηση (Ghaith, 2003, Kerr et. al, 2004).
- Δραστηριότητες συνδεδεμένες με την συμμετοχή στην κοινωνία και την εκπαίδευση του πολίτη, συζητήσεις/αντιμαχίες, δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να χτίζουν τη δική τους γνώση για τα κοινωνικά συστήματα και να δεσμεύονται περισσότερο με θετικό τρόπο στην εκπαίδευσή τους και στον στόχο τους (Torney- Purta, 2002).
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και των συχνών απουσιών των μαθητών (DeJung & Duckworth, 1986).
- Υπάρχει σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και του ποσοστού των μαθητών που μένουν στην ίδια τάξη (Wu, Pink, Crain, & Moles, 1982).
- Το Σχολικό Κλίμα είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την συναισθηματική και φυσική ασφάλεια των παιδιών και συνεπώς θέτει με τον τρόπο αυτό ισχυρά θεμέλια για την καλή ακαδημαϊκή επίδοσή τους. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που αισθάνονται ασφαλή στο σχολείο τους έχουν καλύτερη σχολική επίδοση και πιο υγιή ανάπτυξη (Devine & Cohen, 2007). Γενικότερα, το καλό σχολικό κλίμα και η σύνδεση με την σχολική κοινότητα λειτουργούν ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στην υιοθέτηση επικίνδυνων συμπεριφορών στις σεξουαλικές σχέσεις, στη βία και στην χρήση ναρκωτικών (Catalano, et al, 2004).
- Η έρευνα έχει, επίσης, δείξει ότι στα σχολεία όπου οι μαθητές αντιλαμβάνονται μια πιο δομημένη και σχολική πειθαρχία και πιο θετική σχέση μαθητή-δασκάλου υπάρχουν λιγότερες πιθανότητες να

παρουσιαστούν προβλήματα συμπεριφοράς (Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010; Gregory & Cornell, 2009).

- Ασφαλή, με φροντίδα, συμμετοχικά και με τάση ανταπόκρισης σχολικά κλίματα τείνουν να προωθούν μια μεγαλύτερη προσήλωση στο σχολείο και να παρέχουν το θεμέλιο για την κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση. Επιπλέον, ένα από τα πολύ σημαντικά στοιχεία για τις καλές και λειτουργικές σχέσεις είναι η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Για παράδειγμα, ο Bryk και οι συνεργάτες του βρήκαν στοιχεία που αποδεικνύουν ότι τα σχολεία με υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης (καλές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας) είναι πιο πιθανό να κάνουν αλλαγές που βελτιώνουν την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών (Bryk & Schneider, 2002).

3.11 Το σχολικό άγχος, το άγχος των εξετάσεων και η σημασία της αυτοαντίληψης για την σχολική επίδοση

3.11.1 Το σχολικό άγχος, πώς το στρες υπονομεύει την ακαδημαϊκή επίδοση

Το άγχος ορίζεται ως μια κατάσταση ψυχολογικής διέγερσης, που προκύπτει όταν οι εξωτερικές απαιτήσεις καταπονούν υπερβολικά ή υπερβαίνουν τις προσαρμοστικές ικανότητες ενός ατόμου (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Στο άγχος αναφέρεται η σωματική καταπόνηση, το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό στρες, το άγχος για την οικογένεια ή την εργασία. Το άγχος έχει και μια θετική πλευρά, όταν παίρνει τη μορφή μιας υπερδιέγερσης που βοηθάει το άτομο να αυξήσει την επίδοσή του. Όταν όμως ξεπεράσει το όριο αυτό, τότε εμποδίζει την απόδοση. Το άγχος περιγράφεται σαν ένας διάχυτος φόβος, ο οποίος δεν είναι εστιασμένος σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα ή σε μια κατάσταση και εκφράζεται με ένα αόριστο και γενικευμένο συναίσθημα εσωτερικής έντασης. Είναι η αντίδραση του ατόμου σ' ένα υποτιθέμενο κίνδυνο και η αντίληψή του ότι δεν μπορεί να τον αντιμετωπίσει μ' έναν ικανοποιητικό τρόπο. Το άτομο που υποφέρει από άγχος έχει αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό του, αποδιοργανώνεται, θεωρεί την αποτυχία ως πολύ πιθανή.

Οι μαθητές συχνά αποδίδουν κάτω από την ικανότητά τους, όταν βρίσκονται σε στρεσογόνες καταστάσεις. Ωστόσο, η αιτιακή σχέση άγχους-επίδοσης δεν έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια: είναι γνωστό από πολλές έρευνες ότι το άγχος εμποδίζει την επίδοση (Sarason et. al. 1960) αλλά ίσως είναι οι σχολικές αποτυχίες

που ξεκινούν έναν φαύλο κύκλο άγχους, επίδοσης και αποτυχίας (Carver & Scheier, 1992; Meece, Wigfield & Eccles, 1990).

Έφηβοι με υψηλό άγχος έχουν συνήθως χαμηλότερη απόδοση από τα παιδιά που μπορούν να διαχειριστούν το άγχος τους. Τα παιδιά που υποφέρουν από υψηλό άγχος είναι πιθανό να έχουν σωματικά συμπτώματα, να αυτοκατηγορούνται για έλλειψη ικανοτήτων και να μην έχουν καλή κοινωνική ζωή. Τα αποτελέσματα πρόσφατης ψυχολογικής έρευνας έχουν δείξει ότι ένα διαφορετικό σύνολο φαινομένων- που κυμαίνονται από την αρνητική συναισθηματική αντίδραση που μπορεί να δείξει ένα κορίτσι σχετικά με την απόδοσή του στα μαθηματικά, όταν θυμάται ή έρχεται αντιμέτωπη με το στερεότυπο ότι "οι γυναίκες δεν μπορούν να τα καταφέρουν στα μαθηματικά" (απειλή του στερεότυπου ή *stereotype threat*, Steele, 1997)², μέχρι την έντονη πίεση που ο καθένας μπορεί να αισθάνεται όταν συμμετέχει σε διαγωνισμούς με υψηλό κριτήριο επιλογής ή το χρόνιο άγχος που έχει ένας αγχωμένος μαθητής με χρόνιο φόβο για τα μαθηματικά- έχουν όλα παρόμοιες επιπτώσεις στη γνωστική λειτουργία. Συγκεκριμένα, οι στρεσογόνες καταστάσεις μειώνουν την ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης να παρακολουθήσει τις απαραίτητες διαδικασίες για την επεξεργασία μιας πληροφορίας και να ελέγχει την εκτέλεσή της (Beilock, 2008).

Η μνήμη εργασίας είναι ένα σύστημα βραχυπρόθεσμης μνήμης, η οποία έχει σχέση με τον έλεγχο, τη ρύθμιση και την ενεργό διατήρηση ενός περιορισμένου ποσού πληροφοριών που έχουμε άμεσα στη διάθεσή μας (Miyake & Shah, 1999). Εάν η ικανότητα διατήρησης των σχετικών πληροφοριών στη μνήμη εργασίας διαταράσσεται, η απόδοση μπορεί να μειωθεί σημαντικά και αυτό συμβαίνει γιατί αποσπάται η προσοχή, το άτομο ασχολείται περισσότερο με την ανησυχία του παρά με τη διαχείριση των πληροφοριών. Οι μαθητές που βιώνουν πολύ στρες στη ζωή τους έχουν συχνά προβλήματα με τη μνήμη τους. Όταν οι μαθητές έχουν στρες, έχουν και περισσότερες πιθανότητες να ξεχάσουν τα γεγονότα και τα στοιχεία που παρουσιάζονται στην τάξη και είναι λιγότερο πιθανό να συνδυάσουν με επιτυχία αυτές τις πληροφορίες σχετικά και με πραγματικές εφαρμογές στη ζωή. Δράσεις τόσο απλές, όπως όταν οι μαθητές επιβεβαιώνουν την αυτοαξία τους ή απαριθμούν σημαντικές αξίες όπως οι σχέσεις με τους φίλους και την οικογένεια, έχουν

² Ένας ισχυρός παράγοντας στρες είναι ο φόβος ότι η κακή ή χαμηλή επίδοση θα επιβεβαιώσει ένα αρνητικό στερεότυπο για το άτομο (απειλή του στερεότυπου ή *stereotype threat*, Steele, 1997). Οι αντιλήψεις των ικανοτήτων των παιδιών με βάση τους φυλετικά καθορισμένους ρόλους είναι πως τα κορίτσια έχουν αδυναμία να καταλάβουν και να αποδώσουν σε μαθηματικά έργα. Οι αντιλήψεις αυτές δημιουργούν ιδιαίτερα αρνητική εικόνα στα κορίτσια για τις επιδόσεις τους στην τεχνολογία και στα μαθηματικά, τους προκαλούν άγχος και μειώνουν την απόδοσή τους.

αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τα αποτελέσματα ακαδημαϊκής επίδοσης των μειονοτήτων ή των γυναικών στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (Cohen, Garcia, Apfel, & Master, 2006, Cohen et al., 2009; Miyake et al., 2010). Όταν οι μαθητές επιβεβαιώνονται για τις σημαντικές αξίες τους, αισθάνονται λιγότερη ανησυχία για την ικανότητά τους να επιτύχουν λόγω του φύλου ή της καταγωγής ή της φυλής τους και απελευθερώνουν τη μνήμη εργασίας τους, για να επικεντρωθεί στα προβλήματα που έχουν να διαχειριστούν. Επικεντρώνοντας τους μαθητές να σκεφτούν το στόχο που θέλουν να πετύχουν (“θα μπω σε μια πολύ καλή Σχολή”) και όχι τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν (“είμαι ένα παιδί που κουράζεται πολύ”) μια δυνητικά κακή απόδοση μετατρέπεται σε μια επιτυχημένη απόδοση (Rydell, McConnell, και Beilock, 2009). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν, επίσης, ότι το γράψιμο των αρνητικών σκέψεων σ’ ένα χαρτί ή η τήρηση ημερολογίου, όπου σημειώνονται οι ψυχολογικές διακυμάνσεις, ενισχύουν τις επιδόσεις των παιδιών που έχουν χρόνιο άγχος (Pennebaker & Graybeal, 2001).

3.11.2 Το άγχος των εξετάσεων και η σημασία της αυτοαντίληψης για την σχολική επίδοση

Το άγχος των εξετάσεων είναι μια ιδιαίτερη μορφή άγχους, που αναφέρεται στις φαινομενολογικές αντιδράσεις και τη συμπεριφορά που συνοδεύει την ανησυχία για μια πιθανή αποτυχία (Sarason, 1980). Στο μοντέλο του άγχους των εξετάσεων του Spielberger (1966) το ερέθισμα που πυροδοτεί το άγχος συνδέεται με την αντίληψη της αξιολόγησης, την υποκειμενική ανησυχία και τον φόβο της παρούσας ή της μελλοντικής κρίσης. Έτσι, το άγχος είναι μια υποκειμενική εμπειρία που βιώνει το άτομο, εξαρτάται από την ερμηνεία και τη σημασία που δίνει το άτομο στο γεγονός. Η ερμηνεία του ερεθίσματος εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου και από την συναισθηματική ισορροπία του. Άτομα με αυξημένο κοινωνικό άγχος κάνουν συχνά σκέψεις του τύπου “αν αποτύχω, κανείς δεν θα με εκτιμά”. Το άτομο που ερμηνεύει αρνητικά ένα γεγονός αναπτύσσει συναισθήματα, όπως θυμός, φόβος, ανησυχία, αναστάτωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση. Στην συνέχεια, ίσως να επανεκτιμήσει την κατάσταση με περισσότερο επικοινωνητικό τρόπο ή να πάρει επιθετική ή αμυντική στάση και ανάλογα να διαμορφώσει την στάση του. Είναι πιθανό είτε να αντιμετωπίσει τη δυσκολία που του παρουσιάζεται με εμπιστοσύνη στον εαυτό του ή να αποδώσει την αποτυχία στους άλλους και να αποφύγει την ευθύνη του προβλήματος ή να κατηγορήσει τον εαυτό του και να παγώσει την όποια αντίδρασή του.

Από τη συναισθηματική σκοπιά, το άγχος προκαλεί στους μαθητές να βιώσουν φυσιολογικές αντιδράσεις, όπως αυξημένο καρδιακό ρυθμό, αίσθημα ναυτίας, συχνή ούρηση, αυξημένη εφίδρωση, κρύα χέρια, ξηροστομία, και μυϊκούς σπασμούς (Zeidner, 1998). Οι αντιδράσεις αυτές μπορεί να βιωθούν, πριν, κατά τη διάρκεια και ακόμη και μετά την ολοκλήρωση των εξετάσεων. Σε συνδυασμό με τις

φυσιολογικές αντιδράσεις, οι εξεταζόμενοι που έχουν έντονο άγχος είναι πιθανόν να βιώνουν συναισθήματα, όπως η ανησυχία, ο φόβος της αποτυχίας και ο πανικός. Όταν οι μαθητές δεν είναι σε θέση να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, μπορεί να εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, καθιστώντας έτσι πιο δύσκολο για αυτούς να επικεντρωθούν. Οι συνέπειες του άγχους των εξετάσεων για τους μαθητές ή τους φοιτητές είναι να χρονοτριβούν και να μελετούν αναποτελεσματικά και γενικότερα να έχουν δυσκολία στην οργάνωση και στην ερμηνεία των πληροφοριών που προσλαμβάνουν καθώς και στην οργάνωσή τους σε μεγαλύτερα σχήματα και έννοιες. Επιπλέον, πολλοί μαθητές εντείνουν τα συμπτώματα του άγχους τους λόγω της κακής άσκησης, του κακού ή μειωμένου ύπνου και της μη υγιεινής διατροφής τους.

Το μοντέλο του στρες του Weiner (1985) εξηγεί πολύ καλά το πώς και σε ποιους παράγοντες τα άτομα αποδίδουν την αποτυχία και πώς διαχειρίζονται τα διάφορα συναισθήματα που προκύπτουν απ' αυτήν. Η ακαδημαϊκή επίδοση αποδίδεται συνήθως είτε σε εσωτερικά/εξωτερικά αίτια (δυσκολία του έργου/όχι αρκετή προσπάθεια), σε σταθερά/μη σταθερά αίτια (έλλειψη ικανότητας/πρόσκαιρα αποτελέσματα, τύχη) και σε διαστάσεις ελεγχόμενες ή όχι από το άτομο. Γενικά, η απόδοση της αιτίας σε ελεγχόμενα αίτια σχετίζεται θετικά με την προσπάθεια επίτευξης του στόχου και την μελλοντική επίδοση. Η απόδοση της επιτυχίας σε εξωτερικά αίτια συνδέεται με θετικές μορφές συμπεριφοράς, όπως αναζήτηση βοήθειας ή με αρνητικές, όπως συμπεριφορά μαθημένης απελπισίας. Η απόδοση σε εσωτερικά αίτια σχετίζεται με συναισθήματα έλλειψης ικανότητας, μη αγωνιστικότητας, ντροπής, ενοχής και παραίτησης, ενώ η απόδοσή της σε άλλους προκαλεί επιθετικότητα και συμπεριφορά εκδίκησης.

Το άγχος των εξετάσεων είναι μια μαθημένη κοινωνικά συμπεριφορά, που έχει τις ρίζες της στο πώς έχει αντιμετωπίσει η οικογένεια και ο άμεσος κοινωνικός περίγυρος το παιδί (Hill, 1972). Τα παιδιά με ιστορικό σχολικών αποτυχιών φαίνεται να έχουν περισσότερο άγχος εξετάσεων από τα παιδιά με ιστορικό σχολικών επιτυχιών, γιατί πολλά από αυτά έχουν συγχρόνως και αρνητικές εμπειρίες από την αντιμετώπιση των γονιών και των καθηγητών τους και συνεπώς περισσότερο φόβο για κοινωνική απόρριψη. Οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες των γονέων και η αρνητική ανατροφοδότηση παίζουν μεγάλο ρόλο στη δημιουργία του άγχους στους μαθητές. Ορισμένα παιδιά μέσα από το στίγμα του κακού μαθητή συνεχίζουν να ενεργούν εσωτερικεύοντας την αξιολόγηση των άλλων και υιοθετώντας την σαν μια δική τους επιλογή συμπεριφοράς.

Οι νεότεροι επιστήμονες συνδέουν επίσης το άγχος των εξετάσεων αλλά και το σχολικό άγχος με την ανάγκη του παιδιού να αποφύγει την αποτυχία (Dweck, 1976). Σύμφωνα με την Carol Dweck και τους ερευνητές που υποστηρίζουν την άποψη

αυτή, το άγχος είναι ένας συγκερασμός φόβου και ατομικών αντιλήψεων για την ικανότητα και την επιτυχία.

Τα παιδιά που έχουν αντιλήψεις ότι η ικανότητα και η εξυπνάδα είναι μια σταθερή ιδιότητα με την οποία γεννιέσαι, τείνουν να αντιμετωπίζουν το σχολείο και τις εξετάσεις ως απόδειξη των ικανοτήτων τους. Το κίνητρο των παιδιών αυτών είναι να αποδεικνύουν κάθε φορά μέσω της υψηλής βαθμολογίας και της σχολικής επίδοσης πόσο έξυπνα και ικανά είναι. Τα παιδιά αυτά νιώθουν συνέχεια ότι βρίσκονται σ' ένα πολύ ανταγωνιστικό περιβάλλον και βιώνουν συναισθήματα απειλής και άγχους, ιδιαίτερα όταν δεν πετυχαίνουν να πάρουν υψηλή βαθμολογία. Η ανάγκη επίδειξης ικανοτήτων, αν και συνοδεύεται συχνά με αυξημένη αυτοπεποίθηση, οδηγεί συχνά σε άγχος και εξάντληση. Από την άλλη, οι μαθητές που εστιάζουν στο να αποφύγουν την αποτυχία έχουν ασταθή αυτοπεποίθηση, χαμηλή αυτορρύθμιση των συναισθημάτων τους, άγχος και υψηλά επίπεδα θυμού και λύπης, ενώ αποκαρδιώνονται ευκολότερα από τους άλλους συμμαθητές τους. Αντίθετα, τα παιδιά που αντιλαμβάνονται την εξυπνάδα ως μια ιδιότητα που είναι δυναμική και αναπτύσσεται μέσω της εξάσκησης, έχουν κίνητρο να μάθουν και εξασκούν τις ικανότητές τους μέσα από συνεχώς αυξανόμενα σε δυσκολία έργα. Ενδιαφέρον έχει το εύρημα ότι άτομα με υψηλό δείκτη ευφυΐας έχουν περισσότερο άγχος σε σχέση με άτομα με χαμηλότερο δείκτη ευφυΐας (Hill, 1972;1976). Η εστίαση των μαθητών στην αυτοβελτίωση και στην προσωπική τους ανάπτυξη και κατά συνέπεια ο προσανατολισμός τους στους στόχους μάθησης σχετίζεται με τα θετικά συναισθήματα εν όψει εμποδίων, με τη δημιουργία καλών σχέσεων με τους συνομήλικους, με χαμηλότερα επίπεδα θυμού και λύπης, με λιγότερο άγχος, χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης και υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.

3.11.3 Το σχολικό άγχος, το άγχος των εξετάσεων και το σύνδρομο ακαδημαϊκής εξουθένωσης

Το ακαδημαϊκό άγχος των εφήβων δημιουργείται από διάφορους στρεσογόνους παράγοντες, στους οποίους οι έφηβοι αντιδρούν διαφορετικά ο καθένας τους, ανάλογα με την προσωπικότητά τους και τις συνθήκες στις οποίες βρίσκονται (Schaufeli και Peeters, 2000). Το σύνδρομο ακαδημαϊκής εξουθένωσης έχει οριστεί ως μια απάντηση στο χρόνιο στρες εργασίας (Maslach & Jackson, 1981). Ανάμεσα στις διάφορες αντιδράσεις των εφήβων στο άγχος (π.χ., κατάθλιψη, αυτοκτονικές συμπεριφορές), η ακαδημαϊκή εξουθένωση φαίνεται να είναι η κύρια ψυχολογική πίεση, που σχετίζεται άμεσα με ακαδημαϊκούς στρεσογόνους παράγοντες, όπως οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις, η πίεση χρόνου, η έλλειψη ευκαιριών, οι υψηλές γονικές προσδοκίες και η πίεση για αυτοδιαχείριση, η συχνή αξιολόγηση και ο ανταγωνισμός με τους συμμαθητές (Moneta, 2011). Όταν οι μαθητές βιώνουν

υπερβολικά έντονα αυτές τις ψυχολογικές καταστάσεις, μπορεί να οδηγηθούν σε χρόνια ακαδημαϊκή εξουθένωση.

Η πρώτη μέτρηση της ακαδημαϊκής επαγγελματικής εξουθένωσης, το Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) προσπαθεί να μετρήσει και να εκτιμήσει την ακαδημαϊκή εξουθένωση στο σχολικό περιβάλλον (Pisarik, 2009; Zhang et al. 2007). Το τεστ αποτελείται από τρεις διαστάσεις (Schaufeli et al. 2002):

- η αίσθηση εξάντλησης που αναπτύσσουν οι μαθητές
- μια κυνική και αποστασιοποιημένη στάση απέναντι στις σπουδές και/ή
- το αίσθημα ακαδημαϊκής αναποτελεσματικότητας

Ορισμένοι ερευνητές έχουν αποδώσει την ακαδημαϊκή εξουθένωση στην έλλειψη εναρμόνισης μεταξύ των εκπαιδευτικών πόρων του μαθητή (π.χ. κοινωνική υποστήριξη, κίνητρα, στρατηγική αντιμετώπιση) και των προσδοκιών για την επιτυχία που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον (π.χ. προσδοκίες των μαθητών ή των σημαντικών άλλων, όπως καθηγητές, συμμαθητές και γονείς) (Salanova et al 2009; Yang 2004). Υπάρχουν εμφανείς ενδείξεις για μια κρίσιμη σχέση μεταξύ της σχολικής εξουθένωσης και των διαπροσωπικών σχέσεων (Koniariek & Dudek, 1996). Μερικοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι μέσα από τις παρέες τους διαμορφώνουν και αναδεικνύουν κοινές τάσεις και συμπεριφορές. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι τα μέλη μιας παρέας εφήβων είναι παρόμοια μεταξύ τους στην ηλικία, το φύλο, τις ακαδημαϊκές επιτυχίες και τα κίνητρα, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στην ακαδημαϊκή εξουθένωση (Chen et al. 2003; Ryan 2001; Espelage et al. 2003; Kiesner et al. 2003; Kiuru et al. 2008). Επίσης, ο Crosnoe και οι συνεργάτες του (2004) και η Salmela-Aro και οι συνεργάτες της (2008) βρήκαν ότι η ενθάρρυνση του καθηγητή προς τους μαθητές και η σχέση μεταξύ καθηγητή και μαθητή συσχετίζεται με χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής εξουθένωσης των εφήβων. Η ακαδημαϊκή εξουθένωση φαίνεται να έχει αρνητική συσχέτιση με την κοινωνική υποστήριξη από τους σημαντικούς άλλους (Jacobs & Dodd, 2003). Εξετάζοντας τις σχέσεις γονέων και παιδιών (γονεϊκό στυλ δεσμού) και σχολικής εξουθένωσης βρέθηκε, επίσης, ότι η μητρική φροντίδα μπορεί να επηρεάσει έμμεσα την ακαδημαϊκή εξουθένωση των παιδιών (Han et al. 2010; Sideridis & Kafetsios, 2008). Ο Richman και οι συνεργάτες του (1998) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η γονική υποστήριξη είναι μια σημαντική πηγή κοινωνικής υποστήριξης τόσο για τους μαθητές Γυμνασίου όσο και για τους μαθητές Λυκείου που κινδυνεύουν να αποτύχουν στις σχολικές επιδόσεις τους. Αυτές οι μελέτες έχουν επισημάνει ότι η άσκηση του ρόλου των γονέων, η οποία συσχετίζεται με κληρονομούμενα χαρακτηριστικά και ατομικές στάσεις και συμπεριφορές, έχει μεγάλο αντίκτυπο κατά τη διάρκεια της εφηβείας του παιδιού τους.

Ορισμένα ενδεικτικά στοιχεία για το άγχος των κοινωνικών απαιτήσεων και την ακαδημαϊκή εξουθένωση που προκύπτει από την πίεση των εισαγωγικών

εξετάσεων για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προκύπτουν από έρευνες για την κορεατική εκπαίδευση. Το κορεατικό σύστημα εκπαίδευσης έχει, όπως το ελληνικό σύστημα, εισαγωγικές εξετάσεις για την φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αρκετές μελέτες (Han, 2005; Yang et al 2005; Chen & Li, 2000) έχουν αναφέρει ότι, στην Κορέα, ο ανταγωνισμός για την αποδοχή σε έγκριτα Πανεπιστήμια αρχίζει κατά τη διάρκεια του Δημοτικού σχολείου. Πολλά παιδιά πηγαίνουν σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ή ιδιωτικά εκπαιδευτήρια μετά το σχολείο, για να βοηθηθούν σχετικά με την επίτευξη υψηλότερων βαθμολογιών στις εξετάσεις. Επιπλέον, πολλοί άνθρωποι θεωρούν ότι τα σχολεία παίζουν κυρίως ένα ρόλο τροφοδότη για έγκριτα Πανεπιστήμια. Ο τελικός ακαδημαϊκός στόχος για τους περισσότερους μαθητές είναι να λάβουν μια επιστολή αποδοχής από υψηλόβαθμο Πανεπιστήμιο. Η κορεατική κοινωνία θεωρεί ότι η αποφοίτηση από ένα τέτοιο Πανεπιστήμιο είναι ένδειξη καλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και τιμή για το μαθητή και την οικογένειά του (Hwang, 2006). Έτσι, οι μαθητές αντιμετωπίζουν έντονη πίεση από τους γονείς τους και τον εαυτό τους για να υπερέχουν ακαδημαϊκά κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησής τους (Shin et al. 2012). Το κορεατικό Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας (KMHW, 2006) ανέφερε ότι το ακαδημαϊκό άγχος των εφήβων στην Κορέα αυξήθηκε από 57,1% το 1996 σε 67% το 2005.

3.12 Οι Έλληνες έφηβοι μαθητές σε σχέση με την σχολική επίδοση, το άγχος και τις σχέσεις τους με τους γονείς τους και τους συνομηλίκους

3.12.1 Προγνωστικοί δείκτες και χαρακτηριστικά του άγχους μεταξύ των εφήβων μαθητών

Στην ελληνική κοινωνία λόγω του συστήματος των εισαγωγικών εξετάσεων, του ανταγωνισμού και της πολιτισμικής μας ιδιαιτερότητας να θεωρούμε ως μεγάλο κοινωνικό προσόν την ακαδημαϊκή μόρφωση, οι μαθητές βρίσκονται κάτω από μια συνεχή και μεγάλη συναισθηματική πίεση να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της οικογένειάς τους, ιδιαίτερα κατά τη μακρά διάρκεια της προετοιμασίας τους για τις εισαγωγικές εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Μια από τις λίγες έρευνες που υπάρχουν στον ελληνικό χώρο για το ζήτημα του άγχους των εξετάσεων, η έρευνα των Λεονταρή & Γιαλαμά (1996), διατυπώνει το συμπέρασμα ότι η επίδραση της σχολικής επίδοσης στο άγχος είναι έμμεση και το ρόλο της διαμεσολαβούσας μεταβλητής παίζει η αυτοαντίληψη. Η ακαδημαϊκή

αυτοαντίληψη είναι η συνολική αντίληψη των ατόμων για τα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα και η αυτοαξιολόγηση στον ακαδημαϊκό χώρο. Στην έρευνά τους σε παιδιά της τελευταίας τάξης του Δημοτικού βρήκαν ότι τα παιδιά με την υψηλότερη σχολική επίδοση και την καλύτερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη εκδηλώνουν το μικρότερο βαθμό άγχους. Τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους ως ικανές να τα προχωρήσουν ακαδημαϊκά είναι αυτά που έχουν το λιγότερο άγχος.

Στη διάρκεια της εφηβείας, ένας αριθμός παραγόντων συμβάλλουν στην τροποποίηση της αυτοαντίληψης. Ένας από αυτούς είναι οι απαιτήσεις διαφόρων παραγόντων της κοινωνίας, όπως είναι οι γονείς, οι συνομήλικοι και το σχολείο. Οι απαιτήσεις αυτές είναι δυνατόν να συγκρούονται μεταξύ τους και να προϋποθέτουν αλλαγές ρόλων και θεμελιώδεις αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική απασχόληση, τις αξίες και τη συμπεριφορά, δημιουργώντας έτσι σύγκρουση ρόλων και αμφίσημη ή θολή τοποθέτηση του ατόμου στην κοινωνική ιεράρχηση.

Στη σύγχρονη εποχή αναγνωρίστηκε η ανάγκη να συμπεριληφθεί η αυτοαντίληψη στους παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς αυτά τα δύο συνδέονται στενά, αφού ο κόσμος του παιδιού επικεντρώνεται γύρω από το σχολείο και τα βασικά του καθήκοντα είναι αυτά του σχολείου. Ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ανταγωνισμό και υπάρχει πίεση από τους καθηγητές και τους γονείς για ακαδημαϊκή επιτυχία, είναι προφανές ότι οι νέοι χρησιμοποιούν την ακαδημαϊκή επίδοση ως σημαντικό δείκτη της προσωπικής τους αξίας. Οι εκτιμήσεις των άλλων γίνονται προσωπικές εκτιμήσεις, με αποτέλεσμα ο επιτυχημένος μαθητής να αισθάνεται ικανός και σημαντικός και ο αποτυχημένος μαθητής ανίκανος και μειονεκτικός.

Η έρευνα της Τζελέπη-Γιαννάτου (2002) σε 417 εφήβους που φοιτούσαν σε Γυμνάσια της Αθήνας έδειξε, όπως και ανάλογες έρευνες σε άλλες χώρες και κοινωνίες, ισχυρή θετική συνάφεια μεταξύ σχολικής επίδοσης και αυτοαντίληψης, αλλά και ότι η σχέση αυτών των δύο είναι αμοιβαία και όχι μιας κατεύθυνσης. Η σχολική επίδοση βελτιώνει ή διατηρεί την αυτοαντίληψη, ενώ η αυτοαντίληψη επηρεάζει την απόδοση μέσω προσδοκιών, αναγνώρισης της προσωπικής δύναμης, υψηλότερων κινήτρων και βαθμού εμμονής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων έχουν αρνητικότερη εικόνα για τον εαυτό τους σε πολλούς τομείς της ζωής τους και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Από την άλλη πλευρά, είναι φανερό η ανάγκη των εφήβων να στηρίξουν μια θετική αυτοαντίληψη σε τομείς άλλους από εκείνους στους οποίους δεν επιτυγχάνουν (π.χ. Μαθηματικά), και αυτοί οι τομείς μπορεί να είναι διαφορετικοί για τον καθένα (π.χ. αθλητική επίδοση). Αυτή η ανάγκη της εξισορρόπησης, ώστε να διατηρείται ένα θετικό «ισοζύγιο» αυτοαντίληψης, υποδεικνύει ποιος είναι ο επιθυμητός ρόλος του σχολείου και της οικογένειας για τη δημιουργία θετικής αυτοαντίληψης στους

εφήβους, καθώς αυτή αποτελεί ισχυρό εφελτήριο ακαδημαϊκής επιτυχίας και επιτυχίας στη ζωή.

Η πρόσφατη μελέτη των Λαζαράτου, Αναγνωστόπουλου και των συνεργατών τους (2013) επιχείρησε να αξιολογήσει το επίπεδο του άγχους σε έναν γενικό πληθυσμό των εφήβων μαθητών Λυκείου στην Αθήνα. Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της σοβαρότητας του άγχους με δημογραφικούς και κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες, καθώς και με τη σχολική επίδοση, τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τη διάρκεια του ύπνου και την παρουσία σωματικών προβλημάτων. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι οι εξετάσεις σχετίζονται άμεσα με περισσότερο άγχος. Το άγχος που βιώνουν οι Έλληνες έφηβοι είναι μάλλον μια γενική έκφραση του πόνου και της αγωνίας που πιθανότατα επιδεινώνεται από την ακαδημαϊκή πίεση σχετικά με την προσέγγιση των τελικών εξετάσεων. Αλλά, όπως επισημαίνουν οι Έλληνες ερευνητές, ακόμη και σ' αυτή την περίπτωση, τα καταθλιπτικά συμπτώματα στην εφηβεία είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής.

Στην έρευνα δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ της σχολικής τάξης και της διαφορετικής κατεύθυνσης. Δεν βρέθηκε συσχέτιση του επιπέδου του άγχους με την ακαδημαϊκή επίδοση και τον αριθμό των γονέων με τους οποίους ζούσε ο έφηβος. Ωστόσο, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πολύωρη ενασχόληση με τα σχολικά έργα και τις σχολικές υποχρεώσεις σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα άγχους. Επίσης, οι έφηβοι που ανέφεραν την παρουσία σωματικών προβλημάτων είχαν υψηλότερο σκορ άγχους. Η έρευνα έδειξε ότι τα κορίτσια με σωματικά προβλήματα, καθώς και οι έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς σε υψηλότερα επίπεδα άγχους. Οι έφηβοι με πατέρα υψηλού μορφωτικού επιπέδου είχαν χαμηλότερο σκορ στην υποκλίμακα άγχους σε σύγκριση με εκείνους των οποίων ο πατέρας είχε χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες συνδέονται με χαμηλότερο επίπεδο άγχους. Οι έφηβοι με εξωσχολικές δραστηριότητες για περισσότερο από 11 ώρες την εβδομάδα είχαν χαμηλότερα σκορ και στις δύο υποκλίμακες άγχους που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα (State-Trait). Σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της διάρκειας του ύπνου και του άγχους. Ένα εκπληκτικό εύρημα στη συγκεκριμένη μελέτη ήταν ότι το σκορ των κοριτσιών στην καταθλιπτική συμπτωματολογία ήταν υψηλότερο στην πρώτη και δεύτερη τάξη του Λυκείου αλλά μειώνεται μάλλον στην Τρίτη τάξη. Για τα αγόρια, αντίθετα, ενώ η καταθλιπτική συμπτωματολογία είναι χαμηλότερη στις δύο πρώτες τάξεις, θα γίνει μεγαλύτερη στην Τρίτη τάξη. Πιθανές εξηγήσεις για το εύρημα αυτό μπορεί να είναι: (α) ότι τα αγόρια πιέζονται περισσότερο για την ακαδημαϊκή επίδοση από τα κορίτσια και αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους πριν από τις

εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, (β) τα κορίτσια είναι καλύτερα προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν το σύστημα των εισαγωγικών εξετάσεων και (γ) ότι τα κορίτσια εγκαταλείπουν πιο νωρίς τους υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους με ιδιαίτερες απαιτήσεις.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 696 έφηβους μαθητές από τρία Λύκεια της Αθήνας. Η μέση διάρκεια ύπνου ήταν 7,5 ώρες την ημέρα ($SD=1,3$). Ο μέσος χρόνος που δαπανάται ανά εβδομάδα σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο ήταν 7,94 ώρες ($SD=7,56$) και σε εξωσχολικές δραστηριότητες ήταν 9,02 ώρες ($SD=12,44$). 107 έφηβοι ανέφεραν σωματικές ενοχλήσεις κατά το τελευταίο έτος. Η επίδοση στα μαθήματα ήταν κακή για 233, καλή για 264, πολύ καλή έως άριστη για 196 μαθητές.

3.12.2 Η σχολική εμπειρία και η ψυχοκοινωνική υγεία των Ελλήνων εφήβων μαθητών

Οι Έλληνες μαθητές σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους στις 38 χώρες της έρευνας HBSC (Health Behavior in School Aged Children), φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, αλλά δεν είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο και από τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους (Κοκκέβη και συνεργάτες, 2012). Στην έρευνα συμμετείχε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών ΣΤ' Δημοτικού, Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου. Η έρευνα προσεγγίζει την υγεία των εφήβων σύμφωνα με τον ορισμό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ/WHO), με την ευρύτερή της έννοια - σωματική, κοινωνική, ψυχική υγεία. Η κατάσταση της υγείας αντιπροσωπεύει την πηγή από την οποία τα παιδιά αντλούν δύναμη και ευεξία στην καθημερινή τους ζωή και διασφαλίζουν μια παραγωγική ζωή. Στην πλειονότητά τους οι έφηβοι της χώρας μας δηλώνουν υγιείς και ικανοποιημένοι από τη ζωή τους. Εντούτοις, η ψυχοκοινωνική και σωματική υγεία τους παρουσιάζει ορισμένα αρνητικά χαρακτηριστικά συγκριτικά με τον μέσο όρο των εφήβων των 39 χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα HBSC/WHO το 2010.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με το σχολείο τους και την ψυχοκοινωνική υγεία τους, οι έφηβοι τάξεων της Α' Λυκείου αναφέρουν ότι έχουν σε υψηλότερο ποσοστό ψυχοσωματικά συμπτώματα, νιώθουν πιεσμένοι από τις σχολικές τους υποχρεώσεις, βλέπουν περισσότερες ώρες τηλεόραση και είναι περισσότερο στο διαδίκτυο από τους συνομηλίκους τους στις υπόλοιπες χώρες, ενώ τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε σχολικό εκφοβισμό και βίαιους καυγάδες. Έχουν όμως καλή επικοινωνία και με τους δύο γονείς τους. Η παρουσία ψυχοσωματικών συμπτωμάτων καθώς και η συχνότητα εμφάνισής τους αποτελούν δείκτη της ποιότητας της υγείας και του βαθμού ικανοποίησης από τη ζωή. Αναλυτικότερα, οι έφηβοι-μαθητές σε όλες τις χώρες ρωτήθηκαν σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης

των εξής συμπτωμάτων: πονοκέφαλος, πόνος στο στομάχι, πόνος στη μέση, ακεφιά, ευερεθιστότητα, νευρικότητα, δυσκολία στον ύπνο, ζαλάδα και δυσκολία συγκέντρωσης. Δύο ή περισσότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα τους τελευταίους 6 μήνες αναφέρθηκαν κατά μέσο όρο από το 35% των 15χρονων σε Ευρώπη και Β. Αμερική. Στην πλειονότητα των χωρών, περισσότερα κορίτσια από αγόρια εμφανίζουν συχνά ψυχοσωματικά συμπτώματα, κάτι που παρατηρείται και στη χώρα μας. Οι 13χρονοι στη χώρα μας κατέχουν την 4η υψηλότερη θέση και οι 15χρονοι την 3η μεταξύ των χωρών.

Ως προς την σχολική εμπειρία και το άγχος που βιώνουν οι έφηβοι Έλληνες τα ευρήματα έδειξαν ότι μάλλον βρίσκονται από τους πρώτους σε κατάταξη σχετικά με το σχολικό άγχος. Πιο συγκεκριμένα, κατά μέσο όρο σε όλες τις χώρες της έρευνας HBSC/WHO, όπως και στην Ελλάδα, ο αριθμός των μαθητών που νιώθουν πίεση από τη μελέτη για το σχολείο αυξάνεται με την ηλικία: 1 στους 3 ηλικίας 13 ετών, 2 στους 5 ηλικίας 15 ετών είναι πιεσμένοι από τις σχολικές υποχρεώσεις. Επιπλέον, στην Ελλάδα οι μισοί μαθητές της Α' Λυκείου (15 ετών) είναι πιεσμένοι από το διάβασμα, ποσοστό υψηλότερο από το μέσο όρο των χωρών και κυρίως τα κορίτσια. Οι Έλληνες μαθητές έχουν, μαζί τους Πολωνούς και Ούγγρους μαθητές, τα χαμηλότερα ποσοστά αναφοράς "καλών σχέσεων" με τους συμμαθητές τους (καλή συμπεριφορά, προθυμία να τους βοηθήσουν κ. α).

Η σχολική εμπειρία αποτελεί κρίσιμο κομμάτι στη ζωή του παιδιού και του εφήβου. Ανάλογα με την ποιότητά της μπορεί να αποτελέσει προστατευτικό παράγοντα ή παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Οι έφηβοι που δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το σχολείο και δεν έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παρουσιάσουν συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης, να μην καταφέρουν να αποφοιτήσουν από το Λύκειο και να έχουν λιγότερο ουσιαστικές σχέσεις με τους γύρω τους ως ενήλικες (Bond et al. 2007). Σημαντική συνιστώσα της σχολικής εμπειρίας αποτελεί ο βαθμός ικανοποίησης από το σχολείο (Samdal et al. 1998). Οι μαθητές στους οποίους δεν αρέσει το σχολείο είναι, επίσης, εκείνοι που συνήθως έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, το εγκαταλείπουν νωρίς, υιοθετούν ανθυγιεινές συνήθειες, αναπτύσσουν ψυχοσωματικά συμπτώματα και βιώνουν χαμηλή ποιότητα ζωής (Gilman & Huebner, 2003).

Στην αναφορά σε σχέση με την σχολική εμπειρία των Ελλήνων μαθητών, όπως προκύπτει μέσα από την ίδια έρευνα της HBSC/WHO το 2010, έχουμε συγκεκριμένα ευρήματα ότι οι Έλληνες έφηβοι, συγκριτικά με εκείνα των προηγούμενων ερευνών, αντλούν μικρότερη ικανοποίηση από το σχολείο σε σχέση με το παρελθόν. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δήλωσαν λίγο ικανοποιημένοι από το κλίμα της τάξης τους και όχι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη σχέση με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους. Συγκεκριμένα, ένας στους 4 εφήβους αναφέρει ότι δεν

εμπιστεύεται τους καθηγητές του, 1 στους τρεις 15χρονους αναφέρει ότι είναι ικανοποιημένος από την σχέση με τους καθηγητές του.

Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ακόμα πως η ικανοποίηση που αντλούν οι μαθητές συνολικά από την εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται και με το βαθμό στον οποίο οι γονείς ενδιαφέρονται για τα ζητήματα του σχολείου, για την πρόδοό τους και για τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν. Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι Έλληνες μαθητές θέλουν στην πλειοψηφία τους να εισαχθούν σε κάποιο ανώτερο ή ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα: 9 στα 10 κορίτσια και 7 στα 10 αγόρια αναφέρουν ότι αμέσως μετά το σχολείο θα ήθελαν να σπουδάσουν (Κοκκέβη και συνεργάτες, 2011). Τέλος, το γεγονός ότι διαχρονικά δεν παρατηρούνται σημαντικές μεταβολές στο βαθμό πίεσης που αναφέρουν ότι νιώθουν οι έφηβοι μαθητές από το σχολείο είναι ίσως ενδεικτικό, αφενός της προσήλωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στη στεγνή συσσώρευση γνώσεων, αφετέρου της προσήλωσης της ελληνικής οικογένειας στη σχολική επιτυχία των παιδιών, την οποία θεωρεί διαβατήριο για την φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση. Η τελευταία θεωρείται από πολλούς γονείς μονόδρομος για την επιτυχία στη ζωή των παιδιών τους. Ας σημειωθεί ότι σε παλαιότερη έρευνα του ΟΟΣΑ, το 73% των Ελλήνων πατέρων και το 76% των μητέρων είναι πεπεισμένοι ότι τα παιδιά τους είναι ικανά να πραγματοποιήσουν ανώτατες σπουδές. Το 90% των πρώτων και το 96% των δεύτερων δήλωσαν ότι είναι διατεθειμένοι να υποστούν οποιαδήποτε θυσία για να μπορέσουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν (Spyropoulos G., *Politiques d' admission dans l'enseignement post-secondaire*, Paris, OCDE, 1978).

Στην συγκεκριμένη έρευνα της Κοκκέβη και των συνεργατών της τεκμηριώνεται πως η πίεση που νιώθουν τα παιδιά από το σχολείο συνδέεται με την εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Τα συμπτώματα αυτά συνιστούν έμμεση μαρτυρία της δυσaréσκειας των μαθητών σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον και την πίεση που αισθάνονται από τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Η Κοκκέβη και οι συνεργάτες της, με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, υπογράμμισαν την ανάγκη για την τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε αυτό να στοχεύει στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων των μαθητών και στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους υγείας.

3.12.3 Οι Έλληνες έφηβοι, οι σχέσεις τους με τους φίλους και η επιρροή που δέχονται από αυτούς

Τα συμπεράσματα της πανελλαδικής έρευνας HBSC (Health Behavior in School Aged Children) για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών (Κοκκέβη και συνεργάτες, 2011) υπογράμμισαν για μια ακόμα φορά ότι οι συνομήλικοι φίλοι και συμμαθητές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή των Ελλήνων εφήβων μαθητών, όπως και για τους συνομηλίκους τους σε όλο τον

κόσμο. Οι έφηβοι Έλληνες μαθητές έχουν σχεδόν καθημερινή επαφή μέσα στο σχολείο, μετά το σχολείο ή μέσω διαδικτύου και τηλεφώνου και μοιράζονται κοινές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.

Η “ανάγκη να ανήκουμε” (Baumeister & Leary, 1995) είναι, όπως έχει αποδειχθεί μέσα από διάφορες έρευνες της ψυχολογίας, μια ιδιαίτερη ξεχωριστή ανάγκη που έχουν εγγενώς όλα τα ανθρώπινα όντα. Δυο μεταβλητές χαρακτηρίζουν αυτή την τάση μας να ανήκουμε: η ανάγκη για συχνή ανθρώπινη επαφή χωρίς συγκρουσιακές σχέσεις (τουλάχιστον στο μεγαλύτερο μέρος της) και η ανάγκη για αμοιβαίες και σταθερές σχέσεις εμπιστοσύνης με διάρκεια στο χρόνο. Οι σχέσεις που λειτουργούν θετικά για τους εφήβους, όπως και για όλους, είναι οι μακρόχρονες, υποστηρικτικές και καλής ποιότητας σχέσεις, χωρίς συγκρούσεις. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας της Κοκκέβη και των συνεργατών της επιβεβαίωσαν ότι και στον ελληνικό πληθυσμό, η σχέση των γονιών με τα παιδιά τους παίζει καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία καλών σχέσεων με τους φίλους τους και κατ’ επέκταση στην καλή ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων. Όταν οι έφηβοι λαμβάνουν ικανοποιητική συναισθηματική στήριξη από τους γονείς τους, φαίνεται να αναπτύσσουν μακροχρόνια πιο στενές φιλικές σχέσεις και καλύτερης ποιότητας (Masche, 2010; Cui et al.2002)).

Η ύπαρξη μίας τουλάχιστον στενής φιλικής σχέσης καλής ποιότητας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες για την ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την ικανοποίηση από τη ζωή, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, καθώς και τη σχολική προσαρμογή (Hamm & Faircloth,2005), ενώ επιπλέον συνδέεται με την απουσία ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Στην πλειονότητά τους, οι Έλληνες μαθητές φαίνεται να διατηρούν στενές φιλικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη και αλληλοϋποστήριξη. Γενικά, έχει τονιστεί η ιδιαίτερη σημασία των φιλικών σχέσεων ως το σημαντικότερο υποστηρικτικό δίκτυο στην εφηβική ηλικία. Αξίες, όπως η αμοιβαία στήριξη, η ειλικρίνεια, η απόλυτη εμπιστοσύνη, είναι περισσότερο ισχυρές στην εφηβεία από οποιαδήποτε άλλη φάση της ζωής. Έτσι, οι στενές φιλικές σχέσεις συντελούν στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εφήβων λειτουργώντας προστατευτικά στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων.

Επίσης, σημαντικό εύρημα ήταν ότι, όταν η αυτονόμηση των εφήβων συνυπάρχει με τον γονικό έλεγχο για επικίνδυνες συμπεριφορές, τότε οι έφηβοι επωφελούνται θετικά σε μεγάλο βαθμό από τις φιλίες τους, έχουν καλή ακαδημαϊκή επίδοση και αποφεύγουν τις επικίνδυνες συμπεριφορές (ναρκωτικά, αλκοόλ κ.α.).

3.12.4 Το προφίλ των φιλικών σχέσεων των εφήβων μαθητών στην Ελλάδα όπως αναδύεται από την έρευνα των Κοκκέβη και συνεργατών για την HBSC/WHO (2011)

Μέσα από τη συναναστροφή και την επικοινωνία με φίλους, οι έφηβοι Έλληνες έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να ανταλλάξουν και να διαμορφώσουν απόψεις, καθώς επίσης και να καλύψουν βασικές συναισθηματικές τους ανάγκες, όπως για παράδειγμα η συναισθηματική στήριξη και η κοινωνική αποδοχή.

Η πλειονότητα των εφήβων έχουν τουλάχιστον 3 στενούς φίλους και συζητούν μαζί τους θέματα που τους απασχολούν.

Ένα στα τρία 15χρονα αγόρια και ένα στα πέντε κορίτσια ίδιας ηλικίας συναντούν την παρέα τους κάθε μέρα μετά το σχολείο.

Ένα στα πέντε αγόρια βγαίνει με την παρέα του τουλάχιστον 4 βράδια την εβδομάδα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι σημαντικά χαμηλότερο.

Περισσότεροι έφηβοι που έχουν τουλάχιστον 3 στενούς φίλους δεν εμφανίζουν συμπτώματα διαταραχής συναισθήματος ή διαταραχής στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, συγκριτικά με εκείνους που έχουν λιγότερους στενούς φίλους.

Η συναναστροφή των εφήβων με άτομα που εμπλέκονται σε συμπεριφορές υψηλού κινδύνου (π.χ. επιθετικότητα, χρήση ουσιών) συνδέεται με την υιοθέτηση παρόμοιων συμπεριφορών από τους ίδιους, αν και έχει επίσης αποδειχθεί ότι οι ίδιες οι συμπεριφορές συχνά αποτελούν κριτήριο επιλογής της παρέας.

Στην πλειονότητά τους οι γονείς γνωρίζουν για τις συναντήσεις των εφήβων με την παρέα τους, αλλά με την αύξηση της συχνότητας των συναντήσεων (πάνω από 4 βράδια την εβδομάδα) μειώνεται σημαντικά το ποσοστό των γονιών που γνωρίζουν.

3.13 Η αντίληψη για την σχολική επιτυχία και αποτυχία στην Ελλάδα και οι προσδοκίες των γονέων

Αν και αντιλαμβανόμαστε εμπειρικά ότι οι Έλληνες γονείς έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τους Δυτικοευρωπαίους και τους Αμερικανούς γονείς για την ακαδημαϊκή μόρφωση των παιδιών τους, δεν υπάρχει ωστόσο μεγάλος αριθμός ερευνών που να το διαπραγματεύεται. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Δεληγιάννη και οι συνεργάτες της (2003), στην Ελλάδα οι προσδοκίες των γονιών για τα παιδιά τους απασχόλησαν έναν σχετικά περιορισμένο αριθμό ερευνών, χωρίς να αποτελούν το κεντρικό θέμα τους, και, στις περισσότερες, τα ευρήματα προέκυψαν από τις αντιλήψεις των παιδιών για τις προσδοκίες των γονιών τους (Γεωργίου, 1993; Γιαγκουνίδης, 1997; Μπουρνούδη & Ψάλτη, 1997; Πάντα, 1988).

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για την επίδραση της οικογένειας στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων στρέφεται κυρίως στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους δομικά κυρίως χαρακτηριστικά της οικογένειας (όπως το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, ο τρόπος διαμονής, οι γραμματικές γνώσεις των γονέων) επηρεάζουν τις αποφάσεις των νέων.

Η καλή σχολική επίδοση έχει μεγάλη σημασία για τους Έλληνες γονείς, οι οποίοι μάλιστα τη θεωρούν βασικό χαρακτηριστικό επάρκειας και καλής λειτουργικότητας του παιδιού (Μόττη-Στεφανίδη και συνεργάτες, 1996). Οι μεγάλες προσδοκίες που έχει η ελληνική οικογένεια για την μόρφωση και την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών ίσως οφείλονται στην αντίληψη ότι μέσα από τις επιτυχίες των παιδιών επέρχεται η κοινωνική ανέλιξη όλης της οικογένειας (Βρετάκου, 1990; Κατάκη, 1998).

Ένα φαινόμενο που αποτελεί ιδιοτυπία είναι ότι στην ελληνική κοινωνία υπάρχει ιδιαίτερα αυξημένη η προσδοκία για σπουδές των παιδιών όχι μόνο εκ μέρους των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων αλλά και των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά οικογενειών. Η σημασία που προσδίδουν οι Έλληνες στον πανεπιστημιακό τίτλο -σε σύγκριση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες- έχει αποδειχτεί και μέσα από την εξέταση της φοιτητικής “μετανάστευσης” προς χώρες της Δυτικής Ευρώπης και Βόρειας Αμερικής, ήδη από τη δεκαετία του 1970 (βλ. Τσουκαλάς, 1977). Οι Έλληνες γονείς φαίνεται ότι έχουν προσδοκίες για τα παιδιά τους, τις οποίες προσπαθούν να κάνουν πραγματικότητα μέσα από την εμπλοκή τους στη σχολική εμπειρία του παιδιού τους, στην επιλογή σπουδών και στον επαγγελματικό προσανατολισμό του (Σιδηροπούλου, 1991; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Θα μπορούσαμε ίσως, να χαρακτηρίσουμε, με κάποια επιφύλαξη, τους Έλληνες γονείς ως υπερ-εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή και επίδοση των παιδιών τους (Κατάκη, 1998; Φλουρής, 2004). Δεν μπορούμε, όμως, σαφώς να παραβλέψουμε το γεγονός ότι οι εισαγωγικές εξετάσεις για την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, που δεν ισχύει στις περισσότερες χώρες.

Στην Ελλάδα, καθώς η αντίληψη για την συνεργασία μεταξύ καθηγητών και οικογένειας εξαπλώνεται και παίρνει την τροπή ότι το σχολικό έργο κρίνεται από τους γονείς, μετά το 1997 αρχίζει να λειτουργεί η δημογραφική απολογισμικότητα μέσω των μεγάλων ελληνικών εφημερίδων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Οι διάφορες εφημερίδες δημοσιεύουν στοιχεία εθνικής εμβέλειας για την επίδοση των Λυκείων. Στοιχεία για τα χαρακτηριστικά των 40 πιο αποτελεσματικών και των 40 πιο αναποτελεσματικών Λυκείων της Ελλάδας δημοσιεύονται σε όλες τις αθηναϊκές εφημερίδες στις 25 Ιουλίου του 2001 με βάση έρευνα του Οικονομικού Πανεπιστημίου με ευθύνη του καθηγητή Ι. Πανάρετου. Η έρευνα οδηγεί την κοινή γνώμη στο συμπέρασμα ότι με βάση την επίδοση των μαθητών στις Πανελλαδικές

εξετάσεις τα αποτελεσματικά Λύκεια είναι τα μεγάλα κι όχι τα μικρά, τα ιδιωτικά κι όχι τα δημόσια, ενώ επόμενες έρευνες (Κασσωτάκης, 2002 στο Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003) επιβεβαιώνουν αυτά τα αποτελέσματα. Σ' αυτό το πλαίσιο, τα ιδιωτικά σχολεία επωφελήθηκαν να διαφημιστούν ως η πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική στρατηγική για την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις και, με αυτό τον τρόπο, η αποτελεσματικότητα του σχολικού έργου ταυτίστηκε σχεδόν με την επιτυχία των υποψηφίων των εισαγωγικών εξετάσεων και η εκπαίδευση έγινε σε μεγάλο βαθμό οικονομικό ζήτημα για την ελληνική οικογένεια. Ωστόσο, παρά την κυρίαρχη αντίληψη που καλλιεργείται από τα μέσα ενημέρωσης, οι έρευνες δείχνουν ότι μάλλον οι Έλληνες γονείς και καθηγητές αντιλαμβάνονται διαφορετικά τους στόχους του σχολείου: οι γονείς θεωρούν ότι πρωταρχικός στόχος είναι να χτίσουν τα παιδιά τους κοινωνικές και γνωστικές ικανότητες και να διαμορφώσουν ηθικές, ενώ οι καθηγητές δίνουν προτεραιότητα στον τομέα της κριτικής σκέψης και της γνώσης (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Τα ίδια τα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται την επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις ως έναν παράγοντα κοινωνικής ανόδου, προσωπικής ολοκλήρωσης, ευχαρίστησης της οικογένειάς τους και προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο ενώ η αξία του πανεπιστημιακού πτυχίου σημαίνει σε μεγάλο βαθμό καταξίωση στο φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον. Ο Ν. Μάντης σε έρευνά του, που πραγματοποιήθηκε σε 948 μαθητές της Γ' Λυκείου, της διοικητικής περιφέρειας Αττικής (2000), προσπάθησε να καταδείξει ποια στοιχεία της προετοιμασίας των μαθητών τούς φέρνουν σε πλεονεκτική θέση έναντι των υπολοίπων και την πιθανή σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και επιτυχίας στις εξετάσεις. Ένα από τα βασικά συμπεράσματα της έρευνάς του ήταν ότι ο μαθητής που προερχόταν από οικογένεια με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ήταν ο υποψήφιος που ήταν σε πιο πλεονεκτική θέση και επετύγχανε υψηλή βαθμολογία στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μεταθέτοντας όλη την προσοχή του στα μαθήματα Δέσμης στο φροντιστηριακό μάθημα εκτός σχολείου. Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά που διέθετε ο ιδανικός υποψήφιος, τα οποία τον βοηθούσαν ιδιαίτερα να πάρει υψηλή βαθμολογία τόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς όσο και στις εισαγωγικές εξετάσεις, ήταν η υψηλή αυτοεκτίμηση και η επιμονή στην προσπάθεια. Επίσης, όσο περισσότερο ξεκάθαρους επαγγελματικούς και ακαδημαϊκούς στόχους είχαν τα παιδιά που ερωτήθηκαν στην έρευνα, τόσο μεγαλύτερη ήταν η πιθανότητά τους να πάρουν υψηλή βαθμολογία στις εισαγωγικές εξετάσεις.

3.14 Η επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στη σχολική επίδοση και την υγιή ανάπτυξη των εφήβων

Με τον όρο κοινωνικοοικονομική κατάσταση αναφερόμαστε στη θέση ενός ατόμου σε πολλαπλές ιεραρχίες του περιβάλλοντος, που συνήθως αφορούν οικονομικούς πόρους, εκπαιδευτικό επίτευγμα και επαγγελματική κατάσταση. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η σχολική επίδοση και η συναισθηματική και φυσική υγεία των παιδιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση μιας οικογένειας έχει συνέπειες στην εύρυθμη λειτουργία της οικογένειας και των σχέσεων των μελών της και κατά συνέπεια στην ανάπτυξη των παιδιών και στην ψυχική και κοινωνική ευημερία τους. Παιδιά και έφηβοι που ανήκουν σε κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτες ομάδες είναι πιθανό να έχουν μειωμένη σχολική επίδοση αλλά και να διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο για την σωματική και συναισθηματική υγεία τους και να έχουν την τάση να αναπτύσσουν προβλήματα συμπεριφοράς (Berkman & Kawachi, 2000; Bradley & Corwyn, 2002; McLeod & Shanahan, 1996; Oakes & Rossi, 2003). Τα παιδιά αυτά, όπως αναφέρει η παλαιότερη και η πρόσφατη βιβλιογραφία, είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο, να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και να μην στοχεύουν στην ανώτερη εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, αυτά τα παιδιά είναι που χρειάζονται περισσότερο την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης αλλά και ως μέσο να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες που η οικογένειά τους δεν μπορεί να τους παρέχει.

Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας υποστηρίζει ότι οι συνέπειες της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στα παιδιά δημιουργούνται μέσω της επίδρασης των γονέων τους. Τα παιδιά επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το κλίμα που επικρατεί στο σπίτι τους και την ένταση που αναδύεται από τους γονείς τους. Σε έρευνα του 2010 σχετικά με το Στρες στην Αμερική που έγινε από την Αμερικανική Ψυχολογική Ένωση (APA), 90% των παιδιών που συμμετείχαν δήλωσαν ότι γνωρίζουν πότε οι γονείς τους βιώνουν άγχος εξαιτίας της αγωνίας που βλέπουν, των φωνών και των διαμαρτυριών που ακούγονται στο σπίτι. Σχεδόν οι μισοί από τους εφήβους είπαν ότι αισθάνονται λυπημένοι και πάνω από το ένα τρίτο των εφήβων δήλωσαν ότι αισθάνονται επίσης απογοητευμένοι από αυτή την κατάσταση. Όμως, όπως διαπιστώνεται στην ίδια έρευνα, συχνά οι γονείς υποτιμούν σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο το δικό τους άγχος επηρεάζει τα παιδιά τους. Ένας μεγάλος αριθμός των εφήβων που εγκαταλείπουν το σχολείο και έχουν ριψοκίνδυνες συμπεριφορές ανήκει στους εφήβους που προέρχονται από σπίτια που βρίσκονται σε μεγάλη οικονομική δυστοκία (McLoyd, 1998; Hardy et al. 1998). Σύμφωνα με την έρευνα, σ' αυτό συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό η δυσκολία των γονιών τους να τους παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και να τα καθοδηγήσουν, επειδή οι ίδιοι είναι υπερφορτωμένοι με άγχος και αγωνία για το μέλλον τους.

Φαίνεται λοιπόν ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο, ενισχύει ή αντίθετα αποδυναμώνει την συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, τις κοινωνικές δεξιότητές τους και κατά προέκταση, την σχολική επίδοσή τους:

Γονείς που προέρχονται από μεσαία κοινωνικοοικονομική κατάσταση χρησιμοποιούν πιο πλούσιο λεξιλόγιο και εμπλέκουν τα παιδιά τους σε περισσότερες κοινωνικές διαδικασίες, που δίνουν πνευματικό ερέθισμα, σε σχέση με τους γονείς που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Γονείς που προέρχονται από κατώτερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση τείνουν να έχουν πιο αυταρχικό στυλ ανατροφής από τις οικογένειες που ανήκουν σε μια μέση κοινωνικοοικονομική κατάσταση και συνεπώς τα παιδιά τους έχουν λιγότερη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη από τους συνομήλικους έφηβους φίλους τους (Steinberg, 2001).

Γενικότερα, οι κοινωνικοί και οικονομικοί πόροι, στους οποίους έχουν πρόσβαση τα άτομα, έχουν σημαντικές συνέπειες για την υγεία και την ευημερία τόσο των δύο γονέων όσο και των παιδιών τους. Οι Oakes & Rossi (2003) με βάση τα πορίσματα της έκθεσης Coleman (1990) πρότειναν να καθορίζεται η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ατόμου ή της οικογένειας με βάση τρεις μεταβλητές: το οικονομικό κεφάλαιο (οικονομικοί και υλικοί πόροι), το ανθρώπινο κεφάλαιο (γνώση και δεξιότητες) και το κοινωνικό κεφάλαιο (οι γνωριμίες και οι σύνδεσμοι με άτομα επιρροής και κοινωνικής δύναμης που έχει το άτομο στο κοινωνικό δίκτυό του). Οι τρεις μεταβλητές στο σύνολό τους δεν χαρακτηρίζουν απαραίτητα ένα άτομο που έχει καλή επαγγελματική θέση αλλά συνάδουν με τα ζητούμενα χαρακτηριστικά που ένα άτομο με ένα υψηλού στάτους επάγγελμα ή οικονομική ευμάρεια θα ήθελε να έχει το άτομο με το οποίο σχετίζεται. Η καθεμιά από αυτές τις μεταβλητές μπορεί να επιδρά διαφοροποιητικά στην ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων.

Τρία μοντέλα-οπτικές υπάρχουν στην βιβλιογραφία, που προσπαθούν να εξηγήσουν με ποιο τρόπο επηρεάζονται οι οικογένειες και τα παιδιά από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση:

Το επιχείρημα της κοινωνικής αιτιώδους συνάφειας προτείνει ότι η κοινωνική θέση του ατόμου επηρεάζει τις ζωές των ατόμων στο πέρασμα του χρόνου και ότι τα κοινωνικοοικονομικά μειονεκτήματα έχουν αρνητικές συνέπειες για τους ενήλικες και τα παιδιά (π.χ., Conger et al. 2002).

Το επιχείρημα της κοινωνικής επιλογής προτείνει ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά (εξυπνάδα, προσωπικότητα) και οι διαθέσεις των γονέων επηρεάζουν την κοινωνική κατάσταση, την υγεία και την ευημερία των παιδιών τους (π.χ., Mayer 1997).

Η τρίτη οπτική προτείνει μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνικής αιτιώδους συνάφειας και της κοινωνικής επιλογής. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και τα κοινωνικά δίκτυα μέσα στα οποία ζουν.

Το Μοντέλο του Οικογενειακού Στρες (FSM) έχει προταθεί στα πλαίσια της οπτικής της αιτιώδους συνάφειας, για να εξηγήσει τα αποτελέσματα των παιδιών με βάση τις δυσκολίες που βιώνουν οι γονείς: το πλαίσιο αυτό συνδέει τα κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτήματα με το στρες που βιώνει η οικογένεια, το οποίο οδηγεί σε αύξηση της συναισθηματικής δυσφορίας των γονέων και θέτει σε κίνδυνο την υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Το Μοντέλο του Οικογενειακού Στρες προτείνει ότι οι οικονομικές δυσκολίες έχουν αρνητικές συνέπειες για τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές των γονέων και τις σχέσεις μεταξύ της οικογένειας, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά τις στρατηγικές της ανατροφής των παιδιών τους (Conger & Conger, 2002). Στον αντίθετο πόλο, βρίσκεται το Μοντέλο της Οικογενειακής Επένδυσης (FIM) για τα παιδιά και τις οικογένειες που προέρχονται από ευνοημένα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα: οι γονείς επενδύουν κοινωνικό, ανθρώπινο και οικονομικό κεφάλαιο για την ανατροφή, την εκπαίδευση και την επιτυχία των παιδιών τους.

Αναλυτικότερα, για το μοντέλο του Οικογενειακού Στρες, ευρήματα από τις έρευνες δείχνουν ότι το χαμηλό εισόδημα σχετίζεται με σημαντικές αναπτυξιακές δυσκολίες των παιδιών, ειδικά όταν η φτώχεια είναι σοβαρή και επίμονη (Dearing et al. 2001; Duncan & Magnuson, 2003; Magnuson & Duncan, 2002). Το μοντέλο του Οικογενειακού Στρες βασίζεται σε μια παράδοση έρευνας που χρονολογείται από τα χρόνια της Μεγάλης Ύφεσης στις ΗΠΑ, της δεκαετίας του 1930, όταν μια σειρά από μελέτες έδειξαν ότι οι σοβαρές οικονομικές δυσκολίες έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία της οικογένειας, στην ψυχολογία των μελών της και κατά συνέπεια και στη ζωή τους. Σύμφωνα με το Μοντέλο Οικογενειακού Στρες (FSM), η οικονομική δυσπραγία οδηγεί σε οικονομική πίεση στην οικογένεια. Οι δείκτες δυσκολίας περιλαμβάνουν το χαμηλό εισόδημα, τα υψηλά χρέη σε σχέση με τα περιουσιακά στοιχεία και τα αρνητικά οικονομικά γεγονότα (π.χ., αυξημένες οικονομικές απαιτήσεις, πρόσφατη απώλεια εισοδήματος, αστάθεια εργασίας), σημαντική έλλειψη στα τρόφιμα και στα είδη ένδυσης, την αδυναμία να πληρώσουν τους λογαριασμούς ή να τα βγάλουν πέρα, και περικοπές ακόμη και στα αναγκαία έξοδα (π.χ. την ασφάλιση υγείας και την ιατρική περίθαλψη). Οι ψυχολογικές συνέπειες προβλέπουν ότι, όταν η οικονομική πίεση είναι υψηλή, οι γονείς βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο για να βιώσουν συναισθηματική δυσφορία (π.χ. κατάθλιψη, άγχος, θυμό, αποξένωση κ.α.) και προβλήματα συμπεριφοράς (Conger et al 2002). Σύμφωνα με το μοντέλο, αυτά τα συναισθηματικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς οδηγούν συχνά σε περισσότερες οικογενειακές συγκρούσεις και σε λιγότερη οικογενειακή θαλπωρή, και αυτή η διαδικασία μειώνει την σύνδεση μεταξύ των μελών της οικογένειας, την συναισθηματική

υποστήριξη και την συμμετοχή στην ανατροφή των παιδιών. Είναι κατά κάποιο τρόπο φυσικό, σε τέτοιες, όπου τα προβλήματα είναι πολλά και συνεχή, οι γονείς να εστιάζουν την προσοχή τους στα καθημερινά προβλήματα και στην αγωνία τους να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της επιβίωσης και να συμμετέχουν λιγότερο στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών τους, να είναι πιο ευερέθιστοι, σκληροί και ασυνεπείς στις πειθαρχικές πρακτικές τους. Σύμφωνα με το μοντέλο, όταν οι οικογένειες αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες, τα παιδιά έχουν την τάση να έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στη δημιουργία καλών σχέσεων με την σχολική κοινότητα και με την οικογένεια, ενώ συγχρόνως έχουν αυξημένο κίνδυνο εσωτερίκευσης της κατάστασης που αντιμετωπίζουν (π.χ., συμπτώματα κατάθλιψης και άγχος).

Το Μοντέλο της Οικογενειακής Επένδυσης (FIM) για τις οικογένειες που προέρχονται από ευνοημένα κοινωνικοοικονομικά στρώματα προτείνει ότι οι γονείς με τις πιο κοινωνικά ευνοημένες και υψηλότερα αμειβόμενες θέσεις εργασίας έχουν την τάση να επενδύουν στα παιδιά τους με δυο τουλάχιστον σημαντικούς τρόπους (Kohn, 1969; 1995):

Πρώτον, οι γονείς μπορούν να παρέχουν κοινωνικό κεφάλαιο στα παιδιά τους διευκολύνοντάς τα να πλησιάσουν σημαντικούς ανθρώπους και να γνωρίσουν σχετικές επαγγελματικές δραστηριότητες.

Δεύτερον, οι γονείς μπορούν να παρέχουν το ανθρώπινο κεφάλαιο με την καθοδήγηση των παιδιών τους προς τις δραστηριότητες που θα προωθήσουν την τελική επιτυχία της σταδιοδρομίας τους. Οι γονείς με μεγαλύτερη εκπαίδευση αναμένεται να δώσουν προτεραιότητα στις δραστηριότητες, τα αγαθά και τις υπηρεσίες που προωθούν την ακαδημαϊκή ικανότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Τα πολυάριθμα ευρήματα των σχετικών ερευνών συνδέουν κυρίως το επάγγελμα του πατέρα και πολύ λιγότερο το επάγγελμα της μητέρας με την καλή σχολική επίδοση. Ωστόσο, το επίπεδο της εκπαίδευσης και των δυο γονιών φαίνεται να έχει καθοριστικό ρόλο για την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών και κατ'επέκταση, την σχολική επίδοσή τους. Η μητρική και πατρική εκπαίδευση έχουν συσχετιστεί θετικά με την ευαισθησία, την θετική στάση στη ζωή και τη γνωστική διέγερση των παιδιών (Tamis-Le Monda et al. 2004). Το οικογενειακό εισόδημα συνδέεται θετικά με τις προσδοκίες των γονέων για τις σημαντικές εκπαιδευτικές επιτεύξεις των παιδιών τους. Οι προσδοκίες αυτές μετατρέπονται σε γονικές επενδύσεις που προάγουν τη μάθηση, για παράδειγμα, δαπανώντας περισσότερο χρόνο διαβάζοντας στα παιδιά τους (Davis-Kean, 2005). Οι γονείς με μεγαλύτερο οικογενειακό εισόδημα έχουν συνήθως καλύτερες πρακτικές κοινωνικοποίησης (Hoff et al. 2002) και συνεπώς, είναι συνήθως πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία

των παιδιών τους να διαπραγματευτούν τα πολλά περιβάλλοντα στα οποία θα πρέπει να προσαρμοστούν (Bornstein et al. 2003).

Το τρίτο μοντέλο της βιβλιογραφίας που προσπαθεί να εξηγήσει με ποιο τρόπο επηρεάζονται οι οικογένειες και τα παιδιά από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση προβάλλει το επιχείρημα της κοινωνικής επιλογής: Υπάρχει μια δυναμική σχέση μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών και κοινωνικής κατάστασης. Οι δύσκολες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις οποίες ζουν τα παιδιά προβλέπουν μάλλον αυξημένο κίνδυνο για την ψυχική και σωματική υγεία από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωσή τους, η οποία με τη σειρά της προβλέπει οικονομικά προβλήματα και φτωχότερες κοινωνικές περιστάσεις κατά τα πρώτα ενήλικα χρόνια (Wickrama et al. 2005). Από την άλλη πλευρά, φαίνεται πως οι χαμηλές ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών και το μεγάλο άγχος, με τη σειρά τους, συνδέονται με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, όταν τα παιδιά γίνονται ενήλικες.

Ωστόσο, τα θετικά χαρακτηριστικά των γονέων, μπορούν να μειώσουν το βάρος και την επίδραση της προβληματικής κοινωνικής κατάστασης (Mayer, 1997). Η έρευνα έχει δείξει ότι τα ατομικά θετικά χαρακτηριστικά μπορούν να μειώσουν την έκθεση στην οικονομική δυσπραγία και την πίεση που υφίστανται οι οικογένειες, να μειώσουν την πιθανότητα της μητρικής συναισθηματικής δυσφορίας και τις συγκρούσεις ανάμεσα στους δυο γονείς, να αυξήσουν την συμμετοχή στην ανατροφή των παιδιών και συνεπώς να οδηγήσουν στην μεγαλύτερη ευημερία των παιδιών. Οι κοινωνικές δεξιότητες, η επιμέλεια, η ειλικρίνεια, η καλή υγεία και η αξιοπιστία είναι μερικά από τα ατομικά χαρακτηριστικά, που μπορούν ενδεχομένως να βελτιώσουν τις πιθανότητες για μια καλή ζωή των παιδιών από ευπαθείς κοινωνικά οικογένειες. Σύμφωνα με την άποψη της κοινωνικής επιλογής, αυτές οι ατομικές διαφορές μεταδίδονται από τους γονείς στα παιδιά και διευκολύνουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Σε έρευνα των Conger & Conger οι γονείς που χαρακτηρίζονταν σε υψηλό βαθμό από αυτό-αποτελεσματικότητα πράγματι κατάφεραν να μειώσουν το επίπεδο της οικονομικής πίεσης με την πάροδο του χρόνου (2002). Γενικότερα, τα παιδιά από οικογένειες με οικονομικά προβλήματα που κρατούν μια ανοικτή και ειλικρινή επαφή μαζί τους, χωρίς όμως να τα φορτώνουν με υπερβολική ανησυχία, αισθάνονται πιο ασφαλή και έχουν καλύτερες σχέσεις τόσο με τους συμμαθητές τους και τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με την οικογένειά τους (Scaramella et al. 2008; Conger & Donnellan, 2007).

Το οικογενειακό εισόδημα έχει, επίσης, μια βαθιά επίδραση στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που διατίθενται στους εφήβους και τις πιθανότητές τους για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι νέοι που δεν έχουν μεγάλο οικογενειακό εισόδημα δυσκολεύονται να αγοράσουν βιβλία, άλλο εκπαιδευτικό υλικό ή να έχουν την δυνατότητα να φοιτήσουν σε περιοχές μακριά από το σπίτι τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Alasdair Forsyth και του καθηγητή Andy Furlong του

Πανεπιστημίου της Γλασκόβης (2003) είναι ενδεικτικά για τις συνέπειες που έχει η κοινωνικοοικονομική κατάσταση στην ψυχολογία των νέων και στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις σπουδές τους. Η έρευνα διεξήχθη στη Σκωτία αλλά οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματά της για το μεγάλο ποσοστό εγκατάλειψης των φοιτητών λόγω χαμηλού εισοδήματος είναι εξίσου συναφή με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και σε άλλα μέρη του Ηνωμένου Βασιλείου. Όπως ήταν αναμενόμενο, πολλοί από τους μη ευνοημένους κοινωνικά και οικονομικά σπουδαστές θεώρησαν ότι η διάρκεια της φοίτησής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση περιορίζεται περισσότερο από τα οικονομικά τους παρά από την ακαδημαϊκή τους ικανότητα. Ωστόσο, αρκετοί φοιτητές από μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν σοβαρά ψυχολογικά εμπόδια, τα οποία προέρχονται μάλλον από το πώς αισθάνονται για τα οικονομικά προβλήματά τους παρά εξαιτίας της ίδιας της έλλειψης χρημάτων. Οι νέοι αυτοί είχαν χαμηλές ακαδημαϊκές φιλοδοξίες, συναισθήματα οικονομικής ανασφάλειας, αβεβαιότητα σχετικά με τη φοιτητική ζωή, κακές προσδοκίες για το μέλλον και μια γενικότερη έλλειψη εμπιστοσύνης προς τον εαυτό τους και την επίδοσή τους στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Συνοπτικά τα ευρήματα της έρευνας των Forsyth και Furlong ήταν τα εξής:

Η έλλειψη εξοικείωσης με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οδήγησε συχνά τους νέους από υποβαθμισμένες γειτονιές να εγγραφούν σε ακατάλληλα γι' αυτούς μαθήματα. Πολλοί από τους φοιτητές που ρωτήθηκαν είπαν ότι ήταν οι πρώτοι από τις οικογένειές τους που έγιναν δεκτοί στο Πανεπιστήμιο και δήλωσαν ότι είχαν ελάχιστα ενημερωθεί από τους δασκάλους του σχολείου και γενικότερα είχαν ελάχιστη καθοδήγηση.

Η έλλειψη χρημάτων και η οικονομική ανασφάλεια περιόριζε την επιλογή των σπουδών τους, φυσικά, και το χρονικό διάστημα που ήταν διατεθειμένοι να παραμείνουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πριν βρουν μια θέση εργασίας πλήρους απασχόλησης.

Η μεγαλύτερη ανησυχία τους ήταν ο φόβος του χρέους από δάνεια που έπρεπε να πάρουν για τις σπουδές τους. Αλλά ο μεγαλύτερος αποτρεπτικός παράγοντας για τους φοιτητές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν ο φόβος για το μελλοντικό χρέος ή το τι θα έκαναν στο μέλλον παρά η οφειλή ποσών που είχαν δανειστεί πραγματικά. Η ανησυχία για το χρέος συχνά επιδεινώνεται από την έλλειψη εμπιστοσύνης για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τις πιθανότητες να βρουν μια αρκετά καλά αμειβόμενη εργασία.

Υπήρχε μια αίσθηση απομόνωσης και χαμηλό ηθικό για τους φοιτητές από μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα. Αισθάνονταν έντονα τη διαφορά μεταξύ της

πανεπιστημιακής ζωής και του πολιτισμικού υπόβαθρου του σπιτιού τους. Μερικοί είχαν επιλέξει συνειδητά λιγότερο δύσκολα ή αναγνωρισμένου κύρους μαθήματα.

Ο κύριος τρόπος, με τον οποίο οι οικογένειες θα μπορούσαν να προσφέρουν υποστήριξη στα παιδιά που φοιτούσαν μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους, ήταν εάν ελαχιστοποιούσαν τα έξοδα διατροφής και διαμονής των ιδίων και των παιδιών τους. Αυτό, εν μέρει, εξηγεί γιατί λίγοι από τους ερωτηθέντες είχαν επιλέξει να σπουδάσουν μακριά από τις οικογένειές τους και τα σπίτια τους. Όπως ήταν αναμενόμενο, όσοι φοιτητές έμεναν μακριά από τα πατρικά τους σπίτια έδιναν σχεδόν το μεγαλύτερο μέρος του εισοδήματός τους στη στέγαση και αισθάνονταν ιδιαίτερα περιορισμένοι.

3.15 Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των Ελλήνων γονέων και επιπτώσεις στην εκπαίδευση και τις ακαδημαϊκές επιλογές των εφήβων

Σε ένα άκρως ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, όπου η εξωσχολική βοήθεια των μαθητών/τριών (οργανωμένα φροντιστήρια-ιδιαίτερα μαθήματα) αρχίζει από πολύ νωρίς, κάποιες ελληνικές έρευνες θέτουν το ερώτημα μήπως αυτός/ή που κατέχει προνομιούχα θέση στην αφετηρία του εκπαιδευτικού ανταγωνισμού, θα είναι και εκείνος/η που θα έχει ευκολότερη εξέλιξη σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής δομής (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1990; Γουβιάς, 2010). Ο πιο ευνοημένος κοινωνικο-οικονομικά επωφελείται μάλλον κατά δύο τρόπους:

Ο αγώνας για εξασφάλιση της εισαγωγής στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σε συγκεκριμένες σχολές υψηλού κύρους και επαγγελματικών προοπτικών γίνεται με πολύ υψηλές οικονομικές θυσίες από μέρους της μεγάλης πλειοψηφίας των ελληνικών οικογενειών (Τσουκαλάς, 1975, 1977).

Το πολιτισμικό του κεφάλαιο τον βοηθάει να προσαρμοστεί καλύτερα και πιο γρήγορα. Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, “όσο πιο πολύπλοκο είναι το σύστημα των κατευθύνσεων και των αναλυτικών προγραμμάτων στο δευτεροβάθμιο σχολείο, τόσο περισσότερο προωθούνται αυτοί που το πολιτισμικό κεφάλαιο τους το επιτρέπει”, είτε επειδή μπορούν να αναπτύξουν την επιτυχημένη επιλογή μαθημάτων και κατευθύνσεων που οδηγούν σε ειδικότητες με υψηλό επαγγελματικό και κοινωνικό γόητρο είτε επειδή καταλαβαίνουν καλύτερα τι τους ζητείται και πώς θα το επικοινωνήσουν για να έχουν καλύτερη σχολική επίδοση.

Στους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη για την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση περιλαμβάνονται η φτώχεια, το μέγεθος της οικογένειας και γονείς σε ανειδίκευτη

ή χαμηλά ειδικευμένη απασχόληση, ενώ πλεονέκτημα συνιστούν το υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής τάξης, το γεγονός ότι το παιδί είναι κορίτσι και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Sammons, 1995). Υπάρχουν αρκετές έρευνες που δείχνουν ότι και στον ελληνικό χώρο δομικά κοινωνικά στοιχεία παίζουν σημαντικό ρόλο: το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των Ελλήνων γονέων έχει αρνητική συνάφεια με την καλή σχολική επίδοση των παιδιών τους (Σακκάς, 2000; Μυλωνάς, 1999). Το επάγγελμα του πατέρα, ο βαθμός αστικότητας και η γεωγραφική απόσταση από μεγάλα αστικά κέντρα είναι σημαντικοί παράγοντες διαφοροποίησης της σχολικής επίδοσης. Οι μεγαλύτερες διαρροές από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημειώνονται σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές (Χρυσάκης, 1996; Κυρίδης, 1997). Στον ελληνικό χώρο έχει επισημανθεί ότι υπερέχουν σε επίδοση τα παιδιά που προέρχονται από μεγάλα αστικά κέντρα και πιο προνομιούχες περιοχές (Κασσωτάκης, 1981; Τανακίδη, 1983). Τα αποτελέσματα των πρόσφατων ερευνών έδειξαν ότι στους μαθητές που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο αποτυχίας στο ελληνικό σχολείο συγκαταλέγονται αγόρια, μαθητές με ψυχολογικά προβλήματα, παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο ή παιδιά που συνδυάζουν αυτούς τους παράγοντες (Λειβαδίτης και συνεργάτες, 2003). Η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995; 1996) υποστήριξε ότι η επίδραση της κοινωνικοοικονομικής θέσης της οικογένειας -και ιδιαίτερα του επαγγέλματος των γονέων- πάνω στην επίδοση στο Λύκειο και τις πιθανότητες επιβίωσης μέσα από τα διάφορα στάδια της σχολικής επιλογής, είχε μειωθεί δραστικά στις αρχές της δεκαετίας του 1980, αλλά ακόμα παραμένει σημαντική.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να εστιάσουμε σε ένα από βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης: την δια-ιδρυματική και η ενδο-ιδρυματική ιεράρχηση των σπουδών, η οποία σχετίζεται με τις εργασιακές προοπτικές των αποφοίτων από τη μία, αλλά και με το γενικότερο κύρος που απολαμβάνουν τα επαγγέλματα τα οποία συνδέονται με τις συγκεκριμένες ειδικότητες στην ελληνική κοινωνία (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995). Η ακαδημαϊκή κατηγοριοποίηση (Bourdieu, 1990; 1996), δηλαδή η ιεραρχία που παρουσιάζεται στα ανώτατα ιδρύματα της χώρας, ιδιαίτερα στα Πανεπιστήμια, επιβίωσε και τον 20^ο και 21^ο αιώνα παρά το εντυπωσιακό άνοιγμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας (Γουνίας, 1998; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995). Το ΕΜΠ, οι τεχνολογικές και οικονομικές κατευθύνσεις, η Ιατρική Σχολή και τα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης (Καποδιστριακό και Αριστοτέλειο) είναι τα ΑΕΙ με το υψηλότερο κύρος στην εκπαιδευτική αγορά, όπως τουλάχιστον αυτό αντικαθρεφτίζεται στη ζήτηση που έχουν τα τμήματά τους και καταγράφεται και αριθμητικά από τις υψηλές βάσεις εισαγωγής. Οι δείκτες αντιπροσώπευσης στα Πανεπιστήμια, με βάση το επάγγελμα πατέρα ή/και της μητέρας μάς δίνουν στοιχεία για πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος της κοινωνικοοικονομικής

κατάστασης της οικογένειας του επιτυχόντα στις εισαγωγικές εξετάσεις. Όπως φαίνεται από την έρευνα της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη και από άλλες έρευνες, όσον αφορά στο επάγγελμα του πατέρα, επιστημονικά ή διευθυντικά επαγγέλματα υπερ-αντιπροσωπεύεται σχεδόν στο σύνολο των Πανεπιστημίων, και μάλιστα με αυξητικές τάσεις μετά το 2003-04, ενώ παλιότερα οι τάσεις ήταν - ομοιόμορφα μάλιστα- καθοδικές και μάλιστα τους υψηλότερους δείκτες τους έχουν το ΕΜΠ, το Καποδιστριακό και το Αριστοτέλειο. Το ίδιο φαίνεται και όταν εξετάζουμε τις ενδο-πανεπιστημιακές διαφοροποιήσεις, με τα τμήματα τεχνολογικής κατεύθυνσης (π.χ. Μηχανολόγων Μηχανικών) και τα Ιατρικά τμήματα, καθώς και τα τμήματα θετικών επιστημών να παρουσιάζουν τους μεγαλύτερους δείκτες για την κατηγορία “επάγγελμα πατέρα στέλεχος, επιστήμονας”, λιγότερο υψηλούς για την κατηγορία “επαγγέλματα γραφείου και παρεμφερή”, ενώ η κατηγορία των φοιτητών με γονείς που επαγγέλλονται αυτοαπασχολούμενοι έμποροι - υπάλληλοι εμπορίου (λιανικού – χονδρικού) ή είναι αυτοαπασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών υπο-αντιπροσωπεύεται σε όλα τα Πανεπιστήμια ή Τμήματα/Σχολές.

Οι δείκτες εκείνοι που βασίζονται στο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων αποτελούν μια εξίσου σημαντική πληροφορία, όσον αφορά στη διερεύνηση του ρόλου που παίζει το “πολιτισμικό κεφάλαιο”, τόσο για την πιθανότητα ανώτερων σπουδών, όσο και για τον συγκεκριμένο τομέα σπουδών που θα ακολουθηθεί, δηλαδή, την αξιολόγηση των μελλοντικών επαγγελματικών προοπτικών του κάθε φοιτητή. Ο Κυρίδης (1997), μελετώντας στατιστικές της εκπαίδευσης της ΕΣΥΕ για τα έτη 1955-1985, διαπίστωσε ότι ο ρόλος των συστημάτων εισαγωγής, ως προς τη διατήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών διακρίσεων και προνομίων, συνίσταται στον έλεγχο και στη νομιμοποίηση της προηγούμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας, επικυρώνοντας τις ανισότιμες λειτουργίες της. Ο Γουβιάς (Gounias, 1998), μέσω της εξέτασης (πρωτογενών και δευτερογενών) στατιστικών στοιχείων σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, διέγνωσε τη σχηματοποίηση - με ιδιαίτερα δυναμικό τρόπο- μιας νέας ιεράρχησης των επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας, και συμφώνησε με την Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995) ότι μια αλλαγή στην ιεραρχημένη δόμηση των επαγγελμάτων ακολουθείται και από μια παρόμοια αλλαγή στην κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική προέλευση των φοιτητών στις αντίστοιχες ειδικότητες της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, η Κασσιμάτη (1991), επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στην περιοχή της Αθήνας, βρήκε ότι τα δομικά κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας αλληλεπιδρούν με τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των ατόμων, όπως οι ακαδημαϊκές προσδοκίες και οι επαγγελματικές προσδοκίες, και σε συνδυασμό με την οικογενειακή πίεση και τον παράγοντα τύχη παίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην απόφαση των μαθητών να προτιμήσουν -και αν μπορέσουν να ακολουθήσουν- συγκεκριμένες σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, το χαμηλό

κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων μπορεί να επιδράσει αρνητικά στη σχολική επίδοση και επιτυχία των παιδιών, επειδή όχι μόνο αυτές οι οικογένειες δεν έχουν το κατάλληλο πολιτισμικό κεφάλαιο να τους μεταδώσουν στρατηγικές διαβάσματος και οργάνωσης του έργου τους, αλλά και γιατί δεν φαίνεται να έχουν τις δυνατότητες να αναστρέψουν με παιδευτικές στρατηγικές τις περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας των παιδιών τους (Χρυσάκης, 1996 & Μυλωνάς, 1999). Ίσως, όμως, η κυριότερη παράμετρος που επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά αυτών των οικογενειών είναι ότι οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά τους μια αίσθηση μαθημένης αβοηθησίας, που προέρχεται από το άγχος που βιώνουν οι ίδιοι για τις δύσκολες συνθήκες που βιώνουν (Μυλωνάς, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, ο Μυλωνάς εξέτασε στην έρευνά του τις αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των γονέων για διάφορα ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση και στη λειτουργία του σχολείου και πώς διαφοροποιούνται ανάμεσα στους γονείς ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών. Ο Μυλωνάς συνδέει την συγκεκριμένη προβληματική με την έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων: Η κοινωνική αναπαράσταση, όπως αναφέρει η Jodelet (1989 στο Μυλωνάς, 1999), είναι μια μορφή κοινωνικά αναπτυγμένης και κοινής γνώσης, με πρακτικές επιπτώσεις, η οποία συμβάλλει στην κατασκευή μιας κοινής πραγματικότητας για μια κοινωνική ομάδα. Ο Μυλωνάς διαπίστωσε ότι περισσότερο από όλους, οι γονείς της ανώτερης κατηγορίας (70% έναντι 39,2% των γονέων της κατώτερης και 55,7% της μεσαίας) παρατηρούν και προσέχουν όσα συμβαίνουν στο σχολείο του παιδιού τους. Οι γονείς της ανώτερης και της μεσαίας κατηγορίας παρακολουθούν σχεδόν σε καθημερινή βάση τα παιδιά τους και το σχολικό έργο τους. Οι οικογένειες από ευνοημένες κοινωνικά κατηγορίες (ανώτερη εκπαίδευση, οικονομική άνεση, επάγγελμα γονέων) είχαν σαφώς περισσότερες απαιτήσεις από το σχολείο και συγκεκριμένα είχαν εντοπίσει ορισμένες ελλείψεις είτε στην υλικοτεχνική υποδομή του είτε σχετικά με τη διδασκαλία. Οι γονείς ανώτερης κατηγορίας τονίζουν τις ελλείψεις στη λειτουργία του σχολείου, 25,6% έναντι 11,4% των γονέων κατώτερης κατηγορίας και 12, 9% της μεσαίας κατηγορίας, εντοπίζοντας ότι το πρόβλημα βρίσκεται κυρίως σε ελλείψεις στις υποδομές και λιγότερο σε ελλείψεις στη λειτουργία του σχολείου. Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι γονείς των κατωτέρων στρωμάτων φαίνεται να δείχνουν περισσότερο σεβασμό προς τους καθηγητές και τους δασκάλους και να αισθάνονται ευγνωμοσύνη για τις εκπαιδευτικές παροχές των παιδιών τους. Αυτή ακριβώς η αντίληψή τους φαίνεται να δημιουργεί ένα είδος κοινωνικής απόστασης μεταξύ καθηγητών και οικογενειών που είναι λιγότερο ευνοημένες κοινωνικοοικονομικά: ορισμένες φορές, οι οικογένειες αυτές αισθάνονται μάλλον αμήχανα σχετικά με την συνεργασία τους με τους καθηγητές, δεν μιλούν ιδιαίτερα μαζί τους, γεγονός που παρερμηνεύεται ως αδιαφορία από τους καθηγητές (Γεωργίου, 2000).

3.16 Ο ρόλος του φύλου στη σχολική επίδοση και στη διαμόρφωση των προσδοκιών ακαδημαϊκής επίτευξης και επαγγελματικής αποκατάστασης

Τα στατιστικά στοιχεία στην Ευρώπη δείχνουν ότι πολλοί νέοι εξακολουθούν να προβαίνουν σε επιλογές καριέρας βάσει των έμφυλων στερεοτύπων. Δύο κύριες ανησυχίες καταγράφονται στις ευρωπαϊκές χώρες όσον αφορά στην ανισότητα των φύλων στην Ανώτατη ή Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: ο οριζόντιος και ο κάθετος διαχωρισμός. Πρωτίστως, σχεδόν όλες οι χώρες ανησυχούν για τον οριζόντιο διαχωρισμό, σύμφωνα με τον οποίο γυναίκες και άντρες επιλέγουν διαφορετικούς τομείς σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με τις γυναίκες να υποεκπροσωπούνται στη μηχανολογία και τις φυσικές επιστήμες. Δεύτερον, αρκετές χώρες – όπως η φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Γερμανία, η Ελλάδα, η Ισπανία, η Γαλλία, οι Κάτω Χώρες, η Αυστρία, η Σλοβενία, η Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία – ανησυχούν, επίσης, για τον κάθετο διαχωρισμό. Αυτό το πρόβλημα σχετίζεται με τη σημερινή υφιστάμενη «γυάλινη οροφή» στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: ενώ οι γυναίκες απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης υπερτερούν αριθμητικά των αντρών, εντούτοις υποεκπροσωπούνται ελαφρώς στο μεταπτυχιακό επίπεδο, και ακόμη λιγότερες γυναίκες συνεχίζουν με ένα διδακτορικό.

Η νέα μελέτη του Δικτύου Ευρυδίκη (2010), η οποία πραγματεύεται το σημαντικό θέμα του συσχετισμού των φύλων και του εκπαιδευτικού επιτεύγματος παρουσιάζει στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες εξακολουθούν να υποεκπροσωπούνται στους τομείς των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας. Οι περισσότερες χώρες βλέπουν με ανησυχία το γεγονός ότι ορισμένοι τομείς σπουδών, κυρίως εκείνοι που σχετίζονται με τη φροντίδα, όπως η εκπαίδευση ή η υγεία, ορίζονται ως “γυναικείοι” και κατά συνέπεια κατάλληλοι για τις γυναίκες, ενώ τομείς σπουδών όπως, τεχνολογία ή φυσικές επιστήμες και μηχανολογία, θεωρούνται περισσότερο “αντρικοί”. Τα κορίτσια επιλέγουν σταδιοδρομίες στις τέχνες, την ιατρική και τη συμβουλευτική, και τα αγόρια επιλέγουν τη φυσική ως “βάση για να εργαστούν στην επιστήμη ή σε τεχνολογικούς τομείς” (Ευρυδίκη, 2010). Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι τα κορίτσια φαίνεται να προτιμούν μαθήματα τα οποία είναι πιο χρήσιμα στην καθημερινότητά τους και ότι τα δύο φύλα ενδιαφέρονται για διαφορετικές πτυχές της επιστήμης (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008).

Ωστόσο, το φύλο δεν είναι από μόνο του καθοριστικός παράγοντας. Παράγοντες όπως είναι οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές, η εθνική καταγωγή και η γλώσσα διαπλέκονται με το φύλο και επηρεάζουν την εκπαιδευτική επίδοση. Τα κορίτσια που προέρχονται από υψηλά εισοδηματικά στρώματα και από υψηλά κοινωνικά

στρώματα ή από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο πετυχαίνουν υψηλότερα αποτελέσματα στις εξετάσεις (Sammons, 1995).

3.17 Ο ρόλος του φύλου στη σχολική επίδοση και στη διαμόρφωση των προσδοκιών ακαδημαϊκής επίτευξης και επαγγελματικής αποκατάστασης στην Ελλάδα

Παρόλο που, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που να ασχολούνται με τις προσδοκίες των Ελλήνων γονιών και την επίπτωσή τους στην επιλογή σπουδών ή την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, υπάρχουν ορισμένα στοιχεία στην τρέχουσα βιβλιογραφία που δείχνουν τις διαφοροποιημένες ως προς το φύλο των παιδιών προσδοκίες των γονιών. Από τα στοιχεία της τρέχουσας βιβλιογραφίας, φαίνεται πως η πλειοψηφία των Ελλήνων γονέων ενθαρρύνει περισσότερο τα κορίτσια παρά τα αγόρια προς την ανώτατη εκπαίδευση και γενικότερα τις σπουδές (Αθανασιάδου, 2002; Πάντα, 1988 στο Δεληγιάννη και συνεργάτες, 2003), σπρώχνοντάς τα όμως προς ορισμένα επαγγέλματα που θεωρούνται “καταλληλότερα για γυναίκες”. Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις των διαφοροποιημένων κοινωνικά ρόλων τους: του άντρα που στηρίζει οικονομικά το σπίτι του και της γυναίκας που συνεισφέρει ουσιαστικά αλλά η κύρια υπευθυνότητά της είναι η ανατροφή των παιδιών.

Συγκεκριμένα, όπως διαπίστωσαν σε έρευνά τους η Δεληγιάννη και οι συνεργάτες της (1994; 2003) τα δύο φύλα διαφέρουν ως προς τις εργασιακές αξίες, τις φιλοδοξίες, τα σχέδια για τη δημιουργία οικογένειας και τη σημασία που δίνουν στους οικογενειακούς και επαγγελματικούς ρόλους. Η επικρατέστερη ερμηνεία για τις διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών σύμφωνα με τους υποθετικούς κοινωνικούς κανόνες και ρόλους ανάλογα με το φύλο. Η κοινωνικοποίηση με βάση το φύλο συντελείται σε μεγάλο βαθμό μέσα στην οικογένεια άμεσα ή έμμεσα, με υποδείξεις για αποφάσεις ή με την μεταβίβαση γονικών αξιών και στάσεων (Καντάς & Χατζή, 1991; Βρετάκου, 1990). Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των αγοριών είναι ιδιαίτερα καθοδηγητικοί στα παιδιά τους, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η επαγγελματική αποκατάσταση των αγοριών απασχολεί ενδεχομένως την ελληνική οικογένεια περισσότερο από την επαγγελματική αποκατάσταση των κοριτσιών. Για τα αγόρια φαίνεται ότι είναι σημαντικό να επιλέξουν ένα επάγγελμα που θα τους εξασφαλίσει οικονομική άνεση και ανεξαρτησία, και για το λόγο αυτό προσανατολίζονται προς τα τεχνικά επαγγέλματα, ενώ για τα κορίτσια μια ακαδημαϊκή μόρφωση συνάδει με ένα μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος. Τα αγόρια χρησιμοποιούν περισσότερο το κριτήριο της οικονομικής και επαγγελματικής εξασφάλισης, όταν επιλέγουν ένα

επάγγελμα, θεωρώντας την επαγγελματική και την οικονομική πρόοδο ως κριτήρια επιτυχίας, ενώ τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο το κριτήριο της προσωπικής ολοκλήρωσης στην επιλογή επαγγέλματος, ταυτίζοντας την επιτυχία στη ζωή με την επιδίωξη αυτή.

Ωστόσο, η έμμεση πίεση για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική επιλογή που ασκούν οι γονείς είναι ιδιαίτερα αυξημένη στα κορίτσια παρά στα αγόρια (Στογιαννίδου, 1990 στο Δεληγιάννη και συνεργάτες, 2003), τα οποία κατευθύνουν να επιλέξουν έναν τομέα σπουδών που θα οδηγήσει σ' ένα επάγγελμα χωρίς βαριές υποχρεώσεις. Έτσι, οι αντιλήψεις για τον κοινωνικό και οικογενειακό ρόλο που υιοθετούν τα νεαρά κορίτσια οδηγούν σε συγκεκριμένες επιλογές σπουδών και εξηγούν εν μέρει το γεγονός ότι η σχολική επιτυχία δεν φαίνεται να εξαργυρώνεται σε μεγάλο βαθμό με επαγγελματική επιτυχία: ελάχιστες γυναίκες βρίσκονται στην κορυφή της διοίκησης εταιρειών ή τεχνολογικών εργαστηρίων.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη βαθμολογία από τα αγόρια και έρχονται πρώτα σε επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994; Κάτσικας και Καββαδίας, 2000), αλλά κατευθύνονται συνήθως σε ακαδημαϊκές σπουδές που δεν οδηγούν σε επαγγέλματα που έχουν σχέση με την τεχνολογία ή τις εφαρμοσμένες θετικές επιστήμες. Η αξιολόγηση Pisa 2006 δεν βρήκε κανένα ιδιαίτερο χάσμα μεταξύ των φύλων στα μαθηματικά. Όμως η αξιολόγηση PISA 2003 έδειξε ότι, αν και υπάρχει μικρή διαφορά στην επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών στα μαθηματικά, υπάρχει μεγάλο χάσμα στην αντίληψη που έχουν τα δυο φύλα για τις ικανότητές τους. Κατά μέσον όρο, τα αγόρια είχαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα και υψηλότερη πίστη στις ικανότητές τους, ενώ τα κορίτσια είχαν υψηλότερα επίπεδα αγωνίας σε σχέση με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

4.Μεθοδολογία και ταυτότητα της έρευνας

4.1 Σχεδιασμός του δείγματος

Στόχος της έρευνας (το αρχικό ζητούμενο δείγμα) ήταν η συμμετοχή περίπου 1500 μαθητών και μαθητριών της Β΄ και της Γ΄ τάξης δημόσιων και ιδιωτικών Γενικών Ενιαίων Λυκείων της χώρας (ΓΕΛ). Το δείγμα ήταν πανελλαδικό και φιλοδοξούσε να καλύψει τις αξιώσεις αντιπροσωπευτικότητας ως προς τρεις μεταβλητές: τη φοίτηση σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, τη γεωγραφική κατανομή (Αττική-Αστικά κέντρα επαρχίας- Ημιαστικές και αγροτικές περιοχές) και την σχολική τάξη (Β΄ – Γ΄ Λυκείου.

Από τον αρχικό σχεδιασμό δεν προβλεπόταν να περιληφθούν στην έρευνα μαθητές Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ), Εσπερινών, Ειδικής Αγωγής, Μουσικών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή άλλων, λόγω του ιδιαίτερου προγράμματος των σχολείων αυτών ή/ και των ειδικών όρων και ποσοστών εισαγωγής των μαθητών τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Άλλωστε, το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία είναι μικρό. Για παράδειγμα, οι μαθητές που φοιτούσαν σε Εσπερινά Ενιαία Λύκεια το σχολικό έτος 2003-2004 αντιπροσώπευαν μόνο το 3% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, ενώ από τους μαθητές των ημερήσιων Ενιαίων Λυκείων την ίδια χρονιά μόνο το 2% φοιτούσαν σε Πειραματικά Λύκεια, το 0,6% σε Μουσικά κ.ο.κ.

Επίσης, θεωρήθηκε ότι στην έρευνα έπρεπε να πάρουν μέρος κυρίως μαθητές της Β΄ τάξης του Λυκείου και λιγότεροι της Γ΄ τάξης, προκειμένου να αποφευχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό η αναστάτωση του σχολικού προγράμματος των τελευταίων. Η παρουσία τους στο συνολικό δείγμα, βέβαια, κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο οι απόψεις των μαθητών διαφοροποιούνται καθώς αυτοί πλησιάζουν στον πραγματικό χρόνο συμμετοχής τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Από την άλλη μεριά, ο κύριος όγκος του δείγματος αποφασίστηκε να είναι μαθητές της Β΄ τάξης, καθώς, όπως φαίνεται και σε άλλες έρευνες αλλά και όπως φάνηκε και από τη δική μας προέρευνα, έχοντας διανύσει ήδη το στάδιο προσαρμογής στο Λύκειο (στην Α΄ τάξη) και έχοντας προχωρήσει ήδη σε κάποιες επιλογές άμεσα σχετιζόμενες με το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων (π.χ. επιλογή κατεύθυνσης), χωρίς όμως ακόμη να βρίσκονται αντιμέτωποι με καθοριστικές και κρίσιμες επιλογές επαγγελματικής πορείας, είναι ο κατάλληλος πληθυσμός προκειμένου να διεξαχθεί η συγκεκριμένη έρευνα.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας, κατά το σχολικό έτος 2008/09 σε 1384 Γενικά Ενιαία Λύκεια της χώρας φοιτούσαν 240.384 μαθητές. Από αυτούς το 6,8% (16.265 μαθητές) φοιτούσαν σε 105 ιδιωτικά Γενικά Ενιαία Λύκεια.

Με βάση αυτά τα δεδομένα αλλά και το ότι στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές ο μέσος όρος των μαθητών ανά τμήμα καθώς και ο μέσος όρος τμημάτων ανά τάξη και σχολείο είναι μικρότερος από τους αντίστοιχους μέσους όρους στην Αττική και στα αστικά κέντρα της επαρχίας έγινε ο σχεδιασμός της δειγματοληψίας.

Το διαμορφωμένο δείγμα περιελάμβανε, όπως διαπιστώνεται, περισσότερους από 1500 μαθητές, καθώς έπρεπε να διασφαλιστεί κατά τη διεξαγωγή της έρευνας το αρχικό ζητούμενο δείγμα. Οι πίνακες³ με τις σχολικές μονάδες και τα αντίστοιχα τμήματα της δειγματοληψίας που σχεδιάστηκε και υποβλήθηκε προς έγκριση από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων περιελάμβαναν, γι' αυτό το σκοπό, σχολεία με πρώτη προτεραιότητα στη δειγματοληψία και αναπληρωματικά. Η επιλογή των σχολικών μονάδων έγινε τυχαία (βλέπε Πίνακας 1).

	Μαθητές Ιδιωτικών Λυκείων	Μαθητές Δημοσίων Λυκείων		Μαθητικός Πληθυσμός
Β' Λυκείου		200	Ημιαστικές- Αγροτικές περιοχές	20%
Γ' Λυκείου		100		
Β' Λυκείου		500	Αστικά κέντρα επαρχίας	45%
Γ' Λυκείου		250		
Β' Λυκείου	150	350	Αττική	35%
Γ' Λυκείου	70	150		
Σύνολο	220	1550		

Πίνακας 1: Σχεδιασμός δειγματοληψίας – Γεωγραφική κατανομή

³ Κουλαϊδής Β. (2005). Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και www.statistics.gr – Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (στοιχεία 2009)

	Ιδιωτικά Λύκεια		Δημόσια Λύκεια		
	Τμήματα	Σχολεία	Τμήματα	Σχολεία	
Β' Λυκείου			14	7 (+4 αναπληρωματικά)	Ημιαστικές-Αγροτικές περιοχές
Γ' Λυκείου			7	3 (+1 αναπληρωματικό)	
Β' Λυκείου			23	8 (+4 αναπληρωματικά)	Αστικά κέντρα επαρχίας
Γ' Λυκείου			12	4 (+2 αναπληρωματικά)	
Β' Λυκείου	7	4	16	6 (+3 αναπληρωματικά)	Αττική
Γ' Λυκείου	4	2	7	3 (+1 αναπληρωματικό)	

Πίνακας 2: Σχεδιασμός δειγματοληψίας - Κατανομή δείγματος σε τμήματα/σχολεία
Επιλεχθέντα σχολεία μετά από διαστρωματωμένη τυχαία δειγματοληψία - Σχολεία τα οποία αφορούσε η άδεια διεξαγωγής της έρευνας

ΚΩΔ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΥΠΑΓΩΓΗΣ	ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ
551160	13 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	204 3 ΓΡ Α Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ	ΠΡΩΤΗ
551866	2 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΤΑΥΡΟΥ	206 5 ΓΡ Α Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ	ΑΝΑΠΛ
551193	56 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΑΣ	208 7 ΓΡ Α Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ	ΠΡΩΤΗ
551477	9 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	212 2 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ	ΠΡΩΤΗ
551451	4 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ	216 1 ΓΡ Γ Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ	ΠΡΩΤΗ
551657	6 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΙΛΙΟΥ	220 5 ΓΡ Γ Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ	ΑΝΑΠΛ
551891	4 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΛΙΜΟΥ	223 2 ΓΡ Δ Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ	ΠΡΩΤΗ
553037	2 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ	227 Δ/ΝΣΗ ΔΥΤ ΑΤΤΙΚΗΣ	ΑΝΑΠΛ
551932	2 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΚΟΡΥΔΑΛΟΥ	232 2 ΓΡ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΠΡΩΤΗ
551919	8 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	234 4 ΓΡ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΠΡΩΤΗ
1951201	20 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	303 2 ΓΡ Α Δ/ΣΗΣ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΠΡΩΤΗ
1951160	19 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	304 3 ΓΡ Α Δ/ΣΗΣ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΠΡΩΤΗ
1951133	2 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΝΕΑΠΟΛΗΣ	306 1 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ	ΠΡΩΤΗ

		ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	
1951268	2 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΕΥΟΣΜΟΥ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	307 2 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	ΑΝΑΠΛ
651040	4 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΠΑΤΡΑΣ	252 3 ΓΡ ΑΧΑΙΑΣ	ΠΡΩΤΗ
651080	7 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΠΑΤΡΑΣ	250 1 ΓΡ ΑΧΑΙΑΣ	ΑΝΑΠΛ
1751010	1 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	333 2 ΓΡ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	ΠΡΩΤΗ
1751051	7 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	319 Δ/ΝΣΗ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	ΑΝΑΠΛ
3151030	4 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΛΑΡΙΣΗΣ	281 Δ/ΝΣΗ ΛΑΡΙΣΑΣ	ΠΡΩΤΗ
3151020	2 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΛΑΡΙΣΗΣ	282 1 ΓΡ ΛΑΡΙΣΑΣ	ΑΝΑΠΛ
1151010	1 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	317 Δ/ΝΣΗ ΕΒΡΟΥ	ΠΡΩΤΗ
1051020	2 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΡΟΔΟΥ	244 Δ/ΝΣΗ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	ΠΡΩΤΗ
1253010	ΛΥΚΕΙΟ ΙΣΤΙΑΙΑΣ	274 1 ΓΡ ΕΥΒΟΙΑΣ	ΠΡΩΤΗ
4852010	ΛΥΚΕΙΟ ΙΤΕΑΣ	277 Δ/ΝΣΗ ΦΩΚΙΔΑΣ	ΠΡΩΤΗ
3152010	ΛΥΚΕΙΟ ΑΓΙΑΣ	282 1 ΓΡ ΛΑΡΙΣΑΣ	ΠΡΩΤΗ
667020	ΛΥΚΕΙΟ ΡΙΟΥ	250 1 ΓΡ ΑΧΑΙΑΣ	ΠΡΩΤΗ
1753010	ΛΥΚΕΙΟ ΑΡΧΑΝΩΝ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	320 1 ΓΡ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	ΠΡΩΤΗ
2055010	ΛΥΚΕΙΟ ΜΕΤΣΟΒΟΥ	268 ΓΡ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	ΠΡΩΤΗ
4652010	ΛΥΚΕΙΟ ΑΜΦΙΚΛΕΙΑΣ	330 2 ΓΡ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	ΠΡΩΤΗ
4456010	ΛΥΚΕΙΟ ΝΙΓΡΙΤΗΣ	311 ΓΡ ΣΕΡΡΩΝ	ΑΝΑΠΛ
4552010	ΛΥΚΕΙΟ ΚΑΛΑΜΠΑΚΑΣ	289 ΓΡ ΤΡΙΚΑΛΩΝ	ΑΝΑΠΛ
254010	ΛΥΚΕΙΟ ΑΣΚΛΗΠΕΙΟΥ	261 Δ/ΝΣΗ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	ΑΝΑΠΛ
2254010	ΛΥΚΕΙΟ ΣΟΦΑΔΩΝ	287 ΓΡ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	ΑΝΑΠΛ

4.2 Διεξαγωγή της έρευνας

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο γνωμοδότησε θετικά για τη διεξαγωγή της έρευνας, πράξη 13/2010, και το Υπουργείο Παιδείας ενέκρινε τη διεξαγωγή της έρευνας στις 18-01-2011.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Απριλίου 2011, σε 21 σχολικές μονάδες. Πήραν μέρος σε αυτή συνολικά 1601 μαθητές, 1050 από τη Β' τάξη και 551 από τη Γ' τάξη, σε 2 Ιδιωτικά σχολεία και 19 Δημόσια, 739 αγόρια και 860 κορίτσια. Σε όλους χορηγήθηκε κοινό ερωτηματολόγιο.

ΠΟΡΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΣΧΟΛΕΙΟ	Β' ΛΥΚΕΙΟΥ	Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ
3/2/2011	2 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ	36	20
7/2/2011	56 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	44	23
8/2/2011	ΕΡΑΣΜΕΙΟΣ ΣΧΟΛΗ	47	43
14/2/2011	9 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	28	27
15/2/2011	4 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΛΙΜΟΥ	47	22
17/2/2011	ΝΕΑ ΓΕΝΙΑ ΖΗΡΙΔΗ	58	19
21/2/2011	13 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ	72	23
24/2/2011	ΛΥΚΕΙΟ ΑΜΦΙΚΛΕΙΑΣ	21	16
25/2/2011	ΛΥΚΕΙΟ ΙΣΤΙΑΙΑΣ	33	21
3/3/2011	ΛΥΚΕΙΟ ΡΙΟΥ	42	21
4/3/2011	4 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΠΑΤΡΑΣ	70	40
10/3/2011	4 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ	48	17
14/3/2011	8 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	81	19
17/3/2011	4 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	77	46
18/3/2011	ΛΥΚΕΙΟ ΑΓΙΑΣ	53	18
21/3/2011	ΛΥΚΕΙΟ ΜΕΤΣΟΒΟΥ	17	17
22/3/2011	19 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	56	34
23/3/2011	4 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΕΥΟΣΜΟΥ	72	35
1/4/2011	2 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΡΟΔΟΥ	43	37
4/4/2011	1 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΑΛΕΞ/ΠΟΛΗΣ	48	33
7/4/2011	1 ^ο ΛΥΚΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	57	20
		1050	551

Έτσι, το τελικό δείγμα διαμορφώθηκε ως εξής:

	Μαθητές Ιδιωτικών Λυκείων	Μαθητές Δημοσίων Λυκείων		Μαθητικός Πληθυσμός
Β' Λυκείου		166	Ημιαστικές- Αγροτικές περιοχές	16,3%
Γ' Λυκείου		93		
Β' Λυκείου		423	Αστικά κέντρα επαρχίας	41,7%
Γ' Λυκείου		245		
Β' Λυκείου	105	356	Αττική	42%
Γ' Λυκείου	62	151		
Σύνολο	167	1434		

Πίνακας 3: Διαμόρφωση τελικού δείγματος

Ο χρόνος απασχόλησης των μαθητών ήταν μία διδακτική ώρα για κάθε τμήμα. Οι μαθητές απασχολήθηκαν σε ώρες μαθημάτων Γενικής Παιδείας και όχι Κατεύθυνσης. Η ημέρα διεξαγωγής της έρευνας είχε προκαταβολικά συμφωνηθεί με τη Διεύθυνση του κάθε σχολείου. Δύο μόνο διευθυντές αρνήθηκαν να επιτρέψουν τη διεξαγωγή της έρευνας. Στο πρώτο σχολείο οι μαθητές είχαν απασχοληθεί με έρευνες κατά τη διάρκεια της χρονιάς αρκετές φορές και είχαν χάσει πολλές ώρες μαθημάτων. Στο δεύτερο σχολείο η Διεύθυνση αμφισβήτησε την αξία τέτοιου είδους ερευνών, οπότε αρνήθηκε οποιαδήποτε συνεργασία. Αντίγραφο του ερωτηματολογίου δινόταν κάθε φορά στις Διευθύνσεις, ενώ κάποιοι διευθυντές εξέφρασαν την επιθυμία να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας τουλάχιστον για τα σχολεία τους.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε κάθε φορά και με τη σύμφωνη γνώμη του διδακτικού προσωπικού των σχολείων. Μάλιστα, στις περισσότερες περιπτώσεις το διδακτικό προσωπικό απουσίαζε κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές. Λίγοι διδάσκοντες έδειξαν ενδιαφέρον για το περιεχόμενο της έρευνας και αντάλλαξαν σχετικές εμπειρίες με την ερευνήτρια, κι από αυτούς ήταν θετικά κυρίως τα μηνύματα ως προς τη χρησιμότητά της, ενώ ελάχιστοι εξέφρασαν την άποψη ότι δεν είναι δυνατόν οι μαθητές να υποδείξουν τον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Την ώρα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου παρούσα ήταν η ερευνήτρια, ώστε να αποφευχθούν οποιαδήποτε διαδικαστικά προβλήματα. Γινόταν, κατ' αρχάς μια σύντομη παρουσίαση της έρευνας, τονιζόταν το προαιρετικό της συμμετοχής των μαθητών και η ανωνυμία τους, και, όπου χρειάστηκε, δόθηκαν διευκρινίσεις σε τυχόν απορίες τους. Στους μαθητές επισημαινόταν ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις, ενώ καλούνταν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν περισσότερο από ικανοποιητική. Παρόλο που σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές απασχολήθηκαν σε ώρες προσφιλών τους μαθημάτων, όπως η Φυσική Αγωγή, και αν και εκδήλωσαν συχνά τον προβληματισμό τους ως προς την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, από την άλλη μεριά εξέφρασαν την ικανοποίησή τους που τους ζητήθηκε η γνώμη για ένα τόσο σοβαρό και κρίσιμο για αυτούς θέμα-παρόλο που ήξεραν ότι οι ίδιοι δεν θα είχαν την ευκαιρία να δουν καμιά αλλαγή στο εξεταστικό σύστημα- και αντιμετώπισαν το ερωτηματολόγιο με σοβαρότητα. Το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις αναγνώριζαν στις προσφερόμενες απαντήσεις μια λεκτική διατύπωση πολύ κοντά στο δικό τους λόγο (τα πλεονεκτήματα των συνεντεύξεων της προ-έρευνας) συνέβαλε τα μέγιστα στο να αντιληφθούν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ως κάτι προσωπικό και μοναδικό.

4.3 Το ερωτηματολόγιο

Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε σε δύο φάσεις.

Αρχικά, πάρθηκαν συνεντεύξεις από 15 μαθητές και μαθήτριες της Β' τάξης δημόσιων και ιδιωτικών Ενιαίων Λυκείων στην Αττική και την επαρχία. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, διεξήχθησαν δε, απομαγνητοφωνήθηκαν και μελετήθηκαν από την ερευνήτρια. Οι συνεντεύξεις αυτές βοήθησαν ώστε, κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, το σύνολο των εναλλακτικών απαντήσεων σε κάθε ερώτημα να είναι ακριβές, σχετικά εξαντλητικό και κατανοητό από την ομάδα-στόχο.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τελικά 30 ερωτήματα και ήταν κοινό για όλους τους μαθητές.

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε πιλοτικά, ώστε να εξακριβωθεί ο χρόνος που απαιτείται για να συμπληρωθεί.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, τα ερωτήματα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ομαδοποιούνται στα εξής ζητήματα:

- Αντίληψη των μαθητών για το ισχύον σύστημα των Πανελλήνιων Εξετάσεων, μια γενική κριτική του ως μηχανισμού επιλογής αλλά και ως παράγοντα που επηρεάζει τη γνωστική διαδικασία στο Λύκειο και τη σχολική επίδοση
- Επίδραση του ισχύοντος συστήματος στις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς, τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους
- Οι Πανελλήνιες Εξετάσεις και η επίδρασή τους στην ψυχολογία των μαθητών
- Το αποτέλεσμα των Πανελλήνιων Εξετάσεων και τα συναισθήματα, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών (το αποτέλεσμα κατηγοριοποιήθηκε σε τρεις περιπτώσεις: επιτυχία εισαγωγής στη σχολή πρώτης επιλογής, επιτυχία εισαγωγής σε σχολή όχι πρώτης επιλογής και αποτυχία εισαγωγής) σε συνδυασμό με την αντίληψή τους για την κατοχή ή μη ενός πτυχίου ανώτατης σχολής
- Το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις και σχολιασμός του (επίδραση στις σχέσεις με τους γονείς και την ψυχολογία των μαθητών)
- Η αντίληψη των μαθητών για τα χαρακτηριστικά του μαθητή που επιτυγχάνει στις Πανελλήνιες εξετάσεις (και αντίστοιχα τα χαρακτηριστικά εκείνου που αποτυγχάνει)
- Η αντίληψη των μαθητών για τον κλειστό αριθμό εισακτέων- *numerus clausus*- ως κύριο χαρακτηριστικό του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

- Παράγοντες που οι μαθητές συνυπολογίζουν όσον αφορά στην επιλογή τομέα αλλά και τύπου σπουδών σε συνδυασμό με τις προσδοκίες τους για τη φοιτητική ζωή
- Οι ειδικές κατηγορίες υποψηφίων που απολαμβάνουν κάποια προνόμια στη διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η άποψη των μαθητών
- Η άποψη των μαθητών για υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

4.3.1 Σενάρια πρόσβασης ή αλλιώς Τα καθ' ημάς

Το ερωτηματολόγιο σε ένα μεγάλο βαθμό περιελάμβανε και ερωτήματα που αφορούσαν σε υποθετικά σενάρια αλλαγής του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ανίχνευαν την άποψη των μαθητών για καθένα από αυτά. Αυτά τα σενάρια είναι τρία:

- Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με κριτήριο μόνο, ή σε κάποιο (και ποιο) ποσοστό, την επίδοση στο Λύκειο
- Η ελεύθερη πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- Η τροποποίηση του ισχύοντος συστήματος των Πανελλήνιων Εξετάσεων

Σε σχέση με τα υποθετικά σενάρια του ερωτηματολογίου, η πιο πρόσφατη προβληματική στον ελληνικό χώρο, στην οποία στηρίχτηκαν σε μεγάλο βαθμό, εκφράζεται από τα ακόλουθα:

• Η έρευνα του Υπουργείου Παιδείας

Το 2011 διενεργήθηκε έρευνα κοινής γνώμης από την GPO κατ' εντολή του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με θέμα ζητήματα Λυκείου και λυκειακής εκπαίδευσης. Ένα τμήμα της έρευνας αυτής είχε ως αντικείμενο την αποτύπωση των απόψεων της κοινής γνώμης για ζητήματα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με 2000 τηλεφωνικές συνεντεύξεις, με χρήση γραπτού δομημένου ερωτηματολογίου, στο γενικό πληθυσμό της επικράτειας, ηλικίας 16 έως 60 ετών, ενώ συνοδεύτηκε και από ποιοτική έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας:

- Οι γονείς δηλώνουν πως θα ήθελαν τα παιδιά τους να σπουδάσουν αυτό που θέλουν τα ίδια και όχι αυτό που θα τα οδηγήσει σε εύκολη επαγγελματική αποκατάσταση (οι μαθητές μάλιστα δηλώνουν κάτι τέτοιο σε ποσοστό 80,6%).
- Η παραπαιδεία (φροντιστήρια) οφείλεται στον ανταγωνιστικό χαρακτήρα των πανελλαδικών εξετάσεων μόλις για το 21,2% των ερωτηθέντων, ενώ για το 50,4% ευθύνεται ο βαθμός αποτελεσματικότητας του σχολικού

προγράμματος (όγκος διδακτέας ύλης, καταλήψεις, απεργίες). Αξιοσημείωτο είναι ότι για το 26% των ερωτηθέντων, για την παραπαιδεία ευθύνεται η νοοτροπία του Έλληνα γονέα, που ταυτίζει την έννοια «επιτυχία στη ζωή» με την έννοια «γνώση» και με την έννοια «φροντιστήριο». Με λίγα λόγια, ακόμα κι αν δεν υπήρχαν εξετάσεις, οι γονείς θα έστελναν τα παιδιά τους φροντιστήριο, γιατί στο σχολείο δεν μαθαίνουν σωστά. Σχετικά με το ίδιο θέμα, η αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στα πανεπιστήμια θα συντελούσε στη μείωση της παραπαιδείας για το 33% των ερωτηθέντων.

- Η έρευνα έδειξε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (55%) προκρίνουν ένα μεικτό σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που θα περιλαμβάνει και το βαθμό του απολυτηρίου του Λυκείου αλλά και το βαθμό των πανελλαδικών εξετάσεων. Ειδικά για το βαθμό του απολυτηρίου το 67,2% των μαθητών θέλει να είναι αυτός συνδεδεμένος με την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Στο μεικτό αυτό σύστημα η βαρύτητα των δύο κριτηρίων (βαθμός απολυτηρίου και βαθμός πανελλαδικών) μοιάζει μοιρασμένη, καθώς το 30,9% μίλησε για μεγαλύτερη βαρύτητα του βαθμού του απολυτηρίου και το 39,2% για μεγαλύτερη βαρύτητα του βαθμού των πανελλαδικών εξετάσεων. Ωστόσο, η ποιοτική έρευνα έδειξε ότι, κατά τους γονείς, το απολυτήριο του Λυκείου δεν πρέπει να αποτελεί κριτήριο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς εναπόκειται στην κρίση των καθηγητών, τους οποίους δεν εμπιστεύονται.

- **Οι προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Το 2010 διατυπώθηκαν από το Εθνικό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- ΕΣΥΠ- (με πρόεδρο τον Γ. Μπαμπινιώτη) προτάσεις προς το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με τον στρατηγικό σχεδιασμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, για την πρόσβαση στα ΑΕΙ, υπήρξε η εκτίμηση ότι δεν υπάρχει δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης των αποφοίτων Λυκείου στα ΑΕΙ χωρίς εξετάσεις, έστω κι αν απώτερος επιθυμητός στόχος είναι μια διαδικασία άμεσης πρόσβασης στα Πανεπιστήμια, με διάφορους πρόσφορους τρόπους, ώστε να εξυπηρετηθούν ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν αντιμετωπίζονται σήμερα (άρση εκπαιδευτικών ανισοτήτων κ.α.). Η γενική αρχή που διατυπώθηκε από το Συμβούλιο είναι ότι « η Πολιτεία, σε μια προοπτική μακροχρόνιου σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, οφείλει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις απρόσκοπτης πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όσων νέων ανθρώπων επιθυμούν και μπορούν να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακές σπουδές.».

Επειδή, όμως, αντικειμενικοί παράγοντες δεν επιτρέπουν αυτή τη στιγμή την ελεύθερη πρόσβαση, το Συμβούλιο κρίνει ότι προς το παρόν απαιτείται το βέλτιστο

σύστημα επιλογής, καθώς και η επανεξέταση της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όχι μόνον των αποφοίτων Λυκείου άπαξ στη ζωή τους και μόνον αμέσως μετά την αποφοίτησή τους, αλλά και σε επόμενες φάσεις. Επίσης, προκειμένου να πάψουν οι εξετάσεις να αποτελούν «εθνικό γεγονός», αλλά να απομυθοποιηθεί ο ρόλος τους και η συγκέντρωση βαθμών για εισαγωγή στα ΑΕΙ να αποτελεί ατομική υπόθεση του κάθε υποψηφίου, προτείνεται η διεξαγωγή των εξετάσεων περισσότερες φορές τον χρόνο. Υπογραμμίζεται η ανάγκη να δίνεται στους υποψήφιους η δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών εξέτασης μέσα στον ίδιο χρόνο, σε συνδυασμό με τη διατήρηση κτηθείσας υψηλής βαθμολογίας από την προηγούμενη εξέταση. Ακόμη, προτείνεται ο δραστικός περιορισμός της εξεταζόμενης ύλης στις εισαγωγικές εξετάσεις και ο περιορισμός του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων σε αυτές. Τέλος, από το Συμβούλιο τονίστηκε η ανάγκη αποδέσμευσης του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Πανεπιστήμια, ώστε να αποκτήσει το Λύκειο μεγαλύτερη μορφωτική αξία και αυτοδυναμία (υπήρξε αναφορά στη σημερινή αποδιοργάνωση της λειτουργίας του και την αλλοίωση του μορφωτικού του χαρακτήρα λόγω του ισχύοντος συστήματος των Πανελλήνιων εξετάσεων).

Στα πλαίσια των εργασιών του Συμβουλίου εκπρόσωποι φορέων διατύπωσαν διαφορετικές απόψεις σε επιμέρους θέματα. Έτσι, ο εκπρόσωπος του ΛΑΟΣ υποστήριξε: «Προτείνουμε να γίνεται η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς Πανελλαδικές Εξετάσεις, αλλά με εγγραφή των υποψηφίων στη σχολή που επιθυμούν, σύμφωνα με τις δυνατότητες των Ανώτατων Ιδρυμάτων και με βάση το βαθμό Εθνικού Απολυτηρίου, ο οποίος θα προκύπτει από τη συγκριτική βαθμολόγηση των μαθητών. Τα πρώτα έτη μπορούν να γίνονται κριτήριο για την περαιτέρω συνέχεια των σπουδών.». Ο εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ διατύπωσε την άποψη: « Σχετικά με την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στρατηγικός μας στόχος είναι κάθε νέος και νέα που παίρνει Εθνικό Απολυτήριο να μπορεί να εισάγεται όχι σε Τμήμα αλλά σε Σχολή, για να επιλέγει σε επόμενη φάση την επαγγελματική του κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό θα έχει τη δυνατότητα να αποφασίζει για το επαγγελματικό του μέλλον ώριμα.». Τέλος, η εκπρόσωπος της Συνόδου των Πρυτάνεων διατύπωσε προτάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν με το ισχύον εξεταστικό σύστημα, από τις οποίες ξεχωρίζουμε την πρόταση για προσθήκη μαθημάτων που κατηγορίες επιμέρους ομοειδών τμημάτων θεωρούν απαραίτητα.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας ενσωματώθηκαν αυτές οι προτάσεις, τις περισσότερες φορές με τον ίδιο λεκτικό τρόπο που διατυπώθηκαν από το Συμβούλιο. Ωστόσο, δεν γινόταν γνωστό στους μαθητές ποιος φορέας ήταν ο εκφραστής της κάθε πρότασης.

- **Προτάσεις της ΠΟΣΔΕΠ**

Το 2009 η Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού –ΠΟΣΔΕΠ- διατυπώνει «Για την αναβάθμιση του Λυκείου και τα Συστήματα Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» κάποιες γενικές αρχές (« η Ανώτατη Εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό, επομένως και η Πολιτεία οφείλει να εξασφαλίσει σε κάθε άνθρωπο τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτή») αλλά και συγκεκριμένες προτάσεις. Έτσι, υποστηρίζεται ότι « Ρόλο στην εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ πρέπει οπωσδήποτε να παίζει το Εθνικό Απολυτήριο, αν βέβαια διασφαλιστεί ότι η βαθμολογία του, η οποία θα αντανακλά τη συνολική αξιολόγηση του μαθητή τα τρία χρόνια, θα είναι εντελώς αντικειμενική. Το απολυτήριο αυτό αποτελεί την αναγκαία συνθήκη εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, επομένως δεν υπάρχει νόημα στη λεγόμενη 'βάση'. Αν λάβουμε υπόψη ότι η φοίτηση στο Λύκειο συνδέεται άμεσα με την εφηβεία και ότι δεν είναι δυνατό να βελτιωθεί ο βαθμός του Εθνικού Απολυτηρίου, παράλληλα, ή σε συνδυασμό με αυτό, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και άλλα κριτήρια για την εισαγωγή, όπως εξετάσεις σε κάποια μαθήματα μετά το Λύκειο, εξετάσεις που θα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επαναλαμβάνονται.».

- **Ο στιγμιαίος χαρακτήρας των Πανελλήνιων Εξετάσεων και η κατοχύρωση βαθμολογίας**

Κομβικό στοιχείο στην αρνητική κριτική που ασκείται στο ισχύον σύστημα των Πανελλήνιων εξετάσεων αποτελεί ο στιγμιαίος χαρακτήρας τους, που ενισχύεται από την έλλειψη της δυνατότητας διατήρησης κτηθείσας υψηλής βαθμολογίας από προηγούμενη εξέταση. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, ο υποψήφιος ή αποδίδει κατά τη στιγμή της εξέτασης ή χάνει. Το έργο που έχει παραγάγει μέσα στη σχολική χρονιά, ακόμη κι αν έχει καλύψει επαρκώς τους διδακτικούς στόχους του Λυκείου, ουσιαστικά ακυρώνεται, στην περίπτωση που ο υποψήφιος δεν καταφέρει να δείξει μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο τις ικανότητες που έχει αποκτήσει. Η καλή επίδοση στο Λύκειο όχι μόνο δεν κατοχυρώνει την επιτυχία, αλλά ούτε καν την επηρεάζει με τρόπο δραστικό. Το μοντέλο που διέπει αυτή την εξέταση είναι εκείνο του προπονούμενου αθλητή, που δεν αρκεί να έχει ικανότητες ή να τις έχει αποδείξει κατά τη διάρκεια της προπόνησης, αλλά είναι υποχρεωμένος να αποδείξει ότι τις έχει, όταν παύει η προπόνηση και αρχίζει ο αγώνας (Γκότοβος Α., 2010). Η δυνατότητα διατήρησης ή κατοχύρωσης βαθμολογίας από προηγούμενη εξέταση υπήρχε στο σύστημα των Δεσμών, αλλά και σε εκείνη την περίπτωση θεωρήθηκε αδυναμία του συστήματος, με κύριο επιχείρημα ότι τα θέματα των εξετάσεων κάθε χρόνο δεν είναι ισοδύναμα, επομένως η κατοχύρωση βαθμολογίας δημιουργεί άνιση μεταχείριση (Μπαλάσκας Κ., 1994).

- **Η αποσύνδεση του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Πολύς λόγος έχει γίνει, επίσης, για την αποδέσμευση του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Συχνά έχει ακουστεί κατά το παρελθόν, αλλά επαναλαμβάνεται επίμονα και σήμερα, η άποψη ότι το Λύκειο θα αναβαθμιστεί αν αποδεσμευτεί από τη διαδικασία εισαγωγής των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Με τον όρο αποδέσμευση εννοείται, συνήθως, η μη συμμετοχή των επιδόσεων των μαθητών στο Λύκειο στα κριτήρια επιλογής των φοιτητών ή η μη συσχέτιση των προαγωγικών/απολυτήριων εξετάσεων στο Λύκειο με τις εισαγωγικές εξετάσεις.

Κατά τον Μ. Κασσωτάκη (2010), αμφισβητείται ότι με αυτό τον τρόπο θα ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα του Λυκείου ή ότι θα αναβαθμιστεί η λειτουργία αυτής της βαθμίδας, αφού θα υποτιμάται ή θα παραγνωρίζεται εντελώς το έργο που γίνεται στο επίπεδο αυτό. Το αίτημα για γενική παιδεία δεν μπορεί να προωθηθεί, όταν η τύχη των αποφοίτων του Λυκείου θα κρίνεται από τις επιδόσεις τους σε τρία-τέσσερα μαθήματα στα οποία θα εξετάζονται μετά την αποφοίτησή τους.

Η εδραιωμένη πεποίθηση, ότι για την αποδιοργάνωση του Λυκείου – την αδυναμία του, δηλαδή, να πραγματώσει τους στόχους για τους οποίους λειτουργεί – ευθύνεται αποκλειστικά το σύστημα των Πανελλήνιων εξετάσεων, αμφισβητείται, επίσης, καθώς πιστεύεται ότι αυτή σχετίζεται με τη σωρευτική και συνδυαστική επίδραση μιας σειράς χαρακτηριστικών, ειδικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως ο κατακερματισμός της γνώσης σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, οι περιορισμένοι πόροι για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, η έμφαση στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, οι παράλληλες εκπαιδευτικές δομές (φροντιστήρια, οικοδιδασκαλία) κ.α. Συνεπώς, η υπόθεση ότι η βελτίωση του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ικανή προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία του Λυκείου είναι εσφαλμένη. Τα προβλήματα του Λυκείου είναι εσωτερικά και δεν είναι αποτέλεσμα των πιέσεων που δέχεται από το όποιο σύστημα εισαγωγικών προς την επόμενη βαθμίδα εξετάσεων (Δημαράς, 2010).

Από την άλλη, σε όσους βλέπουν τη λύση για την επαναλειτουργία του Λυκείου στην αποσύνδεση της βαθμίδας αυτής από τις εξετάσεις πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η απάντηση, όπως καταγράφεται από τη σημερινή πραγματικότητα, είναι σχετικά απλή: το Λύκειο είναι ήδη αποσυνδεδεμένο από τις εισαγωγικές εξετάσεις, όχι ρητά, αλλά πлагίως, μέσω των διαφορετικών κωδίκων στους οποίους υπακούει η μάθηση για την επίτευξη των στόχων του Λυκείου και η μάθηση για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα αιτήματα του εκπαιδευτικού προγράμματος του Λυκείου βρίσκονται εδώ και δεκαετίες σε σύγκρουση με τα αιτήματα των εισαγωγικών εξετάσεων (Γκότοβος, 2010). Το

γεγονός, μάλιστα, ότι η προβλεπόμενη στο Λύκειο μάθηση δεν συντελείται, δεν δημιουργεί αμηχανία στο σύστημα επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το οποίο μπορεί να φέρει σε πέρας την αποστολή του, έτσι όπως αυτή έχει καταλήξει να ορίζεται: ως ιεραρχική κατάταξη ανάμεσα σε διεκδικητές φοιτητικών θέσεων, με κριτήριο την απομνημονευτική τους ικανότητα, την ικανότητα τυποποίησης των απαντήσεων στα θέματα των εξετάσεων και την ικανότητα να αντιμετωπίζουν με επιτυχία το άγχος μιας τρίωρης εξέτασης. Επομένως, ήδη από καιρό έχουμε ένα σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το οποίο επιτρέπει στο Λύκειο να μην λειτουργεί, χωρίς όμως η δυσλειτουργία αυτή να μεταφέρεται στο επόμενο σύστημα ελέγχου της μάθησης: στις εισαγωγικές εξετάσεις.

- **Εισαγωγή με βάση την επίδοση στο Λύκειο - Εμπιστοσύνη στους θεσμούς**

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, η επιλογή των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με βάση τον βαθμό κάλυψης των μαθησιακών στόχων του Λυκείου, ο οποίος διαπιστώνεται μέσα από εσωτερικές διεργασίες αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη βαθμίδα αυτή και δευτερευόντως με τη βοήθεια ομοιόμορφων εξωτερικών εξετάσεων, κρίνεται ως η πιο έγκυρη μέθοδος και η πιο πρόσφορη από παιδαγωγικής πλευράς σε σχέση με την εξασφάλιση της παιδευτικής λειτουργίας του Λυκείου. Κάθε εναλλακτική λύση, η οποία *de facto* βασίζεται σε εφόδια που προσφέρονται από άλλο περιβάλλον, πέραν του Λυκείου, δεν μπορεί παρά να αποδυναμώνει το Λύκειο ως αυτόνομο εκπαιδευτικό θεσμό (Γκότοβος, 2010). Ο διαχρονικός έλεγχος στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης είναι πιο αντικειμενικός, έγκυρος και αξιόπιστος από τις στιγμιαίες δοκιμασίες. Με την έννοια αυτή, η αποσύνδεση των εισαγωγικών εξετάσεων από τη σχολική επίδοση του μαθητή στο Λύκειο αποτελεί σφάλμα και συνθήκη πλημμελούς αντικειμενικότητας στη διαδικασία επιλογής (Ξωχέλλης, 2004).

Ωστόσο, η συμμετοχή των βαθμών του Λυκείου στα κριτήρια επιλογής των υποψηφίων είτε εξοβελίστηκε από το σύστημα είτε, σε άλλες περιπτώσεις, ελαχιστοποιήθηκε η βαρύτητά της, επειδή υπήρξε δυσπιστία στη βαθμολογία των καθηγητών. Παραγνωρίστηκε το γεγονός ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, όταν γίνονται ανεπηρέαστα και με βάση την παιδαγωγική και επιστημονική δεοντολογία, εκφράζουν καλύτερα και εγκυρότερα τις γνώσεις και ικανότητες των μαθητών από ό,τι το αποτέλεσμα λιγοστών αποσπασματικών εξετάσεων (Κασσωτάκης, 2010). Η κοινωνία, όμως, φαίνεται να μην εμπιστεύεται την κρίση των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών, οπότε και το πολιτικό σύστημα αντί να θεωρήσει αυτή την έλλειψη εμπιστοσύνης ως σοβαρό πρόβλημα και να προχωρήσει στη σταδιακή του άρση, θεωρεί το πρόβλημα δεδομένο, το αξιολογεί ως άλυτο και προχωρά σε ένα σύστημα πρόσβασης που απλώς το παρακάμπτει.

Με την ίδια λογική, η εκτροπή του μέτρου, που κατέστησε το Λύκειο βιομηχανία παραγωγής αριστούχων, δεν έπρεπε να οδηγήσει στην κατάργηση του μέτρου, αλλά

σε αντιμετώπιση της εκτροπής ή μάλλον μαζί με την εισαγωγή του μέτρου έπρεπε να είχαν αναζητηθεί και οι ασφαλιστικές δικλίδες για την πρόληψη της εκτροπής του (Μπαλάσκας, 1994). Άλλωστε, οι εικονικές επιδόσεις που καταγράφονταν και ως ένα βαθμό εξακολουθούν να καταγράφονται στα μαθητολόγια των Λυκείων, δεν είναι παρά μια αναγνώριση εκ μέρους του επίσημου σχολείου ότι η πραγματική εργασία για τις εξετάσεις γίνεται αλλού και ότι το επίσημο σχολείο έχει αποδεχθεί το γεγονός ότι οι μαθητές του δεν χρειάζεται να ανταποκρίνονται στους διακηρυγμένους στόχους του, αλλά ούτε και χρειάζεται να αγωνιούν για αυτό (Γκότοβος, 2010). Στο σταδιακά απορφανισμένο από μαθητές, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Θ. Βερέμης (2010), Λύκειο, η βαθμολογία ακολουθεί μια ανοδική πληθωριστική πορεία. Αυτή η βαθμολογία δεν αποτελεί τεκμήριο για τις πραγματικές επιδόσεις των μαθητών στο Λύκειο, και έτσι δυστυχώς δεν είναι δυνατόν να αποτελέσει κριτήριο για την εισαγωγή σε πανεπιστημιακές σχολές υψηλής ζήτησης.

- **Το φροντιστήριο**

Μια από τις πιο γνωστές και πολυσυζητημένες ανεπιθύμητες παρενέργειες, που προκαλεί ο έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των αποφοίτων του Λυκείου για την κατάληψη μιας θέσης στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι η δημιουργία και γιγάντωση της παραπαιδείας⁴. Ο θεσμός των φροντιστηρίων συστηματοποιήθηκε και διευρύνθηκε κυρίως μετά το 1950, ενώ παράλληλα η αποκέντρωση του τρόπου διεξαγωγής των εισαγωγικών εξετάσεων οδήγησε στην εμφάνιση σημαντικών φροντιστηριακών μονάδων και στις επαρχιακές πόλεις, εκτός από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, στις οποίες σήμερα φοιτά η συντριπτική πλειονότητα αυτών που επιθυμούν να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τις αρχές, μάλιστα, του 1980 τεράστια εξάπλωση εμφανίζουν και τα ιδιαίτερα μαθήματα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται, σε έρευνα της MRB Hellas, που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα Τα Νέα (15-5-1996), ότι 3 στους 4 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου των περιοχών Αθηνών και Θεσσαλονίκης κάνουν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα.

Οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι υποψήφιοι κάνουν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα είναι η ανάγκη προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις, η ανασφάλεια για την επιτυχία, λόγω του μεγάλου συναγωνισμού, η μη ικανοποίησή τους από τη διδασκαλία στο σχολείο και η αδυναμία κάλυψης κενών ή επίλυσης αποριών στα πλαίσια του σχολείου. Μικρότερο ρόλο διαδραματίζουν άλλοι λόγοι, όπως η πίεση των γονέων, η συμμόρφωση προς τη μόδα ή η παρότρυνση από

⁴ Εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι για την έννοια της παραπαιδείας αρκετοί μαθητές ζήτησαν διευκρίνιση κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας, προς έκπληξη της ερευνήτριας. Δεν ήταν σαφές για αυτούς ότι με την παραπαιδεία γινόταν αναφορά στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα.

εκπαιδευτικούς (Ψαχαρόπουλος-Καζαμίας, 1985). Η διάχυτη, λοιπόν, αντίληψη ότι χωρίς φροντιστήριο δεν νοείται επιτυχία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επιβεβαιώνεται από τα ερευνητικά πορίσματα. Το ποσοστό εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αυτών που κάνουν φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα είναι κατά πολύ ανώτερο εκείνου της μικρής μειοψηφίας, η οποία για διάφορους λόγους στερείται τη βοήθειά τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2000).

Τα ποσά που δαπανώνται από την ελληνική οικογένεια για την παραπαιδεία είναι τεράστια κατά γενική ομολογία. Αν, μάλιστα, στο κόστος φοίτησης στα παντός είδους φροντιστήρια προστεθεί και το κόστος των ιδιαίτερων μαθημάτων, που δεν είναι γνωστό, ακυρώνεται στην πράξη η βασική αρχή του Συντάγματος της ελληνικής πολιτείας για παροχή δωρεάν παιδείας σε όλους τους Έλληνες πολίτες.

Επιπλέον, σαφής είναι η διαφορά ανάμεσα στη χρησιμοθηρική εκγύμναση του φροντιστηρίου και του ιδιαίτερου μαθήματος, η οποία είναι αυστηρά προσανατολισμένη προς την επιτυχία σε απομνημονευτικού, κυρίως, χαρακτήρα εξεταστικές δοκιμασίες, και τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, που στοχεύει στη σφαιρική μόρφωση του ατόμου και την οποία οφείλει να παρέχει το σχολείο. Με την καταλυτική επίδραση των εισαγωγικών εξετάσεων, ωστόσο, οι μαθητές δίνουν έμφαση στα εκτός σχολείου μαθήματα, ενώ παράλληλα υποβαθμίζεται το ενδιαφέρον τους για τη γενικότερη μόρφωση και καλλιέργειά τους στο πλαίσιο του Λυκείου. Για τον μαθητή που κινείται ανάμεσα στο σχολείο και το φροντιστήριο, δεν έχει βαρύτητα η γνώση αυτή καθαυτή, αλλά η ειδική χρήση ενός μέρους της που σχετίζεται με τις εισαγωγικές εξετάσεις.

Η κατάσταση αυτή επηρεάζει σαφώς τη λειτουργία του Λυκείου και, μαζί με άλλους παράγοντες που προαναφέρθηκαν, το υπονομεύει και τελικά το αποδυναμώνει. Και μάλιστα, η ύπαρξη ενός εκτεταμένου και κατά κανόνα αποτελεσματικού δικτύου φροντιστηρίων και οικοδιδασκαλίας σε ό,τι αφορά την τυποποιημένη και τόσο αναγκαία για την επιτυχία στις, κατ' όνομα σχετιζόμενες με τη μάθηση στο Λύκειο και κατ' ουσία αποσυνδεδεμένες από αυτή τη μάθηση, εισαγωγικές εξετάσεις, επιτρέπει στο Λύκειο να είναι αποδιοργανωμένο χωρίς να προκαλείται κοινωνική αναστάτωση. Η αποδιοργάνωση του Λυκείου απορροφάται από την οργάνωση του παράλληλου συστήματος εξετασιοκεντρικής μάθησης.

Από την άλλη πλευρά, εμφανίζεται και το φαινόμενο εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θέλοντας να μη φανούν στα μάτια των μαθητών τους κατώτεροι εκείνων που διδάσκουν στα φροντιστήρια, να μεταφέρουν στη σχολική τάξη τεχνικές και μεθοδολογίες του φροντιστηρίου, που δεν ταιριάζουν πάντα σε μια διδακτική διαδικασία, η οποία εκτός από γνωστικούς στόχους οφείλει να επιδιώκει και ψυχοσυναισθηματικούς και κοινωνικούς στόχους και να προωθεί την κριτική και δημιουργική ικανότητα των μαθητών. Συχνά άλλωστε, η επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών μέχρι το διορισμό τους, φάση

καθοριστική για τη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στην εργασία και στον τρόπο δουλειάς τους, πραγματοποιείται σε χώρο που διαφέρει σημαντικά από αυτόν του σχολείου, κάτι που επιδεινώνει το πρόβλημα της ατελούς αρχικής τους εκπαίδευσης σε ζητήματα ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής φύσης (Κασσωτάκης-Παπαγγελή- Βουλιουρή, 2002).

- **Ο κύκλος της εκδίκησης**

Τελειώνοντας την επιλεκτική αναφορά σε όσα πρόσφατα καταγράφηκαν και επηρέασαν την έρευνά μας σε σχέση με πρακτικά ζητήματα του θέματος της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, θα θέλαμε να προσθέσουμε ένα απόσπασμα από την ομιλία της Ρένας Σταυρίδη – Πατρικίου, με τίτλο «Γενικές Εξετάσεις: ο φαύλος κύκλος των συνεπειών» (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1994):

«... Τα όσα απαρίθμησα ήδη, η ματαίωση της ενηλικίωσης του μαθητή, ο εξανεμισμός του έργου και του κύρους της Μέσης Εκπαίδευσης, η ‘δευτεροβαθμοποίηση’ της τριτοβάθμιας με το συνακόλουθο αποτέλεσμα της καθίζησης των σπουδών όλων των επιπέδων, έχουν ένα τελευταίο απότοκο, τη φαλκίδευση των ρόλων που παίζουν οι φορείς της όλης διαδικασίας..... Οι Γενικές Εξετάσεις είναι η μεγάλη στιγμή των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Αποξενωμένοι από το έργο τους, με υποβαθμισμένη τη συμβολή τους, παραγκωνισμένοι στο επίπεδο του κύρους από τους καθηγητές των ΑΕΙ και στο επίπεδο της ουσίας από τους καθηγητές των φροντιστηρίων, οι καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης αποκτούν – επιτέλους – υπόσταση στα μάτια του κοινωνικού συνόλου. Είναι η μόνη στιγμή που το σύνολο αυτό τους αναγνωρίζει έναν σοβαρό ρόλο, η μόνη στιγμή που η κοινωνία έντρομη, ευλαβική, σιωπηλή, με τα χέρια δεμένα, περιμένει την ‘ Πέμπτη των βαθμών’ (ο παραπέμπων στα Θεία Πάθη τίτλος πάρθηκε από εφημερίδα εκείνων των ημερών). Είναι η ώρα της εκδίκησης, φανταστικής ή μη, και προς τις δύο κατευθύνσεις – και προς τα φροντιστήρια και προς τα ΑΕΙ.

Όμως στο κατά φαντασίαν παιχνίδι που προτείνω, τον φαύλο κύκλο της εκδίκησης μπορεί να τον πιάσεις απ’ οποιοδήποτε σημείο. Οι καθηγητές των φροντιστηρίων έχουν ήδη εκδικηθεί με το να έχουν κατακυριεύσει το χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την οποία κάποτε έμειναν έξω γιατί οι συγκυρίες δεν τους επιτρέψαν να εξασφαλιστούν επαγγελματικά, γιατί δεν άντεξαν να περιμένουν έναν αιώνα στις επετηρίδες, γιατί δεν βρήκαν σχολείο να δουλέψουν. Τώρα πια έχουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τα πράγματα, ακόμη και να κυριαρχούν στα πεδία της Μέσης Εκπαίδευσης. Η θέση τους είναι πλεονεκτική μέσα στον φαύλο κύκλο που υπαινίχθηκα. Ως την κρίσιμη στιγμή της διόρθωσης, όπου θα πάρουν την κατάσταση στα χέρια τους οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας. Όμως, με την εξουσία που περιβάλλονται εκείνη την ώρα οι καθηγητές της Μέσης, δεν εκδικούνται μόνο τα φροντιστήρια: ορίζουν και τη μοίρα των καθηγητών των ΑΕΙ

μια και ξέρουν πως από αυτή τη συγκεκριμένη επιλογή εξαρτάται τι είδους μαθητές θα παραλάβουν οι τελευταίοι. Η εξουσία αυτή είναι, εξάλλου, η μόνη την οποία τους έχουν αφήσει να περιβληθούν, η μόνη που απομένει σ' αυτούς τους επαγγελματίες, τους οποίους κανέναν πλέον δεν αποκαλεί με τον τίτλο τους. Το γιατρό, τον λέμε 'γιατρέ μου', το στρατηγό, 'στρατηγέ μου', τον υπουργό, 'υπουργέ μου'. Και μόνον καθηγητή Πανεπιστημίου αποκαλούμε 'κύριε καθηγητά'. Γιατί μόνον ένας φορέας εξουσίας μπορεί να φέρει και τον τίτλο της εξουσίας που κατέχει. Και μόνον αυτοί οι καθηγητές τω όντι ή δυνάμει την κατέχουν. Κανέναν καθηγητή της Μέσης δεν καλείται να γίνει πρόεδρος της ΕΡΤ, ούτε διοικητής του ΙΚΑ.

Όμως, ο κύκλος είναι φαύλος, όπως είπα, και κανείς δεν μπορεί να πει πως πήρε την τελική εκδίκηση. Θα έρθει κι η ώρα των καθηγητών των ΑΕΙ. Θα φέρουν κι αυτοί το δικό τους χτύπημα: θα βάλουν θέματα έξω από τα αναμενόμενα, μη 'βατά', και όλο το σύστημα θα τιναχτεί στον αέρα όπως η πυριτιδαποθήκη του σκηνικού στην τελευταία σκηνή του γουέστερν.».

4.4 Μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

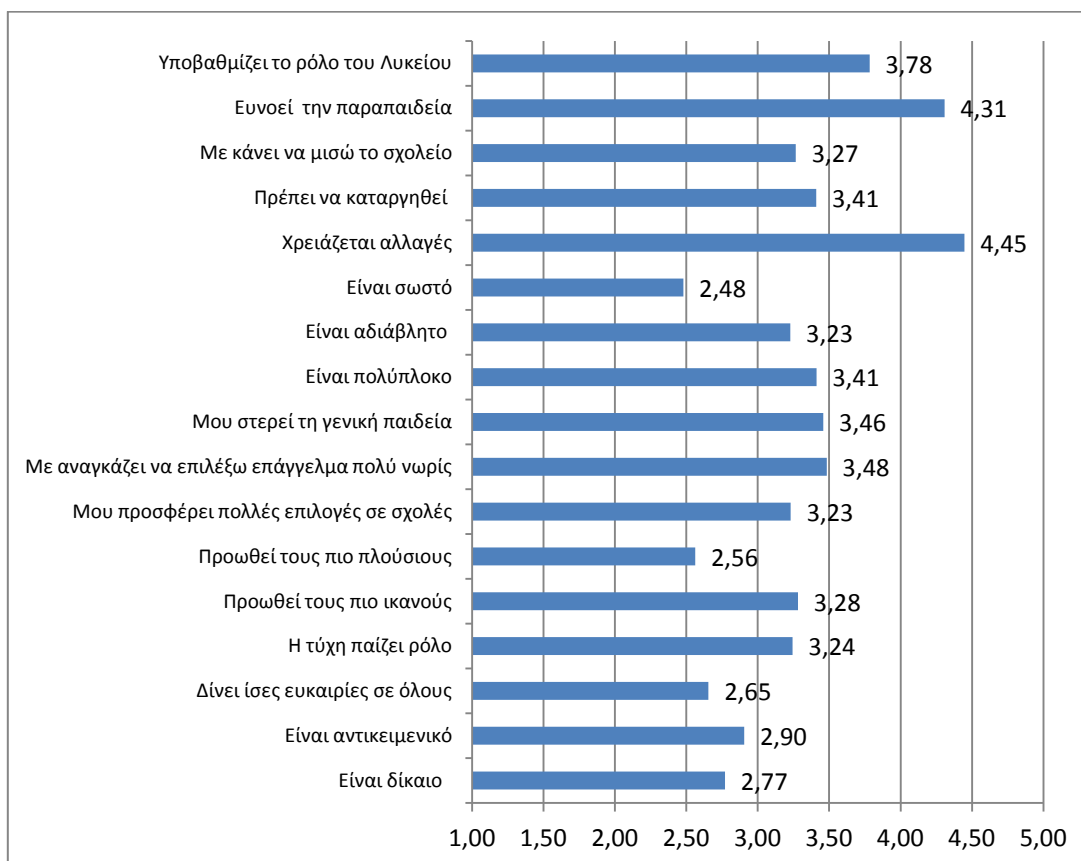
Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο για Η/Υ SPSS v19. Αφού καταχωρίστηκαν οι απαντήσεις που είχαν δοθεί στα 1601 ερωτηματολόγια, σε πρώτη φάση χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για τη σαφέστερη απεικόνιση και προβολή των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών του δείγματος. Στη συνέχεια έγιναν:

- Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (One-way analysis of variance): One-way ANOVA. Ελάχιστο επίπεδο επιθυμητής στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,05$
- Ανάλυση χ^2 για τα ερωτήματα με απάντηση ΝΑΙ ή ΟΧΙ
- Παραγοντική ανάλυση (Principal Components Factor Analysis)
- Συσχετίσεις ή συνάφειες (Correlations)
- Ανάλυση κατά συστάδες (K- means Cluster)

5.Αποτελέσματα

5.1 Το ισχύον σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων και η κριτική του από τους μαθητές

Κατά τη γνώμη σου το ισχύον σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων:



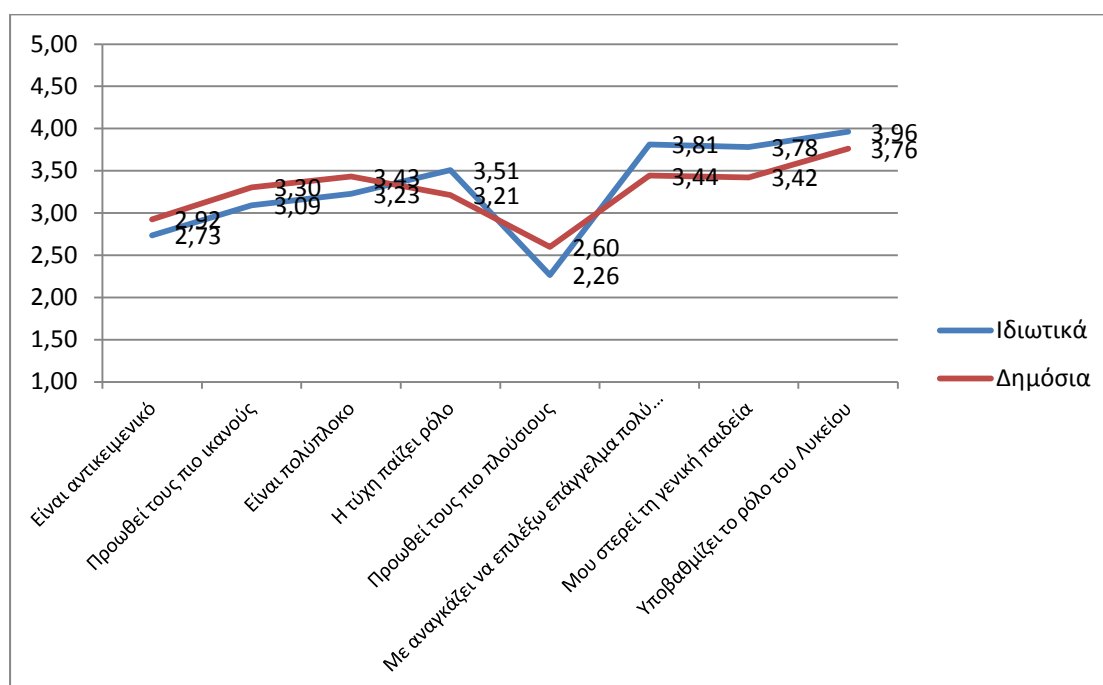
Σχήμα 1: Η γνώμη των μαθητών για το ισχύον σύστημα των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, οι μαθητές συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το παρόν σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων χρειάζεται αλλαγές (μ.ο.=4,45). Ίσως, μάλιστα, θα έπρεπε να καταργηθεί (μ.ο.=3,41). Κύρια χαρακτηριστικά του είναι ότι ευνοεί την παραπαιδεία (μ.ο.=4,31) και υποβαθμίζει το ρόλο του Λυκείου (μ.ο.=3,78), καθώς σε αρκετά μεγάλο βαθμό τους στερεί τη γενική παιδεία που το Λύκειο θα μπορούσε να τους παράσχει (μ.ο.=3,46) ενώ τους αναγκάζει να επιλέξουν επαγγελματική κατεύθυνση πολύ νωρίς (μ.ο.=3,48). Παράλληλα, το ισχύον σύστημα τους φαίνεται αρκετά πολύπλοκο (μ.ο.=3,41), ενώ συμβάλλει κι αυτό με τον τρόπο του στο να μισούν το σχολείο (μ.ο.=3,27). Δεν θεωρούν ότι δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους (μ.ο.=2,56), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι προωθεί τους πιο πλούσιους μαθητές (μ.ο.=2,56). Από την άλλη μεριά, όμως, φαίνεται ότι αποτυγχάνει να προωθήσει και

τους πιο ικανούς (μ.ο.=3,28), μια και η τύχη παίζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό ρόλο στην επιτυχία των μαθητών (μ.ο.=3,24). Έτσι, χρησιμοποιώντας απλουστευτικούς ίσως χαρακτηρισμούς, οι μαθητές κρίνουν ότι το ισχύον σύστημα είναι σε πολύ μικρό βαθμό δίκαιο (μ.ο.=2,77), σωστό (μ.ο.=2,48) ή αντικειμενικό (μ.ο.=2,90). Είναι τουλάχιστον αδιάβλητο το συγκεκριμένο σύστημα; Κατά την άποψη των μαθητών, ούτε αυτό, αν και θεωρείται αδιαμφισβήτητο, ισχύει απόλυτα (μ.ο.=3,23).

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές δεν βρέθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

Βρέθηκαν, ωστόσο, κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο σχήμα 2, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων είναι περισσότερο αρνητικοί στην κριτική τους

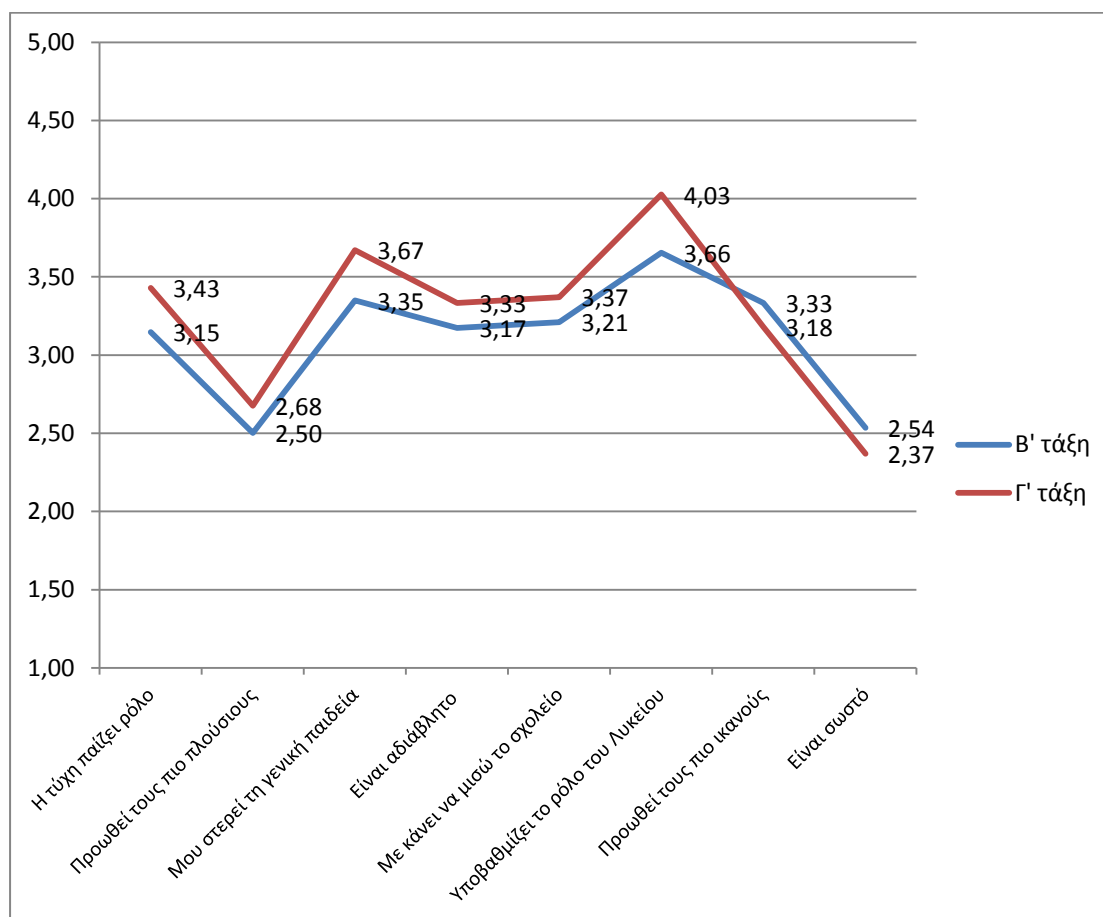


Σχήμα 2: Η γνώμη των μαθητών για το ισχύον σύστημα των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι σε Δημόσια και Ιδιωτικά σχολεία – Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p < 0,05$)

απέναντι στο ισχύον σύστημα από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων. Έτσι, θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι το σύστημα αυτό είναι αντικειμενικό (μ.ο.δημοσίων=2,92 τ.α.δημοσίων=1,097 μ.ο.ιδιωτικών=2,73 τ.α.ιδιωτικών=1,113 $F_{(1,1579)}=4,285$ $p < 0,039$) και ότι προωθεί τους πιο ικανούς (μ.ο.δημοσίων=3,30 τ.α.δημοσίων=1,184 μ.ο.ιδιωτικών=3,09 τ.α.ιδιωτικών=1,195 $F_{(1,1590)}=4,785$ $p < 0,029$). Επίσης, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η τύχη παίζει ρόλο (μ.ο.δημοσίων=3,21 τ.α.δημοσίων=1,302 μ.ο.ιδιωτικών=3,51 τ.α.ιδιωτικών=1,256 $F_{(1,1593)}=7,789$ $p < 0,005$), ότι αναγκάζονται να επιλέξουν επάγγελμα πολύ νωρίς (μ.ο.δημοσίων=3,44 τ.α.δημοσίων=1,345 μ.ο.ιδιωτικών=3,81 τ.α.ιδιωτικών=1,277

$F_{(1,1592)}=11,321$ $p<0,001$), ότι στερούνται τη γενική παιδεία (μ.ο.δημοσίων=3,42 τ.α.δημοσίων=1,363 μ.ο.ιδιωτικών=3,78 τ.α.ιδιωτικών=1,240 $F_{(1,1588)}=10,514$ $p<0,001$) και ότι υποβαθμίζεται το Λύκειο (μ.ο.δημοσίων=3,76 τ.α.δημοσίων=1,232 μ.ο.ιδιωτικών=3,96 τ.α.ιδιωτικών=1,177 $F_{(1,1591)}=4,076$ $p<0,044$). Τέλος, πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων ότι το ισχύον σύστημα είναι πολύπλοκο (μ.ο.δημοσίων=3,43 τ.α.δημοσίων=1,126 μ.ο.ιδιωτικών=3,23 τ.α.ιδιωτικών=1,229 $F_{(1,1590)}=4,739$ $p<0,030$) ή ότι προωθεί τους πιο πλούσιους (μ.ο.δημοσίων=2,60 τ.α.δημοσίων=1,398 μ.ο.ιδιωτικών=2,26 τ.α.ιδιωτικών=1,252 $F_{(1,1593)}=8,668$ $p<0,003$).

Περισσότερο αρνητικοί στην κριτική τους για το ισχύον σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων είναι και οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου σε σχέση με τους μαθητές της Β' τάξης, όπως φαίνεται στο σχήμα 3. Συγκεκριμένα, θεωρούν σε μεγαλύτερο

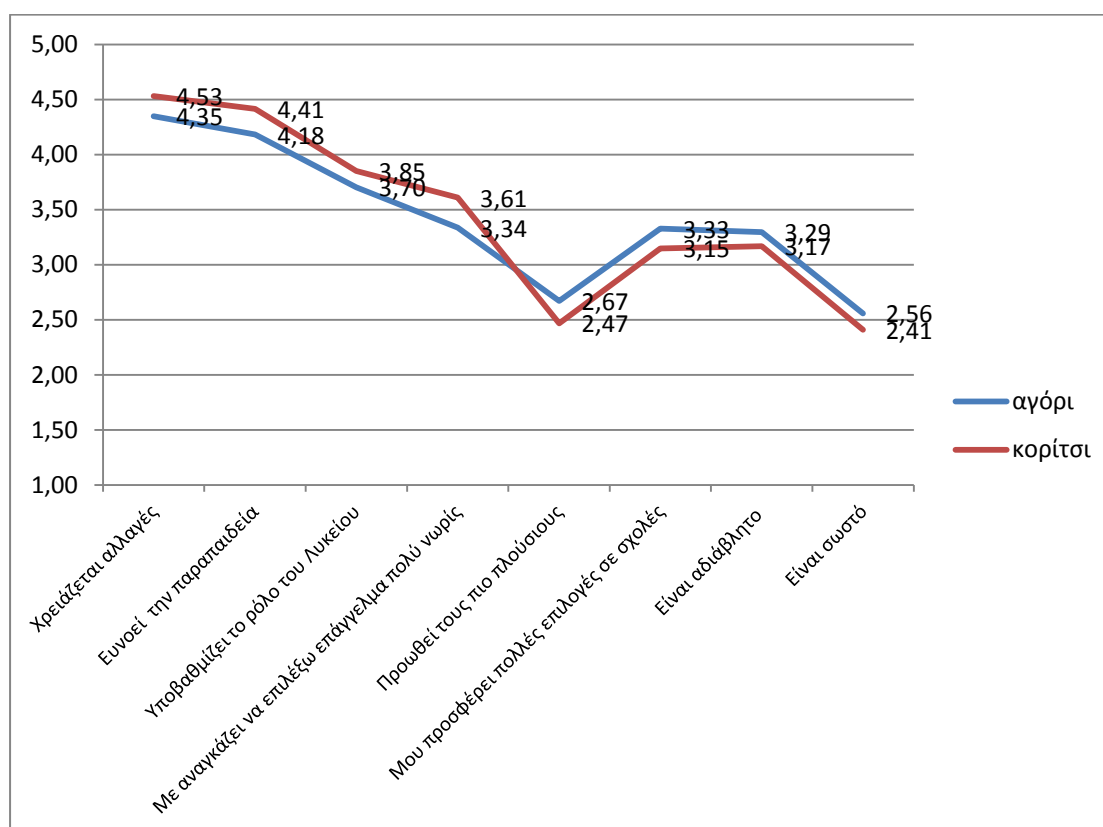


Σχήμα 3: Η γνώμη των μαθητών για το ισχύον σύστημα των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι Γ' και Β' τάξης- Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

βαθμό ότι η τύχη παίζει ρόλο (μ.ο.Β'τάξης=3,15 τ.α.Β'τάξης=1,326 μ.ο.Γ'τάξης=3,43 τ.α.Γ'τάξης=1,230 $F_{(1,1593)}=17,308$ $p<0,000$), ότι το σύστημα προωθεί τους πιο πλούσιους (μ.ο.Β'τάξης=2,50 τ.α.Β'τάξης=1,377 μ.ο.Γ'τάξης=2,68 τ.α.Γ'τάξης=1,401 $F_{(1,1593)}=5,706$ $p<0,017$), ότι τους στερεί τη γενική παιδεία (μ.ο.Β'τάξης=3,35

τ.α.Β'τάξης=1,331 μ.ο.Γ'τάξης=3,67 τ.α.Γ'τάξης=1,375 $F_{(1,1588)}=20,470$ $p<0,000$) και ότι υποβαθμίζει το ρόλο του Λυκείου (μ.ο.Β'τάξης=3,66 τ.α.Β'τάξης=1,274 μ.ο.Γ'τάξης=4,03 τ.α.Γ'τάξης=1,093 $F_{(1,1591)}=33,682$ $p<0,000$). Επίσης, θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι είναι σωστό (μ.ο.Β'τάξης=2,54 τ.α.Β'τάξης=1,079 μ.ο.Γ'τάξης=2,37 τ.α.Γ'τάξης=1,131 $F_{(1,1588)}=8,341$ $p<0,004$) και ότι προωθεί τους πιο ικανούς (μ.ο.Β'τάξης=3,33 τ.α.Β'τάξης=1,153 μ.ο.Γ'τάξης=3,18 τ.α.Γ'τάξης=1,242 $F_{(1,1590)}=6,026$ $p<0,014$). Τέλος, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Β' τάξης ότι τους κάνει να μισούν το σχολείο (μ.ο.Β'τάξης=3,21 τ.α.Β'τάξης=1,365 μ.ο.Γ'τάξης=3,37 τ.α.Γ'τάξης=1,454 $F_{(1,1598)}=4,718$ $p<0,030$) αλλά πιστεύουν περισσότερο ότι το σύστημα είναι αδιάβλητο (μ.ο.Β'τάξης=3,17 τ.α.Β'τάξης=1,194 μ.ο.Γ'τάξης=3,33 τ.α.Γ'τάξης=1,273 $F_{(1,1585)}=6,089$ $p<0,014$).

Και τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια, φαίνεται να αξιολογούν περισσότερο αρνητικά το ισχύον σύστημα, όπως φαίνεται στο σχήμα 4. Συγκεκριμένα, θεωρούν

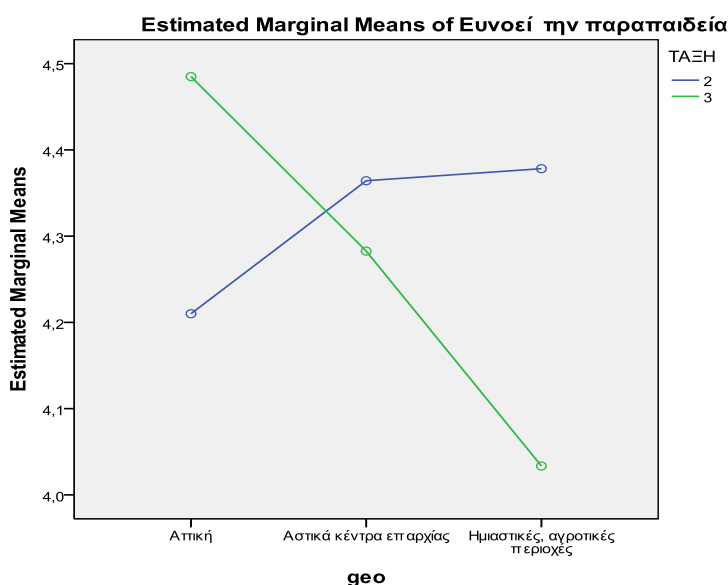


Σχήμα 4: Η γνώμη των μαθητών για το ισχύον σύστημα των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ότι υποβαθμίζει το ρόλο του Λυκείου (μ.ο.κορίτσια=3,85 τ.α.κορίτσια=1,227 μ.ο.αγόρια=3,70 τ.α.αγόρια=1,225 $F_{(1,1589)}=5,839$ $p<0,016$), ότι ευνοεί την παραπαιδεία (μ.ο.κορίτσια=4,41 τ.α.κορίτσια=0,977 μ.ο.αγόρια=4,18 τ.α.αγόρια=1,142 $F_{(1,1588)}=19,008$ $p<0,000$), ότι τα αναγκάζει να επιλέξουν επάγγελμα πολύ νωρίς (μ.ο.κορίτσια=3,61

τ.α.κορίτσια=1,322 μ.ο.αγόρια=3,34 τ.α.αγόρια=1,352 $F_{(1,1590)}=16,502$ $p<0,000$) και ότι χρειάζεται αλλαγές (μ.ο.κορίτσια=4,53 τ.α.κορίτσια=0,828 μ.ο.αγόρια=4,35 τ.α.αγόρια=0,977 $F_{(1,1594)}=16,701$ $p<0,000$). Αντίστοιχα, θεωρούν σε μικρότερο βαθμό από τα αγόρια ότι το σύστημα είναι αδιάβλητο (μ.ο.κορίτσια=3,17 τ.α.κορίτσια=1,237 μ.ο.αγόρια=3,29 τ.α.αγόρια=1,205 $F_{(1,1583)}=4,242$ $p<0,040$) ή σωστό (μ.ο.κορίτσια=2,41 τ.α.κορίτσια=1,076 μ.ο.αγόρια=2,56 τ.α.αγόρια=1,121 $F_{(1,1586)}=7,383$ $p<0,007$) και ότι τους προσφέρει πολλές επιλογές σε σχολές (μ.ο.κορίτσια=3,15 τ.α.κορίτσια=1,221 μ.ο.αγόρια=3,33 τ.α.αγόρια=1,161 $F_{(1,1586)}=8,825$ $p<0,003$). Τέλος, τα αγόρια είναι εκείνα που πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σύστημα προωθεί τους πιο πλούσιους (μ.ο.κορίτσια=2,47 τ.α.κορίτσια=1,379 μ.ο.αγόρια=2,67 τ.α.αγόρια=1,389 $F_{(1,1591)}=8,528$ $p<0,004$).

Μετά από πολυπαραγοντική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, παρατηρείται, όπως φαίνεται στο σχήμα 5, ότι όσον αφορά τη γνώμη των μαθητών για το αν και κατά πόσο το ισχύον σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων ευνοεί την παραπαιδεία, σε μεγαλύτερο βαθμό το πιστεύουν αυτό οι μαθητές της Γ' τάξης των Λυκείων της Αττικής και λιγότερο οι μαθητές της ίδιας τάξης στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές. Αντίθετα, στους μαθητές της Β' τάξης, παρατηρείται ότι εκείνοι που πιστεύουν το ίδιο σε μεγαλύτερο βαθμό είναι οι μαθητές των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών ενώ σε μικρότερο βαθμό το πιστεύουν οι μαθητές της Αττικής ($F=8,006$ $p<0,000$).

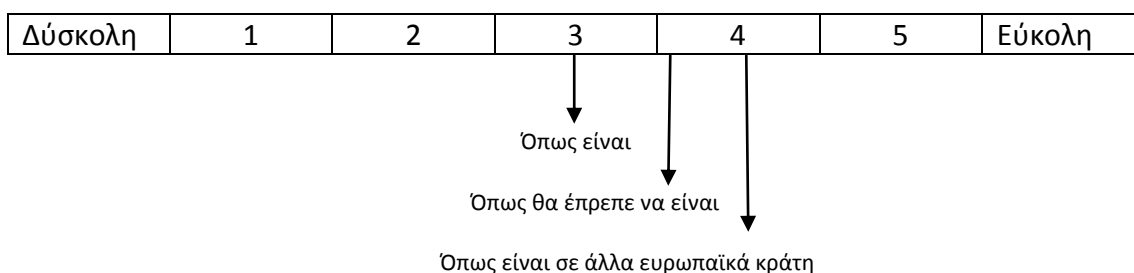


Σχήμα 5: Αλληλεπίδραση του τύπου διαμονής και της τάξης φοίτησης ($F=8,006$ $p<0,000$)

5.2 Η δυσκολία του συστήματος εισαγωγής

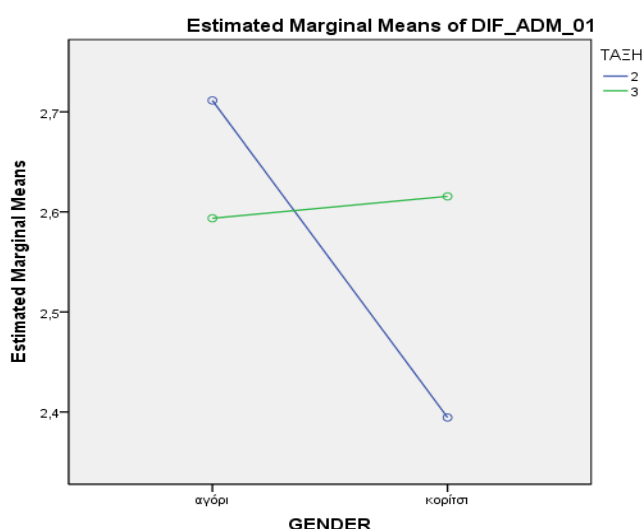
Κατά τη γνώμη των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, το να εισαχθεί κανείς στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με το ισχύον σύστημα είναι αρκετά δύσκολο ($\mu.o.=2,54$) και πιστεύουν ότι δεν θα έπρεπε να είναι τόσο ($\mu.o.=3,13$). Θεωρούν, μάλιστα, πως για τους μαθητές σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο είναι μάλλον εύκολη ή τουλάχιστον λιγότερο δύσκολη από ό,τι για τους ίδιους ($\mu.o.=3,67$).

Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (η γνώμη των μαθητών)



Πιο δύσκολη φαίνεται στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο με το ισχύον σύστημα ($\mu.o.κορίτσια=2,46$ $\mu.o.αγόρια=2,64$ $t.α.κορίτσια=1,052$ $t.α.αγόρια=1,093$ $F_{(1,1594)}=11,794$ $p<0,001$).

Μετά μάλιστα από την πολυπαραγοντική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώνεται, όπως φαίνεται και στο σχήμα 6, ότι τα κορίτσια της Β΄ τάξης του Λυκείου είναι εκείνα που θεωρούν περισσότερο δύσκολη την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο με το ισχύον σύστημα από ό,τι τα κορίτσια της Γ΄ τάξης. Μάλιστα, τα τελευταία λίγο διαφέρουν στην άποψή τους για το ζήτημα από τα αγόρια της ίδιας τάξης ($F=7,294$ $p<0,007$).



Σχήμα 6: Αλληλεπίδραση της τάξης φοίτησης και του φύλου ($F=7,294$ $p<0,007$)

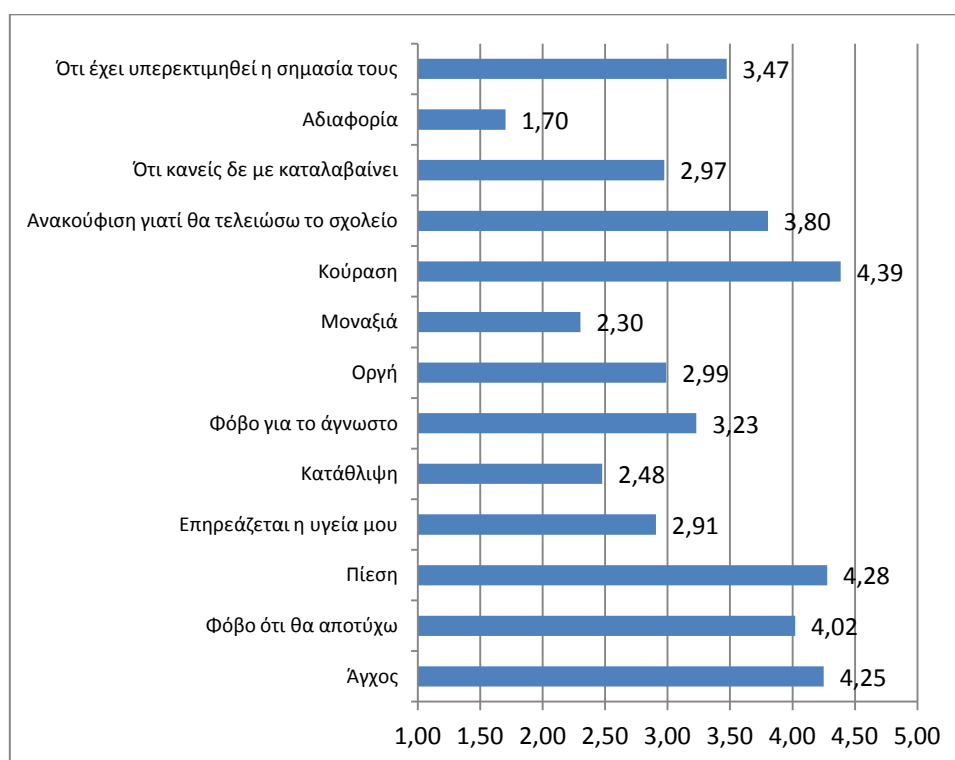
Επίσης, πιο δύσκολη φαίνεται στους μαθητές της Αττικής από ό,τι στους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ή των αστικών κέντρων της επαρχίας (μ.ο.Αττικής=2,46 τ.α.Αττικής=1,061 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,60 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,092 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,63 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,052 $F_{(2,1595)}=3,820$ $p<0,022$).

.

5.3 Ο συναισθηματικός κόσμος των υποψηφίων

Τι νιώθουν οι μαθητές στη σκέψη των Πανελληνίων εξετάσεων; Καταρχάς, όπως φαίνεται στο σχήμα 7, οι εξετάσεις αυτές δεν τους είναι αδιάφορες (μ.ο.=1,70) και, παρόλο που θεωρούν ότι έχει υπερεκτιμηθεί η σημασία τους (μ.ο.=3,47), ένα πλήθος από αρνητικά συναισθήματα σε έντονο βαθμό αποκαλύπτονται μέσα από τις απαντήσεις τους. Νιώθουν σε πολύ μεγάλο βαθμό κούραση (μ.ο.=4,39), πίεση (μ.ο.=4,28), άγχος (μ.ο.=4,25), φόβο ότι θα αποτύχουν (μ.ο.=4,02) και φόβο για το άγνωστο (μ.ο.=3,23). Εξίσου έντονη είναι και η ανακούφισή τους γιατί θα τελειώσουν το σχολείο (μ.ο.=3,80). Επιπλέον, σε αρκετά μεγάλο βαθμό νιώθουν οργή (μ.ο.=2,99), ότι κανείς δεν τους καταλαβαίνει (μ.ο.=2,97), ότι επηρεάζεται η υγεία τους (μ.ο.=2,91), ενώ σε μικρότερο βαθμό νιώθουν κατάθλιψη (μ.ο.=2,48) και μοναξιά (μ.ο.=2,30).

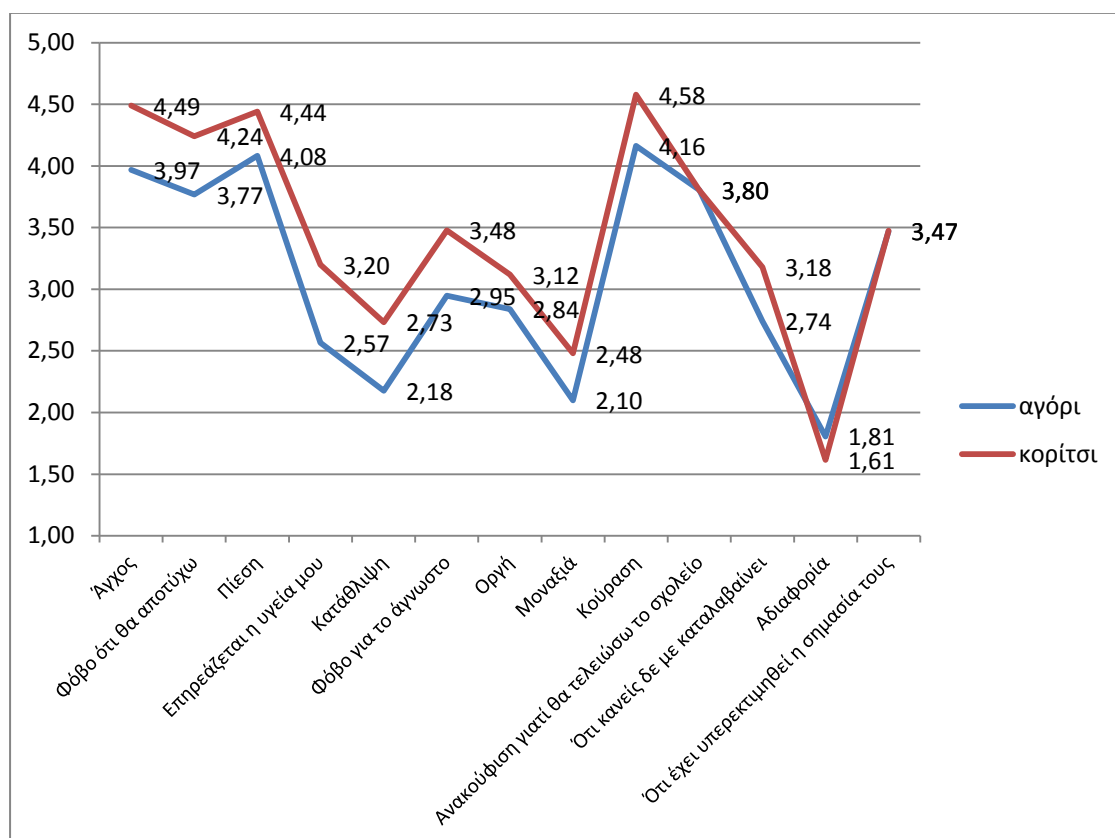
Στη σκέψη των Πανελληνίων εξετάσεων νιώθεις:



Σχήμα 7: Τα συναισθήματα των μαθητών στη σκέψη των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Αναλύοντας τις απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών, διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια νιώθουν όλα τα αρνητικά συναισθήματα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια (βλέπε σχήμα 8). Συγκεκριμένα, νιώθουν περισσότερο κούραση (μ.ο.κορίτσια=4,58 τ.α.κορίτσια=0,824 μ.ο.αγόρια=4,16 τ.α.αγόρια=1,142 $F_{(1,1591)}=70,814$ $p<0,000$), άγχος (μ.ο.κορίτσια=4,49 τ.α.κορίτσια=0,908 μ.ο.αγόρια=3,97 τ.α.αγόρια=1,228 $F_{(1,1596)}=94,369$ $p<0,000$), πίεση (μ.ο.κορίτσια=4,44 τ.α.κορίτσια=0,954 μ.ο.αγόρια=4,08 τ.α.αγόρια=1,179

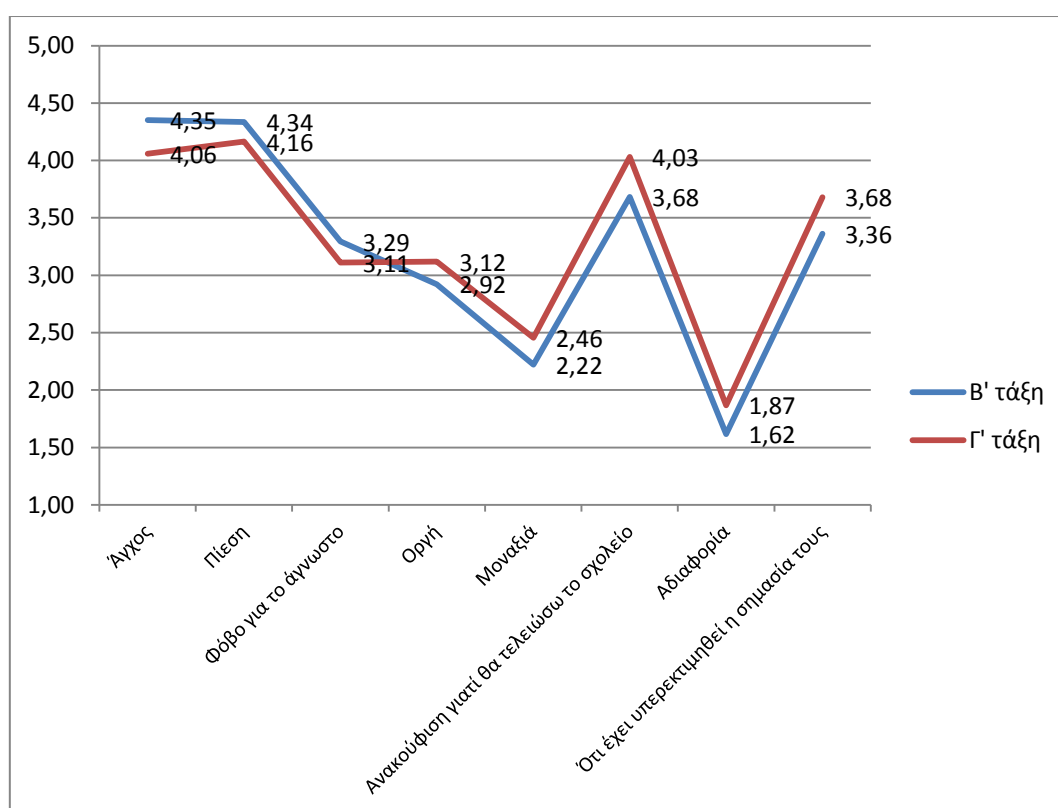
$F_{(1,1589)}=44,912$ $p<0,000$), φόβο ότι θα αποτύχουν (μ.ο.κορίτσια=4,24 τ.α.κορίτσια=1,013 μ.ο.αγόρια=3,77 τ.α.αγόρια=1,226 $F_{(1,1597)}=71,455$ $p<0,000$), φόβο για το άγνωστο (μ.ο.κορίτσια=3,48 τ.α.κορίτσια=1,386 μ.ο.αγόρια=2,95 τ.α.αγόρια=1,417 $F_{(1,1595)}=56,841$ $p<0,000$), ότι επηρεάζεται η υγεία τους (μ.ο.κορίτσια=3,20 τ.α.κορίτσια=1,305 μ.ο.αγόρια=2,57 τ.α.αγόρια=1,357 $F_{(1,1593)}=89,980$ $p<0,000$), ότι κανείς δεν τα καταλαβαίνει (μ.ο.κορίτσια=3,18 τ.α.κορίτσια=1,421 μ.ο.αγόρια=2,74 τ.α.αγόρια=1,350 $F_{(1,1589)}=39,199$ $p<0,000$), οργή (μ.ο.κορίτσια=3,12 τ.α.κορίτσια=1,452 μ.ο.αγόρια=2,84 τ.α.αγόρια=1,459 $F_{(1,1596)}=14,957$ $p<0,000$), μοναξιά (μ.ο.κορίτσια=2,48 τ.α.κορίτσια=1,423 μ.ο.αγόρια=2,10 τ.α.αγόρια=1,277 $F_{(1,1593)}=31,005$ $p<0,000$), κατάθλιψη (μ.ο.κορίτσια=2,73 τ.α.κορίτσια=1,410 μ.ο.αγόρια=2,18 τ.α.αγόρια=1,326 $F_{(1,1593)}=64,697$ $p<0,000$). Τέλος, τα κορίτσια νιώθουν λιγότερη αδιαφορία για τις Πανελλήνιες εξετάσεις από τα αγόρια (μ.ο.κορίτσια=1,61 τ.α.κορίτσια=1,121 μ.ο.αγόρια=1,81 τ.α.αγόρια=1,180 $F_{(1,1588)}=11,046$ $p<0,001$).



Σχήμα 8: Τα συναισθήματα των μαθητών στη σκέψη των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Οι μαθητές της Β' Λυκείου, σε σχέση με τους μαθητές της Γ' Λυκείου, νιώθουν, όπως φαίνεται στο σχήμα 9, περισσότερο άγχος (μ.ο.Β'τάξης=4,35 τ.α.Β'τάξης=1,041 μ.ο.Γ'τάξης=4,06 τ.α.Γ'τάξης=1,178 $F_{(1,1598)}=25,947$ $p<0,000$), πίεση (μ.ο.Β'τάξης=4,34 τ.α.Β'τάξης=1,039 μ.ο.Γ'τάξης=4,16 τ.α.Γ'τάξης=1,141

$F_{(1,1591)}=9,092$ $p<0,003$) και φόβο για το άγνωστο (μ.ο.Β'τάξης=3,29 τ.α.Β'τάξης=1,415 μ.ο.Γ'τάξης=3,11 τ.α.Γ'τάξης=1,441 $F_{(1,1597)}=5,941$ $p<0,015$). Από την άλλη μεριά, οι μαθητές της Γ' Λυκείου νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Β' Λυκείου οργή (μ.ο.Β'τάξης=2,92 τ.α.Β'τάξης=1,432 μ.ο.Γ'τάξης=3,12 τ.α.Γ'τάξης=1,510 $F_{(1,1598)}=6,712$ $p<0,010$), μοναξιά (μ.ο.Β'τάξης=2,22 τ.α.Β'τάξης=1,309 μ.ο.Γ'τάξης=2,46 τ.α.Γ'τάξης=1,469 $F_{(1,1595)}=10,563$ $p<0,001$), ανακούφιση που θα τελειώσουν το σχολείο (μ.ο.Β'τάξης=3,68 τ.α.Β'τάξης=1,374 μ.ο.Γ'τάξης=4,03 τ.α.Γ'τάξης=1,238 $F_{(1,1597)}=24,723$ $p<0,000$), αδιαφορία για τις Πανελλήνιες εξετάσεις (μ.ο.Β'τάξης=1,62 τ.α.Β'τάξης=1,057 μ.ο.Γ'τάξης=1,87 τ.α.Γ'τάξης=1,298 $F_{(1,1590)}=17,323$ $p<0,000$) και ότι έχει υπερεκτιμηθεί η σημασία τους (μ.ο.Β'τάξης=3,36 τ.α.Β'τάξης=1,334 μ.ο.Γ'τάξης=3,68 τ.α.Γ'τάξης=1,280 $F_{(1,1596)}=21,048$ $p<0,000$).

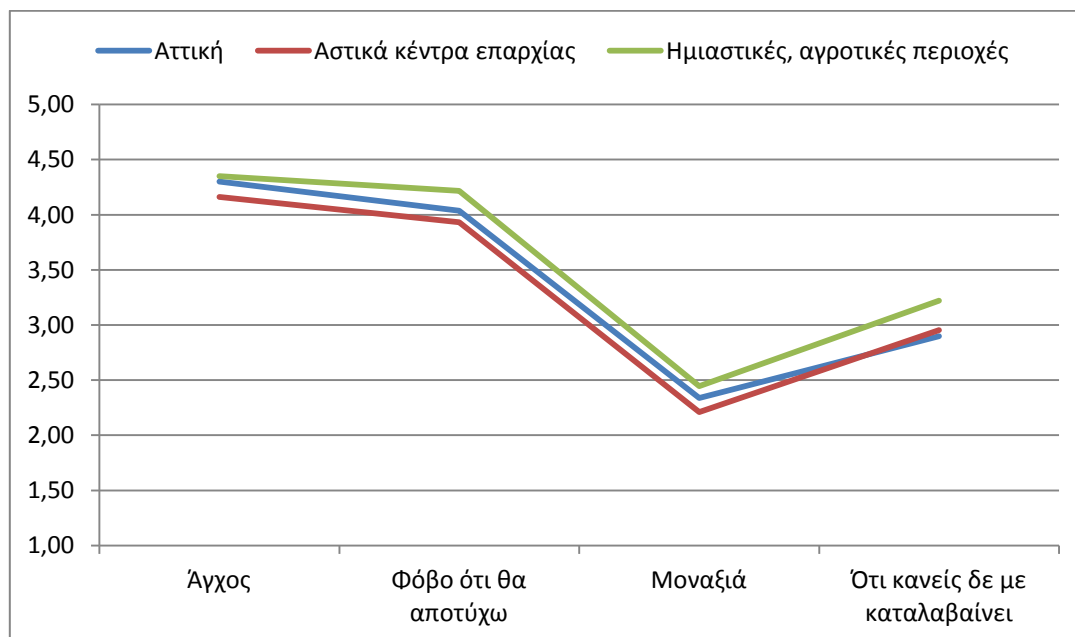


Σχήμα 9: Τα συναισθήματα των μαθητών στη σκέψη των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι σε Β' και Γ' τάξη - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα δεν βρέθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων.

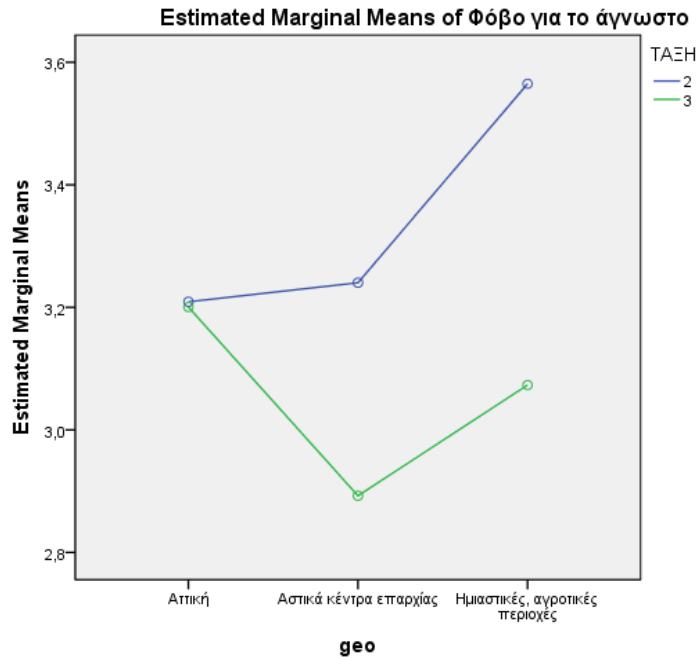
Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών διαπιστώνεται πως εκείνοι που νιώθουν περισσότερο άγχος είναι οι μαθητές των τελευταίων (μ.ο.Αττικής=4,30 τ.α.Αττικής=1,087 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,16 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,134 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,35

τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,021 $F_{(2,1597)}=4,051$ $p<0,018$). Επίσης, είναι οι ίδιοι που νιώθουν μεγαλύτερο φόβο ότι θα αποτύχουν (μ.ο.Αττικής=4,04 τ.α.Αττικής=1,132 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,93 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,186 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,22 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,015 $F_{(2,1598)}=5,968$ $p<0,003$), περισσότερη μοναξιά (μ.ο.Αττικής=2,34 τ.α.Αττικής=1,384 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,21 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,350 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,45 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,375 $F_{(2,1594)}=3,164$ $p<0,043$) και περισσότερο από τους υπόλοιπους ότι κανείς δεν τους καταλαβαίνει (μ.ο.Αττικής=2,90 τ.α.Αττικής=1,422 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,95 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,388 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,22 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,384 $F_{(2,1590)}=5,055$ $p<0,006$). Αντίστοιχα, όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω στοιχεία, οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας νιώθουν λιγότερο από τους υπόλοιπους άγχος, μοναξιά ή φόβο ότι θα αποτύχουν και οι μαθητές της Αττικής είναι εκείνοι που νιώθουν λιγότερο από τους υπόλοιπους ότι κανείς δεν τους καταλαβαίνει (βλέπε σχήμα 10).



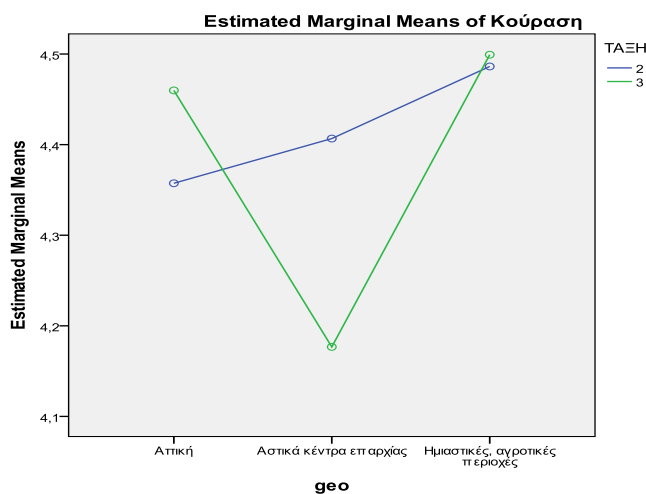
Σχήμα 10: Τα συναισθήματα των μαθητών στη σκέψη των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι σε Αττική, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές- Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Μετά από πολυπαραγοντική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε (βλέπε σχήμα 11) ότι, όσον αφορά στο φόβο για το άγνωστο, σε μεγαλύτερο βαθμό τον νιώθουν οι μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών ενώ σε μικρότερο βαθμό οι μαθητές της Γ' τάξης των αστικών κέντρων της επαρχίας. Επίσης, παρατηρείται ότι οι απόψεις των μαθητών της Αττικής είτε αυτοί βρίσκονται στη Β' είτε στη Γ' τάξη συμπίπτουν ($F=3,267$ $p<0,038$).



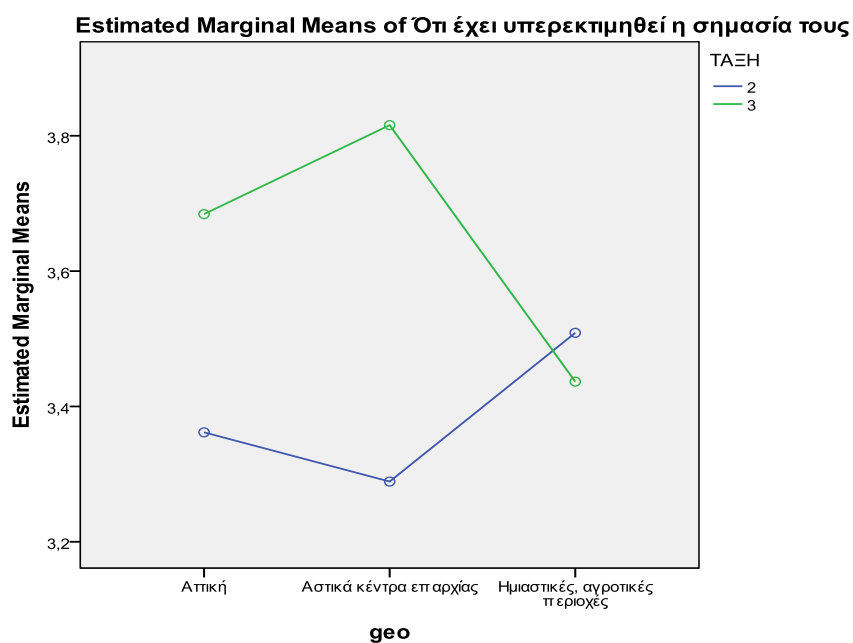
Σχήμα 11: Αλληλεπίδραση του τόπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=3,267$ $p<0,038$)

Ακόμη, όσον αφορά στην κούραση, παρατηρείται (βλέπε σχήμα 12) ότι σε μεγαλύτερο βαθμό τη νιώθουν οι μαθητές της Γ΄ τάξης των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών ενώ παράλληλα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν διαφέρουν πολύ από αυτούς οι συμμαθητές τους της Β΄ τάξης του Λυκείου. Από την άλλη μεριά, διαπιστώνουμε ότι και στην Αττική και στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές οι μαθητές της Γ΄ τάξης νιώθουν κούραση σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Β΄ τάξης στις ίδιες περιοχές. Αυτή η σχέση ανατρέπεται στα αστικά κέντρα της επαρχίας, όπου οι μαθητές της Γ΄ τάξης του Λυκείου δηλώνουν ότι νιώθουν κούραση σε μικρότερο βαθμό από τους συμμαθητές τους της Β΄ τάξης ($F=4,271$ $p<0,014$).



Σχήμα 12: Αλληλεπίδραση του τόπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=4,271$ $p<0,014$).

Τέλος, όσον αφορά στο ότι έχει υπερεκτιμηθεί η σημασία των Πανελλήνιων εξετάσεων, παρατηρείται ότι στην Αττική και στα αστικά κέντρα της επαρχίας σε μεγαλύτερο βαθμό το πιστεύουν αυτό οι μαθητές της Γ΄ τάξης από ό,τι οι μαθητές της Β΄ τάξης στις ίδιες περιοχές (βλέπε σχήμα 13). Η εικόνα αυτή αντιστρέφεται στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, όπου οι μαθητές της Β΄ τάξης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές τους της Γ΄ τάξης ότι έχει υπερεκτιμηθεί η σημασία των Πανελλήνιων εξετάσεων. Γενικά, πάντως, με την άποψη αυτή συμφωνούν περισσότερο οι μαθητές της Γ΄ τάξης των αστικών κέντρων της επαρχίας και λιγότερο οι μαθητές της Β΄ τάξης στις ίδιες περιοχές ($F=4,157$ $p<0,016$).



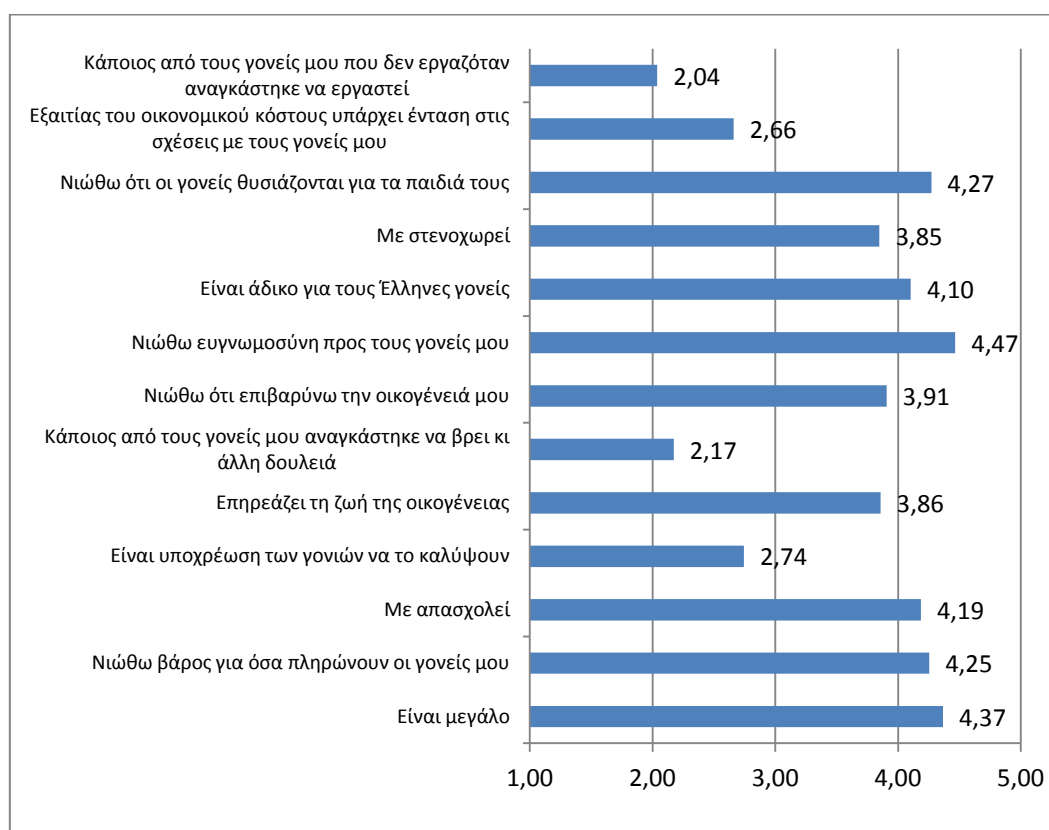
Σχήμα 13: Αλληλεπίδραση του τόπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=4, 157$ $p<0,016$).

5.4 Το φροντιστήριο, το οικονομικό κόστος και ο σχολιασμός του από τους μαθητές

Από τους μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου που πήραν μέρος στην έρευνα, το 89,3% δήλωσαν πως παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα. Από τους μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου που πήραν μέρος στην έρευνα, το 85,1% δήλωσαν πως παρακολουθούν ήδη μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα, ενώ το 95,3% δήλωσαν πως θα παρακολουθήσουν ανάλογα μαθήματα στην επόμενη τάξη.

Οι μαθητές κλήθηκαν να σχολιάσουν το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας τους για τις Πανελλήνιες εξετάσεις.

Αν παρακολουθείς ήδη μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα ή αν πρόκειται να παρακολουθήσεις την επόμενη χρονιά, σχολίασε το οικονομικό κόστος:



Σχήμα 14: Ο σχολιασμός του οικονομικού κόστους των Πανελληνίων εξετάσεων από τους μαθητές (Μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

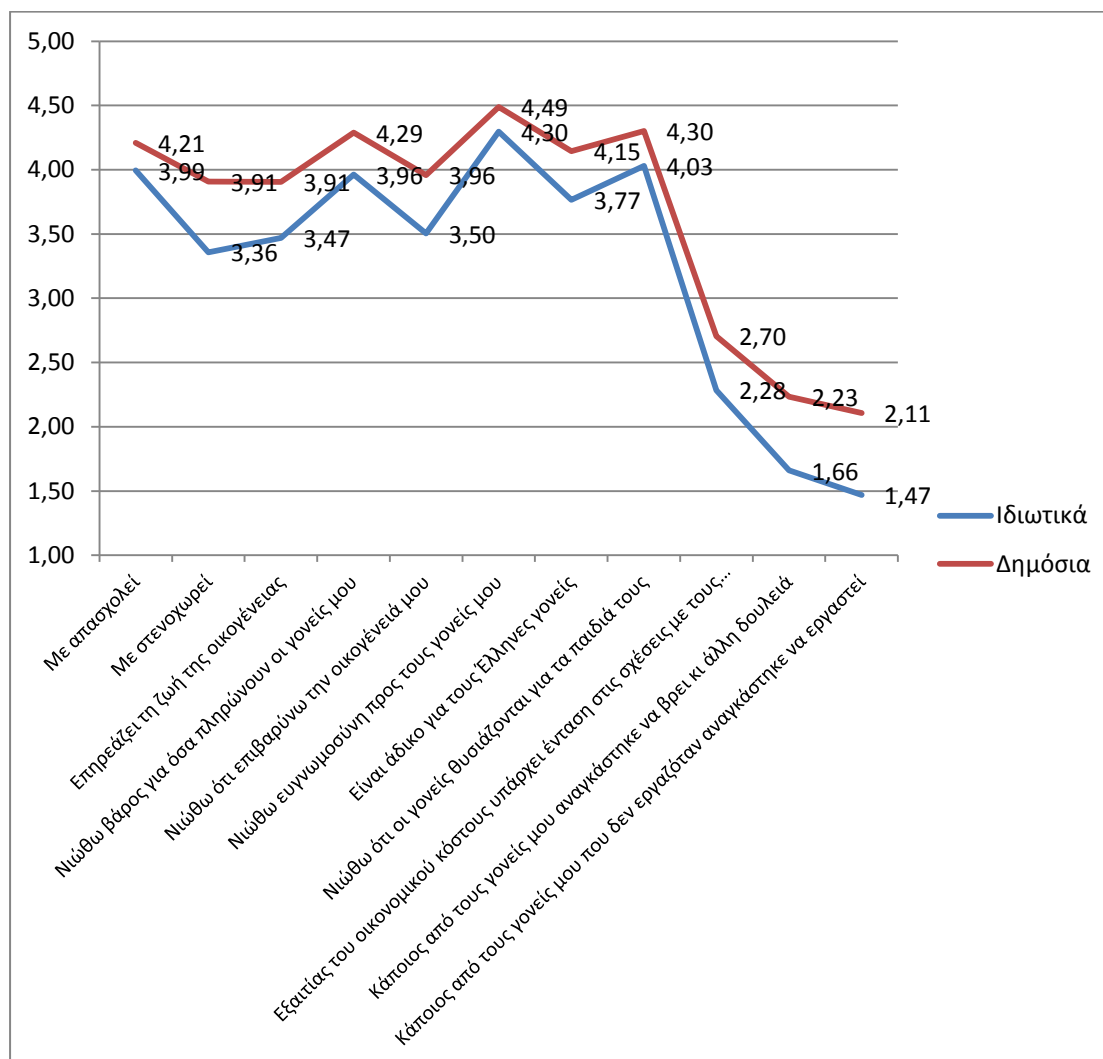
Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους (βλέπε σχήμα 14), αυτό το οικονομικό κόστος τους απασχολεί σε πολύ μεγάλο βαθμό (μ.ο.=4,19). Το θεωρούν πολύ μεγάλο (μ.ο.=4,37) και τους προκαλεί συναισθήματα ευγνωμοσύνης προς τους γονείς τους που το καλύπτουν (μ.ο.=4,47), γονείς που οι ίδιοι νιώθουν ότι θυσιάζονται για τα παιδιά τους (μ.ο.=4,27), κάτι που θεωρούν ότι είναι άδικο γι' αυτούς (μ.ο.=4,10). Αντίστοιχα, νιώθουν μεγάλο βάρος για όσα πληρώνουν οι γονείς τους (μ.ο.=4,25), νιώθουν ότι επιβαρύνουν τις οικογένειές τους (μ.ο.=3,91) και στενοχωριούνται γι'

αυτό (μ.ο.=3,85). Αναγνωρίζουν, ακόμη, ότι αυτό το οικονομικό κόστος επηρεάζει τη ζωή της οικογένειας σε μεγάλο βαθμό (μ.ο.=3,86) και ότι συμβάλλει αρκετά στο να υπάρχει ένταση στις σχέσεις τους με τους γονείς τους (μ.ο.=2,66). Επίσης, πιστεύουν σε μικρό βαθμό ότι είναι υποχρέωση των γονιών να το καλύψουν (μ.ο.=2,74). Τέλος, λίγο φαίνεται να επηρεάζει αυτό το οικονομικό κόστος την εργασία των γονιών, με την έννοια ότι κάποιοι αναγκάστηκαν να βρουν κι άλλη δουλειά (μ.ο.=2,17) ή να εργαστούν ενώ δεν εργάζονταν προηγουμένως (μ.ο.=2,04).

Από τους μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου το οικονομικό κόστος θεωρείται πιο μεγάλο από ό,τι από τους μαθητές της Β' τάξης (μ.ο.Β'τάξης=4,32 τ.α.Β'τάξης=0,898 μ.ο.Γ'τάξης=4,47 τ.α.Γ'τάξης=0,743 $F_{(1,1493)}=10,636$ $p<0,001$).

Ο σχολιασμός του οικονομικού κόστους από τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων και τους μαθητές των δημοσίων διαφέρει σημαντικά (βλέπε σχήμα 15). Έτσι, σχεδόν σε όλα τα σχετικά ζητήματα οι μαθητές των δημοσίων σχολείων παρουσιάζουν μεγαλύτερους μέσους όρους από τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, τους απασχολεί περισσότερο το οικονομικό κόστος (μ.ο.δημοσίων=4,21 τ.α.δημοσίων=0,913 μ.ο.ιδιωτικών=3,99 τ.α.ιδιωτικών=0,968 $F_{(1,1493)}=8,001$ $p<0,005$), τους στενοχωρεί περισσότερο (μ.ο.δημοσίων=3,91 τ.α.δημοσίων=1,134 μ.ο.ιδιωτικών=3,36 τ.α.ιδιωτικών=1,288 $F_{(1,1491)}=33,002$ $p<0,000$), νιώθουν μεγαλύτερο βάρος για όσα πληρώνουν οι γονείς τους (μ.ο.δημοσίων=4,29 τ.α.δημοσίων=0,978 μ.ο.ιδιωτικών=3,96 τ.α.ιδιωτικών=1,147 $F_{(1,1492)}=15,424$ $p<0,000$), νιώθουν περισσότερο ότι επιβαρύνουν τις οικογένειές τους (μ.ο.δημοσίων=3,96 τ.α.δημοσίων=1,168 μ.ο.ιδιωτικών=3,50 τ.α.ιδιωτικών=1,225 $F_{(1,1490)}=21,473$ $p<0,000$) και ότι οι γονείς θυσιάζονται για τα παιδιά τους (μ.ο.δημοσίων=4,30 τ.α.δημοσίων=0,945 μ.ο.ιδιωτικών=4,03 τ.α.ιδιωτικών=1,036 $F_{(1,1492)}=11,558$ $p<0,001$) και επομένως νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό ευγνωμοσύνη προς τους γονείς τους (μ.ο.δημοσίων=4,49 τ.α.δημοσίων=0,804 μ.ο.ιδιωτικών=4,30 τ.α.ιδιωτικών=0,898 $F_{(1,1490)}=7,938$ $p<0,005$). Δηλώνουν, ακόμη, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, ότι το οικονομικό αυτό κόστος επηρεάζει τη ζωή των οικογενειών τους (μ.ο.δημοσίων=3,91 τ.α.δημοσίων=1,134 μ.ο.ιδιωτικών=3,47 τ.α.ιδιωτικών=1,305 $F_{(1,1492)}=20,727$ $p<0,000$) και ότι εξαιτίας του υπάρχει ένταση στις σχέσεις τους με τους γονείς τους (μ.ο.δημοσίων=2,70 τ.α.δημοσίων=1,459 μ.ο.ιδιωτικών=2,28 τ.α.ιδιωτικών=1,407 $F_{(1,1492)}=12,110$ $p<0,001$). Το θεωρούν, επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό άδικο για τους Έλληνες γονείς (μ.ο.δημοσίων=4,15 τ.α.δημοσίων=1,148 μ.ο.ιδιωτικών=3,77 τ.α.ιδιωτικών=1,249 $F_{(1,1490)}=15,478$ $p<0,000$), ενώ φαίνεται ότι επηρεάζει περισσότερο την εργασία των γονιών τους από ό,τι των μαθητών των ιδιωτικών σχολείων, καθώς δηλώνουν ότι κάποιος από τους γονείς τους αναγκάστηκε να βρει κι άλλη δουλειά (μ.ο.δημοσίων=2,23 τ.α.δημοσίων=1,422 μ.ο.ιδιωτικών=1,66 τ.α.ιδιωτικών=1,170 $F_{(1,1492)}=24,290$ $p<0,000$) ή αναγκάστηκε να εργαστεί αν και δεν εργαζόταν προηγουμένως (μ.ο.δημοσίων=2,11

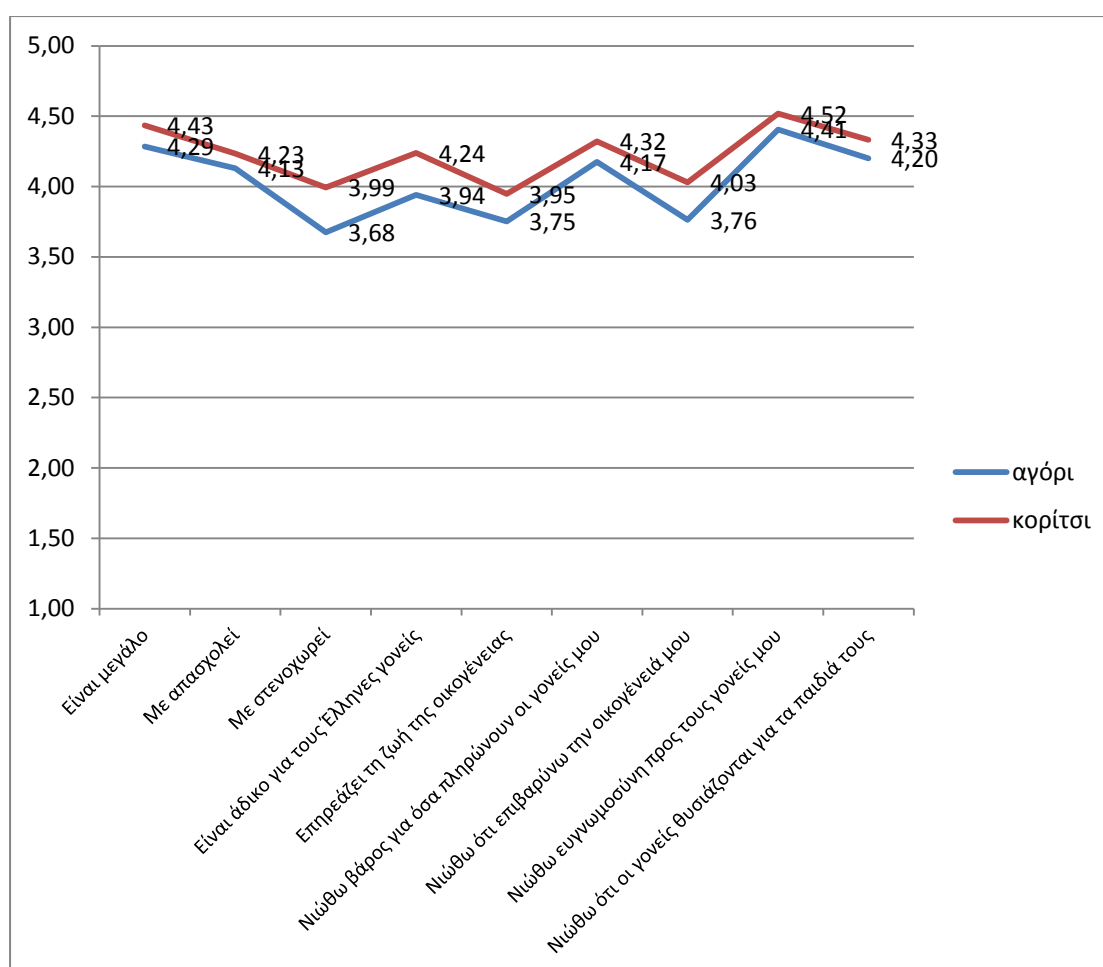
τ.α.δημοσίων=1,425 μ.ο.ιδιωτικών=1,47 τ.α.ιδιωτικών=0,960 $F_{(1,1491)}=30,634$
 $p<0,000$).



Σχήμα 15: Ο σχολιασμός του οικονομικού κόστους των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Και ο σχολιασμός του οικονομικού κόστους από τα κορίτσια και τα αγόρια παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές (βλέπε σχήμα 16). Έτσι, τα κορίτσια στα περισσότερα από τα σχετικά ζητήματα παρουσιάζουν μεγαλύτερους μέσους όρους από τα αγόρια. Συγκεκριμένα, τα απασχολεί περισσότερο το οικονομικό κόστος (μ.ο.κορίτσια=4,23 τ.α.κορίτσια=0,945 μ.ο.αγόρια=4,13 τ.α.αγόρια=0,889 $F_{(1,1492)}=4,735$ $p<0,030$), το θεωρούν μεγάλο περισσότερο από ό,τι τα αγόρια (μ.ο.κορίτσια=4,43 τ.α.κορίτσια=0,825 μ.ο.αγόρια=4,29 τ.α.αγόρια=0,879 $F_{(1,1492)}=11,314$ $p<0,001$), τα στενοχωρεί περισσότερο (μ.ο.κορίτσια=3,99 τ.α.κορίτσια=1,098 μ.ο.αγόρια=3,68 τ.α.αγόρια=1,216 $F_{(1,1490)}=28,120$ $p<0,000$), νιώθουν μεγαλύτερο βάρος για όσα πληρώνουν οι γονείς τους (μ.ο.κορίτσια=4,32 τ.α.κορίτσια=0,969 μ.ο.αγόρια=4,17 τ.α.αγόρια=1,037 $F_{(1,1491)}=7,898$ $p<0,005$),

νιώθουν περισσότερο ότι επιβαρύνουν τις οικογένειές τους (μ.ο.κορίτσια=4,03 τ.α.κορίτσια=1,105 μ.ο.αγόρια=3,76 τ.α.αγόρια=1,254 $F_{(1,1489)}=19,130$ $p<0,000$) και ότι οι γονείς θυσιάζονται για τα παιδιά τους (μ.ο.κορίτσια=4,33 τ.α.κορίτσια=0,916 μ.ο.αγόρια=4,20 τ.α.αγόρια=1,003 $F_{(1,1491)}=6,923$ $p<0,009$) και επομένως νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό ευγνωμοσύνη προς τους γονείς τους (μ.ο.κορίτσια=4,52 τ.α.κορίτσια=0,780 μ.ο.αγόρια=4,41 τ.α.αγόρια=0,855 $F_{(1,1489)}=6,989$ $p<0,008$). Δηλώνουν, ακόμη, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, ότι το οικονομικό αυτό κόστος επηρεάζει τη ζωή των οικογενειών τους (μ.ο.κορίτσια=3,95 τ.α.κορίτσια=1,091 μ.ο.αγόρια=3,75 τ.α.αγόρια=1,233 $F_{(1,1491)}=10,617$ $p<0,001$) και το θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό άδικο για τους Έλληνες γονείς (μ.ο.κορίτσια=4,24 τ.α.κορίτσια=1,091 μ.ο.αγόρια=3,94 τ.α.αγόρια=1,230 $F_{(1,1489)}=24,567$ $p<0,000$).

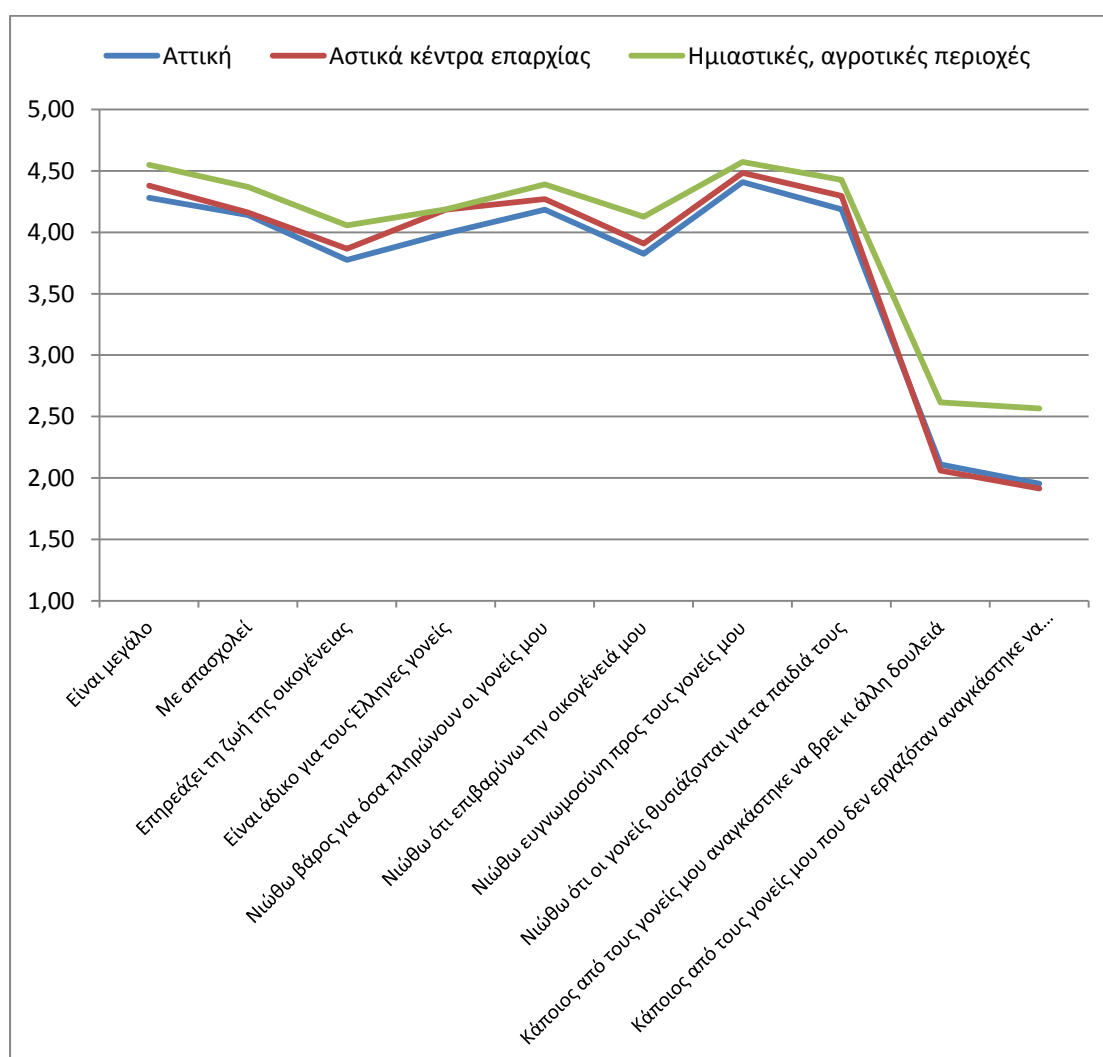


Σχήμα 16: Ο σχολιασμός του οικονομικού κόστους των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Εξίσου στατιστικώς σημαντικές διαφορές συναντούμε κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών (βλέπε σχήμα 17). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτές, οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών παρουσιάζουν μεγαλύτερους μέσους όρους από τους υπόλοιπους. Συγκεκριμένα, το οικονομικό κόστος τους

απασχολεί περισσότερο (μ.ο.Αττικής=4,14 τ.α.Αττικής=0,931 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,16 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,943 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,37 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=0,813 $F_{(2,1492)}=5,834$ $p<0,003$), και πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι μεγάλο (μ.ο.Αττικής=4,28 τ.α.Αττικής=0,891 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,38 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,852 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,55 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,716 $F_{(2,1492)}=8,844$ $p<0,000$). Νιώθουν περισσότερο από τους υπόλοιπους μαθητές ότι επιβαρύνουν τις οικογένειές τους (μ.ο.Αττικής=3,82 τ.α.Αττικής=1,194 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,91 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,191 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,13 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,106 $F_{(2,1489)}=5,814$ $p<0,003$) και, αντίστοιχα, είναι μεγαλύτερο το βάρος που νιώθουν για όσα πληρώνουν οι γονείς τους (μ.ο.Αττικής=4,18 τ.α.Αττικής=1,052 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,27 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,965 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,39 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=0,952 $F_{(2,1491)}=3,829$ $p<0,022$) και η ευγνωμοσύνη που νιώθουν προς αυτούς (μ.ο.Αττικής=4,41 τ.α.Αττικής=0,861 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,48 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,807 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,57 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=0,702 $F_{(2,1489)}=3,922$ $p<0,020$). Δηλώνουν, επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές ότι η ζωή των οικογενειών τους επηρεάζεται από αυτό το οικονομικό κόστος (μ.ο.Αττικής=3,78 τ.α.Αττικής=1,183 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,87 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,147 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,06 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,121 $F_{(2,1491)}=5,229$ $p<0,005$). Έτσι, περισσότερο στις δικές τους οικογένειες κάποιος από τους γονείς αναγκάστηκε να βρει κι άλλη δουλειά (μ.ο.Αττικής=2,11 τ.α.Αττικής=1,360 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,06 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,381 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,61 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,515 $F_{(2,1491)}=14,922$ $p<0,000$) ή κάποιος που δεν εργαζόταν πριν, αναγκάστηκε να εργαστεί (μ.ο.Αττικής=1,95 τ.α.Αττικής=1,325 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=1,91 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,355 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,57 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,555 $F_{(2,1490)}=21,610$ $p<0,000$). Τέλος, οι ίδιοι μαθητές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι το οικονομικό κόστος που καλούνται να καλύψουν οι Έλληνες γονείς είναι άδικο (μ.ο.Αττικής=3,99 τ.α.Αττικής=1,201 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,18 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,136 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,19 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,125 $F_{(2,1489)}=5,061$ $p<0,006$) και πως οι γονείς θυσιάζονται για τα παιδιά τους (μ.ο.Αττικής=4,19 τ.α.Αττικής=1,018 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,30 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,914 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,43 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,888 $F_{(2,1491)}=5,830$ $p<0,003$).

Αν εξαιρέσουμε τις περιπτώσεις που οι γονείς αναγκάστηκαν να εργαστούν ή να βρουν κι άλλη δουλειά, όπου διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας έχουν τους χαμηλότερους μέσους όρους, στα υπόλοιπα ζητήματα είναι οι μαθητές της Αττικής αυτοί με τους χαμηλότερους μέσους όρους. Δηλαδή, δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι το οικονομικό κόστος τους απασχολεί, ότι είναι μεγάλο, ότι επηρεάζει τις οικογένειές τους ή ότι είναι άδικο για τους Έλληνες γονείς καθώς και ότι νιώθουν βάρος για όσα πληρώνουν οι γονείς τους, ότι οι ίδιοι επιβαρύνουν τις οικογένειές τους, ευγνωμοσύνη προς τους γονείς τους και ότι αυτοί θυσιάζονται για τα παιδιά τους.

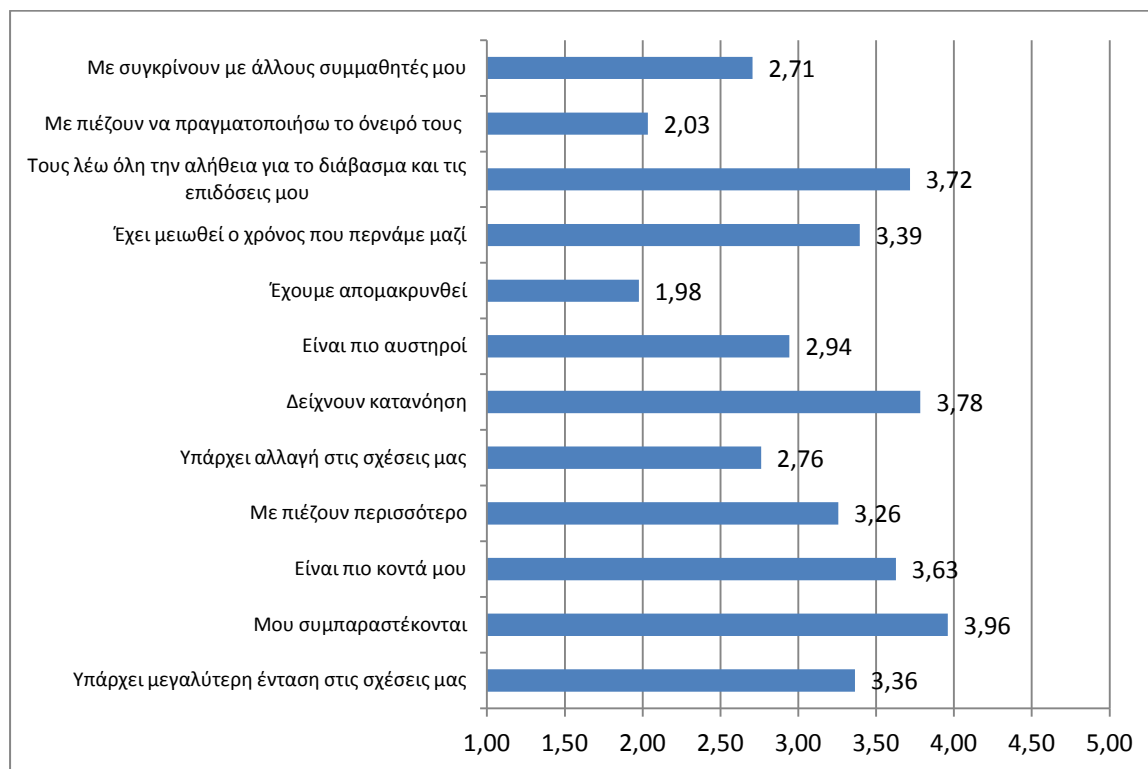


Σχήμα 17: Ο σχολιασμός του οικονομικού κόστους των Πανελληνίων Εξετάσεων (Μέσοι όροι σε Αττικά, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p < 0,05$)

5.5 Η επίδραση του συστήματος των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις μαθητών-γονιών

Το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων επηρεάζει τις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους;

Πώς επηρεάζει το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων τις σχέσεις σου με τους γονείς σου;

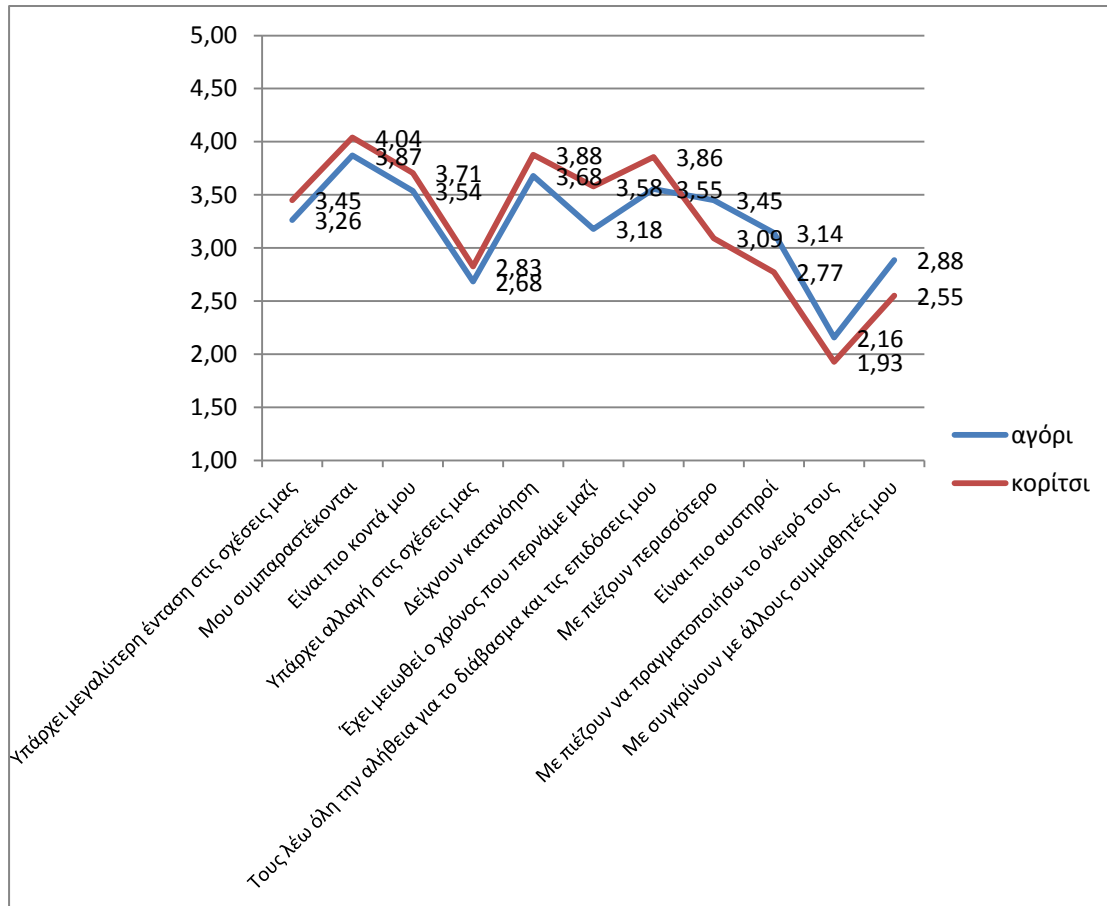


Σχήμα 18: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους (Μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (βλέπε σχήμα 18), υπάρχει αλλαγή στις σχέσεις τους (μ.ο.=2,76). Ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτής της αλλαγής; Σίγουρα υπάρχει μεγαλύτερη ένταση από ό,τι τα προηγούμενα χρόνια (μ.ο.=3,36). Επίσης, παρόλο που ο χρόνος που περνούν μαζί οι μαθητές με τους γονείς τους έχει μειωθεί πολύ (μ.ο.=3,39), αυτό δε σημαίνει πως έχουν απομακρυνθεί (μ.ο.=1,98). Αντίθετα, φαίνεται πως σε αυτά τα δύο τελευταία χρόνια του Λυκείου οι μαθητές νιώθουν πως οι γονείς τους είναι πιο κοντά τους (μ.ο.=3,63), τους συμπαραστέκονται (μ.ο.=3,96) και δείχνουν κατανόηση (μ.ο.=3,78), αν και γίνονται περισσότερο αυστηροί (μ.ο.=2,94) και πιο πιεστικοί (μ.ο.=3,26). Η πίεση αυτή των γονιών προς τα παιδιά τους λίγο έχει να κάνει με την πίεση που τους ασκούν προκειμένου να πραγματοποιήσουν δικά τους όνειρα μέσω των παιδιών τους (μ.ο.=2,03) ή συγκρίνοντάς τα με άλλους συμμαθητές τους (μ.ο.=2,71). Όσον αφορά, τέλος, το διάβασμα και τις επιδόσεις τους, οι μαθητές δηλώνουν πως είναι σε αρκετά μεγάλο βαθμό ειλικρινείς προς τους γονείς τους και τους λένε την αλήθεια (μ.ο.=3,72).

Στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα δεν βρέθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών των δημοσίων και των ιδιωτικών Λυκείων.

Όσον αφορά, όμως, τις απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών, παρατηρείται (βλέπε σχήμα 19) ότι μεγαλύτερη πίεση από τους γονείς τους νιώθουν τα αγόρια (μ.ο.κορίτσια=3,09 τ.α.κορίτσια=1,440 μ.ο.αγόρια=3,45 τ.α.αγόρια=1,310 $F_{(1,1589)}=26,534$ $p<0,000$). Οι γονείς των αγοριών τα πιέζουν περισσότερο να πραγματοποιήσουν το δικό τους όνειρο (μ.ο.κορίτσια=1,93 τ.α.κορίτσια=1,318



Σχήμα 19: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

μ.ο.αγόρια=2,16 τ.α.αγόρια=1,415 $F_{(1,1597)}=11,087$ $p<0,001$), τα συγκρίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό με τους συμμαθητές τους (μ.ο.κορίτσια=2,55 τ.α.κορίτσια=1,556 μ.ο.αγόρια=2,88 τ.α.αγόρια=1,529 $F_{(1,1596)}=18,681$ $p<0,000$) και είναι πιο αυστηροί μαζί τους (μ.ο.κορίτσια=2,77 τ.α.κορίτσια=1,419 μ.ο.αγόρια=3,14 τ.α.αγόρια=1,335 $F_{(1,1595)}=28,367$ $p<0,000$). Από την άλλη πλευρά, τα κορίτσια, αν και δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ότι υπάρχει αλλαγή στις σχέσεις τους με τους γονείς τους (μ.ο.κορίτσια=2,83 τ.α.κορίτσια=1,445 μ.ο.αγόρια=2,68 τ.α.αγόρια=1,396 $F_{(1,1596)}=3,994$ $p<0,046$) και μάλιστα ότι η ένταση είναι μεγαλύτερη (μ.ο.κορίτσια=3,45 τ.α.κορίτσια=1,307 μ.ο.αγόρια=3,26

τ.α.αγόρια=1,293 $F_{(1,1595)}=8,386$ $p<0,004$), καθώς και ότι έχει μειωθεί ο χρόνος που περνούν μαζί (μ.ο.κορίτσια=3,58 τ.α.κορίτσια=1,399 μ.ο.αγόρια=3,18 τ.α.αγόρια=1,429 $F_{(1,1596)}=32,224$ $p<0,000$), νιώθουν περισσότερο από τα αγόρια ότι οι γονείς τους τούς συμπαράστέκονται (μ.ο.κορίτσια=4,04 τ.α.κορίτσια=1,109 μ.ο.αγόρια=3,87 τ.α.αγόρια=1,087 $F_{(1,1596)}=9,594$ $p<0,002$), ότι δείχνουν κατανόηση (μ.ο.κορίτσια=3,88 τ.α.κορίτσια=1,114 μ.ο.αγόρια=3,68 τ.α.αγόρια=1,149 $F_{(1,1596)}=12,482$ $p<0,000$) και ότι είναι κοντά τους (μ.ο.κορίτσια=3,71 τ.α.κορίτσια=1,198 μ.ο.αγόρια=3,54 τ.α.αγόρια=1,148 $F_{(1,1594)}=8,462$ $p<0,004$), ενώ παράλληλα φαίνεται πως υπάρχει μεγαλύτερη ελκικρίνεια απέναντι στους γονείς τους για το διάβασμα και τις επιδόσεις τους (μ.ο.κορίτσια=3,86 τ.α.κορίτσια=1,261 μ.ο.αγόρια=3,55 τ.α.αγόρια=1,322 $F_{(1,1596)}=21,789$ $p<0,000$).

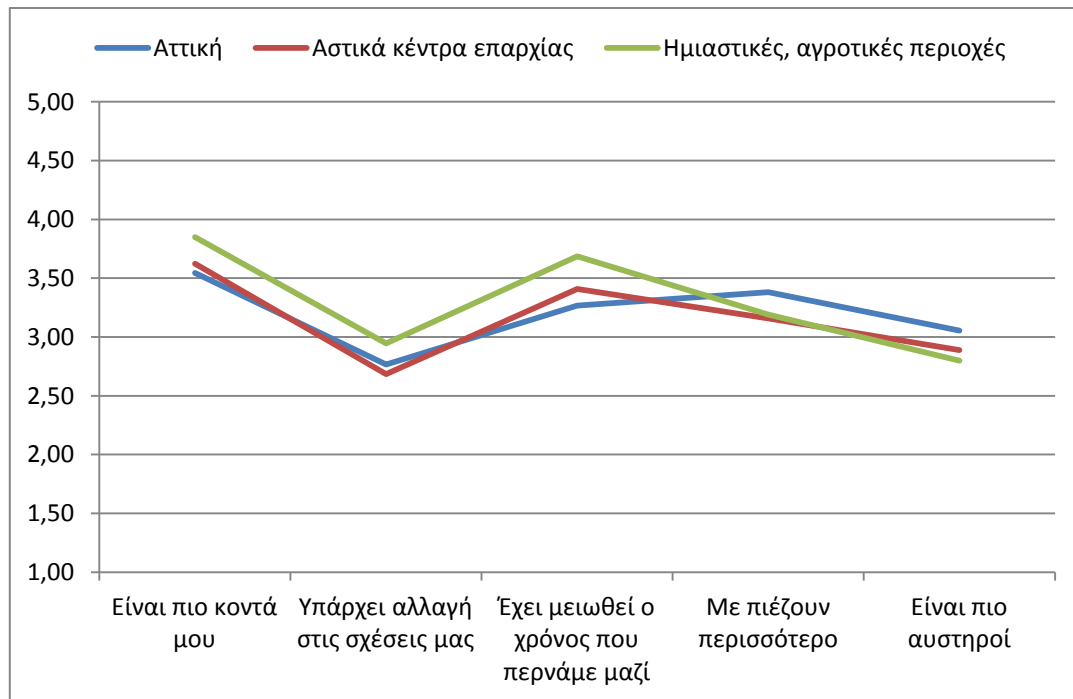
Οι μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Γ' τάξης, νιώθουν πως οι γονείς τους γίνονται πιο πιεστικοί (μ.ο.Β'τάξης=3,38 τ.α.Β'τάξης=1,350 μ.ο.Γ'τάξης=3,03 τ.α.Γ'τάξης=1,350 $F_{(1,1590)}=23,104$ $p<0,000$) και πιο αυστηροί (μ.ο.Β'τάξης=3,08 τ.α.Β'τάξης=1,365 μ.ο.Γ'τάξης=2,68 τ.α.Γ'τάξης=1,406 $F_{(1,1596)}=30,920$ $p<0,000$).

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών (βλέπε σχήμα 20), παρατηρείται ότι στις τελευταίες οι μαθητές νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως υπάρχει αλλαγή στις σχέσεις τους με τους γονείς τους (μ.ο.Αττικής=2,77 τ.α.Αττικής=1,415 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,68 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,426 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,95 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,430 $F_{(2,1596)}=3,192$ $p<0,041$). Είναι οι ίδιοι μαθητές που δηλώνουν περισσότερο από τους υπόλοιπους ότι έχει μειωθεί ο χρόνος που περνούν με τους γονείς τους (μ.ο.Αττικής=3,27 τ.α.Αττικής=1,446 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,41 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,429 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,69 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,329 $F_{(2,1596)}=8,227$ $p<0,000$) αλλά και εκείνοι που τους νιώθουν πιο κοντά τους (μ.ο.Αττικής=3,55 τ.α.Αττικής=1,179 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,62 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,201 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,85 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,084 $F_{(2,1594)}=6,282$ $p<0,002$). Επίσης, θεωρούν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι οι γονείς τους είναι πιο αυστηροί (μ.ο.Αττικής=3,05 τ.α.Αττικής=1,369 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,89 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,408 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,80 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,394 $F_{(2,1595)}=4,047$ $p<0,018$).

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω αποτελέσματα, οι μαθητές της Αττικής δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι έχει μειωθεί ο χρόνος που περνούν με τους γονείς τους. Είναι, επίσης, εκείνοι που νιώθουν λιγότερο ότι οι γονείς τους είναι πιο κοντά τους και εκείνοι που νιώθουν περισσότερο ότι οι γονείς

τους είναι πιο αυστηροί και ότι τους πιέζουν περισσότερο (μ.ο.Αττικής=3,38 τ.α.Αττικής=1,354 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,16 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,405 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,19 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,436 $F_{(2,1589)}=4,689$ $p<0,009$).

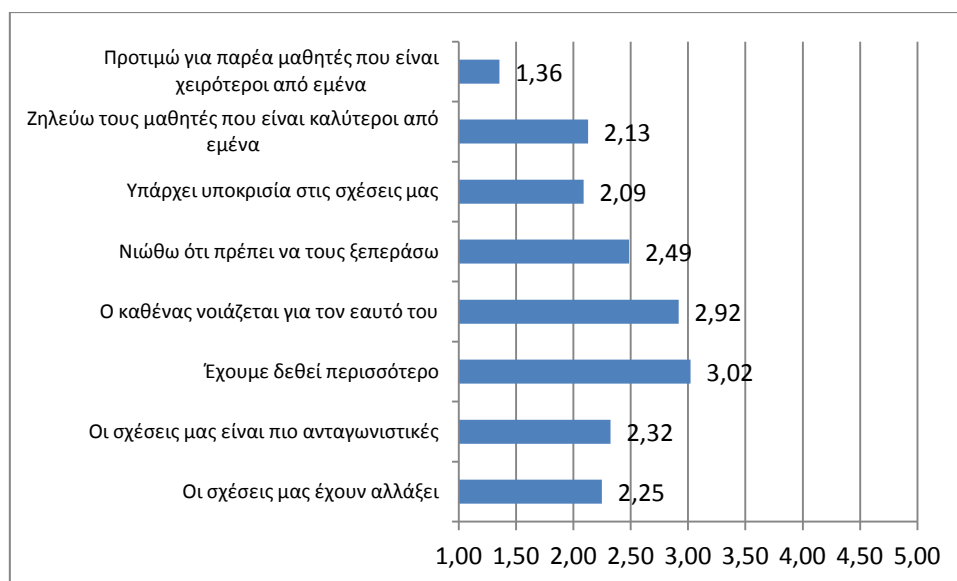
Τη μικρότερη αλλαγή στις σχέσεις τους με τους γονείς τους δηλώνουν οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας. Είναι μάλιστα εκείνοι που νιώθουν σε μικρότερο βαθμό ότι οι γονείς τους είναι πιο πιεστικοί.



Σχήμα 20: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους (Μέσοι όροι σε Αττική, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

5.6 Η επίδραση του συστήματος των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους

Πώς επηρεάζει το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;



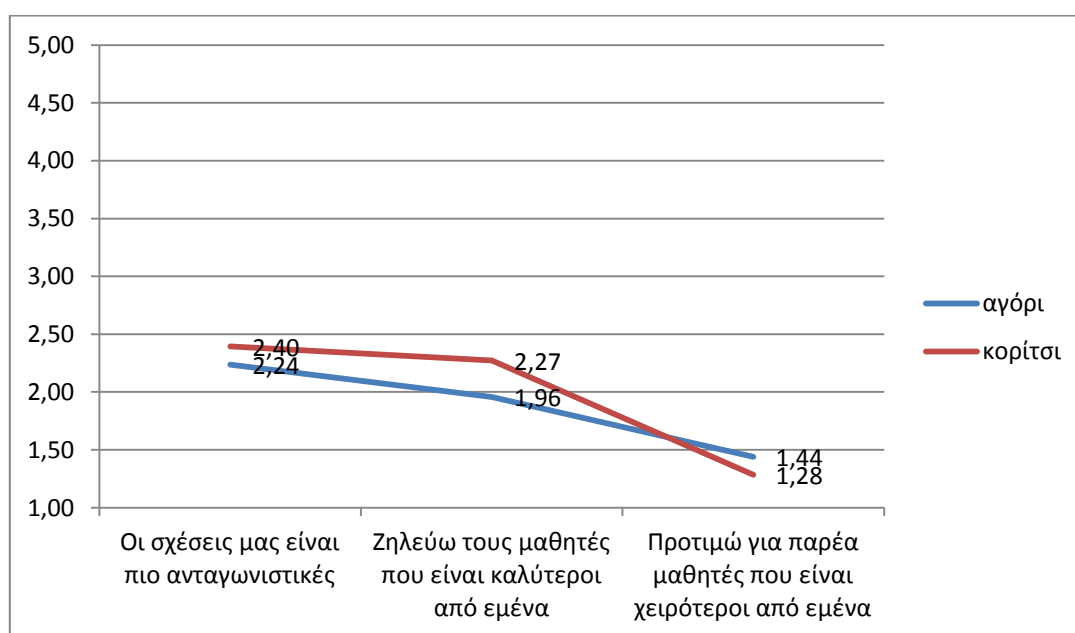
Σχήμα 21: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους (Μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Πώς επηρεάζουν οι Πανελλήνιες εξετάσεις τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους; Καταρχάς, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (βλέπε σχήμα 21), υπάρχει μια μικρή αλλαγή στις σχέσεις τους κατά τα τελευταία δύο χρόνια του Λυκείου (μ.ο.=2,25). Αυτές οι σχέσεις έχουν γίνει λίγο πιο ανταγωνιστικές (μ.ο.=2,32), υπάρχει λίγη υποκρισία (μ.ο.=2,09) και λίγη ζήλια για τον καλύτερο κάθε φορά (μ.ο.=2,13). Η διάκριση, όμως, ανάμεσα σε καλύτερους και χειρότερους μαθητές δεν αντικατοπτρίζεται στη συναναστροφή και την παρέα (μ.ο.=1,36). Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα των Πανελληνίων εξετάσεων, στα πλαίσια των οποίων νιώθουν ότι θα πρέπει να ξεπεράσουν άλλους μαθητές προκειμένου να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (μ.ο.=2,49), όπως και το ότι σε μεγαλύτερο βαθμό τώρα από ό,τι σε προηγούμενες τάξεις «ο καθένας νοιάζεται για τον εαυτό του» (μ.ο.=2,92). Οι μέσοι όροι αυτοί, όμως, εκτός του ότι είναι χαμηλοί, είναι και χαμηλότεροι από τον μέσο όρο της απάντησης που δείχνει ότι οι μαθητές νιώθουν πως έχουν δεθεί περισσότερο με τους συμμαθητές τους (μ.ο.=3,02).

Οι μαθητές των δημόσιων σχολείων διαπιστώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των ιδιωτικών ότι «ο καθένας νοιάζεται για τον εαυτό του» (μ.ο.ιδιωτικών=2,45 τ.α.ιδιωτικών=1,316 μ.ο.δημοσίων=2,97 τ.α.δημοσίων=1,398 $F_{(1,1597)}=21,117$ $p<0,000$).

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Β' τάξης ότι οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους έχουν αλλάξει (μ.ο.Β'τάξης=2,19 τ.α.Β'τάξης=1,257 μ.ο.Γ'τάξης=2,36 τ.α.Γ'τάξης=1,375 $F_{(1,1598)}=6,562$ $p<0,011$) αλλά και λιγότερο ότι οι σχέσεις αυτές έχουν γίνει πιο ανταγωνιστικές (μ.ο.Β'τάξης=2,38 τ.α.Β'τάξης=1,335 μ.ο.Γ'τάξης=2,21 τ.α.Γ'τάξης=1,331 $F_{(1,1596)}=5,539$ $p<0,019$).

Τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια, νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό (βλέπε σχήμα 22) ότι οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους έχουν γίνει πιο ανταγωνιστικές (μ.ο.κορίτσια=2,40 τ.α.κορίτσια=1,365 μ.ο.αγόρια=2,24 τ.α.αγόρια=1,297 $F_{(1,1595)}=5,563$ $p<0,018$). Επίσης, τα κορίτσια, περισσότερο από τα αγόρια, δηλώνουν ότι ζηλεύουν τους συμμαθητές τους που είναι καλύτεροί τους (μ.ο.κορίτσια=2,27 τ.α.κορίτσια=1,371 μ.ο.αγόρια=1,96 τ.α.αγόρια=1,253 $F_{(1,1595)}=22,433$ $p<0,000$), ενώ παράλληλα προτιμούν για παρέα μαθητές που είναι χειρότεροί τους λιγότερο από τα αγόρια (μ.ο.κορίτσια=1,28 τ.α.κορίτσια=0,736 μ.ο.αγόρια=1,44 τ.α.αγόρια=0,905 $F_{(1,1597)}=14,216$ $p<0,000$).



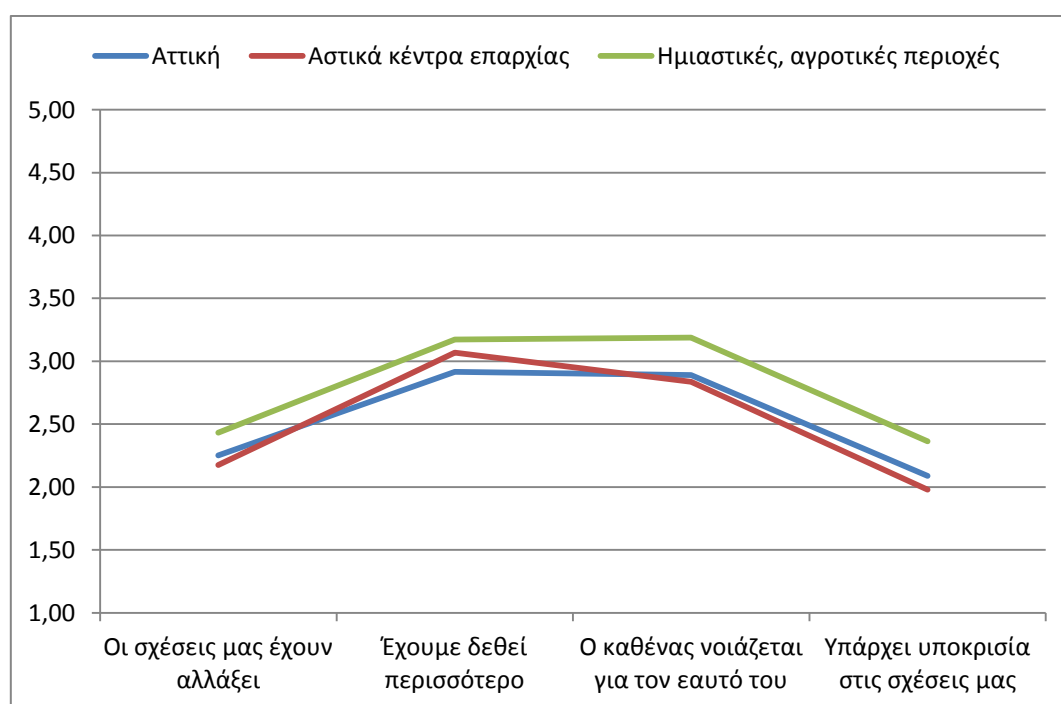
Σχήμα 22: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, διαπιστώνεται (βλέπε σχήμα 23) ότι οι μαθητές των τελευταίων είναι εκείνοι που, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους, νιώθουν ότι υπάρχει αλλαγή στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους (μ.ο.Αττικής=2,25 τ.α.Αττικής=1,318 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,18 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,258 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,43 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,349 $F_{(2,1597)}=3,656$

$p < 0,026$). Αν και οι ίδιοι δηλώνουν περισσότερο από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών ότι υπάρχει υποκρισία στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους (μ.ο.Αττικής=2,09 τ.α.Αττικής=1,303 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=1,98 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,237 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,36 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,335 $F_{(2,1595)}=8,372$ $p < 0,000$) και ότι ο καθένας νοιάζεται για τον εαυτό του (μ.ο.Αττικής=2,89 τ.α.Αττικής=1,412 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,84 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,391 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,19 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,355 $F_{(2,1596)}=6,134$ $p < 0,002$), θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους, πως με τους συμμαθητές τους έχουν δεθεί τώρα περισσότερο (μ.ο.Αττικής=2,92 τ.α.Αττικής=1,221 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,07 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,284 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,17 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,228 $F_{(2,1593)}=4,776$ $p < 0,009$).

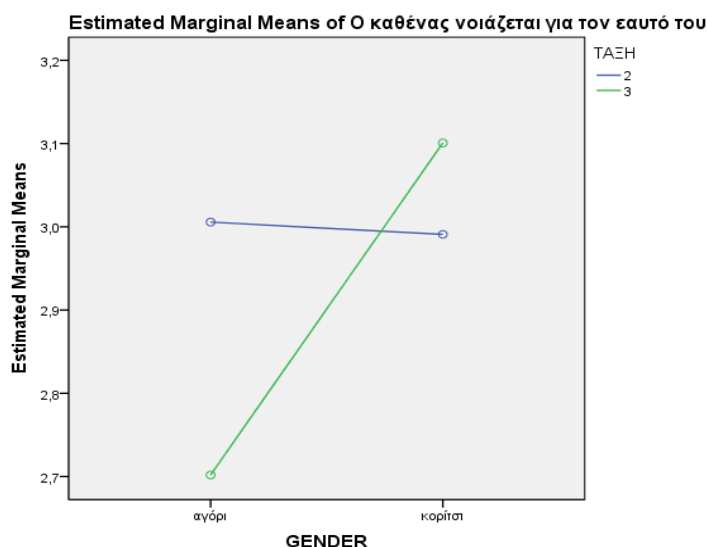
Αντίστοιχα, όπως φαίνεται από τα παραπάνω στοιχεία, οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας είναι εκείνοι που νιώθουν σε μικρότερο βαθμό ότι έχουν αλλάξει οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, καθώς και ότι υπάρχει υποκρισία σε αυτές τις σχέσεις ή ότι ο καθένας νοιάζεται για τον εαυτό του.

Τέλος, οι μαθητές της Αττικής νιώθουν λιγότερο από τους υπόλοιπους ότι στα δύο τελευταία χρόνια του Λυκείου έχουν δεθεί περισσότερο με τους συμμαθητές τους.



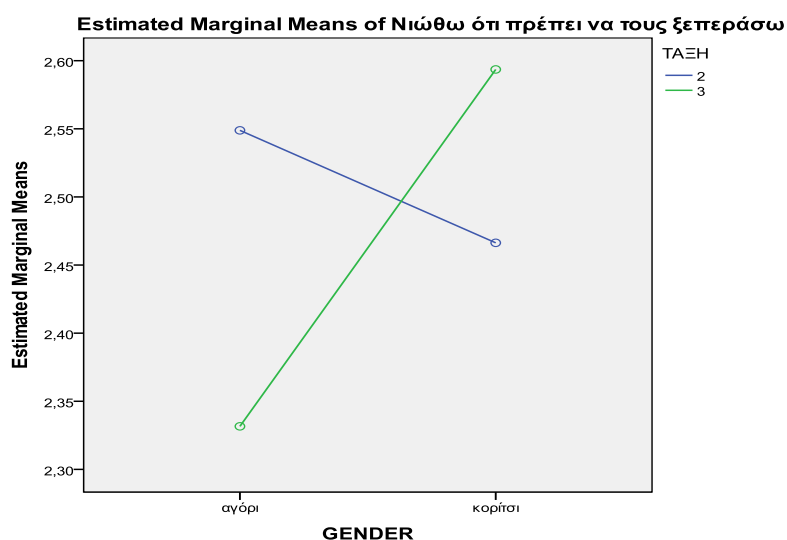
Σχήμα 23: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους (Μέσοι όροι σε Αττική, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p < 0,05$)

Μετά από πολυπαραγοντική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι, όσον αφορά στην άποψη ότι ο καθένας νοιάζεται για τον εαυτό του, περισσότερο συμφωνούν με αυτή τα κορίτσια της Γ' τάξης του Λυκείου και λιγότερο τα αγόρια της ίδιας τάξης (βλέπε σχήμα 24). Επίσης, η άποψη των μαθητών της Β' τάξης εμφανίζεται παρόμοια είτε πρόκειται για κορίτσια είτε για αγόρια ($F=6,396$ $p<0,012$).



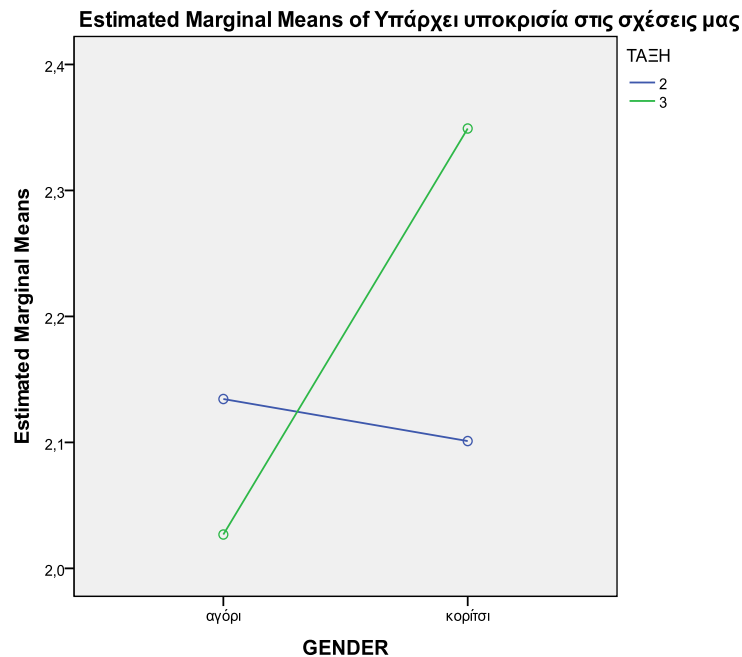
Σχήμα 24: Αλληλεπίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησης ($F=6,396$ $p<0,012$).

Ακόμη, όσον αφορά στο ότι νιώθουν ότι πρέπει να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους, παρατηρείται ότι σε μεγαλύτερο βαθμό το δηλώνουν αυτό τα κορίτσια της Γ' τάξης και λιγότερο τα αγόρια της ίδιας τάξης (βλέπε σχήμα 25). Η σχέση αυτή αντιστρέφεται στη Β' τάξη, όπου τα αγόρια νιώθουν ότι πρέπει να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους περισσότερο από τα κορίτσια ($F=3,966$ $p<0,047$).



Σχήμα 25: Αλληλεπίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησης ($F=3,966$ $p<0,047$).

Τέλος, όσον αφορά στην άποψη ότι υπάρχει υποκρισία στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, παρατηρείται ότι σε μεγαλύτερο βαθμό το δηλώνουν αυτό τα κορίτσια της Γ΄ τάξης και σε μικρότερο βαθμό τα αγόρια της ίδιας τάξης (βλέπε σχήμα 26). Στη Β΄ τάξη η άποψη των μαθητών είναι παρόμοια είτε πρόκειται για αγόρια είτε για κορίτσια ($F=5,592$ $p<0,018$).

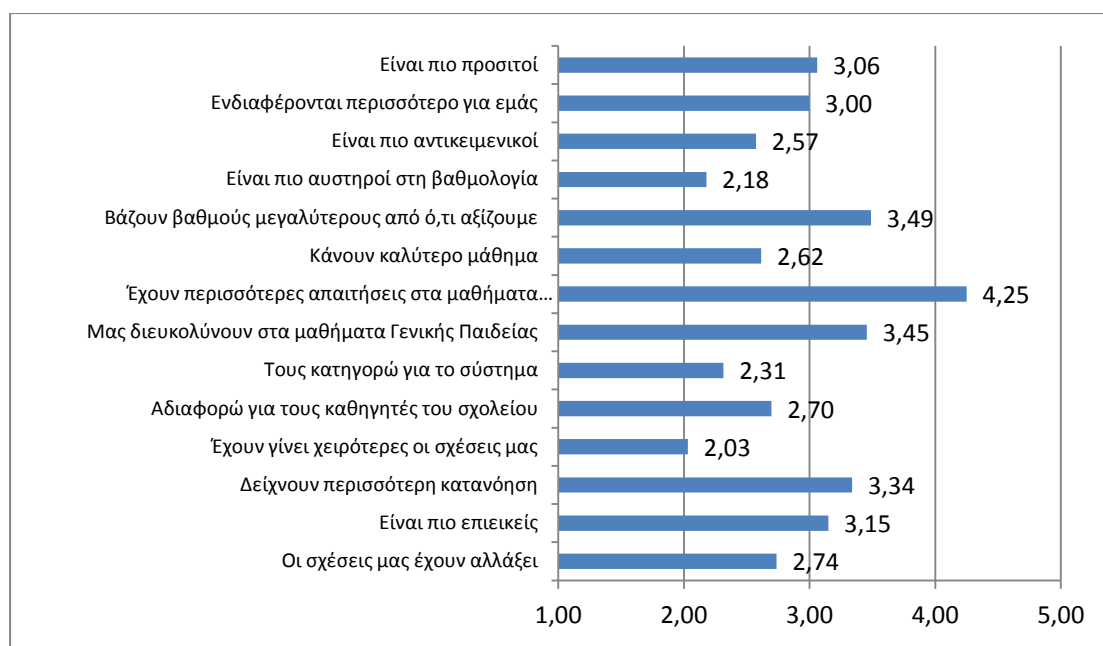


Σχήμα 26: Αλληλεπίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησης ($F=5,592$ $p<0,018$).

5.7 Η επίδραση του συστήματος των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών

Το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων επηρεάζει τις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους στο σχολείο⁵;

Πώς επηρεάζει το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων τις σχέσεις σου με τους καθηγητές σου στο σχολείο;



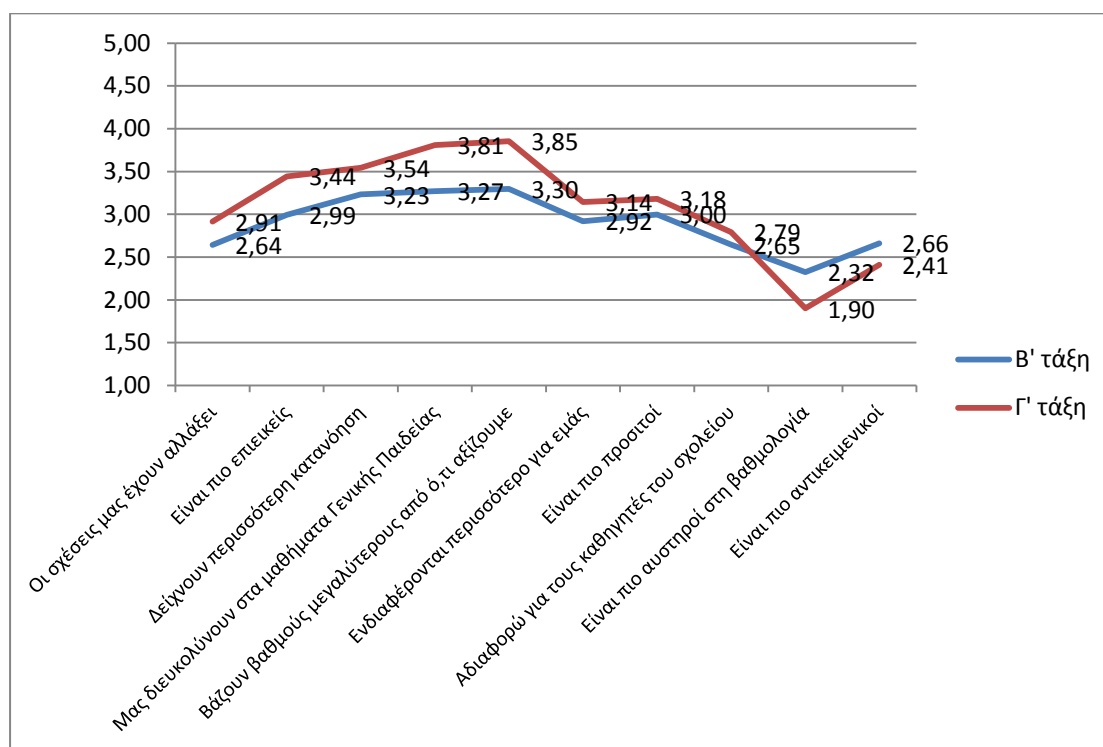
Σχήμα 27: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους (Μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Καταρχάς, όπως φαίνεται στο σχήμα 27, οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχει σε ένα βαθμό αλλαγή στις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους (μ.ο.=2,74), αλλά η αλλαγή αυτή δεν σημαίνει ότι οι σχέσεις τους γίνονται χειρότερες (μ.ο.=2,03). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, η σημαντικότερη αλλαγή αφορά την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι καθηγητές γίνονται περισσότερο απαιτητικοί στα μαθήματα Κατεύθυνσης, αυτά δηλαδή που εξετάζονται σε πανελλήνιο επίπεδο και συντελούν στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (μ.ο.=4,25), ενώ αντίστοιχα διευκολύνουν τους μαθητές στα μαθήματα Γενικής Παιδείας (μ.ο.=3,45). Η ποιότητα της διδασκαλίας λίγο αλλάζει σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις (μ.ο.=2,62). Παράλληλα, η αξιολόγηση των μαθητών από τους καθηγητές τους

⁵ Ο τρόπος διατύπωσης της ερώτησης καθιστά σαφές ότι αναφέρεται στις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους στο σχολείο και όχι με άλλους τυχόν καθηγητές (σε φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα), που εμπλέκονται μεν στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά η σχέση τους με τους μαθητές έχει και άλλες πλευρές (π.χ. οικονομική).

γίνεται μάλλον με μεγαλύτερη επιείκεια από ό,τι στις προηγούμενες τάξεις (μ.ο.=3,15). Οι καθηγητές βάζουν στους μαθητές μεγαλύτερους βαθμούς από ό,τι αξίζουν (μ.ο.=3,49), ενώ αντίστοιχα είναι σε μικρό βαθμό πιο αντικειμενικοί (μ.ο.=2,57) ή πιο αυστηροί (μ.ο.=2,18). Πέρα από την ξεκάθαρη αυτή σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού/αξιολογητή ή βαθμολογητή, φαίνεται πως το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων επηρεάζει τις σχέσεις ανάμεσά τους και σε ένα άλλο επίπεδο: οι καθηγητές γίνονται πιο προσιτοί στους μαθητές (μ.ο.=3,06), δείχνουν περισσότερη κατανόηση (μ.ο.=3,34) και ενδιαφέρονται περισσότερο για αυτούς (μ.ο.=3,00). Οι μαθητές από την πλευρά τους δεν φαίνεται να κατηγορούν τους καθηγητές τους για το σύστημα (μ.ο.=2,31). Τέλος, ενδιαφέρονται οι μαθητές για τους καθηγητές τους ή αδιαφορούν γι' αυτούς; Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι αδιαφορούν σε μικρό βαθμό (μ.ο.=2,70).

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου δηλώνουν (βλέπε σχήμα 28) ότι υπάρχει αλλαγή στις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι μαθητές της Β' τάξης (μ.ο.Γ'τάξης=2,91 τ.α.Γ'τάξης=1,426 μ.ο.Β'τάξης=2,64 τ.α.Β'τάξης=1,312 $F_{(1,1595)}=14,493$ $p<0,000$). Θεωρούν, περισσότερο από τους μαθητές της Β', ότι οι καθηγητές τους είναι πιο επιεικείς από ό,τι σε προηγούμενες τάξεις

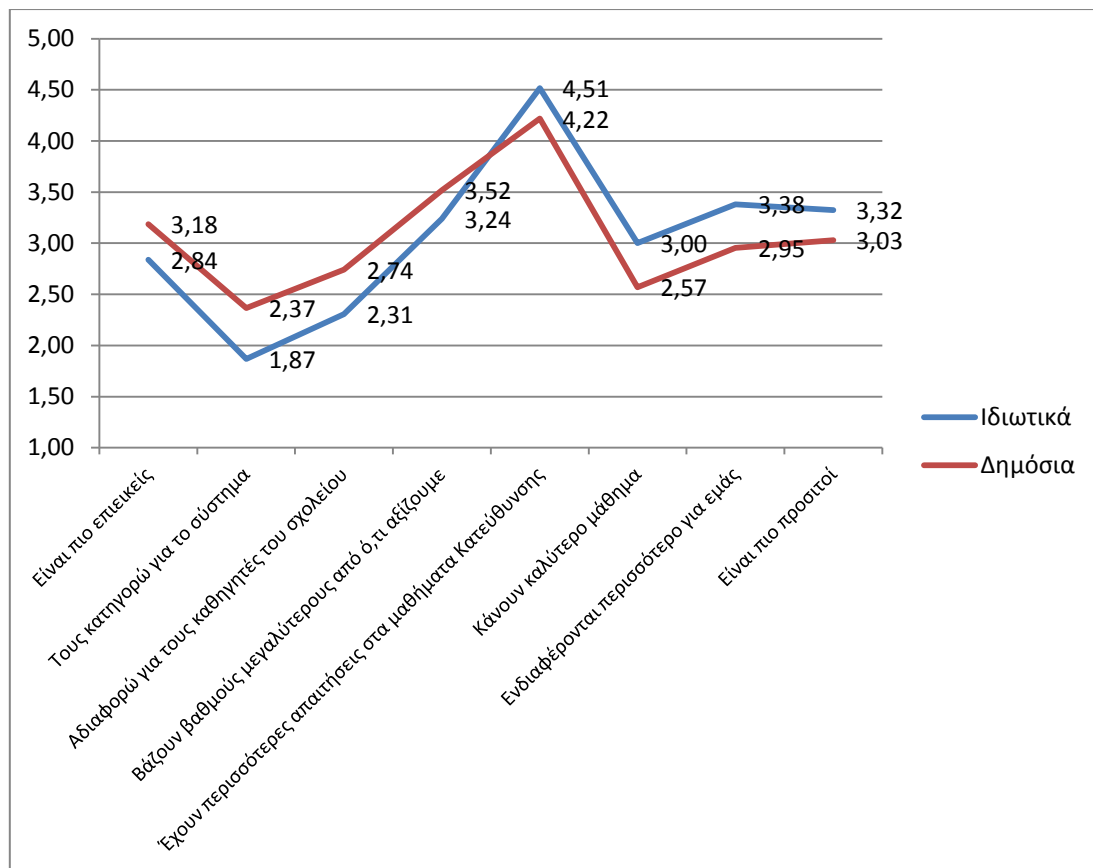


Σχήμα 28: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους (Μέσοι όροι σε Β' και Γ' τάξη-Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

(μ.ο.Γ'τάξης=3,44 τ.α.Γ'τάξης=1,278 μ.ο.Β'τάξης=2,99 τ.α.Β'τάξης=1,243 $F_{(1,1595)}=46,086$ $p<0,000$), ότι δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση (μ.ο.Γ'τάξης=3,54

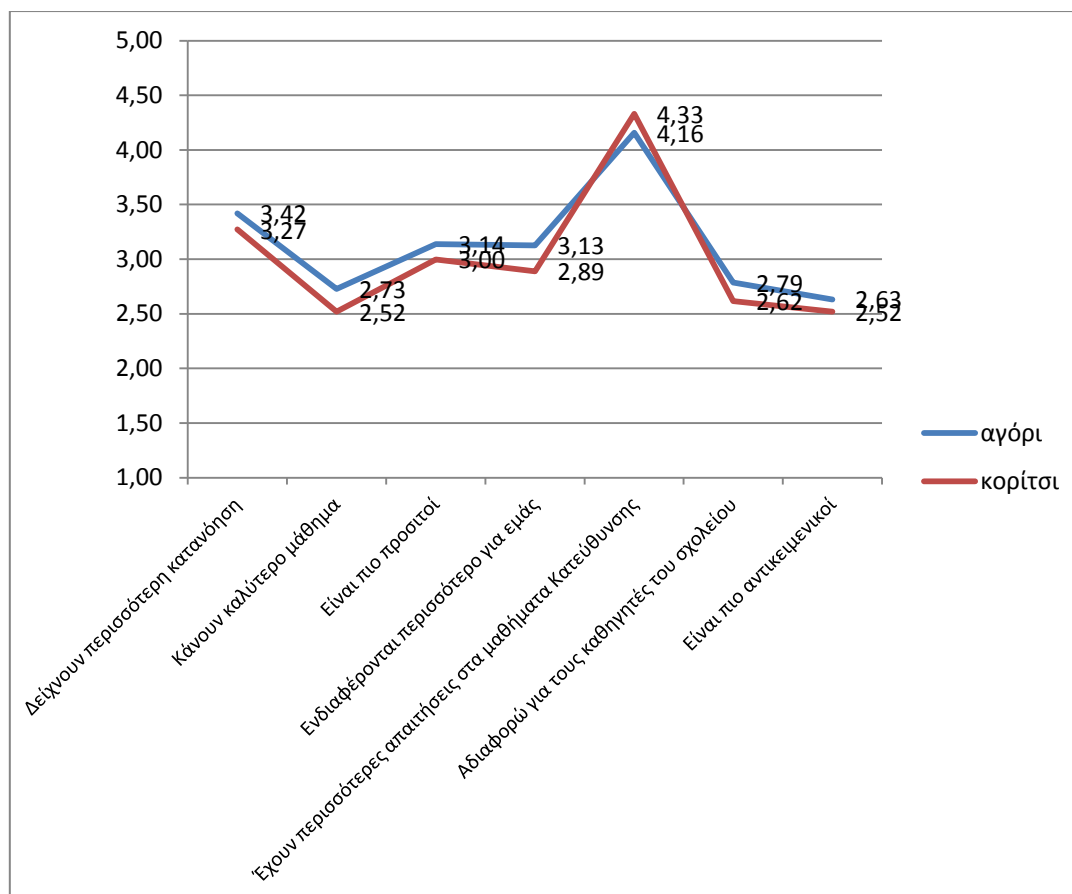
τ.α.Γ'τάξης=1,215 μ.ο.Β'τάξης=3,23 τ.α.Β'τάξης=1,204 $F_{(1,1594)}=23,727$ $p<0,000$), ότι ενδιαφέρονται περισσότερο για τους μαθητές (μ.ο.Γ'τάξης=3,14 τ.α.Γ'τάξης=1,270 μ.ο.Β'τάξης=2,92 τ.α.Β'τάξης=1,195 $F_{(1,1595)}=12,007$ $p<0,001$), ότι είναι πιο προσιτοί (μ.ο.Γ'τάξης=3,18 τ.α.Γ'τάξης=1,183 μ.ο.Β'τάξης=3,00 τ.α.Β'τάξης=1,088 $F_{(1,1595)}=9,413$ $p<0,002$). Παράλληλα, τους διευκολύνουν περισσότερο στα μαθήματα Γενικής Παιδείας (μ.ο.Γ'τάξης=3,81 τ.α.Γ'τάξης=1,277 μ.ο.Β'τάξης=3,27 τ.α.Β'τάξης=1,328 $F_{(1,1596)}=60,592$ $p<0,000$) και βάζουν βαθμούς μεγαλύτερους από ό,τι αξίζουν (μ.ο.Γ'τάξης=3,85 τ.α.Γ'τάξης=1,221 μ.ο.Β'τάξης=3,30 τ.α.Β'τάξης=1,273 $F_{(1,1596)}=70,478$ $p<0,000$). Οι μαθητές της Γ' Λυκείου πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές της Β' τάξης ότι οι καθηγητές τους είναι πιο αυστηροί στη βαθμολογία (μ.ο.Γ'τάξης=1,90 τ.α.Γ'τάξης=1,129 μ.ο.Β'τάξης=2,32 τ.α.Β'τάξης=1,209 $F_{(1,1596)}=46,520$ $p<0,000$) ή ότι είναι πιο αντικειμενικοί (μ.ο.Γ'τάξης=2,41 τ.α.Γ'τάξης=1,112 μ.ο.Β'τάξης=2,66 τ.α.Β'τάξης=1,057 $F_{(1,1596)}=19,507$ $p<0,000$). Τέλος, όσον αφορά την αδιαφορία των μαθητών για τους καθηγητές τους στο σχολείο, στη Γ' τάξη αυτή εμφανίζεται ελαφρώς αυξημένη από ό,τι στη Β' τάξη (μ.ο.Γ'τάξης=2,79 τ.α.Γ'τάξης=1,456 μ.ο.Β'τάξης=2,65 τ.α.Β'τάξης=1,403 $F_{(1,1596)}=3,894$ $p<0,049$).

Οι καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων, όπως φαίνεται στο σχήμα 29, παρουσιάζονται στα μάτια των μαθητών τους πιο απαιτητικοί στα μαθήματα Κατεύθυνσης από ό,τι οι καθηγητές των δημοσίων σχολείων στα μάτια των δικών τους μαθητών (μ.ο.ιδιωτικών=4,51 τ.α.ιδιωτικών=0,767 μ.ο.δημοσίων=4,22 τ.α.δημοσίων=0,969 $F_{(1,1593)}=14,489$ $p<0,000$), τους προσφέρουν καλύτερο μάθημα (μ.ο.ιδιωτικών=3,00 τ.α.ιδιωτικών=1,151 μ.ο.δημοσίων=2,57 τ.α.δημοσίων=1,191 $F_{(1,1593)}=19,543$ $p<0,000$), ενδιαφέρονται περισσότερο γι' αυτούς (μ.ο.ιδιωτικών=3,38 τ.α.ιδιωτικών=1,093 μ.ο.δημοσίων=2,95 τ.α.δημοσίων=1,233 $F_{(1,1595)}=18,188$ $p<0,000$) και είναι πιο προσιτοί (μ.ο.ιδιωτικών=3,32 τ.α.ιδιωτικών=1,147 μ.ο.δημοσίων=3,03 τ.α.δημοσίων=1,118 $F_{(1,1595)}=10,183$ $p<0,001$), παρόλο που οι μαθητές τους θεωρούν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των δημοσίων σχολείων ότι είναι πιο επιεικείς (μ.ο.ιδιωτικών=2,84 τ.α.ιδιωτικών=1,276 μ.ο.δημοσίων=3,18 τ.α.δημοσίων=1,268 $F_{(1,1595)}=11,133$ $p<0,001$) και ότι βάζουν βαθμούς μεγαλύτερους από ό,τι αξίζουν (μ.ο.ιδιωτικών=3,24 τ.α.ιδιωτικών=1,402 μ.ο.δημοσίων=3,52 τ.α.δημοσίων=1,265 $F_{(1,1596)}=7,067$ $p<0,008$). Οι μαθητές των δημοσίων σχολείων παράλληλα, κατηγορούν τους καθηγητές τους για το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων περισσότερο από τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων (μ.ο.ιδιωτικών=1,87 τ.α.ιδιωτικών=1,225 μ.ο.δημοσίων=2,37 τ.α.δημοσίων=1,395 $F_{(1,1596)}=19,561$ $p<0,000$) αλλά και αδιαφορούν γι' αυτούς περισσότερο (μ.ο.ιδιωτικών=2,31 τ.α.ιδιωτικών=1,268 μ.ο.δημοσίων=2,74 τ.α.δημοσίων=1,433 $F_{(1,1596)}=13,936$ $p<0,000$).



Σχήμα 29: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους (Μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p < 0,05$)

Τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένα από την όποια αλλαγή στις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους (βλέπε σχήμα 30). Συγκεκριμένα, θεωρούν σε μικρότερο βαθμό από τα αγόρια ότι οι καθηγητές τους δείχνουν περισσότερη κατανόηση (μ.ο.κορίτσια=3,27 τ.α.κορίτσια=1,212 μ.ο.αγόρια=3,42 τ.α.αγόρια=1,214 $F_{(1,1593)}=5,875$ $p < 0,015$), ότι είναι πιο προσιτοί (μ.ο.κορίτσια=3,00 τ.α.κορίτσια=1,147 μ.ο.αγόρια=3,14 τ.α.αγόρια=1,092 $F_{(1,1594)}=6,020$ $p < 0,014$), ότι ενδιαφέρονται περισσότερο για τους μαθητές (μ.ο.κορίτσια=2,89 τ.α.κορίτσια=1,237 μ.ο.αγόρια=3,13 τ.α.αγόρια=1,199 $F_{(1,1594)}=15,272$ $p < 0,000$) ή ότι κάνουν καλύτερο μάθημα (μ.ο.κορίτσια=2,52 τ.α.κορίτσια=1,154 μ.ο.αγόρια=2,73 τ.α.αγόρια=1,230 $F_{(1,1592)}=12,135$ $p < 0,001$), παρόλο που δεν αδιαφορούν για τους καθηγητές τους τόσο όσο τα αγόρια (μ.ο.κορίτσια=2,62 τ.α.κορίτσια=1,402 μ.ο.αγόρια=2,79 τ.α.αγόρια=1,440 $F_{(1,1595)}=5,696$ $p < 0,017$). Θεωρούν, επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, ότι οι καθηγητές τους είναι πιο απαιτητικοί στα μαθήματα Κατεύθυνσης (μ.ο.κορίτσια=4,33 τ.α.κορίτσια=0,862 μ.ο.αγόρια=4,16 τ.α.αγόρια=1,044 $F_{(1,1592)}=13,095$ $p < 0,000$) και σε μικρότερο βαθμό ότι είναι πιο αντικειμενικοί (μ.ο.κορίτσια=2,52 τ.α.κορίτσια=1,056 μ.ο.αγόρια=2,63 τ.α.αγόρια=1,109 $F_{(1,1595)}=4,212$ $p < 0,040$).



Σχήμα 30: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p < 0,05$)

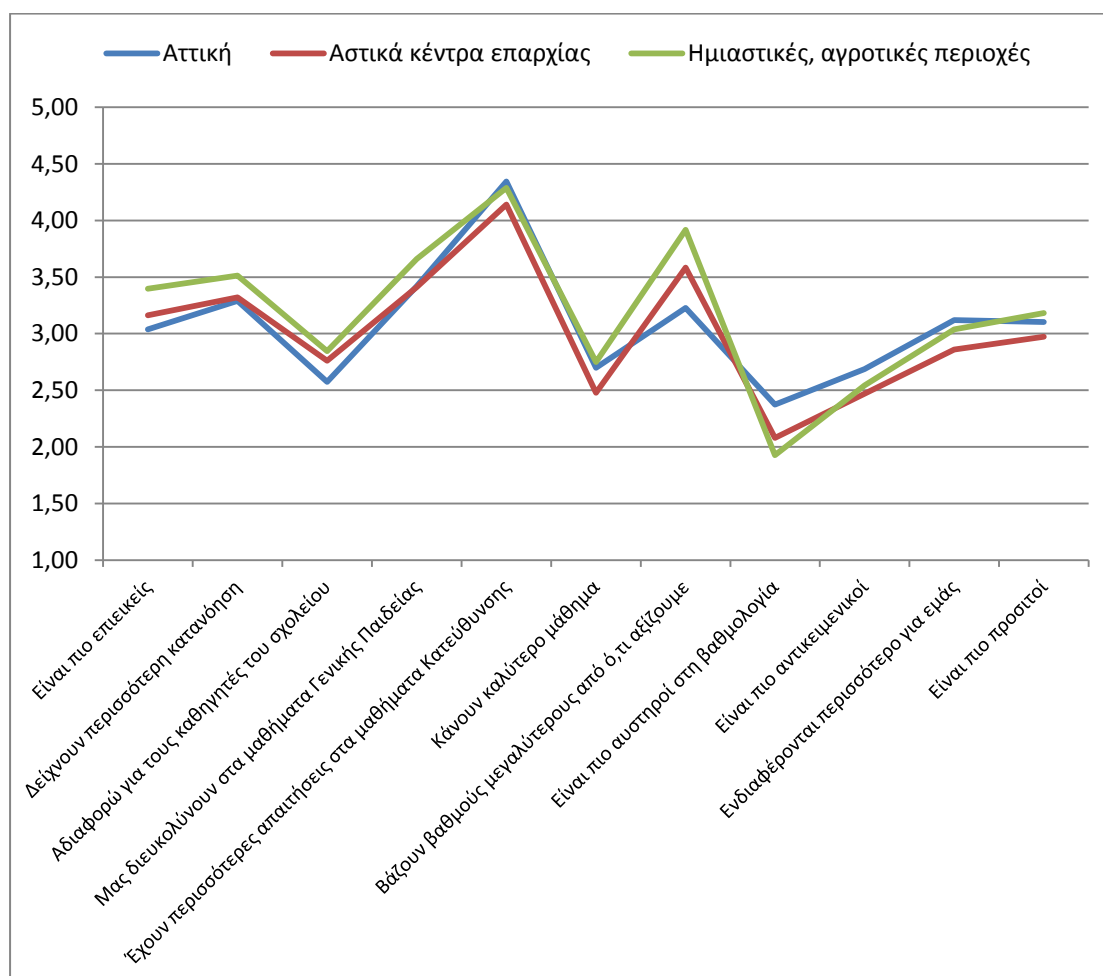
Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών διαπιστώνεται, όπως φαίνεται στο σχήμα 31, ότι οι μαθητές των τελευταίων δείχνουν πιο ικανοποιημένοι, σε σχέση με τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών, από την όποια αλλαγή στις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους. Συγκεκριμένα, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι καθηγητές τους έχουν γίνει πιο επιεικείς (μ.ο.Αττικής=3,04 τ.α.Αττικής=1,292 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,16 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,258 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,40 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,230 $F_{(2,1594)}=7,571$ $p < 0,001$), ότι δείχνουν περισσότερη κατανόηση (μ.ο.Αττικής=3,29 τ.α.Αττικής=1,220 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,32 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,223 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,51 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,179 $F_{(2,1593)}=3,329$ $p < 0,036$), ότι είναι πιο προσοιτοί (μ.ο.Αττικής=3,10 τ.α.Αττικής=1,120 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,97 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,146 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,18 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,067 $F_{(2,1594)}=4,009$ $p < 0,018$), ότι τους διευκολύνουν στα μαθήματα Γενικής Παιδείας (μ.ο.Αττικής=3,42 τ.α.Αττικής=1,308 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,41 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,344 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,66

τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,367 $F_{(2,1595)}=3,675$ $p<0,026$) και ότι κάνουν καλύτερο μάθημα (μ.ο.Αττικής=2,70 τ.α.Αττικής=1,222 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,48 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,151 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,75 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,199 $F_{(2,1592)}=7,592$ $p<0,001$). Επίσης, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών ότι οι καθηγητές τους βάζουν βαθμούς μεγαλύτερους από ό,τι αξίζουν (μ.ο.Αττικής=3,23 τ.α.Αττικής=1,314 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,58 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,252 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,92 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,123 $F_{(2,1595)}=31,374$ $p<0,00$) και σε μικρότερο βαθμό ότι έχουν γίνει πιο αυστηροί στη βαθμολογία (μ.ο.Αττικής=2,37 τ.α.Αττικής=1,223 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,08 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,188 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,93 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,081 $F_{(2,1595)}=17,185$ $p<0,00$). Παρόλα αυτά, οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών ότι αδιαφορούν για τους καθηγητές τους στο σχολείο (μ.ο.Αττικής=2,58 τ.α.Αττικής=1,389 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,76 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,448 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,85 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,425 $F_{(2,1595)}=4,553$ $p<0,011$).

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω στοιχεία, οι μαθητές της Αττικής είναι εκείνοι που αδιαφορούν λιγότερο για τους καθηγητές τους. Διαπιστώνεται, όμως, ότι πιστεύουν πως και οι καθηγητές τους ενδιαφέρονται περισσότερο γι' αυτούς, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών (μ.ο.Αττικής=3,12 τ.α.Αττικής=1,212 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,86 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,234 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,04 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,209 $F_{(2,1594)}=7,771$ $p<0,000$). Επιπλέον, δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών ότι οι καθηγητές τους έχουν γίνει πιο επιεικείς, ότι δείχνουν περισσότερη κατανόηση και ότι τους βάζουν βαθμούς μεγαλύτερους από ό,τι αξίζουν, ενώ αντίστοιχα δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι καθηγητές τους έχουν γίνει πιο αυστηροί στη βαθμολογία, πιο αντικειμενικοί (μ.ο.Αττικής=2,69 τ.α.Αττικής=1,063 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,47 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,086 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,54 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,100 $F_{(2,1595)}=6,856$ $p<0,001$) και πιο απαιτητικοί στα μαθήματα Κατεύθυνσης (μ.ο.Αττικής=4,35 τ.α.Αττικής=0,882 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,14 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,025 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,29 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,918 $F_{(2,1592)}=8,097$ $p<0,000$).

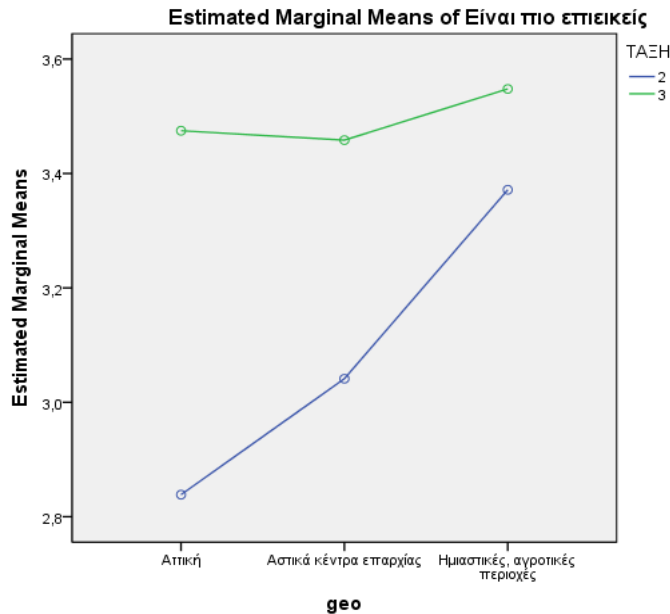
Οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας εμφανίζονται ως οι λιγότερο ικανοποιημένοι από την όποια αλλαγή στις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους. Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω στοιχεία, δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών ότι οι καθηγητές τους έχουν γίνει πιο

προσιτοί, ότι ενδιαφέρονται περισσότερο για τους μαθητές, ότι έχουν γίνει πιο αντικειμενικοί, ότι κάνουν καλύτερο μάθημα, ότι τους διευκολύνουν στα μαθήματα Γενικής Παιδείας ή ότι είναι πιο απαιτητικοί στα μαθήματα Κατεύθυνσης.



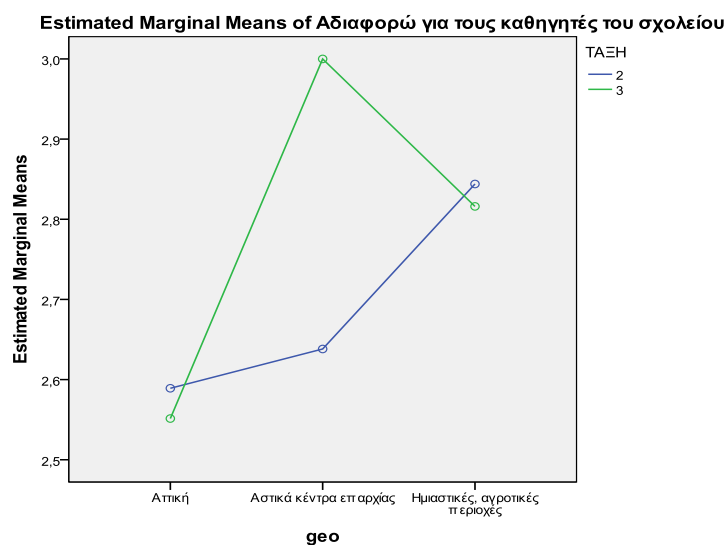
Σχήμα 31: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους (Μέσοι όροι σε Αττικά, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές- Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p < 0,05$)

Μετά από πολυπαραγοντική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι, όσον αφορά στο ότι οι καθηγητές είναι πιο επιεικείς, οι μαθητές της Γ' τάξης το πιστεύουν αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Β' τάξης ανεξάρτητα από γεωγραφική περιοχή (βλέπε σχήμα 32). Οι απόψεις τους μάλιστα φαίνεται ότι συμπίπτουν. Στη Β' τάξη, όμως, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές κάθε γεωγραφικής περιοχής. Έτσι, παρατηρείται ότι περισσότερο συμφωνούν με την παραπάνω άποψη οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και λιγότερο οι μαθητές της Αττικής ($F=3,032$ $p < 0,048$).



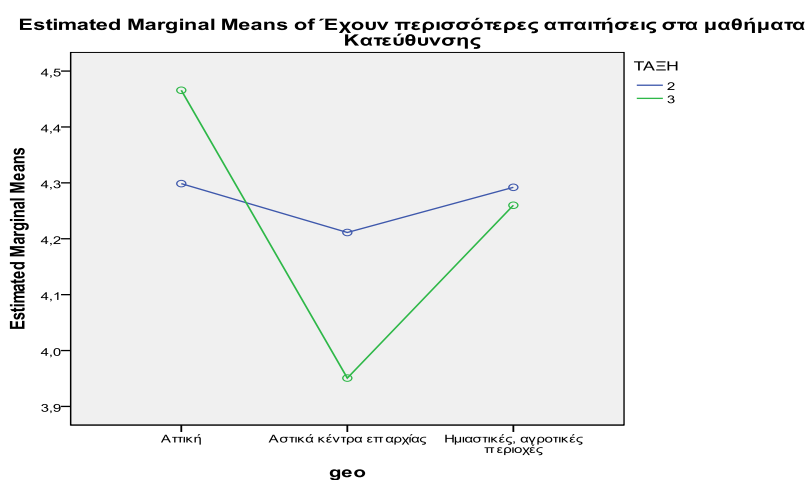
Σχήμα 32: Αλληλεπίδραση του τόπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=3,032$ $p<0,048$).

Όσον αφορά στο αν αδιαφορούν για τους καθηγητές τους στο σχολείο, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της Γ΄ τάξης των αστικών κέντρων της επαρχίας το δηλώνουν αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ σε μικρότερο βαθμό το δηλώνουν οι μαθητές της Γ΄ τάξης της Αττικής (βλέπε σχήμα 33). Η άποψη των μαθητών της Αττικής είναι παρόμοια ανεξάρτητα από την τάξη. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Στα αστικά κέντρα, όμως, της επαρχίας παρατηρείται ότι υπάρχει διαφορά άποψης ανάμεσα στους μαθητές της Γ΄ και της Β΄ τάξης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Γ΄ τάξης δηλώνουν ότι αδιαφορούν για τους καθηγητές τους στο σχολείο αρκετά περισσότερο από τους συμμαθητές τους της Β΄ τάξης ($F=3,253$ $p<0,039$).



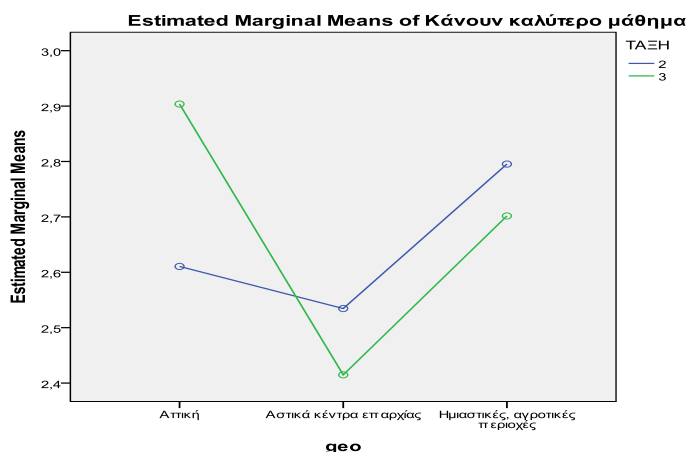
Σχήμα 33: Αλληλεπίδραση του τόπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=3,253$ $p<0,039$).

Όσον αφορά στο ότι οι καθηγητές έχουν περισσότερες απαιτήσεις στα μαθήματα της Κατεύθυνσης, διαπιστώθηκε ότι, ενώ οι μαθητές της Β' τάξης το πιστεύουν αυτό σε πολύ μεγάλο βαθμό χωρίς ιδιαίτερη διάκριση ανάμεσα σε γεωγραφικές περιοχές, οι μαθητές της Γ' τάξης παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές (βλέπε σχήμα 34). Έτσι, οι μαθητές της Γ' τάξης της Αττικής έχουν αυτή τη γνώμη σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους άλλους, ενώ οι μαθητές της Γ' τάξης των αστικών κέντρων της επαρχίας σε πολύ μικρότερο ($F=7,233$ $p<0,001$).



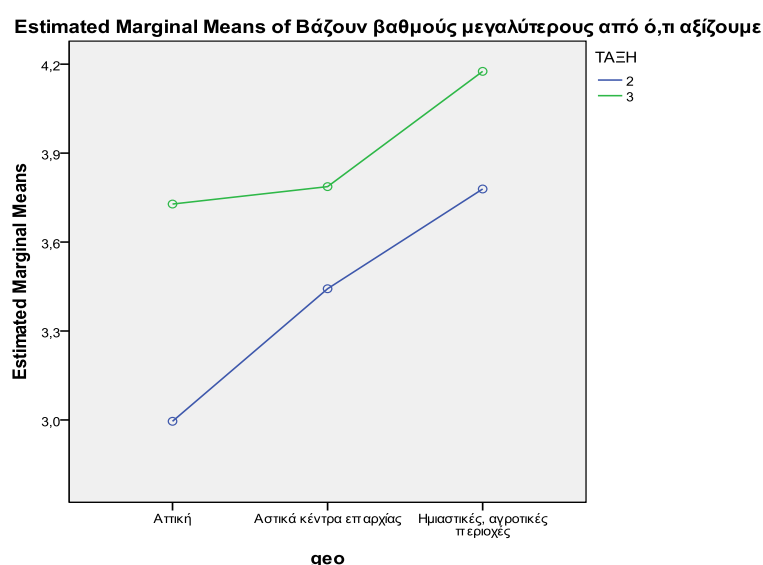
Σχήμα 34: Αλληλεπίδραση του τόπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=7,233$ $p<0,001$).

Όσον αφορά στο ότι οι καθηγητές κάνουν καλύτερο μάθημα, διαπιστώθηκε ότι και πάλι οι μαθητές της Γ' τάξης της Αττικής το πιστεύουν αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους άλλους και σε μικρότερο βαθμό οι μαθητές της Γ' τάξης των αστικών κέντρων της επαρχίας (βλέπε σχήμα 35). Αλλά και οι μαθητές της Β' τάξης των αστικών κέντρων της επαρχίας δηλώνουν το ίδιο σε μικρότερο βαθμό από τους συμμαθητές τους στις άλλες γεωγραφικές περιοχές. Ανάμεσα στους μαθητές της Β' τάξης περισσότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται αυτοί των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ($F=4,855$ $p<0,008$).



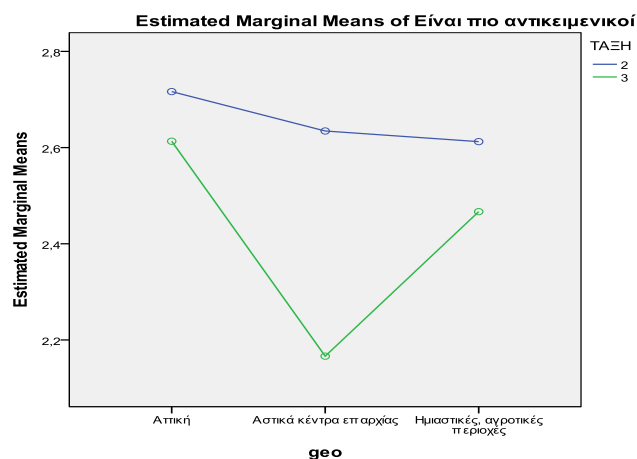
Σχήμα 35: Αλληλεπίδραση του τόπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=4,855$ $p<0,008$).

Όσον αφορά στο ότι οι καθηγητές βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς από ό,τι αξίζουν οι μαθητές, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της Γ΄ τάξης το πιστεύουν αυτό, ανεξάρτητα από γεωγραφική περιοχή, πολύ περισσότερο από τους μαθητές της Β΄ τάξης (βλέπε σχήμα 36). Περισσότερο, μάλιστα, από όλους το δηλώνουν αυτό οι μαθητές της Γ΄ τάξης των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Γενικά, οι μαθητές της Αττικής είτε της Γ΄ τάξης είτε της Β΄ δηλώνουν κάτι τέτοιο σε μικρότερο βαθμό από τους συνομήλικους συμμαθητές τους στις υπόλοιπες γεωγραφικές περιοχές, ενώ αντίστοιχα σε μεγαλύτερο βαθμό το δηλώνουν οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ($F=3,814$ $p<0,022$).



Σχήμα 36: Αλληλεπίδραση του τύπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=3,814$ $p<0,022$).

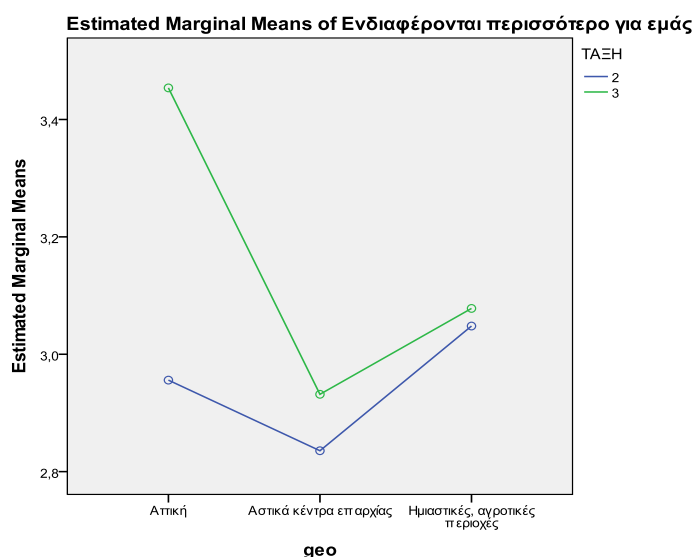
Όσον αφορά στο ότι οι καθηγητές είναι πιο αντικειμενικοί, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της Β΄ τάξης το πιστεύουν αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Γ΄ τάξης ανεξάρτητα από γεωγραφική περιοχή (βλέπε σχήμα 37). Επίσης, οι μαθητές της Αττικής είτε ανήκουν στη Γ΄ είτε στη Β΄ τάξη πιστεύουν σε



Σχήμα 37: Αλληλεπίδραση του τύπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=4,499$ $p<0,011$).

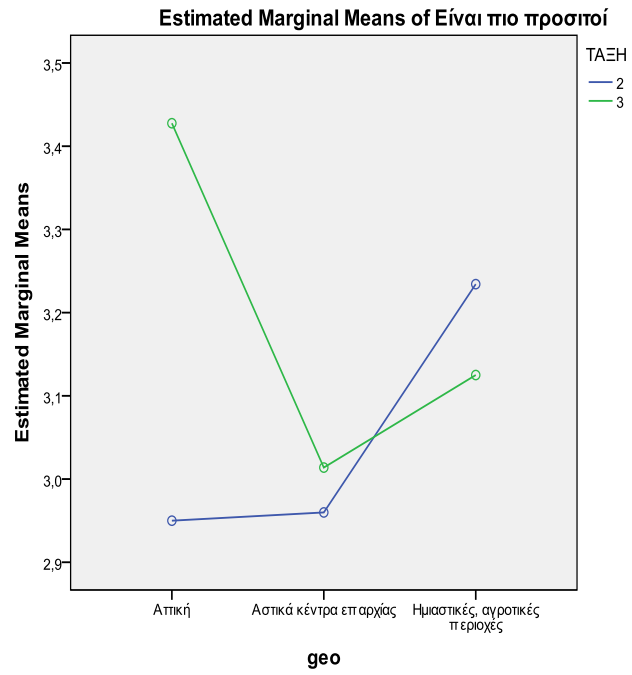
μεγαλύτερο βαθμό από τους συνομήλικούς τους συμμαθητές των άλλων γεωγραφικών περιοχών ότι οι καθηγητές είναι πιο αντικειμενικοί. Στα πλαίσια της Γ' τάξης διαπιστώθηκαν και πάλι σημαντικές διαφορές. Δηλαδή, οι μαθητές της Αττικής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι καθηγητές είναι πιο αντικειμενικοί, ενώ σε μικρότερο βαθμό το πιστεύουν αυτό οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας($F=4,499$ $p<0,011$).

Όσον αφορά στο ότι οι καθηγητές ενδιαφέρονται περισσότερο για τους μαθητές, διαπιστώθηκε, όπως φαίνεται στο σχήμα 38, ότι λιγότερο συμφωνούν με την άποψη αυτή οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας είτε ανήκουν στη Γ' είτε στη Β' τάξη, ενώ οι μαθητές της Γ' τάξης της Αττικής το δηλώνουν αυτό σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους υπόλοιπους($F=5,067$ $p<0,006$).



Σχήμα 38: Αλληλεπίδραση του τόπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=5,067$ $p<0,006$).

Τέλος, όσον αφορά στο ότι οι καθηγητές είναι πιο προσιτοί, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της Γ' τάξης της Αττικής το δηλώνουν αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους (βλέπε σχήμα 39). Και πάλι, στα πλαίσια της Γ' τάξης, οι λιγότερο ικανοποιημένοι είναι οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας. Επίσης, παρατηρείται ότι οι μαθητές της Β' τάξης της Αττικής και των αστικών κέντρων της επαρχίας θεωρούν σε μικρότερο βαθμό από όλους τους άλλους ότι οι καθηγητές είναι πιο προσιτοί ($F=7,882$ $p<0,000$).

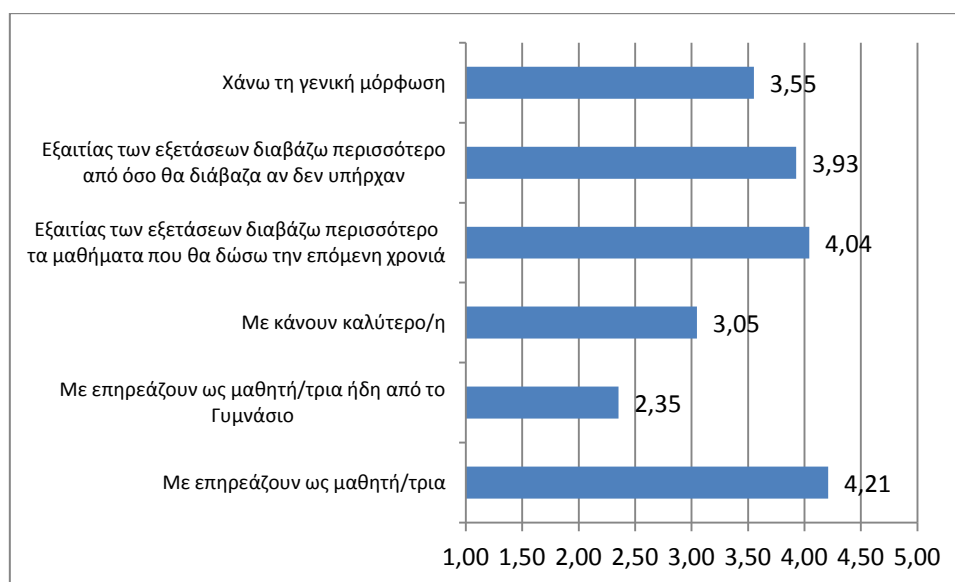


Σχήμα 39: Αλληλεπίδραση του τόπου κατοικίας και της τάξης φοίτησης ($F=7,882$ $p<0,000$).

5.8 Πώς επηρεάζουν οι Πανελλήνιες εξετάσεις τη μαθητική πορεία των μαθητών;

Πώς τους επηρεάζουν ως μαθητές; Από τις απαντήσεις τους γίνεται σαφές, όπως φαίνεται στο σχήμα 40, ότι οι Πανελλήνιες εξετάσεις, με τις οποίες ολοκληρώνουν τη μαθητική τους πορεία, επηρεάζουν την τελευταία σε πολύ μεγάλο βαθμό (μ.ο.=4,21). Σε ένα μικρό βαθμό μάλιστα η προοπτική της συμμετοχής στις Πανελλήνιες εξετάσεις κάποιους τους επηρεάζει ήδη από το Γυμνάσιο (μ.ο.=2,35). Οι μαθητές δηλώνουν ότι οι εξετάσεις αυτές τους κάνουν καλύτερους σε αρκετά μεγάλο βαθμό (μ.ο.=3,05) και εξαιτίας τους διαβάζουν περισσότερο από όσο θα διάβαζαν αν δεν υπήρχαν (μ.ο.=3,93). Αυτό το διάβασμα, όμως, αφορά κατά κύριο λόγο τα μαθήματα στα οποία εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο (μ.ο.=4,04) ενώ παράλληλα δηλώνουν ότι χάνουν τη γενική μόρφωση (μ.ο.=3,55).

Οι Πανελλήνιες εξετάσεις πώς σε επηρεάζουν ως μαθητή/μαθήτρια;



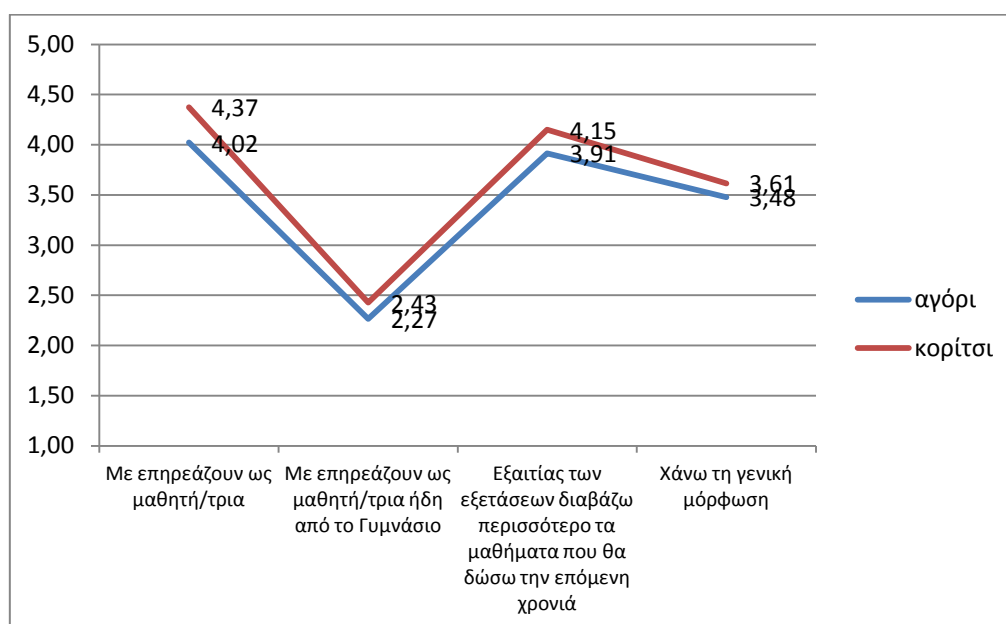
Σχήμα 40: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στη μαθητική πορεία (Μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων θεωρούν ότι χάνουν τη γενική μόρφωση περισσότερο από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων (μ.ο.δημοσίων=3,52 τ.α.δημοσίων=1,300 μ.ο.ιδιωτικών=3,81 τ.α.ιδιωτικών=1,255 $F_{(1,1595)}=7,175$ $p<0,007$).

Οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών ότι εξαιτίας των Πανελληνίων εξετάσεων διαβάζουν περισσότερο τα μαθήματα στα οποία θα εξεταστούν σε αυτές, ενώ λιγότερο επηρεασμένοι σε αυτό το επίπεδο δηλώνουν οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας (μ.ο.Αττικής=4,03 τ.α.Αττικής=1,203 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,97 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,206 μ.ο.ημιαστικών-

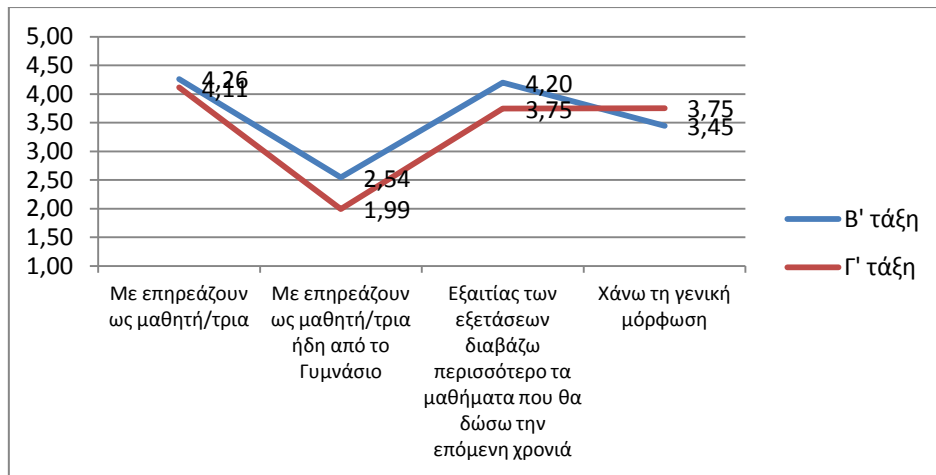
αγροτικών περιοχών=4,27 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,059 $F_{(2,1595)}=6,425$ $p<0,002$).

Οι Πανελλήνιες εξετάσεις φαίνεται ότι επηρεάζουν τη μαθητική πορεία των κοριτσιών περισσότερο από των αγοριών (βλέπε σχήμα 41). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ότι επηρεάζονται ως μαθήτριες (μ.ο.κορίτσια=4,37 τ.α.κορίτσια=0,945 μ.ο.αγόρια=4,02 τ.α.αγόρια=1,111 $F_{(1,1596)}=47,028$ $p<0,000$), ότι επηρεάζονται ήδη από το Γυμνάσιο (μ.ο.κορίτσια=2,43 τ.α.κορίτσια=1,274 μ.ο.αγόρια=2,27 τ.α.αγόρια=1,259 $F_{(1,1596)}=6,518$ $p<0,011$), ότι εξαιτίας αυτών των εξετάσεων διαβάζουν περισσότερο τα μαθήματα στα οποία θα εξεταστούν σε αυτές (μ.ο.κορίτσια=4,15 τ.α.κορίτσια=1,111 μ.ο.αγόρια=3,91 τ.α.αγόρια=1,257 $F_{(1,1595)}=15,963$ $p<0,000$) και κατά συνέπεια ότι χάνουν τη γενική μόρφωση (μ.ο.κορίτσια=3,61 τ.α.κορίτσια=1,260 μ.ο.αγόρια=3,48 τ.α.αγόρια=1,338 $F_{(1,1594)}=4,344$ $p<0,037$).



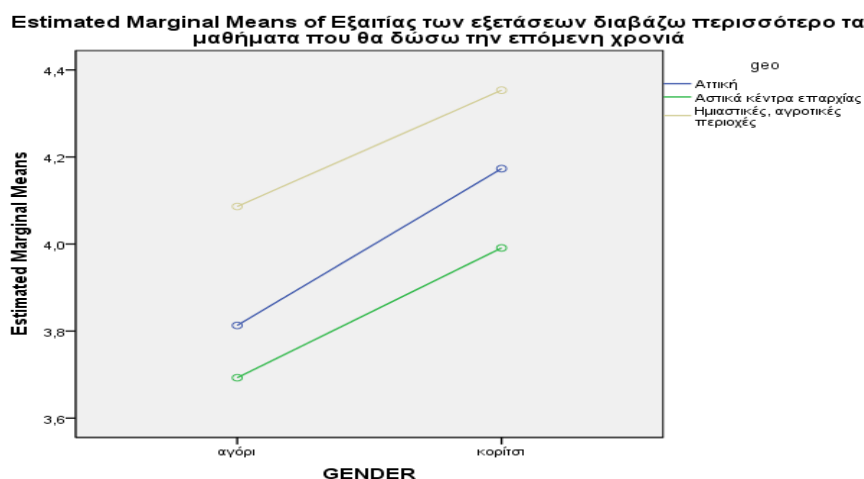
Σχήμα 41: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στη μαθητική πορεία (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Οι μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου, σε σχέση με τους μαθητές της Γ' τάξης, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι επηρεάζονται από τις Πανελλήνιες εξετάσεις (μ.ο.Β'τάξης=4,26 τ.α.Β'τάξης=0,989 μ.ο.Γ'τάξης=4,11 τ.α.Γ'τάξης=1,124 $F_{(1,1597)}=7,253$ $p<0,007$), ότι επηρεάζονται ήδη από το Γυμνάσιο (μ.ο.Β'τάξης=2,54 τ.α.Β'τάξης=1,276 μ.ο.Γ'τάξης=1,99 τ.α.Γ'τάξης=1,174 $F_{(1,1597)}=71,400$ $p<0,000$) και ότι εξαιτίας τους διαβάζουν περισσότερο τα μαθήματα στα οποία θα εξεταστούν σε αυτές (μ.ο.Β'τάξης=4,20 τ.α.Β'τάξης=1,061 μ.ο.Γ'τάξης=3,75 τ.α.Γ'τάξης=1,348 $F_{(1,1596)}=53,038$ $p<0,000$), ενώ οι μαθητές της Γ' τάξης είναι εκείνοι που δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χάνουν τη γενική μόρφωση (μ.ο.Β'τάξης=3,45 τ.α.Β'τάξης=1,301 μ.ο.Γ'τάξης=3,75 τ.α.Γ'τάξης=1,269 $F_{(1,1595)}=20,471$ $p<0,000$).



Σχήμα 42: Η επίδραση των Πανελληνίων εξετάσεων στη μαθητική πορεία (Μέσοι όροι σε Β' και Γ' τάξη - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p < 0,05$)

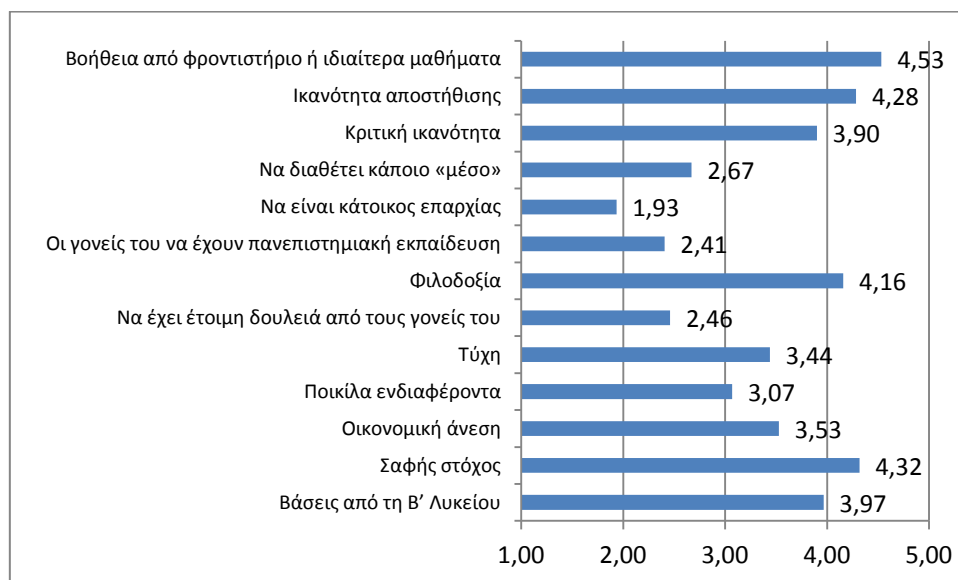
Μετά την πολυπαραγοντική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι, όσον αφορά στο ότι εξαιτίας των εξετάσεων οι μαθητές διαβάζουν περισσότερο τα μαθήματα που θα δώσουν την επόμενη χρονιά (αν βρίσκονται στη Β' τάξη) ή τα μαθήματα στα οποία θα εξεταστούν σε αυτές (αν βρίσκονται στη Γ' τάξη), αυτό το δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κορίτσια των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και σε μικρότερο βαθμό τα αγόρια των αστικών κέντρων της επαρχίας (βλέπε σχήμα 43). Σε καθεμιά από τις τρεις περιοχές της γεωγραφικής κατανομής του δείγματος ξεχωριστά παρατηρείται ότι τα κορίτσια δηλώνουν κάτι τέτοιο περισσότερο από τα αγόρια. Επίσης, συνολικά, φαίνεται ότι οι εξετάσεις επηρεάζουν προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση περισσότερο τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών και λιγότερο τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας, ανεξάρτητα από το φύλο ($F=6,902$ $p < 0,001$).



Σχήμα 43: Αλληλεπίδραση του φύλου και του τύπου κατοικίας ($F=6,902$ $p < 0,001$).

5.9 Τι χρειάζεται προκειμένου να πετύχει κανείς στις Πανελλήνιες εξετάσεις;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (βλέπε σχήμα 44), προκειμένου να πετύχει κανείς στις Πανελλήνιες εξετάσεις πρέπει οπωσδήποτε να έχει



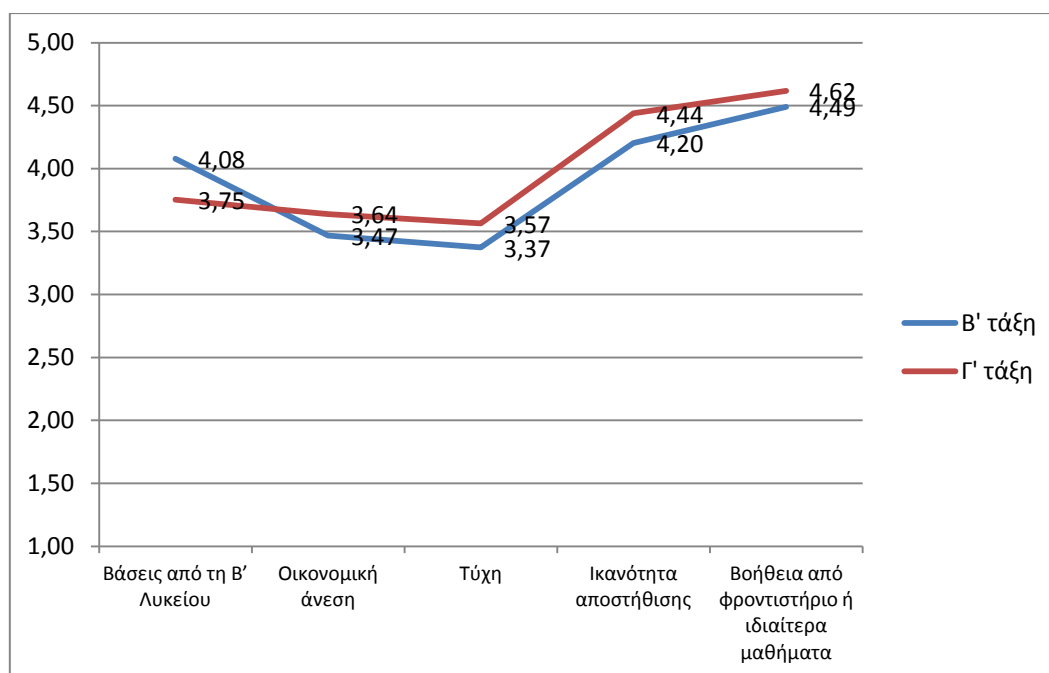
Σχήμα 44: Τι χρειάζεται για την επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις (Μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

παρακολουθήσει μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα (μ.ο.=4,53). Χρειάζεται, επίσης, να έχει σαφή στόχο (μ.ο.=4,32) και φιλοδοξία (μ.ο.=4,16). Περισσότερο κι από την κριτική ικανότητα (μ.ο.=3,90), θα τον βοηθήσει το να διαθέτει ικανότητα αποστήθισης (μ.ο.=4,28). Απαραίτητες θεωρούνται, επίσης, οι βάσεις από τη Β' Λυκείου (μ.ο.=3,97). Η οικονομική άνεση του υποψήφιου (μ.ο.=3,53) αλλά και η τύχη (μ.ο.=3,44) θα τον βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό. Από κει και πέρα, αρκετά σημαντικό θεωρείται το να είναι άτομο με ποικίλα ενδιαφέροντα (μ.ο.=3,07). Από τις απαντήσεις των μαθητών συνάγεται ότι δεν παίζει σημαντικό ρόλο το αν οι γονείς του υποψήφιου διαθέτουν οι ίδιοι πανεπιστημιακή εκπαίδευση (μ.ο.=2,41), το αν τον περιμένει έτοιμη δουλειά από τους γονείς του (μ.ο.=2,46), το να είναι κάτοικος επαρχίας (μ.ο.=1,93) ή το να διαθέτει κάποιο «μέσο» (μ.ο.=2,67).

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών διαπιστώνεται ότι από τους τελευταίους η οικονομική άνεση (μ.ο.Αττικής=3,41 τ.α.Αττικής=1,197 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,56 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,164 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,77 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,115 $F_{(2,1595)}=9,449$ $p<0,000$) και η βοήθεια από φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα (μ.ο.Αττικής=4,54 τ.α.Αττικής=0,816 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,48 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,851 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,64 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,691 $F_{(2,1596)}=3,946$ $p<0,020$)

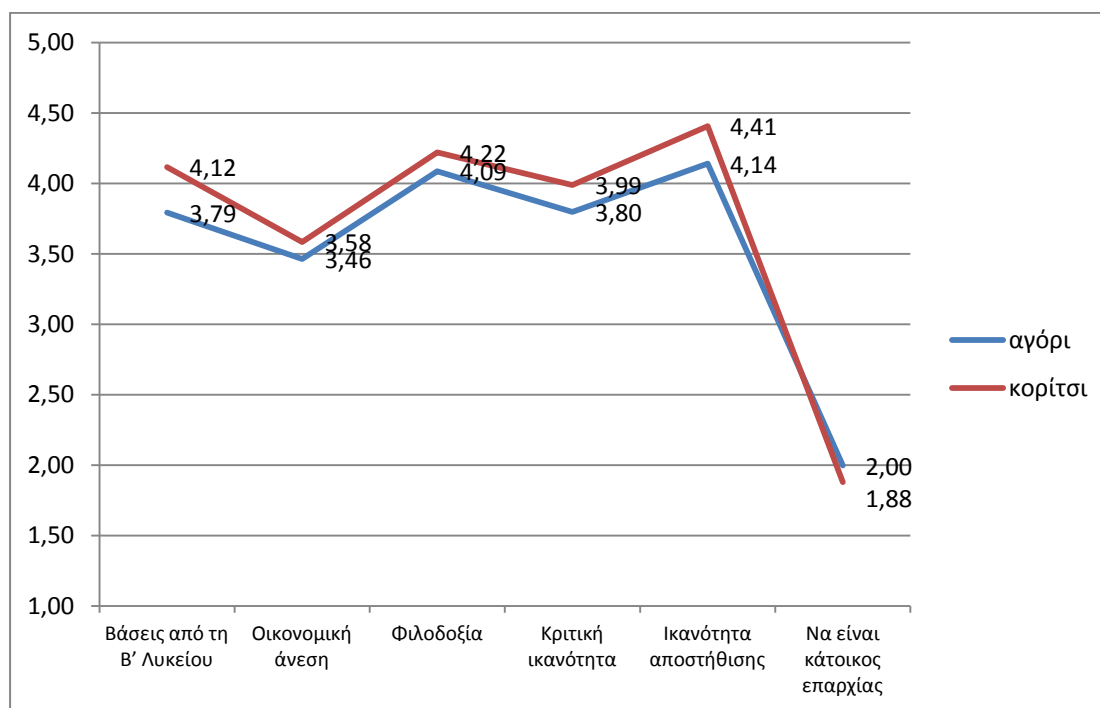
αξιολογούνται ως πιο σημαντικά από ό,τι από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών. Επίσης, το να είναι ο υποψήφιος κάτοικος επαρχίας θεωρείται από τους μαθητές της Αττικής και των αστικών κέντρων της επαρχίας ως λιγότερο σημαντική προϋπόθεση προκειμένου να πετύχει κανείς στις Πανελλήνιες εξετάσεις από ό,τι από τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών (μ.ο.Αττικής=1,93 τ.α.Αττικής=1,031 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=1,87 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,967 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,10 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,089 $F_{(2,1592)}=4,621$ $p<0,010$).

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών της Γ' τάξης του Λυκείου με τις απαντήσεις των μαθητών της Β' τάξης διαπιστώνουμε, όπως φαίνεται στο σχήμα 45, πως οι πρώτοι είναι περισσότερο κατηγορηματικοί για το ότι προκειμένου να πετύχει κανείς στις Πανελλήνιες εξετάσεις πρέπει να διαθέτει οικονομική άνεση (μ.ο.Β'τάξης=3,47 τ.α.Β'τάξης=1,184 μ.ο.Γ'τάξης=3,64 τ.α.Γ'τάξης=1,155 $F_{(1,1596)}=7,585$ $p<0,006$), βοήθεια από φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα (μ.ο.Β'τάξης=4,49 τ.α.Β'τάξης=0,855 μ.ο.Γ'τάξης=4,62 τ.α.Γ'τάξης=0,722 $F_{(1,1597)}=8,746$ $p<0,003$), ικανότητα αποστήθισης (μ.ο.Β'τάξης=4,20 τ.α.Β'τάξης=0,930 μ.ο.Γ'τάξης=4,44 τ.α.Γ'τάξης=0,820 $F_{(1,1596)}=24,919$ $p<0,000$) και τύχη (μ.ο.Β'τάξης=3,37 τ.α.Β'τάξης=1,232 μ.ο.Γ'τάξης=3,57 τ.α.Γ'τάξης=1,184 $F_{(1,1597)}=8,984$ $p<0,003$). Επίσης, οι μαθητές της Γ' τάξης θεωρούν ως λιγότερο σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία το να διαθέτει κανείς βάσεις από τη Β' Λυκείου από ό,τι οι ίδιοι οι μαθητές της Β' τάξης (μ.ο.Β'τάξης=4,08 τ.α.Β'τάξης=1,047 μ.ο.Γ'τάξης=3,75 τ.α.Γ'τάξης=1,157 $F_{(1,1598)}=32,201$ $p<0,000$).



Σχήμα 45: Τι χρειάζεται για την επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις (Μέσοι όροι σε Β' και Γ' τάξη - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

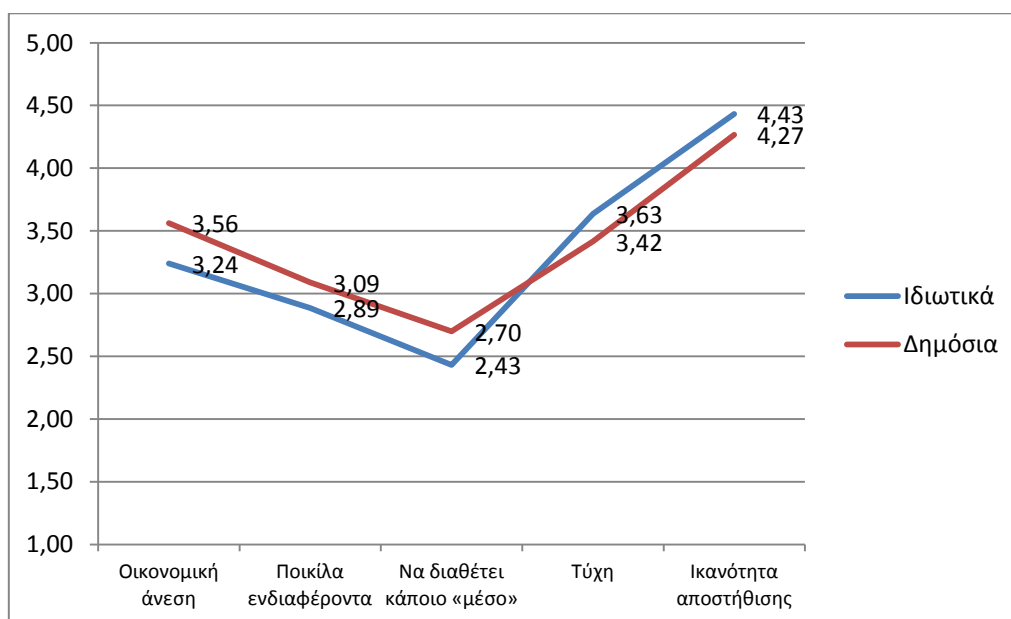
Αρκετές είναι οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών (βλέπε σχήμα 46). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ότι προκειμένου να πετύχει κανείς στις Πανελλήνιες εξετάσεις πρέπει να διαθέτει οικονομική άνεση (μ.ο.κορίτσια=3,58 τ.α.κορίτσια=1,159 μ.ο.αγόρια=3,46 τ.α.αγόρια=1,194 $F_{(1,1595)}=4,218$ $p<0,040$), να είναι φιλόδοξος (μ.ο.κορίτσια=4,22 τ.α.κορίτσια=0,896 μ.ο.αγόρια=4,09 τ.α.αγόρια=0,910 $F_{(1,1595)}=8,508$ $p<0,004$), να έχει βάσεις από τη Β' Λυκείου (μ.ο.κορίτσια=4,12 τ.α.κορίτσια=0,985 μ.ο.αγόρια=3,79 τ.α.αγόρια=1,192 $F_{(1,1597)}=35,307$ $p<0,000$) καθώς και κριτική ικανότητα (μ.ο.κορίτσια=3,99 τ.α.κορίτσια=1,030 μ.ο.αγόρια=3,80 τ.α.αγόρια=1,063 $F_{(1,1596)}=13,336$ $p<0,000$) και ικανότητα αποστήθισης (μ.ο.κορίτσια=4,41 τ.α.κορίτσια=0,831 μ.ο.αγόρια=4,14 τ.α.αγόρια=0,956 $F_{(1,1595)}=35,700$ $p<0,000$). Επίσης, για τα κορίτσια είναι λιγότερο σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία - από ό,τι είναι για τα αγόρια - το να είναι ο υποψήφιος κάτοικος επαρχίας (μ.ο.κορίτσια=1,88 τ.α.κορίτσια=0,997 μ.ο.αγόρια=2,00 τ.α.αγόρια=1,037 $F_{(1,1592)}=5,286$ $p<0,022$).



Σχήμα 46: Τι χρειάζεται για την επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Αρκετές στατιστικώς σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων, όπως φαίνεται στο σχήμα 47. Έτσι, για τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων δεν παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο στην επιτυχία όσο για τους μαθητές των δημόσιων σχολείων η οικονομική άνεση (μ.ο.δημοσίων=3,56 τ.α.δημοσίων=1,178 μ.ο.ιδιωτικών=3,24 τ.α.ιδιωτικών=1,129 $F_{(1,1596)}=11,061$ $p<0,001$), τα ποικίλα ενδιαφέροντα

(μ.ο.δημοσίων=3,09 τ.α.δημοσίων=1,123 μ.ο.ιδιωτικών=2,89 τ.α.ιδιωτικών=1,189 $F_{(1,1594)}=4,873$ $p<0,027$) ή το να διαθέτει ο υποψήφιος κάποιο «μέσο» (μ.ο.δημοσίων=2,70 τ.α.δημοσίων=1,443 μ.ο.ιδιωτικών=2,43 τ.α.ιδιωτικών=1,450 $F_{(1,1595)}=5,109$ $p<0,024$). Αντίθετα, θεωρούν περισσότερο σημαντικές προϋποθέσεις την τύχη (μ.ο.δημοσίων=3,42 τ.α.δημοσίων=1,218 μ.ο.ιδιωτικών=3,63 τ.α.ιδιωτικών=1,204 $F_{(1,1597)}=4,792$ $p<0,029$) και την ικανότητα αποστήθισης (μ.ο.δημοσίων=4,27 τ.α.δημοσίων=0,917 μ.ο.ιδιωτικών=4,43 τ.α.ιδιωτικών=0,732 $F_{(1,1596)}=4,984$ $p<0,026$).

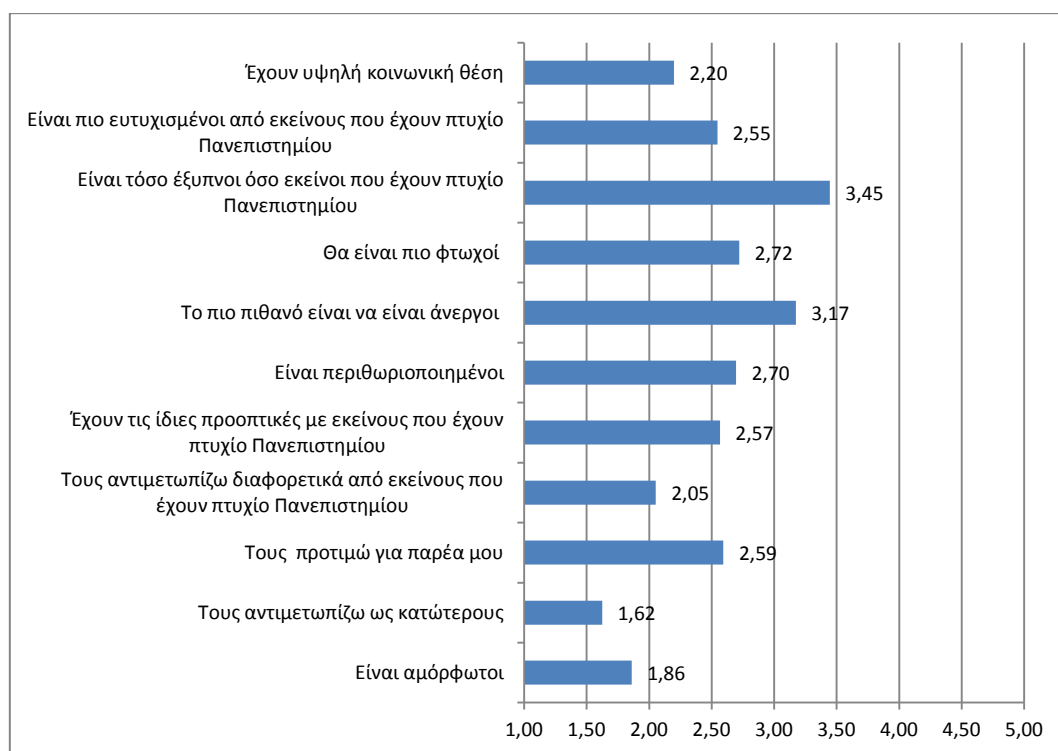


Σχήμα 47: Τι χρειάζεται για την επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις (Μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

5.10 Η άποψη των μαθητών για όσους δεν διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου

Στις Πανελλήνιες εξετάσεις έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές των Ενιαίων Λυκείων της χώρας. Παρόλο που τους δίνεται η δυνατότητα να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να αποκτήσουν το Εθνικό Απολυτήριο χωρίς να συμμετάσχουν σε αυτές, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών των Ενιαίων Λυκείων της χώρας επιδιώκει την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την απόκτηση ενός τίτλου αντίστοιχων σπουδών. Ως εκ τούτου, χρήσιμο στην προκειμένη έρευνα θεωρήθηκε το να αποτυπωθεί η άποψη των μαθητών για εκείνους που δεν διαθέτουν πτυχίο Τριτοβάθμιου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις τους στη σχετική ερώτηση (βλέπε σχήμα 48), πιστεύουν ότι αυτοί

Ποια είναι η γνώμη σου για τους ανθρώπους που δεν έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου;



Σχήμα 48: Η άποψη των μαθητών για όσους δεν διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

έχουν γενικά σε μικρό βαθμό τις ίδιες προοπτικές με όσους διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου (μ.ο.=2,57) και μάλιστα είναι αρκετά πιθανό να είναι άνεργοι (μ.ο.=3,17). Ωστόσο, σε περίπτωση που εργάζονται, σε μικρό βαθμό πιστεύουν ότι θα είναι πιο φτωχοί από τους πτυχιούχους Πανεπιστημίου (μ.ο.=2,72). Συμφωνούν ότι η κοινωνική τους θέση δεν είναι υψηλή (μ.ο.=2,20) αλλά δεν πιστεύουν ότι είναι περιθωριοποιημένοι (μ.ο.=2,70). Ακόμη, δεν τους θεωρούν αμόρφωτους (μ.ο.=1,86) ούτε φαίνεται να συνδέουν την απόκτηση πτυχίου με την εξυπνάδα που διαθέτει

κανείς, αφού θεωρούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι όσοι δεν διαθέτουν πτυχίο είναι τόσο έξυπνοι όσο εκείνοι που έχουν ($\mu.o.=3,45$). Πώς τους αντιμετωπίζουν οι ίδιοι; Δηλώνουν ότι δεν τους αντιμετωπίζουν ως κατώτερους ($\mu.o.=1,62$) ούτε διαφορετικά από εκείνους που έχουν πτυχίο ($\mu.o.=2,05$), ωστόσο σε μικρό βαθμό τους προτιμούν για παρέα τους ($\mu.o.=2,59$). Τέλος, συνδέουν οι μαθητές την απόκτηση ενός πτυχίου με την προσωπική ευτυχία; Πιστεύουν ότι όσοι δεν έχουν πτυχίο είναι σε μικρό βαθμό πιο ευτυχισμένοι από εκείνους που έχουν ($\mu.o.=2,55$).

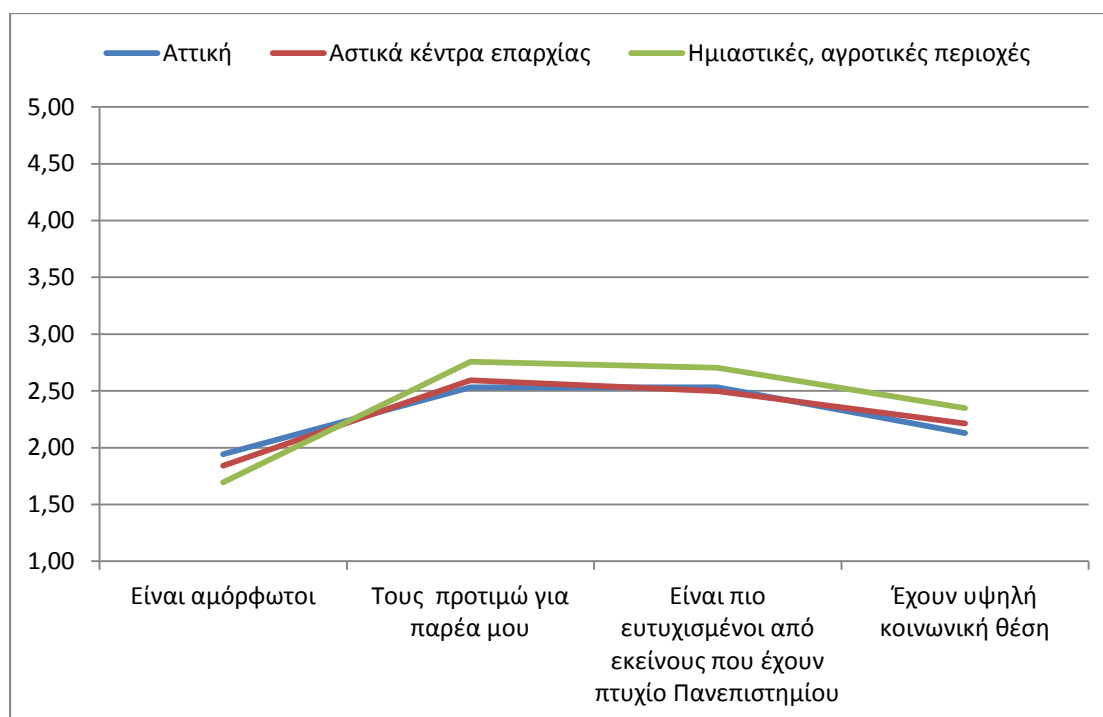
Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων ότι όσοι δεν διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου είναι αμόρφωτοι ($\mu.o.δημοσίων=1,84$ $\tau.α.δημοσίων=0,971$ $\mu.o.ιδιωτικών=2,04$ $\tau.α.ιδιωτικών=0,981$ $F_{(1,1598)}=6,112$ $p<0,014$) και σε μικρότερο βαθμό ότι έχουν τις ίδιες προοπτικές με όσους διαθέτουν ($\mu.o.δημοσίων=2,60$ $\tau.α.δημοσίων=1,339$ $\mu.o.ιδιωτικών=2,30$ $\tau.α.ιδιωτικών=1,310$ $F_{(1,1598)}=7,440$ $p<0,006$).

Τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι όσοι δεν διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου θα είναι πιο φτωχοί από όσους διαθέτουν ($\mu.o.κορίτσια=2,66$ $\tau.α.κορίτσια=1,145$ $\mu.o.αγόρια=2,79$ $\tau.α.αγόρια=1,181$ $F_{(1,1596)}=5,682$ $p<0,017$) και δηλώνουν πως τους αντιμετωπίζουν διαφορετικά από εκείνους που έχουν πτυχίο περισσότερο από τα κορίτσια ($\mu.o.κορίτσια=1,95$ $\tau.α.κορίτσια=1,197$ $\mu.o.αγόρια=2,17$ $\tau.α.αγόρια=1,262$ $F_{(1,1595)}=12,102$ $p<0,001$).

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου βλέπουν πιο θετικά από τους μαθητές της Β' τάξης την περίπτωση εκείνων που δεν διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου. Συγκεκριμένα, θεωρούν σε μικρότερο βαθμό ότι είναι το πιο πιθανό να είναι άνεργοι ($\mu.o.Β'τάξης=3,22$ $\tau.α.Β'τάξης=1,252$ $\mu.o.Γ'τάξης=3,07$ $\tau.α.Γ'τάξης=1,263$ $F_{(1,1596)}=5,162$ $p<0,023$) ή πιο φτωχοί ($\mu.o.Β'τάξης=2,76$ $\tau.α.Β'τάξης=1,168$ $\mu.o.Γ'τάξης=2,64$ $\tau.α.Γ'τάξης=1,153$ $F_{(1,1597)}=4,129$ $p<0,042$) ενώ παράλληλα πιστεύουν περισσότερο από τους μαθητές της Β' τάξης ότι έχουν υψηλή κοινωνική θέση ($\mu.o.Β'τάξης=2,16$ $\tau.α.Β'τάξης=0,934$ $\mu.o.Γ'τάξης=2,28$ $\tau.α.Γ'τάξης=0,949$ $F_{(1,1597)}=5,502$ $p<0,019$).

Αναλύοντας τις απαντήσεις των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών διαπιστώνουμε (βλέπε σχήμα 49) ότι οι μαθητές των τελευταίων βλέπουν πιο θετικά την περίπτωση όσων δεν διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου ενώ αντίστοιχα πιο αρνητικοί απέναντι στην περίπτωση αυτή είναι οι μαθητές της Αττικής. Έτσι, οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών θεωρούν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι όσοι δεν έχουν πτυχίο είναι αμόρφωτοι ($\mu.o.Αττικής=1,94$ $\tau.α.Αττικής=1,018$ $\mu.o.αστικών κέντρων επαρχίας=1,84$ $\tau.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,951$ $\mu.o.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,69$ $\tau.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,887$ $F_{(2,1597)}=6,400$ $p<0,002$). Επίσης, σε μεγαλύτερο βαθμό δηλώνουν ότι τους προτιμούν για παρέα τους ($\mu.o.Αττικής=2,53$ $\tau.α.Αττικής=0,947$ $\mu.o.αστικών κέντρων$

επαρχίας=2,59 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,987 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,76 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=0,984 $F_{(2,1597)}=5,061$ $p<0,006$), ότι αυτοί είναι πιο ευτυχισμένοι από εκείνους που έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου (μ.ο.Αττικής=2,53 τ.α.Αττικής=1,090 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,50 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,009 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,70 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,031 $F_{(2,1594)}=3,651$ $p<0,026$) και πιστεύουν περισσότερο από τους υπόλοιπους ότι έχουν υψηλή κοινωνική θέση (μ.ο.Αττικής=2,13 τ.α.Αττικής=0,920 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,21 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,955 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,35 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=0,937 $F_{(2,1596)}=5,261$ $p<0,005$).



Σχήμα 49: Η άποψη των μαθητών για όσους δεν διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημίου (Μέσοι όροι σε Αττική, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

5.11 Η αντιμετώπιση των επιτυχόντων και των αποτυχόντων στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους άλλους

Πώς πιστεύουν οι μαθητές ότι θα τους αντιμετωπίζουν οι άλλοι στην περίπτωση που θα πετύχουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις;

Πώς πιστεύεις ότι θα σε αντιμετωπίζουν οι άλλοι αν πετύχεις στις Πανελλήνιες εξετάσεις;



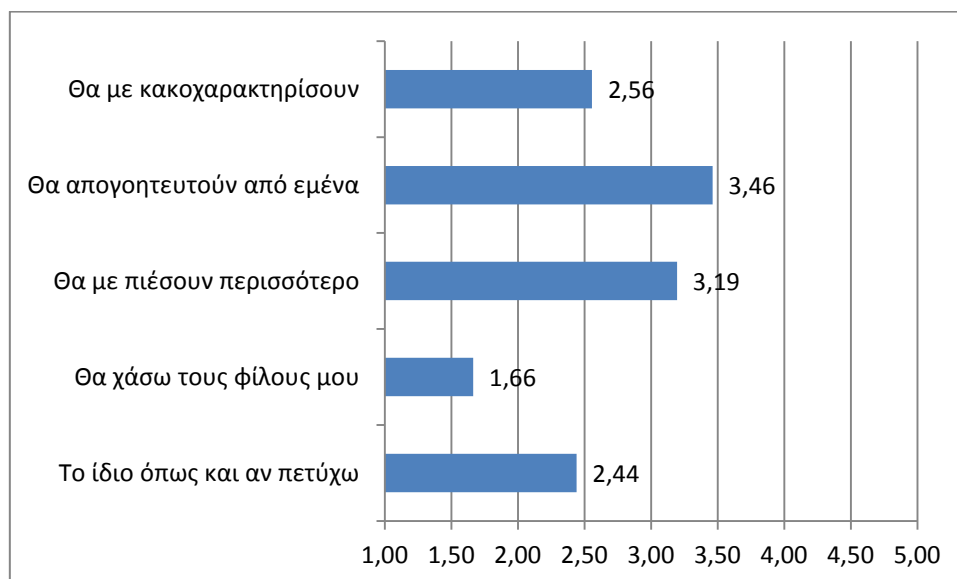
Σχήμα 50: Η αντιμετώπιση των επιτυχόντων στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους άλλους, σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους (βλέπε σχήμα 50), η επιτυχία σε αυτές τις εξετάσεις είναι σίγουρο ότι θα επηρεάσει θετικά τη στάση των άλλων απέναντί τους. Οι μαθητές πιστεύουν πως, αν πετύχουν στις Πανελλήνιες, η αντιμετώπισή τους από τους άλλους λίγο θα μοιάζει με την αντιμετώπισή τους σε περίπτωση που θα αποτύχουν (μ.ο.=2,54). «Οι άλλοι» θα είναι πολύ περήφανοι γι' αυτούς (μ.ο.=4,21) και θα νιώσουν δικαιωμένοι (μ.ο.=3,73). Η συμπεριφορά τους θα αλλάξει, με την έννοια ότι πλέον θα αναγνωρίσουν την αξία των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό (μ.ο.=4,00), θα τους σέβονται αρκετά περισσότερο (μ.ο.=3,19) και θα τους εμπιστεύονται επίσης περισσότερο (μ.ο.=3,12). Οι μαθητές θεωρούν ότι πετυχαίνοντας στο Πανεπιστήμιο χαρακτηρίζονται από τους άλλους «καλά παιδιά» (μ.ο.=3,11). Όσον αφορά τις φιλικές τους σχέσεις, πιστεύουν ότι πολύ λίγο μπορούν να επηρεαστούν από την επιτυχία τους, με την έννοια ότι δεν πιστεύουν ότι θα αποκτήσουν περισσότερους φίλους εξαιτίας της (μ.ο.=2,32).

Αντίστοιχα, όπως φαίνεται στο σχήμα 51, σε περίπτωση αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις οι μαθητές πιστεύουν ότι οι άλλοι θα απογοητευτούν από αυτούς σε αρκετά μεγάλο βαθμό (μ.ο.=3,46) και θα τους πιάσουν περισσότερο (μ.ο.=3,19). Η πιθανότητα να τους κακοχαρακτηρίσουν είναι σχετικά μικρή (μ.ο.=2,56), αλλά υπάρχει, ενώ και πάλι δεν θεωρούν ότι μια ενδεχόμενη αποτυχία

θα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις φιλικές τους σχέσεις, με την έννοια ότι θα χάσουν τους φίλους τους (μ.ο.=1,66). Στην παρόμοια με την παραπάνω ερώτηση, αν πιστεύουν ότι θα τους αντιμετωπίζουν το ίδιο όπως και αν πετύχουν, οι μαθητές πιστεύουν τώρα ότι η συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους πολύ λιγότερο θα μοιάζει με την συμπεριφορά απέναντί τους σε περίπτωση επιτυχίας (μ.ο.=2,44).

Πώς πιστεύεις ότι θα σε αντιμετωπίζουν οι άλλοι αν αποτύχεις στις Πανελλήνιες εξετάσεις;



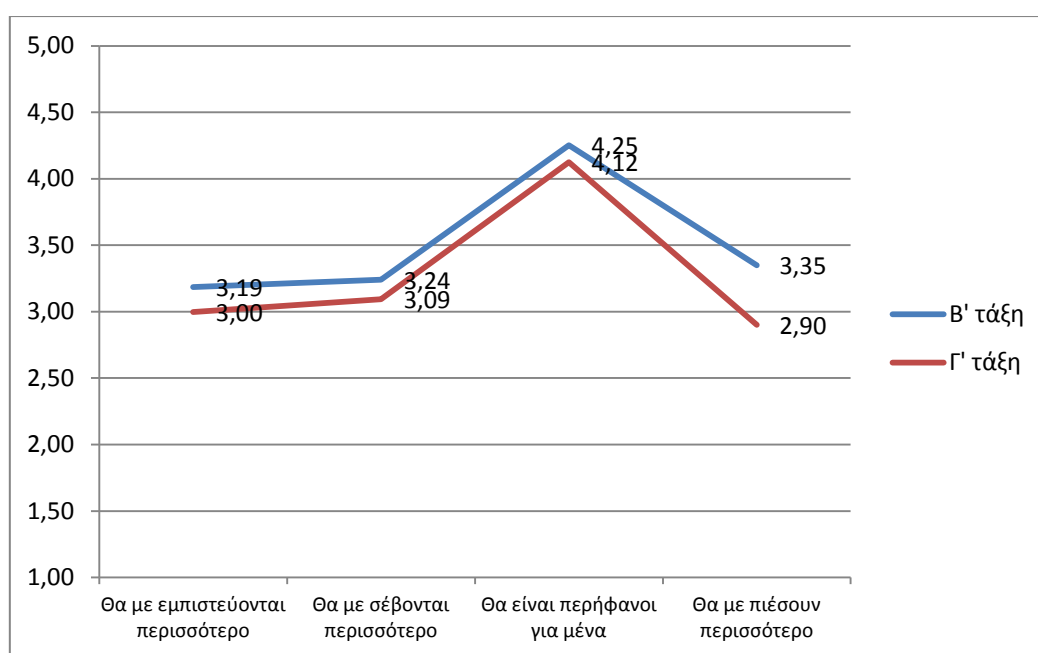
Σχήμα 51: Η αντιμετώπιση των αποτυχόντων στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους άλλους, σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές δεν βρέθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων.

Όσον αφορά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών παρατηρείται ότι για τους μαθητές των τελευταίων η πιθανότητα να κακοχαρκτηριστούν σε περίπτωση αποτυχίας θεωρείται πιθανή σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι για τους υπόλοιπους (μ.ο.Αττικής=2,52 τ.α.Αττικής=1,384 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,52 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,363 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,75 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,407 $F_{(2,1597)}=3,021$ $p<0,049$). Επίσης, είναι εκείνοι που πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι οι άλλοι θα νιώσουν περήφανοι για την επιτυχία τους, ενώ περισσότερο το πιστεύουν αυτό οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας (μ.ο.Αττικής=4,16 τ.α.Αττικής=1,016 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,28 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,957 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,13 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,119 $F_{(2,1596)}=3,321$ $p<0,036$).

Κατά την άποψη των μαθητών της Β' τάξης του Λυκείου η επιτυχία ή η αποτυχία θα έχει πιο έντονη επίδραση στην αντιμετώπισή τους από τους άλλους από ό,τι

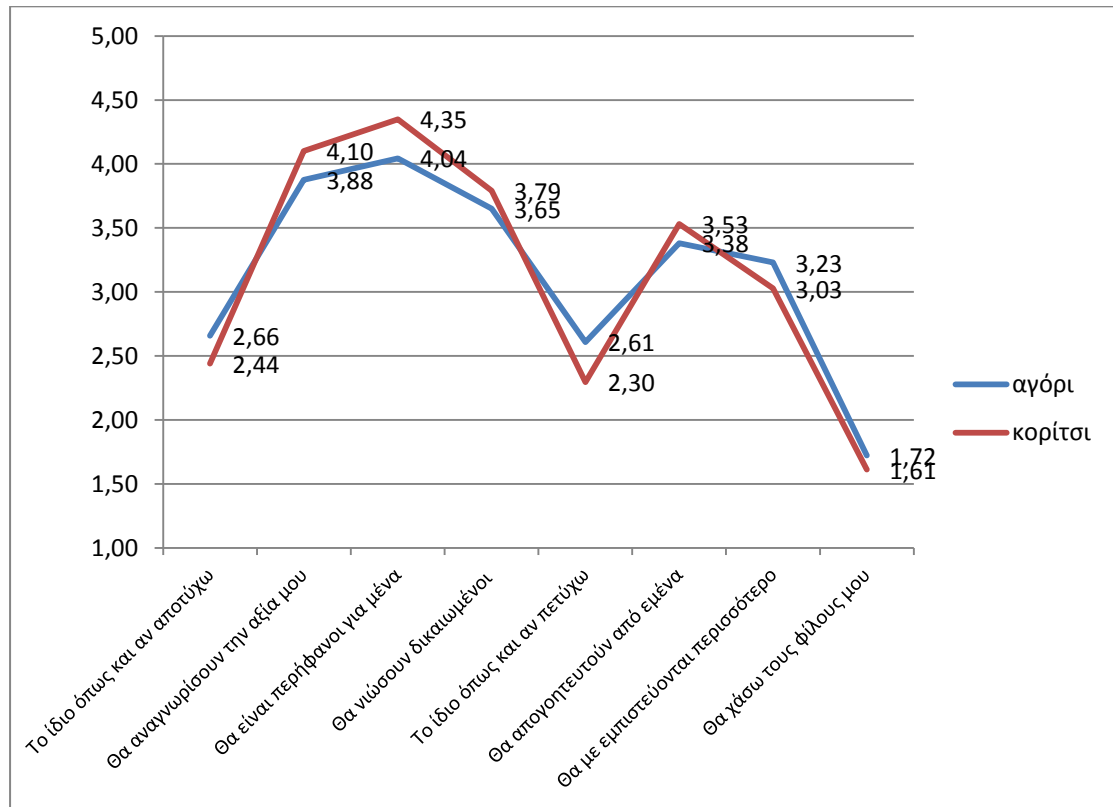
θεωρούν οι μαθητές της Γ' τάξης (βλέπε σχήμα 52). Συγκεκριμένα, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Γ' τάξης ότι σε περίπτωση επιτυχίας οι άλλοι θα νιώσουν περήφανοι γι' αυτούς (μ.ο.Β'τάξης=4,25 τ.α.Β'τάξης=0,956 μ.ο.Γ'τάξης=4,12 τ.α.Γ'τάξης=1,105 $F_{(1,1597)}=5,842$ $p<0,016$), θα τους εμπιστεύονται περισσότερο (μ.ο.Β'τάξης=3,19 τ.α.Β'τάξης=1,315 μ.ο.Γ'τάξης=3,00 τ.α.Γ'τάξης=1,351 $F_{(1,1596)}=7,366$ $p<0,007$) και θα τους σέβονται περισσότερο (μ.ο.Β'τάξης=3,24 τ.α.Β'τάξης=1,226 μ.ο.Γ'τάξης=3,09 τ.α.Γ'τάξης=1,322 $F_{(1,1597)}=4,980$ $p<0,026$). Αντίστοιχα, σε περίπτωση αποτυχίας τους, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Γ' τάξης ότι θα τους πιέσουν περισσότερο (μ.ο.Β'τάξης=3,35 τ.α.Β'τάξης=1,306 μ.ο.Γ'τάξης=2,90 τ.α.Γ'τάξης=1,376 $F_{(1,1596)}=41,080$ $p<0,000$).



Σχήμα 52: Η αντιμετώπιση των επιτυχόντων και των αποτυχόντων στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους άλλους, σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών (Μέσοι όροι σε Β' και Γ' τάξη - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Τα κορίτσια, από την άλλη, σε σχέση με τα αγόρια, πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό (βλέπε σχήμα 53) ότι η αντιμετώπισή τους από τους άλλους θα είναι ίδια σε περίπτωση αποτυχίας (μ.ο.κορίτσια=2,30 τ.α.κορίτσια=1,306 μ.ο.αγόρια=2,61 τ.α.αγόρια=1,397 $F_{(1,1596)}=21,430$ $p<0,000$) ή επιτυχίας (μ.ο.κορίτσια=2,44 τ.α.κορίτσια=1,292 μ.ο.αγόρια=2,66 τ.α.αγόρια=1,329 $F_{(1,1595)}=10,941$ $p<0,001$) στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Ακόμη, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ότι, αν πετύχουν στις εξετάσεις, οι άλλοι θα αναγνωρίσουν την αξία τους (μ.ο.κορίτσια=4,10 τ.α.κορίτσια=1,028 μ.ο.αγόρια=3,88 τ.α.αγόρια=1,055 $F_{(1,1595)}=18,304$ $p<0,000$), θα είναι περήφανοι γι' αυτά (μ.ο.κορίτσια=4,35 τ.α.κορίτσια=0,966 μ.ο.αγόρια=4,04 τ.α.αγόρια=1,039 $F_{(1,1596)}=36,714$ $p<0,000$) και θα νιώσουν δικαιωμένοι (μ.ο.κορίτσια=3,79 τ.α.κορίτσια=1,247 μ.ο.αγόρια=3,65 τ.α.αγόρια=1,244 $F_{(1,1594)}=4,905$ $p<0,027$), ενώ, αν αποτύχουν, οι άλλοι θα

απογοητευτούν από αυτά (μ.ο.κορίτσια=3,53 τ.α.κορίτσια=1,332 μ.ο.αγόρια=3,38 τ.α.αγόρια=1,314 $F_{(1,1596)}=5,065$ $p<0,025$). Τα αγόρια, πάλι, φοβούνται περισσότερο από τα κορίτσια ότι σε περίπτωση αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις θα χάσουν τους φίλους τους (μ.ο.κορίτσια=1,61 τ.α.κορίτσια=0,907 μ.ο.αγόρια=1,72 τ.α.αγόρια=0,966 $F_{(1,1596)}=5,529$ $p<0,019$), αλλά είναι πιο σίγουρα ότι σε περίπτωση επιτυχίας θα τα εμπιστεύονται περισσότερο οι άλλοι (μ.ο.κορίτσια=3,03 τ.α.κορίτσια=1,369 μ.ο.αγόρια=3,23 τ.α.αγόρια=1,276 $F_{(1,1595)}=9,267$ $p<0,002$).



Σχήμα 53: Η αντιμετώπιση των επιτυχόντων και των αποτυχόντων στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους άλλους, σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

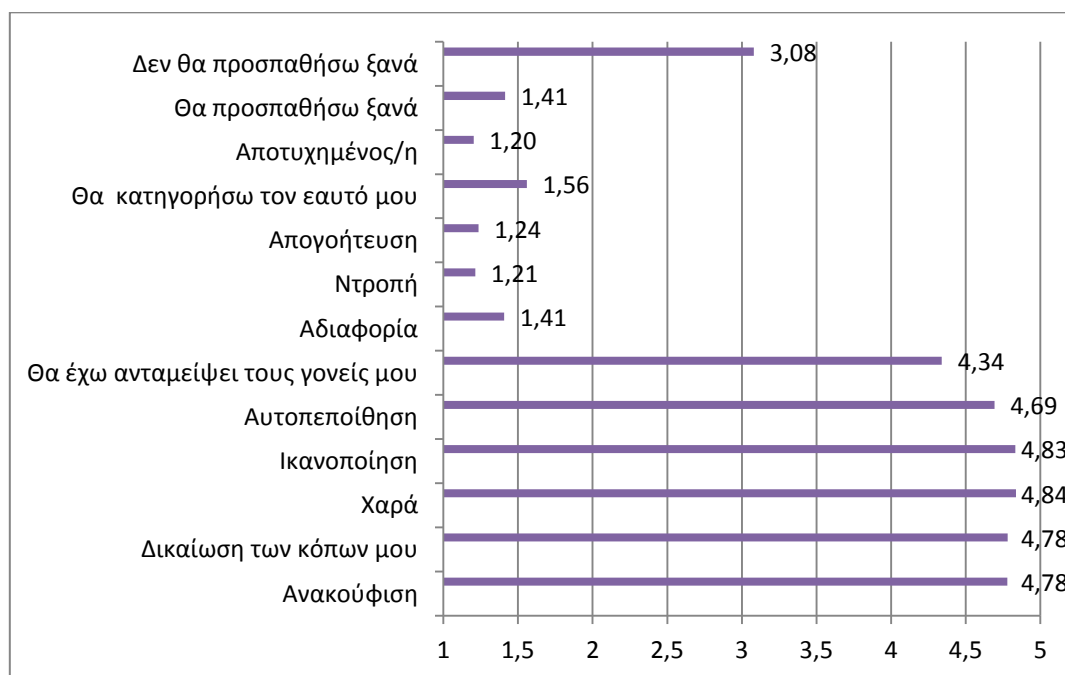
5.12 Η αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους ίδιους τους μαθητές

Η σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους μαθητές να δώσουν την απάντησή τους σε καθεμιά από τις ακόλουθες τρεις περιπτώσεις:

- Πώς θα νιώσουν αν πετύχουν σε σχολή που επιθυμούν
- Πώς θα νιώσουν αν πετύχουν σε σχολή που δεν επιθυμούν και
- Πώς θα νιώσουν αν αποτύχουν να εισαχθούν σε οποιαδήποτε σχολή

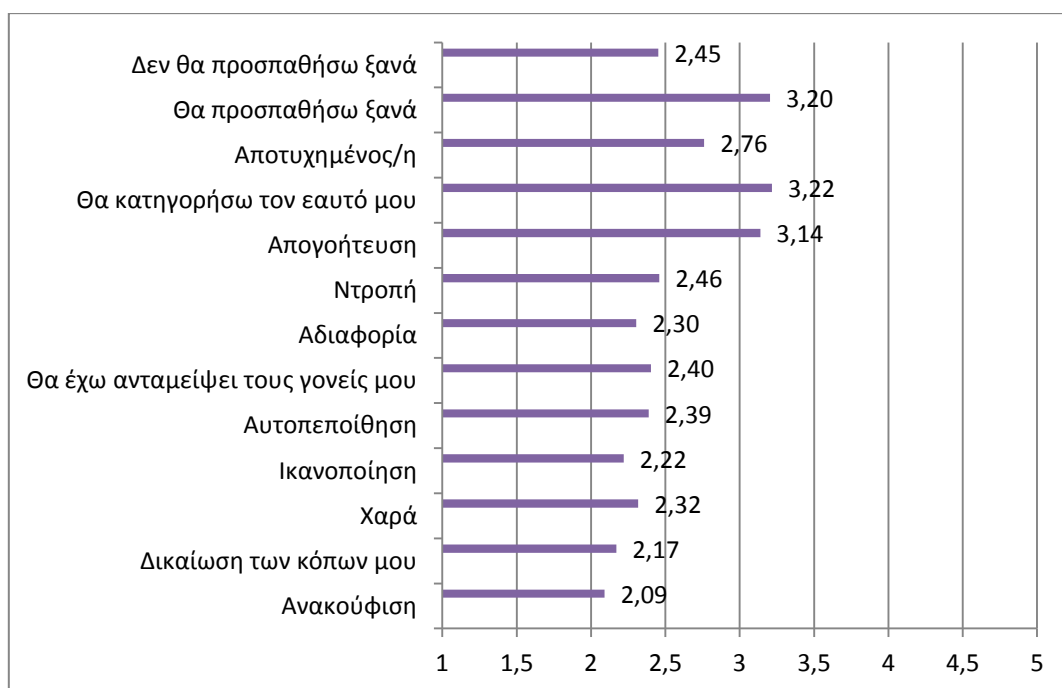
Η τριπλή αυτή διάκριση θεωρήθηκε απαραίτητη, καθώς η έννοια της επιτυχίας και της αποτυχίας στα πλαίσια του δεδομένου συστήματος Πανελληνίων εξετάσεων – που επιτρέπει την υποψηφιότητα των μαθητών για περισσότερες από μία σχολές – δεν βρίσκει σύμφωνους όλους τους μαθητές, όπως έδειξε η προέρευνα.

Στην πρώτη περίπτωση, λοιπόν, όπως φαίνεται στο σχήμα 54, οι μαθητές δήλωσαν ότι θα νιώσουν σε πολύ μεγάλο βαθμό χαρά (μ.ο.=4,84), ικανοποίηση (μ.ο.=4,83), ανακούφιση (4,78), δικαίωση των κόπων τους (μ.ο.=4,78), αυτοπεποίθηση (μ.ο.=4,69) και ότι θα έχουν ανταμείψει τους γονείς τους (μ.ο.=4,34). Αντίστοιχα, σε πάρα πολύ μικρό βαθμό δήλωσαν ότι θα νιώσουν αδιαφορία (μ.ο.=1,41), ντροπή (μ.ο.=1,21), απογοήτευση (μ.ο.=1,24), αποτυχημένοι (μ.ο.=1,20) ή ότι θα κατηγορήσουν τον εαυτό τους (μ.ο.=1,56). Επίσης, σε περίπτωση που θα πετύχουν σε σχολή που επιθυμούν, δήλωσαν ότι μάλλον δεν θα προσπαθήσουν ξανά (μ.ο.=3,08), δηλαδή δεν θα πάρουν και την επόμενη χρονιά μέρος στις εξετάσεις προκειμένου να επιδιώξουν την εισαγωγή τους σε άλλη σχολή.



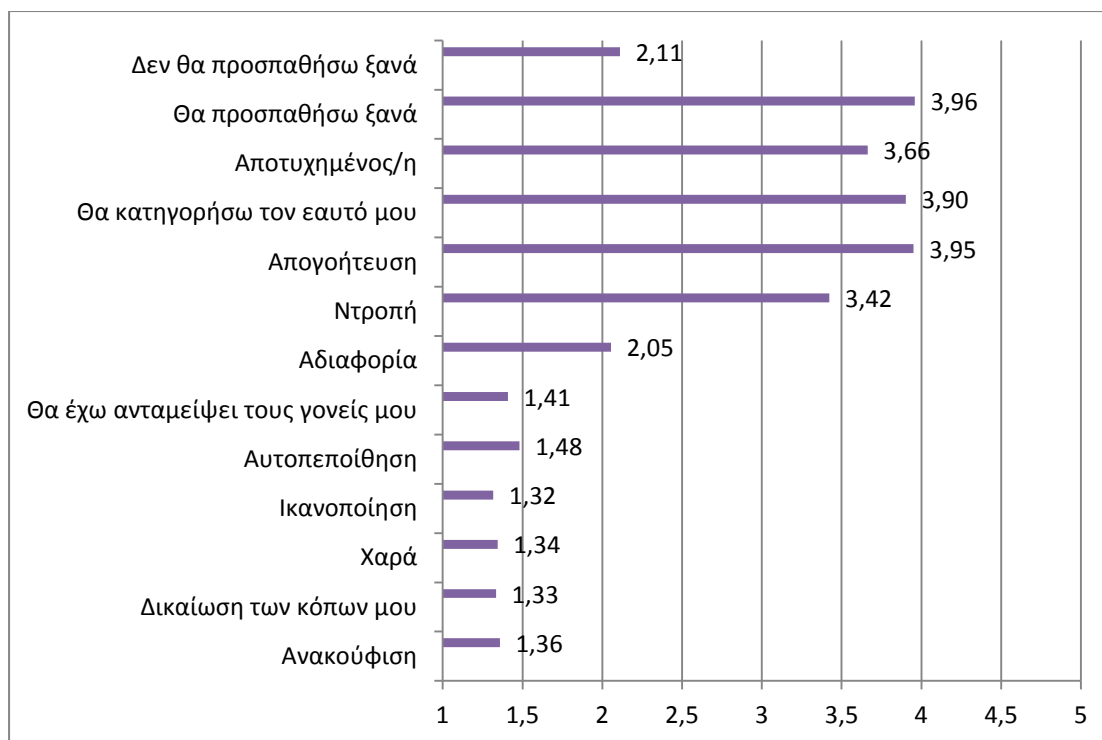
Σχήμα 54: Η αντιμετώπιση της επιτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις στη σχολή της προτίμησής τους από τους ίδιους τους μαθητές (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Στη δεύτερη περίπτωση (βλέπε σχήμα 55), οι μαθητές δήλωσαν ότι η χαρά (μ.ο.=2,32), η ικανοποίηση (μ.ο.=2,22), η δικαίωση των κόπων τους (μ.ο.=2,17), η αυτοπεποίθηση (μ.ο.=2,39) και η ανακούφιση (μ.ο.=2,09) που θα νιώσουν θα είναι σε μικρό βαθμό. Σε μικρό βαθμό επίσης πιστεύουν ότι θα έχουν ανταμείψει τους γονείς τους (μ.ο.=2,40). Αντίστοιχα, θα νιώσουν αρκετή απογοήτευση (μ.ο.=3,14), θα κατηγορήσουν τον εαυτό τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό (μ.ο.=3,22), ενώ θα νιώσουν ντροπή (μ.ο.=2,46) και αποτυχημένοι (μ.ο.=2,76) σε μικρό βαθμό. Στην περίπτωση που πετύχουν σε σχολή που δεν επιθυμούν, η αδιαφορία που θα νιώσουν είναι αρκετή (μ.ο.=2,30). Τέλος, δήλωσαν πως μάλλον θα προσπαθήσουν ξανά (μ.ο.=3,20).



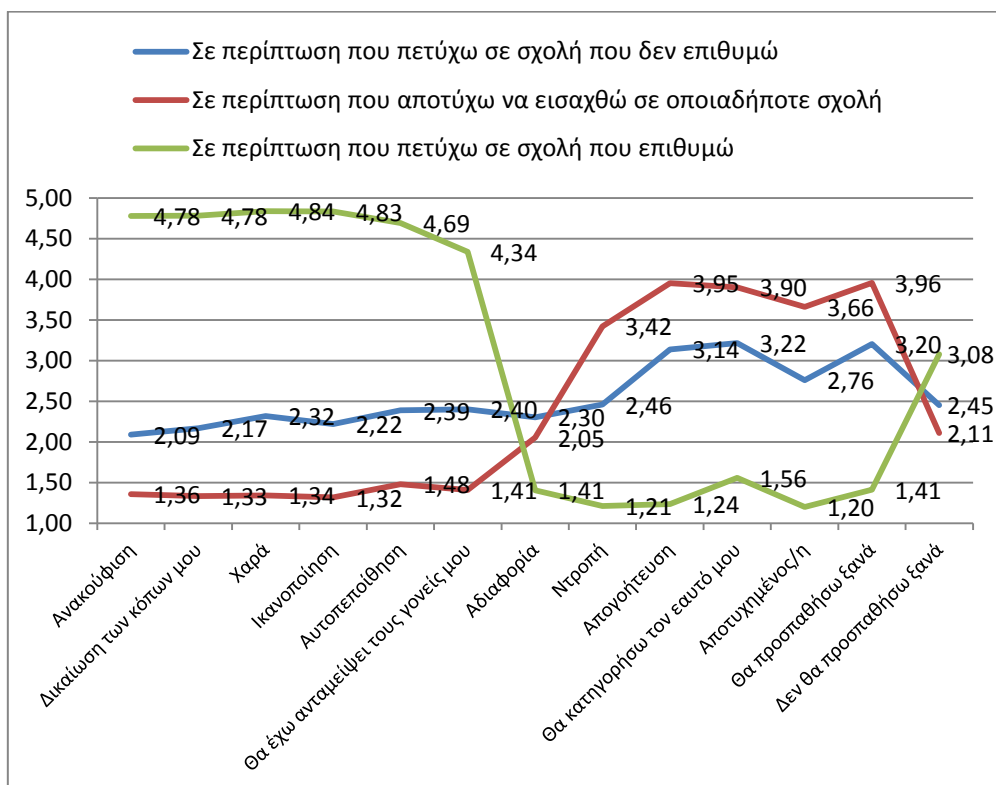
Σχήμα 55: Η αντιμετώπιση της επιτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις σε σχολή όχι της πρώτης προτίμησής τους από τους ίδιους τους μαθητές (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Στην τρίτη περίπτωση, όπως φαίνεται στο σχήμα 56, οι μαθητές δήλωσαν ότι η χαρά (μ.ο.=1,34), η ικανοποίηση (μ.ο.=1,32), η δικαίωση των κόπων τους (μ.ο.=1,33), η αυτοπεποίθηση (μ.ο.=1,48) και η ανακούφιση (μ.ο.=1,36) που θα νιώσουν θα είναι σε ελάχιστο βαθμό. Πιστεύουν επίσης ότι ελάχιστα θα έχουν ανταμείψει τους γονείς τους (μ.ο.=1,41). Αντίθετα, σε μεγάλο βαθμό θα νιώσουν ντροπή (μ.ο.=3,42) και απογοήτευση (μ.ο.=3,95), αποτυχημένοι (μ.ο.=3,66) και δηλώνουν ότι θα κατηγορήσουν τον εαυτό τους (μ.ο.=3,90). Η αδιαφορία τους στην περίπτωση ενός τέτοιου αποτελέσματος θα είναι μικρή (μ.ο.=2,05) και δηλώνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι θα προσπαθήσουν ξανά (μ.ο.=3,96).



Σχήμα 56: Η αντιμετώπιση της αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους ίδιους τους μαθητές (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

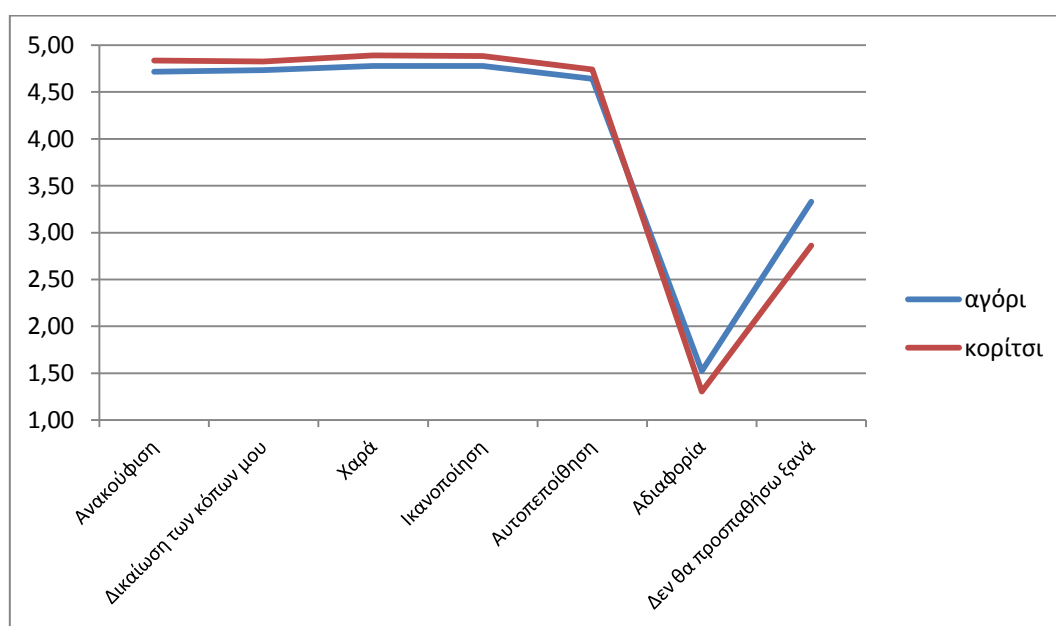
Συμπερασματικά και εξετάζοντας συνολικά και τις τρεις περιπτώσεις (βλέπε σχήμα 57):



Σχήμα 57: Η αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους ίδιους τους μαθητές (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Σε περίπτωση που θα πετύχουν σε σχολή που επιθυμούν:

Τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια (βλέπε σχήμα 58), δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα νιώσουν ανακούφιση (μ.ο.κορίτσια=4,84 τ.α.κορίτσια=0,552 μ.ο.αγόρια=4,72 τ.α.αγόρια=0,668 $F_{(1,1594)}=15,637$ $p<0,000$), δικαίωση των κόπων τους (μ.ο.κορίτσια=4,82 τ.α.κορίτσια=0,647 μ.ο.αγόρια=4,73 τ.α.αγόρια=0,668 $F_{(1,1579)}=8,174$ $p<0,004$), χαρά (μ.ο.κορίτσια=4,89 τ.α.κορίτσια=0,511 μ.ο.αγόρια=4,78 τ.α.αγόρια=0,606 $F_{(1,1590)}=16,419$ $p<0,000$), ικανοποίηση (μ.ο.κορίτσια=4,88 τ.α.κορίτσια=0,502 μ.ο.αγόρια=4,78 τ.α.αγόρια=0,611 $F_{(1,1585)}=14,124$ $p<0,000$) και αυτοπεποίθηση (μ.ο.κορίτσια=4,74 τ.α.κορίτσια=0,634 μ.ο.αγόρια=4,64 τ.α.αγόρια=0,672 $F_{(1,1566)}=9,241$ $p<0,002$). Αντίστοιχα, δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι ένα τέτοιο αποτέλεσμα θα τα αφήσει αδιάφορα (μ.ο.κορίτσια=1,31 τ.α.κορίτσια=0,738 μ.ο.αγόρια=1,52 τ.α.αγόρια=0,929 $F_{(1,1588)}=26,911$ $p<0,000$). Τα αγόρια, πάλι, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι δεν θα προσπαθήσουν ξανά (μ.ο.κορίτσια=2,86 τ.α.κορίτσια=0,065 μ.ο.αγόρια=3,33 τ.α.αγόρια=0,068 $F_{(1,1587)}=24,497$ $p<0,000$).



Σχήμα 58: Η αντιμετώπιση της επιτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις στη σχολή της προτίμησής τους από τους ίδιους τους μαθητές (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

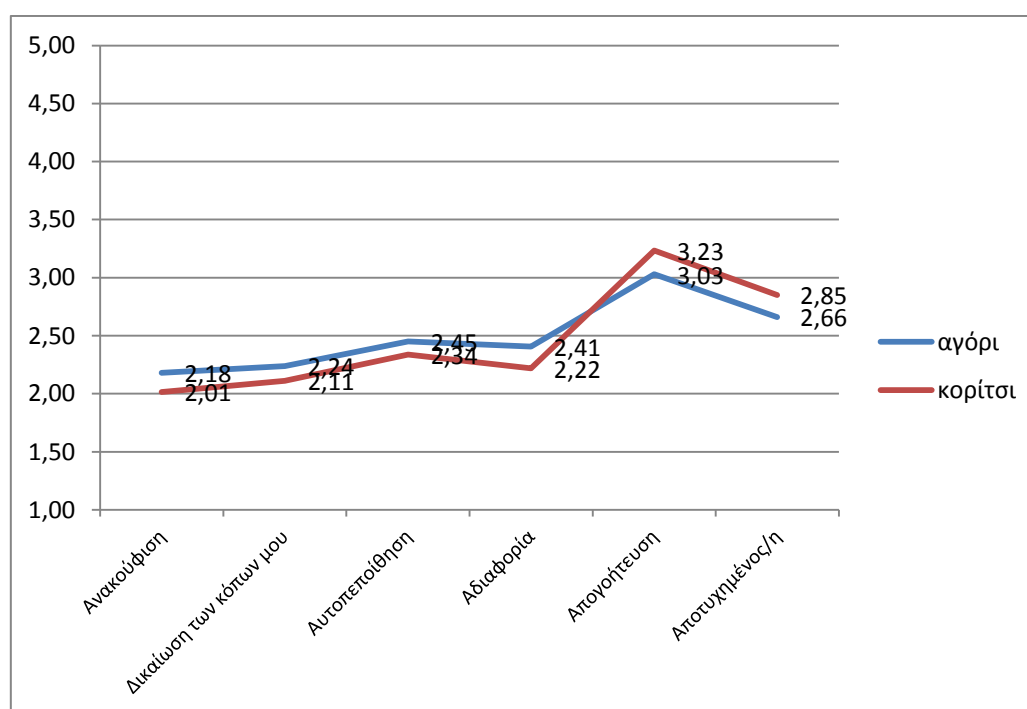
Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, σε σχέση με τους μαθητές των δημόσιων, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι δεν θα προσπαθήσουν ξανά (μ.ο.δημοσίων=3,04 τ.α.δημοσίων=1,888 μ.ο.ιδιωτικών=3,46 τ.α.ιδιωτικών=1,839 $F_{(1,1588)}=7,646$ $p<0,006$).

Οι μαθητές της Β' τάξης του Λυκείου, σε σχέση με τους μαθητές της Γ' τάξης, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα νιώσουν χαρά (μ.ο.Β'τάξης=4,86 τ.α.Β'τάξης=0,482 μ.ο.Γ'τάξης=4,80 τ.α.Γ'τάξης=0,682 $F_{(1,1591)}=4,341$ $p<0,037$).

Οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών ότι θα νιώσουν πως θα έχουν ανταμείψει τους γονείς τους, ενώ οι μαθητές της Αττικής δηλώνουν το ίδιο σε μικρότερο βαθμό (μ.ο.Αττικής=4,25 τ.α.Αττικής=1,039 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,42 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,952 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,37 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,026 $F_{(2,1587)}=4,742$ $p<0,009$).

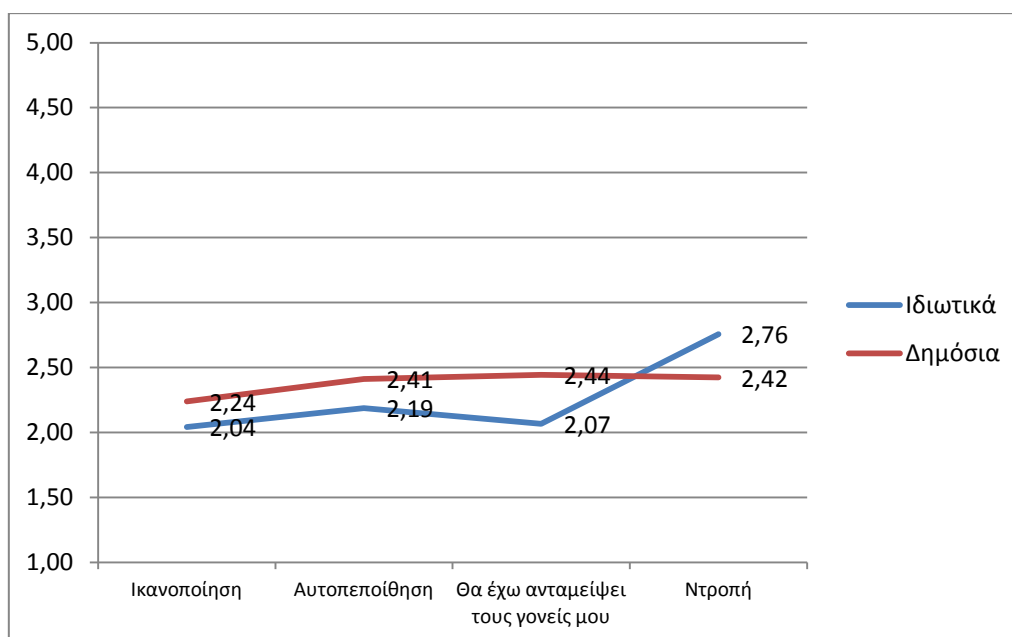
Σε περίπτωση που θα πετύχουν σε σχολή που δεν επιθυμούν:

Τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια (βλέπε στο σχήμα 59), δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι θα νιώσουν ανακούφιση (μ.ο.κορίτσια=2,01 τ.α.κορίτσια=0,955 μ.ο.αγόρια=2,18 τ.α.αγόρια=0,961 $F_{(1,1590)}=11,984$ $p<0,001$), δικαίωση των κόπων τους (μ.ο.κορίτσια=2,11 τ.α.κορίτσια=1,054 μ.ο.αγόρια=2,24 τ.α.αγόρια=1,031 $F_{(1,1553)}=5,619$ $p<0,018$), αυτοπεποίθηση (μ.ο.κορίτσια=2,34 τ.α.κορίτσια=1,125 μ.ο.αγόρια=2,45 τ.α.αγόρια=1,109 $F_{(1,1538)}=3,951$ $p<0,047$), αδιαφορία (μ.ο.κορίτσια=2,22 τ.α.κορίτσια=1,310 μ.ο.αγόρια=2,41 τ.α.αγόρια=1,330 $F_{(1,1578)}=7,884$ $p<0,005$). Αντίστοιχα, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ότι θα νιώσουν απογοήτευση (μ.ο.κορίτσια=3,23 τ.α.κορίτσια=1,407 μ.ο.αγόρια=3,03 τ.α.αγόρια=1,339 $F_{(1,1539)}=8,451$ $p<0,004$) και αποτυχημένα (μ.ο.κορίτσια=2,85 τ.α.κορίτσια=1,393 μ.ο.αγόρια=2,66 τ.α.αγόρια=1,337 $F_{(1,1577)}=7,596$ $p<0,006$).



Σχήμα 59: Η αντιμετώπιση της επιτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις σε σχολή όχι της πρώτης προτίμησής τους από τους ίδιους τους μαθητές (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

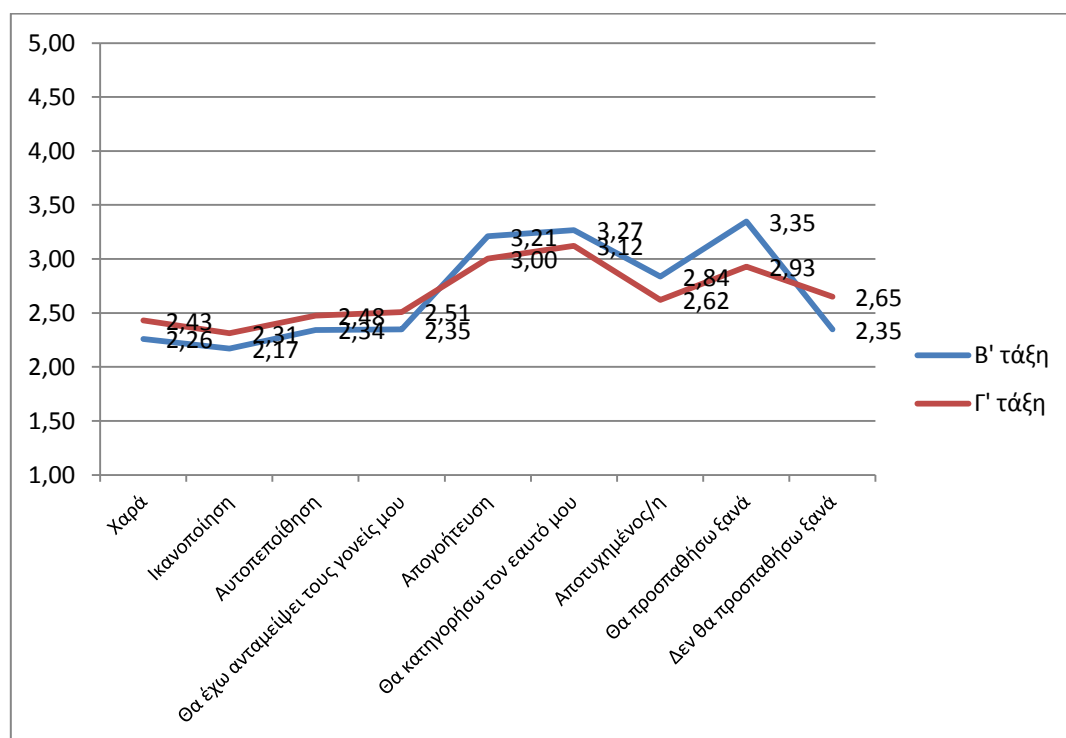
Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, σε σχέση με τους μαθητές των δημόσιων, όπως φαίνεται στο σχήμα 60, δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι θα νιώσουν ικανοποίηση (μ.ο.δημοσίων=2,24 τ.α.δημοσίων=1,069 μ.ο.ιδιωτικών=2,04 τ.α.ιδιωτικών=1,044 $F_{(1,1560)}=4,953$ $p<0,026$), αυτοπεποίθηση (μ.ο.δημοσίων=2,41 τ.α.δημοσίων=1,120 μ.ο.ιδιωτικών=2,19 τ.α.ιδιωτικών=1,091 $F_{(1,1539)}=5,862$ $p<0,016$) και ότι θα έχουν ανταμείψει τους γονείς τους (μ.ο.δημοσίων=2,44 τ.α.δημοσίων=1,196 μ.ο.ιδιωτικών=2,07 τ.α.ιδιωτικών=1,043 $F_{(1,1567)}=14,931$ $p<0,000$). Αντίστοιχα, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα νιώσουν ντροπή (μ.ο.δημοσίων=2,42 τ.α.δημοσίων=1,322 μ.ο.ιδιωτικών=2,76 τ.α.ιδιωτικών=1,340 $F_{(1,1572)}=9,390$ $p<0,002$).



Σχήμα 60: Η αντιμετώπιση της επιτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις σε σχολή όχι της πρώτης προτίμησής τους από τους ίδιους τους μαθητές (Μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, σε σχέση με τους μαθητές της Β' τάξης, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα νιώσουν χαρά (μ.ο.Β'τάξης=2,26 τ.α.Β'τάξης=1,063 μ.ο.Γ'τάξης=2,43 τ.α.Γ'τάξης=1,164 $F_{(1,1580)}=8,749$ $p<0,003$), ικανοποίηση (μ.ο.Β'τάξης=2,17 τ.α.Β'τάξης=1,039 μ.ο.Γ'τάξης=2,31 τ.α.Γ'τάξης=1,118 $F_{(1,1560)}=6,215$ $p<0,013$), αυτοπεποίθηση (μ.ο.Β'τάξης=2,34 τ.α.Β'τάξης=1,090 μ.ο.Γ'τάξης=2,48 τ.α.Γ'τάξης=1,169 $F_{(1,1539)}=4,865$ $p<0,028$) και ότι θα έχουν ανταμείψει τους γονείς τους (μ.ο.Β'τάξης=2,35 τ.α.Β'τάξης=1,149 μ.ο.Γ'τάξης=2,51 τ.α.Γ'τάξης=1,250 $F_{(1,1567)}=6,356$ $p<0,012$). Αντίστοιχα, δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές της Β' τάξης ότι θα νιώσουν απογοήτευση (μ.ο.Β'τάξης=3,21 τ.α.Β'τάξης=1,362 μ.ο.Γ'τάξης=3,00 τ.α.Γ'τάξης=1,401 $F_{(1,1540)}=7,995$ $p<0,005$), αποτυχημένοι (μ.ο.Β'τάξης=2,84 τ.α.Β'τάξης=1,363 μ.ο.Γ'τάξης=2,62 τ.α.Γ'τάξης=1,372 $F_{(1,1578)}=8,948$ $p<0,003$) ή ότι θα κατηγορήσουν τον εαυτό τους (μ.ο.Β'τάξης=3,27 τ.α.Β'τάξης=1,355 μ.ο.Γ'τάξης=3,12

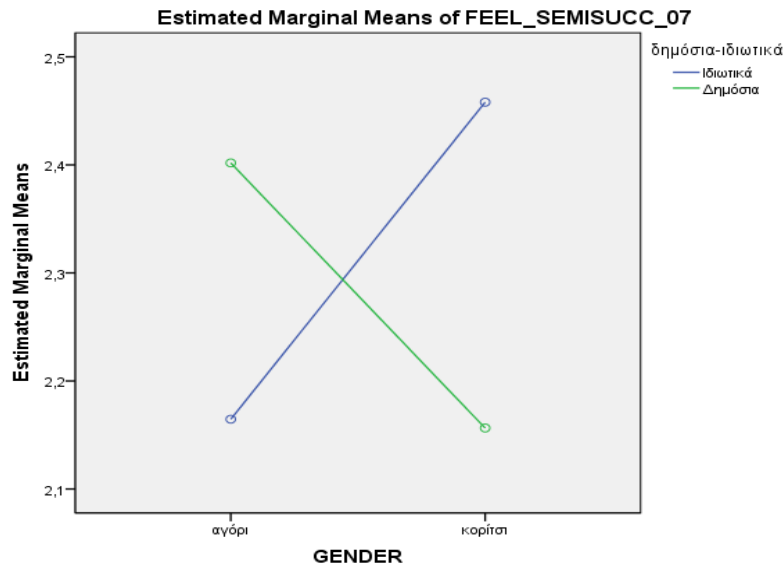
τ.α.Γ'τάξης=1,400 $F_{(1,1577)}=3,938$ $p<0,047$). Τέλος, δηλώνουν ότι θα προσπαθήσουν ξανά σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές της Β' τάξης (μ.ο.Β'τάξης=3,35 τ.α.Β'τάξης=1,423 μ.ο.Γ'τάξης=2,93 τ.α.Γ'τάξης=1,441 $F_{(1,1580)}=30,404$ $p<0,000$).



Σχήμα 61: Η αντιμετώπιση της επιτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις σε σχολή όχι της πρώτης προτίμησής τους από τους ίδιους τους μαθητές (Μέσοι όροι σε Β' και Γ' τάξη - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

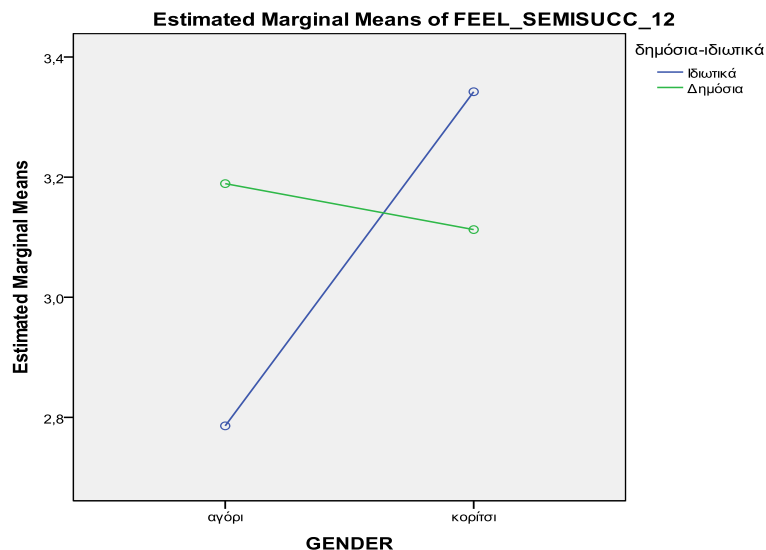
Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της Αττικής δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι θα νιώσουν πως θα έχουν ανταμείψει τους γονείς τους, ενώ σε μεγαλύτερο βαθμό δηλώνουν το ίδιο οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας (μ.ο.Αττικής=2,30 τ.α.Αττικής=1,132 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,50 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,222 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,42 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,213 $F_{(2,1566)}=4,466$ $p<0,012$).

Μετά την πολυπαραγοντική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι, όσον αφορά στο συναίσθημα της αδιαφορίας σε περίπτωση που θα πετύχουν σε σχολή που δεν επιθυμούν, τη μικρότερη αδιαφορία θα νιώσουν τα αγόρια των ιδιωτικών σχολείων και τα κορίτσια των δημόσιων (βλέπε σχήμα 62). Αντίθετα, τα αγόρια των δημόσιων σχολείων και τα κορίτσια των ιδιωτικών σχολείων θα νιώσουν τη μεγαλύτερη αδιαφορία, με τα τελευταία να νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ($F=5,359$ $p<0,021$).



Σχήμα 62: Αλληλεπίδραση του φύλου και του τύπου του σχολείου ($F=5,359$ $p<0,021$)

Επίσης, όσον αφορά στο αν θα προσπαθήσουν ξανά σε περίπτωση που θα πετύχουν σε σχολή που δεν επιθυμούν, διαπιστώθηκε ότι αγόρια και κορίτσια σε δημόσια σχολεία μάλλον θα προσπαθήσουν ξανά (βλέπε σχήμα 63). Αντίθετα, τα αγόρια των ιδιωτικών σχολείων μάλλον δεν θα προσπαθήσουν ξανά, ενώ τα κορίτσια των ιδίων σχολείων φαίνεται ότι δηλώνουν με μεγαλύτερη σιγουριά ότι θα προσπαθήσουν ξανά, μεγαλύτερη από όλους τους συμμαθητές τους ($F=6,766$ $p<0,009$).



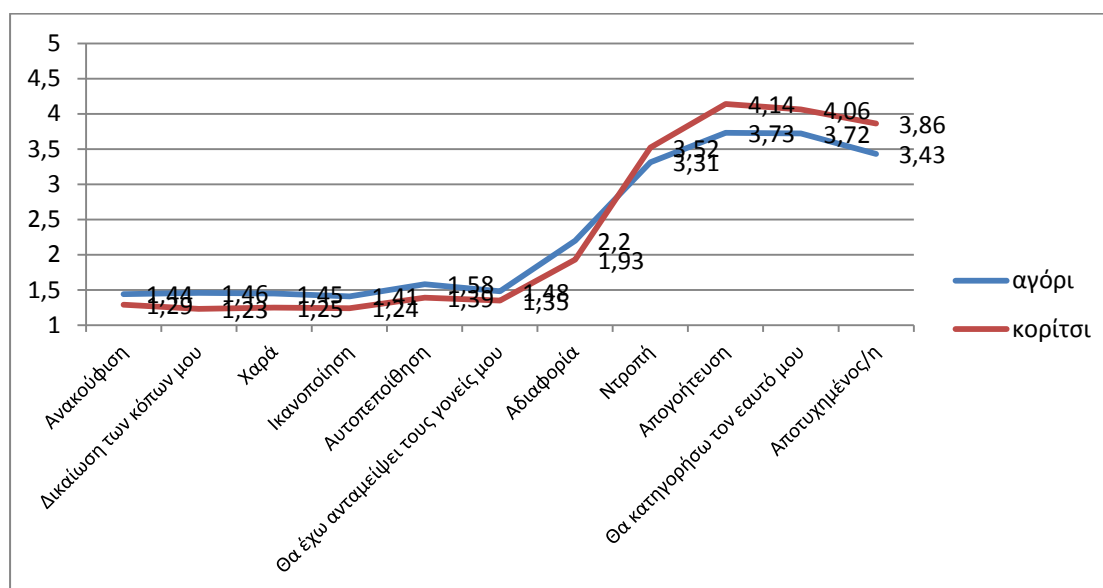
Σχήμα 63: Αλληλεπίδραση του φύλου και του τύπου του σχολείου ($F=6,766$ $p<0,009$).

Σε περίπτωση που θα αποτύχουν να εισαχθούν σε οποιαδήποτε σχολή:

Τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια, δηλώνουν ότι θα νιώσουν όλα τα αρνητικά συναισθήματα σε μεγαλύτερο βαθμό και όλα τα θετικά συναισθήματα σε μικρότερο

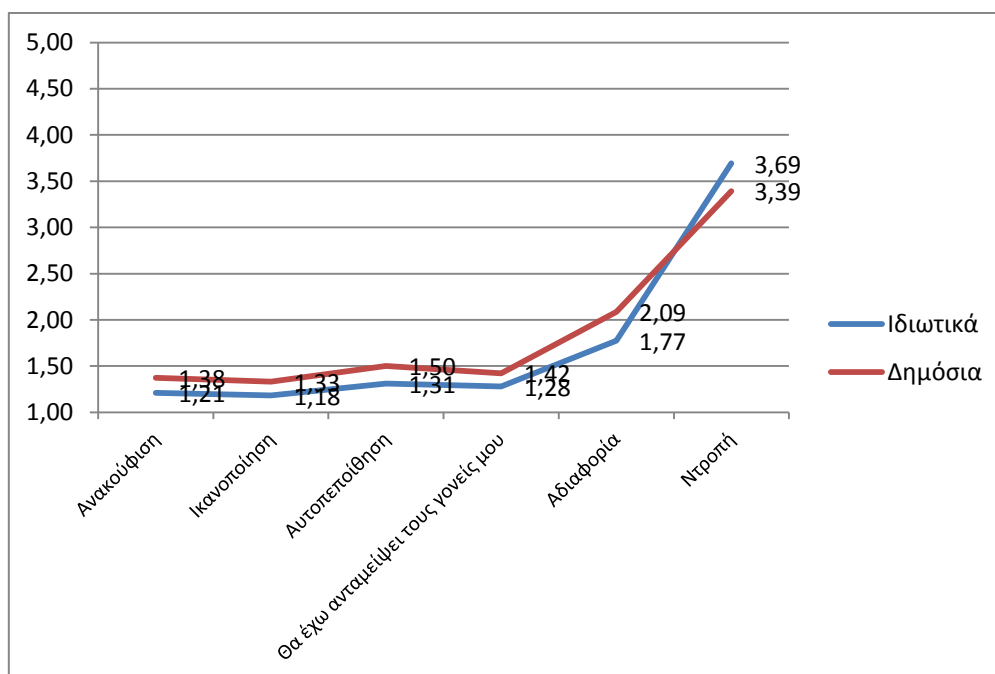
βαθμό. Εδώ, πρέπει να διευκρινιστεί, μιλώντας για θετικά συναισθήματα σε περίπτωση αποτυχίας στις εξετάσεις, ότι οι μέσοι όροι και των αγοριών και των κοριτσιών είναι πάρα πολύ χαμηλοί. Παρ' όλ' αυτά υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις τους, η οποία πρέπει να αποτυπωθεί και να αξιολογηθεί, όπως φαίνεται στο σχήμα 64.

Συγκεκριμένα, τα αγόρια θα νιώσουν περισσότερο ανακούφιση (μ.ο.κορίτσια=1,29 τ.α.κορίτσια=0,740 μ.ο.αγόρια=1,44 τ.α.αγόρια=0,913 $F_{(1,1586)}=13,582$ $p<0,000$), δικαίωση των κόπων τους (μ.ο.κορίτσια=1,23 τ.α.κορίτσια=0,620 μ.ο.αγόρια=1,46 τ.α.αγόρια=0,934 $F_{(1,1556)}=34,912$ $p<0,000$), χαρά (μ.ο.κορίτσια=1,25 τ.α.κορίτσια=0,688 μ.ο.αγόρια=1,45 τ.α.αγόρια=0,942 $F_{(1,1580)}=23,894$ $p<0,000$), ικανοποίηση (μ.ο.κορίτσια=1,24 τ.α.κορίτσια=0,710 μ.ο.αγόρια=1,41 τ.α.αγόρια=0,870 $F_{(1,1565)}=17,684$ $p<0,000$), αυτοπεποίθηση (μ.ο.κορίτσια=1,39 τ.α.κορίτσια=0,851 μ.ο.αγόρια=1,58 τ.α.αγόρια=0,988 $F_{(1,1549)}=16,516$ $p<0,000$), ότι θα έχουν ανταμείψει τους γονείς τους (μ.ο.κορίτσια=1,35 τ.α.κορίτσια=0,789 μ.ο.αγόρια=1,48 τ.α.αγόρια=0,900 $F_{(1,1561)}=9,549$ $p<0,002$) και αδιαφορία (μ.ο.κορίτσια=1,93 τ.α.κορίτσια=1,419 μ.ο.αγόρια=2,20 τ.α.αγόρια=1,490 $F_{(1,1578)}=13,951$ $p<0,000$) με ένα τέτοιο αποτέλεσμα. Αντίστοιχα, τα κορίτσια θα νιώσουν περισσότερο ντροπή (μ.ο.κορίτσια=3,52 τ.α.κορίτσια=1,550 μ.ο.αγόρια=3,31 τ.α.αγόρια=1,582 $F_{(1,1569)}=6,806$ $p<0,009$), απογοήτευση (μ.ο.κορίτσια=4,14 τ.α.κορίτσια=1,359 μ.ο.αγόρια=3,73 τ.α.αγόρια=1,524 $F_{(1,1539)}=31,171$ $p<0,000$), θα κατηγορήσουν τον εαυτό τους περισσότερο (μ.ο.κορίτσια=4,06 τ.α.κορίτσια=1,300 μ.ο.αγόρια=3,72 τ.α.αγόρια=1,468 $F_{(1,1574)}=24,312$ $p<0,000$) και θα νιώσουν περισσότερο αποτυχημένα (μ.ο.κορίτσια=3,86 τ.α.κορίτσια=1,407 μ.ο.αγόρια=3,43 τ.α.αγόρια=1,540 $F_{(1,1576)}=32,550$ $p<0,000$).



Σχήμα 64: Η αντιμετώπιση της αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους ίδιους τους μαθητές (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, σε σχέση με τους μαθητές των δημόσιων, δηλώνουν (βλέπε σχήμα 65) ότι θα νιώσουν σε μικρότερο βαθμό ανακούφιση (μ.ο.δημοσίων=1,38 τ.α.δημοσίων=0,851 μ.ο.ιδιωτικών=1,21 τ.α.ιδιωτικών=0,572 $F_{(1,1587)}=5,747$ $p<0,017$), ικανοποίηση (μ.ο.δημοσίων=1,33 τ.α.δημοσίων=0,809 μ.ο.ιδιωτικών=1,18 τ.α.ιδιωτικών=0,555 $F_{(1,1566)}=5,448$ $p<0,020$), αυτοπεποίθηση (μ.ο.δημοσίων=1,50 τ.α.δημοσίων=0,933 μ.ο.ιδιωτικών=1,31 τ.α.ιδιωτικών=0,790 $F_{(1,1550)}=6,112$ $p<0,014$), ότι θα έχουν ανταμείψει τους γονείς τους (μ.ο.δημοσίων=1,42 τ.α.δημοσίων=0,860 μ.ο.ιδιωτικών=1,28 τ.α.ιδιωτικών=0,686 $F_{(1,1562)}=4,326$ $p<0,038$) και αδιαφορία (μ.ο.δημοσίων=2,09 τ.α.δημοσίων=1,467 μ.ο.ιδιωτικών=1,77 τ.α.ιδιωτικών=1,349 $F_{(1,1579)}=6,747$ $p<0,009$), ενώ αντίστοιχα δηλώνουν ότι θα νιώσουν ντροπή σε μεγαλύτερο βαθμό (μ.ο.δημοσίων=3,39 τ.α.δημοσίων=1,571 μ.ο.ιδιωτικών=3,69 τ.α.ιδιωτικών=1,516 $F_{(1,1570)}=5,512$ $p<0,019$).



Σχήμα 65: Η αντιμετώπιση της αποτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις από τους ίδιους τους μαθητές (Μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, σε σχέση με τους μαθητές της Β' τάξης, δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι θα νιώσουν απογοήτευση (μ.ο.Β'τάξης=4,01 τ.α.Β'τάξης=1,407 μ.ο.Γ'τάξης=3,85 τ.α.Γ'τάξης=1,527 $F_{(1,1540)}=4,208$ $p<0,040$) ή ότι θα προσπαθήσουν ξανά (μ.ο.Β'τάξης=4,10 τ.α.Β'τάξης=1,281 μ.ο.Γ'τάξης=3,69 τ.α.Γ'τάξης=1,503 $F_{(1,1575)}=32,070$ $p<0,000$).

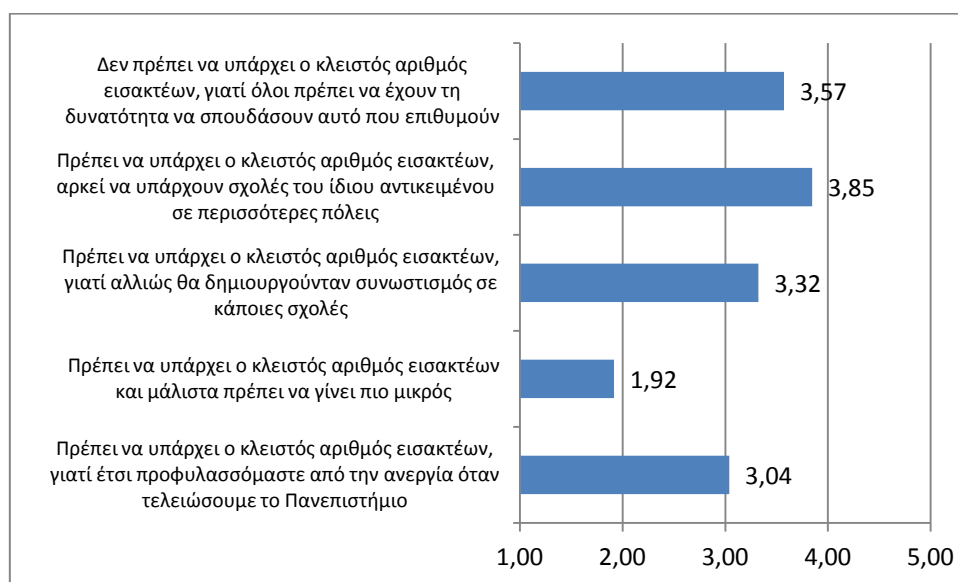
Οι μαθητές της Αττικής δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας κι εκείνοι σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ότι θα έχουν ανταμείψει τους γονείς τους σε

περίπτωση αποτυχίας στις εξετάσεις (μ.ο.Αττικής=1,34 τ.α.Αττικής=0,765
μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=1,44 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=0,885
μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,50 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών
περιοχών=0,920 $F_{(2,1561)}=3,753$ $p<0,024$).

5.13 Η γνώμη των μαθητών για τον κλειστό αριθμό εισακτέων⁶

Πρέπει ή δεν πρέπει να υπάρχει κλειστός αριθμός εισακτέων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και με ποιες προϋποθέσεις; Το θέμα είναι σύνθετο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, λοιπόν,

Ποια είναι η γνώμη σου για τον κλειστό αριθμό εισακτέων;



Σχήμα 66: Η γνώμη των μαθητών για τον κλειστό αριθμό εισακτέων (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

οι μαθητές συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι γενικά δεν θα έπρεπε να υπάρχει κλειστός αριθμός εισακτέων, γιατί όλοι θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν αυτό που επιθυμούν (μ.ο.=3,57). Από τη στιγμή, όμως, που υπάρχει, θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ως αντιστάθμισμα την ύπαρξη σχολών του ίδιου

⁶ Όπως φάνηκε από την προέρευνα, οι μαθητές γνώριζαν ότι κύριο χαρακτηριστικό των Πανελλήνιων εξετάσεων είναι η εισαγωγή συγκεκριμένου αριθμού μαθητών σε κάθε σχολή των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας. Επειδή, ωστόσο, η έννοια του « κλειστού αριθμού εισακτέων» (numerus clausus), διατυπωμένη κατά αυτόν τον τρόπο, δεν τους ήταν οικεία, θεωρήθηκε σκόπιμο να τοποθετηθεί ένα παράδειγμα μετά τη διατύπωση της σχετικής ερώτησης για την αποφυγή παρερμηνειών.

Σημ.: Με τον κλειστό αριθμό εισακτέων εννοείται ότι σε κάθε σχολή εισάγεται κάθε χρόνο ένας συγκεκριμένος αριθμός μαθητών.

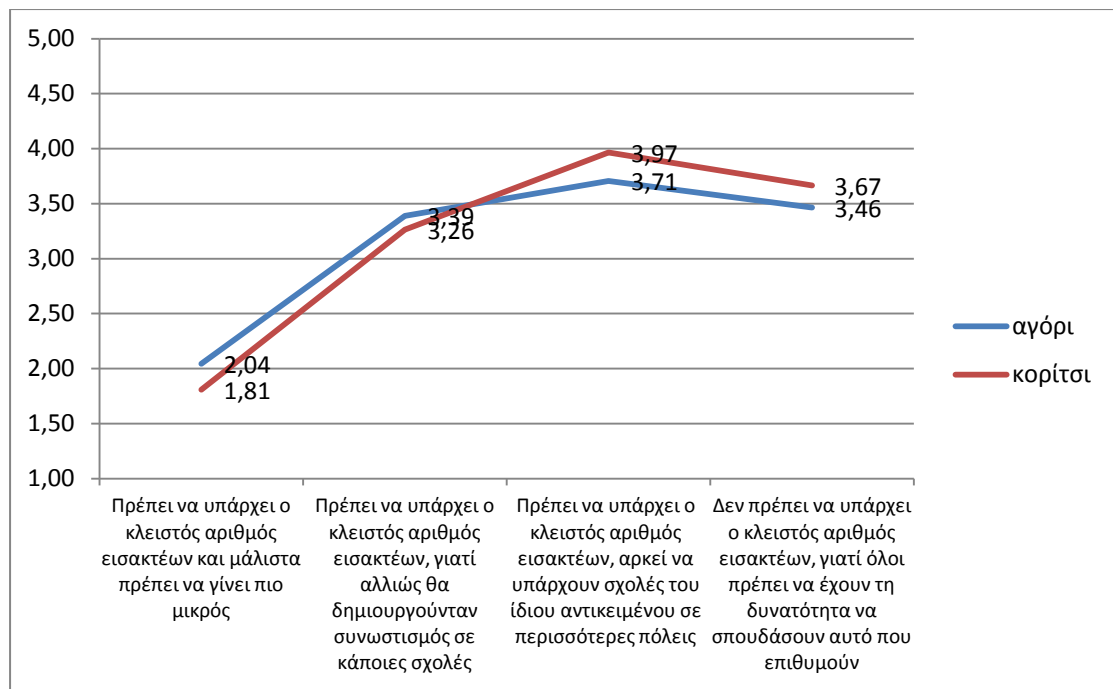
Π.χ. Στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών θα εισαχθούν φέτος 200 μαθητές, αυτοί που θα έχουν συγκεντρώσει την υψηλότερη βαθμολογία και θα έχουν δηλώσει τη σχολή αυτή σε υψηλή θέση προτίμησης στο μηχανογραφικό τους δελτίο.

επιστημονικού αντικειμένου σε περισσότερες πόλεις (μ.ο.=3,85). Στο ίδιο πνεύμα, διαφωνούν με το ενδεχόμενο να μειωθεί περισσότερο ο αριθμός των εισακτέων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (μ.ο.=1,92). Οι μαθητές, επίσης, θεωρούν ότι η ύπαρξη του κλειστού αριθμού εισακτέων παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο στο να τους προφυλάσσει από την ανεργία μετά το τέλος των σπουδών τους (μ.ο.=3,04). Τέλος, θεωρούν ότι, αν δεν υπήρχε αυτός, θα δημιουργούνταν συνωστισμός σε κάποιες σχολές (μ.ο.=3,32).

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές δεν βρέθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Β' και της Γ' τάξης του Λυκείου. Επίσης, δεν βρέθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

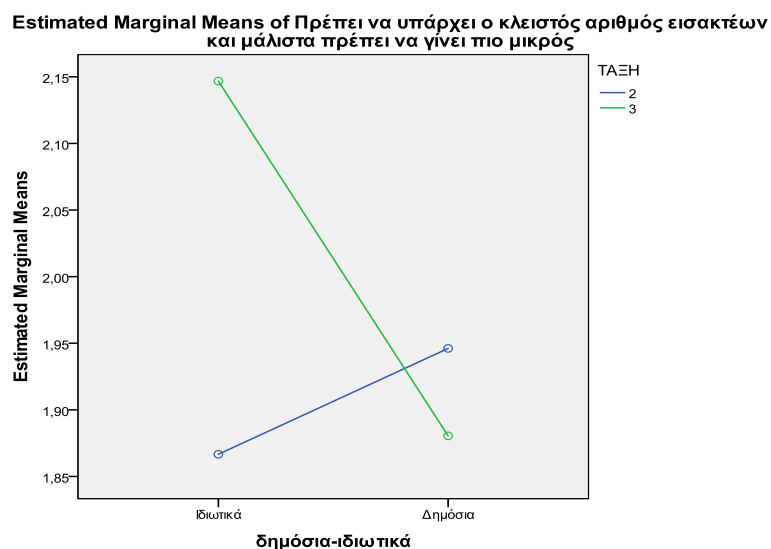
Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των δημόσιων ότι ο κλειστός αριθμός εισακτέων πρέπει να υπάρχει γιατί τους προφυλάσσει από την ανεργία μετά το τέλος των σπουδών τους (μ.ο.δημοσίων=3,02 τ.α.δημοσίων=1,191 μ.ο.ιδιωτικών=3,23 τ.α.ιδιωτικών=1,211 $F_{(1,1593)}=4,666$ $p<0,031$). Επίσης, συμφωνούν λιγότερο από ό,τι οι μαθητές των δημόσιων σχολείων με την άποψη ότι δεν πρέπει να υπάρχει κλειστός αριθμός εισακτέων γιατί όλοι θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν αυτό που επιθυμούν (μ.ο.δημοσίων=3,62 τ.α.δημοσίων=1,222 μ.ο.ιδιωτικών=3,16 τ.α.ιδιωτικών=1,285 $F_{(1,1594)}=20,624$ $p<0,000$).

Όπως φαίνεται στο σχήμα 67, τα κορίτσια συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια με την άποψη ότι δεν πρέπει να υπάρχει κλειστός αριθμός εισακτέων γιατί όλοι θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν αυτό που επιθυμούν (μ.ο.κορίτσια=3,67 τ.α.κορίτσια=1,224 μ.ο.αγόρια=3,46 τ.α.αγόρια=1,243 $F_{(1,1593)}=10,466$ $p<0,001$). Στο ίδιο πνεύμα, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ότι, αν πρέπει να υπάρχει, τότε προϋπόθεση είναι η ύπαρξη σχολών του ίδιου αντικειμένου σε περισσότερες πόλεις (μ.ο.κορίτσια=3,97 τ.α.κορίτσια=1,058 μ.ο.αγόρια=3,71 τ.α.αγόρια=1,129 $F_{(1,1594)}=22,362$ $p<0,000$). Τα αγόρια, από την άλλη μεριά, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια ότι πρέπει να υπάρχει κλειστός αριθμός εισακτέων γιατί αλλιώς θα δημιουργούνταν συνωστισμός σε κάποιες σχολές (μ.ο.κορίτσια=3,26 τ.α.κορίτσια=1,178 μ.ο.αγόρια=3,39 τ.α.αγόρια=1,181 $F_{(1,1595)}=4,470$ $p<0,035$) και μάλιστα συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια με την άποψη να μειωθεί περισσότερο ο αριθμός των εισακτέων (μ.ο.κορίτσια=1,81 τ.α.κορίτσια=0,975 μ.ο.αγόρια=2,04 τ.α.αγόρια=1,118 $F_{(1,1593)}=20,269$ $p<0,000$).



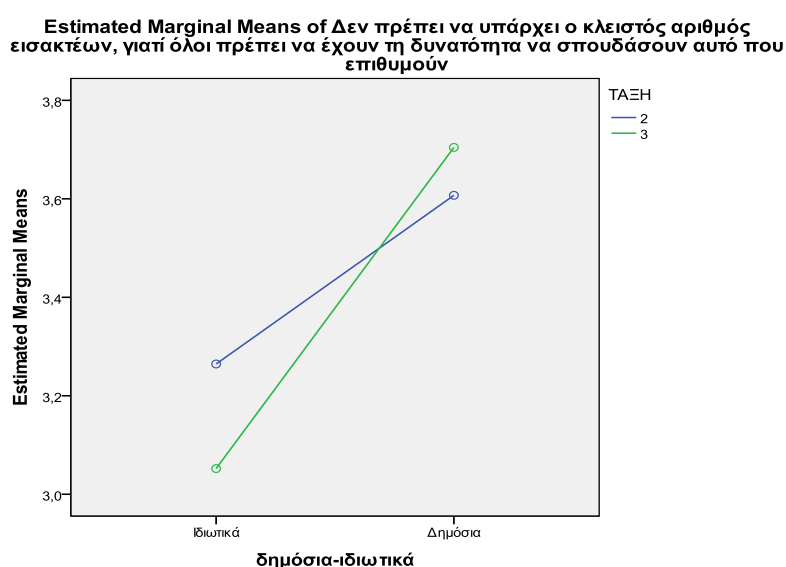
Σχήμα 67: Η γνώμη των μαθητών για τον κλειστό αριθμό εισακτέων (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p < 0,05$)

Μετά την πολυπαραγοντική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι, όσον αφορά στο πρέπει να υπάρχει ο κλειστός αριθμός εισακτέων και μάλιστα πρέπει να γίνει πιο μικρός, ενώ οι απαντήσεις των μαθητών της Β' τάξης των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων δεν διαφέρουν πολύ, στις απαντήσεις των μαθητών της Γ' τάξης παρατηρείται ότι εκείνοι των ιδιωτικών σχολείων συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη περισσότερο από τους συμμαθητές τους των δημόσιων σχολείων ($F = 5,460$ $p < 0,020$), όπως φαίνεται στο σχήμα 68.



Σχήμα 68: Αλληλεπίδραση του τύπου του σχολείου και της τάξης φοίτησης ($F = 5,460$ $p < 0,020$).

Επίσης, όσον αφορά στο ότι δεν πρέπει να υπάρχει ο κλειστός αριθμός εισακτέων, γιατί όλοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν αυτό που επιθυμούν, επιβεβαιώθηκε ξανά ότι τόσο οι μαθητές της Β' τάξης όσο και οι μαθητές της Γ' τάξης των δημόσιων σχολείων συμφωνούν με την άποψη αυτή σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές τους των ιδιωτικών σχολείων (βλέπε σχήμα 69). Μάλιστα, όπως και προηγουμένως, η μεγαλύτερη διαφορά διαπιστώνεται στις απαντήσεις των μαθητών της Γ' τάξης, όπου παρατηρείται ότι εκείνοι των δημόσιων σχολείων συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές τους των ιδιωτικών σχολείων. Οι μαθητές της Γ' τάξης των δημόσιων σχολείων άλλωστε είναι εκείνοι που συμφωνούν περισσότερο από όλους, ενώ οι συμμαθητές τους των ιδιωτικών σχολείων λιγότερο από όλους ($F=4,061$ $p<0,044$).

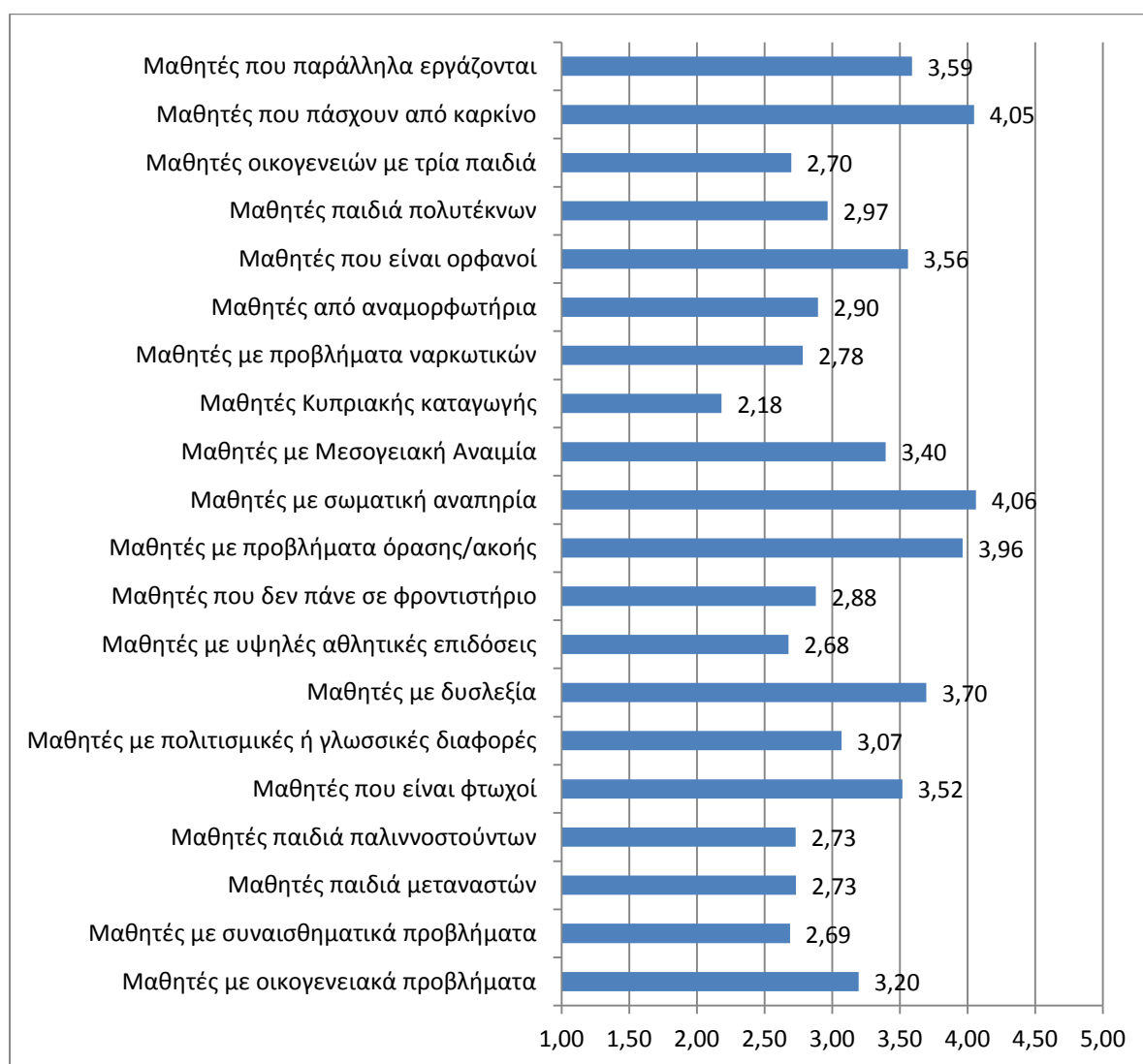


Σχήμα 69: Αλληλεπίδραση του τύπου του σχολείου και της τάξης φοίτησης ($F=4,061$ $p<0,044$).

5.14 Ειδικές κατηγορίες υποψηφίων

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να πουν την άποψή τους για το ποιες κατηγορίες μαθητών και σε τι βαθμό πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση για την εισαγωγή τους στα ελληνικά τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Κατά τη γνώμη σου, ποιες κατηγορίες μαθητών πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση στην εισαγωγή τους στα ελληνικά Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι.;



Σχήμα 70: Η γνώμη των μαθητών για τις κατηγορίες μαθητών που πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

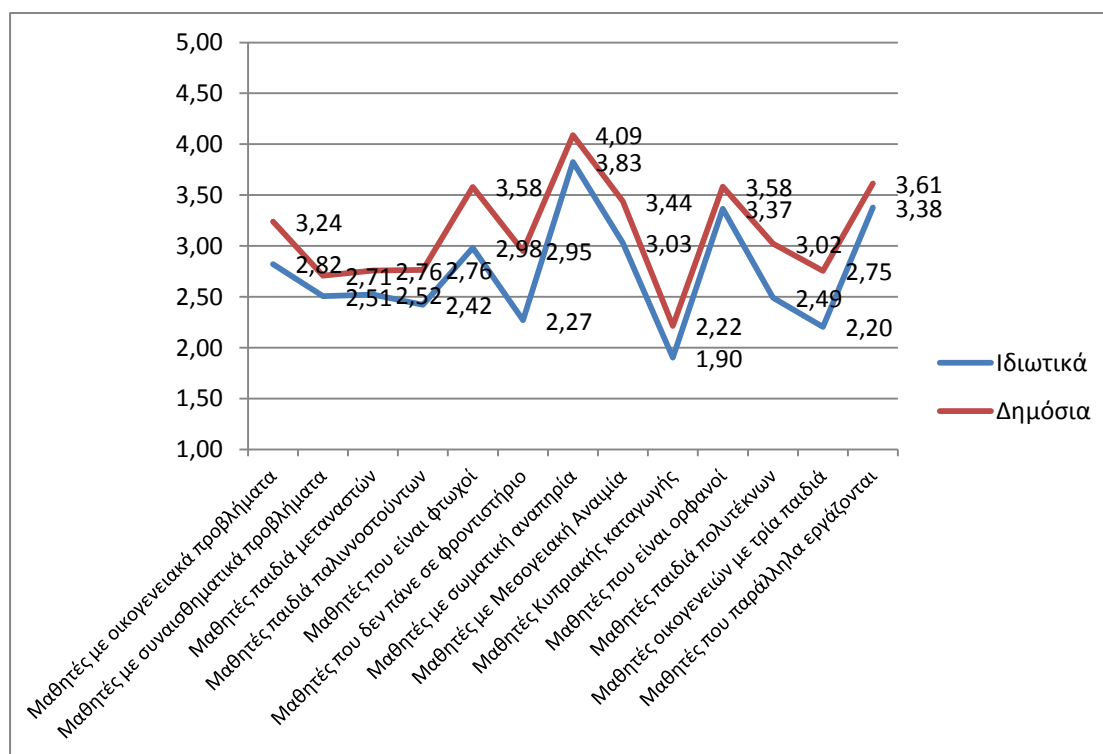
Όπως βλέπουμε στο σχήμα 70, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές συμφωνούν πως κατά κύριο λόγο πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση όσοι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας (καρκινοπαθείς μ.ο.=4,05, άτομα με σωματική αναπηρία μ.ο.=4,06, με προβλήματα όρασης/ακοής μ.ο.=3,96, με μεσογειακή αναιμία μ.ο.=3,40). Αξιοσημείωτο είναι ότι ανάλογα υψηλό μέσο όρο συγκεντρώνουν και όσοι πάσχουν από δυσλεξία (μ.ο.=3,70). Επίσης, μεγάλο μέσο όρο σύμφωνα με τις

απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώνουν όσοι αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα (μαθητές που παράλληλα εργάζονται μ.ο.=3,59, μαθητές που είναι φτωχοί μ.ο.=3,52) αλλά και όσοι είναι ορφανοί (μ.ο.=3,56) ή αντιμετωπίζουν άλλου είδους οικογενειακά προβλήματα (μ.ο.=3,20). Τους χαμηλότερους μέσους όρους συναντούμε όταν πρόκειται για μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα (μ.ο.=2,69), για μαθητές με υψηλές αθλητικές επιδόσεις (μ.ο.=2,68) και για μαθητές κυπριακής καταγωγής (μ.ο.=2,18). Κατά τα άλλα, διάκριση φαίνεται πως γίνεται από τους μαθητές σε σχέση με την ειδική μεταχείριση ανάμεσα σε παιδιά πολύτεκνων και τρίτεκνων οικογενειών (μ.ο.πολύτεκνων=2,97 μ.ο.τρίτεκνων=2,70). Τέλος, όσον αφορά τις υπόλοιπες κατηγορίες, κατά φθίνοντα μέσο όρο, συναντούμε τους μαθητές με γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές (μ.ο.=3,07), τους μαθητές από αναμορφωτήρια (μ.ο.=2,90), τους μαθητές που δεν πηγαίνουν σε φροντιστήριο (μ.ο.=2,88), τους μαθητές με προβλήματα ναρκωτικών (μ.ο.=2,78) και τους μαθητές που είναι παιδιά μεταναστών και παλιννοστούντων (μ.ο.=2,73).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι, στις περισσότερες κατηγορίες μαθητών που πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές των δημοσίων σχολείων σε σχέση με τους μαθητές των ιδιωτικών σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν υψηλότερους μέσους όρους (βλέπε σχήμα 71). Συγκεκριμένα:

Μαθητές με σωματική αναπηρία	μ.ο.δημοσίων=4,09 τ.α.δημοσίων=1,098 μ.ο.ιδιωτικών=3,83 τ.α.ιδιωτικών=1,207 $F_{(1,1595)}=8,458$ $p<0,004$
Μαθητές με μεσογειακή αναιμία	μ.ο.δημοσίων=3,44 τ.α.δημοσίων=1,272 μ.ο.ιδιωτικών=3,03 τ.α.ιδιωτικών=1,399 $F_{(1,1585)}=15,052$ $p<0,000$
Μαθητές με οικογενειακά προβλήματα	μ.ο.δημοσίων=3,44 τ.α.δημοσίων=1,272 μ.ο.ιδιωτικών=2,82 τ.α.ιδιωτικών=1,263 $F_{(1,1594)}=16,947$ $p<0,000$
Μαθητές που είναι φτωχοί	μ.ο.δημοσίων=3,44 τ.α.δημοσίων=1,272 μ.ο.ιδιωτικών=2,82 τ.α.ιδιωτικών=1,263 $F_{(1,1592)}=37,678$ $p<0,000$
Μαθητές που είναι ορφανοί	μ.ο.δημοσίων=3,58 τ.α.δημοσίων=1,242 μ.ο.ιδιωτικών=3,37 τ.α.ιδιωτικών=1,364 $F_{(1,1594)}=4,436$ $p<0,035$
Μαθητές παιδιά πολύτεκνων	μ.ο.δημοσίων=3,02 τ.α.δημοσίων=1,329 μ.ο.ιδιωτικών=2,49 τ.α.ιδιωτικών=1,321 $F_{(1,1593)}=23,926$ $p<0,000$
Μαθητές παιδιά τρίτεκνων	μ.ο.δημοσίων=2,75 τ.α.δημοσίων=1,296 μ.ο.ιδιωτικών=2,20 τ.α.ιδιωτικών=1,235 $F_{(1,1593)}=27,325$ $p<0,000$
Μαθητές που παράλληλα εργάζονται	μ.ο.δημοσίων=3,61 τ.α.δημοσίων=1,196 μ.ο.ιδιωτικών=3,38 τ.α.ιδιωτικών=1,369 $F_{(1,1593)}=5,525$ $p<0,019$

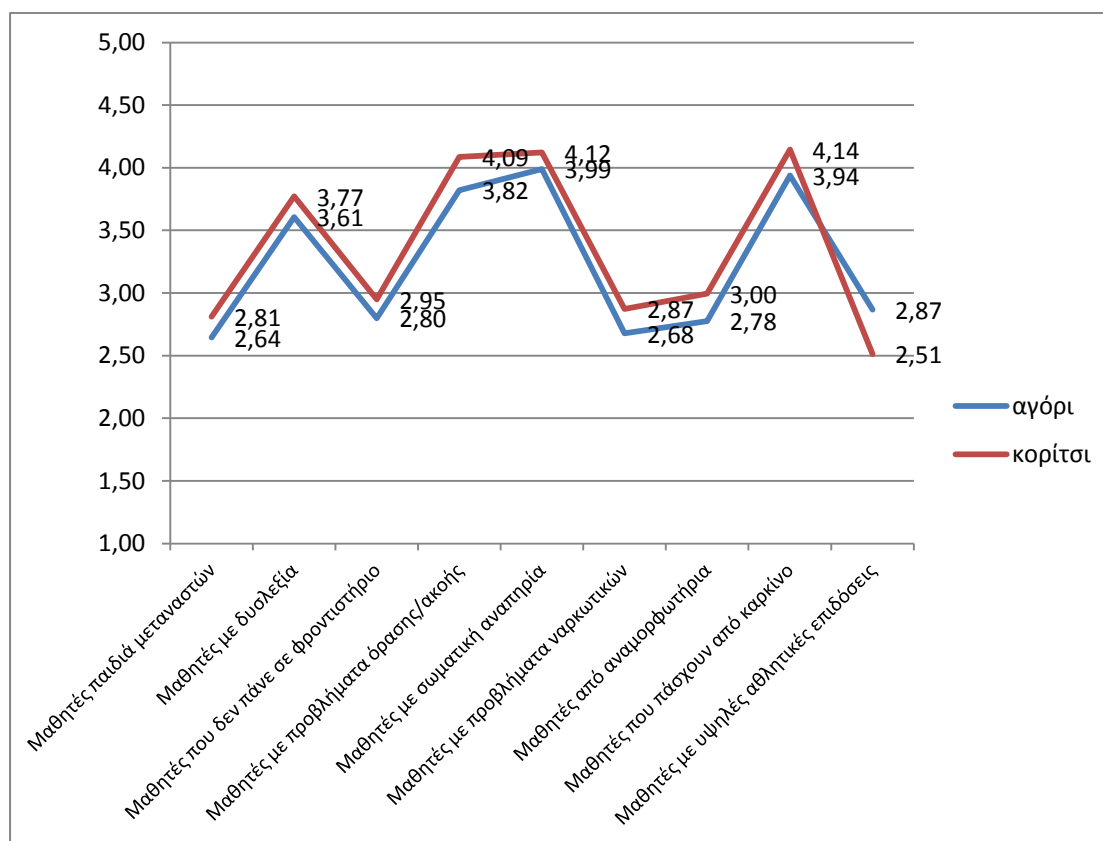
Μαθητές που δεν πάνε σε φροντιστήριο	μ.ο.δημοσίων=2,95 τ.α.δημοσίων=1,356 μ.ο.ιδιωτικών=2,27 τ.α.ιδιωτικών=1,355 $F_{(1,1592)}=37,785$ $p<0,000$
Μαθητές παιδιά μεταναστών	μ.ο.δημοσίων=2,76 τ.α.δημοσίων=1,247 μ.ο.ιδιωτικών=2,52 τ.α.ιδιωτικών=1,361 $F_{(1,1592)}=5,274$ $p<0,022$
Μαθητές παιδιά παλιννοστούντων	μ.ο.δημοσίων=2,76 τ.α.δημοσίων=1,163 μ.ο.ιδιωτικών=2,42 τ.α.ιδιωτικών=1,197 $F_{(1,1585)}=12,864$ $p<0,000$
Μαθητές κυπριακής καταγωγής	μ.ο.δημοσίων=2,22 τ.α.δημοσίων=1,152 μ.ο.ιδιωτικών=1,90 τ.α.ιδιωτικών=1,113 $F_{(1,1587)}=10,944$ $p<0,001$
Μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα	μ.ο.δημοσίων=2,71 τ.α.δημοσίων=1,208 μ.ο.ιδιωτικών=2,51 τ.α.ιδιωτικών=1,292 $F_{(1,1593)}=4,134$ $p<0,042$



Σχήμα 71: Η γνώμη των μαθητών για τις κατηγορίες μαθητών που πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση (Μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Επίσης, διαπιστώνεται (βλέπε σχήμα 72) ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση μαθητές που πάσχουν από καρκίνο (μ.ο.κορίτσια=4,14 τ.α.κορίτσια=1,101 μ.ο.αγόρια=3,94 τ.α.αγόρια=1,175 $F_{(1,1589)}=13,196$ $p<0,000$), μαθητές με σωματική αναπηρία (μ.ο.κορίτσια=4,12 τ.α.κορίτσια=1,076 μ.ο.αγόρια=3,99 τ.α.αγόρια=1,150 $F_{(1,1594)}=5,681$ $p<0,017$), μαθητές με προβλήματα όρασης/ακοής (μ.ο.κορίτσια=4,09

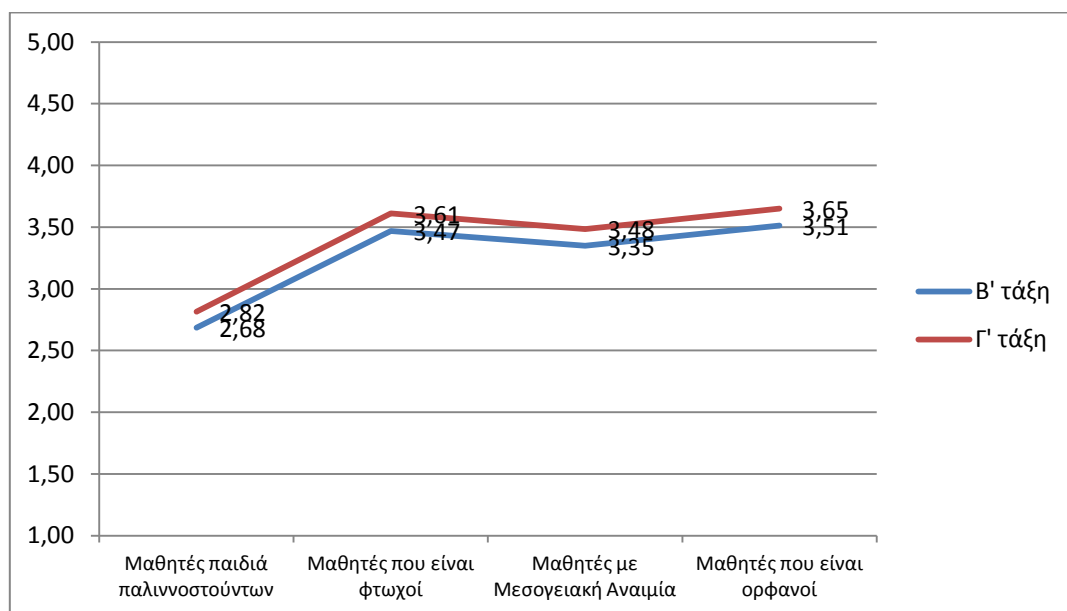
τ.α.κορίτσια=1,071 μ.ο.αγόρια=3,82 τ.α.αγόρια=1,225 $F_{(1,1591)}=21,141$ $p<0,000$), μαθητές με προβλήματα ναρκωτικών (μ.ο.κορίτσια=2,87 τ.α.κορίτσια=1,334 μ.ο.αγόρια=2,68 τ.α.αγόρια=1,453 $F_{(1,1589)}=7,738$ $p<0,005$), μαθητές από αναμορφωτήρια (μ.ο.κορίτσια=3,00 τ.α.κορίτσια=1,302 μ.ο.αγόρια=2,78 τ.α.αγόρια=1,360 $F_{(1,1587)}=10,728$ $p<0,001$), μαθητές με δυσλεξία (μ.ο.κορίτσια=3,77 τ.α.κορίτσια=1,048 μ.ο.αγόρια=3,61 τ.α.αγόρια=1,167 $F_{(1,1591)}=8,913$ $p<0,003$), μαθητές παιδιά μεταναστών (μ.ο.κορίτσια=2,81 τ.α.κορίτσια=1,248 μ.ο.αγόρια=2,64 τ.α.αγόρια=1,271 $F_{(1,1591)}=6,967$ $p<0,008$) και μαθητές που δεν πηγαίνουν σε φροντιστήριο (μ.ο.κορίτσια=2,95 τ.α.κορίτσια=1,378 μ.ο.αγόρια=2,80 τ.α.αγόρια=1,360 $F_{(1,1591)}=4,711$ $p<0,030$). Αντίθετα, δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τα αγόρια πως πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση μαθητές με υψηλές αθλητικές επιδόσεις (μ.ο.κορίτσια=2,51 τ.α.κορίτσια=1,280 μ.ο.αγόρια=2,87 τ.α.αγόρια=1,317 $F_{(1,1590)}=29,887$ $p<0,000$).



Σχήμα 72: Η γνώμη των μαθητών για τις κατηγορίες μαθητών που πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, σε σχέση με τους μαθητές της Β' τάξης, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές που είναι παιδιά παλιννοστούντων (μ.ο.Γ'τάξης=2,82 τ.α.Γ'τάξης=1,195 μ.ο.Β'τάξης=2,68 τ.α.Β'τάξης=1,156 $F_{(1,1585)}=4,543$ $p<0,033$), οι μαθητές που είναι φτωχοί

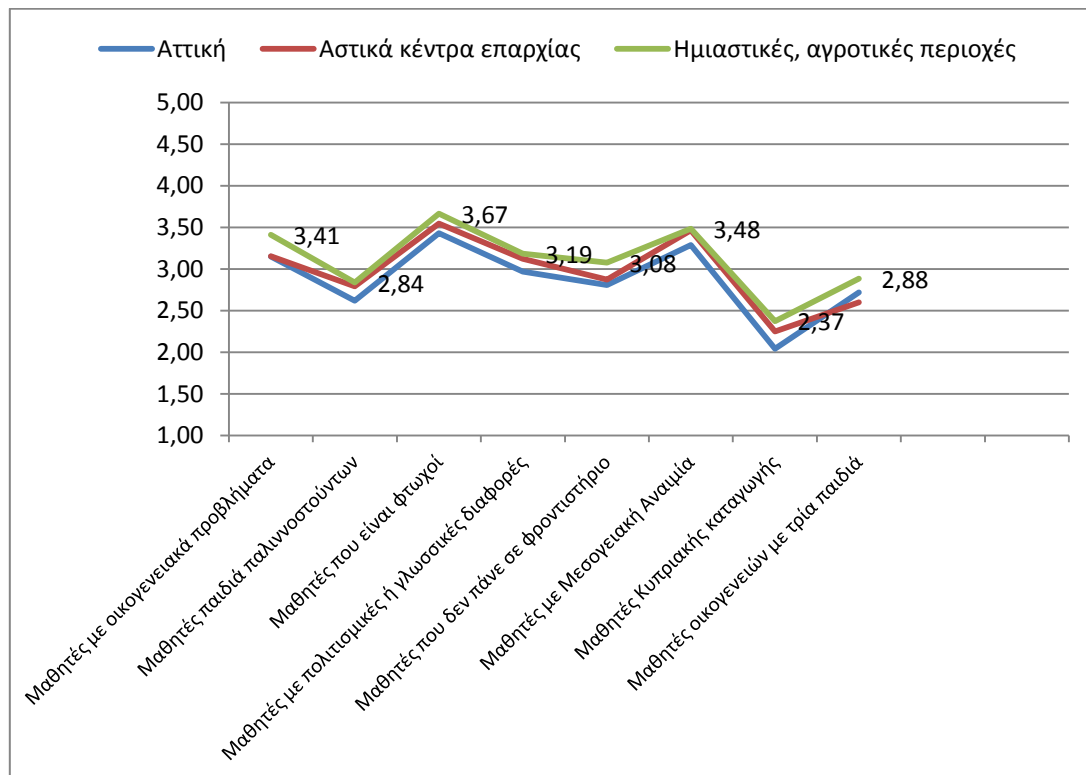
(μ.ο.Γ'τάξης=3,61 τ.α.Γ'τάξης=1,178 μ.ο.Β'τάξης=3,47 τ.α.Β'τάξης=1,217 $F_{(1,1592)}=4,975$ $p<0,026$), οι μαθητές που πάσχουν από μεσογειακή αναιμία (μ.ο.Γ'τάξης=3,48 τ.α.Γ'τάξης=1,253 μ.ο.Β'τάξης=3,35 τ.α.Β'τάξης=1,310 $F_{(1,1585)}=3,843$ $p<0,050$) και οι μαθητές που είναι ορφανοί (μ.ο.Γ'τάξης=3,65 τ.α.Γ'τάξης=1,278 μ.ο.Β'τάξης=3,51 τ.α.Β'τάξης=1,244 $F_{(1,1594)}=4,359$ $p<0,037$).



Σχήμα 73: Η γνώμη των μαθητών για τις κατηγορίες μαθητών που πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση (Μέσοι όροι σε Β' και Γ' τάξη - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Αναλύοντας τις απαντήσεις των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές της Αττικής δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας-κι αυτοί με τη σειρά τους σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών- ότι πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση οι μαθητές με οικογενειακά προβλήματα (μ.ο.Αττικής=3,15 τ.α.Αττικής=1,278 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,16 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,218 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,41 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,243 $F_{(2,1593)}=4,707$ $p<0,009$), τα παιδιά των παλιννοστούντων (μ.ο.Αττικής=2,62 τ.α.Αττικής=1,191 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,80 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,139 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,84 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,183 $F_{(2,1584)}=5,129$ $p<0,006$), οι μαθητές που είναι φτωχοί (μ.ο.Αττικής=3,43 τ.α.Αττικής=1,230 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,55 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,185 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,67 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,178 $F_{(2,1591)}=3,859$ $p<0,021$), οι μαθητές με πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές (μ.ο.Αττικής=2,97 τ.α.Αττικής=1,244 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,13 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,157 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,19

τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,180 $F_{(2,1589)}=4,251$ $p<0,014$) , οι μαθητές που δεν παρακολουθούν φροντιστήριο (μ.ο.Αττικής=2,81 τ.α.Αττικής=1,390 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,87 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,341 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,08 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,384 $F_{(2,1591)}=3,621$ $p<0,027$), οι μαθητές με μεσογειακή αναιμία (μ.ο.Αττικής=3,29 τ.α.Αττικής=1,312 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,47 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,288 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,48 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,229 $F_{(2,1584)}=3,887$ $p<0,021$), οι μαθητές κυπριακής καταγωγής (μ.ο.Αττικής=2,04 τ.α.Αττικής=1,137 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,25 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,141 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,37 τ.α.ημιαστικών- αγροτικών περιοχών=1,176 $F_{(2,1586)}=9,789$ $p<0,000$) και οι μαθητές οικογενειών με τρία παιδιά (μ.ο.Αττικής=2,72 τ.α.Αττικής=1,308 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,60 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,286 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,88 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,297 $F_{(2,1592)}=4,630$ $p<0,010$). Σε αυτή την τελευταία περίπτωση μόνο, το δείγμα από την Αττική παρουσιάζει μεγαλύτερο μέσο όρο από τα αστικά κέντρα της επαρχίας.

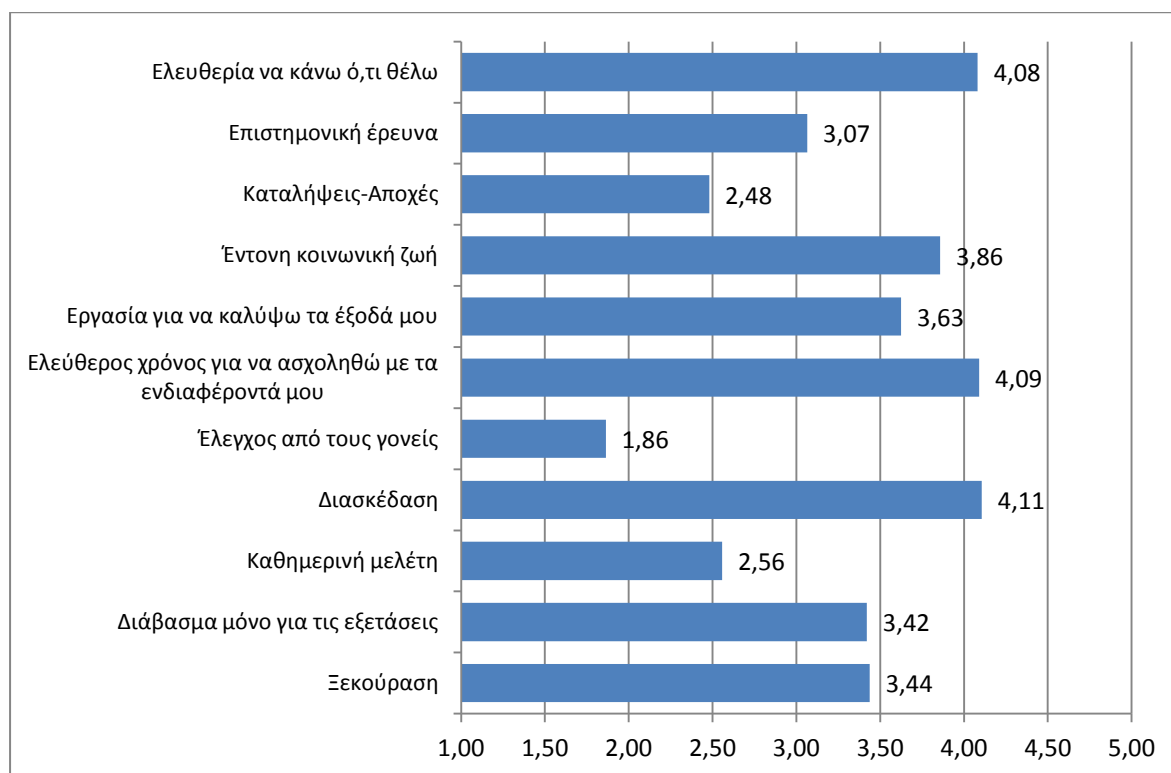


Σχήμα 74: Η γνώμη των μαθητών για τις κατηγορίες μαθητών που πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση (Μέσοι όροι σε Αττική, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

5.15 Η φοιτητική ζωή και τα χαρακτηριστικά της

Στην ερώτηση « Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι τα παρακάτω θα είναι χαρακτηριστικά της φοιτητικής σου ζωής», οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να περιγράψουν πώς φαντάζονται τη φοιτητική ζωή. Οι απαντήσεις τους (βλέπε σχήμα 75) δείχνουν ότι, μετά την πίεση των Πανελληνίων Εξετάσεων και περνώντας πια στο Πανεπιστήμιο, προσδοκούν κατά κύριο λόγο να απολαύσουν την ελευθερία να κάνουν ό,τι θέλουν (μ.ο.=4,08), να έχουν μια έντονη κοινωνική ζωή (μ.ο.=3,86), να διασκεδάσουν (μ.ο.=4,11), να έχουν ελεύθερο χρόνο για να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους (μ.ο.=4,09). Το διάβασμα θα τους απασχολεί όχι καθημερινά (μ.ο.=2,56), μα μόνο για τις εξετάσεις (μ.ο.=3,42), ενώ η επιστημονική έρευνα δεν φαίνεται να ανήκει στις προτεραιότητές τους (μ.ο.=3,07). Πολλοί από αυτούς πρόκειται μάλιστα να εργαστούν προκειμένου να καλύψουν τα έξοδά τους (μ.ο.=3,63). Κύριο χαρακτηριστικό της νέας τους ζωής θα είναι η απουσία ελέγχου από τους γονείς τους (μ.ο.=1,86).

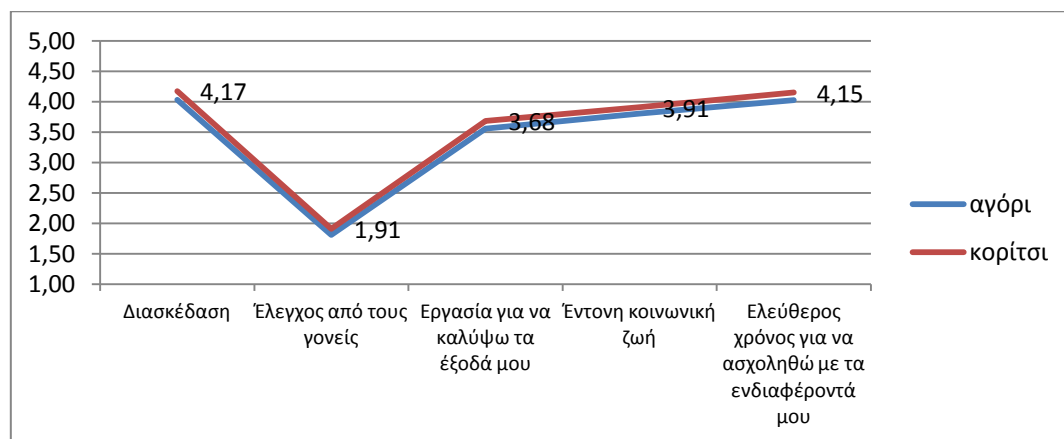
Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι τα παρακάτω θα είναι χαρακτηριστικά της φοιτητικής σου ζωής;



Σχήμα 75: Η γνώμη των μαθητών τα χαρακτηριστικά της φοιτητικής ζωής (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

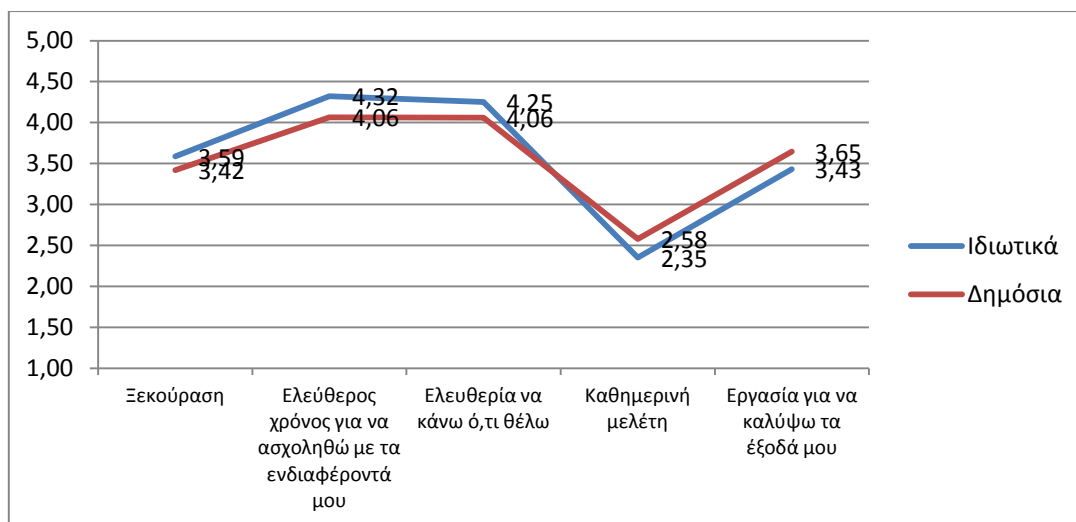
Τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια, όπως φαίνεται στο σχήμα 76, πιστεύουν πως η διασκέδαση (μ.ο.αγόρια=4,03 τ.α.αγόρια=1,004 μ.ο.κορίτσια=4,17 τ.α.κορίτσια=0,895 $F_{(1,1586)}=9,160$ $p<0,003$), η έντονη κοινωνική ζωή (μ.ο.αγόρια=3,80 τ.α.αγόρια=1,005 μ.ο.κορίτσια=3,91 τ.α.κορίτσια=0,960

$F_{(1,1595)}=4,642$ $p<0,031$), ο ελεύθερος χρόνος για να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους (μ.ο.αγόρια=4,02 τ.α.αγόρια=1,007 μ.ο.κορίτσια=4,15 τ.α.κορίτσια=0,910 $F_{(1,1590)}=7,003$ $p<0,008$) και η εργασία (μ.ο.αγόρια=3,55 τ.α.αγόρια=1,086 μ.ο.κορίτσια=3,68 τ.α.κορίτσια=1,034 $F_{(1,1597)}=6,006$ $p<0,014$) θα είναι σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηριστικά της φοιτητικής τους ζωής. Εξίσου, όμως, σε μεγαλύτερο βαθμό θα υπάρχει και ο έλεγχος από τους γονείς τους (μ.ο.αγόρια=1,81 τ.α.αγόρια=1,007 μ.ο.κορίτσια=1,91 τ.α.κορίτσια=0,907 $F_{(1,1576)}=4,646$ $p<0,031$).



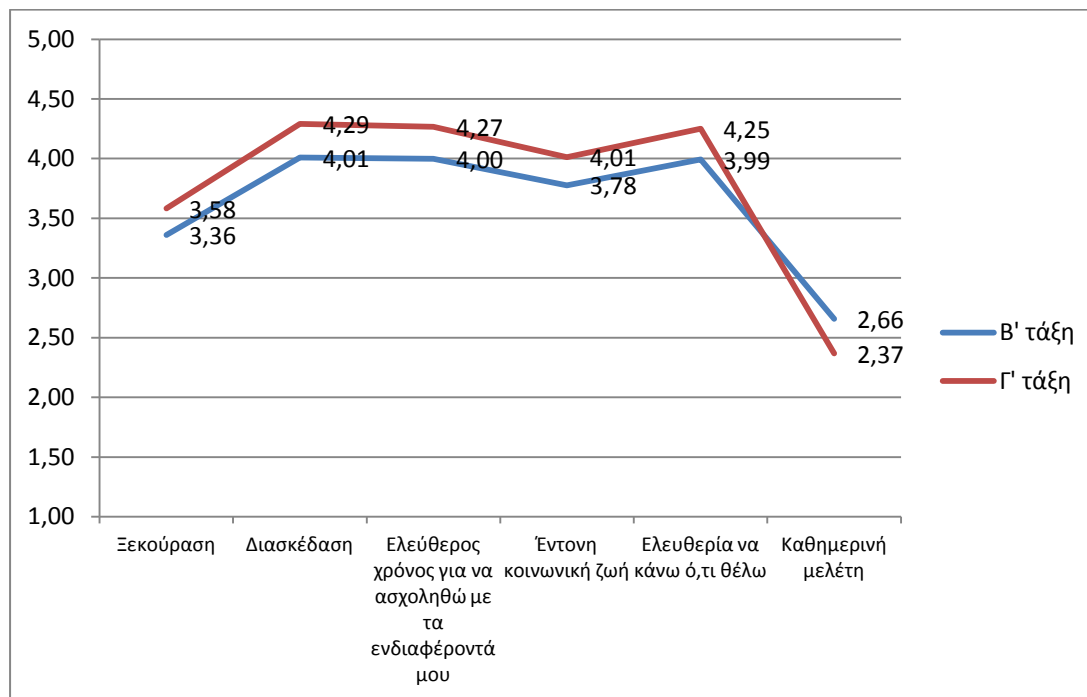
Σχήμα 76: Η γνώμη των μαθητών για τα χαρακτηριστικά της φοιτητικής ζωής (Μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές των δημοσίων (βλέπε σχήμα 77) πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η ξεκούραση (μ.ο.ιδιωτικών=3,59 τ.α.ιδιωτικών=0,969 μ.ο.δημοσίων=3,42 τ.α.δημοσίων=1,043 $F_{(1,1598)}=3,859$ $p<0,05$), ο ελεύθερος χρόνος (μ.ο.ιδιωτικών=4,32 τ.α.ιδιωτικών=0,786 μ.ο.δημοσίων=4,06 τ.α.δημοσίων=0,972 $F_{(1,1591)}=11,051$ $p<0,001$) και η ελευθερία να κάνουν ό,τι θέλουν (μ.ο.ιδιωτικών=4,25 τ.α.ιδιωτικών=0,949 μ.ο.δημοσίων=4,06 τ.α.δημοσίων=1,035 $F_{(1,1598)}=5,134$ $p<0,024$) θα είναι χαρακτηριστικά της φοιτητικής τους ζωής. Επίσης, δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των δημοσίων σχολείων πως θα εργαστούν (μ.ο.ιδιωτικών=3,43 τ.α.ιδιωτικών=1,084 μ.ο.δημοσίων=3,65 τ.α.δημοσίων=1,055 $F_{(1,1598)}=6,263$ $p<0,012$) και πως θα μελετούν καθημερινά (μ.ο.ιδιωτικών=2,35 τ.α.ιδιωτικών=1,109 μ.ο.δημοσίων=2,58 τ.α.δημοσίων=1,133 $F_{(1,1591)}=6,046$ $p<0,014$).



Σχήμα 77: Η γνώμη των μαθητών για τα χαρακτηριστικά της φοιτητικής ζωής (Μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p < 0,05$)

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, σε σχέση με τους μαθητές της Β', προσδοκούν σε μεγαλύτερο βαθμό να ξεκουραστούν (μ.ο.Β'τάξης=3,36 τ.α.Β'τάξης=1,011 μ.ο.Γ'τάξης=3,58 τ.α.Γ'τάξης=1,076 $F_{(1,1598)}=16,747$ $p < 0,00$), να διασκεδάσουν (μ.ο.Β'τάξης=4,01 τ.α.Β'τάξης=0,970 μ.ο.Γ'τάξης=4,29 τ.α.Γ'τάξης=0,880



Σχήμα 78: Η γνώμη των μαθητών για τα χαρακτηριστικά της φοιτητικής ζωής (Μέσοι όροι σε Γ' και Β' τάξη- Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p < 0,05$)

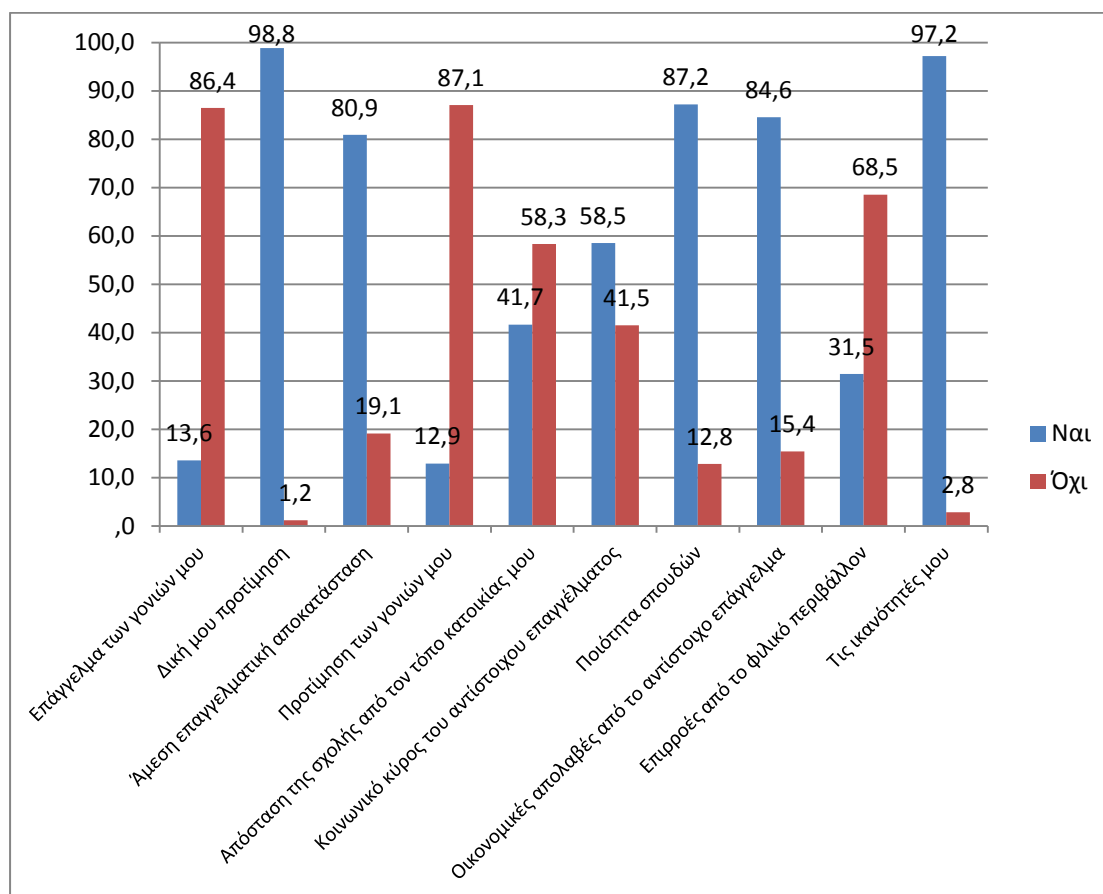
$p < 0,00$), να έχουν ελεύθερο χρόνο (μ.ο.Β'τάξης=4,00 τ.α.Β'τάξης=0,975 μ.ο.Γ'τάξης=4,27 τ.α.Γ'τάξης=0,899 $F_{(1,1591)}=28,432$ $p < 0,00$), να έχουν έντονη

κοινωνική ζωή (μ.ο.Β'τάξης=3,78 τ.α.Β'τάξης=0,979 μ.ο.Γ'τάξης=4,01 τ.α.Γ'τάξης=0,968 $F_{(1,1596)}=21,114$ $p<0,00$) και την ελευθερία να κάνουν ό,τι θέλουν (μ.ο.Β'τάξης=3,99 τ.α.Β'τάξης=1,068 μ.ο.Γ'τάξης=4,25 τ.α.Γ'τάξης=0,923 $F_{(1,1598)}=23,177$ $p<0,00$). Αντίστοιχα, η καθημερινή μελέτη θα τους απασχολήσει λιγότερο (μ.ο.Β'τάξης=2,66 τ.α.Β'τάξης=1,146 μ.ο.Γ'τάξης=2,37 τ.α.Γ'τάξης=1,081 $F_{(1,1591)}=23,865$ $p<0,00$) από τους μαθητές της Β' τάξης.

Ερευνώντας για στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα στις απαντήσεις των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών, βρέθηκε ότι οι μαθητές της Αττικής δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ότι οι καταλήψεις και οι αποχές θα είναι χαρακτηριστικό της φοιτητικής τους ζωής. Αντίστοιχα, οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών ότι οι καταλήψεις και οι αποχές θα είναι χαρακτηριστικό της φοιτητικής τους ζωής (μ.ο.Αττικής=2,62 τ.α.Αττικής=1,238 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,54 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,255 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,31 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,196 $F_{(2,1593)}=11,208$ $p<0,00$).

5.16 Τα κριτήρια επιλογής του αντικειμένου σπουδών

Ποια από τα παρακάτω κριτήρια θα λάβεις υπόψη σου για να δηλώσεις τις σχολές στις οποίες θα ήθελες να εισαχθείς;

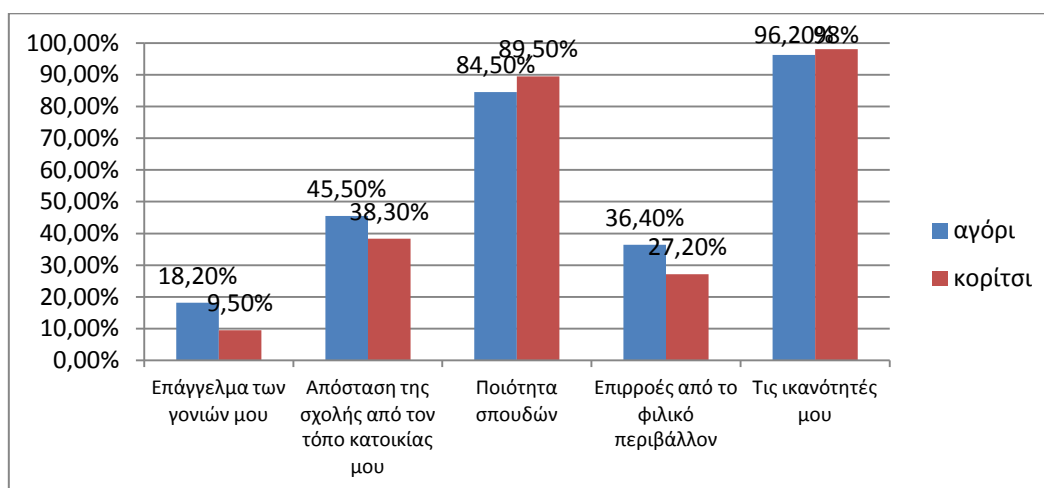


Σχήμα 79: Τα κριτήρια επιλογής του αντικειμένου σπουδών (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Όπως γίνεται φανερό από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, οι μαθητές δηλώνουν ότι το κύριο κριτήριο με βάση το οποίο θα επιλέξουν τη σχολή στην οποία θα σπουδάσουν είναι η δική τους προτίμηση (98,8%) και όχι η προτίμηση των γονιών τους (12,9%). Στο ίδιο πνεύμα άλλωστε δηλώνουν ότι δεν θα επηρεαστούν από το επάγγελμα των γονιών τους (13,6%). Οι μαθητές θα λάβουν πολύ σοβαρά υπόψη τις ικανότητές τους (97,2%) καθώς και την ποιότητα των προσφερόμενων σπουδών (87,2%). Επίσης, πολύ σημαντικό κριτήριο αναδεικνύεται η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση (80,9%) καθώς και οι οικονομικές απολαβές που θα τους προσφέρει το αντίστοιχο επάγγελμα (84,6%), ενώ θα συνυπολογίσουν και το κοινωνικό κύρος του, αν και σε μικρότερο βαθμό (58,5%). Τέλος, μικρότερο ρόλο στην επιλογή τους θα παίξουν οι επιρροές από το φιλικό περιβάλλον (31,5%) και η απόσταση της σχολής από τον τόπο κατοικίας τους (41,7%).

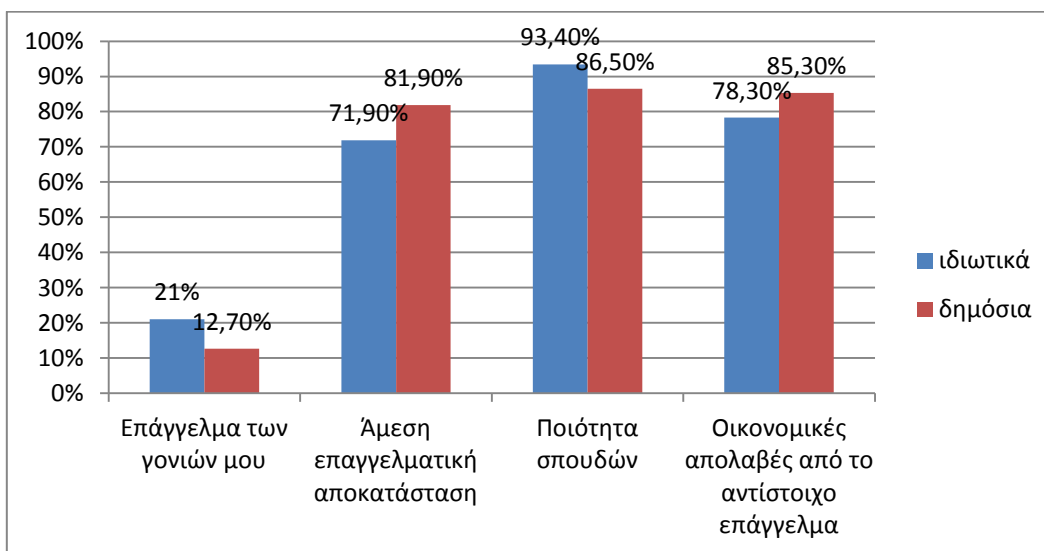
Αναλύοντας τις απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών διαπιστώνεται ότι τα αγόρια θα λάβουν υπόψη τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια το επάγγελμα των γονιών τους (ναι αγοριών=18,2% ναι κοριτσιών=9,5% $\chi^2=26,110$

$p < 0,000$), την απόσταση από τον τόπο κατοικίας τους (ναι αγοριών=45,5% ναι κοριτσιών=38,3% $\chi^2=8,247$ $p < 0,002$) και τις επιρροές από το φιλικό περιβάλλον (ναι αγοριών=36,4% ναι κοριτσιών=27,2% $\chi^2=15,509$ $p < 0,000$). Από την άλλη μεριά, τα κορίτσια θα λάβουν υπόψη τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια την ποιότητα των σπουδών (ναι αγοριών=84,5% ναι κοριτσιών=89,5% $\chi^2=8,768$ $p < 0,002$) και τις ικανότητές τους (ναι αγοριών=96,2% ναι κοριτσιών=98% $\chi^2=4,799$ $p < 0,021$).



Σχήμα 80: Τα κριτήρια επιλογής του αντικειμένου σπουδών (μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια)

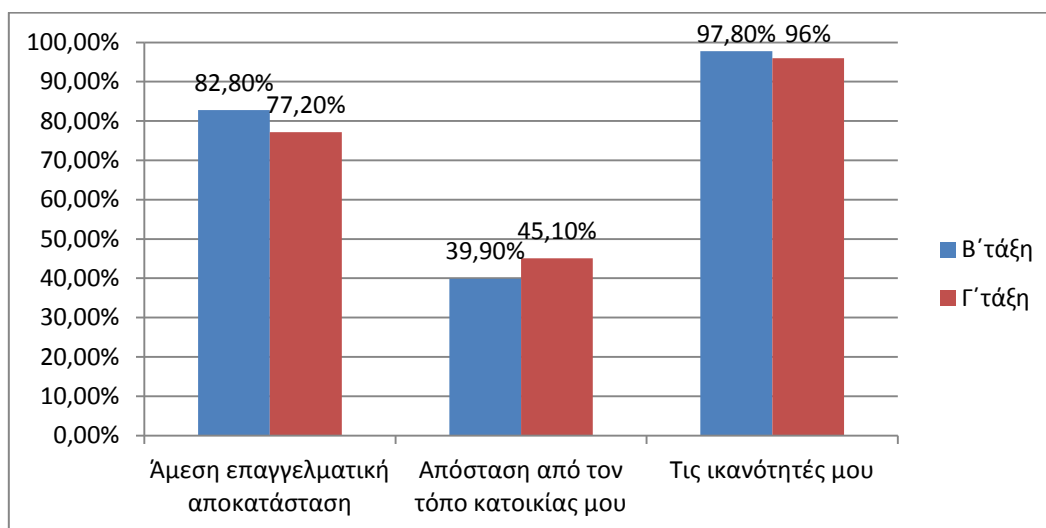
Αναλύοντας τις απαντήσεις των μαθητών των ιδιωτικών και των δημόσιων σχολείων διαπιστώνεται, όπως φαίνεται στο σχήμα 81, ότι οι πρώτοι θα λάβουν υπόψη τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους δεύτερους το επάγγελμα των γονιών τους (ναι ιδιωτικών=21% ναι δημόσιων=12,7% $\chi^2=8,713$ $p < 0,003$) και την ποιότητα των σπουδών (ναι ιδιωτικών=93,4% ναι δημόσιων=86,5% $\chi^2=6,337$ $p < 0,005$), ενώ



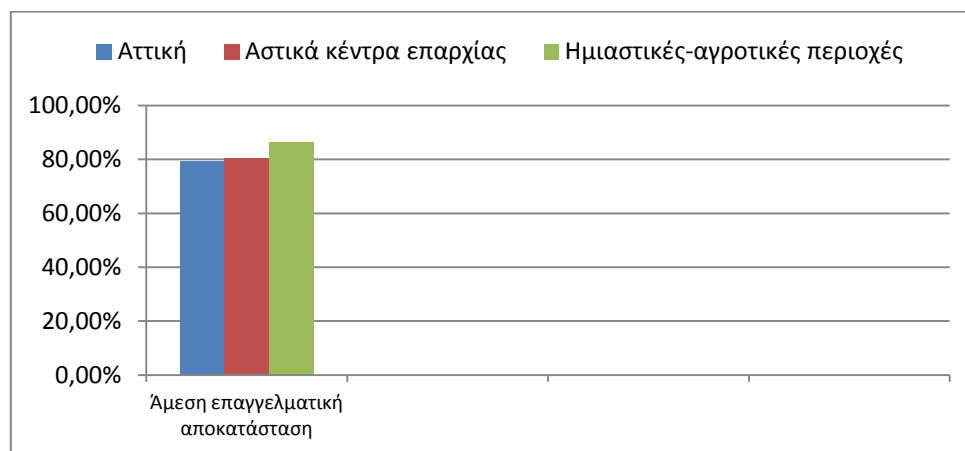
Σχήμα 81: Τα κριτήρια επιλογής του αντικειμένου σπουδών (μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία)

οι μαθητές των δημόσιων σχολείων θα λάβουν υπόψη τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των ιδιωτικών κριτήρια όπως η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση (ναι ιδιωτικών=71,9% ναι δημόσιων=81,9% $\chi^2=9,846$ $p<0,002$) και οι οικονομικές απολαβές από το αντίστοιχο επάγγελμα (ναι ιδιωτικών=78,3% ναι δημόσιων=85,3% $\chi^2=5,533$ $p<0,015$).

Για τους μαθητές της Β' τάξης τα κριτήρια της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης (ναι Β' τάξης=82,8% ναι Γ' τάξης=77,2% $\chi^2=7,391$ $p<0,004$) και των ικανοτήτων τους (ναι Β' τάξης=97,8% ναι Γ' τάξης=96% $\chi^2=4,419$ $p<0,028$) θα παίξουν σημαντικότερο ρόλο στην επιλογή του αντικειμένου των σπουδών τους από ό,τι για τους μαθητές της Γ' τάξης. Για τους τελευταίους, όμως, θα παίξει σημαντικότερο ρόλο το κριτήριο της απόστασης της σχολής από τον τόπο κατοικίας τους (ναι Β' τάξης=39,9% ναι Γ' τάξης=45,1% $\chi^2=3,984$ $p<0,026$) από ό,τι για τους μαθητές της Β' τάξης (βλέπε σχήμα 82).



Σχήμα 82: Τα κριτήρια επιλογής του αντικειμένου σπουδών (μέσοι όροι σε Γ' και Β' τάξη)

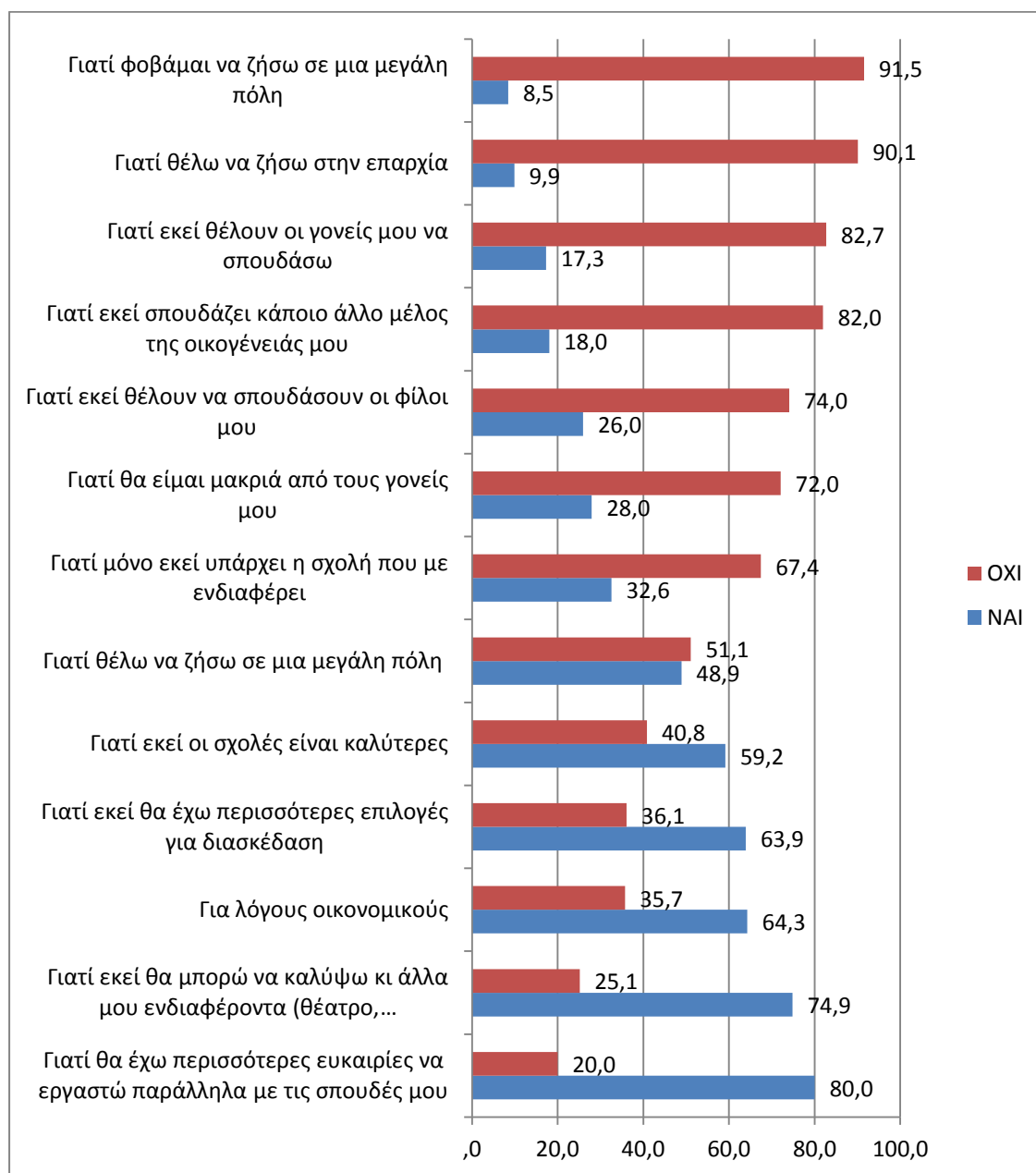


Σχήμα 83: Τα κριτήρια επιλογής του αντικειμένου σπουδών (μέσοι όροι σε Αττική, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές)

Αναλύοντας τις απαντήσεις των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα βρέθηκαν μόνον όσον αφορά το κριτήριο της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης (βλέπε σχήμα 83). Έτσι, αυτό φαίνεται ότι θα παίξει σημαντικότερο ρόλο για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών παρά για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών (ναι Αττικής=79,2% ναι αστικών κέντρων επαρχίας=80,5% ναι ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=86,4% $\chi^2=6,300$ $p<0,043$).

5.17 Τα κριτήρια επιλογής του τόπου σπουδών

Γνωρίζοντας περίπου πού υπάρχουν σχολές που σε ενδιαφέρουν, σημείωσε πού θα ήθελες να σπουδάσεις και γιατί

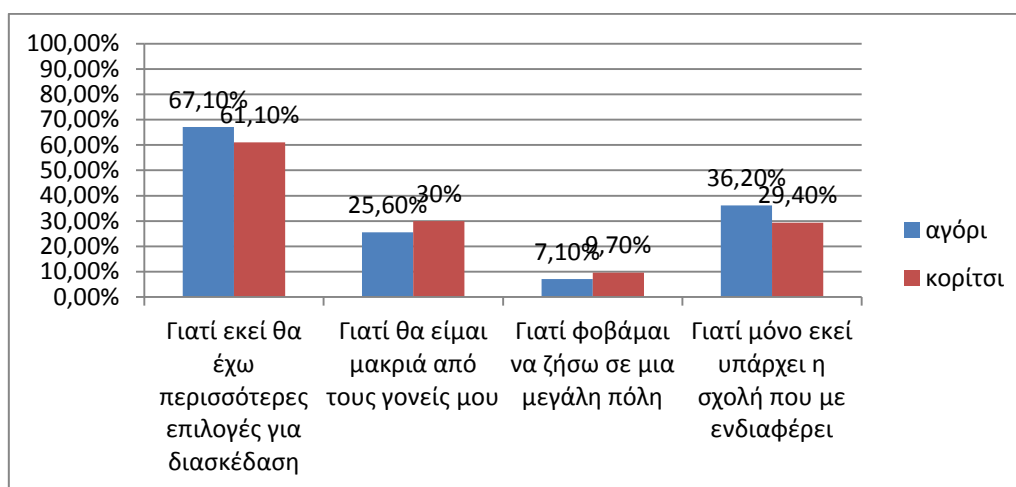


Σχήμα 84: Τα κριτήρια επιλογής του τόπου σπουδών (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Όπως γίνεται φανερό από τα στοιχεία του σχήματος 84, οι μαθητές δηλώνουν ότι, προκειμένου να επιλέξουν την πόλη όπου θα σπουδάσουν, θα λάβουν υπόψη τους το αν αυτή θα τους προσφέρει ευκαιρίες να εργαστούν παράλληλα με τις σπουδές τους (80%), το αν εκεί θα μπορούν να καλύψουν κι άλλα ενδιαφέροντά τους (74,9%) και το αν εκεί θα έχουν περισσότερες επιλογές για διασκέδαση (63,9%). Και τα τρία αυτά κριτήρια συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι μαθητές προτιμούν να σπουδάσουν σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, καθώς εκεί καλύπτονται αυτές οι

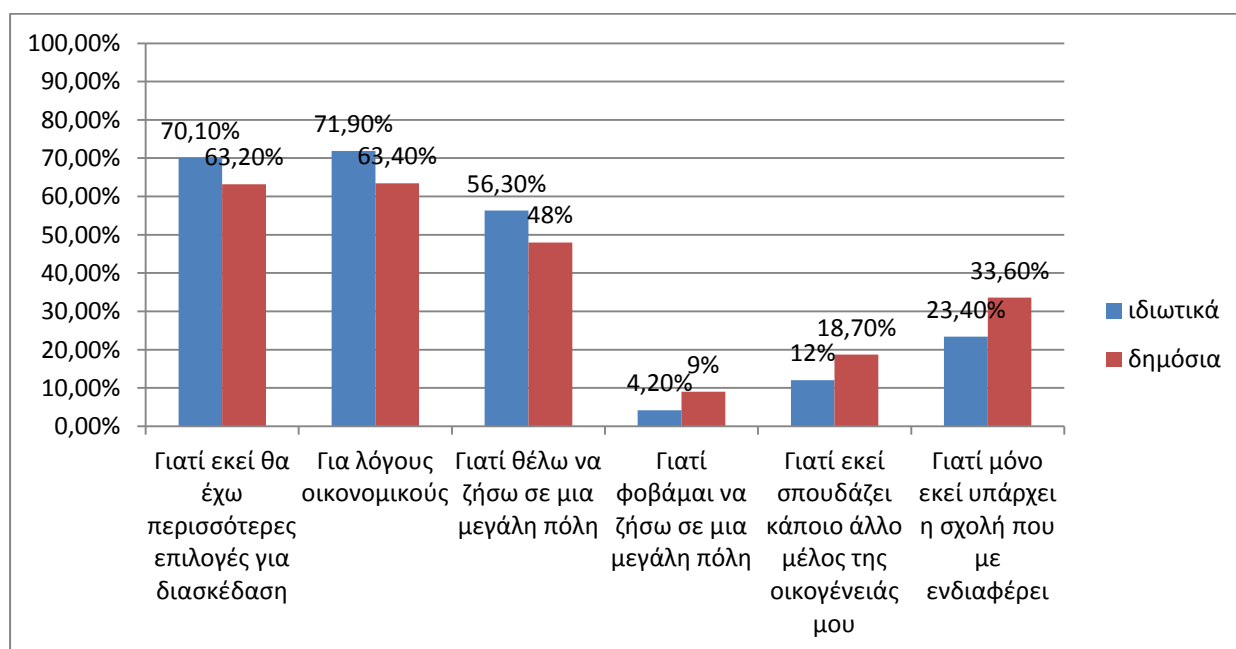
επιθυμίες τους. Άλλωστε, σε ποσοστό 90,1% οι μαθητές δηλώνουν πως δεν επιθυμούν να ζήσουν στην επαρχία, ενώ αντίστοιχα δεν φοβούνται να ζήσουν σε μια μεγάλη πόλη (91,5%). Στην επιλογή του τόπου σπουδών οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν επηρεάζονται από τις προτιμήσεις των φίλων τους (74%) ή την επιθυμία των γονιών τους (82,7%) ούτε από την περίπτωση εκεί να σπουδάσει κάποιο άλλο μέλος της οικογένειάς τους (82%). Παρ' όλ' αυτά, οι οικονομικοί λόγοι αναδεικνύονται ως ένα σημαντικό κριτήριο της επιλογής του τόπου σπουδών (64,3%). Στον πίνακα με τα κριτήρια της επιλογής του αντικειμένου των σπουδών τους οι μαθητές δήλωσαν ότι η ποιότητα των σπουδών τους ενδιαφέρει σε ένα ποσοστό 87,2%. Αντίστοιχα, εδώ δηλώνουν ότι προκειμένου να επιλέξουν τον τόπο σπουδών θα λάβουν υπόψη τους την ποιότητα των σχολών σε ένα ποσοστό 59,2%. Ακόμη, το 32,6% των μαθητών δηλώνει ότι αναγκάζεται να επιλέξει συγκεκριμένο τόπο σπουδών επειδή μόνο εκεί υπάρχει η σχολή που τους ενδιαφέρει. Τέλος, ένας στους τρεις μαθητές (28%) δηλώνει πως επιθυμία του είναι να σπουδάσει μακριά από τους γονείς του, δηλαδή μακριά από τη μόνιμη κατοικία του.

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών (βλέπε σχήμα 85), διαπιστώθηκε ότι για τα αγόρια παίζει μεγαλύτερο ρόλο από ό,τι για τα κορίτσια το αν στην πόλη όπου θα σπουδάσουν θα έχουν πολλές επιλογές για διασκέδαση (ναι αγοριών=67,1% ναι κοριτσιών=61,1% $\chi^2=6,278$ $p<0,007$). Επίσης, περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια δηλώνουν ότι επιλέγουν την πόλη όπου θα σπουδάσουν επειδή η σχολή που τους ενδιαφέρει υπάρχει μόνο εκεί (ναι αγοριών=36,2% ναι κοριτσιών=29,4% $\chi^2=8,391$ $p<0,002$). Από την άλλη, περισσότερο τα κορίτσια παρά τα αγόρια δηλώνουν ότι επιθυμία τους είναι να σπουδάσουν μακριά από τους γονείς τους (ναι αγοριών=25,6% ναι κοριτσιών=30% $\chi^2=3,878$ $p<0,028$) αλλά και ότι τα φοβίζει να ζήσουν τα φοιτητικά τους χρόνια σε μια μεγάλη πόλη (ναι αγοριών=7,1% ναι κοριτσιών=9,7% $\chi^2=3,443$ $p<0,038$).



Σχήμα 85: Τα κριτήρια επιλογής του τόπου σπουδών (μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια)

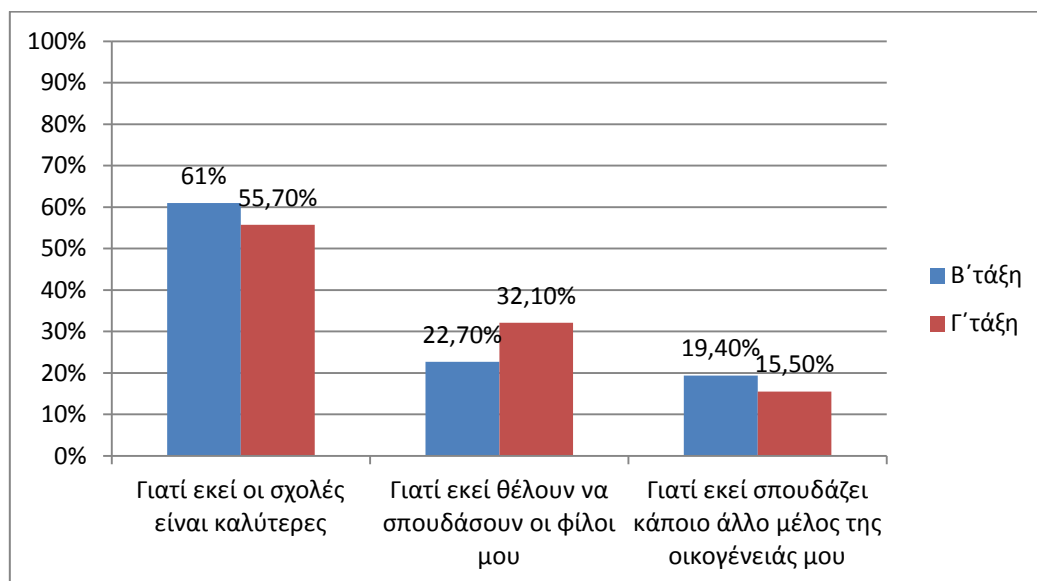
Αναλύοντας τις απαντήσεις των μαθητών των ιδιωτικών και των δημόσιων σχολείων διαπιστώθηκε (βλέπε σχήμα 86) ότι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων λαμβάνουν υπόψη τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων το αν η πόλη όπου θα σπουδάσουν τους προσφέρει πολλές επιλογές για διασκέδαση (ναι ιδιωτικών=70,1% ναι δημόσιων=63,2% $\chi^2=3,081$ $p<0,046$), παράγοντες οικονομικούς (ναι ιδιωτικών=71,9% ναι δημόσιων=63,4% $\chi^2=4,656$ $p<0,018$) αλλά και την επιθυμία τους να ζήσουν σε μια μεγάλη πόλη κατά την περίοδο των σπουδών τους (ναι ιδιωτικών=56,3% ναι δημόσιων=48% $\chi^2=4,073$ $p<0,026$). Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα είναι κάτοικοι Αττικής. Από την άλλη, οι μαθητές των δημόσιων σχολείων δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των ιδιωτικών ότι επιλέγουν τόπο σπουδών επειδή φοβούνται να ζήσουν σε μια μεγάλη πόλη (ναι ιδιωτικών=4,2% ναι δημόσιων=9% $\chi^2=4,421$ $p<0,019$), επειδή εκεί σπουδάζει κάποιο άλλο μέλος της οικογένειάς τους (ναι ιδιωτικών=12% ναι δημόσιων=18,7% $\chi^2=4,484$ $p<0,019$) και επειδή εκεί μόνο υπάρχει η σχολή που τους ενδιαφέρει (ναι ιδιωτικών=23,4% ναι δημόσιων=33,6% $\chi^2=7,200$ $p<0,004$).



Σχήμα 86: Τα κριτήρια επιλογής του τόπου σπουδών (μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία)

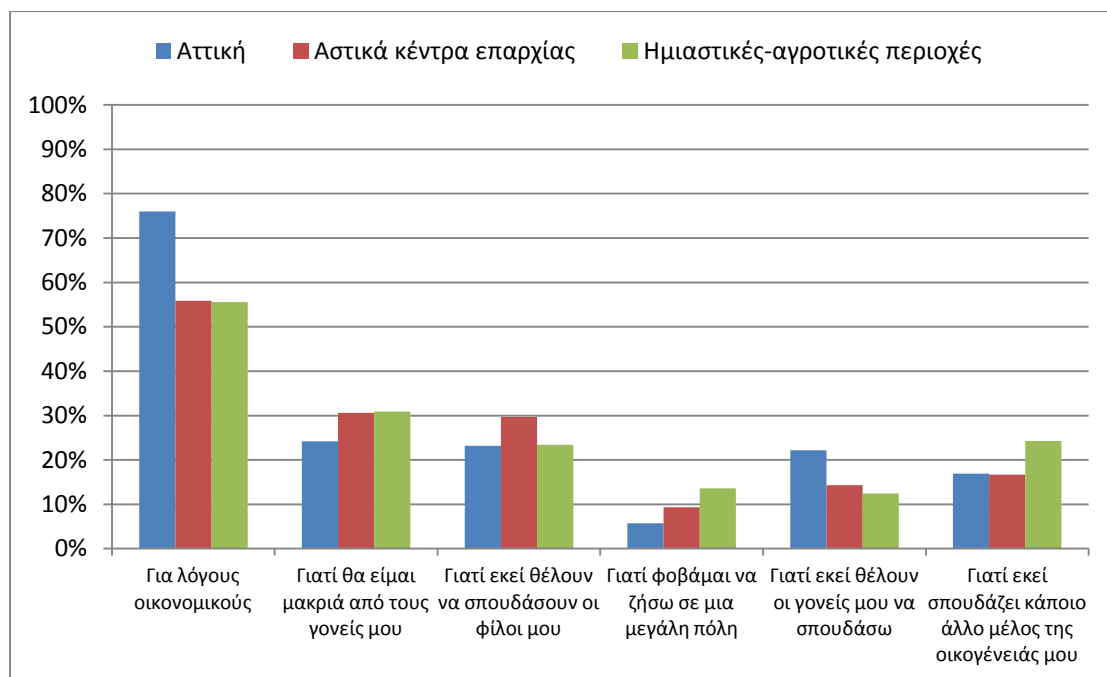
Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Β' και της Γ' τάξης του Λυκείου (βλέπε σχήμα 87), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της Β' τάξης δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Γ' τάξης ότι επηρεάζονται από την ποιότητα των σχολών προκειμένου να επιλέξουν τον τόπο των σπουδών τους (ναι Β' τάξης=61% ναι Γ' τάξης=55,7% $\chi^2=4,058$ $p<0,025$), όπως και από το αν εκεί σπουδάζει κάποιο άλλο μέλος της οικογένειάς τους (ναι Β' τάξης=19,4% ναι Γ' τάξης=15,5% $\chi^2=3,765$ $p<0,030$). Από την άλλη μεριά οι μαθητές της Γ' τάξης φαίνεται ότι επηρεάζονται στην απόφασή τους για το πού θα σπουδάσουν από τις

αντίστοιχες επιθυμίες των φίλων τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Β' τάξης (ναι Β'τάξης=22,7% ναι Γ'τάξης=32,1% $\chi^2=16,268$ $p<0,000$).



Σχήμα 87: Τα κριτήρια επιλογής του τόπου σπουδών (μέσοι όροι σε Β' και Γ' τάξη)

Τέλος, αναλύοντας τις απαντήσεις των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών (βλέπε σχήμα 88) διαπιστώθηκε ότι οι οικονομικοί λόγοι (ναι Αττικής=76% ναι αστικών κέντρων επαρχίας=55,9% ναι ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=55,6% $\chi^2=69,273$ $p<0,000$) καθώς και η επιθυμία των γονιών τους (ναι Αττικής=22,2% ναι αστικών κέντρων επαρχίας=14,3% ναι ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=12,4% $\chi^2=20,058$ $p<0,000$) επηρεάζουν τους μαθητές της Αττικής στην επιλογή του τόπου των σπουδών τους περισσότερο από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών. Άλλωστε, οι ίδιοι δηλώνουν ότι επιθυμούν να σπουδάσουν μακριά από τους γονείς τους σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους μαθητές (ναι Αττικής=24,2% ναι αστικών κέντρων επαρχίας=30,6% ναι ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=30,9% $\chi^2=8,185$ $p<0,017$). Για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, από την άλλη, η φοίτηση άλλου μέλους της οικογένειάς τους σε συγκεκριμένη πόλη επηρεάζει και τη δική τους επιλογή περισσότερο από των υπόλοιπων μαθητών (ναι Αττικής=16,9% ναι αστικών κέντρων επαρχίας=16,7% ναι ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=24,3% $\chi^2=8,306$ $p<0,016$). Επίσης, οι ίδιοι μαθητές δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι κριτήριο της επιλογής τους είναι ο φόβος τους να ζήσουν σε μια μεγάλη πόλη κατά την περίοδο των σπουδών τους (ναι Αττικής=5,7% ναι αστικών κέντρων επαρχίας=9,3% ναι ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=13,6% $\chi^2=16,037$ $p<0,000$). Τέλος, οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι στην επιλογή τους θα παίξουν ρόλο και οι αντίστοιχες επιθυμίες και επιλογές των φίλων τους (ναι Αττικής=23,2% ναι αστικών κέντρων επαρχίας=29,7% ναι ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=23,4% $\chi^2=8,155$ $p<0,017$).



Σχήμα 88: Τα κριτήρια επιλογής του τόπου σπουδών (μέσοι όροι σε Αττική, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές)

5.18 Η επιλογή του τόπου σπουδών

Τα μεγάλα αστικά κέντρα της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις των περισσότερων. Κι αν αυτό θεωρείται φυσικό για τους μαθητές που κατοικούν εκεί (το 86,7% των μαθητών της Αττικής επιθυμεί να σπουδάσει στην Αττική και το 88,3 των μαθητών της Θεσσαλονίκης επιθυμεί να σπουδάσει στη Θεσσαλονίκη), αξίζει κανείς να προσέξει τις προτιμήσεις εκείνων που κατοικούν στις υπόλοιπες περιοχές όπου διεξήχθη η έρευνα.

Έτσι, το 48,7% των μαθητών του Λυκείου της Αμφίκλειας (Ν. Φθιώτιδας) προτιμά την Αθήνα, το 37,8% τη Θεσσαλονίκη, ενώ μόλις το 10,8 θα επιθυμούσε να σπουδάσει στην πιο κοντινή ως προς τη μόνιμη κατοικία του πόλη, στη συγκεκριμένη περίπτωση τη Λαμία.

Στο Λύκειο της Ιστιαίας (Ν. Εύβοιας), το 53,8% των μαθητών προτιμούν την Αθήνα, το 29,7% τη Θεσσαλονίκη, ενώ μόλις το 11,1% θα επιθυμούσε να σπουδάσει στην πιο κοντινή ως προς τη μόνιμη κατοικία του πόλη, στη συγκεκριμένη περίπτωση τη Χαλκίδα.

Στο Λύκειο της Λάρισας, το 26,2% των μαθητών προτιμά την Αθήνα, το 64% των μαθητών τη Θεσσαλονίκη, ενώ μόλις το 8,2% θα επιθυμούσε να σπουδάσει στην ίδια πόλη.

Αντίστοιχα και από τους μαθητές του Λυκείου της Αγιάς (Ν. Λάρισας), το 11,2% προτιμούν την Αθήνα, το 71,8 % τη Θεσσαλονίκη και το 14% τη Λάρισα.

Στο Λύκειο του Μετσόβου (Ν. Ιωαννίνων), το 14,7% των μαθητών προτιμά την Αθήνα, το 61,7% τη Θεσσαλονίκη και το 23,5% τα Ιωάννινα.

Στο Λύκειο της Αλεξανδρούπολης (Ν. Έβρου), το 9,8% των μαθητών προτιμούν την Αθήνα, το 72,8% τη Θεσσαλονίκη και το 11,1% την ίδια την Αλεξανδρούπολη.

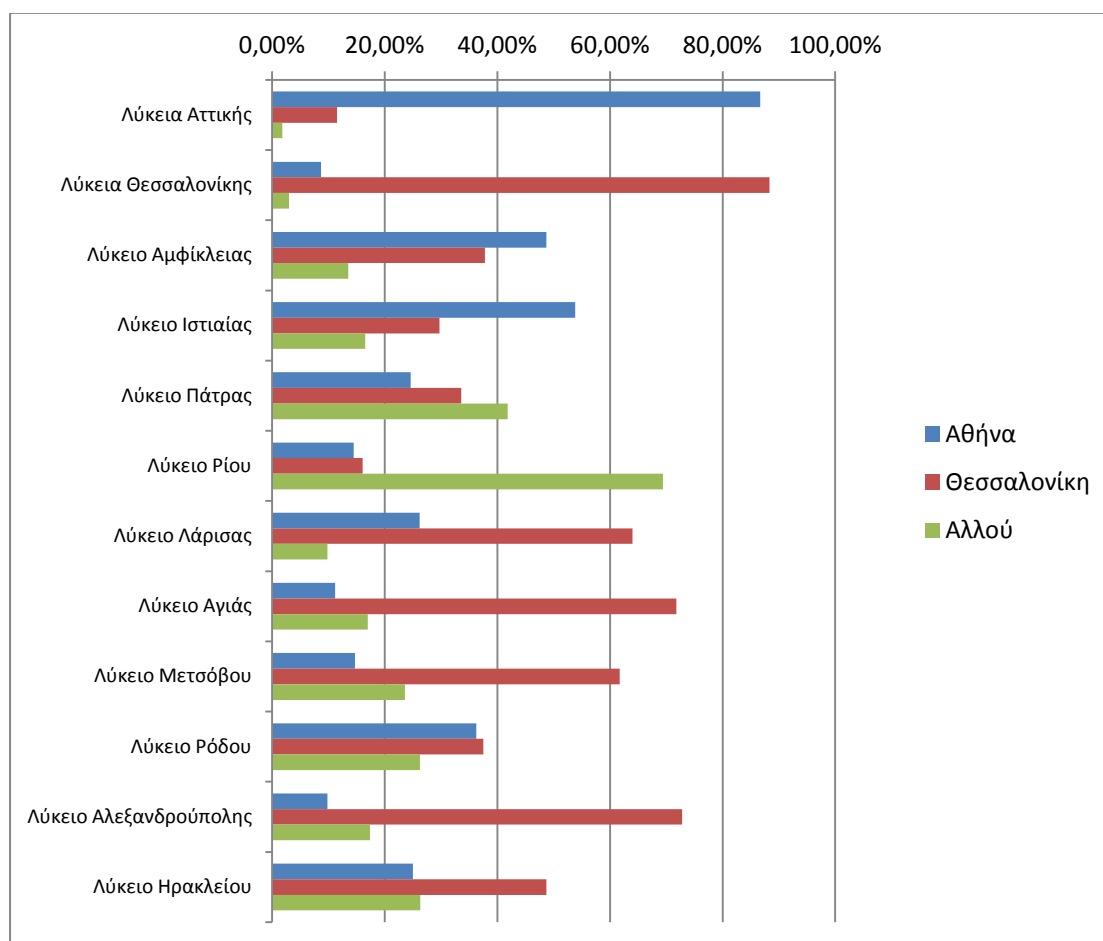
Στο Λύκειο της Ρόδου, οι προτιμήσεις των μαθητών μοιράζονται ανάμεσα στην Αθήνα (36,25%), τη Θεσσαλονίκη (37,5%) και την ίδια τη Ρόδο (23,75%). Η γεωγραφική θέση της Ρόδου μπορεί να εξηγήσει αυτές τις επιλογές.

Οι μαθητές του Λυκείου της Πάτρας δηλώνουν ως πρώτη τους επιλογή την ίδια την Πάτρα (39%) κι έπειτα την Αθήνα (24,6%) και τη Θεσσαλονίκη (33,6%). Αντίστοιχα, οι μαθητές του Λυκείου του Ρίου (Ν. Αχαΐας) προτιμούν την Πάτρα (67,7%) κι έπειτα την Αθήνα (14,5%) και τη Θεσσαλονίκη (16,1%).

Στο Λύκειο του Ηρακλείου της Κρήτης οι μαθητές δηλώνουν ότι προτιμούν να σπουδάσουν στην Αθήνα (25%) και στη Θεσσαλονίκη (48,7%) παρά στο Ηράκλειο (26,3).

Από τα στοιχεία, λοιπόν, της έρευνας στα σχολεία αυτών των περιοχών παρατηρείται (βλέπε σχήμα 89) ότι

- οι μαθητές της Αττικής επιμένουν στην Αττική
- οι μαθητές της Μακεδονίας, της Θράκης και της Ηπείρου προσανατολίζονται προς τη Θεσσαλονίκη
- οι μαθητές της Κεντρικής Ελλάδας, του Νοτίου Αιγαίου και της Κρήτης προς την Αθήνα αλλά και τη Θεσσαλονίκη ενώ
- οι μαθητές της Πελοποννήσου προσανατολίζονται στην Πάτρα

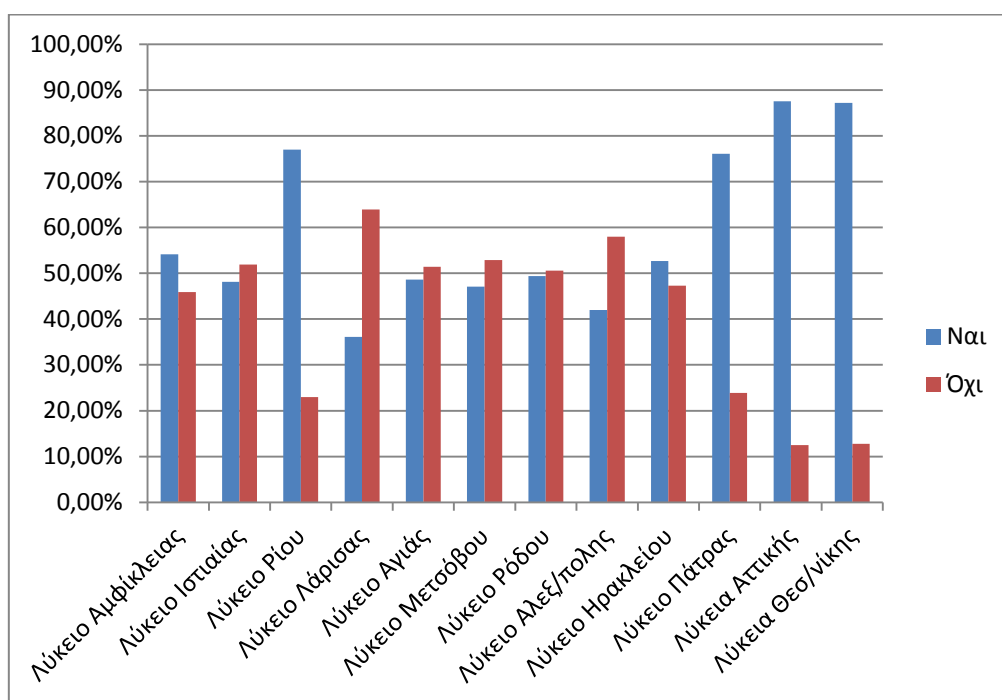


Σχήμα 89: Η προτίμηση των μαθητών σε σχέση με την επιλογή του τόπου σπουδών (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Στους μαθητές τέθηκε επίσης η ερώτηση «Αν υπήρχε η σχολή που σε ενδιαφέρει στην πόλη σου, θα προτιμούσες να σπουδάσεις εκεί;». Η ερώτηση αυτή είχε ως στόχο να διερευνηθούν καλύτερα τα κριτήρια επιλογής του τόπου σπουδών για τους μαθητές εκείνους που εκ των πραγμάτων τώρα αναγκάζονται να σπουδάσουν μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους (βλέπε σχήμα 90), οι μαθητές των Λυκείων της Αττικής, της Θεσσαλονίκης και της ευρύτερης περιοχής της Πάτρας θα επέμεναν στις σπουδές στην πόλη τους. Για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών δεν ισχύει το ίδιο. Οι απαντήσεις τους μοιράζονται ανάμεσα στο να σπουδάσουν στον τόπο τους και στο να μετακινηθούν

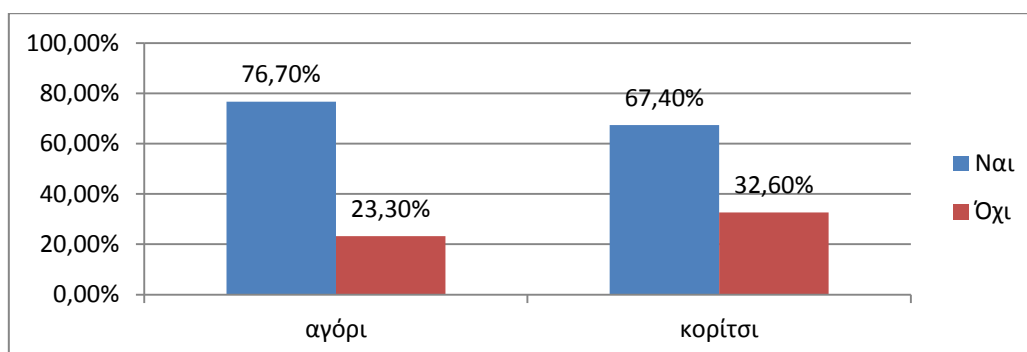
(Λ. Ιστιαιάς, Ναι 48,10%, Όχι 51,90% - Λ. Αμφίκλειας, Ναι 54,10%, Όχι 45,90% - Λ. Αγιάς, Ναι 48,60%, Όχι 51,40% - Λ. Μετσόβου, Ναι 47,10%, Όχι 52,90% - Λ. Ρόδου, Ναι 49,40%, Όχι 50,60% - Λ. Αλεξανδρούπολης, Ναι 42%, Όχι 58% - Λ. Ηρακλείου, Ναι 52,70%, Όχι 47,30%), με εξαίρεση τους μαθητές της Λάρισας, οι οποίοι είναι πιο σίγουροι ότι δεν θα επέλεγαν να σπουδάσουν στην πόλη τους, ακόμη κι αν η σχολή που τους ενδιαφέρει δημιουργούνταν εκεί (Λ. Λάρισας, Ναι 36,10%, Όχι 63,90%).

Αν υπήρχε η σχολή που σε ενδιαφέρει στην πόλη σου, θα προτιμούσες να σπουδάσεις εκεί;



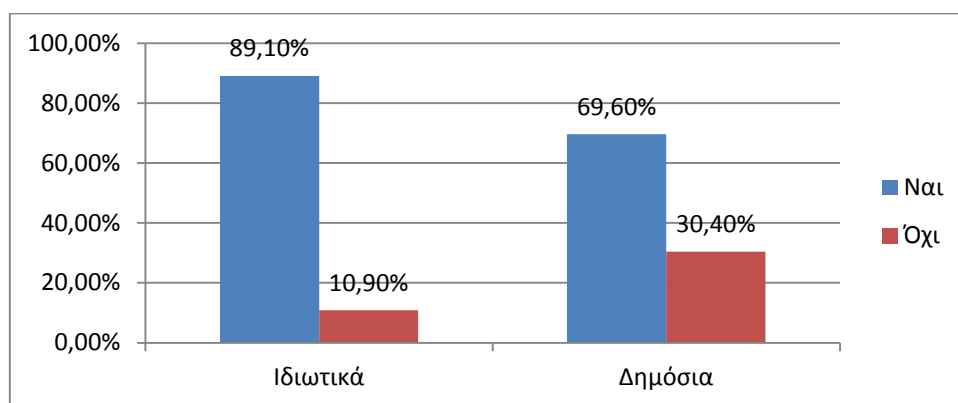
Σχήμα 90: Η προτίμηση των μαθητών σε σχέση με την επιλογή του τόπου μόνιμης κατοικίας ως τόπου σπουδών (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Αναλύοντας τις απαντήσεις αγοριών και κοριτσιών στο σύνολο των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα (βλέπε σχήμα 91) διαπιστώνεται ότι τα αγόρια δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια ότι, αν υπήρχε η σχολή που τα ενδιαφέρει στην πόλη τους, θα επέλεγαν να σπουδάσουν εκεί (ναι αγοριών=76,7% ναι κοριτσιών=67,4% $\chi^2=16,728$ $p<0,000$).



Σχήμα 91: Η προτίμηση των μαθητών σε σχέση με την επιλογή του τόπου μόνιμης κατοικίας ως τόπου σπουδών (μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια)

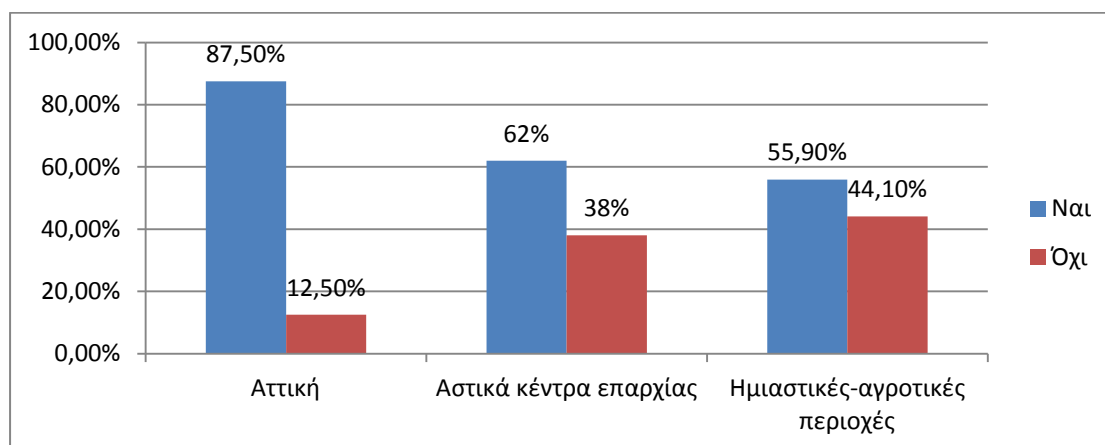
Όσον αφορά στις απαντήσεις των μαθητών των ιδιωτικών και των δημόσιων σχολείων στην ίδια ερώτηση, διαπιστώνεται (βλέπε σχήμα 92) ότι οι πρώτοι δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους δεύτερους ότι θα επέλεγαν να σπουδάσουν στην πόλη τους (ναι ιδιωτικών=89,1% ναι δημόσιων=69,6% $\chi^2=27,565$ $p<0,000$). Και πάλι υπενθυμίζεται ότι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων που πήραν μέρος στην έρευνα είναι κάτοικοι Αττικής.



Σχήμα 92: Η προτίμηση των μαθητών σε σχέση με την επιλογή του τόπου μόνιμης κατοικίας ως τόπου σπουδών (μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία)

Όσον αφορά τις απαντήσεις των μαθητών της Β' και της Γ' τάξης του Λυκείου δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

Τέλος, αναλύοντας τις απαντήσεις των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών διαπιστώνεται, όπως φαίνεται στο σχήμα 93, ότι οι μαθητές της Αττικής επιμένουν να σπουδάσουν



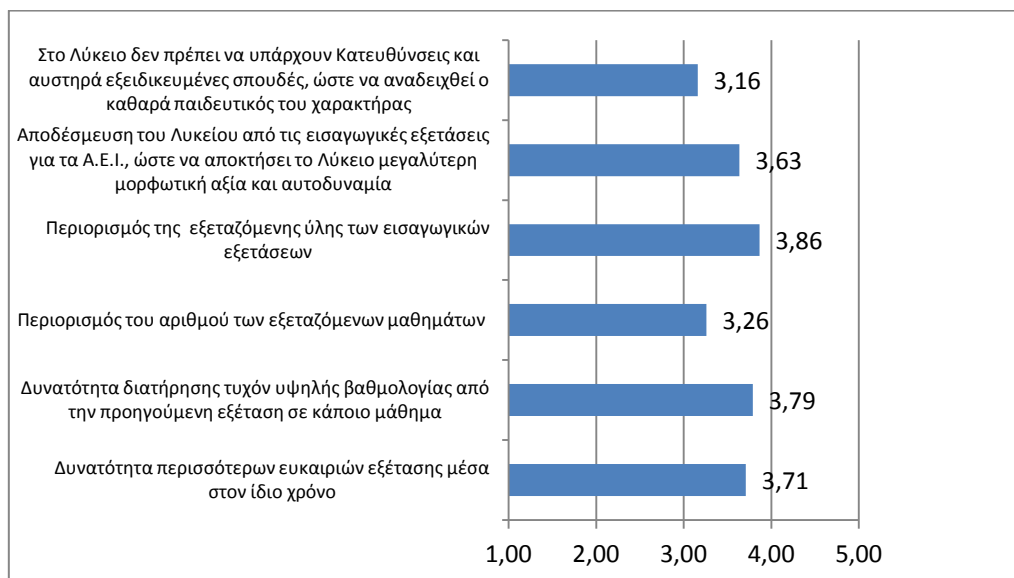
Σχήμα 93: Η προτίμηση των μαθητών σε σχέση με την επιλογή του τόπου μόνιμης κατοικίας ως τόπου σπουδών (μέσοι όροι σε Αττική, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές)

στην πόλη όπου κατοικούν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών. Από τους μαθητές, μάλιστα, των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών μόνο το 55,9% θα επέλεγε να σπουδάσει στην πόλη του, ακόμη κι αν υπήρχε εκεί η σχολή που τους ενδιαφέρει, ενώ παρόμοια καταγράφεται και η

επιθυμία των μαθητών των αστικών κέντρων της επαρχίας (ναι Αττικής=87,5% ναι αστικών κέντρων επαρχίας=62% ναι ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=55,9% $\chi^2=143,687$ $p<0,000$). Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν με τα αποτελέσματα της ανάλυσης που εκτέθηκε παραπάνω για κάθε σχολείο χωριστά.

5.19 Οι προτάσεις του Εθνικού Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

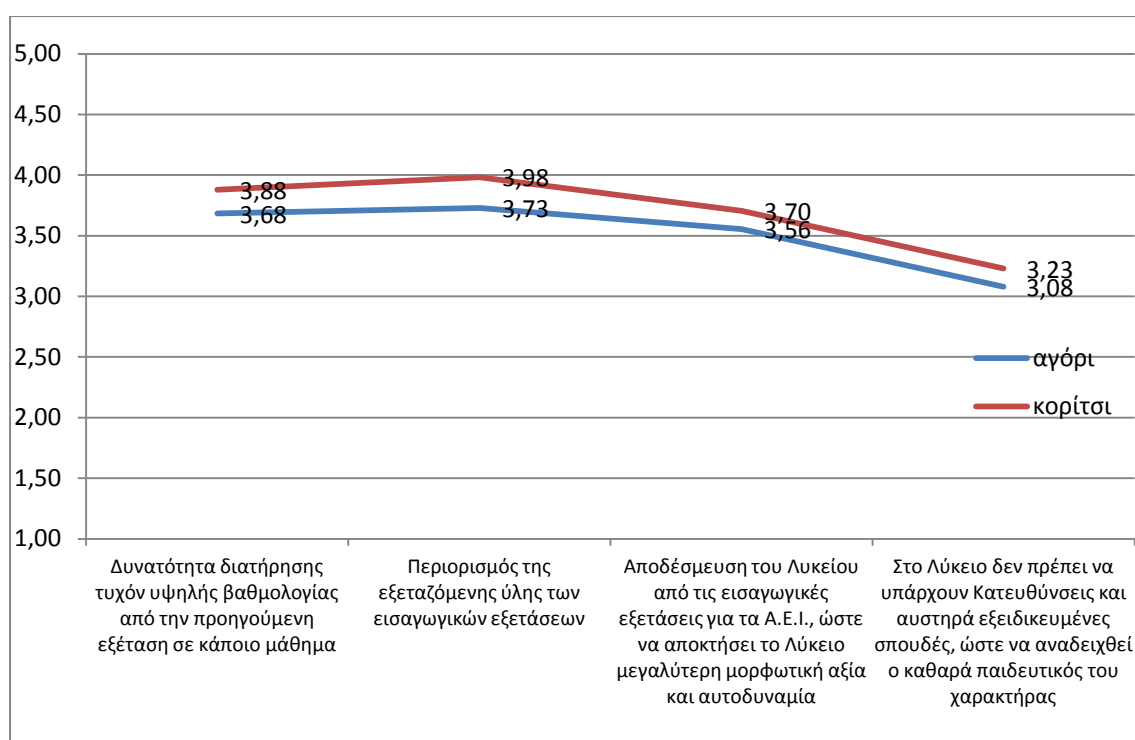
Ποια είναι η γνώμη σου για τις παρακάτω προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την πρόσβαση στα Α.Ε.Ι.;



Σχήμα 94: Η γνώμη των μαθητών για τις προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την πρόσβαση στα Α.Ε.Ι. (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Οι προτάσεις σχετικά με τη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που δόθηκαν στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να εκφράσουν τη γνώμη τους, είναι προτάσεις που διατυπώθηκαν από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μετά από δεκαέξι συνεδρίες από το Μάρτιο έως το Νοέμβριο του 2009. Οι συγκεκριμένες προτάσεις αποτελούν σημεία της συζήτησης του θέματος στα οποία σημειώθηκε σύγκλιση απόψεων των μελών του Συμβουλίου. Οι μαθητές, λοιπόν, όπως φαίνεται στο σχήμα 94, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την πρόταση περιορισμού της εξεταζόμενης ύλης των εισαγωγικών εξετάσεων (μ.ο.=3,86), με τη δυνατότητα διατήρησης τυχόν υψηλής βαθμολογίας από προηγούμενη εξέταση σε κάποιο μάθημα (μ.ο.=3,79) και με τη δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών εξέτασης μέσα στον ίδιο χρόνο (μ.ο.=3,71). Θεωρούν, επίσης, ότι το Λύκειο πρέπει να αποδεσμευθεί από τις εισαγωγικές εξετάσεις, ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη μορφωτική αξία και αυτοδυναμία (μ.ο.=3,63) ενώ, στο ίδιο πνεύμα, πιστεύουν ότι στο Λύκειο δεν πρέπει να υπάρχουν κατευθύνσεις και αυστηρά εξειδικευμένες σπουδές, ώστε να αναδειχθεί ο καθαρά παιδευτικός του χαρακτήρας (μ.ο.=3,16). Τέλος, θετικά αντιμετωπίζουν την πρόταση για περιορισμό του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων (μ.ο.=3,26).

Τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια, συμφωνούν με τις περισσότερες από αυτές τις προτάσεις σε μεγαλύτερο βαθμό (βλέπε σχήμα 95). Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον περιορισμό της εξεταζόμενης ύλης: μ.ο.κορίτσια=3,98 τ.α.κορίτσια=1,063 μ.ο.αγόρια=3,73 τ.α.αγόρια=1,139 $F_{(1,1590)}=21,259$ $p<0,000$, όσον αφορά τη διατήρηση τυχόν υψηλής βαθμολογίας από προηγούμενη εξέταση σε κάποιο μάθημα: μ.ο.κορίτσια=3,88 τ.α.κορίτσια=1,040 μ.ο.αγόρια=3,68 τ.α.αγόρια=1,100 $F_{(1,1593)}=13,466$ $p<0,000$, όσον αφορά την αποδέσμευση του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις: μ.ο.κορίτσια=3,70 τ.α.κορίτσια=1,079 μ.ο.αγόρια=3,56 τ.α.αγόρια=1,123 $F_{(1,1589)}=7,201$ $p<0,007$ και όσον αφορά την απουσία από το Λύκειο κατευθύνσεων και αυστηρά εξειδικευμένων σπουδών: μ.ο.κορίτσια=3,23 τ.α.κορίτσια=1,244 μ.ο.αγόρια=3,08 τ.α.αγόρια=1,270 $F_{(1,1591)}=5,535$ $p<0,019$.



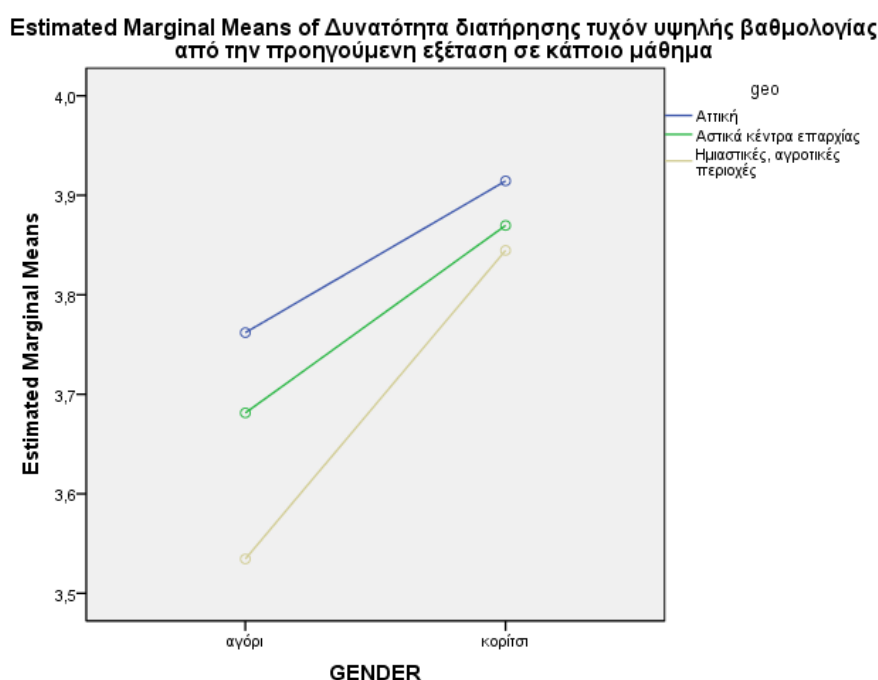
Σχήμα 95: Η γνώμη των μαθητών για τις προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την πρόσβαση στα Α.Ε.Ι (μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους μαθητές της Β' τάξης με τις προτάσεις που αφορούν την αποδέσμευση του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις, την αυτοδυναμία του και την ανάδειξη του καθαρά παιδευτικού του χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την αποδέσμευση του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις: μ.ο.Γ'τάξης=3,81 τ.α.Γ'τάξης=1,112 μ.ο.Β'τάξης=3,54 τ.α.Β'τάξης=1,086 $F_{(1,1590)}=21,235$ $p<0,000$ και όσον αφορά την απουσία από το Λύκειο κατευθύνσεων και αυστηρά εξειδικευμένων σπουδών: μ.ο.Γ'τάξης=3,39 τ.α.Γ'τάξης=1,281 μ.ο.Β'τάξης=3,04 τ.α.Β'τάξης=1,230 $F_{(1,1592)}=28,113$ $p<0,000$.

Με τη δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών εξέτασης μέσα στον ίδιο χρόνο συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των δημοσίων λυκείων οι μαθητές των ιδιωτικών (μ.ο.ιδιωτικών=3,86 τ.α.ιδιωτικών=1,114 μ.ο.δημοσίων=3,69 τ.α.δημοσίων=1,030 $F_{(1,1593)}=4,052$ $p<0,044$).

Στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα δεν βρέθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

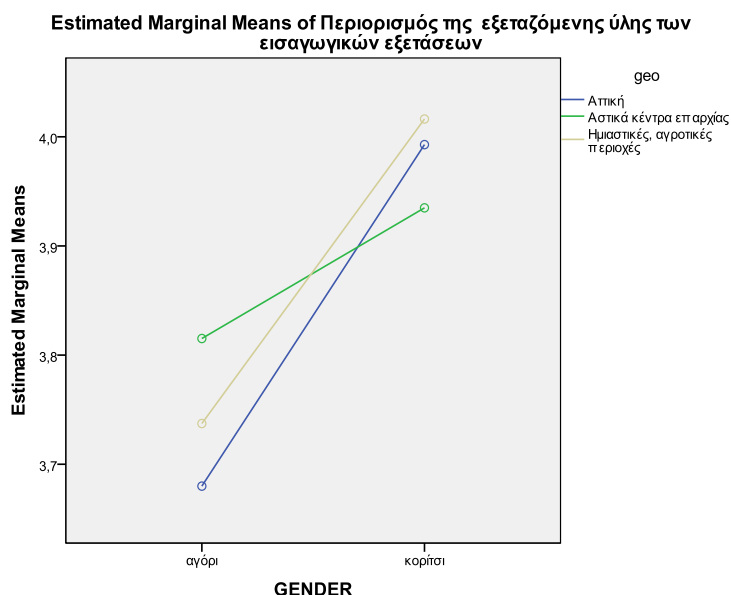
Μετά την πολυπαραγοντική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι, όσον αφορά στη δυνατότητα διατήρησης τυχόν υψηλής βαθμολογίας από την προηγούμενη εξέταση σε κάποιο μάθημα, συμφωνούν με την πρόταση αυτή περισσότερο από όλους τα κορίτσια στην Αττική και λιγότερο τα αγόρια στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές (βλέπε σχήμα 96). Σε καθεμιά από τις τρεις περιοχές της γεωγραφικής κατανομής του δείγματος ξεχωριστά παρατηρείται ότι τα κορίτσια συμφωνούν με την πρόταση αυτή περισσότερο από τα αγόρια, ενώ συνολικά οι δικοί τους μέσοι όροι και στις τρεις γεωγραφικές περιοχές είναι υψηλότεροι από τον υψηλότερο μέσο όρο των αγοριών, ο οποίος εμφανίζεται στην Αττική ($F=3,624$ $p<0,027$).



Σχήμα 96: Αλληλεπίδραση φύλου και τύπου μόνιμης κατοικίας ($F=3,624$ $p<0,027$).

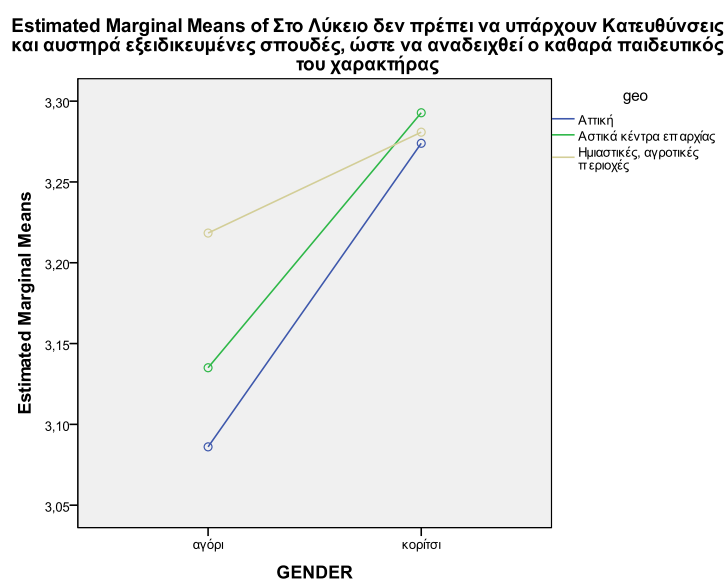
Όσον αφορά στον περιορισμό της εξεταζόμενης ύλης των εισαγωγικών εξετάσεων, διαπιστώθηκε ότι με την πρόταση αυτή συμφωνούν περισσότερο τα κορίτσια στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και λιγότερο τα αγόρια στην Αττική (βλέπε σχήμα 97). Σε καθεμιά από τις τρεις περιοχές της γεωγραφικής κατανομής του δείγματος

ξεχωριστά παρατηρείται ότι τα κορίτσια συμφωνούν με την πρόταση αυτή περισσότερο από τα αγόρια, ενώ συνολικά οι δικοί τους μέσο όροι και στις τρεις γεωγραφικές περιοχές είναι υψηλότεροι από τον υψηλότερο μέσο όρο των αγοριών, ο οποίος εμφανίζεται στα αστικά κέντρα της επαρχίας ($F=7,279$ $p<0,001$).



Σχήμα 97: Αλληλεπίδραση φύλου και τύπου μόνιμης κατοικίας ($F=7,279$ $p<0,001$).

Τέλος, όσον αφορά στο ότι στο Λύκειο δεν πρέπει να υπάρχουν Κατευθύνσεις και αυστηρά εξειδικευμένες σπουδές, ώστε να αναδειχθεί ο καθαρά παιδευτικός του χαρακτήρας, διαπιστώθηκε ότι με την πρόταση αυτή συμφωνούν περισσότερο τα κορίτσια στα αστικά κέντρα της επαρχίας και λιγότερο τα αγόρια στην Αττική (βλέπε σχήμα 98). Σε καθεμιά από τις τρεις περιοχές της γεωγραφικής κατανομής του



Σχήμα 98: Αλληλεπίδραση φύλου και τύπου μόνιμης κατοικίας .($F=6,290$ $p<0,002$).

δείγματος ξεχωριστά παρατηρείται ότι τα κορίτσια συμφωνούν με την πρόταση αυτή περισσότερο από τα αγόρια, ενώ συνολικά οι δικοί τους μέσοι όροι και στις τρεις γεωγραφικές περιοχές είναι υψηλότεροι από τον υψηλότερο μέσο όρο των αγοριών, ο οποίος εμφανίζεται στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. ($F=6,290$ $p<0,002$).

5.20 Κι άλλες προτάσεις

Από τους μαθητές ζητήθηκε επίσης η γνώμη τους σε σχέση με προτάσεις που διατυπώθηκαν στα πλαίσια του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από μέλη του ή εκπροσώπους φορέων που συμμετείχαν στη συζήτηση και στις οποίες δεν υπήρξε σύγκλιση απόψεων. Στους μαθητές δεν γνωστοποιούνταν οι εκπρόσωποι ποιων φορέων διατύπωσαν αυτές τις διαφορετικές απόψεις. Όπως φαίνεται στο σχήμα 99, οι μαθητές συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την πρόταση να εισάγονται όχι σε τμήμα αλλά σε σχολή, ώστε να επιλέγουν την επαγγελματική τους κατεύθυνση σε επόμενη φάση και να αποφασίζουν για το επαγγελματικό τους μέλλον ώριμα (μ.ο.=3,86). Επίσης, μάλλον θετικά αντιμετωπίζουν την πρόταση να εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς Πανελλαδικές εξετάσεις, αλλά με βάση το βαθμό του απολυτηρίου και σύμφωνα με τις δυνατότητες των Α.Ε.Ι., ενώ η επίδοση κατά τα πρώτα έτη να μπορεί να γίνεται κριτήριο για την περαιτέρω συνέχεια των σπουδών (μ.ο.=3,61). Τέλος, η πρόταση να προστεθούν στις εισαγωγικές εξετάσεις, όπως αυτές ισχύουν σήμερα, μαθήματα που κάποια τμήματα Α.Ε.Ι. θεωρούν απαραίτητα παρουσιάζει ένα μέσο όρο 3,20 στις απαντήσεις των μαθητών.

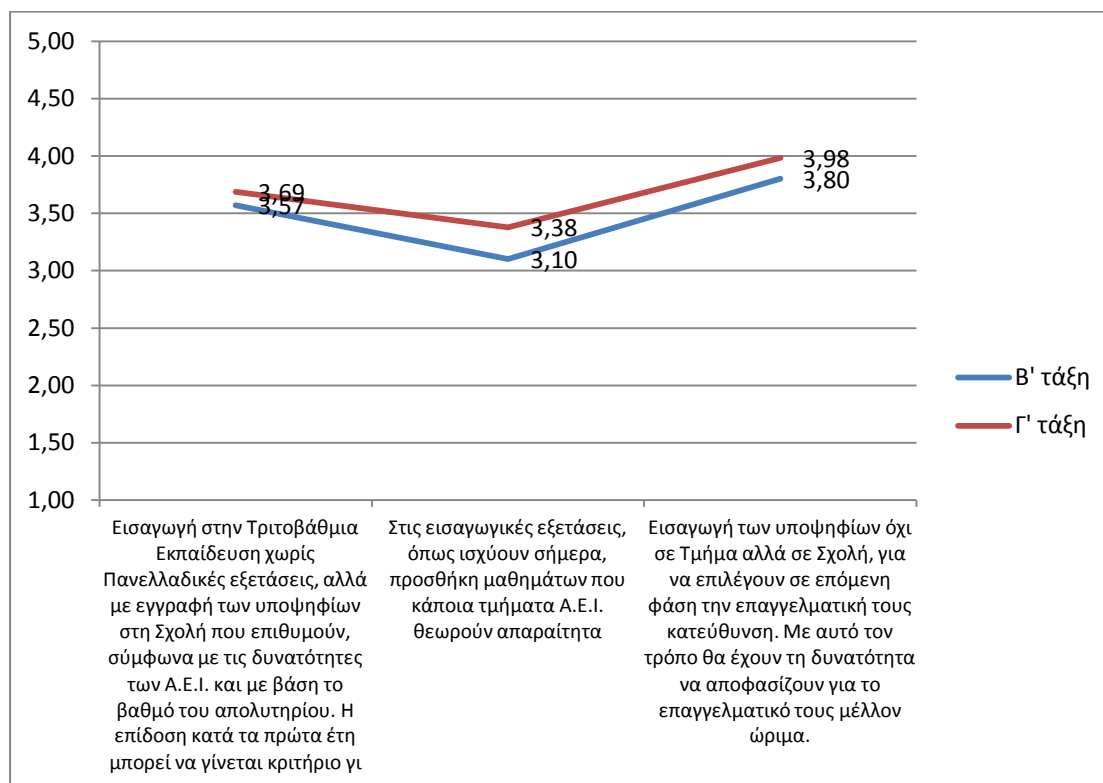
Ποια είναι η γνώμη σου για τις παρακάτω προτάσεις σε σχέση με την πρόσβαση στα Α.Ε.Ι.;

Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς Πανελλαδικές εξετάσεις, αλλά με εγγραφή των υποψηφίων στη σχολή που επιθυμούν, σύμφωνα με τις δυνατότητες των Α.Ε.Ι. και με βάση το βαθμό του απολυτηρίου. Η επίδοση κατά τα πρώτα έτη μπορεί να γίνεται κριτήριο για την περαιτέρω συνέχεια των σπουδών.	μ.ο.=3,61
Στις εισαγωγικές εξετάσεις, όπως ισχύουν σήμερα, προσθήκη μαθημάτων που κάποια τμήματα Α.Ε.Ι. θεωρούν απαραίτητα.	μ.ο.=3,20
Εισαγωγή των υποψηφίων όχι σε τμήμα αλλά σε σχολή, για να επιλέγουν σε επόμενη φάση την επαγγελματική τους κατεύθυνση. Με αυτό τον τρόπο θα έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για το επαγγελματικό τους μέλλον ώριμα.	μ.ο.=3,86

Σχήμα 99: Η γνώμη των μαθητών σε σχέση με τις παραπάνω προτάσεις για την πρόσβαση στα Α.Ε.Ι.
(μέσοι όροι στα σύνολο του δείγματος)

Και με τις τρεις αυτές προτάσεις συμφωνούν οι μαθητές της Γ' Λυκείου περισσότερο από τους μαθητές της Β' Λυκείου, όπως φαίνεται στο σχήμα 100. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την εισαγωγή όχι σε τμήμα αλλά σε σχολή: μ.ο.Γ'τάξης=3,98 τ.α.Γ'τάξης=0,942 μ.ο.Β'τάξης=3,80 τ.α.Β'τάξης=1,020 $F_{(1,1593)}=11,647$ $p<0,001$, όσον αφορά την εισαγωγή χωρίς Πανελλαδικές εξετάσεις αλλά με βάση το βαθμό του απολυτηρίου: μ.ο.Γ'τάξης=3,69 τ.α.Γ'τάξης=1,109 μ.ο.Β'τάξης=3,57 τ.α.Β'τάξης=1,101 $F_{(1,1592)}=4,033$ $p<0,045$ και όσον αφορά την

προσθήκη μαθημάτων στις ισχύουσες εξετάσεις: μ.ο.Γ'τάξης=3,38 τ.α.Γ'τάξης=1,092
μ.ο.Β'τάξης=3,10 τ.α.Β'τάξης=1,101 $F_{(1,1594)}=22,798$ $p<0,000$.



Σχήμα 100: Η γνώμη των μαθητών σε σχέση με τις παραπάνω προτάσεις για την πρόσβαση στα Α.Ε.Ι. (μέσοι όροι σε Β' και Γ' τάξη - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

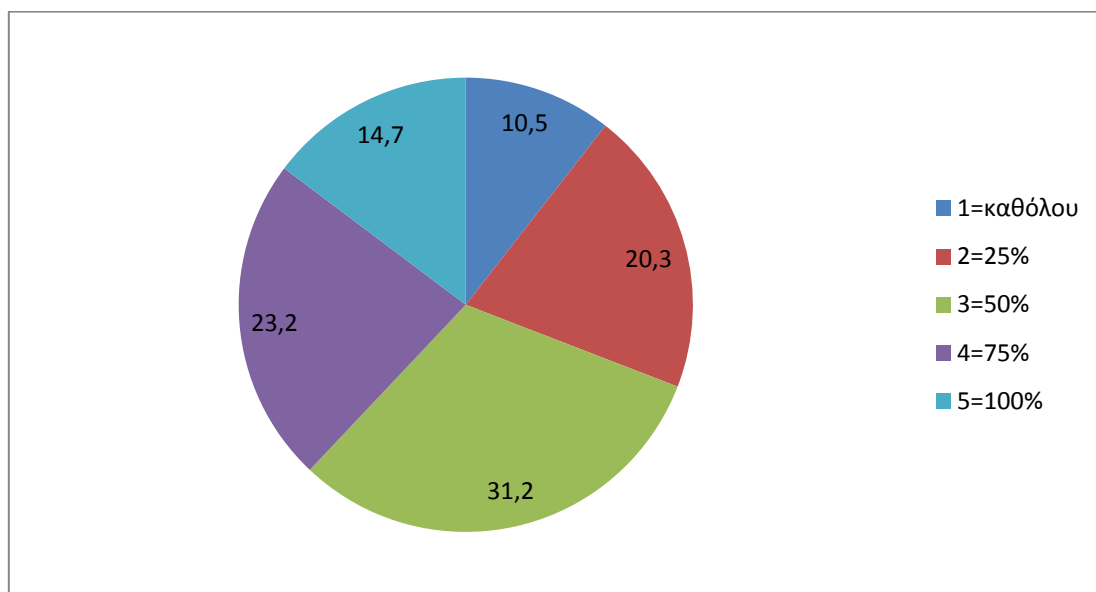
Τα κορίτσια συμφωνούν περισσότερο από τα αγόρια με την πρόταση να εισάγονται οι μαθητές όχι σε τμήμα αλλά σε σχολή (μ.ο.κορίτσια=3,97 τ.α.κορίτσια=0,974 μ.ο.αγόρια=3,74 τ.α.αγόρια=1,008 $F_{(1,1592)}=21,664$ $p<0,000$).

Στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα δεν βρέθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων ούτε κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

5.21 Η επίδοση στο Λύκειο και η διαμόρφωση της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στην ερώτηση «Σε ποιο ποσοστό πιστεύεις ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή σου στο Λύκειο για την εισαγωγή σου στο Πανεπιστήμιο;» οι μαθητές απάντησαν:

Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή σου στο Λύκειο για την εισαγωγή σου στο Πανεπιστήμιο;



Σχήμα 101: Η γνώμη των μαθητών για το βαθμό που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή τους στο Λύκειο για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο;

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα 101, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (89,5%) επιθυμεί να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση στο σχολείο για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι περισσότεροι, μάλιστα, (69,1%) επιθυμούν να λαμβάνεται υπόψη σε ποσοστό 50% και πάνω. Σε αυτή την περίπτωση, οι Πανελλήνιες εξετάσεις παύουν να παίζουν τον πιο καθοριστικό ή τον αποκλειστικό ρόλο για την εισαγωγή των υποψηφίων, ενώ αντίστοιχα αυξάνεται ο ρόλος του σχολείου, άρα ο ρόλος των καθηγητών του Λυκείου. Τέλος, λίγοι είναι εκείνοι που επιθυμούν η επίδοση στο σχολείο να είναι ο μοναδικός παράγοντας που θα κρίνει την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (14,7%).

Στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα δεν βρέθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων αγοριών και κοριτσιών, μαθητών της Β' τάξης και της Γ' τάξης, μαθητών ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων ή μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

5.22 Η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με βάση μόνο την επίδοση στο σχολείο, χωρίς Πανελλήνιες εξετάσεις

Αν για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο λαμβανόταν υπόψη μόνο η επίδοση στο Λύκειο και δεν υπήρχαν Πανελλήνιες εξετάσεις, πιστεύεις ότι:



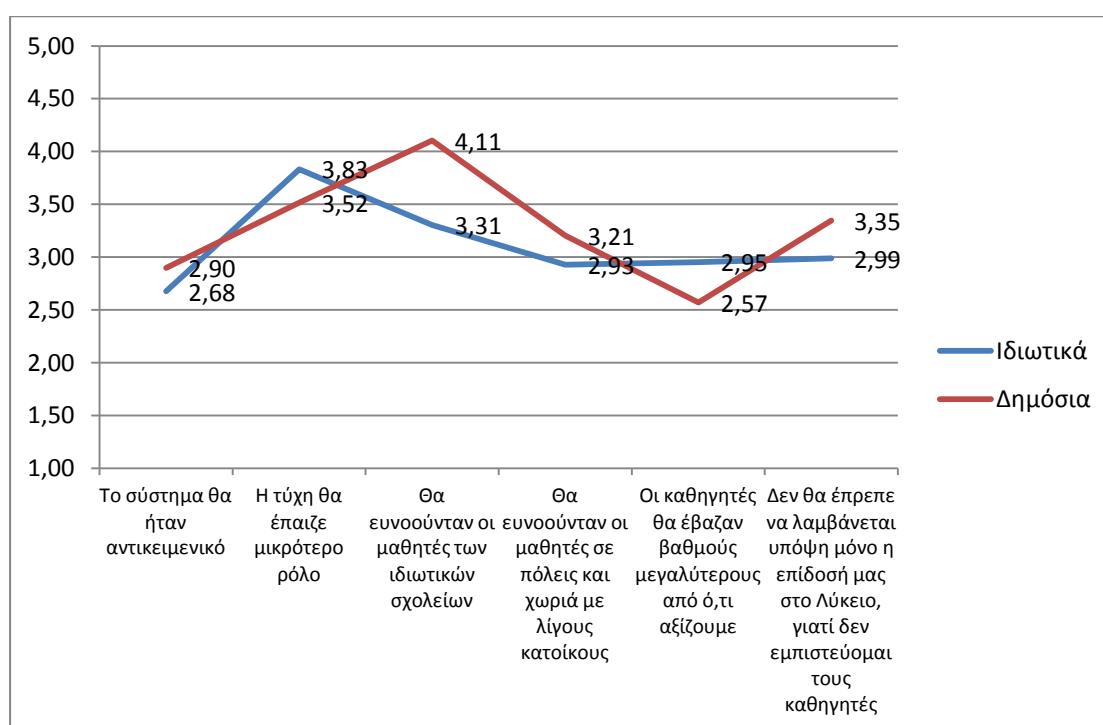
Σχήμα 102: Η γνώμη των μαθητών για την εισαγωγή στη Πανεπιστήμιο με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο, χωρίς Πανελλήνιες εξετάσεις (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να σχολιάσουν το υποθετικό σενάριο, σύμφωνα με το οποίο η εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα γίνεται μόνο με βάση την επίδοσή τους στο σχολείο, χωρίς να υπάρχουν Πανελλήνιες εξετάσεις, αλλά και να προβλέψουν τι επιπτώσεις θα είχε κάτι τέτοιο στη λειτουργία του σχολείου και τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων (μαθητών και καθηγητών). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις τους, όπως φαίνεται στο σχήμα 102, με ένα τέτοιο σενάριο δεν συμφωνούν, καθώς θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο δεν έχουν σχέση με αυτά που θα διδαχθούν στο Πανεπιστήμιο, επομένως δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή τους στο σχολείο ως μοναδικό κριτήριο για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (μ.ο.=3,45). Επίσης, σε περίπτωση που εφαρμοζόταν κάτι τέτοιο, πιστεύουν πως θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή τους όχι σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα (μ.ο.=3,62), αλλά μόνο στα μαθήματα τα σχετικά με την Κατεύθυνση σπουδών που έχουν επιλέξει (μ.ο.=3,76). Από τη στιγμή που ένα τέτοιο σενάριο στηρίζεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών από τους καθηγητές τους στο σχολείο, ζητήθηκε ιδιαίτερως η γνώμη των μαθητών για το συγκεκριμένο ζήτημα. Έτσι, λοιπόν, θεωρούν ότι ένας τέτοιος νέος ρόλος θα ανάγκαζε τους καθηγητές να γίνουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό αντικειμενικοί (μ.ο.=3,47) και να κάνουν καλύτερη δουλειά (μ.ο.=3,43). Δεν πιστεύουν ότι οι καθηγητές γενικά θα έβαζαν μεγαλύτερους βαθμούς στους μαθητές από ό,τι αξίζουν (μ.ο.=2,61), αν και είναι σε μεγάλο βαθμό επιφυλακτικοί με το τι θα συνέβαινε στα ιδιωτικά σχολεία ή στις πόλεις και τα χωριά με μικρό πληθυσμό, καθώς δηλώνουν ότι θα ευνοούνταν σε πολύ μεγάλο βαθμό οι μαθητές των μεν (μ.ο.=4,02) και αρκετά οι μαθητές των δε (μ.ο.=3,18). Επίσης, πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι θα υπήρχε υποκρισία στις σχέσεις μαθητών-καθηγητών (μ.ο.=3,64) και θα αυξανόταν το ποσοστό εκείνων που θα ζητούσαν βοήθεια στο σπίτι από τους καθηγητές που έχουν και στο σχολείο (μ.ο.=3,42). Από την άλλη, βέβαια, πιστεύουν εξίσου ότι θα μειωνόταν ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα (μ.ο.=3,51). Ακόμη, δηλώνουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι δεν εμπιστεύονται τους καθηγητές ως τους μοναδικούς κριτές για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (μ.ο.=3,31), αν και συμφωνούν αρκετά με την περίπτωση να κρίνονται από καθηγητές που τους γνωρίζουν παρά από καθηγητές που δεν τους γνωρίζουν (μ.ο.=3,17). Έτσι, συμπερασματικά, ένα τέτοιο σύστημα θεωρούν ότι θα ήταν αντικειμενικό σε μικρό βαθμό (μ.ο.=2,88), αλλά θα τους προκαλούσε σαφώς λιγότερο άγχος (μ.ο.=3,77) και η τύχη θα έπαιζε μικρότερο ρόλο από ό,τι στο ισχύον σύστημα (μ.ο.=3,55)⁷.

⁷ Υπενθυμίζεται ότι στην αντίστοιχη ερώτηση για το ισχύον σύστημα, οι μαθητές το έκριναν ως αντικειμενικό με ένα μέσο όρο 2,90. Επίσης, δήλωσαν ότι νιώθουν άγχος με μέσο όρο 4,25 και ότι η τύχη παίζει ρόλο με μέσο όρο 3,24.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ότι η επίδοσή τους στο σχολείο δεν πρέπει να είναι το μοναδικό κριτήριο εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο δεν έχουν σχέση με αυτά που θα διδαχθούν στη συνέχεια (μ.ο.κορίτσια=3,54 τ.α.κορίτσια=1,257 μ.ο.αγόρια=3,34 τ.α.αγόρια=1,287 $F_{(1,1595)}=9,704$ $p<0,002$).

Αρκετές στατιστικώς σημαντικές διαφορές διαπιστώνονται κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων (βλέπε σχήμα 103). Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται κυρίως στα ζητήματα που έχουν να κάνουν με την αντικειμενικότητα ενός τέτοιου συστήματος, δεδομένου ότι θα στηρίζεται στην αξιολόγησή τους μόνο από τους καθηγητές τους στο σχολείο. Έτσι, οι μαθητές των δημόσιων σχολείων, σε σχέση με τους μαθητές των ιδιωτικών, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα ευνοούνταν οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων (μ.ο.δημοσίων=4,11 τ.α.δημοσίων=1,144 μ.ο.ιδιωτικών=3,31 τ.α.ιδιωτικών=1,512 $F_{(1,1594)}=67,889$ $p<0,000$) καθώς και των πόλεων και χωριών με μικρό πληθυσμό (μ.ο.δημοσίων=3,21 τ.α.δημοσίων=1,261 μ.ο.ιδιωτικών=2,93 τ.α.ιδιωτικών=1,324 $F_{(1,1593)}=7,152$ $p<0,008$). Επίσης, είναι εκείνοι που εμπιστεύονται λιγότερο τους καθηγητές τους στο σχολείο και γι' αυτό πιστεύουν ότι δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη μόνο η επίδοσή τους στο σχολείο για την εισαγωγή τους στο



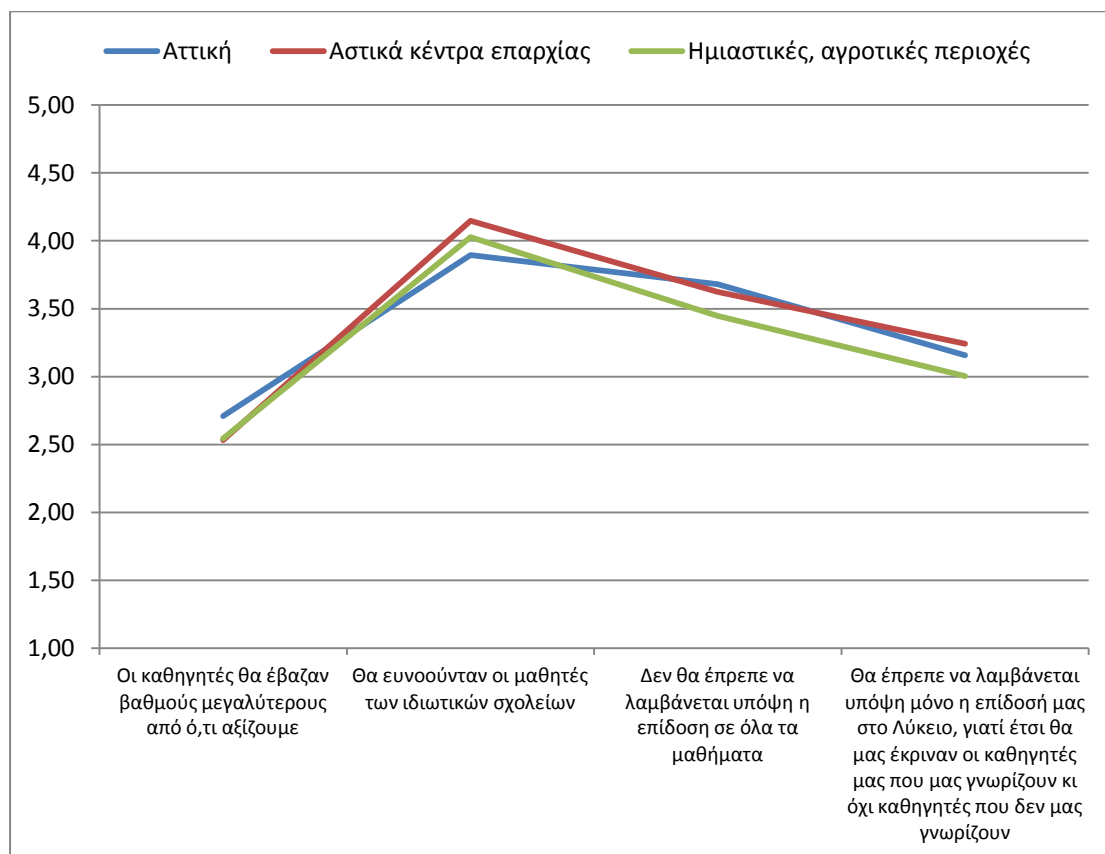
Σχήμα 103: Η γνώμη των μαθητών για την εισαγωγή στη Πανεπιστήμιο με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο, χωρίς Πανελλήνιες εξετάσεις (μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Πανεπιστήμιο (μ.ο.δημοσίων=3,35 τ.α.δημοσίων=1,249 μ.ο.ιδιωτικών=2,99 τ.α.ιδιωτικών=1,298 $F_{(1,1596)}=12,150$ $p<0,001$). Από την άλλη, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, μπορεί να μην πιστεύουν τόσο ότι θα ευνοούνταν οι ίδιοι ή οι μαθητές περιοχών με μικρό πληθυσμό, ωστόσο θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων ότι σε ένα τέτοιο σύστημα οι καθηγητές γενικά θα έβαζαν βαθμούς μεγαλύτερους από ό,τι αξίζουν οι μαθητές (μ.ο.δημοσίων=2,57 τ.α.δημοσίων=1,342 μ.ο.ιδιωτικών=2,95 τ.α.ιδιωτικών=1,413 $F_{(1,1596)}=12,019$ $p<0,001$). Κατά συνέπεια, θεωρούν σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων ότι αυτό το σύστημα θα ήταν αντικειμενικό (μ.ο.δημοσίων=2,90 τ.α.δημοσίων=1,170 μ.ο.ιδιωτικών=2,68 τ.α.ιδιωτικών=1,184 $F_{(1,1593)}=5,364$ $p<0,021$). Τέλος, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές των δημόσιων σχολείων ότι η τύχη θα έπαιζε μικρότερο ρόλο (μ.ο.δημοσίων=3,52 τ.α.δημοσίων=1,285 μ.ο.ιδιωτικών=3,83 τ.α.ιδιωτικών=1,144 $F_{(1,1597)}=9,257$ $p<0,002$).

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, σε σχέση με τους μαθητές της Β' τάξης, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι, εάν εφαρμοζόταν ένα τέτοιο σύστημα, θα μειωνόταν το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα (μ.ο.Β'τάξης=3,45 τ.α.Β'τάξης=1,354 μ.ο.Γ'τάξης=3,61 τ.α.Γ'τάξης=1,367 $F_{(1,1593)}=5,220$ $p<0,022$) ενώ, σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές της Β' τάξης, πιστεύουν ότι δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση σε όλα τα μαθήματα τα διδασκόμενα στο σχολείο (μ.ο.Β'τάξης=3,67 τ.α.Β'τάξης=1,265 μ.ο.Γ'τάξης=3,51 τ.α.Γ'τάξης=1,329 $F_{(1,1595)}=5,596$ $p<0,018$).

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, διαπιστώνεται (βλέπε σχήμα 104) ότι οι μαθητές της Αττικής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι οι καθηγητές θα έβαζαν μεγαλύτερους βαθμούς στους μαθητές από ό,τι αυτοί αξίζουν (μ.ο.Αττικής=2,71 τ.α.Αττικής=1,337 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=2,53 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,379 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=2,54 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,324 $F_{(2,1595)}=3,233$ $p<0,040$). Επίσης, είναι εκείνοι που πιστεύουν λιγότερο ότι θα ευνοούνταν οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, κάτι το οποίο πιστεύουν περισσότερο οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας (μ.ο.Αττικής=3,90 τ.α.Αττικής=1,305 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=4,15 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,096 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=4,03 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,218 $F_{(2,1593)}=7,253$ $p<0,001$). Με την άποψη ότι δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα στο σχολείο συμφωνούν περισσότερο οι μαθητές της Αττικής και λιγότερο οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών (μ.ο.Αττικής=3,68 τ.α.Αττικής=1,291 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,62 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,259 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,45 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,350 $F_{(2,1594)}=3,050$ $p<0,048$). Τέλος, με την

άποψη ότι θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη μόνο η επίδοση στο σχολείο για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, γιατί έτσι οι μαθητές θα κρίνονταν από καθηγητές που τους γνωρίζουν κι όχι από καθηγητές που δεν τους γνωρίζουν συμφωνούν περισσότερο οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας και λιγότερο οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών (μ.ο.Αττικής=3,16 τ.α.Αττικής=1,250 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,24 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,264 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,00 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,377 $F_{(2,1592)}=3,304$ $p<0,037$).



Σχήμα 104: Η γνώμη των μαθητών για την εισαγωγή στη Πανεπιστήμιο με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο, χωρίς Πανελλήνιες εξετάσεις (μέσοι όροι σε Αττική, Αστικά κέντρα επαρχίας και Ημιαστικές-αγροτικές περιοχές - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

5.23 Η ελεύθερη για όλους τους μαθητές εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Αν η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν ελεύθερη για όλους τους μαθητές, τότε σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι θα συνέβαιναν τα παρακάτω;



Σχήμα 105: Η γνώμη των μαθητών για την ελεύθερη για όλους τους μαθητές εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Άλλο ένα υποθετικό σενάριο το οποίο κλήθηκαν να σχολιάσουν οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα είναι και αυτό της ελεύθερης εισαγωγής στην

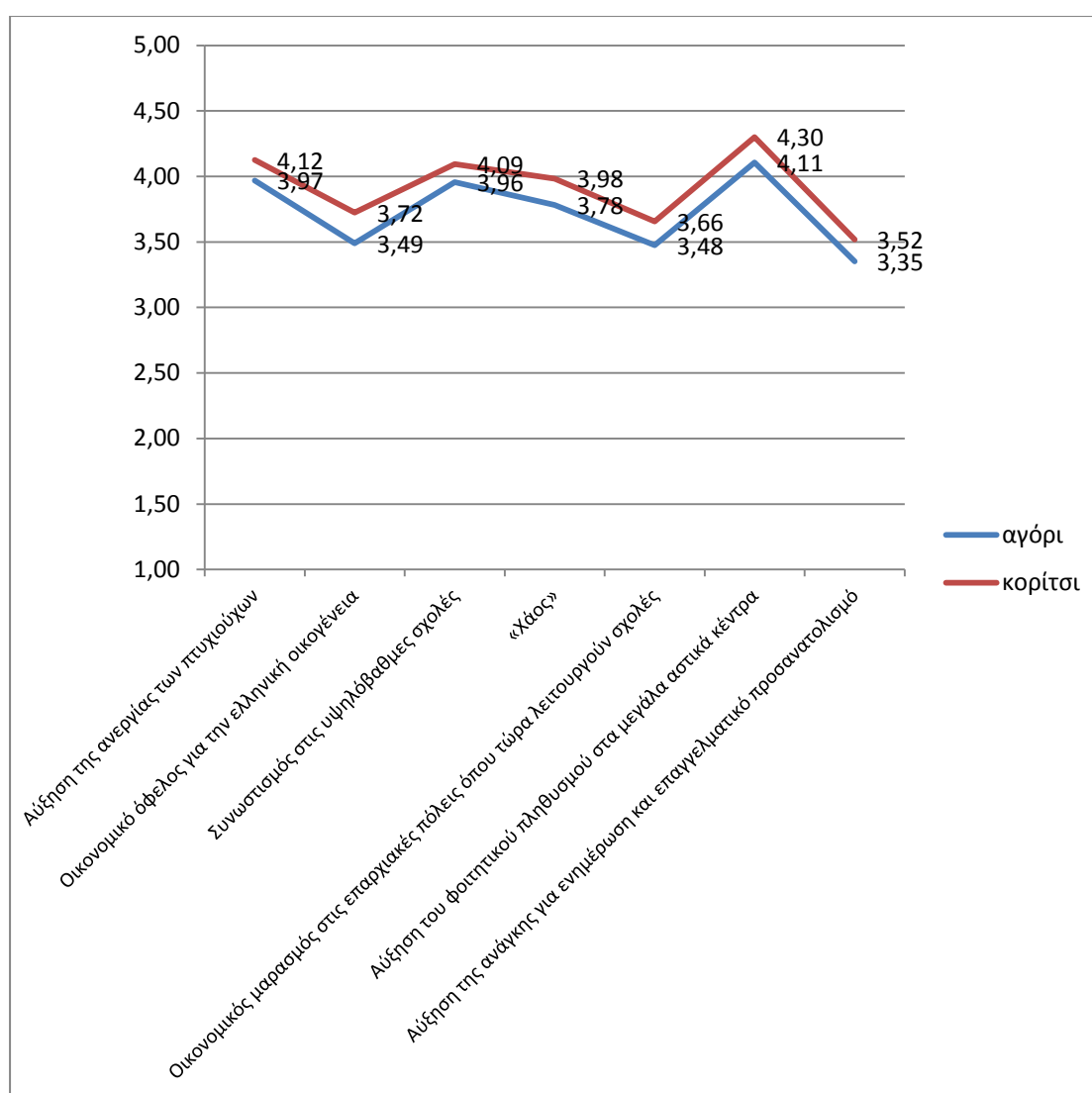
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Τι θα συνέβαινε στην περίπτωση που οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους στο Λύκειο είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς Πανελλήνιες εξετάσεις; Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους (βλέπε σχήμα 105), λοιπόν, η σημαντικότερη συνέπεια θα ήταν η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα (μ.ο.=4,21). Αντίστοιχα, θεωρούν ότι στις επαρχιακές πόλεις όπου τώρα λειτουργούν πανεπιστημιακές σχολές θα επερχόταν οικονομικός μαρασμός (μ.ο.=3,57), προφανώς λόγω της μείωσης των μαθητών που θα επέλεγαν να σπουδάσουν εκεί. Επίσης, πιστεύουν ότι θα μειωνόταν ο αριθμός των μαθητών που επιλέγουν να σπουδάσουν στο εξωτερικό (μ.ο.=3,46). Η δυνατότητα των μαθητών να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς κανένα περιορισμό θα έχει επίσης ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί συνωστισμός στις υψηλόβαθμες σχολές, καθώς αυτές θα συγκεντρώσουν την προτίμηση των περισσότερων (μ.ο.=4,03). Αντίστοιχα, οι μαθητές προβλέπουν ότι πολλές σχολές θα καταργηθούν λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος γι' αυτές (μ.ο.=3,76). Ακόμη, αυτή η δυνατότητα των μαθητών πιστεύουν ότι θα οδηγήσει σε εξάλειψη των χειρωνακτικών αλλά και άλλων επαγγελματιών (μ.ο.=3,37), προφανώς γιατί λίγοι θα απορρίψουν, σε πρώτη τουλάχιστον φάση, την ευκαιρία να αποκτήσουν πανεπιστημιακή μόρφωση, η οποία εκτός των άλλων θα τους οδηγήσει σε διαφορετική επαγγελματική κατεύθυνση. Έτσι, οι μαθητές θεωρούν ότι η δεδομένη σε ένα τέτοιο σενάριο αύξηση των πτυχιούχων θα έχει ως αποτέλεσμα τελικά την αύξηση της ανεργίας γι' αυτούς (μ.ο.=4,05). Η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα, ο συνωστισμός στις υψηλόβαθμες σχολές και παράλληλα η κατάργηση σχολών θα επηρεάσουν, σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο επίπεδο της Τριτοβάθμιας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι θα υπάρξει υποβάθμιση των σπουδών λόγω έλλειψης κτηριακών και υλικοτεχνικών υποδομών (μ.ο.=3,56) αλλά και λόγω έλλειψης επιστημονικού διδακτικού προσωπικού (μ.ο.=3,56). Γι' αυτό, πιστεύουν ότι ένα τέτοιο σενάριο θα προκαλούσε «χάος» (μ.ο.=3,89) κι αν εφαρμοζόταν θα έπρεπε να συνοδεύεται από μεγαλύτερη φροντίδα εκ μέρους της πολιτείας για ενημέρωση και επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών από ό,τι συμβαίνει τώρα (μ.ο.=3,44). Η αποδέσμευση του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα είναι ένα βήμα προς την αναβάθμισή του (μ.ο.=3,07), πιστεύουν οι μαθητές, ενώ δεν φαίνεται ότι θα οδηγήσει σε υποβάθμιση των καθηγητών του Λυκείου (μ.ο.=2,85), με την έννοια ότι αυτοί σε ένα τέτοιο σενάριο δεν θα συμμετέχουν καθόλου στη διαμόρφωση της κρίσης σχετικά με το ποιος δικαιούται να εισαχθεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οικονομικό όφελος θα υπάρξει άμεσα για την ελληνική οικογένεια (μ.ο.=3,62), κάτι που συνδέεται και με τη δυνατότητα των μαθητών να σπουδάσουν όπου επιθυμούν, και με τη μείωση εκείνων που επιλέγουν να σπουδάσουν στο εξωτερικό αλλά και με τη μείωση των μαθητών που

θα παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα, καθώς οι μαθητές πιστεύουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι το φαινόμενο της παραπαιδείας θα εξαλειφθεί (μ.ο.=3,33). Τέλος, οι μαθητές θεωρούν ότι ένα τέτοιο σενάριο, που εκ των πραγμάτων τούς αφαιρεί το άγχος της συμμετοχής σε Πανελλήνιες εξετάσεις και τους οδηγεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς, μπορεί να συμβάλει στην υγεία και την ευτυχία τους (μ.ο.=3,38). Η κοινωνία που θα διαθέτει με αυτό τον τρόπο περισσότερους πτυχιούχους ανώτατων σχολών μπορεί να είναι μια κοινωνία αρκετά καλύτερη από τη σημερινή, με πολίτες μορφωμένους, (μ.ο.=2,99), σε μικρό βαθμό ωστόσο κάτι τέτοιο θα οδηγήσει σε οικονομική πρόοδο της χώρας (μ.ο.=2,66).

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών διαπιστώνεται ότι οι μαθητές των τελευταίων πιστεύουν σε μικρότερο βαθμό ότι θα υπάρξει οικονομικό όφελος για την ελληνική οικογένεια, ενώ σε μεγαλύτερο βαθμό το πιστεύουν αυτό οι μαθητές της Αττικής (μ.ο.Αττικής=3,74 τ.α.Αττικής=1,127 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,55 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,143 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,47 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,257 $F_{(2,1593)}=6,933$ $p<0,001$). Τα δεδομένα αυτά μπορούν να ερμηνευτούν αν ληφθεί υπόψη ότι το οικονομικό όφελος συνδέεται άμεσα με τον τόπο σπουδών. Έτσι, ενώ οι μαθητές της Αττικής θα έχουν πρόσβαση σε πλήθος σχολών στον τόπο κατοικίας τους, οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας και πολύ περισσότερο οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών θα αναγκαστούν και πάλι να μετακινηθούν. Επίσης, οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι θα εξαλειφθούν τα χειρωνακτικά αλλά και άλλα επαγγέλματα, ενώ σε μικρότερο βαθμό το πιστεύουν αυτό οι μαθητές της Αττικής (μ.ο.Αττικής=3,28 τ.α.Αττικής=1,181 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,44 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,138 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,45 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,206 $F_{(2,1587)}=3,587$ $p<0,028$). Τέλος, πιστεύουν ότι θα αυξηθεί η ανάγκη για ενημέρωση και επαγγελματικό προσανατολισμό σε μεγαλύτερο βαθμό οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας και σε μικρότερο βαθμό οι μαθητές της Αττικής (μ.ο.Αττικής=3,34 τ.α.Αττικής=1,200 μ.ο.αστικών κέντρων επαρχίας=3,53 τ.α.αστικών κέντρων επαρχίας=1,176 μ.ο.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=3,46 τ.α.ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=1,147 $F_{(2,1591)}=4,262$ $p<0,014$).

Τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια, πιστεύουν (βλέπε σχήμα 106) σε μεγαλύτερο βαθμό ότι συνέπειες της ελεύθερης εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα είναι το οικονομικό όφελος για την ελληνική οικογένεια (μ.ο.κορίτσια=3,72 τ.α.κορίτσια=1,112 μ.ο.αγόρια=3,49 τ.α.αγόρια=1,202 $F_{(1,1593)}=16,277$ $p<0,000$) αλλά και η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα

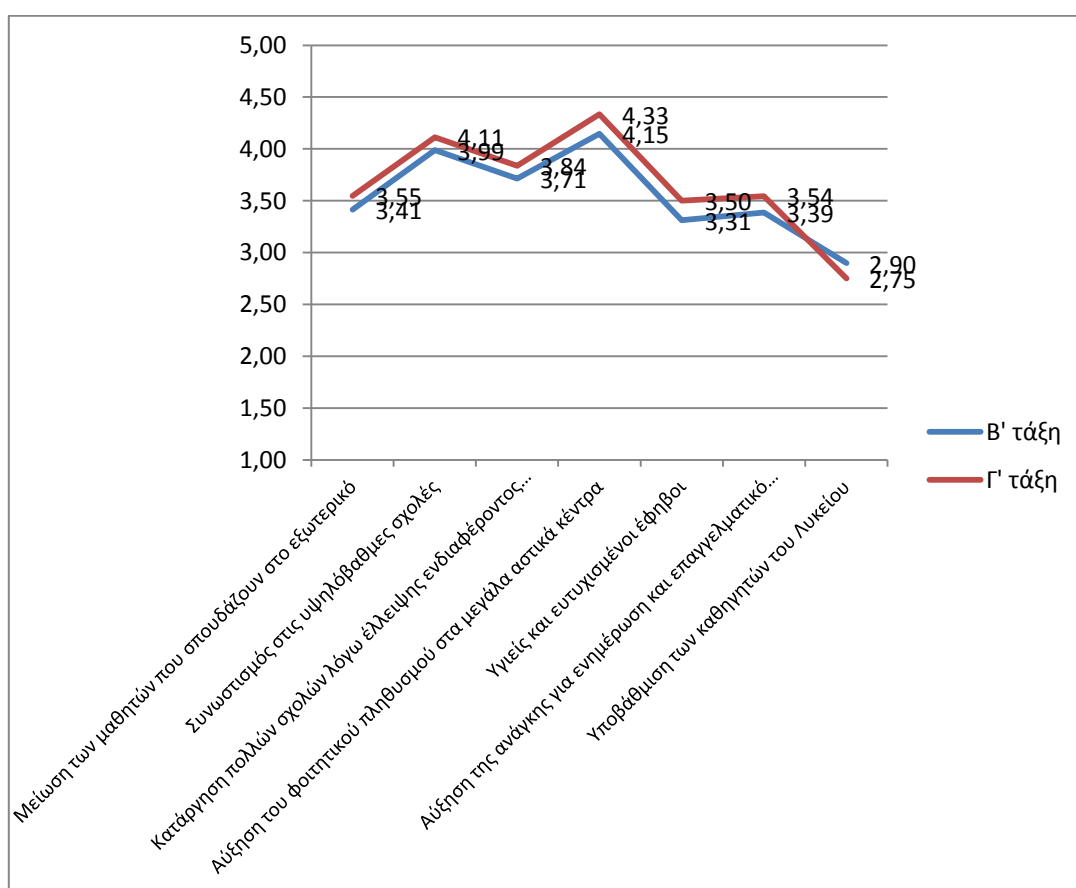
(μ.ο.κορίτσια=4,30 τ.α.κορίτσια=0,886 μ.ο.αγόρια=4,11 τ.α.αγόρια=0,976 $F_{(1,1592)}=17,495$ $p<0,000$), ο οικονομικός μαρασμός των επαρχιακών πόλεων όπου τώρα λειτουργούν σχολές (μ.ο.κορίτσια=3,66 τ.α.κορίτσια=1,067 μ.ο.αγόρια=3,48 τ.α.αγόρια=1,128 $F_{(1,1591)}=10,870$ $p<0,001$), ο συνωστισμός στις υψηλόβαθμες σχολές (μ.ο.κορίτσια=4,09 τ.α.κορίτσια=1,026 μ.ο.αγόρια=3,96 τ.α.αγόρια=1,078 $F_{(1,1590)}=6,724$ $p<0,010$), η αύξηση της ανεργίας των πτυχιούχων (μ.ο.κορίτσια=4,12 τ.α.κορίτσια=1,033 μ.ο.αγόρια=3,97 τ.α.αγόρια=1,092 $F_{(1,1592)}=8,574$ $p<0,003$), η αύξηση της ανάγκης για ενημέρωση και επαγγελματικό προσανατολισμό (μ.ο.κορίτσια=3,52 τ.α.κορίτσια=1,155 μ.ο.αγόρια=3,35 τ.α.αγόρια=1,211 $F_{(1,1591)}=7,942$ $p<0,005$), το «χάος» (μ.ο.κορίτσια=3,98 τ.α.κορίτσια=1,180 μ.ο.αγόρια=3,78 τ.α.αγόρια=1,324 $F_{(1,1591)}=10,264$ $p<0,001$).



Σχήμα 106: Η γνώμη των μαθητών για την ελεύθερη για όλους τους μαθητές εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (μέσοι όροι σε αγόρια και κορίτσια - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

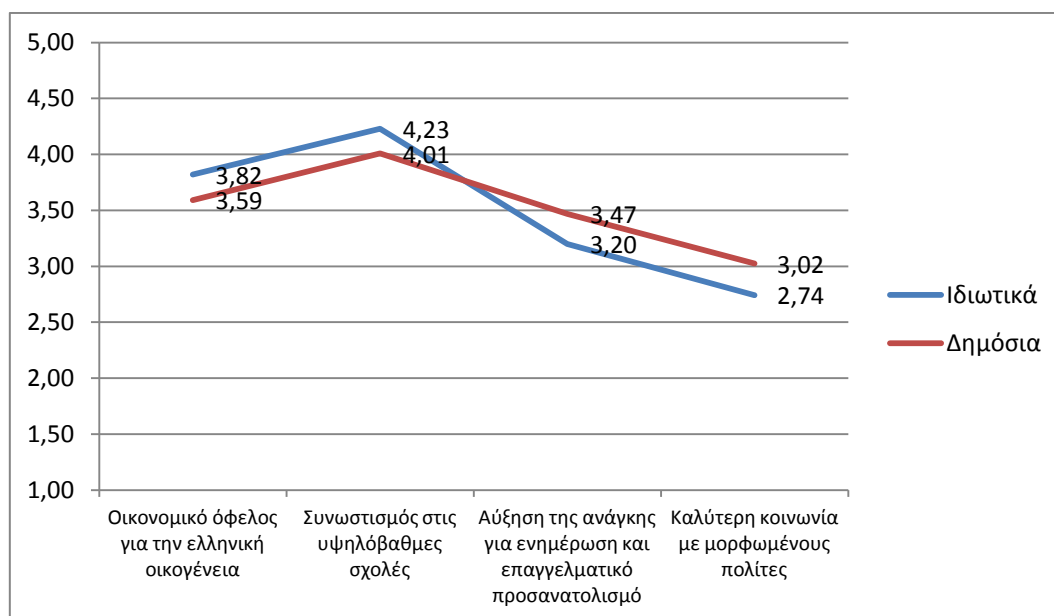
Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, σε σχέση με τους μαθητές της Β' τάξης, πιστεύουν (βλέπε σχήμα 107) σε μεγαλύτερο βαθμό ότι συνέπειες της ελεύθερης

εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα είναι η μείωση των μαθητών που σπουδάζουν στο εξωτερικό (μ.ο.Β'τάξης=3,41 τ.α.Β'τάξης=1,183 μ.ο.Γ'τάξης=3,55 τ.α.Γ'τάξης=1,161 $F_{(1,1591)}=4,692$ $p<0,030$), ο συνωστισμός στις υψηλόβαθμες σχολές (μ.ο.Β'τάξης=3,99 τ.α.Β'τάξης=1,066 μ.ο.Γ'τάξης=4,11 τ.α.Γ'τάξης=1,091 $F_{(1,1591)}=5,172$ $p<0,023$), η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα (μ.ο.Β'τάξης=4,15 τ.α.Β'τάξης=0,960 μ.ο.Γ'τάξης=4,33 τ.α.Γ'τάξης=0,868 $F_{(1,1593)}=14,632$ $p<0,000$), η κατάργηση πολλών σχολών λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος γι' αυτές (μ.ο.Β'τάξης=3,71 τ.α.Β'τάξης=1,159 μ.ο.Γ'τάξης=3,84 τ.α.Γ'τάξης=1,094 $F_{(1,1592)}=4,345$ $p<0,037$), η αύξηση της ανάγκης για ενημέρωση και επαγγελματικό προσανατολισμό (μ.ο.Β'τάξης=3,39 τ.α.Β'τάξης=1,198 μ.ο.Γ'τάξης=3,54 τ.α.Γ'τάξης=1,151 $F_{(1,1592)}=6,497$ $p<0,011$), οι υγιείς και ευτυχισμένοι έφηβοι (μ.ο.Β'τάξης=3,31 τ.α.Β'τάξης=1,162 μ.ο.Γ'τάξης=3,50 τ.α.Γ'τάξης=1,102 $F_{(1,1594)}=9,872$ $p<0,002$). Επίσης, σε μικρότερο βαθμό από τους μαθητές της Β' Λυκείου θεωρούν ότι θα υποβαθμιστούν οι καθηγητές του Λυκείου (μ.ο.Β'τάξης=2,90 τ.α.Β'τάξης=1,156 μ.ο.Γ'τάξης=2,75 τ.α.Γ'τάξης=1,164 $F_{(1,1587)}=5,808$ $p<0,016$).



Σχήμα 107: Η γνώμη των μαθητών για την ελεύθερη για όλους τους μαθητές εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (μέσοι όροι σε Β' και Γ' τάξη - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων (βλέπε σχήμα 108) διαπιστώνεται ότι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα υπάρξει οικονομικό όφελος για την ελληνική οικογένεια (μ.ο.δημοσίων=3,59 τ.α.δημοσίων=1,159 μ.ο.ιδιωτικών=3,82 τ.α.ιδιωτικών=1,153 $F_{(1,1594)}=5,813$ $p<0,016$) και συνωστισμός στις υψηλόβαθμες σχολές (μ.ο.δημοσίων=4,01 τ.α.δημοσίων=1,054 μ.ο.ιδιωτικών=4,23 τ.α.ιδιωτικών=1,013 $F_{(1,1591)}=6,599$ $p<0,010$). Αντίστοιχα, οι μαθητές των δημόσιων σχολείων πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα αυξηθεί η ανάγκη για ενημέρωση και επαγγελματικό προσανατολισμό (μ.ο.δημοσίων=3,47 τ.α.δημοσίων=1,176 μ.ο.ιδιωτικών=3,20 τ.α.ιδιωτικών=1,223 $F_{(1,1592)}=7,879$ $p<0,005$) και ότι θα προκύψει μια κοινωνία καλύτερη με μορφωμένους πολίτες (μ.ο.δημοσίων=3,02 τ.α.δημοσίων=1,194 μ.ο.ιδιωτικών=2,74 τ.α.ιδιωτικών=1,266 $F_{(1,1591)}=8,195$ $p<0,004$).

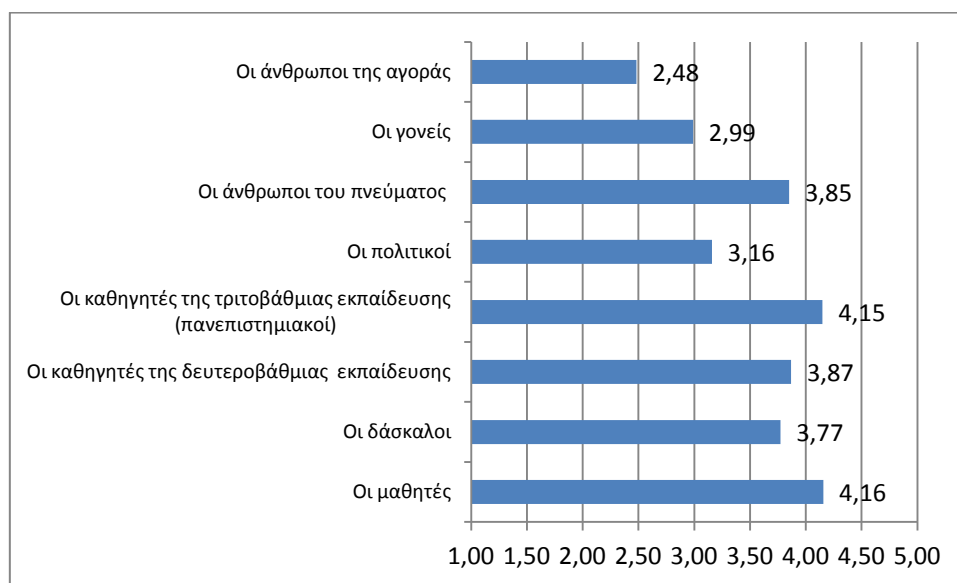


Σχήμα 108: Η γνώμη των μαθητών για την ελεύθερη για όλους τους μαθητές εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (μέσοι όροι σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία - Εμφανίζονται μόνον οι απαντήσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $p<0,05$)

5.24 Ποιοι πρέπει να διαμορφώνουν το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ;

Από τις απαντήσεις των μαθητών στη σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου, φαίνεται η επιθυμία τους το σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας πολλών (βλέπε σχήμα 109). Συγκεκριμένα, χωρίς μεγάλη διαφορά μεταξύ τους ως προς το μέσο όρο στις απαντήσεις των μαθητών, μα και σε μεγάλο βαθμό όλοι, πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση αυτού του συστήματος οι μαθητές (μ.ο.=4,16), οι καθηγητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (μ.ο.=4,15), οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (μ.ο.=3,87), οι άνθρωποι του πνεύματος (μ.ο.=3,85) και οι δάσκαλοι (μ.ο.=3,77). Σε μικρότερο βαθμό, αλλά με σαφή παρουσία σε μια τέτοια συνεργασία, θα πρέπει να συμμετέχουν οι πολιτικοί (μ.ο.=3,16), οι γονείς (μ.ο.=2,99) και οι άνθρωποι της αγοράς (μ.ο.=2,48).

Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι πρέπει να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση ενός καινούργιου συστήματος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οι παρακάτω;



Σχήμα 109: Η γνώμη των μαθητών για το ποιοι πρέπει να διαμορφώνουν το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (μέσοι όροι στο σύνολο του δείγματος)

Στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα δεν βρέθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της Αττικής, των αστικών κέντρων της επαρχίας και των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

Οι μαθητές των δημοσίων σχολείων πιστεύουν πως πρέπει να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση ενός καινούριου συστήματος οι πολιτικοί (μ.ο.ιδιωτικών=2,68 τ.α.ιδιωτικών=1,650 μ.ο.δημοσίων=3,22 τ.α.δημοσίων=1,632 $F_{(1,1588)}=15,873$ $p<0,000$) και οι γονείς (μ.ο.ιδιωτικών=2,72 τ.α.ιδιωτικών=1,330 μ.ο.δημοσίων=3,02

τ.α.δημοσίων=1,220 $F_{(1,1595)}=8,964$ $p<0,003$) περισσότερο από ό,τι οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων.

Οι μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Β' τάξης ότι πρέπει να συμμετάσχουν οι άνθρωποι του πνεύματος (μ.ο.Β'τάξης=3,78 τ.α.Β'τάξης=1,187 μ.ο.Γ'τάξης=3,99 τ.α.Γ'τάξης=1,159 $F_{(1,1593)}=10,838$ $p<0,001$) και οι άνθρωποι της αγοράς (μ.ο.Β'τάξης=2,42 τ.α.Β'τάξης=1,222 μ.ο.Γ'τάξης=2,60 τ.α.Γ'τάξης=1,314 $F_{(1,1595)}=6,958$ $p<0,008$).

Τέλος, τα κορίτσια, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, πιστεύουν στη συμμετοχή των μαθητών (μ.ο.κορίτσια=4,26 τ.α.κορίτσια=0,905 μ.ο.αγόρια=4,04 τ.α.αγόρια=1,009 $F_{(1,1595)}=19,663$ $p<0,000$), των καθηγητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (μ.ο.κορίτσια=4,20 τ.α.κορίτσια=0,982 μ.ο.αγόρια=4,09 τ.α.αγόρια=1,095 $F_{(1,1595)}=4,816$ $p<0,028$), των δασκάλων (μ.ο.κορίτσια=3,84 τ.α.κορίτσια=1,113 μ.ο.αγόρια=3,70 τ.α.αγόρια=1,171 $F_{(1,1595)}=5,854$ $p<0,016$), και των ανθρώπων του πνεύματος (μ.ο.κορίτσια=3,95 τ.α.κορίτσια=1,108 μ.ο.αγόρια=3,74 τ.α.αγόρια=1,252 $F_{(1,1592)}=12,395$ $p<0,000$).

6.Παραγοντική ανάλυση - Factor Analysis

Προχωρήσαμε σε παραγοντική ανάλυση σε πρώτους συνθέτες (principal components factor analysis), προκειμένου να διαπιστωθεί αν στις απαντήσεις των μαθητών υπάρχει κάποιος κοινός κορμός. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χωρίστηκαν γι' αυτό το σκοπό σε τρεις μεγάλες ενότητες:

- κοινωνιοψυχολογική διάσταση των Πανελλήνιων εξετάσεων
- κριτική του ισχύοντος εξεταστικού συστήματος
- υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

6.1 Κοινωνιοψυχολογική διάσταση των Πανελλήνιων εξετάσεων

Στην πρώτη ενότητα τοποθετήθηκαν όλες οι ερωτήσεις που είχαν σχέση με τα συναισθήματα των μαθητών (στη σκέψη των Πανελλήνιων εξετάσεων), πώς αυτό το εξεταστικό σύστημα επηρεάζει τις σχέσεις τους με τους γονείς, τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, πώς πιστεύουν ότι θα τους αντιμετωπίσουν οι «άλλοι» σε περίπτωση επιτυχίας ή αποτυχίας και τι νιώθουν για το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας τους.

	Συνθέτης						Mean	Std. Deviation
	1	2	3	4	5	6		
Άγχος	,677	-,077	,140	,155	,054	-,001	4,29	1,051
Φόβο ότι θα αποτύχω	,654	,062	,194	,069	-,007	-,002	4,03	1,112
Πίεση	,708	-,038	,136	,126	-,024	-,042	4,34	1,007
Επηρεάζεται η υγεία μου	,703	,017	,112	,062	-,041	,152	2,93	1,348
Κατάθλιψη	,650	,135	,125	,087	-,034	,224	2,47	1,376
Φόβο για το άγνωστο	,575	,040	,171	,097	,038	,116	3,25	1,418
Οργή	,570	,108	,152	-,035	-,109	,096	2,99	1,460
Μοναξιά	,530	,210	,092	,008	-,060	,225	2,30	1,367
Κούραση	,634	-,093	,111	,086	,036	-,039	4,46	,901
Ανακούφιση γιατί θα τελειώσω το σχολείο	,081	-,050	-,057	,001	,005	-,014	3,79	1,341
Ότι κανείς δε με καταλαβαίνει	,527	,285	,147	,068	-,090	,133	2,99	1,397
Αδιαφορία	,078	,302	-,063	-,104	-,137	,135	1,65	1,100
Υπάρχει μεγαλύτερη ένταση στις σχέσεις μας	,440	,508	,156	,097	-,036	,096	3,39	1,283
Μου συμπαραστέκονται	,082	-,740	,013	,003	,127	,092	3,99	1,078
Είναι πιο κοντά μου	,111	-,673	,055	,003	,165	,154	3,65	1,173

Με πιέζουν περισσότερο	,182	,617	,077	,202	-,020	,049	3,27	1,379
Υπάρχει αλλαγή στις σχέσεις μας	,391	,518	,080	,105	-,032	,151	2,79	1,410
Δείχνουν κατανόηση	,065	-,736	,038	-,034	,163	,086	3,80	1,121
Είναι πιο αυστηροί	,158	,514	,039	,214	,001	,076	2,94	1,380
Έχουμε απομακρυνθεί	,300	,564	,014	,048	-,124	,117	1,96	1,248
Έχει μειωθεί ο χρόνος που περνάμε μαζί	,413	,100	,111	,116	-,018	,128	3,44	1,407
Τους λέω όλη την αλήθεια για το διάβασμα και τις επιδόσεις μου	,116	-,472	,006	,013	,036	,049	3,75	1,281
Με πιέζουν να πραγματοποιήσω το όνειρό τους	,085	,466	,062	,133	,016	,196	2,00	1,355
Με συγκρίνουν με άλλους συμμαθητές μου	,075	,603	,107	,174	-,003	,150	2,66	1,539
Οι σχέσεις μας έχουν αλλάξει	,306	,047	,054	,021	,015	,551	2,26	1,307
Οι σχέσεις μας είναι πιο ανταγωνιστικές	,170	-,066	,071	,238	-,073	,664	2,32	1,325
Έχουμε δεθεί περισσότερο	,152	-,053	-,004	-,003	,262	-,270	3,04	1,251
Ο καθένας νοιάζεται για τον εαυτό του	,095	-,008	,142	,122	-,114	,644	2,89	1,391
Νιώθω ότι πρέπει να τους ξεπεράσω	,053	-,046	,072	,274	-,060	,569	2,51	1,487
Υπάρχει υποκρισία στις σχέσεις μας	,099	,071	,089	,084	-,098	,696	2,07	1,273
Ζηλεύω τους μαθητές που είναι καλύτεροι από εμένα	,191	,057	,129	,221	,037	,426	2,12	1,320
Προτιμώ για παρέα μαθητές που είναι χειρότεροι από εμένα	,036	,064	-,043	-,010	-,039	,495	1,33	,786
Οι σχέσεις μας έχουν αλλάξει	,283	,083	,132	,096	-,093	,249	2,76	1,354
Είναι πιο επιεικείς	,070	-,037	,010	,003	,604	,063	3,16	1,263
Δείχνουν περισσότερη κατανόηση	,016	-,060	,015	-,004	,774	,034	3,35	1,199
Έχουν γίνει χειρότερες οι σχέσεις μας	,219	,170	,043	,056	-,545	,174	2,03	1,201
Αδιαφορώ για τους καθηγητές του σχολείου	,085	,128	,029	-,037	-,474	,114	2,70	1,416
Τους κατηγορώ για το σύστημα	,171	,182	,135	-,019	-,392	,182	2,30	1,382
Μας διευκολύνουν στα μαθήματα	,015	,002	-,013	,012	,620	-,047	3,48	1,317
Γενικής Παιδείας	,281	,018	,080	,093	,167	,017	4,26	,945
Έχουν περισσότερες απαιτήσεις στα μαθήματα								
Κατεύθυνσης								

Κάνουν καλύτερο μάθημα	,028	-,035	-,059	-,023	,619	,044	2,58	1,174
Βάζουν βαθμούς μεγαλύτερους από ό,τι αξίζουμε	,016	-,043	,061	,010	,499	-,061	3,51	1,263
Είναι πιο αυστηροί στη βαθμολογία	,082	,118	,006	-,026	-,382	,172	2,17	1,184
Είναι πιο αντικειμενικοί	,034	,060	-,051	-,056	,231	,180	2,55	1,070
Ενδιαφέρονται περισσότερο για εμάς	,012	-,025	-,007	,003	,744	,001	2,99	1,218
Είναι πιο προσιτοί	,025	-,052	-,016	,006	,714	,022	3,07	1,124
Το ίδιο όπως και αν αποτύχω	-,023	-,091	-,040	-,579	,048	-,070	2,50	1,286
Θα αναγνωρίσουν την αξία μου	,124	-,141	,034	,511	,047	,011	4,01	1,037
Θα έχω περισσότερους φίλους	,040	,040	-,027	,439	,028	,355	2,30	1,153
Θα με χαρακτηρίσουν "καλό παιδί"	,100	,129	,076	,620	,002	,185	3,11	1,346
Θα με εμπιστεύονται περισσότερο	,078	,070	,036	,682	,006	,142	3,12	1,330
Θα με σέβονται περισσότερο	,073	,064	-,005	,734	,030	,154	3,20	1,246
Θα είναι περήφανοι για μένα	,149	-,166	,085	,600	,074	-,163	4,24	,985
Θα νιώσουν δικαιωμένοι	,114	-,037	,093	,567	,107	-,055	3,76	1,237
Το ίδιο όπως και αν πετύχω	-,019	-,084	-,075	-,608	,077	-,070	2,39	1,329
Θα χάσω τους φίλους μου	-,019	,117	,037	,326	,022	,378	1,67	,939
Θα με πιάσουν περισσότερο	,067	,281	,099	,574	-,044	,102	3,25	1,322
Θα απογοητευτούν από εμένα	,102	,183	,127	,622	-,028	,074	3,50	1,311
Θα με κακοχαρακτηρίσουν	,062	,306	,088	,541	-,065	,217	2,57	1,373
Είναι μεγάλο Νιώθω βάρος για όσα πληρώνουν οι γονείς μου	,148	,059	,559	,055	-,046	-,033	4,38	,836
Με απασχολεί Είναι υποχρέωση των γονιών να το καλύψουν	,160	,024	,767	,072	-,056	,012	4,26	,996
Επηρεάζει τη ζωή της οικογένειας	,180	-,038	,680	,057	,009	,006	4,18	,925
Κάποιος από τους γονείς μου αναγκάστηκε να βρει κι άλλη δουλειά	,062	,014	-,158	,143	-,050	,107	2,76	1,187
Νιώθω ότι επιβαρύνω την οικογένειά μου	,133	,140	,639	,124	-,012	,064	3,86	1,154
Νιώθω ευγνωμοσύνη προς τους γονείς μου	,076	,155	,492	-,029	-,008	,264	2,15	1,396
Είναι άδικο για τους Έλληνες γονείς	,176	,087	,807	,093	-,020	,031	3,91	1,182
Με στενοχωρεί	,101	-,334	,485	,051	,085	,009	4,47	,811
	,102	-,018	,512	,113	-,094	,017	4,12	1,151
	,247	,012	,705	,096	-,082	,027	3,85	1,156

Νιώθω ότι οι γονείς θυσιάζονται για τα παιδιά τους	,165	-,141	,633	,122	,044	,058	4,26	,959	Σύνολο
Εξαιτίας του οικονομικού κόστους υπάρχει ένταση στις σχέσεις με τους γονείς μου	,141	,443	,455	,082	-,065	,175	2,65	1,452	
Κάποιος από τους γονείς μου που δεν εργαζόταν αναγκάστηκε να εργαστεί	,045	,138	,438	-,033	,032	,267	2,01	1,384	
Εξηγούμενη διακύμανση	14,63%	7,10%	5,66%	4,58%	4,03%	3,28%			39,28%

Bartlett's Test of Sphericity 38665,419 p<0,000

Πίνακας 4: Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης επί του συνόλου του δείγματος για τις επιπτώσεις του συστήματος των Πανελλήνιων εξετάσεων στην ψυχολογία των μαθητών. Με έντονα γράμματα οι κορεσμοί, όπου οι απόλυτες τιμές ξεπερνούν το 1,31

Στον πίνακα 4, λοιπόν, παρατηρούμε ότι υπάρχει ένας συνθέτης-ο πρώτος-, ο οποίος εξηγεί το 14,63% της ολικής διακύμανσης. Ο συνθέτης αυτός συσχετίζεται θετικά με τιμή άνω του ,30 κυρίως με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών στη σκέψη των Πανελλήνιων εξετάσεων, δηλαδή πίεση, άγχος, φόβο αποτυχίας, φόβο για το άγνωστο, κατάθλιψη, οργή, κούραση, μοναξιά. Είναι φανερό για άλλη μια φορά ότι το υπάρχον εξεταστικό σύστημα είναι για τους μαθητές, πρώτα από όλα, μια επώδυνη από ψυχολογική άποψη δοκιμασία. Επιπλέον, είναι μια διαδικασία που δεν αφήνει ανεπηρέαστες τις σχέσεις των μαθητών με τους ανθρώπους του άμεσου περιβάλλοντός τους, δηλαδή τους γονείς, τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, με βάση τα κυριότερα αρνητικά συναισθήματα ως psycho_1: ΑΓΧΟΣ-ΦΟΒΟΣ-ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ.

Ο δεύτερος συνθέτης, ο οποίος εξηγεί το 7,10% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά αλλά και αρνητικά με τιμή άνω του ,30 με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους. Γίνεται φανερό ότι οι σχέσεις αυτές στα δύο τελευταία χρόνια του Λυκείου και στο πλαίσιο της συμμετοχής των μαθητών στις Πανελλήνιες εξετάσεις χειροτερεύουν. Πόσο; Οι μαθητές απαντούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη ένταση στις σχέσεις τους με τους γονείς τους, δεν νιώθουν συμπαράσταση ή κατανόηση από αυτούς, αντίθετα νιώθουν ότι έχουν γίνει πιο αυστηροί και πιεστικοί και τους συγκρίνουν με άλλους συμμαθητές τους. Φοβούνται μάλιστα ότι σε περίπτωση αποτυχίας θα τους κακοχαρακτηρίσουν. Το αποτέλεσμα όλων αυτών είναι οι μαθητές να απομακρύνονται όλο και περισσότερο από τους γονείς τους- κάτι που προφανώς επιτείνει τη μοναξιά που δήλωσαν ότι αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό- ενώ παράλληλα χάνεται η ειλικρίνεια από τη σχέση τους. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη

διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως psycho_2:ΧΕΙΡΟΤΕΡΕΥΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ.

Ο τρίτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 5,66% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά με τιμή άνω του ,30 με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στο οικονομικό κόστος της προετοιμασίας των μαθητών για τη συμμετοχή τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Πώς αυτό επηρεάζει την ψυχολογία τους; Κατ' αρχάς οι μαθητές είναι απόλυτα ενήμεροι για το μέγεθος αυτού του οικονομικού κόστους, όπως και για το ότι σε κάποιες περιπτώσεις αυτό οδήγησε τους γονείς τους να αναζητήσουν εργασία ενώ πριν δεν εργάζονταν ή να αυξήσουν το οικογενειακό εισόδημα με μια δεύτερη δουλειά. Τα συναισθήματά τους κατά συνέπεια θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ενοχικά. Νιώθουν βάρος (δύο διατυπώσεις: *νιώθω βάρος για όσα πληρώνουν οι γονείς μου* και *νιώθω ότι επιβαρύνω την οικογένειά μου*), τους απασχολεί και τους στενοχωρεί, νιώθουν ευγνωμοσύνη προς τους γονείς τους και αναγνωρίζουν ότι θυσιάζονται (μια λέξη έντονα φορτισμένη) για τα παιδιά τους. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως psycho_3:ΕΝΟΧΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ.

Ο τέταρτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 4,58% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά με τιμή άνω του ,30 με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στο τι είδους αντιμετώπιση πιστεύουν ότι θα έχουν οι μαθητές από τους άλλους, ανάλογα με το αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Κατ' αρχάς η αντιμετώπιση δεν θα είναι η ίδια σε περίπτωση επιτυχίας και σε περίπτωση αποτυχίας. Για τους μαθητές τα πράγματα είναι ξεκάθαρα. Σε περίπτωση επιτυχίας έχουν μόνο να κερδίσουν, σε περίπτωση αποτυχίας μόνο να χάσουν. Θα κερδίσουν την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των άλλων, θα αναγνωριστεί η αξία τους, θα θεωρούνται στο εξής «καλά παιδιά», θα έχουν χαρίσει στους άλλους το δικαίωμα να νιώθουν περήφανοι και δικαιωμένοι για τους κόπους τους, ίσως μάλιστα αποκτήσουν και περισσότερους φίλους χάρη στην επιτυχία τους αυτή. Αντίθετα, σε περίπτωση που αποτύχουν, θα υποστούν μεγαλύτερη πίεση από τους άλλους, θα προκαλέσουν την απογοήτευσή τους, θα θεωρούνται «κακά παιδιά» και ίσως χάσουν και τους φίλους τους. Ο συνθέτης αυτός ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως psycho_4: ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ-ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΑΠΟ ΑΛΛΟΥΣ.

Ο πέμπτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 4,03% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά αλλά και αρνητικά με τιμή άνω του ,30 με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους στο σχολείο. Μετά τους τέσσερις προηγούμενους παράγοντες που σκιαγραφούν ένα πλαίσιο αφόρητης πίεσης προς τους μαθητές από το ίδιο το εξεταστικό σύστημα αλλά και από τη συμπεριφορά των άλλων-συμπεριλαμβανομένων και των γονιών τους-, έρχονται οι απαντήσεις τους αυτές για τη σχέση τους με τους καθηγητές τους που

αποφορτίζουν κάπως το κλίμα. Μπορεί οι μέσοι όροι των απαντήσεών τους να μην είναι τόσο υψηλοί όσο ήταν στις απαντήσεις τους για τις σχέσεις τους με τους γονείς τους ή τους άλλους, ωστόσο είναι ικανοί να αποδώσουν ένα θετικό κλίμα αυτών των σχέσεων. Δηλαδή, οι μαθητές νιώθουν τους καθηγητές τους πιο κοντά τους, πιο προσιτούς και οι σχέσεις τους έχουν βελτιωθεί. Αισθάνονται ότι τυγχάνουν περισσότερης κατανόησης, επιείκειας και ενδιαφέροντος. Μέσα στα στενά πλαίσια του υπάρχοντος εξεταστικού συστήματος οι καθηγητές έρχονται μόνοι τους να διευκολύνουν τους μαθητές στα μαθήματα Γενικής Παιδείας (που δεν εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο), γίνονται λιγότερο αυστηροί και πριμοδοτούν τους μαθητές στη βαθμολογία, ενώ παράλληλα φροντίζουν να κάνουν καλύτερο μάθημα. Το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να μην αδιαφορούν γι' αυτούς, αλλά να τους νιώθουν σύμμαχους τους στην προσπάθειά τους και σε καμιά περίπτωση να μην τους κατηγορούν για το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως psycho_5:ΚΑΛΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ.

Τέλος, ο έκτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 3,28% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά αλλά και αρνητικά με τιμή άνω του ,30 με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Επανέρχεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, το γνωστό από τα προηγούμενα κλίμα πίεσης, που τώρα προβάλλει ως ανταγωνισμός με τους συμμαθητές. Το εξεταστικό σύστημα έχει ως κύρια χαρακτηριστικά του τον κλειστό αριθμό εισακτέων και την εισαγωγή σε κάθε σχολή ανάλογα με τη βάση που διαμορφώνεται από τα αποτελέσματα του τελευταίου κάθε φορά μαθητή. Είναι επόμενο, λοιπόν, αυτά τα χαρακτηριστικά να επηρεάζουν τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους και συνυποψήφιους τους. Έτσι, οι σχέσεις τους αλλάζουν, γίνονται περισσότερο ανταγωνιστικές, χαρακτηρίζονται συχνά από υποκρισία. Ο καθένας νοιάζεται για τον εαυτό του, νιώθει ότι πρέπει να ξεπεράσει τους άλλους, ζηλεύει τον καλύτερο και προτιμά για παρέα τον χειρότερο. Και όλα αυτά συσχετίζονται και με το ότι οι μαθητές νιώθουν ότι αν πετύχουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις θα αποκτήσουν περισσότερους φίλους, ενώ αν αποτύχουν θα χάσουν ίσως και αυτούς που έχουν. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως psycho_6:ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ.

Συμπερασματικά, σε ένα σύνολο εξηγούμενης διακύμανσης που αγγίζει το 40% (για την ακρίβεια 39,28%) για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με την ψυχολογία των μαθητών και με δεδομένα τα Bartlett's Test of Sphericity 38665,419 και $p < 0,000$, εκείνοι οι παράγοντες που προβάλλουν ως οι πιο καθοριστικοί είναι το άγχος, ο φόβος και η κατάθλιψη, η χειροτέρευση των σχέσεων με τους γονείς, οι ενοχές για το οικονομικό κόστος, η θετική αντιμετώπιση του επιτυχόντα από τους άλλους και αντίστοιχα η αρνητική αντιμετώπιση του

αποτυχόντα, οι ανταγωνιστικές σχέσεις με τους συμμαθητές, αλλά –ευτυχώς- οι καλές σχέσεις με τους καθηγητές.

6.2 Κριτική του ισχύοντος εξεταστικού συστήματος

Στη δεύτερη ενότητα τοποθετήθηκαν όλες οι ερωτήσεις που είχαν σχέση με την κριτική του ισχύοντος συστήματος των Πανελλήνιων εξετάσεων, την άποψη των μαθητών για το αν η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι γενικά εύκολη ή δύσκολη και πόσο, τα προσόντα εκείνου που πετυχαίνει σε αυτές τις εξετάσεις, το ζήτημα του κλειστού αριθμού εισακτέων- κεντρικού χαρακτηριστικού του ισχύοντος συστήματος- και την επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία.

	Συνθέτης						Mean	Std. Deviation
	1	2	3	4	5	6		
Είναι δίκαιο	,708	-,075	-,012	,057	,169	-,096	2,78	1,073
Είναι αντικειμενικό	,671	,030	-,019	,092	,104	-,035	2,92	1,097
Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους	,631	-,066	-,193	-,026	,047	,078	2,69	1,294
Η τύχη παίζει ρόλο	,017	,385	,168	-,371	-,160	,382	3,23	1,298
Πρωθεί τους πιο ικανούς	,370	-,038	,135	,179	-,131	,011	3,29	1,183
Πρωθεί τους πιο πλούσιους	-,256	,217	,444	-,019	-,004	-,074	2,57	1,389
Μου προσφέρει πολλές επιλογές σε σχολές	,499	-,201	-,120	,014	,032	,145	3,24	1,188
Με αναγκάζει να επιλέξω επάγγελμα πολύ νωρίς	-,050	,408	,058	,057	-,147	,024	3,49	1,340
Μου στερεί τη γενική παιδεία	-,134	,676	,014	,038	,108	,010	3,46	1,355
Είναι πολύπλοκο	-,125	,119	,087	,118	-,397	,121	3,42	1,137
Είναι αδιάβλητο	,363	,193	-,078	-,030	-,057	,049	3,24	1,215
Είναι σωστό	,717	-,260	,010	,052	,116	-,056	2,48	1,097
Χρειάζεται αλλαγές	-,441	,334	-,005	,080	-,183	,198	4,45	,906
Πρέπει να καταργηθεί	-,495	,315	,041	-,045	-,262	,122	3,40	1,347
Με κάνει να μισώ το σχολείο	-,427	,332	,198	-,087	-,259	,042	3,25	1,401
Ευνοεί την παραπαιδεία	-,077	,597	-,067	,080	,131	,032	4,31	1,062
Υποβαθμίζει το ρόλο του Λυκείου	-,302	,615	,033	,028	,013	,009	3,78	1,235
Δυσκολία εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο	,143	,045	-,097	-,169	,436	-,042	2,55	1,073
Βάσεις από τη Β' Λυκείου	,068	-,070	-,018	,405	,125	,232	3,97	1,097
Σαφής στόχος	-,045	-,085	-,015	,223	,073	,522	4,32	,868
Οικονομική άνεση	-,105	,214	,555	,039	,021	,041	3,52	1,175
Ποικίλα ενδιαφέροντα	-,086	-,270	,178	,046	-,034	,435	3,05	1,123
Τύχη	-,011	,283	,313	-,315	-,204	,495	3,42	1,217
Να έχει έτοιμη δουλειά από τους γονείς του	-,055	-,031	,687	-,049	-,091	,099	2,44	1,254
Φιλοδοξία	,045	,094	-,064	,081	-,035	,581	4,16	,896

Οι γονείς του να έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση	,035	,022	,638	,115	,041	-,039	2,40	1,233	
Να είναι κάτοικος επαρχίας	,036	-,060	,568	,038	,052	,050	1,93	1,021	
Να διαθέτει κάποιο «μέσο»	-,134	,025	,702	-,062	-,159	,028	2,66	1,448	
Κριτική ικανότητα	,029	,157	-,023	,209	,156	,483	3,90	1,058	
Ικανότητα αποστήθισης	,008	,351	,103	,102	-,013	,379	4,29	,888	
Βοήθεια από φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα	,090	,446	,254	,149	-,063	,032	4,53	,814	
Πρέπει να υπάρχει ο κλειστός αριθμός εισακτέων, γιατί έτσι προφυλασσόμαστε από την ανεργία όταν τελειώσουμε το Πανεπιστήμιο	,007	,003	,063	,116	,694	,118	3,05	1,191	
Πρέπει να υπάρχει ο κλειστός αριθμός εισακτέων, γιατί αλλιώς θα δημιουργούνταν συνωστισμός σε κάποιες σχολές	,111	,111	,047	,074	,722	,119	3,33	1,163	
Με επηρεάζουν ως μαθητή/τρια	,015	,258	,054	,660	-,077	,092	4,22	1,030	
Με επηρεάζουν ως μαθητή/τρια ήδη από το Γυμνάσιο	-,071	,054	,163	,459	-,166	,022	2,35	1,272	
Με κάνουν καλύτερο/η	,365	-,172	-,052	,413	,130	,173	3,05	1,206	
Εξαιτίας των εξετάσεων διαβάζω περισσότερο τα μαθήματα που θα δώσω την επόμενη χρονιά	,111	,214	-,020	,680	,006	,106	4,06	1,173	
Εξαιτίας των εξετάσεων διαβάζω περισσότερο από όσο θα διάβαζα αν δεν υπήρχαν	,098	,138	-,017	,540	-,032	,069	3,92	1,219	
Χάνω τη γενική μόρφωση	-,206	,601	,055	,166	,043	,021	3,56	1,295	Σύνολο
Εξηγούμενη διακύμανση	13,43%	8,03%	5,93%	4,35%	3,86%	3,57%			39,16%

Bartlett's Test of Sphericity 11439,775 p<0,000

Πίνακας 5: Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης επί του συνόλου του δείγματος για την κριτική του ισχύοντος συστήματος των Πανελλήνιων εξετάσεων. Με έντονα γράμματα οι κορεσμοί, όπου οι απόλυτες τιμές ξεπερνούν το 1,31

Στον πίνακα 5, λοιπόν, παρατηρούμε ότι υπάρχει ένας συνθέτης-ο πρώτος-, ο οποίος εξηγεί το 13,43% της ολικής διακύμανσης. Ο συνθέτης αυτός συσχετίζεται θετικά αλλά και αρνητικά με τιμή άνω του ,30 κυρίως με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στην κριτική του ισχύοντος συστήματος. Από τις απαντήσεις των μαθητών διαφαίνονται εκείνα τα στοιχεία του συστήματος που οι μαθητές κρίνουν θετικά και ως προς τα οποία δεν θα επιθυμούσαν το ισχύον σύστημα να αλλάξει ή να καταργηθεί. Ποια είναι αυτά τα στοιχεία; Κατά την άποψη των μαθητών το υπάρχον

σύστημα των Πανελλήνιων εξετάσεων είναι αντικειμενικό, αδιάβλητο, δίκαιο, σωστό. Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους, προσφέρει πολλές επιλογές σε σχολές και προωθεί τους πιο ικανούς. Ακόμη, πιστεύουν ότι συμβάλλει θετικά στο να γίνονται καλύτεροι μαθητές, δεν υποβαθμίζει το ρόλο του Λυκείου (το γεγονός ότι είναι απόλυτα δεσμευμένο από τις Πανελλήνιες εξετάσεις) ούτε τους κάνει να μισούν το σχολείο. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως system_1:ΘΕΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ.

Ο δεύτερος συνθέτης, ο οποίος εξηγεί το 8,03% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά αλλά και αρνητικά με τιμή άνω του ,30 και πάλι κυρίως με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στην κριτική του ισχύοντος συστήματος. Τώρα, από τις απαντήσεις των μαθητών διαφαίνονται εκείνα τα στοιχεία του συστήματος που οι μαθητές κρίνουν αρνητικά και ως προς τα οποία θα επιθυμούσαν το ισχύον σύστημα να αλλάξει ή να καταργηθεί. Ποια είναι αυτά τα στοιχεία; Το υπάρχον σύστημα ευνοεί την παραπαιδεία, ενώ απαραίτητο προσόν για την επιτυχία θεωρείται από τους μαθητές η βοήθεια από φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα. Όταν, λοιπόν, το μεγαλύτερο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβαίνει εκτός του σχολείου, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών, είναι επόμενο αυτό το χαρακτηριστικό του συστήματος να τους οδηγεί στο να μισούν το σχολείο (που έρχεται σε δεύτερη μοίρα, ίσως μόνο για να τους κουράσει παραπάνω) και να δηλώνουν ότι το Λύκειο υποβαθμίζεται. Επίσης, πάλι σε συνδυασμό με την παραπαιδεία, εφόσον η μάθηση επικεντρώνεται στις απαιτήσεις των εξετάσεων, και μάλιστα με κύριο χαρακτηριστικό την αποστήθιση (κύριο προσόν κατά την άποψη των μαθητών για την επιτυχία), είναι φυσικό επακόλουθο οι μαθητές να νιώθουν ότι χάνουν τη γενική παιδεία και στερούνται τη γενική μόρφωση που προσφέρει το σχολείο. Επιπλέον, το αίσθημα αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι αναγκάζονται να επιλέξουν επαγγελματική κατεύθυνση πολύ νωρίς. Τέλος, ως προς την εξεταστική διαδικασία, νιώθουν ότι η τύχη παίζει μεγάλο ρόλο. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως system_2:ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ.

Ο τρίτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 5,93% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά με τιμή άνω του ,30 με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στους παράγοντες επιτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις και έχουν να κάνουν με το περιβάλλον του υποψηφίου και όχι με τον ίδιο ή τις ικανότητές του. Η οικονομική άνεση του μαθητή, σε συνδυασμό με το ότι το ισχύον σύστημα προωθεί κατά τη γνώμη των μαθητών τους πιο πλούσιους, προβάλλει ως κύριος παράγοντας επιτυχίας. Από την πλευρά των γονιών, εάν οι γονείς του υποψήφιου διαθέτουν πανεπιστημιακή μόρφωση ή έτοιμη δουλειά που τον περιμένει, και αυτά τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του μαθητή κρίνονται ως παράγοντες που θα τον οδηγήσουν στην επιτυχία. Ο παράγοντας της τύχης προβάλλει και πάλι ως σημαντικός, ενώ η γνώμη των μαθητών ότι κάποιο «μέσο» μπορεί να διευκολύνει

την επιτυχία του υποψήφιου κάνει εντύπωση, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με την δηλωθείσα προηγουμένως γνώμη τους ότι το ισχύον σύστημα είναι αδιάβλητο. Τέλος, κατά τους μαθητές, παράγοντας επιτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις μπορεί να είναι και το αν ο υποψήφιος είναι κάτοικος επαρχίας. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως system_3:ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ.

Ο τέταρτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 4,35% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά αλλά και αρνητικά με τιμή άνω του ,30 κυρίως με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στην επίδραση του συστήματος των Πανελλήνιων εξετάσεων στη μαθητική πορεία και πρόοδο. Από τις απαντήσεις των μαθητών, φαίνεται ότι η ύπαρξη αυτών των εξετάσεων λειτουργεί ως κίνητρο για τη βελτίωσή τους ως μαθητών. Κατ' αρχάς δηλώνουν ότι οι συγκεκριμένες εξετάσεις τους επηρεάζουν, μερικούς μάλιστα ήδη από τα χρόνια του Γυμνασίου. Τους κάνουν καλύτερους, με την έννοια ότι διαβάζουν περισσότερο από ό,τι θα διάβαζαν αν δεν υπήρχαν αυτές οι εξετάσεις και ιδιαίτερα επικεντρώνονται στα μαθήματα στα οποία θα εξεταστούν σε αυτές. Έτσι, ερμηνεύεται το ότι για τους μαθητές ένας από τους παράγοντες επιτυχίας είναι το να διαθέτει ο υποψήφιος βάσεις από τη Β' τάξη του Λυκείου, και σε αυτό το πλαίσιο επίσης ερμηνεύεται το ότι δεν είναι τόσο σημαντικός ο παράγοντας της τύχης. Ή, θα μπορούσαμε να πούμε, το μόνο που μπορεί να περιορίσει τη σημαντικότητα του παράγοντα «τύχη» στις εξετάσεις αυτές είναι το διάβασμα και η μελέτη, και μάλιστα όχι μόνο στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως system_4:ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ.

Ο πέμπτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 3,86% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά αλλά και αρνητικά με τιμή άνω του ,30 κυρίως με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στην ύπαρξη του κλειστού αριθμού εισακτέων. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι οι μαθητές πιστεύουν ότι αυτός ο κλειστός αριθμός προφυλάσσει τους αυριανούς απόφοιτους της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από την ανεργία, αλλά και ότι προφυλάσσει την ίδια την Τριτοβάθμια εκπαίδευση από μια μη «κανονική» κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού. Δηλαδή, προφυλάσσει από το συνωστισμό που θα δημιουργούνταν σε διαφορετική περίπτωση σε ορισμένες σχολές. Επίσης, πιστεύουν, και σε συνδυασμό με την ύπαρξη του κλειστού αριθμού εισακτέων, ότι η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι γενικά δύσκολη, αλλά το όλο σύστημα δεν τους προβληματίζει ως πολύπλοκο. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως system_5:ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΕΙΣΑΚΤΕΩΝ.

Ο έκτος παράγοντας, ο οποίος εξηγεί το 3,57% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά με τιμή άνω του ,30 με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν

στους παράγοντες επιτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις και έχουν να κάνουν με τον ίδιο τον υποψήφιο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, αυτός πρέπει να διαθέτει τύχη (η τύχη επανέρχεται και εδώ, όπου ο λόγος είναι κυρίως για τις προσωπικές ικανότητες και προσόντα του υποψήφιου και όχι για εξωγενείς παράγοντες), σαφή στόχο, φιλοδοξία, κριτική ικανότητα αλλά και ικανότητα αποστήθισης. Επίσης, θετικά θα συμβάλλει προς την επιτυχία του το να είναι άτομο με ποικίλα ενδιαφέροντα. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως system_6:ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΟΝ ΥΠΟΨΗΦΙΟ.

Συμπερασματικά, σε ένα σύνολο εξηγούμενης διακύμανσης που αγγίζει το 40% (για την ακρίβεια 39,16%) για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με την κριτική του ισχύοντος εξεταστικού συστήματος των Πανελλήνιων εξετάσεων και με δεδομένα τα Bartlett's Test of Sphericity 11439,775 και $p < 0,000$, εκείνοι οι παράγοντες που προβάλλουν ως οι πιο καθοριστικοί είναι ότι το σύστημα αυτό διαθέτει θετικά αλλά και αρνητικά στοιχεία (επομένως γνώμη των μαθητών είναι ότι τουλάχιστον χρειάζεται αλλαγές) και ότι οι παράγοντες επιτυχίας στα πλαίσιά του σχετίζονται όχι μόνο με τον ίδιο τον υποψήφιο αλλά και με το περιβάλλον του. Με μεγαλύτερη σιγουριά, πάντως, μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές νιώθουν ότι οι εξετάσεις λειτουργούν ως κίνητρο γι' αυτούς και τους οδηγούν στην αυτοβελτίωση.

6.3 Υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στην τρίτη ενότητα τοποθετήθηκαν ερωτήσεις που είχαν σχέση με υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως η εισαγωγή σε αυτή με μόνο κριτήριο την επίδοση στο Λύκειο, αλλά και με τις προτάσεις που διατυπώθηκαν από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή από άλλους φορείς κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεών του. Τα σενάρια αυτά έχουν ως κοινό στοιχείο ότι η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται είτε μόνο με εξετάσεις είτε με συνδυασμό εξετάσεων και επίδοσης στο Λύκειο είτε με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο. Με μια λέξη, όλα αυτά τα σενάρια θέτουν κάποιες προϋποθέσεις προκειμένου να εισαχθεί κανείς στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, και γι' αυτό το λόγο δεν τοποθετήθηκαν εδώ οι ερωτήσεις που σχετίζονταν με το άλλο σενάριο που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο, αυτό της ελεύθερης για όλους τους μαθητές εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

	Συνθέτης						Mean	Std. Deviation
	1	2	3	4	5	6		
Οι καθηγητές θα έβαζαν βαθμούς μεγαλύτερους από ό,τι αξίζουμε	,129	,174	-,011	,009	-,693	-,097	2,61	1,356
Οι καθηγητές θα γίνονταν αναγκαστικά αντικειμενικοί	,270	,004	,044	,004	,702	,008	3,48	1,257
Θα ευνοούνταν οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων	,064	,583	-,026	,008	-,187	-,007	4,02	1,213
Θα ευνοούνταν οι μαθητές σε πόλεις και χωριά με λίγους κατοίκους	,200	,403	,043	,036	-,354	,007	3,18	1,270
Τα μαθήματα του σχολείου δεν έχουν σχέση με αυτά του Πανεπιστημίου, γι' αυτό δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη μόνο η επίδοσή μας στο Λύκειο	-,249	,410	-,007	,175	,038	-,067	3,46	1,272
Το σύστημα θα ήταν αντικειμενικό	,452	-,185	,102	,029	,433	-,066	2,88	1,173
Θα είχα λιγότερο άγχος	,726	-,038	,020	-,046	-,043	,064	3,77	1,310
Η τύχη θα έπαιζε μικρότερο ρόλο	,589	,081	,020	-,046	,029	,169	3,55	1,273
Δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη μόνο η επίδοσή μας στο Λύκειο, γιατί δεν εμπιστεύομαι τους καθηγητές	-,194	,708	-,023	-,052	,067	,080	3,32	1,253
Θα υπήρχε υποκρισία στις σχέσεις μαθητών-καθηγητών	-,089	,758	,009	,000	-,049	,038	3,65	1,243
Δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση σε όλα τα μαθήματα	,025	,334	,017	,605	,056	,224	3,62	1,288
Θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση μόνο στα μαθήματα τα σχετικά με την Κατεύθυνση που επιλέγω	,091	,240	,074	,723	,097	,131	3,77	1,220
Οι καθηγητές θα έκαναν καλύτερη δουλειά	,505	,052	,060	,032	,414	-,156	3,42	1,263
Θα μειωνόταν το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα	,682	-,122	,032	-,032	-,002	-,041	3,51	1,358
Θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη μόνο η επίδοσή μας στο Λύκειο, γιατί έτσι θα μας έκριναν οι καθηγητές μας που μας γνωρίζουν κι όχι καθηγητές που δεν μας γνωρίζουν	,533	-,148	,256	,088	,057	,014	3,17	1,280

Θα αυξανόταν το ποσοστό των μαθητών που θα ζητούσαν βοήθεια στο σπίτι από τους καθηγητές του σχολείου	,001	,470	,146	,117	-,068	-,091	3,42	1,144
Δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών εξέτασης μέσα στον ίδιο χρόνο	-,023	,049	,619	,019	-,077	,123	3,71	1,043
Δυνατότητα διατήρησης τυχόν υψηλής βαθμολογίας από την προηγούμενη εξέταση σε κάποιο μάθημα	,024	,002	,568	,104	-,101	,323	3,80	1,071
Περιορισμός του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων	,081	-,032	,141	,090	-,012	,614	3,25	1,255
Περιορισμός της εξεταζόμενης ύλης των εισαγωγικών εξετάσεων	,023	,036	,350	,007	,078	,636	3,87	1,106
Αποδέσμευση του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι., ώστε να αποκτήσει το Λύκειο μεγαλύτερη μορφωτική αξία και αυτοδυναμία	,157	,131	,454	-,402	,154	,163	3,64	1,103
Στο Λύκειο δεν πρέπει να υπάρχουν Κατευθύνσεις και αυστηρά εξειδικευμένες σπουδές, ώστε να αναδειχθεί ο καθαρά παιδαγωγικός του χαρακτήρας	,113	,194	,160	-,658	,101	,194	3,15	1,259
Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς Πανελλαδικές εξετάσεις, αλλά με εγγραφή των υποψηφίων στη Σχολή που επιθυμούν, σύμφωνα με τις δυνατότητες των Α.Ε.Ι. και με βάση το βαθμό του απολυτηρίου. Η επίδοση κατά τα πρώτα έτη μπορεί να γίνεται κριτήριο για την περαιτέρω συνέχεια των σπουδών	,235	-,036	,537	-,198	,131	,032	3,61	1,103
Στις εισαγωγικές εξετάσεις, όπως ισχύουν σήμερα, προσθήκη μαθημάτων που κάποια τμήματα Α.Ε.Ι. θεωρούν απαραίτητα	,022	,061	,425	,121	-,002	-,551	3,20	1,104

Εισαγωγή των υποψηφίων όχι σε Τμήμα αλλά σε Σχολή, για να επιλέγουν σε επόμενη φάση την επαγγελματική τους κατεύθυνση. Με αυτό τον τρόπο θα έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για το επαγγελματικό τους μέλλον ώριμα	,075	,032	,610	-,029	,098	-,079	3,87	,997	Σύνολο
Εξηγούμενη Διακύμανση	12,97%	10,25%	6,85%	5,87%	5,16%	4,73%			45,81%

Bartlett's Test of Sphericity 5361,293 p<0,000

Πίνακας 6: Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης επί του συνόλου του δείγματος για υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με έντονα γράμματα οι κορεσμοί, όπου οι απόλυτες τιμές ξεπερνούν το 1,31

Στον πίνακα 6, λοιπόν, παρατηρούμε ότι υπάρχει ένας συνθέτης-ο πρώτος-, ο οποίος εξηγεί το 12,97% της ολικής διακύμανσης. Ο συνθέτης αυτός συσχετίζεται θετικά με τιμή άνω του ,30 με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στο σενάριο πρόσβασης με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο. Από τις απαντήσεις των μαθητών εδώ, διαφαίνονται οι θετικές επιπτώσεις εφαρμογής ενός τέτοιου σεναρίου. Κατ' αρχάς οι μαθητές πιστεύουν ότι το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με αυτό τον τρόπο θα ήταν αντικειμενικό (δεν θα έχανε σε αντικειμενικότητα σε σχέση με το υπάρχον). Από κει και πέρα, θα τους δημιουργούσε λιγότερο άγχος, σε συνδυασμό και με το ότι θα κρίνονταν από καθηγητές που τους γνωρίζουν και όχι από καθηγητές άγνωστους, θα μείωνε το ρόλο της τύχης, θα μείωνε τον αριθμό των μαθητών που καταφεύγουν σε φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα (αξίζει να σημειώσουμε ότι δεν θα τον εξάλειφε) και θα ανάγκαζε τους καθηγητές να βελτιώσουν το μάθημά τους. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως scenario_1:ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ.

Ο δεύτερος συνθέτης, ο οποίος εξηγεί το 10,25% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά με τιμή άνω του ,30 και πάλι κυρίως με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στο σενάριο πρόσβασης με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο. Από τις απαντήσεις των μαθητών εδώ, διαφαίνονται οι αρνητικές επιπτώσεις εφαρμογής ενός τέτοιου σεναρίου, οι οποίες μάλιστα αριθμητικά είναι περισσότερες από τις θετικές επιπτώσεις όπως καταγράφηκαν στον προηγούμενο παράγοντα. Η επίδοση στο Λύκειο έχει ως μοναδικούς κριτές τους καθηγητές στο σχολείο και οι μαθητές εμφανίζονται σίγουροι ότι στα πλαίσια αυτού του σεναρίου οι σχέσεις μαθητών-καθηγητών θα επηρεάζονταν και μάλιστα αρνητικά. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι θα υπήρχε υποκρισία στις σχέσεις τους, θα αυξανόταν το ποσοστό των μαθητών που θα ζητούσαν βοήθεια στο σπίτι από τους καθηγητές

που έχουν στο σχολείο, ενώ στα ιδιωτικά σχολεία και στις πόλεις και τα χωριά όπου ο πληθυσμός είναι μικρός οι εκεί μαθητές θα πριμοδοτούνταν από τους καθηγητές τους, με αποτέλεσμα να είναι σε ευνοϊκότερη θέση από τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών διεκδικώντας μια θέση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Φαίνεται ότι οι μαθητές δεν εμπιστεύονται τους καθηγητές τους τόσο ώστε να τους αποδώσουν το ρόλο του μοναδικού κριτή του ακαδημαϊκού τους μέλλοντος (και όχι μόνο). Άλλωστε, μία σαφής αντίρρηση που εκφράζουν οι μαθητές είναι ότι τα μαθήματα που διδάσκονται στο Λύκειο δεν έχουν σχέση με τα μαθήματα που θα διδαχθούν στο Πανεπιστήμιο, οπότε δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή τους σε αυτά ως το μοναδικό κριτήριο για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κι αν είναι να κρίνεται έτσι η εισαγωγή τους, ας μη λαμβάνονται υπόψη όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στο Λύκειο (προφανώς υπάρχει διάκριση ανάμεσα στα μαθήματα της Κατεύθυνσης και στα μαθήματα Γενικής Παιδείας). Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως scenario_2:APNΗΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ.

Ο τρίτος συνθέτης, ο οποίος εξηγεί το 6,85% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά με τιμή άνω του ,30 με εκείνες τις ερωτήσεις που αφορούν στις προτάσεις που διατυπώθηκαν από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή από άλλους φορείς κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεών του. Από τις έξι προτάσεις του Συμβουλίου που περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο φαίνεται ότι οι μαθητές συμφωνούν με τις τέσσερις, ενώ συμφωνούν και με τις τρεις προτάσεις που διατυπώθηκαν από άλλους φορείς. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν θετικά τη δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών εξέτασης μέσα στον ίδιο χρόνο, τη δυνατότητα διατήρησης τυχόν υψηλής βαθμολογίας από την προηγούμενη εξέταση σε κάποιο μάθημα, τον περιορισμό της εξεταζόμενης ύλης των εισαγωγικών εξετάσεων και την αποδέσμευση του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις, ώστε να αποκτήσει αυτό μεγαλύτερη μορφωτική αξία και αυτοδυναμία. Επίσης, συμφωνούν με την προσθήκη στις εισαγωγικές εξετάσεις μαθημάτων που κάποια Α.Ε.Ι. θεωρούν απαραίτητα, όπως και με την εισαγωγή τους όχι σε Τμήμα αλλά σε Σχολή, για να επιλέγουν σε επόμενη φάση την επαγγελματική τους κατεύθυνση ώριμα. Όλες αυτές οι προτάσεις έχουν ένα κοινό σημείο: είναι προτάσεις που βελτιώνουν, κατά τη γνώμη εκείνων που τις κατέθεσαν, το ισχύον εξεταστικό σύστημα, το χρησιμοποιούν δηλαδή ως βάση και αφετηρία, το αλλάζουν, δεν το καταργούν ώστε να το αντικαταστήσουν με κάτι διαφορετικό. Η επόμενη πρόταση, όμως, με την οποία οι μαθητές επίσης συμφωνούν, μιλά για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς Πανελλαδικές εξετάσεις, αλλά με εγγραφή των υποψηφίων στη Σχολή που επιθυμούν, σύμφωνα με τις δυνατότητες των Α.Ε.Ι. και με βάση το βαθμό του απολυτηρίου (αυτή η πρόταση πλησιάζει ως προς το περιεχόμενό της στο δικό μας υποθετικό σενάριο). Σε αυτή την περίπτωση, η επίδοση κατά τα πρώτα έτη μπορεί να γίνεται κριτήριο για την περαιτέρω

συνέχεια των σπουδών. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως scenario_3:ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ.

Ο τέταρτος συνθέτης, ο οποίος εξηγεί το 5,87% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά με τιμή άνω του ,30 με ερωτήσεις που αφορούν στο σημαντικό και πολυσυζητημένο ζήτημα της αποδέσμευσης του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τις απαντήσεις των μαθητών εδώ, φαίνεται η απροθυμία τους να αποδεσμευθεί το Λύκειο από τις εισαγωγικές εξετάσεις, ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη μορφωτική αξία και αυτοδυναμία. Αντίθετα, φαίνεται ότι επιθυμούν ο ρόλος του να είναι ο ρόλος της βαθμίδας εκείνης που θα τους προετοιμάζει για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας μαθήματα Κατεύθυνσης που οι ίδιοι επιλέγουν και αυστηρά εξειδικευμένες σπουδές. Με αυτή την έννοια συμφωνούν, όπως φάνηκε και προηγουμένως, με το να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή τους μόνο στα μαθήματα Κατεύθυνσης. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως scenario_4:ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΛΥΚΕΙΟΥ ΑΠΟ ΕΙΣΑΓΩΓΗ.

Ο πέμπτος συνθέτης, ο οποίος εξηγεί το 5,16% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά αλλά και αρνητικά με τιμή άνω του ,30 με ερωτήσεις που αφορούν στο σενάριο πρόσβασης με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο και τις επιπτώσεις του στην αντικειμενικότητα των καθηγητών. Άλλωστε και κατά την παρουσίαση του δεύτερου παράγοντα φάνηκε ότι αυτό ήταν ένα ζήτημα που προβλημάτισε ιδιαίτερος τους μαθητές. Έτσι, λοιπόν, εδώ εμφανίζεται και η αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία, αν η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση γινόταν με μοναδικό κριτήριο την επίδοση στο σχολείο, το σύστημα θα ήταν αντικειμενικό, οι καθηγητές δεν θα έβαζαν στους μαθητές μεγαλύτερη βαθμολογία από ό,τι αξίζουν, αλλά θα γίνονταν αναγκαστικά αντικειμενικοί και δεν θα ευνοούνταν οι μαθητές σε πόλεις και χωριά με μικρό πληθυσμό. Αντίθετα, οι καθηγητές θα έκαναν καλύτερη δουλειά. Από τις απαντήσεις των μαθητών εδώ, διαφαίνεται η εμπιστοσύνη (ελπίδα;) προς τους καθηγητές τους ότι δεν θα επηρεάζονταν-παρασύρονταν από το σύστημα αλλά ίσα-ίσα θα προφύλασσαν με τη στάση τους την αντικειμενικότητα που οφείλει να έχει. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως scenario_5:ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ.

Ο έκτος συνθέτης, ο οποίος εξηγεί το 4,73% της ολικής διακύμανσης, συσχετίζεται θετικά αλλά και αρνητικά με τιμή άνω του ,30 με ερωτήσεις που αφορούν και πάλι στις προτάσεις που διατυπώθηκαν από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή από άλλους φορείς κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεών του. Αυτή τη φορά το θέμα επικεντρώνεται στον περιορισμό της ύλης των εξεταζόμενων μαθημάτων και στον περιορισμό των εξεταζόμενων

μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δηλώνουν την επιθυμία τους να περιοριστεί η ύλη αλλά και ο αριθμός των εξεταζόμενων μαθημάτων και ως εκ τούτου αρνούνται την προσθήκη μαθημάτων που κάποια τμήματα Α.Ε.Ι. θεωρούν απαραίτητα. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν για μια ακόμη φορά θετικά τη δυνατότητα διατήρησης τυχόν υψηλής βαθμολογίας από προηγούμενη εξέταση σε κάποιο μάθημα. Ο συνθέτης αυτός ως εκ τούτου ονοματίστηκε, για τη διευκόλυνση των περαιτέρω αναλύσεων, ως scenario_6:ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ-ΥΛΗΣ.

Συμπερασματικά, σε ένα σύνολο εξηγούμενης διακύμανσης που αγγίζει το 46% (για την ακρίβεια 45,81%) για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και με δεδομένα τα Bartlett's Test of Sphericity 5361,293 και $p < 0,000$, εκείνοι οι παράγοντες που προβάλλουν ως οι πιο καθοριστικοί είναι ότι μπορεί ένα σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο να έχει θετικές πλευρές, κυρίως όσον αφορά στην ψυχολογία των μαθητών και το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας τους, ωστόσο οι μαθητές εκφράζουν περισσότερες αντιρρήσεις απέναντι σε αυτό παρά απέναντι σε ένα σύστημα που χρησιμοποιεί το ισχύον ως βάση και περιλαμβάνει κάποιες αλλαγές, όχι τόσο για να αποδεσμευθεί το Λύκειο από τις εισαγωγικές εξετάσεις όσο για να μειωθεί η δική τους κούραση και η εισαγωγή να γίνει μάλλον πιο εύκολη.

7.Συσχετίσεις - Correlations

7.1 Συσχέτιση της κοινωνιοψυχολογικής διάστασης των ισχυουσών Πανελλήνιων εξετάσεων με την κριτική τους από τους μαθητές

Ποιες συσχετίσεις παρουσιάζει η ψυχολογία των μαθητών με το υπάρχον σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση;

		ΘΕΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ	ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ	ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΕΙΣΑΚΤΕΩΝ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΟΝ ΥΠΟΨΗΦΙΟ
ΑΓΧΟΣ, ΦΟΒΟΣ, ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,174 ,000 1276	,231 ,000 1276	,087 ,002 1276	,318 ,000 1276	-,232 ,000 1276	,173 ,000 1276
ΧΕΙΡΟΤΕΡΕΥΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,125 ,000 1276	,002 ,939 1276	,195 ,000 1276	-,074 ,008 1276	-,135 ,000 1276	-,094 ,001 1276
ΕΝΟΧΕΣ ΓΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,120 ,000 1276	,209 ,000 1276	,151 ,000 1276	,125 ,000 1276	-,090 ,001 1276	,090 ,001 1276
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ, ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΑΠΟ ΑΛΛΟΥΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,111 ,000 1276	,124 ,000 1276	,168 ,000 1276	,214 ,000 1276	,059 ,034 1276	,079 ,005 1276
ΚΑΛΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,231 ,000 1276	-,059 ,036 1276	-,078 ,005 1276	,067 ,016 1276	,099 ,000 1276	,097 ,000 1276
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,011 ,687 1276	-,014 ,620 1276	,223 ,000 1276	,099 ,000 1276	-,040 ,151 1276	-,013 ,652 1276

Πίνακας 7: Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επί του συνόλου του δείγματος για τη σχέση της ψυχολογίας των μαθητών με την κριτική του ισχύοντος συστήματος. Τα έντονα γράμματα δηλώνουν αποτελέσματα με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,05$.

Επίσης, οι συσχετίσεις για τις οποίες γίνεται λόγος παρακάτω και αφορούν τη σύγκριση των απαντήσεων αγοριών-κοριτσιών, ιδιωτικών-δημόσιων σχολείων, Β' Τάξης-Γ' Τάξης και Αττικής-Αστικών κέντρων επαρχίας-Ημιαστικών και αγροτικών περιοχών είναι μεγαλύτερες του 0,10.

Στον πίνακα 7, λοιπόν, παρατηρούμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ($r=0,231$ $N=1276$ $p<0,000$) των αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών (άγχους, φόβου, κατάθλιψης) με την αρνητική κριτική του ισχύοντος συστήματος και παράλληλα αρνητική συσχέτιση με τη θετική κριτική του ($r=-0,174$ $N=1276$ $p<0,000$). Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο έντονα βιώνουν οι μαθητές αυτά τα αρνητικά συναισθήματα τόσο πιο αρνητικοί είναι στην κριτική τους απέναντι στο ισχύον εξεταστικό σύστημα. Αλλά και αντίστροφα, όσο λιγότερο τους ικανοποιεί το σύστημα αυτό, τόσο περισσότερο νιώθουν άγχος, φόβο, κατάθλιψη... Το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, λοιπόν, ευθύνεται σε κάποιο βαθμό για την αρνητική ψυχολογία των εφήβων. Θα μπορούσαμε μάλιστα να πούμε ότι η ύπαρξη του κλειστού αριθμού εισακτέων, που αποκλείει από τις ανώτατες σπουδές ένα ποσοστό των υποψηφίων, συντελεί σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία αυτής της αρνητικής ψυχολογίας, καθώς η θετική αντιμετώπιση αυτής της παραμέτρου των εξετάσεων συσχετίζεται αρνητικά με την άσχημη ψυχολογία των μαθητών ($r=-0,232$ $N=1276$ $p<0,000$). Με άλλα λόγια, η πιθανότητα του αποκλεισμού από τις θέσεις των εισακτέων επιτείνει το άγχος των μαθητών. Αξίζει να επισημανθεί, επίσης, ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αρνητικής ψυχολογίας των μαθητών και της άποψης ότι το εξεταστικό σύστημα συντελεί προς την κατεύθυνση της βελτίωσης και προόδου τους ($r=0,318$ $N=1276$ $p<0,000$). Δηλαδή, περισσότερο άγχος νιώθουν εκείνοι οι μαθητές που, ακολουθώντας πιστά τους «κανόνες του παιχνιδιού», παρόλο που τους αμφισβητούν, πειθαρχούν σε αυτούς, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του παιχνιδιού, διαβάζουν περισσότερο και το ανάγουν τελικά σε κίνητρο αυτοβελτίωσης. Άλλωστε, η θετική συσχέτιση της αρνητικής ψυχολογίας με τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο ($r=0,173$ $N=1276$ $p<0,000$) όσο και με τους παράγοντες τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου, αλλά σε μικρότερο βαθμό, ($r=0,087$ $N=1276$ $p<0,002$) δείχνει ότι περισσότερο άγχος νιώθουν εκείνοι οι μαθητές που θεωρούν ότι η επιτυχία (ή η αποτυχία) σε αυτές τις εξετάσεις εξαρτάται κυρίως από τους ίδιους.

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η θετική συσχέτιση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο (r ιδιωτικών= $0,136$ $p<0,118$ r δημόσιων= $0,085$ $p<0,004$).

Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο είναι ισχυρότερη για τους μαθητές της Αττικής και τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας παρά για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών (r Αττικής= $0,222$ $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $0,187$ $p<0,000$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $0,018$ $p<0,791$).

Η χειροτέρευση των σχέσεων των μαθητών με τους γονείς τους παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη θετική κριτική του συστήματος ($r=-0,125$ $N=1276$ $p<0,000$). Όσο περισσότερο δηλώνουν οι μαθητές ότι χειροτερεύουν οι σχέσεις τους με τους γονείς τους, τόσο λιγότερο θετική είναι η κριτική τους για το εξεταστικό σύστημα. Επομένως, το σύστημα ευθύνεται σε κάποιο βαθμό και για τη χειροτέρευση αυτών των σχέσεων. Μάλιστα, η θετική συσχέτιση μεταξύ της χειροτέρευσης των σχέσεων μαθητών-γονιών με τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου ($r=0,195$ $N=1276$ $p<0,000$) δείχνει ότι όσο περισσότερο χειροτερεύουν αυτές οι σχέσεις, τόσο περισσότερο οι μαθητές πιστεύουν ότι η επιτυχία τους εξαρτάται από παράγοντες έξω από αυτούς, παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον τους (ανάμεσα σε αυτούς ξεχωρίζει η οικονομική κατάσταση των γονιών). Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το οικονομικό κόστος, που καλύπτεται από τους γονείς, προβάλλει και πάλι ως εκείνος ο παράγοντας που ευθύνεται όχι μόνο για την αυξημένη πίεση και το βάρος που νιώθουν οι μαθητές αλλά και για τη χειροτέρευση των σχέσεων ανάμεσά τους. Παράλληλα, η αρνητική συσχέτιση με τους παράγοντες τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο ($r=-0,094$ $N=1276$ $p<0,001$) δείχνει ότι οι σχέσεις με τους γονείς χειροτερεύουν όσο λιγότερο ικανοποιητικά καλύπτουν οι μαθητές παράγοντες επιτυχίας σχετικούς με τους ίδιους, όπως ο σαφής στόχος, η φιλοδοξία... Επίσης, η θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη χειροτέρευση των σχέσεων γονιών-μαθητών ($r=-0,135$ $N=1276$ $p<0,000$). Αυτό δείχνει ότι όσο περισσότερο χειροτερεύουν αυτές οι σχέσεις, τόσο λιγότερο πιστεύουν οι μαθητές ότι πρέπει να υπάρχει κλειστός αριθμός εισακτέων. Δηλαδή, και αυτή η παράμετρος του εξεταστικού συστήματος, η πιθανότητα αποκλεισμού από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμβάλλει στη χειροτέρευση των σχέσεων των μαθητών με τους γονείς τους. Τέλος, παρατηρείται αρνητική συσχέτιση μεταξύ της χειροτέρευσης των σχέσεων γονιών-μαθητών με τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία ($r=-0,074$ $N=1276$ $p<0,008$). Όσο περισσότερο χειροτερεύουν αυτές οι σχέσεις, τόσο λιγότερο πιστεύουν οι μαθητές ότι το εξεταστικό σύστημα συμβάλλει θετικά στη μαθητική τους πρόοδο. Με άλλα λόγια, οι κακές σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους στα πλαίσια αυτού του συστήματος επηρεάζουν αρνητικά τη μαθητική τους εξέλιξη.

Στα αγόρια, η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη χειροτέρευση των σχέσεων με τους γονείς και τους παράγοντες τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο είναι πιο ισχυρή από ό,τι στα κορίτσια (r αγοριών= $-0,128$ $p<0,002$ r κοριτσιών= $-0,051$ $p<0,180$).

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη χειροτέρευση των σχέσεων με τους γονείς και τη θετική κριτική του συστήματος (r ιδιωτικών= $-0,153$ $p<0,077$ r δημόσιων= $-0,123$ $p<0,000$), τη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων (r ιδιωτικών= $-0,072$ $p<0,411$ r

δημόσιων= -0,144 $p<0,000$) και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο (r ιδιωτικών=-0,114 $p<0,191$ r δημόσιων= -0,093 $p<0,002$), καθώς και η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη χειροτέρευση των σχέσεων με τους γονείς και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου (r ιδιωτικών=0,166 $p<0,055$ r δημόσιων= 0,200 $p<0,000$).

Για τους μαθητές της Β' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Γ' τάξης η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη χειροτέρευση των σχέσεων με τους γονείς και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο (r Β' τάξης = -0,112 $p<0,001$ r Γ' τάξης = -0,063 $p<0,198$).

Η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη χειροτέρευση των σχέσεων με τους γονείς και τη θετική κριτική του ισχύοντος συστήματος είναι ισχυρότερη για τους μαθητές της Αττικής και των αστικών κέντρων της επαρχίας παρά για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών (r Αττικής=-0,174 $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,097 $p<0,026$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,080 $p<0,242$). Το ίδιο ισχύει και για την αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη χειροτέρευση των σχέσεων με τους γονείς και τη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων (r Αττικής=-0,142 $p<0,001$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,167 $p<0,000$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,030 $p<0,657$). Όμως, η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη χειροτέρευση των σχέσεων με τους γονείς και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο είναι ισχυρότερη για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών παρά για τους υπόλοιπους μαθητές (r Αττικής=-0,089 $p<0,041$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,077 $p<0,079$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,145 $p<0,032$).

Οι ενοχές των μαθητών για το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας τους για τις Πανελλήνιες εξετάσεις συσχετίζονται αρνητικά με τη θετική κριτική του συστήματος ($r=-0,120$ $N=1276$ $p<0,000$) και θετικά με την αρνητική κριτική του συστήματος ($r=0,209$ $N=1276$ $p<0,000$). Το συμπέρασμα είναι προφανές. Οι μαθητές καταλογίζουν ευθύνες στο σύστημα για το γεγονός ότι οι γονείς τους αναγκάζονται να χρηματοδοτήσουν την προετοιμασία τους για τις εξετάσεις, κάτι που με τη σειρά του βαραίνει ψυχολογικά τους ίδιους. Επίσης, οι ενοχές τους για το οικονομικό κόστος συσχετίζονται θετικά με τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με το περιβάλλον των υποψηφίων ($r=0,151$ $N=1276$ $p<0,000$) αλλά και, αν και σε μικρότερο βαθμό, με τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο ($r=0,090$ $N=1276$ $p<0,001$). Δηλαδή, όσο περισσότερο πιστεύουν οι μαθητές ότι η επιτυχία τους εξαρτάται από ξένους προς τους ίδιους παράγοντες (π.χ. οικονομική κατάσταση των γονιών), τόσο περισσότερες ενοχές νιώθουν, χωρίς όμως να αφήνουν και τους εαυτούς τους (με την έννοια των δικών τους ικανοτήτων) στο απυρόβλητο. Η θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων παρουσιάζει, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, αρνητική συσχέτιση με τις

ενοχές για το οικονομικό κόστος ($r=-0,090$ $N=1276$ $p<0,000$). Όσο περισσότερο επηρεάζονται αρνητικά οι μαθητές από το γεγονός ότι οι γονείς τους καλύπτουν το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας τους, τόσο λιγότερο θετικοί είναι απέναντι στην ύπαρξη του κλειστού αριθμού εισακτέων. Με άλλα λόγια, η πιθανότητα να μην εισαχθούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση παρά τις οικονομικές θυσίες των γονιών τους, αυξάνει τις ενοχές των μαθητών. Τέλος, αξίζει να παρατηρηθεί η θετική συσχέτιση μεταξύ των ενοχικών συναισθημάτων των μαθητών και της θετικής επίδρασης του συστήματος στη μαθητική πορεία ($r=0,125$ $N=1276$ $p<0,000$). Η συσχέτιση αυτή μας δείχνει ότι όσο περισσότερο επηρεάζονται αρνητικά οι μαθητές από το γεγονός ότι οι γονείς τους καλύπτουν το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας τους, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι εξαιτίας ή χάρη σε αυτό το σύστημα βελτιώνονται. Οι ενοχές των μαθητών για τις οικονομικές θυσίες των γονιών τους εντάσσονται έτσι στα κίνητρα που μπορούν να συμβάλλουν στην μαθητική τους πρόοδο και πιθανόν στην επιτυχία τους.

Στα κορίτσια, η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ενοχές για το οικονομικό κόστος και τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα αγόρια (r αγοριών= $0,075$ $p<0,072$ r κοριτσιών= $0,157$ $p<0,000$).

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις ενοχές για το οικονομικό κόστος και τη θετική κριτική του συστήματος (r ιδιωτικών= $-0,163$ $p<0,060$ r δημόσιων= $-0,112$ $p<0,000$) αλλά και η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ενοχές για το οικονομικό κόστος και την αρνητική κριτική του συστήματος (r ιδιωτικών= $0,155$ $p<0,073$ r δημόσιων= $0,234$ $p<0,000$).

Για τους μαθητές της Β' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Γ' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ενοχές για το οικονομικό κόστος και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου (r Β' τάξης= $0,191$ $p<0,000$ r Γ' τάξης= $0,063$ $p<0,194$), τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία (r Β' τάξης= $0,188$ $p<0,000$ r Γ' τάξης= $0,029$ $p<0,551$) αλλά και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο (r Β' τάξης= $0,095$ $p<0,005$ r Γ' τάξης= $0,078$ $p<0,112$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ενοχές για το οικονομικό κόστος και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με το περιβάλλον των υποψηφίων (r Αττικής= $0,213$ $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $0,106$ $p<0,015$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $0,053$ $p<0,438$), τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία (r Αττικής= $0,178$ $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $0,085$ $p<0,053$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $0,044$ $p<0,518$) και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο (r Αττικής= $0,142$ $p<0,001$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $0,048$ $p<0,275$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $0,040$ $p<0,553$), καθώς και η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις

ενοχές για το οικονομικό κόστος και τη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων (r Αττικής=-0,112 $p<0,010$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,072 $p<0,098$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,097 $p<0,155$).

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση της ενδεχόμενης επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών από τους άλλους, παρατηρείται θετική συσχέτιση με όλες τις πλευρές της κριτικής του ισχύοντος συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, η άποψη των μαθητών ότι σε περίπτωση επιτυχίας ή αποτυχίας θα υπάρξει έτσι κι αλλιώς μια έντονα χρωματισμένη αντιμετώπιση από τους άλλους, επηρεάζει τη γνώμη που έχουν για το ισχύον εξεταστικό σύστημα, τόσο τις θετικές του πλευρές ($r=0,111$ $N=1276$ $p<0,000$) όσο και τις αρνητικές του πλευρές ($r=0,124$ $N=1276$ $p<0,000$). Όσο πιο πολύ πιστεύουν σε αυτή την έντονα χρωματισμένη αντιμετώπιση, τόσο περισσότερο έντονη είναι και η κριτική τους απέναντι στο σύστημα, είτε όταν το επιδοκιμάζουν είτε όταν το αποδοκιμάζουν. Θεωρούν, δηλαδή, ότι το σύστημα αυτό συντελεί σε κάποιο βαθμό στη δημιουργία του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται έντονη κριτική απέναντι στους υποψήφιους, όταν πια διαχωρίζονται σε επιτυχόντες και αποτυχόντες. Επιπλέον, αυτή η έντονα χρωματισμένη αντιμετώπιση συσχετίζεται θετικά με τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία ($r=0,214$ $N=1276$ $p<0,000$). Δηλαδή, όσο περισσότερο δηλώνουν οι μαθητές ότι θα αντιμετωπιστούν θετικά ή αρνητικά μετά την επιτυχία ή αντίστοιχα την αποτυχία τους, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι το σύστημα συμβάλλει θετικά στη μαθητική τους πορεία. Είναι, λοιπόν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, και αυτή η έντονα χρωματισμένη αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας από τους άλλους κίνητρο για βελτίωση και πρόοδο, που μπορεί να τους οδηγήσει στην επιτυχία. Επίσης, η θετική άποψη των μαθητών για τον κλειστό αριθμό εισακτέων παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας από τους άλλους ($r=0,059$ $N=1276$ $p<0,034$), όπως και οι παράγοντες της επιτυχίας οι σχετικοί με το περιβάλλον του υποψήφιου ($r=0,168$ $N=1276$ $p<0,000$) αλλά και οι παράγοντες της επιτυχίας οι σχετικοί με τον ίδιο τον υποψήφιο ($r=0,079$ $N=1276$ $p<0,005$).

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας από τους άλλους και την αρνητική κριτική του συστήματος (r ιδιωτικών=0,080 $p<0,360$ r δημόσιων=0,127 $p<0,000$) αλλά και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου (r ιδιωτικών=0,163 $p<0,061$ r δημόσιων=0,171 $p<0,000$). Επίσης, όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας από τους άλλους και τη θετική κριτική του συστήματος αλλά και τη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων, παρατηρούμε ότι ενώ για τα ιδιωτικά σχολεία αυτές οι συσχετίσεις είναι αρνητικές, για τα δημόσια σχολεία είναι θετικές και ισχυρότερες (r ιδιωτικών=-0,021 $p<0,809$ r δημόσιων=0,125 $p<0,000$ και r ιδιωτικών=-0,142 $p<0,101$ r δημόσιων=0,083 $p<0,005$).

Για τους μαθητές της Β' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Γ' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας από τους άλλους και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο (r Β' τάξης = 0,103 $p < 0,002$ r Γ' τάξης = 0,044 $p < 0,363$), ενώ είναι ισχυρότερη για τους μαθητές της Γ' τάξης από ό,τι για τους μαθητές της Β' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας από τους άλλους και τη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων (r Β' τάξης = 0,026 $p < 0,454$ r Γ' τάξης = 0,135 $p < 0,006$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας από τους άλλους και τη θετική κριτική του συστήματος (r Αττικής = 0,143 $p < 0,001$ r Αστικών κέντρων επαρχίας = 0,132 $p < 0,002$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών = -0,001 $p < 0,984$) αλλά και την αρνητική του κριτική (r Αττικής = 0,179 $p < 0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας = 0,114 $p < 0,009$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών = 0,031 $p < 0,647$). Για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, από την άλλη, είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας και της αποτυχίας από τους άλλους και τη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων (r Αττικής = -0,005 $p < 0,912$ r Αστικών κέντρων επαρχίας = 0,094 $p < 0,032$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών = 0,134 $p < 0,049$).

Οι καλές σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη θετική κριτική του συστήματος ($r = 0,231$ $N = 1276$ $p < 0,000$), με τη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων ($r = 0,099$ $N = 1276$ $p < 0,005$) και με τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία ($r = 0,067$ $N = 1276$ $p < 0,016$) και αρνητική συσχέτιση με την αρνητική κριτική του ($r = -0,059$ $N = 1276$ $p < 0,036$). Όσο περισσότερο καλές είναι οι σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους, τόσο πιο θετικά αντιμετωπίζουν το εξεταστικό σύστημα και το κύριο χαρακτηριστικό του-τον κλειστό αριθμό εισακτέων- αλλά και τόσο περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη ότι αυτό το σύστημα τους κάνει καλύτερους μαθητές. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι οι σχέσεις μαθητών-καθηγητών έχουν τη σημασία τους ως προς το πώς αφομοιώνουν οι μαθητές την όλη διαδικασία εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι καλές σχέσεις κάνουν τους μαθητές να εστιάζουν στις θετικές πλευρές του συστήματος και να επιμένουν λιγότερο στις αρνητικές του πλευρές. Επιπλέον, αυτές οι σχέσεις συσχετίζονται θετικά με τους παράγοντες τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο ($r = 0,097$ $N = 1276$ $p < 0,000$) και αρνητικά με τους παράγοντες τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου ($r = -0,078$ $N = 1276$ $p < 0,005$). Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο καλές είναι οι σχέσεις με τους καθηγητές τους, τόσο περισσότερο οι μαθητές πιστεύουν ότι η επιτυχία τους εξαρτάται από τους ίδιους και τις ικανότητές τους και όχι από εξωγενείς παράγοντες, όπως η οικονομική κατάσταση των γονιών τους, το επίπεδο

εκπαίδευσής τους, ο τόπος κατοικίας τους ή η τύχη. Οι καθηγητές προβάλλουν, λοιπόν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, ως σημαντικό στήριγμα στην προσπάθειά τους, αλλά και, θα τολμούσαμε να πούμε, ως σημαντικός παράγοντας που διαθέτει η πολιτεία ώστε να «επικοινωνεί» τα διαρκώς μεταρρυθμιζόμενα εξεταστικά συστήματα στους μαθητές.

Στα αγόρια η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα κορίτσια (r αγοριών=0,101 $p<0,016$ r κοριτσιών=0,069 $p<0,069$), όπως και η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο (r αγοριών=0,150 $p<0,000$ r κοριτσιών=0,068 $p<0,072$).

Αρκετές διαφορές συναντούμε ανάμεσα στους μαθητές της Β' και της Γ' τάξης. Πιο συγκεκριμένα, για τους μαθητές της Γ' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Β' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους και τη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων (r Β' τάξης =0,047 $p<0,174$ r Γ' τάξης =0,167 $p<0,001$) αλλά και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο (r Β' τάξης =0,063 $p<0,067$ r Γ' τάξης =0,150 $p<0,002$). Αντίθετα, είναι ισχυρότερη για τους μαθητές της Β' από ό,τι για τους μαθητές της Γ' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους και τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία (r Β' τάξης =0,103 $p<0,003$ r Γ' τάξης =0,080 $p<0,103$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους και τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία (r Αττικής=0,101 $p<0,019$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,042 $p<0,340$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,025 $p<0,718$), τη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων (r Αττικής=0,129 $p<0,003$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,104 $p<0,017$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,017 $p<0,797$) και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο (r Αττικής=0,155 $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,019 $p<0,661$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,126 $p<0,064$). Για τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας, από την άλλη, είναι ισχυρότερη η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους και τους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου (r Αττικής=-0,024 $p<0,573$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,128 $p<0,003$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,113 $p<0,098$).

Τέλος, οι ανταγωνιστικές σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη θετική επίδραση του συστήματος στη

μαθητική πορεία ($r=0,099$ $N=1276$ $p<0,000$) Δηλαδή, όσο περισσότερο ανταγωνιστικές είναι οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι το συγκεκριμένο εξεταστικό σύστημα επιδρά θετικά στη μαθητική τους πορεία. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι πρέπει να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους προκειμένου να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να δημιουργεί κλίμα έντονου ανταγωνισμού μεταξύ τους, αλλά λειτουργεί κι αυτό ως κίνητρο βελτίωσης, προόδου και πιθανόν επιτυχίας. Επίσης, οι ανταγωνιστικές σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους παρουσιάζουν θετική συσχέτιση και με τους παράγοντες τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου ($r=0,223$ $N=1276$ $p<0,000$). Όσο περισσότερο ανταγωνιστικές είναι οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, τόσο περισσότερο αυτοί πιστεύουν ότι η επιτυχία τους εξαρτάται από παράγοντες του περιβάλλοντός τους. Με άλλα λόγια, παράγοντες, όπως η οικονομική κατάσταση των γονιών, το αν διαθέτουν δουλειά που οι υποψήφιοι θα μπορούσαν να συνεχίσουν αλλά και ο τόπος κατοικίας, επιτείνουν τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους υποψήφιους.

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ανταγωνιστικές σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους και τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία (r ιδιωτικών= $0,038$ $p<0,665$ r δημόσιων= $0,102$ $p<0,001$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ανταγωνιστικές σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους και τη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία (r Αττικής= $0,167$ $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $0,095$ $p<0,030$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $-0,098$ $p<0,151$).

7.2 Συσχέτιση της κοινωνιοψυχολογικής διάστασης των ισχυουσών Πανελληνίων εξετάσεων με υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Πώς, όμως, συσχετίζεται η ψυχολογία των υποψηφίων με υποθετικές αλλαγές στο σύστημα εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση; Πώς αντιμετωπίζουν την περίπτωση η εισαγωγή τους να στηρίζεται αποκλειστικά στην επίδοσή τους στο Λύκειο (το σενάριο για το οποίο γίνεται λόγος από δω και στο εξής) ή το να γίνονταν στο υπάρχον σύστημα κάποιες πολύ συγκεκριμένες αλλαγές;

		ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΛΥΚΕΙΟΥ ΑΠΟ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ	ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ-ΥΛΗΣ
ΑΓΧΟΣ, ΦΟΒΟΣ, ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,170 ,000 1354	,082 ,003 1354	,186 ,000 1354	-,041 ,130 1354	,037 ,174 1354	,087 ,001 1354
ΧΕΙΡΟΤΕΡΕΥΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,013 ,640 1354	,064 ,019 1354	,030 ,276 1354	-,004 ,885 1354	,004 ,889 1354	-,033 ,225 1354
ΕΝΟΧΕΣ ΓΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,125 ,000 1354	,143 ,000 1354	,142 ,000 1354	-,052 ,054 1354	,033 ,225 1354	,071 ,009 1354
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ, ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΑΠΟ ΑΛΛΟΥΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,033 ,225 1354	,142 ,000 1354	,094 ,001 1354	,060 ,027 1354	-,050 ,066 1354	,046 ,090 1354
ΚΑΛΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,115 ,000 1354	-,135 ,000 1354	,011 ,677 1354	,045 ,098 1354	,082 ,003 1354	-,146 ,000 1354
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,135 ,000 1354	,126 ,000 1354	,001 ,958 1354	,032 ,245 1354	-,015 ,590 1354	-,075 ,006 1354

Πίνακας 8: Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επί του συνόλου του δείγματος για τη σχέση της ψυχολογίας των μαθητών με υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα έντονα γράμματα δηλώνουν αποτελέσματα με στατιστική σημαντικότητα $p < 0,05$.

Στον πίνακα 8, λοιπόν, παρατηρούμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ($r=0,170$ $N=1354$ $p < 0,000$) των αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών (άγχους, φόβου, κατάθλιψη) με τη θετική αντιμετώπιση ενός τέτοιου σεναρίου αλλά και με την αρνητική του αντιμετώπιση ($r=0,082$ $N=1354$ $p < 0,003$). Αυτό μας δείχνει ότι ένα τέτοιο σενάριο δεν ικανοποιεί πλήρως τους μαθητές, αφού ναι μεν όσο περισσότερο άγχος, φόβο, κατάθλιψη... νιώθουν τώρα, τόσο περισσότερο αντιμετωπίζουν θετικά ένα τέτοιο σενάριο, αλλά και τόσο περισσότερο αρνητικά στοιχεία βρίσκουν σε αυτό. Από την άλλη μεριά, η περίπτωση να διατηρηθεί το υπάρχον σύστημα ως βάση πάνω στην οποία θα γίνουν αλλαγές, φαίνεται πιο ξεκάθαρα να ικανοποιεί τους μαθητές περισσότερο, αφού τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν τώρα, συσχετίζονται θετικά με τις περισσότερες από τις προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($r=0,186$ $N=1354$ $p < 0,000$) αλλά και με τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους ($r=0,087$ $N=1354$ $p < 0,001$). Όσο περισσότερο άγχος, φόβο, κατάθλιψη... νιώθουν τώρα οι μαθητές, τόσο περισσότερο θετικοί είναι απέναντι σε αυτές τις προτάσεις. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, μια μεγάλη

αλλαγή στον τρόπο εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μάλλον τους φοβίζει, ακόμη κι αν αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία σε αυτή (με κυριότερη τη μείωση του άγχους τους). Θα προτιμούσαν οποιαδήποτε αλλαγή, αν είναι να γίνει, να γίνει σταδιακά, με βελτιωτικές παρεμβάσεις στο υπάρχον σύστημα.

Όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας, παρατηρούμε ότι ενώ αυτή η συσχέτιση είναι για τα ιδιωτικά σχολεία αρνητική, για τα δημόσια σχολεία είναι θετική και ισχυρότερη (r ιδιωτικών = -0,041 $p < 0,626$ r δημόσιων = 0,104 $p < 0,000$).

Για τους μαθητές της Γ' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Β' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Β' τάξης = 0,061 $p < 0,064$ r Γ' τάξης = 0,120 $p < 0,011$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής = 0,226 $p < 0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας = 0,128 $p < 0,002$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών = 0,125 $p < 0,061$). Για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής = 0,021 $p < 0,620$ r Αστικών κέντρων επαρχίας = 0,106 $p < 0,012$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών = 0,193 $p < 0,004$), καθώς και η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα και τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (r Αττικής = -0,060 $p < 0,156$ r Αστικών κέντρων επαρχίας = 0,032 $p < 0,446$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών = -0,172 $p < 0,010$). Τέλος, για τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στα αρνητικά συναισθήματα και τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους (r Αττικής = 0,076 $p < 0,071$ r Αστικών κέντρων επαρχίας = 0,085 $p < 0,043$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών = 0,123 $p < 0,066$).

Η χειροτέρευση των σχέσεων των μαθητών με τους γονείς τους παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r = 0,064$ $N = 1354$ $p < 0,019$). Όσο περισσότερο δηλώνουν οι μαθητές ότι χειροτερεύουν οι σχέσεις αυτές με το υπάρχον σύστημα, τόσο περισσότερο αρνητικοί είναι απέναντι στο σενάριο η εισαγωγή τους να στηρίζεται αποκλειστικά στην επίδοσή τους στο Λύκειο. Το γεγονός ότι οι μαθητές νιώθουν ότι τώρα υπάρχει μεγαλύτερη ένταση στις σχέσεις τους με τους γονείς τους, δεν νιώθουν συμπαράσταση ή κατανόηση από αυτούς, αντίθετα νιώθουν ότι έχουν γίνει πιο αυστηροί και πιεστικοί και τους συγκρίνουν με άλλους συμμαθητές τους, τους κάνει να είναι αρνητικοί απέναντι σε

ένα σενάριο, σύμφωνα με το οποίο η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση θα στηρίζεται αποκλειστικά στην επίδοσή τους στο Λύκειο, η οποία θυμίζουμε ότι γνωστοποιείται στους γονείς σε τακτά χρονικά διαστήματα είτε μέσω προγραμματισμένων ενημερώσεων είτε μέσω της επίδοσης των ελέγχων προόδου (όπου σύμφωνα με το νόμο δίπλα στο βαθμό του μαθητή αναγράφεται ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών του τμήματός του). Προφανώς οι μαθητές πιστεύουν ότι στα πλαίσια αυτού του σεναρίου η πίεση από το μέρος των γονιών θα ήταν ακόμη μεγαλύτερη, κι αυτό ίσως ερμηνεύει την αρνητική τους αντιμετώπιση απέναντι σε αυτό το σενάριο.

Στα ιδιωτικά σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα δημόσια η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη χειροτέρευση των σχέσεων με τους γονείς και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r ιδιωτικών=0,173 $p<0,040$ r δημόσιων=0,055 $p<0,054$).

Οι ενοχές των μαθητών για το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας τους συσχετίζονται θετικά με τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,125$ $N=1354$ $p<0,000$) αλλά και με την αρνητική του αντιμετώπιση ($r=0,143$ $N=1354$ $p<0,000$). Όσο περισσότερο βάρος νιώθουν οι μαθητές για αυτό το οικονομικό κόστος τώρα, τόσο περισσότερο θετικοί είναι απέναντι στο σενάριο, αλλά και τόσο περισσότερο αρνητικά στοιχεία βρίσκουν σε αυτό. Για άλλη μια φορά, φαίνεται ότι ένα τέτοιο σενάριο δεν ικανοποιεί πλήρως τους μαθητές, τουλάχιστον ως προς τα ενοχικά τους αυτά συναισθήματα. Από την άλλη μεριά, η περίπτωση να διατηρηθεί το υπάρχον σύστημα ως βάση πάνω στην οποία θα γίνουν αλλαγές, φαίνεται πιο ξεκάθαρα να ικανοποιεί τους μαθητές περισσότερο, αφού οι ενοχές τους για το οικονομικό κόστος συσχετίζονται θετικά και με τις περισσότερες από τις προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($r=0,142$ $N=1354$ $p<0,000$) αλλά και με τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους ($r=0,071$ $N=1354$ $p<0,009$). Είναι σαφές ότι οτιδήποτε αφορά τον περιορισμό του οικονομικού κόστους της προετοιμασίας των μαθητών και τη γενικότερη διευκόλυνση της εισαγωγής τους, τους βρίσκει σύμφωνους.

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ενοχές για το οικονομικό κόστος και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου (r ιδιωτικών=0,143 $p<0,092$ r δημόσιων=0,123 $p<0,000$) αλλά και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (r ιδιωτικών=0,116 $p<0,170$ r δημόσιων=0,155 $p<0,000$).

Για τους μαθητές της Β' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Γ' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ενοχές για το οικονομικό κόστος και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Β' τάξης =0,142 $p<0,000$ r Γ' τάξης =0,083 $p<0,081$) αλλά και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (r Β' τάξης =0,185 $p<0,000$ r Γ' τάξης =0,041 $p<0,394$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ενοχές για το οικονομικό κόστος και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής=0,145 $p<0,001$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,095 $p<0,025$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,125 $p<0,061$), την αρνητική αντιμετώπισή του (r Αττικής=0,214 $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,047 $p<0,262$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,164 $p<0,014$) αλλά και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (r Αττικής=0,181 $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,118 $p<0,005$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,125 $p<0,061$). Για τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας, από την άλλη, είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ενοχές για το οικονομικό κόστος και τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους (r Αττικής=0,039 $p<0,357$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,091 $p<0,031$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,114 $p<0,087$).

Όσον αφορά στην αντιμετώπιση της ενδεχόμενης επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών από τους άλλους, παρατηρείται θετική συσχέτιση με την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,142$ $N=1354$ $p<0,000$). Η άποψη των μαθητών ότι σε περίπτωση επιτυχίας ή αποτυχίας θα υπάρξει έτσι κι αλλιώς μια έντονα χρωματισμένη αντιμετώπιση από τους άλλους, τους κάνει αρνητικούς απέναντι στο σενάριο εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση αποκλειστικά την επίδοσή τους στο Λύκειο. Η ερμηνεία αυτής της συσχέτισης πρέπει να αναζητηθεί στους ίδιους λόγους για τους οποίους η τωρινή χειροτέρευση των σχέσεων με τους γονείς τους συσχετίζεται επίσης θετικά με την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου. Σε αυτό το πλαίσιο, η αντιμετώπιση της ενδεχόμενης επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών από τους άλλους συσχετίζεται θετικά με τις προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($r=0,094$ $N=1354$ $p<0,001$). Όσο περισσότερο πιστεύουν οι μαθητές ότι αν πετύχουν στις εξετάσεις έχουν μόνο να κερδίσουν ενώ αν αποτύχουν έχουν μόνο να χάσουν, τόσο περισσότερο συμφωνούν με τις προτάσεις αυτές, που ως επί το πλείστον αφορούν τη διευκόλυνση της εισαγωγής τους στο Πανεπιστήμιο. Τέλος, η αντιμετώπιση της ενδεχόμενης επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών από τους άλλους συσχετίζεται θετικά με την επιθυμία των μαθητών να μην αποδεσμευθεί το Λύκειο από τις εισαγωγικές εξετάσεις αλλά να διατηρήσει το χαρακτήρα του προπαρασκευαστικού σταδίου για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση ($r=0,060$ $N=1354$ $p<0,027$). Φαίνεται ότι οι μαθητές, στην προσπάθειά τους να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και με δεδομένη την έντονα χρωματισμένη αντιμετώπιση της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους από τους άλλους, δεν επιθυμούν να χάσουν τη βοήθεια που τους προσφέρει

το Λύκειο προς αυτή την κατεύθυνση. Η έννοια της αποδέσμευσης του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις τους προβληματίζει.

Στα αγόρια είναι ισχυρότερη από ό,τι στα κορίτσια η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας ή της αποτυχίας από τους άλλους και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (r αγοριών=0,143 $p<0,000$ r κοριτσιών=0,043 $p<0,245$).

Όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας ή της αποτυχίας από τους άλλους και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι ενώ για τα ιδιωτικά σχολεία αυτή η συσχέτιση είναι αρνητική, για τα δημόσια σχολεία είναι θετική και ισχυρότερη (r ιδιωτικών=-0,060 $p<0,482$ r δημόσιων=0,110 $p<0,000$).

Για τους μαθητές της Γ' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Β' τάξης η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας ή της αποτυχίας από τους άλλους και τις θετικές επιπτώσεις του σεναρίου μας στους καθηγητές (r Β' τάξης=-0,016 $p<0,626$ r Γ' τάξης=-0,106 $p<0,025$).

Για τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας ή της αποτυχίας από τους άλλους και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (r Αττικής=0,069 $p<0,103$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,137 $p<0,001$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,037 $p<0,578$). Για τους μαθητές της Αττικής, από την άλλη, είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντιμετώπιση της επιτυχίας ή της αποτυχίας από τους άλλους και τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (r Αττικής=0,101 $p<0,016$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,034 $p<0,415$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,008 $p<0,909$).

Οι καλές σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,115$ $N=1354$ $p<0,000$) και αρνητική συσχέτιση με την αρνητική του αντιμετώπιση από τους μαθητές ($r=-0,135$ $N=1354$ $p<0,000$). Όσο πιο καλές είναι οι σχέσεις με τους καθηγητές, τόσο πιο θετικοί είναι οι μαθητές απέναντι στο σενάριο η εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση να γίνεται αποκλειστικά με βάση την αξιολόγησή τους από τους καθηγητές τους στο Λύκειο και τόσο λιγότερα αρνητικά στοιχεία βρίσκουν σε αυτό το σενάριο. Οι καλές τους σχέσεις, μάλιστα, συσχετίζονται θετικά ($r=0,082$ $N=1354$ $p<0,003$) και με την επίδραση του σεναρίου στους ίδιους τους καθηγητές (οι μαθητές πιστεύουν ότι οι καθηγητές θα γίνουν πιο αντικειμενικοί και καλύτεροι επαγγελματίες). Όσο πιο καλές είναι τώρα οι σχέσεις μεταξύ τους, τόσο μεγαλύτερη

πίστη σε αυτούς έχουν οι μαθητές τους. Σε αυτά τα πλαίσια, οι καλές σχέσεις μαθητών-καθηγητών συσχετίζονται αρνητικά με τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους ($r=-0,146$ $N=1354$ $p<0,000$). Οι καλές σχέσεις μαθητών-καθηγητών παρουσιάζονται ικανές να κάνουν τους μαθητές να παραβλέψουν αλλαγές που θα μπορούσαν να τους διευκολύνουν στην προσπάθειά τους.

Στα κορίτσια είναι ισχυρότερη από ό,τι στα αγόρια η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r αγοριών= $-0,014$ $p<0,727$ r κοριτσιών= $-0,220$ $p<0,000$).

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r ιδιωτικών= $0,025$ $p<0,772$ r δημόσιων= $0,124$ $p<0,000$), όπως και η αρνητική συσχέτιση με την αρνητική του αντιμετώπιση από τους μαθητές (r ιδιωτικών= $-0,096$ $p<0,258$ r δημόσιων= $-0,133$ $p<0,000$). Αντίθετα, είναι ισχυρότερη στα ιδιωτικά σχολεία από ό,τι στα δημόσια η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (r ιδιωτικών= $0,270$ $p<0,001$ r δημόσιων= $0,019$ $p<0,506$).

Για τους μαθητές της Β' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Γ' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Β' τάξης= $0,148$ $p<0,000$ r Γ' τάξης= $0,040$ $p<0,405$) αλλά και με τις θετικές επιπτώσεις του στους καθηγητές (r Β' τάξης= $0,098$ $p<0,003$ r Γ' τάξης= $0,040$ $p<0,404$).

Για τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής= $0,114$ $p<0,007$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $0,115$ $p<0,006$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $0,104$ $p<0,121$), καθώς και η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής= $-0,128$ $p<0,002$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $-0,167$ $p<0,000$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $-0,072$ $p<0,283$). Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τις θετικές επιπτώσεις του σε αυτούς (r Αττικής= $0,103$ $p<0,015$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $0,041$ $p<0,337$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $0,146$ $p<0,028$) αλλά και η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους (r Αττικής= $-0,175$ $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $-0,133$ $p<0,002$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $-0,107$ $p<0,109$). Τέλος, για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική

συσχέτιση ανάμεσα στις καλές σχέσεις με τους καθηγητές και τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (r Αττικής=0,070 $p<0,096$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,031 $p<0,459$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,202 $p<0,002$).

Οι ανταγωνιστικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους συσχετίζονται θετικά και με τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,135$ $N=1354$ $p<0,000$) αλλά και με την αρνητική του αντιμετώπιση ($r=0,126$ $N=1354$ $p<0,000$). Όσο περισσότερο ανταγωνισμό νιώθουν οι μαθητές απέναντι στους συμμαθητές τους τώρα, τόσο περισσότερο θετικοί είναι απέναντι στο σενάριο, αλλά και τόσο περισσότερο αρνητικά στοιχεία βρίσκουν σε αυτό. Για άλλη μια φορά καταδεικνύεται ότι ένα τέτοιο σενάριο δεν ικανοποιεί πλήρως τους μαθητές, τουλάχιστον ως προς τα ανταγωνιστικά τους συναισθήματα απέναντι στους συμμαθητές τους. Επιπλέον, παρατηρείται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις ανταγωνιστικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και των προτάσεων για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους ($r=-0,075$ $N=1354$ $p<0,006$). Δηλαδή, όσο περισσότερο ανταγωνιστικές είναι αυτές οι σχέσεις τώρα, τόσο περισσότερο αρνητικοί είναι οι μαθητές προς τις προτάσεις εκείνες που θα διευκόλυναν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ανταγωνιστικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r ιδιωτικών=0,165 $p<0,051$ r δημόσιων=0,133 $p<0,000$) αλλά και την αρνητική του αντιμετώπιση (r ιδιωτικών=0,084 $p<0,323$ r δημόσιων=0,126 $p<0,000$).

Για τους μαθητές της Β' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Γ' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ανταγωνιστικές σχέσεις με τους συμμαθητές και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Β' τάξης =0,172 $p<0,000$ r Γ' τάξης =0,034 $p<0,478$).

Για τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ανταγωνιστικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής=0,142 $p<0,001$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,147 $p<0,000$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,068 $p<0,311$), ενώ η θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ανταγωνιστικές σχέσεις με τους συμμαθητές και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας είναι ισχυρότερη για τους μαθητές της Αττικής από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών (r Αττικής=0,195 $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,085 $p<0,043$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,061 $p<0,361$), όπως και η αρνητική συσχέτιση με τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους (r Αττικής=-0,121 $p<0,004$ r Αστικών

κέντρων επαρχίας=-0,055 $p<0,193$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,018 $p<0,791$).

7.3 Συσχέτιση της κριτικής του ισχύοντος συστήματος με υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Πώς, όμως, συσχετίζεται η κριτική που ασκούν οι μαθητές στο ισχύον εξεταστικό σύστημα με την κριτική που ασκούν απέναντι στο υποθετικό σενάριο της εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση μόνο την επίδοσή τους στο Λύκειο αλλά και την κριτική τους των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

		ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙ ΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙ ΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙ ΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	ΔΕΣΜΕΥ ΣΗ ΛΥΚΕΙΟΥ ΑΠΟ ΕΙΣΑΓΩΓ Η	ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩ ΣΕΙΣ ΕΙΣ ΣΕΝΑΡΙΟ Υ ΣΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤ ΕΣ	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜ ΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤ ΩΝ-ΥΛΗΣ
ΘΕΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ	Pearson Correlati on Sig. (2- tailed) N	-,121 ,000 1416	-,027 ,317 1416	-,097 ,000 1416	,188 ,000 1416	-,077 ,004 1416	-,124 ,000 1416
ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ	Pearson Correlati on Sig. (2- tailed) N	,113 ,000 1416	,234 ,000 1416	,194 ,000 1416	-,189 ,000 1416	,036 ,171 1416	,160 ,000 1416
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕ Σ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟ Ν ΤΟΥ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ	Pearson Correlati on Sig. (2- tailed) N	,121 ,000 1416	,172 ,000 1416	,035 ,188 1416	,004 ,895 1416	-,084 ,002 1416	-,027 ,312 1416
ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟ Σ ΣΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ	Pearson Correlati on Sig. (2- tailed) N	,046 ,086 1416	,073 ,006 1416	,130 ,000 1416	,093 ,000 1416	,037 ,160 1416	,005 ,840 1416
ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙ ΣΗ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΕΙΣΑΚΤΕΩΝ	Pearson Correlati on Sig. (2- tailed) N	-,127 ,000 1416	,106 ,000 1416	-,075 ,005 1416	,002 ,941 1416	-,038 ,150 1416	-,138 ,000 1416
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕ Σ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΟΝ ΥΠΟΨΗΦΙΟ	Pearson Correlati on Sig. (2- tailed) N	,089 ,001 1416	,062 ,019 1416	,169 ,000 1416	,060 ,023 1416	,051 ,053 1416	,072 ,007 1416

Πίνακας 9: Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επί του συνόλου του δείγματος για τη σχέση της κριτικής του ισχύοντος συστήματος με υποθετικά σενάρια πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα έντονα γράμματα δηλώνουν αποτελέσματα με στατιστική σημαντικότητα $p<0,05$.

Στον πίνακα 9, λοιπόν, παρατηρούμε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική κριτική του ισχύοντος συστήματος και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο ($r=-0,121$ $N=1416$ $p<0,000$), με τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($r=-0,097$ $N=1416$ $p<0,000$), με τις θετικές επιπτώσεις του σεναρίου στους καθηγητές ($r=-0,077$ $N=1416$ $p<0,004$) και με τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους ($r=-0,124$ $N=1416$ $p<0,000$). Επίσης, παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική κριτική του ισχύοντος συστήματος και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,113$ $N=1416$ $p<0,000$). Βλέπουμε, δηλαδή ότι όσο περισσότερο θετικά κρίνουν το ισχύον σύστημα οι μαθητές, τόσο περισσότερο αρνητικοί είναι στην κριτική τους απέναντι στις αλλαγές που προτείνονται. Επιπλέον, η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική κριτική του ισχύοντος συστήματος και τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ($r=0,188$ $N=1416$ $p<0,000$) δείχνει ότι όσο περισσότερο οι μαθητές κρίνουν θετικά το ισχύον σύστημα, τόσο περισσότερο επιθυμούν το Λύκειο να παραμείνει δεσμευμένο από τις εισαγωγικές εξετάσεις ως προπαρασκευαστική βαθμίδα. Με λίγα λόγια, οι ικανοποιημένοι από τα ισχύοντα μαθητές δεν επιθυμούν αλλαγές στο σύστημα.

Στα κορίτσια είναι ισχυρότερη από ό,τι στα αγόρια η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική κριτική του ισχύοντος συστήματος και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (r αγοριών= $-0,066$ $p<0,091$ r κοριτσιών= $-0,116$ $p<0,001$).

Είναι ισχυρότερη στα ιδιωτικά σχολεία από ό,τι στα δημόσια η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική κριτική του ισχύοντος συστήματος και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r ιδιωτικών= $-0,185$ $p<0,023$ r δημόσιων= $-0,007$ $p<0,808$). Επίσης, όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στη θετική κριτική του ισχύοντος συστήματος και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας, παρατηρούμε ότι ενώ αυτή η συσχέτιση είναι για τα ιδιωτικά σχολεία θετική, για τα δημόσια σχολεία είναι αρνητική και ισχυρότερη (r ιδιωτικών= $0,003$ $p<0,971$ r δημόσιων= $-0,135$ $p<0,000$).

Για τους μαθητές της Β' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Γ' τάξης η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική κριτική του ισχύοντος συστήματος και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Β' τάξης = $-0,153$ $p<0,000$ r Γ' τάξης = $-0,060$ $p<0,190$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική κριτική του ισχύοντος συστήματος και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (r Αττικής= $-0,130$ $p<0,001$ r

Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,051 $p<0,219$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,134 $p<0,041$) αλλά και τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους (r Αττικής=-0,143 $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,113 $p<0,006$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,104 $p<0,113$). Για τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας, από την άλλη, είναι ισχυρότερη η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική κριτική του ισχύοντος συστήματος και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής=-0,096 $p<0,019$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,181 $p<0,000$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,022 $p<0,743$) αλλά και τις θετικές επιπτώσεις του σεναρίου στους καθηγητές (r Αττικής=-0,074 $p<0,072$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,135 $p<0,001$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,074 $p<0,265$).

Ισχύει το ανάλογο και για τους μαθητές που δεν είναι ικανοποιημένοι από το ισχύον σύστημα; Η αρνητική κριτική του ισχύοντος συστήματος παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,113$ $N=1416$ $p<0,000$), με τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($r=0,194$ $N=1416$ $p<0,000$), με τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους ($r=0,160$ $N=1416$ $p<0,000$) και αρνητική συσχέτιση με τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ($r=-0,189$ $N=1416$ $p<0,000$). Όσοι μαθητές, δηλαδή, εμφανίζονται δυσαρεστημένοι από το ισχύον σύστημα και το κρίνουν αρνητικά είναι θετικοί απέναντι στις αλλαγές που προτείνονται. Όμως, η θετική συσχέτιση που παρουσιάζεται ανάμεσα στην αρνητική κριτική του ισχύοντος και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,234$ $N=1416$ $p<0,000$) δείχνει ότι, ακόμη και οι μαθητές που είναι δυσαρεστημένοι από το ισχύον σύστημα και το κρίνουν αρνητικά, είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εφαρμογή ενός τέτοιου σεναρίου, παρόλο που βρίσκουν σε αυτό θετικά στοιχεία. Για μια ακόμη φορά φαίνεται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, ότι μια μεγάλη αλλαγή στον τρόπο εισαγωγής τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μάλλον τους φοβίζει. Θα προτιμούσαν οποιαδήποτε αλλαγή, αν είναι να γίνει, να γίνει σταδιακά, με βελτιωτικές παρεμβάσεις στο υπάρχον σύστημα.

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αρνητική κριτική του ισχύοντος συστήματος και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r ιδιωτικών=0,113 $p<0,165$ r δημόσιων=0,263 $p<0,000$) αλλά και τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους (r ιδιωτικών=0,131 $p<0,110$ r δημόσιων=0,165 $p<0,000$).

Για τους μαθητές της Β' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Γ' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αρνητική κριτική του ισχύοντος συστήματος και τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους (r Β' τάξης=0,224 $p<0,000$ r Γ' τάξης=0,083 $p<0,071$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αρνητική κριτική του ισχύοντος συστήματος και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής=0,134 $p<0,001$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,093 $p<0,024$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,107 $p<0,104$).

Οι παράγοντες επιτυχίας οι σχετικοί με το περιβάλλον του υποψήφιου παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,121$ $N=1416$ $p<0,000$) αλλά και με την αρνητική του αντιμετώπιση ($r=0,172$ $N=1416$ $p<0,000$). Όσο περισσότερο πιστεύουν οι μαθητές στη σημαντικότητα των παραγόντων επιτυχίας των σχετικών με το περιβάλλον του υποψήφιου, τόσο περισσότερο θετικά αντιμετωπίζουν το σενάριο αυτό, αλλά και τόσο περισσότερο αρνητικά. Προβληματίζονται. Πιστεύουν, για παράδειγμα, αν επιλέξουμε κάποιους από αυτούς τους παράγοντες, ότι θα μειωνόταν η ανάγκη για βοήθεια από φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα ή ότι δεν θα ήταν απαραίτητο προσόν για την επιτυχία η καλή οικονομική κατάσταση των γονιών τους, αλλά από την άλλη οι μαθητές της επαρχίας μπορεί να ευνοούνταν. Επίσης, οι παράγοντες επιτυχίας οι σχετικοί με το περιβάλλον του υποψήφιου παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με τις θετικές επιπτώσεις του σεναρίου στους καθηγητές ($r=-0,084$ $N=1416$ $p<0,002$). Όσο περισσότερο πιστεύουν οι μαθητές στη σημαντικότητα των παραγόντων επιτυχίας των σχετικών με το περιβάλλον του υποψήφιου, τόσο λιγότερο πιστεύουν ότι το σενάριό μας θα έχει θετικές επιπτώσεις στους καθηγητές του Λυκείου.

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η θετική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r ιδιωτικών=0,155 $p<0,057$ r δημόσιων=0,168 $p<0,000$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής=0,164 $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,107 $p<0,010$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,034 $p<0,610$) αλλά και την αρνητική αντιμετώπισή του (r Αττικής=0,198 $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,160 $p<0,000$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,122 $p<0,064$). Για τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας, από την άλλη, είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου και τις θετικές επιπτώσεις του σεναρίου στους καθηγητές (r Αττικής=-0,068 $p<0,099$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,131 $p<0,001$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,020 $p<0,766$).

Η θετική επίδραση του ισχύοντος συστήματος στη μαθητική πορεία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,073$ $N=1416$ $p<0,006$). Αυτό δείχνει ότι όσο περισσότερο πιστεύουν οι μαθητές ότι το ισχύον σύστημα συμβάλλει στη βελτίωσή τους ως μαθητών, τόσο περισσότερο αρνητικοί είναι απέναντι στην εφαρμογή αυτού του σεναρίου. Γι' αυτούς οι Πανελλήνιες εξετάσεις είναι κίνητρο βελτίωσης. Χωρίς αυτές πιστεύουν ότι δεν θα προσπαθούσαν να γίνουν καλύτεροι. Η πιθανότητα να κρίνονται μόνο από τους καθηγητές τους στο σχολείο θα τους οδηγούσε σε μια πιο χαλαρή αντιμετώπιση της μαθητικής τους ιδιότητας και της απόκτησης γνώσεων. Οι ίδιοι μαθητές επιθυμούν τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, εφόσον υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα δύο ($r=0,093$ $N=1416$ $p<0,000$). Οι εξειδικευμένες σπουδές που προσφέρει τώρα το Λύκειο συμφωνούν με την άποψή τους ότι το συγκεκριμένο σύστημα εντατικοποιεί τις σπουδές τους και τους αναγκάζει να γίνουν καλύτεροι. Η αποδέσμευση του Λυκείου, προκειμένου να αποκτήσει καθαρά παιδευτικό χαρακτήρα, δεν θα είχε τα ίδια αποτελέσματα στην πρόοδο και τη βελτίωσή τους. Μήπως, όμως, οι μαθητές που δηλώνουν ότι το ισχύον σύστημα επιδρά θετικά στη μαθητική τους πορεία, είναι οι πιο πειθαρχημένοι σε αυτό, εκείνοι που διαβάζουν πολύ πριν μπουν στην τελευταία τάξη του Λυκείου με στόχο την επιτυχία και γι' αυτό δεν τους τρομάζουν οι Πανελλήνιες εξετάσεις, αντίθετα τις επιθυμούν προκειμένου να διακριθούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους; Μήπως φοβούνται ότι η κατάργηση των εξετάσεων θα τους έκανε λιγότερο ανταγωνιστικούς σε σχέση με τους συμμαθητές τους στη διεκδίκηση μιας θέσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση; Στα πλαίσια αυτά, εμφανίζονται θετικοί μόνο απέναντι στις προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διευκολύνουν την εισαγωγή με βάση το ισχύον σύστημα ($r=0,130$ $N=1416$ $p<0,000$), δηλαδή με τη δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών εξέτασης μέσα στο χρόνο κ.τ.λ.

Στα κορίτσια είναι ισχυρότερη από ό,τι στα αγόρια η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου (r αγοριών= $0,026$ $p<0,511$ r κοριτσιών= $0,108$ $p<0,003$), ενώ στα αγόρια είναι ισχυρότερη από ό,τι στα κορίτσια η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (r αγοριών= $0,183$ $p<0,000$ r κοριτσιών= $0,052$ $p<0,153$). Όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στη θετική επίδραση του ισχύοντος συστήματος στη μαθητική πορεία και τις θετικές επιπτώσεις του σεναρίου μας στους καθηγητές, παρατηρούμε ότι ενώ αυτή η συσχέτιση είναι για τα κορίτσια θετική και ισχυρότερη, για τα αγόρια είναι αρνητική (r αγοριών= $-0,029$ $p<0,457$ r κοριτσιών= $0,101$ $p<0,005$).

Στα δημόσια σχολεία είναι ισχυρότερη από ό,τι στα ιδιωτικά η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία και την

αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου (r ιδιωτικών=0,104 $p<0,204$ r δημόσιων=0,061 $p<0,030$) αλλά και τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (r ιδιωτικών=0,028 $p<0,737$ r δημόσιων=0,102 $p<0,000$). Αντίθετα, είναι ισχυρότερη στα ιδιωτικά σχολεία από ό,τι στα δημόσια η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r ιδιωτικών=0,161 $p<0,048$ r δημόσιων=0,034 $p<0,230$).

Για τους μαθητές της Γ' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Β' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία και τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (r Β' τάξης =0,041 $p<0,207$ r Γ' τάξης =0,128 $p<0,005$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία και τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (r Αττικής=0,126 $p<0,002$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,091 $p<0,028$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,019 $p<0,772$). Για τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (r Αττικής=0,129 $p<0,002$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,145 $p<0,000$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,095 $p<0,151$). Τέλος, για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική επίδραση του συστήματος στη μαθητική πορεία και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής=0,066 $p<0,105$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,038 $p<0,358$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,191 $p<0,003$).

Η θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=-0,127$ $N=1416$ $p<0,000$), με τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($r=-0,075$ $N=1416$ $p<0,005$) και με τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους ($r=-0,138$ $N=1416$ $p<0,005$). Επίσης, παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,106$ $N=1416$ $p<0,000$). Όσο περισσότερο πιστεύουν οι μαθητές στην αναγκαιότητα ύπαρξης του κλειστού αριθμού εισακτέων, τόσο περισσότερο αρνητικοί είναι σε οποιαδήποτε αλλαγή που θα διευκόλυνε κατά τη γνώμη τους την εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η άποψή τους ότι, για παράδειγμα, ο κλειστός αριθμός εισακτέων προφυλάσσει από την ανεργία τους

μελλοντικούς πτυχιούχους συμβαδίζει με την επιθυμία τους η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση να μη γίνει πιο εύκολη για τους μαθητές.

Η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας είναι ισχυρότερη στα αγόρια παρά στα κορίτσια (r αγοριών=0,174 $p<0,000$ r κοριτσιών=0,056 $p<0,120$). Επίσης, όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων και τις θετικές επιπτώσεις του σεναρίου μας στους καθηγητές, παρατηρούμε ότι ενώ αυτή είναι αρνητική για τα αγόρια και ισχυρότερη, για τα κορίτσια είναι θετική (r αγοριών=-0,111 $p<0,004$ r κοριτσιών=0,023 $p<0,517$).

Είναι ισχυρότερη στα ιδιωτικά σχολεία από ό,τι στα δημόσια η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων και τις θετικές επιπτώσεις του σεναρίου στους καθηγητές (r ιδιωτικών=-0,204 $p<0,012$ r δημόσιων=-0,008 $p<0,787$). Επίσης, όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων και τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι ενώ αυτή η συσχέτιση είναι για τα ιδιωτικά σχολεία θετική και ισχυρότερη, για τα δημόσια σχολεία είναι αρνητική (r ιδιωτικών=0,218 $p<0,007$ r δημόσιων=-0,029 $p<0,308$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής=0,155 $p<0,000$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=0,038 $p<0,361$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=0,138 $p<0,036$). Για τους μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων και τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους (r Αττικής=-0,138 $p<0,001$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,153 $p<0,000$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,100 $p<0,130$). Τέλος, για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη θετική αντιμετώπιση του κλειστού αριθμού εισακτέων και τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (r Αττικής=-0,085 $p<0,039$ r Αστικών κέντρων επαρχίας=-0,042 $p<0,310$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών=-0,149 $p<0,023$).

Οι παράγοντες επιτυχίας οι σχετικοί με τον ίδιο τον υποψήφιο παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,089$ $N=1416$ $p<0,001$), με τη θετική αντιμετώπιση των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ($r=0,169$ $N=1416$ $p<0,000$), με τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους ($r=0,072$ $N=1416$ $p<0,007$) και με τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην

Τριτοβάθμια εκπαίδευση($r=0,060$ $N=1416$ $p<0,023$). Όσο περισσότερο πιστεύουν οι μαθητές ότι η επιτυχία ή η αποτυχία τους εξαρτάται από τους ίδιους, τόσο περισσότερο θετικοί είναι απέναντι σε αλλαγές που θα διευκόλυναν την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Και πάλι, όμως, το γεγονός της θετικής συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο και στην αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας ($r=0,062$ $N=1416$ $p<0,019$) δείχνει ότι, τουλάχιστον όσον αφορά τη μεγάλη αλλαγή που φέρνει το σενάριο αυτό, είναι επιφυλακτικοί. Υπάρχουν προφανώς σε αυτό στοιχεία που τους κάνουν να αμφιβάλλουν ότι η επιτυχία ή η αποτυχία τους θα εξαρτάται μόνο από τους ίδιους και τις ικανότητές τους.

Στα κορίτσια είναι ισχυρότερη από ό,τι στα αγόρια η θετική συσχέτιση των παραγόντων επιτυχίας των σχετικών με τον ίδιο τον υποψήφιο με τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου (r αγοριών= $0,055$ $p<0,163$ r κοριτσιών= $0,127$ $p<0,000$).

Είναι ισχυρότερη στα ιδιωτικά σχολεία από ό,τι στα δημόσια η θετική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο και τη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (r ιδιωτικών= $0,199$ $p<0,014$ r δημόσιων= $0,043$ $p<0,130$) αλλά και τις θετικές επιπτώσεις του σεναρίου στους καθηγητές (r ιδιωτικών= $0,201$ $p<0,013$ r δημόσιων= $0,037$ $p<0,194$).

Για τους μαθητές της Γ' τάξης είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές της Β' τάξης η θετική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Β' τάξης= $0,052$ $p<0,110$ r Γ' τάξης= $0,156$ $p<0,001$).

Για τους μαθητές της Αττικής είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο και τη θετική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής= $0,106$ $p<0,010$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $0,064$ $p<0,119$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $0,108$ $p<0,101$) αλλά και τις προτάσεις για περιορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων και της ύλης τους (r Αττικής= $0,104$ $p<0,011$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $0,034$ $p<0,408$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $0,088$ $p<0,180$). Για τους μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, από την άλλη, είναι ισχυρότερη από ό,τι για τους μαθητές των υπόλοιπων περιοχών η θετική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο και την αρνητική αντιμετώπιση του σεναρίου μας (r Αττικής= $0,020$ $p<0,631$ r Αστικών κέντρων επαρχίας= $0,054$ $p<0,189$ r Ημιαστικών-αγροτικών περιοχών= $0,197$ $p<0,003$).

8.Ανάλυση κατά συστάδες - K-means Cluster

8.1 Δημιουργία ομάδων σε σχέση με την κοινωνιοψυχολογική διάσταση των Πανελλήνιων εξετάσεων

Επιχειρώντας να χωρίσουμε το συνολικό δείγμα της έρευνας σε σχέση με την κοινωνιοψυχολογική διάσταση των Πανελλήνιων εξετάσεων κι έτσι να δημιουργήσουμε ομάδες με σαφή χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκε ότι τρεις τέτοιες ομάδες εμφανίζονται, οι οποίες μάλιστα χαρακτηρίζονται ικανοποιητικές ως προς τα μέλη που αριθμούν η καθεμιά, όπως φαίνεται στον πίνακα 10.

Number of Cases in each Cluster

Cluster	1	365,000
	2	594,000
	3	431,000
Valid		1390,000
Missing		211,000

Πίνακας 10

Final Cluster Centers

	Cluster		
	1	2	3
ΑΓΧΟΣ,ΦΟΒΟΣ,ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ	-,77189	,49964	-,03491
ΧΕΙΡΟΤΕΡΕΥΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ	,35432	-,60992	,54053
ΕΝΟΧΕΣ ΓΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΟΣΤΟΣ	,46193	,32371	-,83733
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ,ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΑΠΟ ΑΛΛΟΥΣ	-,71114	,17863	,35605
ΚΑΛΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	-,15628	,02112	,10324
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	,30958	,03307	-,30775

Πίνακας 11

Όπως φαίνεται στον πίνακα 11, η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι νιώθουν το λιγότερο άγχος, φόβο ή κατάθλιψη στη σκέψη των Πανελλήνιων εξετάσεων, βιώνουν δηλαδή σε μικρότερο βαθμό από τους συμμαθητές τους όλα τα αρνητικά συναισθήματα που ανιχνεύτηκαν στην έρευνα.

Οι μαθητές αυτοί δεν πιστεύουν τόσο ότι η επιτυχία ή η αποτυχία τους στις εξετάσεις θα καθορίσει σε απόλυτο βαθμό τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους. Οι σχέσεις με τους γονείς τους δεν είναι καλές, μάλιστα χειροτερεύουν, ωστόσο είναι εκείνοι που νιώθουν το μεγαλύτερο βάρος για το οικονομικό κόστος που καλύπτεται από αυτούς. Τέλος, νιώθουν περισσότερο από τους άλλους ανταγωνιστικά προς τους συμμαθητές τους και δεν διατηρούν τις καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές τους. Είναι αλήθεια πως η ταυτοποίηση αυτής της ομάδας μας προβληματίσε περισσότερο από τις υπόλοιπες. Με μια πρώτη ματιά, το δεδομένο της ελάχιστης αρνητικής επίδρασης των εξετάσεων στον συναισθηματικό κόσμο αυτών των μαθητών δεν φαίνεται να συνάδει με το δεδομένο ότι αυτοί οι ίδιοι αισθάνονται στο μεγαλύτερο βαθμό ενοχές για τις οικονομικές θυσίες των γονιών τους. Μήπως, όμως, είναι αυτοί οι πραγματιστές, οι λογικοί; Αυτοί που καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν αυτές τις εξετάσεις στις πραγματικές τους διαστάσεις; Αυτοί, δηλαδή, που γνωρίζουν ότι κύριο χαρακτηριστικό των εξετάσεων είναι η προσπάθεια να αποδώσουν καλύτερα από τους υπόλοιπους, στηριγμένοι σε μεγάλο βαθμό σε εξωσχολική βοήθεια για την οποία, δυστυχώς, πληρώνουν οι γονείς τους, αλλά και που θεωρούν ότι δεν χάθηκε και ο κόσμος αν δεν τα καταφέρουν; (ΤΥΠΟΣ 1)

Η δεύτερη ομάδα είναι η πολυπληθέστερη. Περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι νιώθουν το περισσότερο άγχος, φόβο, κατάθλιψη..., εκείνους που βιώνουν στο μεγαλύτερο βαθμό την πολυδιάστατη πίεση των εξετάσεων. Επιπλέον, αισθάνονται κι αυτοί βάρος και ενοχές για το οικονομικό κόστος της προσπάθειάς τους, που καλύπτεται από τους γονείς τους, με τους οποίους έχουν τις καλύτερες σχέσεις από όλους τους άλλους. Πιστεύουν ότι η επιτυχία ή η αποτυχία τους στις εξετάσεις θα καθορίσει τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους αρκετά. Οι σχέσεις τους με τους καθηγητές τους είναι αρκετά καλές, ενώ οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους είναι ανταγωνιστικές σε μικρό βαθμό. Ποιοι είναι αυτοί οι μαθητές; Πώς θα μπορούσαμε να τους χαρακτηρίσουμε; Με δεδομένο το πρώτο χαρακτηριστικό τους, θα λέγαμε ότι αυτοί είναι οι πιο ευαίσθητοι, ίσως και οι πιο ευάλωτοι μαθητές. Η πίεση των εξετάσεων τους εξουθενώνει ψυχικά, ενώ παράλληλα η προσπάθειά τους να διατηρούν καλές σχέσεις με τους γύρω τους μπορεί να φέρνει το ίδιο αποτέλεσμα, δηλαδή να επιτείνει το άγχος και την πίεση που νιώθουν. Αλλά και αντίστροφα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτοί οι μαθητές πειθαρχούν στο σύστημα των εξετάσεων κι αυτό αναγνωρίζεται από τους γονείς και τους καθηγητές τους, οπότε ερμηνεύονται και από αυτή την πλευρά οι καλές τους σχέσεις. (ΤΥΠΟΣ 2)

Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι νιώθουν σε μικρό βαθμό άγχος, φόβο ή κατάθλιψη στη σκέψη των Πανελλήνιων εξετάσεων. Επιπλέον, νιώθουν τις λιγότερες ενοχές για το οικονομικό κόστος της προσπάθειάς τους, που καλύπτουν οι γονείς τους, με τους οποίους έχουν και τις χειρότερες σχέσεις. Οι

μαθητές αυτοί είναι περισσότερο σίγουροι από τους υπόλοιπους ότι η ενδεχόμενη επιτυχία τους θα μεταφραστεί σε θετική αλλαγή της συμπεριφοράς των άλλων απέναντί τους, ενώ ότι το αντίθετο θα συμβεί σε ενδεχόμενη αποτυχία τους. Διατηρούν τις καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές τους και δεν αισθάνονται ανταγωνιστικά προς τους συμμαθητές τους. Ποιοι είναι αυτοί οι μαθητές; Φαίνεται πως είναι οι αδιάφοροι απέναντι στις εξετάσεις. Γνωρίζουν ότι η επίδοσή τους σε αυτές θα έχει αντίκτυπο στην κοινωνική τους θέση στη συνέχεια, αλλά δεν αφήνουν αυτή τη γνώση ή παραδοχή να τους επηρεάσει ψυχικά. Η δική τους ψυχρή αντιμετώπιση των πραγμάτων δεν ικανοποιεί προφανώς τους γονείς τους, οπότε και δηλώνουν πως οι σχέσεις τους χειροτερεύουν στο μέγιστο βαθμό. Εξαιτίας της, όμως, διατηρούν τις καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, καθώς από τους πρώτους δεν περιμένουν πολλά, ενώ τους δεύτερους δεν τους βλέπουν ανταγωνιστικά. (ΤΥΠΟΣ 3)

8.2 Δημιουργία ομάδων σε σχέση με την κριτική του ισχύοντος συστήματος των Πανελληνίων εξετάσεων

Κατά τον ίδιο τρόπο επιχειρήθηκε ο διαχωρισμός του συνολικού δείγματος της έρευνας ως προς την κριτική που ασκούν οι μαθητές στο ισχύον εξεταστικό σύστημα. Οι νέες ομάδες εμφανίζονται στον πίνακα 12 και τα χαρακτηριστικά τους στον πίνακα 13.

Number of Cases in each Cluster		
Cluster	1	435,000
	2	515,000
	3	503,000
Valid		1453,000
Missing		148,000

Πίνακας 12

Final Cluster Centers			
	Cluster		
	1	2	3
ΘΕΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ	,36581	-,69624	,39649
ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ	-,94864	,13091	,68637
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ	,50765	-,22256	-,21116
ΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ	-,20951	,51848	-,34966
ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΑΡΙΘΜΟΥ ΕΙΣΑΚΤΕΩΝ	-,05116	,37516	-,33987
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΣΧΕΤΙΚΟΙ ΜΕ ΤΟΝ ΙΔΙΟ ΤΟΝ ΥΠΟΨΗΦΙΟ	-,25823	-,17063	,39802

Πίνακας 13

Οι ομάδες αυτές δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως απόλυτα αρνητικές ή θετικές στην κριτική τους απέναντι στο ισχύον σύστημα των Πανελλήνιων εξετάσεων. Όπως έχει άλλωστε επαρκώς αποδειχθεί με τη μέχρι τώρα ανάλυση των δεδομένων, οι μαθητές βρίσκουν και θετικά και αρνητικά στοιχεία στο σημερινό σύστημα. Και στον πίνακα 4, λοιπόν, παρατηρούμε το ίδιο φαινόμενο.

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι είναι κυρίως θετικοί απέναντι στο ισχύον σύστημα. Πολύ λίγα αρνητικά βρίσκουν σε αυτό, παρόλο που πιστεύουν ότι οι παράγοντες της επιτυχίας στα πλαίσιά του πρέπει να αναζητηθούν μάλλον στο περιβάλλον του υποψήφιου και την τύχη παρά στον ίδιο και τις ικανότητές του. Στέκονται ελαφρώς αρνητικοί απέναντι στο βασικό χαρακτηριστικό του συστήματος, αυτό του κλειστού αριθμού εισακτέων, και επίσης δηλώνουν ότι το σύστημα αυτό δεν τους επηρεάζει τόσο ως μαθητές, με την έννοια ότι τους κάνει καλύτερους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται να έχουν αποδεχθεί τις Πανελλήνιες εξετάσεις ως έναν δίκαιο, αντικειμενικό και αδιάβλητο τουλάχιστον τρόπο επιλογής για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μπορεί πράγματι, κατά τη γνώμη τους, να μην είναι το ιδανικό σύστημα, αλλά επιμένουν στα θετικά του στοιχεία περισσότερο από ό,τι στα αρνητικά του. Είναι άραγε και αυτοί που θα ήθελαν λιγότερο από οποιονδήποτε άλλο την αλλαγή του συστήματος; (ΚΡΙ 1)

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι συνολικά φαίνεται να είναι οι περισσότεροι αρνητικοί απέναντι στο ισχύον σύστημα, κι αυτό γιατί μπορεί να μην επισημαίνουν τόσα πολλά αρνητικά στοιχεία σε αυτό, όπως η τρίτη ομάδα που θα αναλυθεί παρακάτω, αλλά αυτοί οι μαθητές δεν βρίσκουν και τίποτε θετικό στο σύστημα. Με άλλα λόγια, αμφισβητούν ακόμη και την αντικειμενικότητα, τη δικαιοσύνη και το αδιάβλητο των εξετάσεων. Είναι άραγε αυτοί οι μαθητές που θα επιθυμούσαν την κατάργηση του συστήματος και την αντικατάστασή του από κάποιο εντελώς νέο; Παρ' όλ' αυτά αυτοί οι μαθητές δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από όλους τους άλλους ότι αυτό το σύστημα επιδρά θετικά στη μαθητική τους πορεία και λειτουργεί ως κίνητρο. Είναι, επίσης, η μόνη ομάδα που αντιμετωπίζει θετικά την ύπαρξη του κλειστού αριθμού εισακτέων. Τέλος, όσον αφορά τους παράγοντες επιτυχίας, πιστεύουν ότι αυτή δεν την καθορίζει απόλυτα ούτε το περιβάλλον του υποψήφιου αλλά ούτε και οι προσωπικές του ικανότητες. (KPI 2)

Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι ασκούν την πιο έντονη αρνητική αλλά και την πιο έντονη θετική κριτική στο ισχύον σύστημα. Είναι εκείνοι που φαίνονται ως οι πιο προβληματισμένοι. Βρίσκουν πολλά αρνητικά στοιχεία στο υπάρχον σύστημα αλλά αναγνωρίζουν ότι περιέχει και πολλά θετικά στοιχεία. Είναι άραγε αυτοί που θα επιθυμούσαν να εφαρμοστεί ένα καινούργιο σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, που όμως θα πατάει πάνω στο σημερινό, θα το χρησιμοποιεί ως βάση και θα περιλαμβάνει μόνο βελτιωτικές ρυθμίσεις; Οι συγκεκριμένοι μαθητές χαρακτηρίζονται και από κάτι ακόμη. Είναι εκείνοι που αντιμετωπίζουν λιγότερο θετικά από όλους τους άλλους την ύπαρξη του κλειστού αριθμού εισακτέων και εκείνοι που δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι το ισχύον σύστημα επιδρά θετικά στη μαθητική τους πορεία. Τέλος, θεωρούν ότι η επιτυχία στα πλαίσια του υπάρχοντος συστήματος είναι θέμα του ίδιου του υποψήφιου και των ικανοτήτων του και όχι του περιβάλλοντός του. (KPI 3)

8.3. Δημιουργία ομάδων σε σχέση με την αντιμετώπιση υποθετικών σεναρίων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η προσπάθεια διαχωρισμού του συνολικού δείγματος της έρευνας ως προς την αντιμετώπιση υποθετικών σεναρίων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

οδήγησε και πάλι στη δημιουργία τριών ομάδων, όπως αυτές φαίνονται στους πίνακες 14 και 15.

Number of Cases in each Cluster

Cluster	1	491,000
	2	560,000
	3	502,000
Valid		1553,000
Missing		48,000

Πίνακας 14

Final Cluster Centers

	Cluster		
	1	2	3
ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	,41276	-,67640	,35083
ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ	,30158	-,62517	,40243
ΘΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ	,62120	,11037	-,73071
ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΛΥΚΕΙΟΥ ΣΤΟΥΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗ	,08620	-,25483	,19996
ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ ΣΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	-,59398	,07116	,50158
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ-ΥΛΗΣ	-,35899	,20659	,12066

Πίνακας 15

Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι επισημαίνουν πολλά θετικά αλλά και πολλά αρνητικά στοιχεία στο σενάριο που τους προτάθηκε, αυτό της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση μόνο την επίδοσή τους στο Λύκειο. Κυρίαρχος παράγοντας των αντιρρήσεών τους, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, είναι η άποψη ότι ένα τέτοιο σενάριο δεν θα έχει θετικές επιπτώσεις στους καθηγητές και τις σχέσεις μεταξύ τους. Αντίθετα, πολύ πιο ξεκάθαρα οι μαθητές αυτής της ομάδας προκρίνουν τις προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες βελτιώνουν το υπάρχον σύστημα, μάλλον διευκολύνοντας την πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο και παράλληλα στοχεύοντας στη μείωση του μαθητικού άγχους. Τέλος, οι μαθητές αυτοί επιθυμούν λιγότερο από τους υπόλοιπους τον περιορισμό των εξεταζόμενων στις Πανελλήνιες εξετάσεις μαθημάτων ή της ύλης τους. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι η συγκεκριμένη ομάδα είναι η πιο αρνητική στην κατάργηση του ισχύοντος συστήματος και στην αντικατάστασή του από ένα εντελώς νέο. Μάλλον επιθυμεί τη διατήρηση του υπάρχοντος συστήματος, καλωσορίζοντας ωστόσο οποιαδήποτε

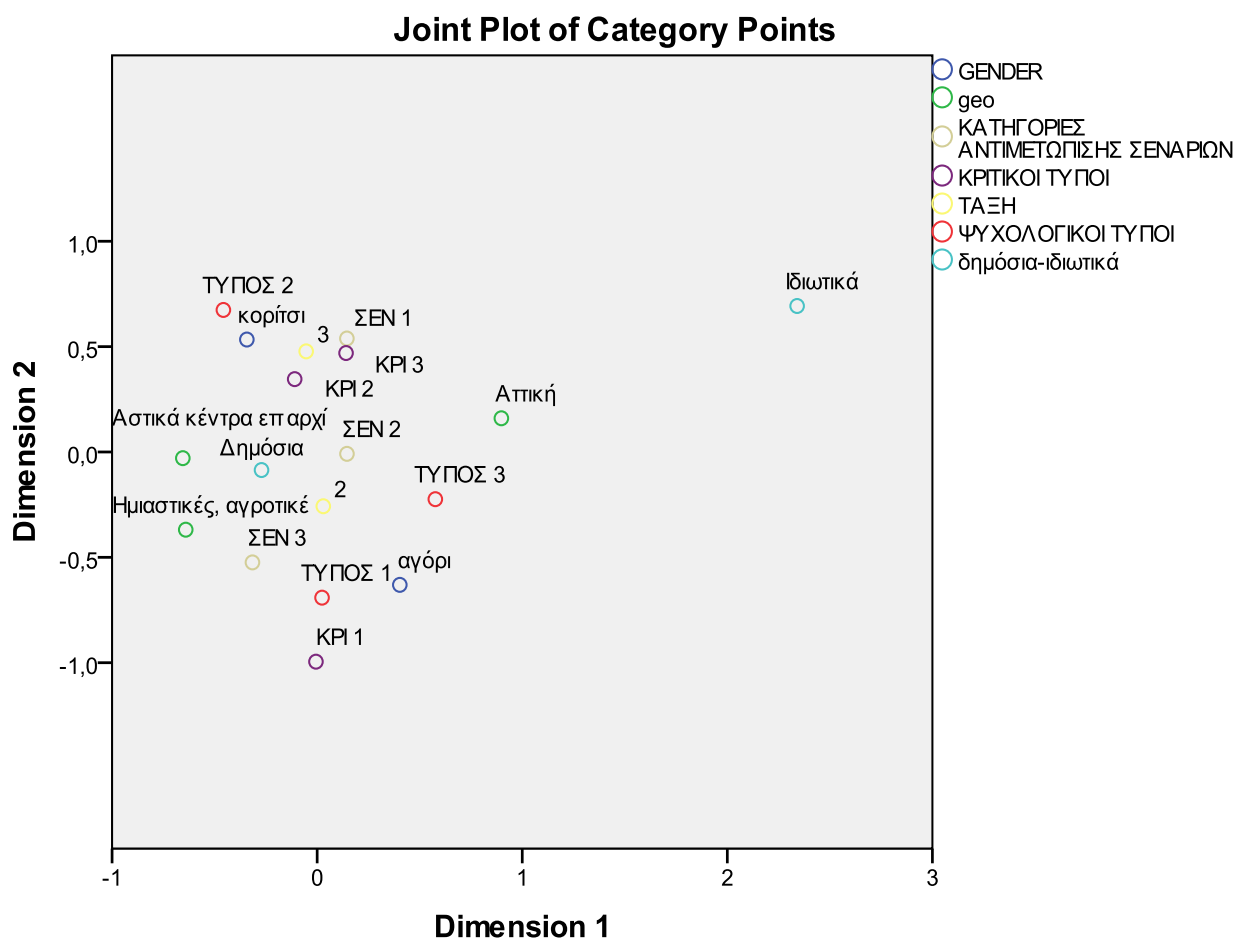
πρόταση θα κάνει την υπάρχουσα διαδικασία των εξετάσεων πιο εύκολη και λιγότερο οδυνηρή. (ΣΕΝ 1)

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι δεν βρίσκουν ούτε θετικά αλλά ούτε και αρνητικά στοιχεία στο προτεινόμενο σενάριό μας. Αντίθετα, ξεκάθαρα θα επιθυμούσαν, κάτι που δεν φαίνεται στις απαντήσεις των υπόλοιπων, να αποδεσμευθεί το Λύκειο από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τη στιγμή, λοιπόν, που αυτή τους η επιθυμία έρχεται σε ευθεία σύγκρουση με το προτεινόμενο σενάριο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κρίνουν περισσότερο «εγκυκλοπαιδικά», με την έννοια ότι δεν το προτιμούν ως προοπτική. Επιπλέον, φαίνεται ότι επιθυμία τους είναι, αν ήταν να γίνει κάποια αλλαγή όχι τόσο ριζοσπαστική όπως η αποδέσμευση του Λυκείου από την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, να εφαρμοστούν οι προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να μειωθούν τα εξεταζόμενα στις Πανελλήνιες εξετάσεις μαθήματα καθώς και η ύλη τους. (ΣΕΝ 2)

Τέλος, η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές εκείνους, οι οποίοι, όπως και η πρώτη ομάδα, κατ' αρχάς επισημαίνουν πολλά θετικά αλλά και πολλά αρνητικά στοιχεία στο σενάριο που τους προτάθηκε. Αν, όμως, λάβουμε υπόψη ότι οι ίδιοι επιθυμούν περισσότερο από τους υπόλοιπους να παραμείνει το Λύκειο «δεσμευμένο» από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και ότι αυτοί περισσότερο από τους υπόλοιπους θεωρούν ότι το σενάριό μας θα έχει θετικές επιπτώσεις στους καθηγητές, θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνολικά αυτή η ομάδα, σε σχέση με την πρώτη, είναι περισσότερο θετική απέναντι σε αυτό το σενάριο. Επιπλέον, οι ίδιοι μαθητές επιθυμούν πολύ λιγότερο από τους υπόλοιπους την εφαρμογή των προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρόλο που στόχος τους είναι η διευκόλυνση των μαθητών στα πλαίσια του υπάρχοντος εξεταστικού συστήματος. Όλα τα παραπάνω μάς δείχνουν ότι οι μαθητές αυτής της ομάδας βρίσκονται πιο κοντά από τους υπόλοιπους σε ένα σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση που, αν μη τι άλλο, δεν θα περιλαμβάνει εξετάσεις στο τέλος της τελευταίας χρονιάς του Λυκείου. (ΣΕΝ 3)

8.4 Συσχέτιση των ομάδων με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας

Συγκεντρώνοντας τα τελευταία αυτά δεδομένα και προσθέτοντας επιπλέον τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας (τάξη, φύλο, ιδιωτικά-δημόσια σχολεία, τόπος μόνιμης κατοικίας), οδηγηθήκαμε στα παρακάτω αποτελέσματα που αφορούν στο σύνολο του δείγματος, όπως αυτά φαίνονται στον πίνακα 16.



Κατ' αρχάς γίνεται σαφές ότι, σε σχέση με το φύλο, τα κορίτσια βρίσκονται πάρα πολύ κοντά στον ΤΥΠΟ 2, στο ΚΡΙ 2 αλλά και 3, και στο ΣΕΝ 1. Αυτό σημαίνει ότι το σημερινό σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογία κυρίως των κοριτσιών, τα οποία φαίνεται ότι βιώνουν εξαιτίας του άγχος, πίεση, φόβο και κατάθλιψη στο μεγαλύτερο βαθμό. Πειθαρχημένα στο σύστημα, τα κορίτσια διατηρούν καλές σχέσεις με τους γονείς τους, απέναντι στους οποίους αισθάνονται ενοχές, με τους καθηγητές τους, τους οποίους νιώθουν κοντά τους, ίσως και λόγω αυτής της πειθαρχίας τους, αλλά και με τους συμμαθητές τους, καταπιέζοντας τα όποια ανταγωνιστικά συναισθήματα απέναντί τους, όσο μπορούν και όσο έχουν το περιθώριο από το ίδιο το σύστημα. Τα κορίτσια πιστεύουν ότι η συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους θα εξαρτηθεί από το αποτέλεσμα των εξετάσεων. Έτσι, νιώθουν το πρόσθετο βάρος να αποδείξουν την αξία τους μέσω μιας επιτυχίας σε αυτές. Από την άλλη μεριά, είναι ξεκάθαρα αρνητικά στην κριτική που ασκούν στις ισχύουσες Πανελλήνιες εξετάσεις, ακόμη κι όταν δεν φτάνουν στο σημείο να αμφισβητούν την αντικειμενικότητα ή το αδιάβλητο του συστήματος - γιατί συμβαίνει κι αυτό. Τα κορίτσια προβληματίζονται. Κι όσον αφορά στους παράγοντες της επιτυχίας, κλίνουν περισσότερο προς την άποψη ότι αυτή είναι

θέμα του ίδιου του υποψήφιου παρά του περιβάλλοντός του. Έτσι, θα περίμενε κανείς ότι τα κορίτσια θα ήταν περισσότερο δεκτικά από τα αγόρια στις προτεινόμενες αλλαγές, ακόμη και τις πιο ριζοσπαστικές. Κι όμως, όχι. Επιμένουν στη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιθυμούν μονάχα τη βελτίωση του υπάρχοντος συστήματος, με την εφαρμογή κάποιων μέτρων τα οποία στοχεύουν κυρίως στο να μειώσουν το άγχος των υποψήφιων καταργώντας τη μία και μοναδική εξέταση. Τα χαρακτηριστικά, μάλιστα, αυτά των κοριτσιών τα συναντούμε πιο έντονα στα κορίτσια που φοιτούν στη Γ' τάξη του Λυκείου, σε δημόσια σχολεία και στα αστικά κέντρα της επαρχίας.

Τα αγόρια, από την άλλη μεριά, βρίσκονται κοντά στον ΤΥΠΟ 1, στο ΚΡΙ 1 και στο ΣΕΝ 3. Αυτό σημαίνει ότι είναι σαφώς πιο ψύχραιμα σε σχέση με το πόσο επιτρέπουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις να επηρεάσουν την ψυχολογία τους. Βιώνουν στο μικρότερο βαθμό τα γνωστά μας αρνητικά συναισθήματα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι είναι αδιάφορα σε σχέση με τις εξετάσεις. Απλώς έχουν τη δύναμη να αντιστέκονται στην πίεση. Τα αγόρια φαίνεται πως έχουν κατανοήσει πλήρως τους κανόνες «του παιχνιδιού» και τους έχουν αποδεχθεί. Αν θέλουν να πετύχουν, πρέπει τα ίδια να αποδώσουν όσο γίνεται καλύτερα από τους συμμαθητές τους και οι γονείς τους να τα στηρίξουν οικονομικά σε αυτή την προσπάθεια. Στις σχέσεις τους με τους μεν αλλά και τους δε υπάρχει ένταση. Πάντως, δεν εξαρτούν τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους από το αποτέλεσμα των εξετάσεων, δεν νιώθουν ότι διακυβεύεται σε αυτές η αξία τους, ενώ αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο η επιτυχία να μην εξαρτάται αποκλειστικά από τις ικανότητες του ίδιου του υποψήφιου. Φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερο ρόλο στην τύχη και σε παράγοντες σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου. Τα αγόρια, λοιπόν, κρίνουν λιγότερο αρνητικά από τα κορίτσια το ισχύον σύστημα. Μάλιστα, θα λέγαμε ότι βρίσκουν σε αυτό πολλά θετικά στοιχεία. Ποια είναι η γνώμη τους, λοιπόν, για τις προτεινόμενες αλλαγές; Κατ' αρχάς, όπως και τα κορίτσια, επιμένουν στη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι, μάλιστα, πιο δεκτικά από τα κορίτσια σε ένα σύστημα πρόσβασης που θα στηρίζεται αποκλειστικά στην επίδοσή τους στο Λύκειο και δεν επιθυμούν την εφαρμογή των γνωστών προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, τα αγόρια, ενώ φαίνονται τα λιγότερο δυσαρεστημένα από το ισχύον σύστημα, προτιμούν, αν είναι κάτι να αλλάξει, αυτό το σύστημα να καταργηθεί και να αντικατασταθεί από ένα άλλο που δεν θα περιλαμβάνει εξετάσεις. Προφανώς, όποιες άλλες προτάσεις, τις θεωρούν ημίμετρα, ενώ εξίσου σαφής είναι η αντίρρησή τους απέναντι στη δυνατότητα επανάληψης των εξετάσεων. Τα χαρακτηριστικά αυτά των αγοριών τα συναντούμε πιο έντονα στα αγόρια που φοιτούν στη Β' τάξη του Λυκείου, σε δημόσια σχολεία και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Σε σχέση με την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές, διαπιστώνεται ότι οι της Β' τάξης βρίσκονται κοντά στον ΤΥΠΟ 1 και 3, στο ΚΡΙ 2 και 1 και στο ΣΕΝ 2 και 3. Σε αντίθεση με αυτούς, οι μαθητές της Γ' τάξης βρίσκονται κοντά στον ΤΥΠΟ 2, στο ΚΡΙ 3 και 2 και στο ΣΕΝ 1. Επομένως, η χρονική απόσταση των μαθητών από τη συμμετοχή τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις παίζει ρόλο και επηρεάζει και την ψυχολογία τους και την κριτική που ασκούν στο ισχύον σύστημα αλλά και το πώς αντιμετωπίζουν τα διάφορα υποθετικά σενάρια.

Έτσι, για τους μαθητές της Γ' τάξης, το σύστημα για το οποίο γινόταν η έρευνα ήταν η καθημερινότητά τους, ενώ κάποιοι από αυτούς απείχαν χρονικά από τις Πανελλήνιες εξετάσεις μόνον ένα μήνα. Φτάνοντας στο τέλος μιας μακράς πορείας προετοιμασίας αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό άγχος, φόβο, πίεση ή κατάθλιψη. Γνωρίζουν πολύ καλά και αναγνωρίζουν τις οικονομικές θυσίες των γονιών τους, έχουν συμφιλιωθεί με τους καθηγητές τους, τους οποίους νιώθουν συμπαραστάτες, προσπαθούν να μην παρασύρονται σε έντονο ανταγωνισμό με τους συμμαθητές τους, παρόλο που είναι τέτοια η φύση των εξετάσεων. Γενικά, διατηρούν σε καλό επίπεδο τις σχέσεις τους με τους γύρω τους. Οι μαθητές της Γ' τάξης δεν έχουν αμφιβολία για το ότι από το αποτέλεσμα των εξετάσεων θα εξαρτηθεί η συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους, κι αυτό αναμφίβολα είναι ένα πρόσθετο βάρος γι' αυτούς. Όπως ήταν αναμενόμενο, δεν είναι θετικοί στην κριτική που ασκούν στο ισχύον σύστημα. Αντίθετα, το κρίνουν αρνητικά, άλλοι λιγότερο αυστηρά και άλλοι περισσότερο. Κι όμως, όπως είδαμε να συμβαίνει και με τα κορίτσια, ούτε οι μαθητές της Γ' τάξης επιθυμούν να αποδεσμευθεί το Λύκειο από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το θέλουν να παραμείνει ως προπαρασκευαστικό στάδιο των ανώτατων σπουδών. Το σενάριο της εισαγωγής με μοναδικό κριτήριο την επίδοση στο Λύκειο τούς προβληματίζει, ούτε το αρνούνται κατηγορηματικά αλλά ούτε και το αποδέχονται. Φαίνεται πως προτιμούν απλώς τη βελτίωση του υπάρχοντος συστήματος με την εφαρμογή μέτρων όπως οι γνωστές προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία θα τους έδιναν την ευκαιρία να διεκδικήσουν σε περίπτωση αποτυχίας και πάλι την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο. Αυτά τα χαρακτηριστικά των μαθητών της Γ' τάξης τα συναντούμε πιο έντονα στα κορίτσια, που φοιτούν σε δημόσια σχολεία, στην Αττική και στα αστικά κέντρα της επαρχίας.

Για τους μαθητές της Β' τάξης τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Ανάμεσά τους συναντούμε και μαθητές ψύχραιμους αλλά και μαθητές αδιάφορους προς τις Πανελλήνιες εξετάσεις. Είναι προφανές ότι η χρονική απόσταση που τους χωρίζει από αυτές λειτουργεί και σαν απόσταση ασφαλείας, ώστε να μην εμφανίζουν στο βαθμό που εμφανίζουν οι μαθητές της Γ' τάξης τα γνωστά μας αρνητικά συναισθήματα, αλλά και σαν χρονικό περιθώριο αρκετό, ώστε μερικοί να είναι ακόμη αποστασιοποιημένοι από αυτές. Κατά τον ίδιο τρόπο, και όσον αφορά στην

κριτική που ασκούν στο ισχύον σύστημα, άλλοι είναι περισσότερο θετικοί απέναντί του και άλλοι περισσότερο αρνητικοί. Οι μαθητές της Β' τάξης, λοιπόν, φαίνεται ότι δεν έχουν παγιωμένη αντίληψη ακόμη για το σύστημα σε αυτή την πρώτη ουσιαστικά σχολική χρονιά που αυτό τους απασχολεί. Εξίσου, δε, αναποφάσιστοι εμφανίζονται και ως προς τα προτεινόμενα σενάρια αλλαγών στο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άλλοι επιθυμούν την αποδέσμευση του Λυκείου από αυτή και άλλοι όχι. Άλλοι προτιμούν μια μεταρρύθμιση του ισχύοντος συστήματος και άλλοι την αντικατάστασή του από ένα νέο σύστημα χωρίς εξετάσεις. Αυτά τα χαρακτηριστικά των μαθητών της Β' τάξης τα συναντούμε το ίδιο έντονα σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές στις οποίες έχουμε χωρίσει το δείγμα της έρευνας. Επίσης, φαίνεται ότι είναι πιο έντονα στα αγόρια που φοιτούν σε δημόσια σχολεία.

Σε σχέση με το σχολείο στο οποίο φοιτούν οι μαθητές, δηλαδή αν είναι δημόσιο ή ιδιωτικό, γίνεται φανερό από μια πρώτη ματιά στον πίνακα 7 ότι τα ιδιωτικά σχολεία απέχουν αρκετά από όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές. Οι μαθητές αυτών βρίσκονται πιο κοντά στον ΤΥΠΟ 3, στο ΚΡΙ 3 και στο ΣΕΝ 1. Ιδιαίτερα τα αγόρια, που φοιτούν στη Γ' τάξη. Αυτό σημαίνει ότι η σχετική οικονομική άνεση, που πρέπει να θεωρήσουμε εκ των πραγμάτων δεδομένη για αυτούς τους μαθητές, επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, λοιπόν, ακόμη και οι μαθητές της Γ' τάξης αυτών των Λυκείων δεν παρουσιάζουν στον ίδιο βαθμό με τους αντίστοιχους μαθητές των δημόσιων σχολείων έντονα αρνητικά συναισθήματα στη σκέψη των Πανελλήνιων εξετάσεων. Επίσης, νιώθουν τις λιγότερες ενοχές για το οικονομικό κόστος της προσπάθειάς τους, που καλύπτουν οι γονείς τους, και έχουν τις καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές τους, κάτι που μπορεί να οφείλεται τόσο στην επάρκεια των επιλεγμένων καθηγητών τους όσο και γενικότερα στο προστατευμένο περιβάλλον στο οποίο φοιτούν. Στο ισχύον σύστημα οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων βρίσκουν και πολλά θετικά και πολλά αρνητικά στοιχεία. Ανήκουν στην κατηγορία των περισσότερο προβληματισμένων μαθητών. Όσον αφορά δε τα προτεινόμενα σενάρια, φαίνεται να τους ικανοποιεί περισσότερο από ό,τι τους μαθητές των δημόσιων σχολείων η περίπτωση να εφαρμοστούν μέτρα που μόνο βελτιώνουν το υπάρχον σύστημα και διευκολύνουν τους μαθητές στα πλαίσια της υπάρχουσας διαδικασίας, ενώ παράλληλα επιμένουν στη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στις ανώτατες σπουδές. Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρόλο που οι σχέσεις αυτών των μαθητών με τους καθηγητές τους παρουσιάζονται οι καλύτερες και παρόλο που θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι στο προστατευμένο περιβάλλον του ιδιωτικού σχολείου μάλλον θα ευνοούνταν στην αξιολόγησή τους από αυτούς, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων δεν προκρίνουν το σενάριο της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με μοναδικό κριτήριο την επίδοσή τους στο Λύκειο. Τέλος,

ας σημειώσουμε ότι τα ιδιωτικά σχολεία που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα βρίσκονται όλα στην Αττική.

Για τους μαθητές των δημόσιων σχολείων τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Φαίνεται ότι ισαπέχουν από τους ΤΥΠΟΥΣ 1, 2 και 3, ενώ βρίσκονται πιο κοντά στο ΚΡΙ2 και στο ΣΕΝ 2 και 3. Αυτό σημαίνει ότι στο πολυπληθέστερο, σε σχέση με τα ιδιωτικά, δείγμα των δημόσιων σχολείων συναντούμε όλες τις κατηγορίες των ψυχολογικών προφίλ που κατασκευάσαμε, και τους αδιάφορους μαθητές και τους ευαίσθητους και τους ψύχραιμους. Όσον αφορά, όμως, στην κριτική που ασκούν στο ισχύον σύστημα, είναι ξεκάθαρο ότι συμφωνούν στην αρνητική αντιμετώπισή του. Δεν βρίσκουν σε αυτό θετικά στοιχεία. Έτσι, επιθυμούν την αλλαγή του είτε με την πλήρη αποδέσμευση του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε με την εφαρμογή του σεναρίου μας, δηλαδή την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο με βάση την επίδοση στο Λύκειο, χωρίς εξετάσεις. Είναι προφανές ότι οι μαθητές των δημόσιων σχολείων θέλουν περισσότερο από τους μαθητές των ιδιωτικών να αλλάξει το υπάρχον σύστημα. Αυτά τα χαρακτηριστικά των μαθητών των δημόσιων σχολείων τα συναντούμε το ίδιο έντονα σε αγόρια και κορίτσια, εντονότερα όμως σε μαθητές της Β' τάξης, στα αστικά κέντρα της επαρχίας και στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Σε σχέση με την περιοχή της μόνιμης κατοικίας, παρατηρούμε ότι η Αττική βρίσκεται πιο κοντά στον ΤΥΠΟ 3, στο ΚΡΙ 3 και στο ΣΕΝ 2. Αντίστοιχα, τα αστικά κέντρα της επαρχίας βρίσκονται πιο κοντά στον ΤΥΠΟ 2, στο ΚΡΙ 2 και στο ΣΕΝ 3, ενώ οι ημιαστικές και αγροτικές περιοχές βρίσκονται πιο κοντά στον ΤΥΠΟ 1, στο ΚΡΙ 2 και 3 και στο ΣΕΝ 3. Αυτό σημαίνει ότι στο συνολικό δείγμα μας, οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας επηρεάζονται αρνητικά από τις Πανελλήνιες εξετάσεις περισσότερο από τους υπόλοιπους, είναι ξεκάθαρα αρνητικοί στην κριτική τους απέναντι στο ισχύον σύστημα και επιθυμούν περισσότερο από τους υπόλοιπους την αλλαγή του. Το σενάριο της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με μοναδικό κριτήριο την επίδοση στο Λύκειο το αντιμετωπίζουν θετικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά των μαθητών των αστικών κέντρων της επαρχίας τα συναντούμε πιο έντονα στα κορίτσια, χωρίς διάκριση τάξης. Πιο αδιάφοροι απέναντι στην πίεση των Πανελλήνιων εξετάσεων εμφανίζονται οι μαθητές της Αττικής. Το ισχύον σύστημα έχει, κατά τη γνώμη τους, και πολλά θετικά αλλά και πολλά αρνητικά στοιχεία. Αυτό που επιθυμούν περισσότερο είναι η αποδέσμευση του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή τουλάχιστον η εφαρμογή των γνωστών προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που βελτιώνουν το ισχύον σύστημα. Τα χαρακτηριστικά αυτά των μαθητών της Αττικής τα συναντούμε πιο έντονα στα αγόρια, σε δημόσια σχολεία, ανεξάρτητα από τάξη. Τέλος, οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών εμφανίζονται οι πιο ψύχραιμοι απέναντι στις

Πανελλήνιες εξετάσεις. Όσον αφορά στην κριτική που ασκούν στο ισχύον σύστημα, μοιράζονται κυρίως ανάμεσα σε αυτούς που βρίσκουν περισσότερα αρνητικά και σε αυτούς που βρίσκουν περισσότερα θετικά στοιχεία. Δεν είναι ξεκάθαρο, λοιπόν, ποια είναι η κυρίαρχη στάση τους. Όμως, φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμφωνούν με την αλλαγή του συστήματος και όχι απλώς τη βελτίωσή του. Σε αυτό το πλαίσιο, το σενάριο της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις αλλά με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο το αντιμετωπίζουν θετικά. Εδώ, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι αυτό συμβαίνει και επειδή οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, ζώντας σε κοινωνίες μικρές όπου οι κοινωνικές σχέσεις είναι στενές, έχουν τη βεβαιότητα ότι θα ευνοούνταν σε ένα τέτοιο σύστημα στην αξιολόγησή τους από τους καθηγητές τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά των μαθητών των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών τα συναντούμε το ίδιο έντονα σε αγόρια και κορίτσια, κυρίως όμως στη Β' τάξη.

Εκτός από τα παραπάνω αποτελέσματα, τα σχετικά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας, αποτελέσματα έχουμε και για τις μεταβλητές που δημιουργήσαμε, ομαδοποιώντας το συνολικό δείγμα ανάλογα με την ψυχολογία των μαθητών, την κριτική τους στο ισχύον σύστημα και την αντιμετώπιση υποθετικών σεναρίων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Έτσι, παρατηρείται μια έντονη συσχέτιση ανάμεσα στον ΤΥΠΟ 1, το ΚΡΙ 1 και το ΣΕΝ 3. Βλέπουμε, δηλαδή, ότι οι πιο ψύχραιμοι ως προς την αρνητική επίδραση των Πανελλήνιων εξετάσεων στην ψυχολογία τους μαθητές, είναι και οι πιο θετικοί στην κριτική τους απέναντι στο ισχύον σύστημα, και επιθυμούν όχι μόνο το Λύκειο να μην αποδεσμευθεί από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά ίσως και να «δεσμευθεί» ακόμη περισσότερο, με ένα σύστημα που θα στηρίζεται μόνο στην επίδοσή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε αυτό και δεν θα περιλαμβάνει εξετάσεις.

Από την άλλη μεριά, υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον ΤΥΠΟ 2, το ΚΡΙ 2 ΚΑΙ 3 και το ΣΕΝ 1. Δηλαδή, οι πιο ευαίσθητοι ως προς την αρνητική επίδραση των Πανελλήνιων εξετάσεων στην ψυχολογία τους μαθητές, είναι και οι πιο αρνητικοί στην κριτική τους απέναντι στο ισχύον σύστημα και αυτοί που επιθυμούν τη βελτίωσή του, κυρίως όσον αφορά τη δυνατότητα επανάληψης των εξετάσεων και κατοχύρωσης τυχόν υψηλής βαθμολογίας σε κάποιο μάθημα σε μια επόμενη εξέταση. Δεν επιθυμούν, όμως, στον ίδιο βαθμό τη ριζική αλλαγή του συστήματος.

Ο ΤΥΠΟΣ 3 βρίσκεται πιο κοντά με το ΚΡΙ 3 και το ΣΕΝ 2. Οι αδιάφοροι ως προς τις Πανελλήνιες εξετάσεις μαθητές βρίσκουν και θετικά και αρνητικά στοιχεία στο ισχύον σύστημα, με αποτέλεσμα να μην έχουν σαφή στάση υπέρ ή κατά αυτού. Είναι, επίσης, εκείνοι που περισσότερο επιθυμούν την αποδέσμευση του Λυκείου

από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν αυτό δεν είναι δυνατό, επιθυμούν τουλάχιστον η υπάρχουσα διαδικασία να βελτιωθεί, με την εφαρμογή των μέτρων που αναφέρθηκαν παραπάνω.

9.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κριτική του ισχύοντος συστήματος :

Οι μαθητές συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το παρόν σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων χρειάζεται αλλαγές. Ίσως, μάλιστα, θα έπρεπε να καταργηθεί. Κύρια χαρακτηριστικά του είναι, κατά τη γνώμη τους, το ότι ευνοεί την παραπαιδεία και υποβαθμίζει το ρόλο του Λυκείου, καθώς σε αρκετά μεγάλο βαθμό τούς στερεί τη γενική παιδεία που το Λύκειο θα μπορούσε να τους παράσχει, ενώ τους αναγκάζει να επιλέξουν επαγγελματική κατεύθυνση πολύ νωρίς. Παράλληλα, το ισχύον σύστημα τους φαίνεται αρκετά πολύπλοκο, ενώ συμβάλλει κι αυτό με τον τρόπο του στο να μισούν το σχολείο. Δεν θεωρούν ότι δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι προωθεί τους πιο πλούσιους μαθητές. Από την άλλη μεριά, όμως, φαίνεται ότι αποτυγχάνει να προωθήσει τους πιο ικανούς, μια και η τύχη παίζει αρκετά μεγάλο βαθμό ρόλο στην επιτυχία των μαθητών. Έτσι, χρησιμοποιώντας απλουστευτικούς ίσως χαρακτηρισμούς, οι μαθητές κρίνουν ότι το ισχύον σύστημα είναι σε πολύ μικρό βαθμό δίκαιο, σωστό ή αντικειμενικό. Είναι τουλάχιστον αδιάβλητο το συγκεκριμένο σύστημα; Κατά την άποψη των μαθητών, ούτε αυτό, αν και θεωρείται αδιαμφισβήτητο, ισχύει απόλυτα. Οι μαθήτριες και οι μαθητές της Γ΄ τάξης είναι περισσότερο αρνητικοί στην κριτική τους και ιδιαίτερα τα κορίτσια, κάτι που εξηγείται από το ότι αυτές οι δύο κατηγορίες φαίνεται συνολικά από την έρευνα ότι είναι πιο ευάλωτες στην πίεση των Πανελλήνιων εξετάσεων. Επίσης, περισσότερο αρνητικοί στην κριτική τους είναι και οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων.

Η δυσκολία του συστήματος εισαγωγής : Καταρχάς και με μια τάση γενίκευσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες κρίνουν συνολικά το ελληνικό σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ως σχετικά δύσκολο και μάλιστα αρκετά πιο δύσκολο απ'ότι ισχύει για τους μαθητές άλλων ευρωπαϊκών κρατών. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι δεν δόθηκαν διευκρινίσεις για το θέμα στους μαθητές και τις μαθήτριες που πήραν μέρος στην έρευνα (για παράδειγμα, ποιο είναι το σύστημα που ισχύει στη Γαλλία, στη Γερμανία κ.ο.κ.), αλλά και δεν ζητήθηκαν διευκρινίσεις. Επίσης, δηλώνουν ότι θα έπρεπε να είναι λιγότερο δύσκολο.

Πώς επηρεάζουν οι Πανελλήνιες εξετάσεις τη μαθητική πορεία : Οι Πανελλήνιες εξετάσεις επηρεάζουν την πορεία των μαθητών και μαθητριών στο Λύκειο, όπως οι ίδιοι δηλώνουν. Μάλιστα κάποιους τους επηρεάζουν ήδη από το Γυμνάσιο. Με ποιο τρόπο; Συμφωνούν ότι τους κάνουν καλύτερους μαθητές, με την έννοια ότι τους αναγκάζουν να διαβάζουν περισσότερο, τουλάχιστον περισσότερο από όσο θα διάβαζαν αν αυτές δεν υπήρχαν. Τι διαβάζουν περισσότερο, όμως; Από τις απαντήσεις τους γίνεται σαφές ότι επικεντρώνονται στα εξεταζόμενα στις Πανελλήνιες εξετάσεις μαθήματα και ως αποτέλεσμα δηλώνουν ότι χάνουν τη

γενική μόρφωση, που θα μπορούσε να τους παράσχει το Λύκειο. Σε μεγαλύτερο βαθμό δηλώνουν ότι επηρεάζονται τα κορίτσια.

Συναισθήματα στη σκέψη των Πανελληνίων εξετάσεων : Ένα πλήθος αρνητικών συναισθημάτων σε έντονο μάλιστα βαθμό απορρέει από τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών: κούραση, πίεση, άγχος, φόβος αποτυχίας, φόβος για το άγνωστο, μοναξιά. Τα κορίτσια μάλιστα, που δείχνουν μικρότερη αδιαφορία από τα αγόρια απέναντι στις Πανελλήνιες εξετάσεις, που φαίνεται να τα απασχολεί περισσότερο το θέμα της επιτυχίας ή όχι σε αυτές, δηλώνουν ότι νιώθουν όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια. Εδώ, πρέπει να σημειωθεί ότι είναι τα κορίτσια των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών που βιώνουν αυτά τα αρνητικά συναισθήματα σε μεγαλύτερο βαθμό, και συγκεκριμένα τα απασχολεί περισσότερο ο φόβος ότι θα αποτύχουν στις εξετάσεις και γι' αυτό δηλώνουν ότι νιώθουν και το περισσότερο άγχος. Πάντως όλες οι μαθήτριες και οι μαθητές συμφωνούν σε ένα πράγμα: νιώθουν ανακούφιση που τελειώνουν το σχολείο.

Το οικονομικό κόστος της προετοιμασίας για τις Πανελλήνιες εξετάσεις : Εδώ δεν ενδιαφέρει η ποσοτική προσέγγιση με νούμερα του οικονομικού κόστους που καλύπτει η ελληνική οικογένεια προσδοκώντας την επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Άλλωστε για αυτό υπάρχουν σχετικές εκθέσεις. Μόνο ας σημειωθεί ότι, από τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνά μας, 9 στους 10 της Γ' τάξης του Λυκείου δηλώνουν ότι παρακολουθούν μαθήματα ιδιαίτερα ή σε φροντιστήριο, περίπου το ίδιο δηλώνουν 8 στους 10 της Β' Λυκείου, ενώ από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Β' Λυκείου δηλώνουν ότι θα κάνουν το ίδιο την επόμενη χρονιά πάνω από 9 στους 10. Εκείνο που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα είναι πώς και πόσο επηρεάζει το οικονομικό αυτό κόστος την ψυχολογία των υποψηφίων καθώς και τις σχέσεις τους με τους γονείς τους που το καλύπτουν. Έτσι, από τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών γίνεται φανερό ότι τους απασχολεί σε πολύ μεγάλο βαθμό. Νιώθουν ευγνωμοσύνη προς τους γονείς τους που το καλύπτουν, νιώθουν ότι οι γονείς τους θυσιάζονται για τα παιδιά τους και ότι αυτό είναι άδικο. Νιώθουν βάρος, ότι επιβαρύνουν τις οικογένειές τους, στενοχωριούνται, δηλώνουν ότι όλη η ζωή της οικογένειας επηρεάζεται. Και όλα αυτά, όπως ήταν αναμενόμενο, τα νιώθουν περισσότερο οι μαθητές και οι μαθήτριες των δημόσιων σχολείων από ό,τι των ιδιωτικών, περισσότερο τα κορίτσια από τα αγόρια και περισσότερο οι μαθητές των ημιαστικών-αγροτικών περιοχών.

Επίδραση στις σχέσεις με γονείς : Οι μαθητές και οι μαθήτριες νιώθουν πως οι γονείς τους στα τελευταία δύο χρόνια των λυκειακών σπουδών τους είναι πιο κοντά τους, τους συμπαραστέκονται και δείχνουν κατανόηση. Ωστόσο, εξίσου δηλώνουν ότι γίνονται πιο αυστηροί και πιεστικοί, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερη ένταση στις σχέσεις τους. Μάλιστα τα αγόρια νιώθουν να τα πιέζουν οι γονείς τους

περισσότερο από ό,τι το νιώθουν τα κορίτσια, και μάλιστα τα πιέζουν να πραγματοποιήσουν το δικό τους όνειρο, ότι είναι πιο αναστασιακοί και τα συγκρίνουν με τους συμμαθητές τους. Τα κορίτσια δηλώνουν περισσότερο από τα αγόρια ότι νιώθουν συμπαράσταση και κατανόηση από τους γονείς τους, ότι στέκονται δίπλα τους. Και για τους δύο όμως είναι φανερό ότι έχει μειωθεί ο χρόνος που περνούν με τους γονείς τους.

Επίδραση στις σχέσεις με καθηγητές: Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναγνωρίζουν πως υπάρχει αλλαγή στις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους τα δύο τελευταία χρόνια του Λυκείου, η οποία αφορά κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές γίνονται περισσότερο απαιτητικοί στα μαθήματα Κατεύθυνσης ενώ διευκολύνουν στα μαθήματα Γενικής Παιδείας. Βαθμολογούν με μεγαλύτερη επιείκεια απ' ό,τι στις προηγούμενες τάξεις και βάζουν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι οι ίδιοι οι μαθητές πιστεύουν ότι αξίζουν. Αυτό το πιστεύουν περισσότερο οι μαθητές της Γ' Λυκείου των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Οι μαθητές της Γ' Λυκείου της Αττικής πιστεύουν ότι οι καθηγητές ενδιαφέρονται περισσότερο γι' αυτούς και ότι είναι πιο προσιτοί.

Επίδραση στις σχέσεις με συμμαθητές: Μολονότι δηλώνουν ότι υπάρχει κάποια αλλαγή στις σχέσεις τους, ότι δηλαδή είναι λίγο πιο ανταγωνιστικές, λίγο περισσότερο υποκριτικές και δεν λείπει η ζήλια για τον καλύτερο, άρα και εκείνον που είναι πιο πιθανό να επιτύχει στις εξετάσεις, οι μαθητές δηλώνουν ότι νιώθουν περισσότερο δεμένοι τώρα με τους συμμαθητές τους. Παρά το ότι αντιλαμβάνονται πολύ καλά τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα των Πανελληνίων εξετάσεων, στα πλαίσια των οποίων νιώθουν ότι πρέπει να ξεπεράσουν τους άλλους, είναι η αντίληψη του τέλους της μαθητικής πορείας, της συνύπαρξης με οικεία πρόσωπα σε ένα γνωστό περιβάλλον, που ωθεί τους μαθητές να δηλώνουν ότι νιώθουν τους συμμαθητές τους πιο κοντά τους. Τα κορίτσια πάντως, και μάλιστα της Γ' τάξης, δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια ότι νιώθουν πως πλέον ο καθένας νοιάζεται για τον εαυτό του, ότι πρέπει να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους, ότι υπάρχει υποκρισία στις σχέσεις τους, άρα εμφανίζονται πιο ανταγωνιστικά.

Άποψη για όσους δεν έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου : Στην προσπάθεια να δοθεί μια ερμηνεία στο γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα των αποφοίτων Λυκείου προχωρούν στη συμμετοχή τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις και δεν σταματούν σε αυτό το σημείο τις σπουδές τους, παρόλο που τους δίνεται η δυνατότητα, ζητήθηκε η άποψή τους για εκείνους που δεν διαθέτουν πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τις απαντήσεις τους γίνεται φανερό ότι πιστεύουν πως οι τελευταίοι δεν έχουν τις ίδιες προοπτικές με όσους έχουν πτυχίο, είναι αρκετά πιθανό να είναι άνεργοι και δεν έχουν υψηλή κοινωνική θέση. Δεν συνδέουν, πάντως, το πτυχίο με την προσωπική ευτυχία. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των δημοσίων

σχολείων κυρίως των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών βλέπουν πιο θετικά την περίπτωση όσων δεν διαθέτουν πτυχίο.

Σε περίπτωση επιτυχίας ή αποτυχίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις πιστεύουν ότι οι άλλοι θα τους αντιμετωπίσουν : Σαφώς θετικά στην πρώτη περίπτωση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι σε περίπτωση επιτυχίας η συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους θα επηρεαστεί θετικά. Δηλώνουν πως οι άλλοι θα νιώθουν περήφανοι για αυτούς και δικαιωμένοι (οι χαρακτηρισμοί σε ποιον άλλο θα μπορούσαν να αναφέρονται παρά στους γονείς τους), θα αναγνωρίσουν την αξία τους, θα τους σέβονται περισσότερο και θα τους εμπιστεύονται. Πιστεύουν ότι θα θεωρούνται πλέον «καλά παιδιά». Αντίθετα, σε περίπτωση αποτυχίας η στάση των άλλων πολύ λίγο θα μοιάζει με τα παραπάνω. Κυρίως πιστεύουν ότι θα απογοητεύσουν τους άλλους, και σε μεγαλύτερο βαθμό το πιστεύουν αυτό τα κορίτσια.

Πώς θα νιώσουν οι ίδιοι σε περίπτωση επιτυχίας στη σχολή που θέλουν : Οι μαθητές και οι μαθήτριες που πήραν μέρος στην έρευνα περιέγραψαν τα συναισθήματά τους στην ευτυχή για εκείνους περίπτωση που θα επιτύχουν στη σχολή της πρώτης τους επιλογής: χαρά, ικανοποίηση, ανακούφιση, δικαίωση κόπων, αυτοπεποίθηση (η επιτυχία βελτιώνει την αυτο-εικόνα), ανταμοιβή των γονιών τους. Τα συναισθήματα αυτά δηλώνουν πως θα νιώσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα κορίτσια.

Πώς θα νιώσουν οι ίδιοι σε περίπτωση επιτυχίας σε σχολή όχι πρώτης επιλογής : Με το ισχύον σύστημα για τους περισσότερους επιτυχόντες η εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση θα είναι σε σχολή που δεν αποτελεί πρώτη τους επιλογή. Παρ' όλ' αυτά δηλώνουν πως θα νιώσουν τα παραπάνω συναισθήματα, αν και σε μικρότερο βαθμό. Πολύ λίγοι είναι εκείνοι που δηλώνουν ότι θα νιώσουν απογοήτευση ή ντροπή. Τα κορίτσια δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό από τα αγόρια ότι θα νιώσουν γενικά θετικά συναισθήματα, δείχνοντας και πάλι ότι οι Πανελλήνιες εξετάσεις για αυτά είναι κάτι πολύ σοβαρό και σημαντικό.

Πώς θα νιώσουν οι ίδιοι σε περίπτωση αποτυχίας : Σε πλήρη αντιστοιχία με τα παραπάνω, σε περίπτωση αποτυχίας αυτή τη φορά, οι μαθητές και οι μαθήτριες δηλώνουν ότι θα νιώσουν ντροπή (μια έντονα χρωματισμένη λέξη), απογοήτευση, αποτυχημένοι, θα κατηγορήσουν τον εαυτό τους. Η αποτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις επηρεάζει σημαντικά την αυτοεκτίμηση, την αυτο-εικόνα τους. Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι θα επαναλάβουν την προσπάθεια, όχι όμως και οι μαθητές και οι μαθήτριες των ιδιωτικών σχολείων, για τους οποίους θα τολμούσαμε να υποστηρίξουμε ότι θα καταφύγουν στην ιδιωτική εκπαίδευση εντός και εκτός συνόρων.

Numerus clausus : Η ύπαρξη διευκρίνισης εδώ θεωρήθηκε απαραίτητη, εφόσον χρησιμοποιήθηκε η έκφραση του κλειστού αριθμού εισακτέων, ενός περιορισμού για τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι ενήμεροι αλλά όχι εξοικειωμένοι με την επίσημη ορολογία. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, κλειστός αριθμός εισακτέων πιστεύουν ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχει, γιατί όλοι θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν αυτό που επιθυμούν. Από τη στιγμή, όμως, που υπάρχει, θεωρούν ως αντιστάθμισμα την ύπαρξη σχολών ιδίου αντικειμένου σε περισσότερες πόλεις. Από την άλλη θεωρούν ότι η ύπαρξη του numerus clausus τους προστατεύει από την ανεργία (κάτι που δεν συνάδει με την προηγούμενη αντίληψή τους για δημιουργία περισσότερων σχολών ιδίου αντικειμένου). Επίσης, πιστεύουν ότι αν δεν υπήρχε κλειστός αριθμός εισακτέων θα δημιουργούνταν συνωστισμός σε κάποιες σχολές. Τέλος, δεν συμφωνούν ότι θα έπρεπε να γίνει μείωση εισακτέων, δηλαδή να ενισχυθεί ο numerus clausus.

Ειδικές κατηγορίες υποψηφίων : Τα σοβαρά προβλήματα υγείας είναι για τους μαθητές και τις μαθήτριες το κυριότερο κριτήριο ειδικής μεταχείρισης των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι καρκινοπαθείς, οι ανάπηροι σωματικά, τα άτομα με προβλήματα όρασης/ακοής ή με μεσογειακή αναιμία οφείλουν, κατά τη γνώμη των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας, να αντιμετωπίζονται με ειδικό τρόπο, κάτι για το οποίο η Πολιτεία έχει, ως γνωστόν, μεριμνήσει. Εκείνο, όμως, που διαφαίνεται από τις απαντήσεις του δείγματος της έρευνάς μας ως σημαντικό κριτήριο και για το οποίο η Πολιτεία υπαναχώρησε – καθώς το απέσυρε από τη νομοθέτηση των σχετικών κριτηρίων - είναι το οικονομικό. Μαθητές που παράλληλα εργάζονται, μαθητές που είναι φτωχοί, μαθητές που δεν παρακολουθούν φροντιστήριο – διατυπώσεις με κεντρικό άξονα την οικονομική δυσχέρεια - ανήκουν σε εκείνες τις κατηγορίες υποψηφίων που χρήζουν, κατά τη γνώμη των μαθητών και μαθητριών, ειδικής μεταχείρισης. Παρ' όλα αυτά, ανεξάρτητα από οικονομικά κριτήρια, απολαμβάνουν, για παράδειγμα, ειδικής μεταχείρισης τα παιδιά των τρίτεκνων και πολύτεκνων οικογενειών, καθώς για αυτά υπάρχει πρόβλεψη συγκεκριμένου αριθμού θέσεων στα ελληνικά τριτοβάθμια ιδρύματα, με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται για αυτά διαφορετικές βάσεις εισαγωγής. Τέλος, δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε ότι η δυσλεξία κάνει την εμφάνισή της στο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας για τα σχετικά κριτήρια με ένα πολύ μεγάλο μέσο όρο, που πλησιάζει εκείνο των βαριά ασθενών. Η παρουσία αυτή από τη μια μεριά επιβεβαιώνει τη μέριμνα της Πολιτείας για προφορική εξέταση των δυσλεξικών υποψηφίων, αλλά και από την άλλη δημιουργεί απορία και ίσως καχυποψία η τόση εξοικείωση των μαθητών και μαθητριών με μια διαταραχή, που φαίνεται να αφορά όλο και περισσότερους από αυτούς. Τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια και οι μαθητές των δημόσιων σχολείων περισσότερο από τους μαθητές των ιδιωτικών εμφανίζονται πιο ευαίσθητοι στα

παραπάνω «κοινωνικά» κριτήρια ειδικής μεταχείρισης των υποψηφίων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τι χρειάζεται για να πετύχει κανείς στις Πανελλήνιες Εξετάσεις : Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών, προκειμένου να πετύχει κανείς στις Πανελλήνιες εξετάσεις πρέπει να έχει παρακολουθήσει μαθήματα σε φροντιστήριο. Επίσης, θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτει ικανότητα αποστήθισης περισσότερο παρά κριτική ικανότητα, οικονομική άνεση, να είναι άτομο φιλόδοξο και με σαφή στόχο. Και βέβαια, χρειάζεται τύχη.

Ποιοι πρέπει να διαμορφώνουν το σύστημα εισαγωγής : Από τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών είναι σαφές η επιθυμία τους το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή αλλιώς το σύστημα των εξετάσεων να είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας πολλών. Από τις προτεινόμενες στο ερωτηματολόγιό μας κατηγορίες καμιά δεν αποκλείστηκε. Αντίθετα, και μάλιστα χωρίς μεγάλη απόκλιση από το μέσο όρο, όλοι είναι παρόντες σε μια τέτοια συνεργασία: μαθητές, καθηγητές Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθηγητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, άνθρωποι του πνεύματος, δάσκαλοι, πολιτικοί, γονείς, άνθρωποι της αγοράς.

Οι προτάσεις του Εθνικού συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης : Σε μια πρώτη ανάγνωση οι μαθητές και ακόμη περισσότερο οι μαθήτριες του δείγματός μας συμφωνούν με τις προτάσεις αυτές. Συγκεκριμένα, θετικά αντιμετωπίζουν τον περιορισμό της εξεταζόμενης ύλης των εισαγωγικών εξετάσεων, τη δυνατότητα διατήρησης τυχόν υψηλής βαθμολογίας από την προηγούμενη εξέταση σε κάποιο μάθημα καθώς και τη δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών εξέτασης μέσα στον ίδιο χρόνο.

Άλλες προτάσεις: Επίσης, θετικά αντιμετωπίζουν την εισαγωγή τους σε σχολές και όχι σε τμήματα, προκειμένου να επιλέγουν σε επόμενη φάση και πιο ώριμα την επαγγελματική τους κατεύθυνση. Η περίπτωση να εισάγονται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς Πανελλήνιες εξετάσεις αλλά με βάση το βαθμό του απολυτηρίου τους και σύμφωνα με τις δυνατότητες των Α.Ε.Ι. και με κριτήριο για τη συνέχιση των σπουδών τους την επίδοση κατά τα πρώτα έτη, επίσης, αντιμετωπίζεται θετικά. Με τα παραπάνω συμφωνούν περισσότερο οι μαθητές της Γ' Λυκείου και τα κορίτσια.

Εισαγωγή με βάση μόνον την επίδοση στο σχολείο : Οι μαθητές που πήραν μέρος στην έρευνα κλήθηκαν να σχολιάσουν το υποθετικό σενάριο, σύμφωνα με το οποίο η εισαγωγή των μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα γίνεται μόνο με βάση την επίδοσή τους στο σχολείο, χωρίς να υπάρχουν Πανελλήνιες εξετάσεις, αλλά και να προβλέψουν τι επιπτώσεις θα είχε κάτι τέτοιο στη λειτουργία του σχολείου και τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων (μαθητών και καθηγητών). Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις τους, με ένα τέτοιο σενάριο δεν συμφωνούν, καθώς θεωρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο δεν έχουν σχέση

με αυτά που θα διδαχθούν στο Πανεπιστήμιο, επομένως δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή τους στο σχολείο ως μοναδικό κριτήριο για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, σε περίπτωση που εφαρμοζόταν κάτι τέτοιο, πιστεύουν πως θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή τους όχι σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα, αλλά μόνο στα μαθήματα τα σχετικά με την Κατεύθυνση σπουδών που έχουν επιλέξει. Από τη στιγμή που ένα τέτοιο σενάριο στηρίζεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών από τους καθηγητές τους στο σχολείο, ζητήθηκε ιδιαιτέρως η γνώμη των μαθητών για το συγκεκριμένο ζήτημα. Έτσι, λοιπόν, θεωρούν ότι ένας τέτοιος νέος ρόλος θα ανάγκαζε τους καθηγητές να γίνουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό αντικειμενικοί και να κάνουν καλύτερη δουλειά. Δεν πιστεύουν ότι οι καθηγητές γενικά θα έβαζαν μεγαλύτερους βαθμούς στους μαθητές από ό,τι αξίζουν, αν και είναι σε μεγάλο βαθμό επιφυλακτικοί με το τι θα συνέβαινε στα ιδιωτικά σχολεία ή στις πόλεις και τα χωριά με μικρό πληθυσμό. Επίσης, πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι θα υπήρχε υποκρισία στις σχέσεις μαθητών-καθηγητών και θα αυξανόταν το ποσοστό εκείνων που θα ζητούσαν βοήθεια στο σπίτι από τους καθηγητές που έχουν και στο σχολείο. Από την άλλη, βέβαια, πιστεύουν εξίσου ότι θα μειωνόταν ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα. Ακόμη, δηλώνουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι δεν εμπιστεύονται τους καθηγητές ως τους μοναδικούς κριτές για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, συμπερασματικά, ένα τέτοιο σύστημα θεωρούν ότι θα ήταν αντικειμενικό σε μικρό βαθμό, αλλά θα τους προκαλούσε σαφώς λιγότερο άγχος ενώ η τύχη θα έπαιζε μικρότερο ρόλο από ό,τι στο ισχύον σύστημα. Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων, περισσότερο από των δημοσίων, πιστεύουν ότι οι καθηγητές θα έβαζαν μεγαλύτερους βαθμούς απ' ό,τι αξίζουν και ως εκ τούτου λιγότερο ότι το σύστημα θα ήταν αντικειμενικό. Σχετικά με αυτό, οι μαθητές των δημόσιων σχολείων πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι θα ευνοούνταν οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων.

Σε ποιο ποσοστό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση στο Λύκειο : Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών επιθυμεί να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση στο σχολείο για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι περισσότεροι, μάλιστα, επιθυμούν να λαμβάνεται υπόψη σε ποσοστό 50% και πάνω. Σε αυτή την περίπτωση, οι Πανελλήνιες εξετάσεις παύουν να παίζουν τον πιο καθοριστικό ή τον αποκλειστικό ρόλο για την εισαγωγή των υποψηφίων, ενώ αντίστοιχα αυξάνεται ο ρόλος του σχολείου, άρα ο ρόλος των καθηγητών του Λυκείου. Τέλος, λίγοι είναι εκείνοι που επιθυμούν η επίδοση στο σχολείο να είναι ο μοναδικός παράγοντας που θα κρίνει την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ελεύθερη εισαγωγή : Τι θα συνέβαινε στην περίπτωση που οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους στο Λύκειο είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς Πανελλήνιες εξετάσεις; Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, λοιπόν, η σημαντικότερη συνέπεια θα ήταν η αύξηση του

φοιτητικού πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα. Αντίστοιχα, θεωρούν ότι στις επαρχιακές πόλεις όπου τώρα λειτουργούν πανεπιστημιακές σχολές θα επερχόταν οικονομικός μαρασμός, προφανώς λόγω της μείωσης των μαθητών που θα επέλεγαν να σπουδάσουν εκεί. Επίσης, πιστεύουν ότι θα μειωνόταν ο αριθμός των μαθητών που επιλέγουν να σπουδάσουν στο εξωτερικό. Η δυνατότητα των μαθητών να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς κανένα περιορισμό θα έχει επίσης ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί συνωστισμός στις υψηλόβαθμες σχολές, καθώς αυτές θα συγκεντρώσουν την προτίμηση των περισσότερων. Αντίστοιχα, οι μαθητές προβλέπουν ότι πολλές σχολές θα καταργηθούν λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος γι' αυτές. Ακόμη, αυτή η δυνατότητα των μαθητών πιστεύουν ότι θα οδηγήσει σε εξάλειψη των χειρωνακτικών αλλά και άλλων επαγγελμάτων, προφανώς γιατί λίγοι θα απορρίψουν, σε πρώτη τουλάχιστον φάση, την ευκαιρία να αποκτήσουν πανεπιστημιακή μόρφωση, η οποία εκτός των άλλων θα τους οδηγήσει σε διαφορετική επαγγελματική κατεύθυνση. Έτσι, οι μαθητές θεωρούν ότι η δεδομένη σε ένα τέτοιο σενάριο αύξηση των πτυχιούχων θα έχει ως αποτέλεσμα τελικά την αύξηση της ανεργίας γι' αυτούς. Η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα, ο συνωστισμός στις υψηλόβαθμες σχολές και παράλληλα η κατάργηση σχολών θα επηρεάσουν, σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο επίπεδο της Τριτοβάθμιας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι θα υπάρξει υποβάθμιση των σπουδών λόγω έλλειψης κτηριακών και υλικοτεχνικών υποδομών αλλά και λόγω έλλειψης επιστημονικού διδακτικού προσωπικού. Γι' αυτό, πιστεύουν ότι ένα τέτοιο σενάριο θα προκαλούσε «χάος», κι αν εφαρμοζόταν, θα έπρεπε να συνοδεύεται από μεγαλύτερη φροντίδα εκ μέρους της πολιτείας για ενημέρωση και επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών από ό,τι συμβαίνει τώρα. Η αποδέσμευση του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα είναι ένα βήμα προς την αναβάθμισή του. Οικονομικό όφελος θα υπάρξει άμεσα για την ελληνική οικογένεια, κάτι που συνδέεται και με τη δυνατότητα των μαθητών να σπουδάσουν όπου επιθυμούν, και με τη μείωση εκείνων που επιλέγουν να σπουδάσουν στο εξωτερικό αλλά και με τη μείωση των μαθητών που θα παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα, καθώς οι μαθητές πιστεύουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ότι το φαινόμενο της παραπαιδείας θα εξαλειφθεί. Τέλος, οι μαθητές θεωρούν ότι ένα τέτοιο σενάριο, που εκ των πραγμάτων τούς αφαιρεί το άγχος της συμμετοχής σε Πανελλήνιες εξετάσεις και τους οδηγεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς, μπορεί να συμβάλει στην υγεία και την ευτυχία τους. Η κοινωνία που θα διαθέτει με αυτό τον τρόπο περισσότερους πτυχιούχους ανώτατων σχολών μπορεί να είναι μια κοινωνία αρκετά καλύτερη από τη σημερινή, με πολίτες μορφωμένους, σε μικρό βαθμό ωστόσο κάτι τέτοιο θα οδηγήσει σε οικονομική πρόοδο της χώρας.

Η αντίληψη της φοιτητικής ζωής : Κύρια χαρακτηριστικά της φοιτητικής ζωής θα είναι, κατά την αντίληψη των μαθητών και μαθητριών του δείγματός μας, η διασκέδαση, ο ελεύθερος χρόνος, η έντονη κοινωνική ζωή και η ελευθερία να κάνουν ό,τι θέλουν, απαλλαγμένοι από τον έλεγχο των γονιών τους. Αυτή την αντίληψη, μάλιστα, την συμμερίζονται τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια και οι μαθητές της Γ' Λυκείου περισσότερο από τους μαθητές της Β' Λυκείου, κάτι που κατά πρώτον δεν εκπλήσσει, καθώς αυτές οι κατηγορίες βιώνουν πιο έντονα την πίεση των Πανελλήνιων εξετάσεων, αλλά και που κατά δεύτερον δείχνει ότι αυτή η αντίληψη είναι απότοκο του συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ανεξάρτητα από τόπο διαμονής, επομένως και ανεξάρτητα από το αν θα σπουδάσουν στον τόπο όπου μόνιμα κατοικούν ή όχι, οι μαθητές και οι μαθήτριες της ελληνικής επικράτειας φαντάζονται τη φοιτητική τους ζωή ως μια περίοδο πολύ μακριά από υποχρεώσεις σαν κι αυτές που τους απασχόλησαν τουλάχιστον την τελευταία σχολική τους χρονιά - η ενασχόληση με την επιστήμη δεν ανήκει στις προτεραιότητές τους. Αντίθετα, φαίνεται ότι προτεραιότητά τους είναι να απολαύσουν όσα στερήθηκαν, να ζήσουν τώρα τη χαμένη- ή μάλλον κλεμμένη- εφηβεία τους, έστω κι αν αυτό θα είναι, τουλάχιστον στην αρχή, σε βάρος των σπουδών τους.

Κριτήρια επιλογής αντικειμένου σπουδών : Οι μαθητές και οι μαθήτριες δηλώνουν ότι το κύριο κριτήριο με βάση το οποίο θα επιλέξουν τη σχολή στην οποία θα σπουδάσουν είναι η δική τους προτίμηση και όχι η προτίμηση των γονιών τους. Στο ίδιο πνεύμα άλλωστε δηλώνουν ότι δεν θα επηρεαστούν από το επάγγελμα των γονιών τους. Οι μαθητές θα λάβουν πολύ σοβαρά υπόψη τις ικανότητές τους καθώς και την ποιότητα των προσφερόμενων σπουδών. Επίσης, πολύ σημαντικό κριτήριο αναδεικνύεται η άμεση επαγγελματική αποκατάσταση καθώς και οι οικονομικές απολαβές που θα τους προσφέρει το αντίστοιχο επάγγελμα, ενώ θα συνυπολογίσουν και το κοινωνικό κύρος του, αν και σε μικρότερο βαθμό. Τέλος, μικρότερο ρόλο στην επιλογή τους θα παίξουν οι επιρροές από το φιλικό περιβάλλον και η απόσταση της σχολής από τον τόπο κατοικίας τους. Τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια δηλώνουν ότι θα λάβουν υπόψη τους το επάγγελμα των γονιών τους, την απόσταση από τον τόπο κατοικίας τους και τις φιλικές επιρροές. Τα κορίτσια περισσότερο την ποιότητα των σπουδών και τις ικανότητές τους. Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων περισσότερο το επάγγελμα των γονιών ενώ οι μαθητές των δημόσιων περισσότερο την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση, κυρίως μάλιστα οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

Κριτήρια επιλογής τόπου σπουδών : Οι μαθητές και οι μαθήτριες δηλώνουν ότι, προκειμένου να επιλέξουν την πόλη όπου θα σπουδάσουν, θα λάβουν υπόψη τους το αν αυτή θα τους προσφέρει ευκαιρίες να εργαστούν παράλληλα με τις σπουδές τους, το αν εκεί θα μπορούν να καλύψουν κι άλλα ενδιαφέροντά τους και το αν εκεί

θα έχουν περισσότερες επιλογές για διασκέδαση. Και τα τρία αυτά κριτήρια συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι μαθητές προτιμούν να σπουδάσουν σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, καθώς εκεί καλύπτονται αυτές οι επιθυμίες τους. Άλλωστε, σε ποσοστό 90,1% οι μαθητές δηλώνουν πως δεν επιθυμούν να ζήσουν στην επαρχία, ενώ αντίστοιχα δεν φοβούνται να ζήσουν σε μια μεγάλη πόλη. Στην επιλογή του τόπου σπουδών οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν επηρεάζονται από τις προτιμήσεις των φίλων τους ή την επιθυμία των γονιών τους ούτε από την περίπτωση εκεί να σπουδάσει κάποιο άλλο μέλος της οικογένειάς τους. Παρ' όλ' αυτά, οι οικονομικοί λόγοι αναδεικνύονται ως ένα σημαντικό κριτήριο της επιλογής του τόπου σπουδών. Στα κριτήρια της επιλογής του αντικειμένου των σπουδών τους οι μαθητές δήλωσαν ότι η ποιότητα των σπουδών τους ενδιαφέρει σε ένα ποσοστό 87,2%. Αντίστοιχα, εδώ δηλώνουν ότι προκειμένου να επιλέξουν τον τόπο σπουδών θα λάβουν υπόψη τους την ποιότητα των σχολών σε ένα ποσοστό 59,2%. Ακόμη, το 32,6% των μαθητών δηλώνει ότι αναγκάζεται να επιλέξει συγκεκριμένο τόπο σπουδών επειδή μόνο εκεί υπάρχει η σχολή που τους ενδιαφέρει. Τέλος, ένας στους τρεις μαθητές δηλώνει πως επιθυμία του είναι να σπουδάσει μακριά από τους γονείς του, δηλαδή μακριά από τη μόνιμη κατοικία του.

Επιλογή τόπου σπουδών: Από τα στοιχεία της έρευνας παρατηρείται ότι

- οι μαθητές της Αττικής επιμένουν να σπουδάσουν στην Αττική
- οι μαθητές της Μακεδονίας, της Θράκης και της Ηπείρου προσανατολίζονται προς τη Θεσσαλονίκη
- οι μαθητές της Κεντρικής Ελλάδας, του Νοτίου Αιγαίου και της Κρήτης προς την Αθήνα αλλά και τη Θεσσαλονίκη ενώ
- οι μαθητές της Πελοποννήσου προσανατολίζονται στην Πάτρα

Στους μαθητές τέθηκε επίσης η ερώτηση «Αν υπήρχε η σχολή που θέλεις στην πόλη σου, θα προτιμούσες να σπουδάσεις εκεί;». Οι απαντήσεις μοιράζονται ανάμεσα στο ναι και το όχι. Τα αγόρια, πάντως, περισσότερο από τα κορίτσια δηλώνουν ότι θα προτιμούσαν να σπουδάσουν στον τόπο τους.

Κοινωνιοψυχολογική διάσταση των Πανελληνίων εξετάσεων

Η συμμετοχή στις Πανελλήνιες εξετάσεις αποδεικνύεται ως μια επώδυνη από ψυχολογική άποψη δοκιμασία, που δεν αφήνει ανεπηρέαστες τις σχέσεις των μαθητών και των μαθητριών με τους ανθρώπους του άμεσου περιβάλλοντός τους: γονείς, καθηγητές, συμμαθητές. Υπάρχει μεγαλύτερη ένταση στις σχέσεις τους με τους γονείς τους, δεν νιώθουν συμπαράσταση ή κατανόηση, νιώθουν ότι έχουν γίνει πιο αυστηροί και πιεστικοί, τους συγκρίνουν με άλλους συμμαθητές τους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες φοβούνται ότι σε περίπτωση αποτυχίας θα τους κακοχαρακτηρίσουν. Το αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να απομακρύνονται από τους γονείς – κάτι που επιτείνει τη μοναξιά που δηλώνουν ότι αισθάνονται σε

μεγάλο βαθμό. Απόλυτα ενήμεροι για το οικονομικό κόστος νιώθουν ενοχές. Νιώθουν βάρος, τους απασχολεί, τους στενοχωρεί, νιώθουν ευγνωμοσύνη και αναγνωρίζουν ότι οι γονείς τους θυσιάζονται – μία λέξη έντονα φορτισμένη. Τα πράγματα είναι ξεκάθαρα για αυτούς: σε περίπτωση επιτυχίας έχουν μόνο να κερδίσουν και σε περίπτωση αποτυχίας μόνο να χάσουν. Θα κερδίσουν την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των άλλων, θα αναγνωριστεί η αξία τους, θα θεωρούνται καλά παιδιά, θα έχουν χαρίσει στους άλλους το δικαίωμα να νιώθουν περήφανοι και δικαιωμένοι για τους κόπους τους, ίσως μάλιστα να αποκτήσουν περισσότερους φίλους. Αντίθετα, σε περίπτωση αποτυχίας, θα υποστούν μεγαλύτερη πίεση, θα προκαλέσουν την απογοήτευση των άλλων, θα θεωρούνται κακά παιδιά και ίσως χάσουν και τους φίλους τους. Οι σχέσεις τους με τους καθηγητές τους φαίνεται να αποφορτίζουν το κλίμα της αφόρητης πίεσης, καθώς από την έρευνα προκύπτει ένα θετικό κλίμα σχέσεων. Τους νιώθουν πιο κοντά τους, πιο προσιτούς, οι σχέσεις τους έχουν βελτιωθεί στα δύο τελευταία χρόνια του Λυκείου. Τους διευκολύνουν στα μαθήματα Γενικής Παιδείας, γίνονται λιγότερο αυστηροί, τους πριμοδοτούν στη βαθμολογία, φροντίζουν να κάνουν καλύτερο μάθημα. Δεν αδιαφορούν, λοιπόν, οι μαθητές και οι μαθήτριες για τους καθηγητές τους, αλλά τους νιώθουν σύμμαχους τους στην προσπάθειά τους και σε καμία περίπτωση δεν τους κατηγορούν για το εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, από τις απαντήσεις τους φαίνεται να επανέρχεται το κλίμα της πίεσης, που τώρα προβάλλει ως ανταγωνισμός. Οι σχέσεις τους αλλάζουν, γίνονται περισσότερο ανταγωνιστικές, χαρακτηρίζονται συχνά από υποκρισία. Ο καθένας νοιάζεται για τον εαυτό του, νιώθει ότι πρέπει να ξεπεράσει τους άλλους, ζηλεύει τον καλύτερο και προτιμά για παρέα τον χειρότερο.

Κριτική Ισχύοντος Συστήματος

Σχηματικά, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τα στοιχεία του ισχύοντος συστήματος πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε:

α/. Θετικά : Το σύστημα αυτό χαρακτηρίζεται ως αντικειμενικό, αδιάβλητο, δίκαιο, σωστό. Οι μαθητές και οι μαθήτριες θεωρούν ότι δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους, προσφέρει πολλές επιλογές σε σχολές, προωθεί τους πιο ικανούς, συμβάλλει στο να γίνονται καλύτεροι μαθητές, δεν υποβαθμίζει το ρόλο του Λυκείου (το γεγονός ότι το τελευταίο είναι απόλυτα δεσμευμένο από τις Πανελλήνιες εξετάσεις).

β/. Αρνητικά : Από την άλλη μεριά, πιστεύουν ότι ευνοεί την παραπαιδεία, καθώς θεωρείται απαραίτητο προσόν για την επιτυχία στις εξετάσεις η βοήθεια από φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα. Σε μεγάλο βαθμό, επίσης, πιστεύουν ότι παίζει ρόλο η τύχη. Εξαιτίας των Πανελλήνιων εξετάσεων δηλώνουν ότι η μάθηση επικεντρώνεται στις απαιτήσεις των εξετάσεων – έτσι χάνουν τη γενική παιδεία, στερούνται τη γενική μόρφωση, ενώ το μεγαλύτερο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας πραγματοποιείται εκτός σχολείου. Τέλος, οι εξετάσεις τους κάνουν να

μισούν το σχολείο (με την έννοια ότι απλώς τους κουράζει χωρίς να τους προσφέρει) και το Λύκειο με αυτή την έννοια υποβαθμίζεται.

Αναζητώντας τους παράγοντες επιτυχίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις θα διαπιστώσουμε ότι, κατά την άποψη των μαθητών και μαθητριών, αυτοί έχουν να κάνουν κυρίως με το περιβάλλον του υποψήφιου: η οικονομική άνεση της οικογένειας, η πανεπιστημιακή μόρφωση των γονιών του, μια έτοιμη δουλειά να τον περιμένει, η τύχη, κάποιο «μέσο» (έκπληξη σε σχέση με τη δηλωθείσα άποψη ότι το σύστημα είναι αδιάβλητο) και το να είναι κάτοικος επαρχίας, αποτελούν στοιχεία που προοικονομούν την επιτυχία στις Πανελλήνιες εξετάσεις.

Ακόμη και στους παράγοντες επιτυχίας τους σχετικούς με τον ίδιο τον υποψήφιο και τις ικανότητές του εντυπωσιάζει η παρουσία της τύχης (παρόλο που ο λόγος είναι για προσόντα του ίδιου και όχι για εξωγενείς παράγοντες). Στην τύχη προστίθεται ο σαφής στόχος, η φιλοδοξία, η κριτική ικανότητα αλλά και η ικανότητα αποστήθισης.

Η ύπαρξη των Πανελλήνιων Εξετάσεων αποτελεί για τους μαθητές και τις μαθήτριες κίνητρο για βελτίωση τους. Δηλώνουν ότι επηρεάζουν τη μαθητική τους πορεία, μερικούς ήδη από το Γυμνάσιο. Τους κάνουν καλύτερους, διαβάζουν περισσότερο απ' ό,τι θα διάβαζαν εάν δεν υπήρχαν αυτές οι εξετάσεις, ιδιαίτερα, ωστόσο, επικεντρώνονται στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Έτσι, ερμηνεύεται το ότι για τους μαθητές παράγοντας επιτυχίας είναι και οι βάσεις από τη Β' Λυκείου. Το μόνο που μπορεί να περιορίσει τη σημαντικότητα του παράγοντα «τύχη» είναι το διάβασμα και η μελέτη.

Ο κλειστός αριθμός εισακτέων θεωρούν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι τους προφυλάσσει από την ανεργία και από μια μη κανονική κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού, δηλαδή από τον συνωστισμό σε ορισμένες σχολές.

Η πρόσβαση, πάντως, στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με το ισχύον σύστημα θεωρείται δύσκολη.

Σενάρια πρόσβασης (εκτός της ελεύθερης πρόσβασης) που θέτουν κάποιες προϋποθέσεις

α/. Το σενάριο της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση μόνον την επίδοση στο Λύκειο:

Θετικά: ένα τέτοιο σύστημα θεωρείται εξίσου αντικειμενικό από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ενώ παράλληλα πιστεύουν ότι θα τους δημιουργούσε λιγότερο άγχος, θα μείωνε το ρόλο της τύχης, θα μείωνε την παραπαιδεία (δεν θα την εξάλειφε) και θα ανάγκαζε τους καθηγητές να βελτιώσουν το μάθημά τους.

Αρνητικά: Αριθμητικά είναι περισσότερα τα αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουν. Με μοναδικούς κριτές τους καθηγητές του σχολείου, οι σχέσεις μαθητών-καθηγητών πιστεύουν ότι θα επηρεάζονταν αρνητικά. Θα έκανε την εμφάνισή της η υποκρισία στις σχέσεις τους, θα παρουσιαζόταν αύξηση των μαθητών που θα ζητούσαν βοήθεια στο σπίτι από τους καθηγητές του σχολείου, ενώ οι μαθητές ιδιωτικών σχολείων αλλά και πόλεων - χωριών με μικρό πληθυσμό θα πριμοδοτούνταν, με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε ευνοϊκότερη θέση διεκδικώντας την είσοδό τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι μαθητές δεν εμπιστεύονται τους καθηγητές τόσο ώστε να τους αποδώσουν το ρόλο του μοναδικού κριτή του ακαδημαϊκού τους μέλλοντος. Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες διατυπώνουν μια σαφή αντίρρηση ως προς ένα τέτοιο σήσημα : τα μαθήματα του Λυκείου δεν έχουν σχέση με τα μαθήματα στο Πανεπιστήμιο, οπότε δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση σ' αυτά ως μοναδικό κριτήριο. Γι' αυτό θεωρούν ότι, σε μια τέτοια περίπτωση, δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή τους σε όλα τα μαθήματα, αλλά μόνον σε αυτά της Κατεύθυνσης.

β/. Οι προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Γενικά οι μαθητές και οι μαθήτριες συμφωνούν με τις προτάσεις αυτές, που τροποποιούν το ισχύον σύστημα. Αντιμετωπίζουν θετικά τη δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών εξέτασης μέσα στον ίδιο χρόνο, τη δυνατότητα διατήρησης τυχόν υψηλής βαθμολογίας από προηγούμενη εξέταση σε κάποιο μάθημα, τον περιορισμό της εξεταζόμενης ύλης, την εισαγωγή τους όχι σε Τμήμα αλλά σε σχολή, για να επιλέγουν σε επόμενη βάση την επαγγελματική τους κατεύθυνση ώριμα.

γ/. Αποδέσμευση του Λυκείου από την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Γίνεται σαφές από τις απαντήσεις τους ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν θέλουν την αποδέσμευση του Λυκείου από την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιθυμούν το Λύκειο να έχει το ρόλο της βαθμίδας που θα τους προετοιμάζει για αυτή, προσφέροντας μαθήματα κατεύθυνσης που οι ίδιοι επιλέγουν και αυστηρά εξειδικευμένες σπουδές.

Μπορεί ένα σύστημα πρόσβασης με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο να έχει θετικές επιπτώσεις κυρίως στην ψυχολογία των υποψηφίων και στο οικονομικό κόστος που καλείται να καλύψει η οικογένειά τους, ωστόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες εκφράζουν περισσότερες αντιρρήσεις για αυτό το σύστημα παρά για ένα σύστημα που θα έχει ως βάση το ισχύον με αλλαγές, όχι τόσο για να αποδεσμευθεί το Λύκειο από τις εισαγωγικές εξετάσεις όσο για να μειωθεί η κούρασή τους και η πρόσβαση να γίνει μάλλον πιο εύκολη.

Κοινωνιοψυχολογική διάσταση των Πανελληνίων εξετάσεων και Κριτική του ισχύοντος συστήματος

Το ισχύον σύστημα πρόσβασης ευθύνεται για την αρνητική ψυχολογία των μαθητών και των μαθητριών. Η πιθανότητα αποκλεισμού από τις θέσεις των εισακτέων επιτείνει το άγχος τους. Περισσότερο άγχος νιώθουν εκείνοι οι μαθητές που ακολουθώντας πιστά τους κανόνες του παιχνιδιού, παρόλο που τους αμφισβητούν, πειθαρχούν σε αυτούς, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του, διαβάζουν περισσότερο και το ανάγουν τελικά σε κίνητρο αυτοβελτίωσης. Περισσότερο άγχος νιώθουν, επίσης, οι μαθητές που θεωρούν ότι η επιτυχία ή η αποτυχία στις εξετάσεις εξαρτάται κυρίως από τους ίδιους. Οι κακές σχέσεις με τους γονείς επηρεάζουν αρνητικά τη μαθητική εξέλιξη. Οι ενοχές των μαθητών και των μαθητριών για τις οικονομικές θυσίες των γονιών τους εντάσσονται στα κίνητρα που μπορούν να συμβάλουν στη μαθητική τους πρόοδο και πιθανόν στην επιτυχία τους, κυρίως για τα κορίτσια, όπως και η έντονα χρωματισμένη αντιμετώπιση της επιτυχίας ή αποτυχίας από τους άλλους. Οι σχέσεις μαθητών-καθηγητών έχουν τη σημασία τους ως προς το πώς αφομοιώνουν οι μαθητές την όλη διαδικασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι καλές σχέσεις κάνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να εστιάζουν στις θετικές πλευρές του συστήματος και να επιμένουν λιγότερο στις αρνητικές. Όσο πιο καλές είναι αυτές οι σχέσεις, τόσο περισσότερο οι υποψήφιοι πιστεύουν ότι η επιτυχία εξαρτάται από τους ίδιους και τις ικανότητές τους κι όχι από εξωγενείς παράγοντες (οικονομική κατάσταση γονιών, τόπος κατοικίας, τύχη). Οι καθηγητές προβάλλουν ως σημαντικό στήριγμα την προσπάθειά τους αλλά και, θα τολμούσαμε να πούμε, ως σημαντικός παράγοντας που διαθέτει η πολιτεία ώστε να επικοινωνεί τα διαρκώς μεταρρυθμιζόμενα εξεταστικά συστήματα στους μαθητές. Οι ανταγωνιστικές σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους επιδρούν θετικά στη μαθητική τους πορεία, αποτελούν κίνητρο αυτοβελτίωσης. Τέλος, παράγοντες, όπως η οικονομική κατάσταση των γονιών, επιτείνουν τον ανταγωνισμό.

Κοινωνιοψυχολογική διάσταση των Πανελληνίων εξετάσεων και Σενάριο επιλογής με βάση την επίδοση στο Λύκειο ή τις προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μια μεγάλη αλλαγή στον τρόπο εισαγωγής, όπως αυτή με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο, φοβίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες, ακόμη κι αν αναγνωρίζουν θετικά στοιχεία σε αυτή (με κυριότερο τη μείωση τους άγχους τους). Θα προτιμούσαν οποιαδήποτε αλλαγή γίνει, να γίνει σταδιακά, με βελτιωτικές παρεμβάσεις στο ισχύον σύστημα. Η εισαγωγή με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο πιστεύουν οι μαθητές ότι θα αυξήσει την πίεση από το μέρος των γονιών. Όσο πιο καλές είναι οι σχέσεις με τους καθηγητές, τόσο πιο θετικοί είναι οι μαθητές απέναντι στο σενάριο της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μόνο με βάση

την επίδοση στο Λύκειο, και μάλιστα περισσότερο οι μαθητές και οι μαθήτριες των δημόσιων σχολείων.

Ως προς την κοινωνιοψυχολογική διάσταση των Πανελληνίων εξετάσεων οι μαθητές και οι μαθήτριες διακρίνονται:

1^η ομάδα μαθητών: οι πραγματιστές, οι λογικοί.

2^η ομάδα μαθητών: οι πιο ευάλωτοι, οι πιο ευαίσθητοι αλλά και οι πιο πειθαρχημένοι.

3^η ομάδα μαθητών: οι αδιάφοροι.

Ως προς την κριτική τους στο ισχύον σύστημα:

1^η ομάδα: οι περισσότερο θετικοί απέναντι στο ισχύον σύστημα.

2^η ομάδα: οι περισσότερο αρνητικοί, με την έννοια ότι δεν βρίσκουν τίποτε θετικό, το αμφισβητούν γενικά.

3^η ομάδα: οι πιο προβληματισμένοι: βρίσκουν πολλά θετικά και πολλά αρνητικά στο ισχύον σύστημα.

Ως προς το σενάριο εισαγωγής με βάση την επίδοση σε Λύκειο και τις προτάσεις Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

1^η ομάδα: επιθυμούν τη διατήρηση του ισχύοντος συστήματος, καλωσορίζοντας οποιαδήποτε πρόταση θα διευκόλυνε την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση/ είναι οι πιο αρνητικοί στο σενάριο της πρόσβασης με βάση την επίδοση στο Λύκειο

2^η ομάδα: αρνητικοί στο σενάριο/θέλουν την αποδέσμευση του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

3^η ομάδα: επιμένουν στη δέσμευση του Λυκείου από την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση/ παρουσιάζονται οι πιο θετικοί στο σενάριο της εισαγωγής με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο.

Σε σχέση με το φύλο, σύμφωνα με τα παραπάνω, το σημερινό σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογία κυρίως των κοριτσιών, τα οποία φαίνεται ότι βιώνουν εξαιτίας του άγχος, πίεση, φόβο και κατάθλιψη στο μεγαλύτερο βαθμό. Πειθαρχημένα στο σύστημα, τα κορίτσια διατηρούν καλές σχέσεις με τους γονείς τους, απέναντι στους οποίους αισθάνονται ενοχές, με τους καθηγητές τους, τους οποίους νιώθουν κοντά τους, ίσως και λόγω αυτής της πειθαρχίας τους, αλλά και με τους συμμαθητές τους, καταπιέζοντας τα όποια ανταγωνιστικά συναισθήματα απέναντί τους, όσο μπορούν και όσο έχουν το περιθώριο από το ίδιο το σύστημα. Τα κορίτσια πιστεύουν ότι η συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους θα εξαρτηθεί από το αποτέλεσμα των εξετάσεων. Έτσι, νιώθουν το πρόσθετο βάρος να αποδείξουν την αξία τους μέσω μιας επιτυχίας σε αυτές. Από την άλλη μεριά, είναι ξεκάθαρα αρνητικά στην κριτική που ασκούν στις ισχύουσες Πανελλήνιες εξετάσεις, ακόμη κι όταν δεν φτάνουν στο σημείο να

αμφισβητούν την αντικειμενικότητα ή το αδιάβλητο του συστήματος -γιατί συμβαίνει κι αυτό. Τα κορίτσια προβληματίζονται. Κι όσον αφορά στους παράγοντες της επιτυχίας, κλίνουν περισσότερο προς την άποψη ότι αυτή είναι θέμα του ίδιου του υποψήφιου παρά του περιβάλλοντός του. Έτσι, θα περίμενε κανείς ότι τα κορίτσια θα ήταν περισσότερο δεκτικά από τα αγόρια στις προτεινόμενες αλλαγές, ακόμη και τις πιο ριζοσπαστικές. Κι όμως, όχι. Επιμένουν στη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιθυμούν μονάχα τη βελτίωση του υπάρχοντος συστήματος, με την εφαρμογή κάποιων μέτρων τα οποία στοχεύουν κυρίως στο να μειώσουν το άγχος των υποψήφιων καταργώντας τη μία και μοναδική εξέταση. Τα χαρακτηριστικά, μάλιστα, αυτά των κοριτσιών τα συναντούμε πιο έντονα στα κορίτσια που φοιτούν στη Γ' τάξη του Λυκείου, σε δημόσια σχολεία και στα αστικά κέντρα της επαρχίας.

Τα αγόρια, από την άλλη μεριά, είναι σαφώς πιο ψύχραιμα σε σχέση με το πόσο επιτρέπουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις να επηρεάσουν την ψυχολογία τους. Βιώνουν στο μικρότερο βαθμό τα γνωστά μας αρνητικά συναισθήματα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι είναι αδιάφορα σε σχέση με τις εξετάσεις. Απλώς έχουν τη δύναμη να αντιστέκονται στην πίεση. Τα αγόρια φαίνεται πως έχουν κατανοήσει πλήρως τους κανόνες «του παιχνιδιού» και τους έχουν αποδεχθεί. Αν θέλουν να πετύχουν, πρέπει τα ίδια να αποδώσουν όσο γίνεται καλύτερα από τους συμμαθητές τους και οι γονείς τους να τα στηρίξουν οικονομικά σε αυτή την προσπάθεια. Στις σχέσεις τους με τους μεν αλλά και τους δε υπάρχει ένταση. Πάντως, δεν εξαρτούν τη συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους από το αποτέλεσμα των εξετάσεων, δεν νιώθουν ότι διακυβεύεται σε αυτές η αξία τους, ενώ αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο η επιτυχία να μην εξαρτάται αποκλειστικά από τις ικανότητες του ίδιου του υποψήφιου. Φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερο ρόλο στην τύχη και σε παράγοντες σχετικούς με το περιβάλλον του υποψήφιου. Τα αγόρια, λοιπόν, κρίνουν λιγότερο αρνητικά από τα κορίτσια το ισχύον σύστημα. Μάλιστα, θα λέγαμε ότι βρίσκουν σε αυτό πολλά θετικά στοιχεία. Ποια είναι η γνώμη τους, λοιπόν, για τις προτεινόμενες αλλαγές; Κατ' αρχάς, όπως και τα κορίτσια, επιμένουν στη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι, μάλιστα, πιο δεκτικά από τα κορίτσια σε ένα σύστημα πρόσβασης που θα στηρίζεται αποκλειστικά στην επίδοσή τους στο Λύκειο και δεν επιθυμούν την εφαρμογή των γνωστών προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, τα αγόρια, ενώ φαίνονται τα λιγότερο δυσαρεστημένα από το ισχύον σύστημα, προτιμούν, αν είναι κάτι να αλλάξει, αυτό το σύστημα να καταργηθεί και να αντικατασταθεί από ένα άλλο που δεν θα περιλαμβάνει εξετάσεις. Προφανώς, όποιες άλλες προτάσεις, τις θεωρούν ημίμετρα, ενώ εξίσου σαφής είναι η αντίρρησή τους απέναντι στη δυνατότητα επανάληψης των εξετάσεων. Τα χαρακτηριστικά αυτά των αγοριών τα

συναντούμε πιο έντονα στα αγόρια που φοιτούν στη Β' τάξη του Λυκείου, σε δημόσια σχολεία και σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Σε σχέση με την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές, διαπιστώνεται ότι η χρονική απόσταση των μαθητών από τη συμμετοχή τους στις Πανελλήνιες εξετάσεις παίζει ρόλο και επηρεάζει και την ψυχολογία τους και την κριτική που ασκούν στο ισχύον σύστημα αλλά και το πώς αντιμετωπίζουν τα διάφορα υποθετικά σενάρια.

Έτσι, για τους μαθητές της Γ' τάξης, το σύστημα για το οποίο γινόταν η έρευνα ήταν η καθημερινότητά τους, ενώ κάποιοι από αυτούς απείχαν χρονικά από τις Πανελλήνιες εξετάσεις μόνον ένα μήνα. Φτάνοντας στο τέλος μιας μακράς πορείας προετοιμασίας αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό άγχος, φόβο, πίεση ή κατάθλιψη. Γνωρίζουν πολύ καλά και αναγνωρίζουν τις οικονομικές θυσίες των γονιών τους, έχουν συμφιλιωθεί με τους καθηγητές τους, τους οποίους νιώθουν συμπαραστάτες, προσπαθούν να μην παρασύρονται σε έντονο ανταγωνισμό με τους συμμαθητές τους, παρόλο που είναι τέτοια η φύση των εξετάσεων. Γενικά, διατηρούν σε καλό επίπεδο τις σχέσεις τους με τους γύρω τους. Οι μαθητές της Γ' τάξης δεν έχουν αμφιβολία για το ότι από το αποτέλεσμα των εξετάσεων θα εξαρτηθεί η συμπεριφορά των άλλων απέναντί τους, κι αυτό αναμφίβολα είναι ένα πρόσθετο βάρος γι' αυτούς. Όπως ήταν αναμενόμενο, δεν είναι θετικοί στην κριτική που ασκούν στο ισχύον σύστημα. Αντίθετα, το κρίνουν αρνητικά, άλλοι λιγότερο αυστηρά και άλλοι περισσότερο. Κι όμως, όπως είδαμε να συμβαίνει και με τα κορίτσια, ούτε οι μαθητές της Γ' τάξης επιθυμούν να αποδεσμευθεί το Λύκειο από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το θέλουν να παραμείνει ως προπαρασκευαστικό στάδιο των ανώτατων σπουδών. Το σενάριο της εισαγωγής με μοναδικό κριτήριο την επίδοση στο Λύκειο τούς προβληματίζει, ούτε το αρνούνται κατηγορηματικά αλλά ούτε και το αποδέχονται. Φαίνεται πως προτιμούν απλώς τη βελτίωση του υπάρχοντος συστήματος με την εφαρμογή μέτρων, όπως οι γνωστές προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία θα τους έδιναν την ευκαιρία να διεκδικήσουν σε περίπτωση αποτυχίας και πάλι την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο. Αυτά τα χαρακτηριστικά των μαθητών της Γ' τάξης τα συναντούμε πιο έντονα στα κορίτσια, που φοιτούν σε δημόσια σχολεία, στην Αττική και στα αστικά κέντρα της επαρχίας.

Για τους μαθητές της Β' τάξης τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Ανάμεσά τους συναντούμε και μαθητές ψύχραιμους αλλά και μαθητές αδιάφορους προς τις Πανελλήνιες εξετάσεις. Είναι προφανές ότι η χρονική απόσταση που τους χωρίζει από αυτές λειτουργεί και σαν απόσταση ασφαλείας, ώστε να μην εμφανίζουν στο βαθμό που εμφανίζουν οι μαθητές της Γ' τάξης τα γνωστά μας αρνητικά συναισθήματα, αλλά και σαν χρονικό περιθώριο αρκετό, ώστε μερικοί να είναι ακόμη αποστασιοποιημένοι από αυτές. Κατά τον ίδιο τρόπο, και όσον αφορά στην

κριτική που ασκούν στο ισχύον σύστημα, άλλοι είναι περισσότερο θετικοί απέναντί του και άλλοι περισσότερο αρνητικοί. Οι μαθητές της Β' τάξης, λοιπόν, φαίνεται ότι δεν έχουν παγιωμένη αντίληψη ακόμη για το σύστημα σε αυτή την πρώτη ουσιαστικά σχολική χρονιά που αυτό τους απασχολεί. Εξίσου, δε, αναποφάσιστοι εμφανίζονται και ως προς τα προτεινόμενα σενάρια αλλαγών στο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άλλοι επιθυμούν την αποδέσμευση του Λυκείου από αυτή και άλλοι όχι. Άλλοι προτιμούν μια μεταρρύθμιση του ισχύοντος συστήματος και άλλοι την αντικατάστασή του από ένα νέο σύστημα χωρίς εξετάσεις. Αυτά τα χαρακτηριστικά των μαθητών της Β' τάξης τα συναντούμε το ίδιο έντονα σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές στις οποίες έχουμε χωρίσει το δείγμα της έρευνας. Επίσης, φαίνεται ότι είναι πιο έντονα στα αγόρια που φοιτούν σε δημόσια σχολεία.

Σε σχέση με το σχολείο στο οποίο φοιτούν οι μαθητές, δηλαδή αν είναι δημόσιο ή ιδιωτικό, γίνεται φανερό ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες των ιδιωτικών σχολείων αντιμετωπίζουν τα πράγματα διαφορετικά από τους μαθητές και τις μαθήτριες των δημόσιων σχολείων. Ιδιαίτερα τα αγόρια, που φοιτούν στη Γ' τάξη. Αυτό σημαίνει ότι η σχετική οικονομική άνεση, που πρέπει να θεωρήσουμε εκ των πραγμάτων δεδομένη για αυτούς τους μαθητές, επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, λοιπόν, ακόμη και οι μαθητές της Γ' τάξης αυτών των Λυκείων δεν παρουσιάζουν στον ίδιο βαθμό με τους αντίστοιχους μαθητές των δημόσιων σχολείων έντονα αρνητικά συναισθήματα στη σκέψη των Πανελλήνιων εξετάσεων. Επίσης, νιώθουν τις λιγότερες ενοχές για το οικονομικό κόστος της προσπάθειάς τους, που καλύπτουν οι γονείς τους, και έχουν τις καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές τους, κάτι που μπορεί να οφείλεται τόσο στην επάρκεια των επιλεγμένων καθηγητών τους όσο και γενικότερα στο προστατευμένο περιβάλλον στο οποίο φοιτούν. Στο ισχύον σύστημα οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων βρίσκουν και πολλά θετικά και πολλά αρνητικά στοιχεία. Ανήκουν στην κατηγορία των περισσότερο προβληματισμένων μαθητών. Όσον αφορά δε τα προτεινόμενα σενάρια, φαίνεται να τους ικανοποιεί περισσότερο από ό,τι τους μαθητές των δημόσιων σχολείων η περίπτωση να εφαρμοστούν μέτρα που μόνο βελτιώνουν το υπάρχον σύστημα και διευκολύνουν τους μαθητές στα πλαίσια της υπάρχουσας διαδικασίας, ενώ παράλληλα επιμένουν στη «δέσμευση» του Λυκείου από την εισαγωγή στις ανώτατες σπουδές. Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρόλο που οι σχέσεις αυτών των μαθητών με τους καθηγητές τους παρουσιάζονται οι καλύτερες και παρόλο που θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι στο προστατευμένο περιβάλλον του ιδιωτικού σχολείου μάλλον θα ευνοούνταν στην αξιολόγησή τους από αυτούς, οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων δεν προκρίνουν το σενάριο της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με μοναδικό κριτήριο την επίδοσή τους στο Λύκειο. Τέλος, ας σημειώσουμε ότι τα ιδιωτικά σχολεία που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα βρίσκονται όλα στην Αττική.

Για τους μαθητές των δημόσιων σχολείων τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα. Αυτό σημαίνει ότι στο πολυπληθέστερο, σε σχέση με τα ιδιωτικά, δείγμα των δημόσιων σχολείων συναντούμε όλες τις κατηγορίες των ψυχολογικών προφίλ που κατασκευάσαμε, και τους αδιάφορους μαθητές και τους ευαίσθητους και τους ψύχραιμους. Όσον αφορά, όμως, στην κριτική που ασκούν στο ισχύον σύστημα, είναι ξεκάθαρο ότι συμφωνούν στην αρνητική αντιμετώπισή του. Δεν βρίσκουν σε αυτό θετικά στοιχεία. Έτσι, επιθυμούν την αλλαγή του είτε με την πλήρη αποδέσμευση του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε με την εφαρμογή του σεναρίου μας, δηλαδή την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο με βάση την επίδοση στο Λύκειο, χωρίς εξετάσεις. Είναι προφανές ότι οι μαθητές των δημόσιων σχολείων θέλουν περισσότερο από τους μαθητές των ιδιωτικών να αλλάξει το υπάρχον σύστημα. Αυτά τα χαρακτηριστικά των μαθητών των δημόσιων σχολείων τα συναντούμε το ίδιο έντονα σε αγόρια και κορίτσια, εντονότερα όμως σε μαθητές της Β' τάξης, στα αστικά κέντρα της επαρχίας και στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Σε σχέση με την περιοχή της μόνιμης κατοικίας, οι μαθητές των αστικών κέντρων της επαρχίας επηρεάζονται αρνητικά από τις Πανελλήνιες εξετάσεις περισσότερο από τους υπόλοιπους, είναι ξεκάθαρα αρνητικοί στην κριτική τους απέναντι στο ισχύον σύστημα και επιθυμούν περισσότερο από τους υπόλοιπους την αλλαγή του. Το σενάριο της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με μοναδικό κριτήριο την επίδοση στο Λύκειο το αντιμετωπίζουν θετικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά των μαθητών των αστικών κέντρων της επαρχίας τα συναντούμε πιο έντονα στα κορίτσια, χωρίς διάκριση τάξης.

Πιο αδιάφοροι απέναντι στην πίεση των Πανελλήνιων εξετάσεων εμφανίζονται οι μαθητές της Αττικής. Το ισχύον σύστημα έχει, κατά τη γνώμη τους, και πολλά θετικά αλλά και πολλά αρνητικά στοιχεία. Αυτό που επιθυμούν περισσότερο είναι η αποδέσμευση του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή τουλάχιστον η εφαρμογή των γνωστών προτάσεων του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που βελτιώνουν το ισχύον σύστημα. Τα χαρακτηριστικά αυτά των μαθητών της Αττικής τα συναντούμε πιο έντονα στα αγόρια, σε δημόσια σχολεία, ανεξάρτητα από τάξη.

Τέλος, οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών εμφανίζονται οι πιο ψύχραιμοι απέναντι στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Όσον αφορά στην κριτική που ασκούν στο ισχύον σύστημα, μοιράζονται κυρίως ανάμεσα σε αυτούς που βρίσκουν περισσότερα αρνητικά και σε αυτούς που βρίσκουν περισσότερα θετικά στοιχεία. Δεν είναι ξεκάθαρο, λοιπόν, ποια είναι η κυρίαρχη στάση τους. Όμως, φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμφωνούν με την αλλαγή του συστήματος και όχι απλώς τη

βελτίωσή του. Σε αυτό το πλαίσιο, το σενάριο της εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις αλλά με βάση μόνο την επίδοση στο Λύκειο το αντιμετωπίζουν θετικά. Εδώ, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι αυτό συμβαίνει και επειδή οι μαθητές των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, ζώντας σε κοινωνίες μικρές όπου οι κοινωνικές σχέσεις είναι στενές, έχουν τη βεβαιότητα ότι θα ευνοούνταν σε ένα τέτοιο σύστημα στην αξιολόγησή τους από τους καθηγητές τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά των μαθητών των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών τα συναντούμε το ίδιο έντονα σε αγόρια και κορίτσια, κυρίως όμως στη Β' τάξη.

Εκτός από τα παραπάνω αποτελέσματα, τα σχετικά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας, αποτελέσματα έχουμε και για τις μεταβλητές που δημιουργήσαμε, ομαδοποιώντας το συνολικό δείγμα ανάλογα με την ψυχολογία των μαθητών, την κριτική τους στο ισχύον σύστημα και την αντιμετώπιση υποθετικών σεναρίων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Έτσι, παρατηρείται ότι οι πιο ψύχραιμοι ως προς την αρνητική επίδραση των Πανελλήνιων εξετάσεων στην ψυχολογία τους μαθητές, είναι και οι πιο θετικοί στην κριτική τους απέναντι στο ισχύον σύστημα, και επιθυμούν όχι μόνο το Λύκειο να μην αποδεσμευθεί από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά ίσως και να «δεσμευθεί» ακόμη περισσότερο, με ένα σύστημα που θα στηρίζεται μόνο στην επίδοσή τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε αυτό και δεν θα περιλαμβάνει εξετάσεις.

Από την άλλη μεριά, οι πιο ευαίσθητοι ως προς την αρνητική επίδραση των Πανελλήνιων εξετάσεων στην ψυχολογία τους μαθητές, είναι και οι πιο αρνητικοί στην κριτική τους απέναντι στο ισχύον σύστημα και αυτοί που επιθυμούν τη βελτίωσή του, κυρίως όσον αφορά τη δυνατότητα επανάληψης των εξετάσεων και κατοχύρωσης τυχόν υψηλής βαθμολογίας σε κάποιο μάθημα σε μια επόμενη εξέταση. Δεν επιθυμούν, όμως, στον ίδιο βαθμό τη ριζική αλλαγή του συστήματος. Τέλος, οι αδιάφοροι ως προς τις Πανελλήνιες εξετάσεις μαθητές βρίσκουν και θετικά και αρνητικά στοιχεία στο ισχύον σύστημα, με αποτέλεσμα να μην έχουν σαφή στάση υπέρ ή κατά αυτού. Είναι, επίσης, εκείνοι που περισσότερο επιθυμούν την αποδέσμευση του Λυκείου από την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν αυτό δεν είναι δυνατό, επιθυμούν τουλάχιστον η υπάρχουσα διαδικασία να βελτιωθεί, με την εφαρμογή των μέτρων που αναφέρθηκαν παραπάνω.

10. Η παρούσα έρευνα και οι πρόσφατες αλλαγές στο σύστημα πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

- Η απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας για τους υποψήφιους τρίτεκνων και πολύτεκνων οικογενειών

Με τις 987 - 88/2014 αποφάσεις της Ολομελείας του Δικαστηρίου κρίθηκαν αντισυνταγματικές οι διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 2 γ' περίπτωση ii α' του ν. 2525/1997, όπως ισχύει μετά τις μεταβολές που επέφεραν τα άρθρα 59 παρ. 11 του ν. 3966/2011 και 44 παρ. 2 του ν. 4071/1012, οι οποίες εισήγαγαν παρέκκλιση από το γενικό σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με την πρόβλεψη της σύστασης θέσεων, οι οποίες καταλαμβάνονται μόνο από υποψήφιους που έχουν την ιδιότητα του μέλους πολύτεκνης οικογένειας. Ενόψει των ανωτέρω, το άρθρο 2 παρ. 2 γ' περίπτωση ii α' του ν. 2525/1997, όπως ισχύει μετά τις μεταβολές που επέφεραν τα άρθρα 59 παρ. 11 του ν. 3966/2011 και 44 παρ. 2 του ν. 4071/1012, το οποίο εισήγαγε παρέκκλιση από το γενικό σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την πρόβλεψη της σύστασης θέσεων, οι οποίες καταλαμβάνονται μόνο από υποψήφιους που έχουν την ιδιότητα του μέλους πολύτεκνης οικογένειας, αντίκειται στις αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας σύμφωνα με τις οποίες επιβάλλεται η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με κριτήρια αμιγώς ακαδημαϊκά, ήτοι βάσει των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των υποψηφίων, διότι η ιδιότητα του μέλους πολύτεκνης οικογένειας δεν συνδέεται με ικανότητες ή δεξιότητες του υποψηφίου και δεν αποτελεί κριτήριο που πληροί τις ως άνω προϋποθέσεις.

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες συμφωνούν ώστε τα παιδιά τρίτεκνων και πολύτεκνων οικογενειών να τυγχάνουν ειδικής μεταχείρισης για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους δεν δικαιολογούν μια τόσο ευνοϊκή μεταχείριση, σαν κι αυτή που ίσχυε τα προηγούμενα χρόνια, με θέσεις στα ελληνικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης αποκλειστικά για παιδιά τρίτεκνων και πολύτεκνων οικογενειών, που είχε ως αποτέλεσμα να διαμορφώνονται για αυτά διαφορετικές βάσεις εισαγωγής. Αντίθετα, θα λέγαμε ότι, και πάλι σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, η δυνατότητα μετεγγραφής σε όμοια σχολή στον τόπο μόνιμης κατοικίας τους για τα παιδιά των τρίτεκνων και πολύτεκνων οικογενειών ικανοποιεί τη σχετική δήλωση των μαθητών και μαθητριών που πήραν μέρος στην έρευνά μας, μια και αποτελεί πράγματι στοιχείο ευνοϊκής μεταχείρισης αλλά δεν αντιβαίνει στην αρχή της ισότητας και της αξιοκρατίας.

- Οι Πανελλήνιες εξετάσεις από την Α' Λυκείου

Οι μαθητές που φοιτούν στην Α' τάξη του Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2013-2014 είναι οι πρώτοι που θα εξεταστούν στο τέλος του έτους σε όλα τα μαθήματα με το σύστημα των Πανελλήνιων εξετάσεων. Επιπλέον, ο γενικός βαθμός τους στην Α' Λυκείου θα μετρήσει για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ίδιο μάλιστα θα επαναληφθεί και στις άλλες δύο τάξεις του Λυκείου.

Σε μια προσπάθεια ελέγχου της λειτουργίας των Λυκείων, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων υπερέβαλε εαυτόν υποβάλλοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες της Α' τάξης του Λυκείου, άρα συνολικά την ελληνική οικογένεια, σε μια τέτοια διαδικασία. Δεν πρόκειται για προσομοίωση των γνωστών μας Πανελλήνιων εξετάσεων, καθώς τα θέματα των εξετάσεων θα προέρχονται από τράπεζα θεμάτων, προσβάσιμη στους εκπαιδευτικούς, με κλήρωση διαφορετική για κάθε σχολική μονάδα, ενώ τα γραπτά των μαθητών θα διορθώνονται από τον εκάστοτε διδάσκοντα. Προφανώς, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων επιθυμεί η επίδοση των μαθητών και μαθητριών στο Λύκειο να λαμβάνεται υπόψη για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε μια προσπάθεια να αναβαθμιστεί το Λύκειο και οι μαθητές να αποκτούν γενική μόρφωση τελειώνοντάς το, καθώς πλέον δεν θα είναι δυνατό για αυτούς να επικεντρώνονται μόνο στα μαθήματα της Κατεύθυνσης που έχουν επιλέξει. Από την άλλη μεριά, η πικρή εμπειρία του παρελθόντος, όταν σε εποχές που επίσης λαμβανόταν υπόψη η επίδοση στο Λύκειο για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση η Ελλάδα είχε πλημμυρίσει από αριστούχους, οδήγησε το Υπουργείο σε μια σύζευξη των δυο: το «Υπουργείο» βάζει τα θέματα στις τελικές εξετάσεις αλλά ο ίδιος ο διδάσκων διορθώνει τα γραπτά των μαθητών του.

Τα αποτελέσματα της αλλαγής αυτής είναι ήδη ορατά: οι πρώτες αυτές εξετάσεις θα γίνουν σε κλίμα γενικής σύγχυσης, καθώς η περίφημη τράπεζα θεμάτων δεν θα είναι έτοιμη παρά μόνο παραμονές των εξετάσεων και όταν τα σχολεία θα έχουν κλείσει, προκειμένου μετά από την έναρξη των Πανελληνίων εξετάσεων για την Γ' Λυκείου να αρχίσουν και οι εξετάσεις των Γυμνασίων και των άλλων δύο τάξεων του Λυκείου. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α' Λυκείου, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, θα φτάσουν στις τελικές εξετάσεις του έτους εξουθενωμένοι, έχοντας ολοκληρώσει την ύλη σε όλα τα μαθήματα ασθμαίνοντας (για παράδειγμα, στα Αρχαία Ελληνικά της Α' Λυκείου η ύλη είναι μεγαλύτερη από ό,τι στο ίδιο μάθημα της Θεωρητικής Κατεύθυνσης της Γ' Λυκείου). Υπό τέτοιες συνθήκες, δεν υπάρχει δυνατότητα εμβάθυνσης σε κανένα μάθημα, ο δε διδάσκων καλείται να ανταποκριθεί στο διδακτικό έργο του έτσι ή αλλιώς, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Ως εκ τούτου, πολύ σύντομα μέσα στο σχολικό έτος η κούραση των μαθητών και μαθητριών οδήγησε πολλούς να σκεφτούν ότι οι

σπουδές στο Γενικό Λύκειο έχουν γίνει πολύ δύσκολες και ίσως και αυτός είναι ένας τρόπος να στραφούν πολλοί μαθητές στην τεχνική εκπαίδευση. Αν πράγματι ισχύει κάτι τέτοιο, το Γενικό Λύκειο θα έχει στο μέλλον λιγότερους μαθητές και όσοι το επιλέγουν θα έχουν πια περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η συμμετοχή σε Πανελλήνιες εξετάσεις συμβαδίζει με αυξημένο άγχος και πίεση για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Σε αυτό το πλαίσιο είναι σχεδόν βέβαιο ότι το κλίμα της τάξης θα γίνει περισσότερο ανταγωνιστικό. Με άλλα λόγια, τα γνωστά μας αρνητικά συναισθήματα, που μέχρι τώρα βασάνιζαν τους μαθητές και τις μαθήτριες της τελευταίας τάξης του Λυκείου, επεκτείνονται σε όλες τις τάξεις του. Τέλος, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η συμμετοχή σε Πανελλήνιες εξετάσεις στη χώρα μας συνδυάζεται και με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων ή μαθημάτων σε φροντιστήρια, καταλαβαίνουμε το υπέρογκο κόστος της προετοιμασίας για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν αυτή η τακτική παρατηρηθεί από την πρώτη τάξη του Λυκείου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, φαίνεται ότι είναι και επιθυμία των περισσότερων μαθητών και μαθητριών να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή τους στο Λύκειο για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από τη στιγμή, όμως, που μια τέτοια ρύθμιση στηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προς τους οποίους προφανώς δεν υπάρχει εμπιστοσύνη, ένα τέτοιο σύστημα θα είναι πάντα προβληματικό, αν δεν θα επιχειρεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα στη ρίζα του. Με άλλα λόγια, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθούν σε μια τέτοια «διευρυμένη» ευθύνη. Για αυτό το ζήτημα, όμως, θα γίνει λόγος στις προτάσεις μας.

- Το σχέδιο ΑΘΗΝΑ

Το Σχέδιο «ΑΘΗΝΑ» είναι το σχέδιο αναδιάρθρωσης του Ακαδημαϊκού Χάρτη της χώρας, που, κατά τη διακήρυξη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, επιδιώκει να αντιμετωπίσει, με τις μικρότερες δυνατές επιπτώσεις, παθογένειες και στρεβλώσεις των τελευταίων 20 ετών. Έτσι, θεωρήθηκε ότι η ίδρυση και η λειτουργία Τμημάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πρωτίστως στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, διαμέσου του κατακερματισμού γνωστικών αντικειμένων ή ελλιπών προγραμμάτων σπουδών, οδηγούν σε πτυχία χωρίς αντίκρισμα, ενώ η Νέα Γενιά «οδηγείται» από το Λύκειο, διαμέσου μιας τέτοιας μορφής Ανώτατης Εκπαίδευσης, κατ' ευθείαν στην ανεργία. Για αυτό το λόγο, η αναδιάρθρωση του Ακαδημαϊκού Χάρτη της χώρας παρουσιάζεται ως ένα εγχείρημα υψηλής σπουδαιότητας, εθνικής σπουδαιότητας, διότι η παράταση της σημερινής απαράδεκτης, χωρίς ορθολογισμό πραγματικότητας, αδικεί τη Νέα Γενιά, την ελληνική οικογένεια, τη γνωστική διαδικασία, την εκπαιδευτική διαδικασία που

οφείλει η Πολιτεία στους πολίτες της, αλλά και την αναπτυξιακή προσπάθεια της χώρας, που απαιτεί πρωτίστως ένα ικανό και έμπειρο ανθρώπινο δυναμικό.

Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι «εν μέσω οικονομικής κρίσης, η αντιμετώπιση του φοιτητή ως απλού «καταναλωτή» ενδέχεται να είναι ζωτικής σημασίας για τις τοπικές κοινωνίες, αλλά δεν μπορεί να υπερκεράσει, ούτε τον εθνικό σχεδιασμό, ούτε τις θυσίες, ούτε τις προσδοκίες των οικογενειών τους, πολύ δε περισσότερο την απαίτηση για μια Δωρεάν Δημόσια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που οδηγεί στη γνώση, στην επαγγελματική αποκατάσταση και στην κοινωνική καταξίωση.»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η συγχώνευση τμημάτων ή και σχολών και κυρίως η ένταξή τους σε κεντρικά ιδρύματα, που εδρεύουν σε μεγάλες πόλεις της χώρας, ικανοποιεί τους υποψήφιους μαθητές και μαθήτριες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, κριτήρια επιλογής του τόπου σπουδών τους αποτελούν η δυνατότητα να εργαστούν παράλληλα με τις σπουδές τους, η κάλυψη των άλλων ενδιαφερόντων τους και οι πολλές επιλογές διασκέδασης. Και τα τρία αυτά κριτήρια συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες προτιμούν αν σπουδάσουν σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο, καθώς εκεί καλύπτονται αυτές τους οι επιθυμίες. Άλλωστε, το 90% των μαθητών και μαθητριών που πήραν μέρος στην έρευνά μας δήλωσαν ότι δεν θα επιθυμούσαν να ζήσουν στην επαρχία. Ως εκ τούτου είναι λογικό το σχέδιο Αθηνά να βρίσκει αντίθετες τις τοπικές κοινωνίες, λόγω της μείωσης του κύκλου εργασιών που είχαν ως στόχο τον φοιτητή, όχι όμως και τους ίδιους τους φοιτητές ή πολύ περισσότερο τους υποψήφιους.

11.ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προτάσεις μας επικεντρώνονται σε τέσσερα ζητήματα:

- την ύπαρξη σχολικών ψυχολογικών συμβουλευτικών υπηρεσιών σε όλες τις σχολικές μονάδες
- την παρουσία προσωπικού στις σχολικές μονάδες για την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε μαθητές και τους γονείς τους όσον αφορά στον επαγγελματικό προσανατολισμό των πρώτων
- την αναβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης
- την ύπαρξη «καθηγητικών σχολών»

α/. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με την ψυχολογία των μαθητών και μαθητριών που προετοιμάζονται για τις Πανελλήνιες εξετάσεις επιβάλλουν την θεσμοθέτηση του Σχολικού Ψυχολόγου και την κάλυψη όλων των σχολικών μονάδων με υπηρεσίες ανάλογης συμβουλευτικής. Η Σχολική Ψυχολογία αφορά στην παροχή υπηρεσιών σε όλα τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, δηλαδή, στους μαθητές όλων των ηλικιών (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), στις οικογένειές τους, στους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και στους υπόλοιπους φορείς και τις υπηρεσίες που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση δυσκολιών μάθησης, ανάπτυξης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο σχολείο και στην οικογένεια, η πρόληψη και η προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ανθεκτικότητας του μαθητικού πληθυσμού και του συνόλου της σχολικής κοινότητας και η προαγωγή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου για τα ελληνικά δημόσια σχολεία καθιερώθηκε με το νόμο 1566/85. Βάσει αυτού του νόμου δημιουργήθηκαν 50 οργανικές θέσεις για ψυχολόγους σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Όσον αφορά στις βασικές δομές παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, σήμερα, υπάρχουν ψυχολόγοι οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια ειδικά σχολεία, ενώ στα δημόσια κανονικά σχολεία δεν λειτουργούν σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες. Σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες (ή ψυχολόγοι) υπάρχουν μόνο σε ορισμένα ιδιωτικά σχολεία. Η ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση και η παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχεται από τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών αναγκών), και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα.

β/. Μετά τη δημοσίευση του Νόμου 4186 (ΦΕΚ 193/17.09.2013) με θέμα: Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις, καθιερώθηκε νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο Γενικό Λύκειο σταδιακά, από το τρέχον σχολικό έτος 2013-14, για τους μαθητές της Α΄ τάξης και αντίστοιχα τα

επόμενα έτη (2014-15 και 2015-16) για τους μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του νέου αναλυτικού προγράμματος είναι η απουσία του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού για τους μαθητές που φοιτούν στο Νέο Γενικό Λύκειο. Η κατάργηση των Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) σ΄ όλες τις σχολικές μονάδες, καθώς και η πρόσφατη κατάργηση του μαθήματος του Σ.Ε.Π., έχουν ως συνέπεια στη βαθμίδα που οι μαθητές καλούνται να πάρουν σημαντικές αποφάσεις για τις σπουδές τους, να είναι τελείως αβοήθητοι. Το Λύκειο, δια μέσου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του, δεν κρίνει απαραίτητη την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτογνωσία, την επαγγελματική και εκπαιδευτική πληροφόρηση και τη διαδικασία λήψης ορθολογικών αποφάσεων στη ζωή των μαθητών. Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να δηλώσουν -και επομένως να δεσμευτούν - στην αρχή της Γ΄ τάξης, για τα μαθήματα που θα παρακολουθήσουν και που αντιστοιχούν σε σχολές και τμήματα Επιστημονικού Πεδίου Ειδίκευσης. Με το νέο νομικό πλαίσιο τα επιστημονικά πεδία ειδίκευσης στο Λύκειο διευρύνονται σε πέντε, τα χρονικά πλαίσια δηλώσεων και δεσμεύσεων των μαθητών γίνονται πιο επιτακτικά και ταυτόχρονα καταργείται τελείως ο θεσμός του επαγγελματικού προσανατολισμού. Αλλά ο επαγγελματικός προσανατολισμός δεν είναι απλά ζήτημα ενημέρωσης, αλλά ζήτημα δομής και λειτουργίας του Λυκείου.

Το επιχείρημα ότι και άλλες χώρες δεν διαθέτουν στα αναλυτικά τους προγράμματα, μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού δεν πρέπει να αποτελεί άλλοθι, διότι οι επιλογές σπουδών εκεί είναι πιο ελεύθερες και δεν διαθέτουν, όπως εμείς, αυτά τα ασφυκτικά περιθώρια δηλώσεων και δεσμεύσεων και μάλιστα κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής.

Αλλά και για τους μαθητές και τις μαθήτριες που πήραν μέρος στην έρευνά μας και που δεν εντάσσονται στο παραπάνω νομικό πλαίσιο, δηλαδή ανήκουν σε εκείνους που «διδάχθηκαν» επαγγελματικό προσανατολισμό, είναι σαφές ότι αυτός δεν τους βοήθησε. Άλλωστε, ως προς τη λειτουργία του ΣΕΠ στα σχολεία της χώρας μας έχουν διατυπωθεί πολλές αντιρρήσεις και κριτικές. Φαίνεται να είχε πάρει μια διαφορετική κατεύθυνση, με τη διαμόρφωσή του σε ένα «μάθημα», το οποίο «διδάσκεται» από καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν έχουν εκπαιδευτεί στον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να καθοδηγήσουν τους μαθητές. Γενικά, φαίνεται να υπάρχει ελλιπής πληροφόρηση σε αυτούς που το διδάσκουν σχετικά με την αγορά εργασίας και τελικά ο ΣΕΠ αποτελεί «συμπλήρωμα» στο ωράριο των καθηγητών κάποιων ειδικοτήτων. Από την πλευρά των μαθητών εκφράζεται, επίσης, μια γενικά αρνητική στάση σχετικά με το ρόλο που έχει παίξει ο ΣΕΠ στις επιλογές τους (Δημητρόπουλος, 1999).

γ/. Σύμφωνα με τους Αγνή Β. και Παπάνη Ε., το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας εφαρμόζει δύο κατευθύνσεις σπουδών για τους απόφοιτους Γυμνασίων, τη Γενική και την Τεχνική - Επαγγελματική εκπαίδευση. Ο χωρισμός αυτός δεν φαίνεται να είναι χωρίς προβλήματα. Και συγκεκριμένα: Ορισμένοι βλέπουν, από τη μια μεριά, την τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση απογυμνωμένη από γνώσεις γενικές με κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο και προσαρμοσμένη στις ανάγκες της αγοράς, από την άλλη, τη γενική εκπαίδευση «ξεκομμένη από το πραγματικό κοινωνικό είναι και γίνεσθαι (να) εμμένει σε κενές θεωρητικολογίες, εγκυκλοπαιδισμούς και ηθικοπλαστικά περιεχόμενα» (Παπαϊωάννου, 1989). Την παραπάνω κριτική έρχονται να συμπληρώσουν τα πορίσματα ερευνών. Διαπιστώσεις, δηλαδή, αρκετών ερευνών αναφέρουν ότι μαθητές και γονείς επιθυμούν ανώτατες σπουδές και μάλιστα για επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού γοήτρου. Για να το επιτύχουν αυτό οι έφηβοι χρειάζεται να ακολουθήσουν το Γενικό Λύκειο, γιατί αυτός κυρίως ο τύπος σχολείου οδηγεί σε πανεπιστημιακές σπουδές. Όπως έχει εμπειρικά διαπιστωθεί (έρευνα της Σιδηροπούλου – Δημακάκου 1993α, σε ένα αρκετά εκτεταμένο δείγμα γονέων, σε περιορισμένες όμως περιοχές της χώρας), η ελληνική κοινωνία υπερεκτιμά τις σπουδές στο πανεπιστήμιο και υποτιμά τα τεχνικά επαγγέλματα (βλ. και Τσολακίδου, 1997). Πέρα από τις διαπιστώσεις ερευνών, είναι γενικότερα γνωστό ότι οι περισσότεροι μαθητές στην Ελλάδα σταθερά και με επιμονή προτιμούν το Γενικό Λύκειο. Μάλιστα σε σύγκριση με άλλες χώρες, έχουμε το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών που φοιτούν στο Γενικό Λύκειο.

Πιθανότατα παραδοσιακοί είναι οι λόγοι που ωθούν σ' αυτή την επιλογή. Στη χώρα μας επικρατεί η αντίληψη ότι παιδεία προσφέρουν μόνο τα Γενικά Λύκεια. Η αντίληψη αυτή συνοδεύεται από την κοινωνική προκατάληψη για τα μη υπαλληλικά επαγγέλματα. Πολύ δύσκολα ένας έφηβος θα ακολουθήσει ένα επάγγελμα που δεν προϋποθέτει πανεπιστημιακές σπουδές ή που δεν οδηγεί σε μια δημόσια υπηρεσία. Οι περισσότεροι από τους νέους που κάνουν ανώτατες σπουδές αποβλέπουν στην κατάληψη μιας δημόσιας - μόνιμης θέσης. Τα παιδιά που οι γονείς τους (ιδιαίτερα ο πατέρας) τυχαίνει να είναι πτυχιούχοι ανώτατων σχολών, «πρέπει» κι αυτά να πάρουν κάποιο πτυχίο. Είναι αναγκασμένα έμμεσα από την οικογένεια να ακολουθήσουν μια πορεία πολλές φορές διαφορετική από τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Άλλος λόγος, για τον οποίο οι έφηβοι ακολουθούν τη γενική εκπαίδευση είναι η κατάσταση που επικρατεί στην τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση. Αφενός τα τεχνικά μέσα και ο σύγχρονος εξοπλισμός είναι ανύπαρκτα ή υποτυπώδη, αφετέρου απουσιάζει η οργάνωση που υποτίθεται ότι υπάρχει στη γενική εκπαίδευση και το προσωπικό, πολλές φορές, δεν έχει την κατάλληλη παιδαγωγική - επιστημονική κατάρτιση. Ίσως και για τους παραπάνω λόγους, οι μαθητές με αρκετές ικανότητες θεωρούν υποτιμητικό να φοιτούν σε τεχνικά σχολεία. Συγκεκριμένα, σε έρευνα με δείγμα 823 μαθητές διαπιστώθηκε ότι οι λόγοι που οι μαθητές αποφεύγουν τα Τεχνικά Λύκεια ήταν: α) Μέσα από αυτό

τον τύπο σχολείου θα δυσκολευτούν να εισαχθούν σε μια ανώτατη σχολή (72%). β) Οι απόφοιτοι των Λυκείων αυτών δεν έχουν κοινωνική εκτίμηση (41%). γ) Ο φόβος της ανεργίας (18%). δ) Οι γονείς των μαθητών δεν θέλουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν αυτή την κατεύθυνση (10%). Σε διάφορες έρευνες διαπιστώθηκαν ακόμη τα εξής: Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών και γονέων θεωρεί ότι τα Τ.Ε.Λ. είναι ανοργάνωτα και έχουν κακή φήμη και ότι η προσέλευση σε αυτά θα ήταν πολύ λιγότερη, αν δεν δινόταν το κίνητρο της εισαγωγής στα Α.Τ.Ε.Ι. άνευ εξετάσεων σε ποσοστό μέχρι 35% (Δημητρόπουλος 1994). Σε έρευνα των Παπά και Ψαχαρόπουλου (1989) μελετήθηκαν το 1985-86 οι επιθυμίες 482 τελειόφοιτων Γενικών Λυκείων των Αθηνών. Διαπιστώθηκε ότι 86% των μαθητών της Γ' Λυκείου ήθελε να σπουδάσει σε Α.Ε.Ι. και μόνο 5% σε Α.Τ.Ε.Ι. Ο Τσουκαλάς (1987) μάλιστα αναφέρει ότι η τάση του Έλληνα για μόρφωση εκδηλώνεται από τον 19ο αιώνα. Επισημαίνει ότι το πτυχίο έχει μια ιδιάζουσα κοινωνική λειτουργία και αποτελεί μέσο τόσο για κοινωνική αναγνώριση όσο και για οικονομική εξασφάλιση. Χαρακτηριστικές, σε σχέση με τα παραπάνω, είναι οι διαπιστώσεις και άλλων ερευνών ότι το Γενικό Λύκειο είναι το σχολείο που οδηγεί στα Α.Ε.Ι. Το Τεχνικό - Επαγγελματικό Λύκειο, αντίθετα, εκπληρώνει κάποιες από τις φιλοδοξίες των γονέων που δεν έχουν τα οικονομικά μέσα να στείλουν τα παιδιά τους στα Α.Ε.Ι., δηλαδή, εκείνων που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Έτσι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες ωθούν τους λιγότερο προνομιούχους προς τα σχολεία αυτά, ανεξάρτητα πολλές φορές από τις ικανότητες των παιδιών (Χουρδάκη, 1982, Κασσωτάκης, 1991). Από έρευνα σε μαθητές Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου, καθώς και στις οικογένειες από τις οποίες προέρχονται προέκυψε ότι το Τεχνικό Λύκειο το επέλεξαν αποκλειστικά μαθητές εργατικής προέλευσης. Το Τεχνικό Λύκειο δεν έχει καταξιωθεί στη συνείδηση ούτε των μαθητών ούτε των γονέων τους. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι φιλοδοξίες τους για συνέχιση των σπουδών στα Α.Ε.Ι. μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο αν ακολουθήσουν το Γενικό Λύκειο. Άλλοι ειδικοί τονίζουν ότι όσοι βλέπουν την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής ανόδου, οδηγούνται αναπόφευκτα στο Γενικό Λύκειο από έλλειψη εμπιστοσύνης προς το Τεχνικό Λύκειο. Αλλά, ακόμα και όσοι μαθητές και γονείς εργατικής προέλευσης δήλωσαν προτίμηση του Τεχνικού Λυκείου, είχαν ως αιτία είτε το ότι οι φιλοδοξίες τους δεν έφταναν μέχρι το πανεπιστήμιο είτε το ότι υπήρχαν άλλοι παράγοντες (οικονομικοί, οικογενειακοί) ανασχετικοί για την πραγματοποίηση αυτών των φιλοδοξιών (Κασιμάτη, Πιλαφτζόγλου, Τσακίρης, 1984). Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτες είναι οι διαπιστώσεις άλλης έρευνας (Σιδηροπούλου – Δημακάκου 1991) από την οποία προκύπτει ότι σχεδόν όλοι οι γονείς (ποσοστό 98,4%) φιλοδοξούν να συνεχίσουν τα παιδιά τους τις σπουδές τους μετά το Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, ποσοστό 63,2% των γονέων επιθυμεί τη φοίτηση του παιδιού τους στο Γενικό Λύκειο, 18,8% στο Τεχνικό- Επαγγελματικό Λύκειο, 11,3% στο Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο και μόνο 6,7% σε Τεχνική Επαγγελματική Σχολή. Παρατηρήθηκε μάλιστα ότι μεγαλύτερη προτίμηση στο Τ.Ε.Λ. και στην Τ.Ε.Σ.

έχουν οι πατέρες, οι χαμηλού εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου γονείς και οι μη εργαζόμενες μητέρες. Η τάση των γονέων αυτών για τη φοίτηση των παιδιών τους στα Τ.Ε.Λ. είναι αποτέλεσμα της επιθυμίας τους για γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, αφού οι ίδιοι λόγω της οικονομικής τους κατάστασης δε μπορούν να αντεπεξέλθουν στα έξοδα μακροχρόνιων σπουδών. Η άποψη που έχουν οι Έλληνες γονείς για το Τ.Ε.Λ. είναι ότι πρόκειται για ένα θεσμό υποβαθμισμένο, τόσο από πλευράς εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας όσο και από πλευράς γενικότερου εκπαιδευτικού πλαισίου. Αλλά και από την περιορισμένη σε χώρο (Τ.Ε.Λ. του νομού Θεσσαλονίκης και των γειτονικών νομών) έρευνα του Αποστολίδη και συνεργατών (1989) διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που έχουν τους λιγότερο μορφωμένους γονείς προτίμησαν τα Τ.Ε.Λ. σε ποσοστό 71,7%, για να εξασφαλίσουν επαγγελματικά. Επίσης τα αγόρια, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια, προτίμησαν τα Τ.Ε.Λ. για επαγγελματική ειδίκευση. Σε παρόμοια πορίσματα κατέληξε και η έρευνα του Κόκκου (1982) που έδειξε ότι 49,4% των μαθητών των Τ.Ε.Λ. έχουν πατέρα αγρότη ή εργάτη, ενώ μόλις 0,2% έχουν ελεύθερο επαγγελματία ή απόφοιτο Α.Ε.Ι. Όσον αφορά τον τόπο κατοικίας, οι κάτοικοι των ολιγάριθμων περιοχών προτιμούν για τα παιδιά τους τα Τ.Ε.Λ. σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι οι κάτοικοι αστικών κέντρων (Σιδηροπούλου - Δημακάκου 1993α). Από έρευνα στην περιοχή των Αθηνών προέκυψε ότι μόνο 5% των μαθητών Γενικών Λυκείων επιθυμούν να σπουδάσουν στα Α.Τ.Ε.Ι. Σημαντικός αριθμός απ' αυτούς που εισάγονται σ' αυτά προσπαθούν τον επόμενο χρόνο να επιτύχουν σε πανεπιστημιακές σχολές του εσωτερικού ή εξωτερικού, λόγω έλλειψης κοινωνικής καταξίωσης των Α.Τ.Ε.Ι. (Δημητρόπουλος 1999). Αλλά και από τους τελειόφοιτους των Α.Τ.Ε.Ι. διαπιστώθηκε ότι, οι μισοί σχεδόν σκόπευαν μετά την αποφοίτησή τους να συνεχίσουν σπουδές στα Α.Ε.Ι. (Karmas, Kostaki, Dragona, 1986). Έχει ακόμη διαπιστωθεί σχετικά ότι το Τ.Ε.Λ. προσελκύει κυρίως απόφοιτους Γυμνασίου που έχουν χαμηλή επίδοση και απόφοιτους Γενικού Λυκείου που απέτυχαν να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κασσωτάκης 1991). Έτσι, φαίνεται να αληθεύει η άποψη ότι τα παιδιά που επιλέγουν το Τ.Ε.Λ. είναι παιδιά ενός «κατώτερου Θεού», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δημητρόπουλος (1994γ, 49).

Από τα παραπάνω είναι φανερό ότι ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης σε γενική και τεχνική- επαγγελματική ανταποκρίνεται στο διαχωρισμό μεταξύ «πνευματικής» και «χειρωνακτικής» εργασίας. Η έλλειψη κάποιων έντονων συνδετικών στοιχείων στη δομή των σπουδών μεταξύ των δύο κατευθύνσεων οξύνει περισσότερο το πρόβλημα της αντίθεσης μεταξύ των κατευθύνσεων αυτών και συντελεί στη δημιουργία εκπαιδευτικού μονόδρομου προς τη γενική κατεύθυνση με την παράλληλη υποτίμηση και αποφυγή της τεχνικής- επαγγελματικής από τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών. Στο φαινόμενο αυτό, που φαίνεται να σχετίζεται με μια σταθερή αντίστοιχη νοοτροπία, το εκπαιδευτικό σύστημα, τουλάχιστον ως σήμερα, δεν μπόρεσε να φέρει διαφορετικό αποτέλεσμα.

Ωστόσο, η ύπαρξη ουσιώδους τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης θεωρείται καίριας σημασίας. Η πολιτεία οφείλει να στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση επιχειρώντας την αναβάθμιση του Τεχνικού Λυκείου και αποβλέποντας στην άρση της σημερινής κατάστασης και νοοτροπίας, που θέλει την πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών να επιλέγουν το Γενικό Λύκειο.

δ/. Από τη στιγμή που η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση στηρίζεται, ανεξάρτητα από το εκάστοτε σύστημα πρόσβασης, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία «καθηγητικών» σχολών. Τι εννοούμε (δανειζόμενοι μια πρόταση του Δ. Ν. Μαρωνίτη, στο Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιδρυτής: ΣΧΟΛΗ ΜΩΡΑΪΤΗ(1994). Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Επιστημονικό Συμπόσιο): οι Σχολές και τα Τμήματα του Πανεπιστημίου που εκπαιδεύουν υποψήφιους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οφείλουν να απορρίψουν την «επηρμένη ιδεοληψία» τους ότι αποκλειστικός στόχος των προπτυχιακών σπουδών είναι η παραγωγή ερευνητών και επιστημόνων. Η υπέρβαση αυτής της ιδεοληψίας θα υποχρέωνε τις συγκεκριμένες Σχολές και Τμήματα, παράλληλα προς το τακτικό τους πρόγραμμα, να εκπονήσουν και ειδικό πρόγραμμα, υποχρεωτικό για όσους προορίζονται να διδάξουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πλήρως εξοπλισμένοι τότε, κάτοχοι όχι μόνο της εξειδικευμένης γνώσης της επιστήμης τους αλλά και άρτιοι παιδαγωγικά, με δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη εκπαίδευση, με κατάλληλη προετοιμασία πριν μπουν στη σχολική αίθουσα για να διδάξουν και κυρίως να αξιολογήσουν τους μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα μπορούν να φέρουν σε πέρας τη «διευρυμένη» ευθύνη για την οποία έγινε λόγος παραπάνω. Σε τέτοιους εκπαιδευτικούς δεν θα έχει κανένα λόγο η κοινωνία να μην δείχνει εμπιστοσύνη, συνεπώς τέτοιοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να γίνουν ο μοχλός του μηχανισμού της επιλογής εκείνων που θα εισαχθούν στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, γιατί όχι ακόμα και χωρίς Πανελλήνιες εξετάσεις.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Albert, D, Cheins, J. & . Steinberg, L. (2013). The Teenage Brain. Peer Influences on Adolescent Decision Making Current Directions in Psychological Science, April 2013, vol. 22 no. 2 114-120

American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (1999). Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: American Educational Research Association retrieved from <http://www.apa.org/pubs/info/brochures/testing.aspx>

Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76, 1144–1159.

Bano, N. Zaeema, R. A., and Amena Z. A. (2013). Relationship of self esteem and social anxiety: A comparative study between male and female adolescents. *Pakistan Journal of Clinical Psychology* 11.2 (2012): n/a. ProQuest. Web.

Barber, B. K., Olsen, J. E., & Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120–1136. doi: 10.2307/113130 De Kemp et al. 2006

Baumeister, R., Leary M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychol Bull*, 117:497-529.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

Beilock, S. L. (2008). Math performance in stressful situations. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 339-343.

Berkman, LF, Kawachi, I. (2000) . *Social Epidemiology*. New York: Oxford University Press

Berndt, T. J. (1979). "Developmental changes in conformity to peers and parents." *Developmental psychology* 15(6):608–616.Hartup 1999

Bond, L., Butler, H., Lyndal Th., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., Patton, G., (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40,357.

Bornstein, MH, Bradley, RH, eds. (2003). *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*.

Bourdieu, P. (1990). *In Other Words*. Polity Press, Cambridge.

Bowles, S. & Gintis, H. *Schooling in Capitalistic America. Educational reform and the contradictions of economic life* (1976). New York: Basic.

Bradley, RH, Corwyn, RF. (2002) Socioeconomic status and child development. *Annu. Rev. Psychol.* 53:371–99

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.

Brown, B. B. (1999). "You're going out with who?": peer group influences on adolescent romantic relationships. In the development of romantic relationships in adolescence, ed. W. Furman and B. B. Brown. New York: Cambridge University press.

Brown, B. B., Clasen, D. R. and Eicher, S. A. (1986). "Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents." *Developmental psychology* 22:521–530.

Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153– 167.

Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. New York, NY: Russell Sage Foundation

Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1992) Confidence, doubt and coping with anxiety. In D.G. Forgays, T. Sosnowski & Wrzesniewski (Eds.) *Anxiety: Recent developments in cognitive, psychophysiological and health research* (pp. 13-41). Washington D.C.: Hemisphere Publishing Printing Office.

Catalano, RF, Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C.B. & Hawkins, JD. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74 (7), 252-262.

Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on the relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74,710 – 727.

Chen, X., & Li, B. (2000). Depressed mood in Chinese children: Developmental significance for social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 472–479

Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological Intervention. *Science*, 313, 1307-1310.

Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324, 400-403.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, Vol. 76, No. 2, Summer, pg 201-237.

Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.S.: US Government Printing Office

Coleman, J.S. (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Collins, W.A., Hennighausen, K.C., Schmit, D.T., and Sroufe, I.A.(1997). *Developmental precursors of romantic relationships: a longitudinal analysis in Romantic relationships in adolescence: developmental perspectives*, ed. S. Shulman and W. A. Collins. San Francisco: Jossey-bass.

Conger, RD, Conger, KJ. (2002) Resilience in Midwestern families: selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *J. Marriage Fam.* 64:361–73

Conger, R.D., & Donnellan, M.B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.

Cooper, C. R. (1994). "Cultural perspectives on continuity and change in adolescents' relationships." in *Personal relationships during adolescence*, ed. R. Montemayor and G.R. Adams. Thousand Oaks, ca: Sage.

Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student—teacher relationships. *Sociology of Education*, 77,60–81.

Cui M., Conger R.D., Bryant C.M., Elder G.H.Jr. (2002). Parental behavior and the quality of adolescent friendships: a social- contextual perspective. *J of Marriage & Family*, 64: 676-689.

Darling, N and Steinberg, L. 1993. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 113(3): 487-496.

Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.

Dearing, E, McCartney, K, Taylor, BA. (2001). Change in family income-to-needs matters more for children with less. *Child Dev.* 72:1779–93

De Kemp, R. A. T., Scholte, R. H. J., Overbeek, G., & Engels, R. C. M. E. (2006). Early adolescent delinquency: The role of parents and best friends. *Criminal Justice and Behavior*, 33, 488–51

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23. doi: [10.1037/0708-5591.49.1.14](https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14).

DeJung, J. & Duckworth, K. (1986). High school teachers and their students' attendance: Final Report. Eugene: University of Oregon Center for Education Policy and Management, College of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266 557)

Devine, J. & Cohen, J. (2007). Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning. New York: Teachers College Press.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.

Dufur, M.J. Parcel, T.B. Troutman, K.P. (2012) Does Capital at Home Matter More than Capital at School? Social Capital Effects on Academic Achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*.

Duncan, GJ, Magnuson, KA. (2003). Off with Hollingshead: socioeconomic resources, parenting, and child development. See Bornstein & Bradley 2003, pp. 83–106

Dweck, C. (1976). Children's interpretations of evaluative feedback: The effect of social cues on learned helplessness. *Merrill-Palmer Quarterly*, (22) 105-109

Dweck, C. (1986) Motivational Processes Affecting Learning. by the American Psychological Association, *American Psychologist*, Vol. 41, No. 10, 1040-1048. Retrieved from <http://www.nisdtx.org/cms/lib/TX21000351/Centricity/Domain/21/i%20carlisle/Motivational%20Processes.pdf>

Dweck, C. S., & Lennon, C. (2001). Person vs. process-focused parenting styles. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Minneapolis, MN

Eccles, J. S. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *achievement and achievement motivations* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.

Ekstrom, R. B. Goertz, M. E. Pollack, J. M. and Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? findings from a national study. *Teachers college record* 87:356–373.

Epstein, J. I. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. in *friends in school: patterns of selection and influence in secondary schools*, ed. J. I. Epstein and N. Karweit. New York: Academic press.

Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205–220

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22. doi: [10.1023/A:1009048817385](https://doi.org/10.1023/A:1009048817385).
- Finnan, C. and Levin, H.M. (2000) Changing school cultures, in: Altrichter, H. and Elliott, J. (eds.), *Images of Educational Change*, Buckingham: The Open University Press, pp. 87-98.
- Forsyth, A. and Furlong, A. (2003). *Losing out? Socioeconomic Disadvantage and Experience in Further and Higher Education*, Policy Press, Bristol, pp. 6
- Freiberg, H. J. (Ed) (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. London: Falmer Press.
- Fuligni, A. J., Yip, T., & Tseng, V. (2002). The impact of family obligations on daily activities and psychological well-being of Chinese American Adolescents. *Child Development*, 73, 302-314.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45 (1), 83-93.
- Gibbs, N. (2009). The growing backlash against overparenting. *Time Magazine*. Retrieved from <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1940697,00.html>.
- Gilman R., Huebner E. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18, 192–205.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A., & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from national delinquency prevention in school. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 421-444.
- Gottfried, E. A.; Fleming, S. J.; Gottfried, W. A. (1994). Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement, *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, no1, 104-113.
- Gouvias, D. (1998). The Relation between Unequal Access to Higher Education and Labour-market Structure: the case of Greece. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3): 305–334
- Greenberger, E.; Chen, C.; Beam, M.; Whang, S.; and Dong, Q. (2000). The perceived social contexts of adolescents' misconduct: a comparative study of youths in three cultures. *Journal of research on adolescence* 10(3):365–388.
- Gregory, A. & Cornell, D. (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving Beyond Zero Tolerance policies in high school. *Theory into Practice*, 48, 106–113
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154. doi: [10.1037/0022-0663.81.2.14](https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.14)

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 53, 508–51

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237–252.

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465–488. doi:[10.1207/SJRA1004_05](https://doi.org/10.1207/SJRA1004_05)

Guaze, C.; Bukowski, W. W.; Aquan-asse, J.; and Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *child development* 67:2201–2216.

Haeffel, G. and Hames, J. (2013) Cognitive Vulnerability to Depression Can Be Contagious. *Clinical Psychological Science* DOI: 10.1177/2167702613485075

Hamm J.V., Faircloth B.S. (2005). The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging. *New Direct for Child & Adolesc Devel*, 107: 61-78

Han, E. A., Kim, B., Lee, S. M., & Shin, H. J. (2010). Relationship of parental bonding styles, parent burnout, and children academic burnout. *The Korea Educational Review*, 17(1), 271–294.

Han, T.Y. (2005). Adolescents' stress at school: Moderation effects of personality and emotional intelligence. *Korean Journal of School Psychology*, 2(2), 177–197.

Hardy JB, Astone NM, Brooks-Gunn J, Shapiro S, Miller TL. (1998) Like mother, like child: Intergenerational patterns of age at first birth and associations with childhood and adolescent characteristics and adult outcomes in the second generation. *Developmental Psychology*. 34:1222–1232.

Hartup, W.W. (1999). Peer experience and its developmental significance. in *developmental psychology: achievements and prospects*, ed. M. Bennett. Philadelphia: Psychology Press

Haubler, P. & Hoffmann, L., (1998). Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht. Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. *Zeitschrift für didactic der Naturwissenschaften*, (1), 51-67 στο Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα. (2010) Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe από τον EACEA P9 'Eurydice' Ανασύρθηκε από <http://www.eurydice.org>

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 7-77.

Hill, K.T. (1972) Anxiety in the evaluative context. In W. Hartup (Ed.) *The Young Child*, Vol. 9. (pp.225-263). Washington, D.C. National Association for the Education of

Young Children στο Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτό αντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3, 20-39.

Hill, K.T. (1972). Anxiety in the evaluative context. In W. Hartup(Ed), *The Young Child*, Vol.2 (pp.225-263). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Hill, K.T. (1976) Individual differences in children's response to adult presence and evaluative reactions. *Merrill-Palmer Quarterly*, (22) 99-104 στο Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτό αντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3, 20-39.

Hill, K.T. (1976). Individual differences in children's response to adult presence and evaluative reactions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 22, 99-104

Hill, N.E. and Taylor, L.C. (2004) Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 13, 4: pp. 161-164.

Hofer, B. K., & Moore, A. S. (2010). *Connected parent*. New York, NY: Free Press.

Hoff, E, Laursen, B, Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In *Handbook of Parenting Volume 2: Biology and Ecology of Parenting*, ed. MH Bornstein, pp. 231–52. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2nd ed.

Hoge, D.R., Smit, E.K., & Hanson, S.L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127

Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87,375–385.

House, E. (2000) Economic change, educational policy formation and the role of the state, in: Altrichter, H. and Elliott, J. (eds) *Images of Educational Change*, Buckingham: The Open University Press, pp. 13-19.

Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8, 336-359

Hwang, H.J. (2006). A study on the stress and its relative effects of variables among children and adolescents. *Journal of Elementary Education*, 19(1), 193–215. Jacobs & Dodd, 2003

Ingenkamp, K. (1977) *Educational assessment*, Slough: National Foundation for Educational Research

Jacobs, S., Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.

Jia, CS., Ma XS, Shi, J. et al. Electroacupuncture at Quiuxu (GB 40) for treatment of migraine: a clinical multicenter random controlled study. *J. Trad. Chin. Med.* 29:43-49

Kamins M and Dweck C. 1999. Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology* 30(3): 835-847.

Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goals structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21–54). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Karmas, K. Dragona, T., Kostaki A. (1986). Expectations and evaluation of the students of Athens TEI. MoE, Athens TEI, OEDB

Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: Implications for the development of children's depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73, 23–46. doi:[10.1111/j.1467-6494.2004.00303.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00303.x).

Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R. & Cleaver, E. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report: First Longitudinal Study*. National Foundation for Educational Research, 1-154.

Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: Individual network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development*, 74, 328–343.

Kiuru, N. Aunola, K. Nurmi, J.E. Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2008). Peer influence and selection in adolescents' school burnout : A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 23-55.

Klein, K., & Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 520-533.

Kohn, ML. (1969). *Class and Conformity: A Study in Values*. Oxford: Dorsey

Kohn, ML. (1995). Social structure and personality through time and space. In *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*, ed. P Moen, GH Elder Jr, K Lu" scher, pp. 141–68. Washington, DC: Am. Psychol. Assoc.

Koniarrek, J., & Dudek, B. (1996). Social support as a buffer in the stress-burnout relationship. *International Journal of Stress Management*, 3, 99–106

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400

La Greca, A. M., Prinstein, M. J., & Fetter, M. D. (2001). Adolescent peer crowd affiliation: Linkages with health-risk behaviors and close friendships. *Journal of Pediatric Psychology*, 26, 131-143

- Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Steinberg, L. (1996). Ethnicity and community context as moderators of the relations between family decision making and adolescent adjustment. *Child Development*, 67, 283-301
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Co, New York.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill, New York.
- Levine, M. (2006). *The price of privilege*. New York, NY: HarperCollins.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education*, 62, 172-192
- Lloyd, C., Alexander, A. A., Rice, D. G., & Greefield, N. S. (1980). Life events as predictors of academic performance. *Journal of Human stress*, 6(3), 15-25. <http://dx.doi.org/10.1080/0097840X.1980.9936094>
- Luyckx, K. Tildesley, EA. Soenens, B., Andrews, JA. Hampson, SE. Peterson, M. and Duriez, B. (2011). Parenting and trajectories of children's maladaptive behaviors: a 12-year prospective community study. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 40(3):468-78.
- Ma, X., & Klinger, D. A. (2000). Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education*, 25, 41- 55.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington, *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed.). New York: Wiley.
- MacNeil, A. Prater, D. Busch, St. (2009) The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12, (1) 73–84
- Magnuson, KA. Duncan, GJ. (2002). Parents in poverty. In *Handbook of Parenting: Volume 4. Social Conditions and Applied Parenting*, ed. MH Bornstein, pp. 95–121. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2nd ed.
- Marano, H. E. (2008). *A nation of wimps: The high cost of invasive parenting*. New York, NY: The Crown Publishing Group.
- Masche J.G. (2010). Explanation of normative declines in parents' knowledge about their adolescent children. *J Adolesc*, 33: 271-284
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. [Web of Science® Times Cited: 888](#)
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.

Mayer, S. (1997). *What Money Can't Buy: Family Income and Children's Life Chances*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press

McLeod, J. Shanahan, MJ. (1996). Trajectories of poverty and children's mental health. *J. Health Soc. Behav.* 37:207–20. McLoyd V. Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*. 1998; 53:185–204.

McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic Disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204

Meece, J. L. Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, (82) 60-70 στο Λεονταρή, Α. & Miyake, A. et al. (2010). Reducing the gender achievement gap in college science: A classroom study of values affirmation. *Science*, 330, 1234-1237.

Miyake, A., & Shah, P. (1999). *Models of working memory mechanisms of active maintenance and executive control*. UK: Cambridge University Press.

Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, 50, 274–278

Mueller CM and Dweck CS. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal for Personality and Social Psychology* 75(1): 33-52

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405–422.

Oakes, JM, Rossi, PH. (2003). The measurement of SES in health research: current practice and steps toward a new approach. *Soc. Sci. Med.* 56:769–84

Patrick, H., Ryan, A.M., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J.A., Hruda, L.Z., & Eccles, J.S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent: The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of youth and adolescence* 28(6): 741–763.

Pennebaker, J.W. & Graybeal, A. (2001). Patterns of natural language use: Disclosure, personality, and social integration. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 90-93.

Pisarik, C. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*, 43(4), 1238–1252.

Politiques d'admission à l'enseignement post-secondaire. Etude sur la créativité de l'école - Conclusions d'une enquête, O.C.D.E./C.E.R.I., Paris, 1978.

Pomerantz, E. M., & Rudolph, K. D. (2003). What ensues from emotional distress? Implications for competence estimates. *Child Development*, 74, 329–346.

Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 259–278). New York, NY: Guilford Press

Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F.-Y. (2005). The role of children's competence experiences in the socialization process: A dynamic process framework for the academic arena. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 33, pp. 193–227). San Diego, CA: Academic Press.

Pomerantz, E. M., Ng, F.-Y., & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery oriented involvement in children's homework: Implications for the wellbeing of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology*, 98, 99–111.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373–410. doi: [10.3102/003465430305567](https://doi.org/10.3102/003465430305567).

Poortvliet, M. P. & Darnon, C. (2010) Toward a More Social Understanding of Achievement Goals. The Interpersonal Effects of Mastery and Performance Goals. *Current Directions in Psychological Science*. vol.19 no.5 324-328. doi: 10.1177/0963721410383246

Power, F.C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, NY, NY: Columbia University Press

Prinstein, M. J., Boergers, J. and Spirito, A. (2001). "Adolescents' and their friends' health-risk behavior: factors that alter or add to peer influence." *Journal of pediatric psychology* 26(5):287–298.

Pritchard, M.E., & Wilson, G. S. (2003). Using Emotional and Social Factors to Predict Student Success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2003.0008>

Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science*, 331, 211-213.

Reay, D. (2000) A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework? Emotional Capital as a Way of Understanding Mothers' Involvement in Children's Schooling, *Sociological Review* 48(4): 568–585

Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work*, 43, 309–323.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321–352.

Rudolph, K. D. (2005). A self-regulation approach to understanding adolescent depression in the school context. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Educating*

adolescents: Challenges and strategies (Vol. 4, pp. 33–64). Greenwich, CT: Information Age.

Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93–114, doi: 10.1023/A:1009013420053.

Rydell, B. J., McConnell, A. R., & Beilock, S. L. (2009). Multiple social identities and stereotype threat: Imbalance, accessibility, and working memory. *Journal of Personality & Social Psychology*, 96, 949-966.

Sack, R. (1981) A typology of educational reforms. *Prospects*, Vol. 11, pp. 39-59.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I., & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 26, 1–18.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist*, 13, 1–13.
Sandler, M. (2001). Perceived stress and an elaborated structural model of adult student persistence: An examination of financial aid, financial satisfaction, intent to persist and persistence. Retrieved on July 1, 2013 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED452361.pdf>

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., Kannas L. (1998). Achieving health and educational goals through schools-a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13, 383-397

Sammons, P. (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), pp. 465-485 στο Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα. (2010) Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe από τον EACEA P9 'Eurydice' Retrieved from <http://www.eurydice.org>

Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation, and attention. *Anxiety Research*, 1, 3-7.

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. In H. Leitenberg (Eds), *Handbook of social and evaluative anxiety* (pp 475-496). New York: Plenum Press.

Sarason, I.G (1980). Test anxiety: Theory, research and applications. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. στο Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτό αντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3, 20-39.

Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R., & Ruebush, B. K. (1960). *Anxiety in elementary school children*. New York: Wiley

Savin-Williams, R. C., and Berndt, T. J. (1990). Friendships and peer relations during adolescence. In *At the threshold: the developing adolescent*, ed. S.S. Feldman and G.R. Elliott. Cambridge, MA: Harvard university press.

Scaramella, L.V., Neppl, T.K., & et al. (2008). Consequences of socioeconomic disadvantage across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 22 (5), 725-733.

Schaufeli, W. and M. Peeters. (2000). Job stress and burnout among correctional officers: A literature review. *International Journal of Stress Management*, 7, 19-48.

Schaufeli, W.B., Martez, I.M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Scheer, S. D., Borden, L. M., & Donnermeyer, J. F. (2000). The relationship between family factors and adolescent substance use in rural, suburban, and urban settings. *Journal of Child and Family Studies*, 9, 105–115.

Schiffirin, H. H. Liss, M., Miles-McLean, H. Geary, K. A., Erchull, M. J. Tashner, T. Helping or Hovering? The Effects of Helicopter Parenting on College Students' Well-Being. (2013) *Journal of Child and Family Studies*, DOI: 10.1007/s10826-013-9716-3 αναλύθηκε από <http://link.springer.com/article/10.1007/s10826-013-9716-3#>

Schneider, B.H. *Friends and Enemies: Peer Relations in Childhood*. Arnold: London, 2000.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.

Shin, H. Lee, J. Kim, B. and Lee, S.M. (2012) Students' Perceptions of Parental Bonding Styles and Their Academic Burnout. *Asia Pacific Education Review*, 13, (3) 509-517

Sideridis, G. D., & Kafetsios, K. (2008). Perceived parental bonding, fear of failure and stress during class presentations. *International Journal of Behavioral Development*, 32(2), 119–130

Simmons, J. (1983) *Reforming education and society*, in: Simmons, J. (ed.) *Better Schools: International Lessons for Reform*. New York: Preager, pp. 3-19..

Spielberger, C.D. (1966). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press
στο Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτό αντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3, 20-39.

Steele, C.M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613–629.

Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among Adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770

Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *J. Res. Adolesc.* 11:1–19
Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., Lamb, M. E. (2004) Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. *Child Dev.* 75:1806–20

Steinberg, L. and Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development* 57:841–851.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. and Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, Volume 63, (5): 1266–1281.

Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education & Urban Society*, 40(2), 179-204.

Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., & Cabrera, N. (2004). Mothers and fathers at play with their 2- and 3-year-olds. *Child Development*, 75, 1806–1820.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries." *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.

Türkel YD and Tezer E. (2008) Parenting styles and learned resourcefulness of Turkish adolescents. *Adolescence*. 43(169):143-52.

Updegraff K. A., McHale S. M., Crouter A. C., Kupanoff K. (2001) Parents' involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers' and fathers' roles. *Journal of Marriage and the Family*.; 63:655–668.

Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274-286.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92, 548±573

Weiner, L. and Model, P (1994). Role of an *Escherichia coli* stress-response operon in stationary-phase survival. *Proc Natl Acad Sci USA* 91:2191-2195

Wickrama, K. A. S., Conger, R. D., Abraham, W. T. (2005). Early adversity and later health: the intergenerational transmission of adversity through mental disorder and physical illness. *J. Gerontol.* 60B:125–29

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg

(Volume Ed.), Handbook of child psychology, 6th Ed. Vol.3. Social, emotional, and personality development (pp. 933–1002). New York: Wiley

Wu, S., Pink, W., Crain, R. & Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review*, Vol. 14 (4), 245-303.

Yang, C.K., Kim, J.K., Patel, S.R., & Lee, J.H. (2005). Age-related changes in sleep/wake patterns among Korean teenagers. *Pediatrics*, 115(1), 250–257. Zeidner, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and sociocultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55, 145-160.

Yang, H.J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283–301.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

Zhang, Y. Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529–1540.

"Peer Influence." *International Encyclopedia of Marriage and Family*. (2003). Retrieved May02, 2013 from Encyclopedia.com : <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3406900323.html>

Αναφορά για το Σχολικό Κλίμα των Σχολείων της Αμερικής, 2012
<http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης Η. (2008). Η επίδοση των μαθητών και των μαθητριών της Β' Γυμνασίου και της Β' Γενικού Λυκείου. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 154.

Αθανασιάδου, Χ. (2002). Νέες γυναίκες με Πανεπιστημιακή μόρφωση και η συμφιλίωση της ιδιωτικής και της δημόσιας σφαίρας στο σχεδιασμό της ενήλικης ζωής. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Ψυχολογίας. Α.Π.Θ. στο Δεληγιάννη, Β. Κουϊμτζή, Ε. Μαζηρίδου & Γ. Κιοσέογλου (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου & Ε. Αυδή. Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, τόμος 5ος. Θεσσαλονίκη. σελ. 189-214

Ανδρέου, Α. (1993) Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Θεσ/νίκη, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσ/νίκης.

Βερέμης, Θ. (2010). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις. Στο Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές. Αθήνα. ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ

Βιτσιλάκη - Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Φύλο & σχολική πράξη. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Bourdieu, P. (1995). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης

Bourdieu, P. (1996). Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα. (Εισαγωγή: Ν. Παναγιωτόπουλος, μετάφραση: Ν. Παναγιωτόπουλος - Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Καρδαμίτσας.

Βρετάκου, Β. (1990) Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα. Αθήνα: Παπαζήσης

Γεωργίου, Σ. Ν. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 19, 347-360 στο Δεληγιάννη, Β. Κουϊμτζή, Ε. Μαζηρίδου & Γ. Κιοσέογλου (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου & Ε. Αυδή. Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, τόμος 5ος. Θεσσαλονίκη. σελ. 189-214

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γιαγκουνίδης, Π. (1997). Το σχολείο και ο ρόλος του στην αγορά εργασίας. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Φύλο & σχολική πράξη. Θεσσαλονίκη: Βάνιας στο Δεληγιάννη, Β. Κουϊμτζή, Ε. Μαζηρίδου & Γ. Κιοσέογλου (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.

Στογιαννίδου & Ε. Αυδή. Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, τόμος 5ος Θεσσαλονίκη. σελ. 189-214

Γκότοβος, Α. (2010). Τα χαρακτηριστικά του λυκείου και το σύστημα πρόσβασης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μια αποτίμηση της σημερινής πραγματικότητας. Στο Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές. Αθήνα. ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ

GRAWITZ Μ. (2006). Μέθοδοι των Κοινωνικών Επιστημών. Αθήνα: Οδυσσέας (επιμ. Ι. Κατερέλος)

Γουβιάς Δ. (2002). "Εξίσωση" ή "προσαρμογή"; Διαχρονικές τάσεις πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η αγορά εργασίας, Επιστήμες της Αγωγής, τεύχ. 2, σ. 99-114.

Γουβιάς Δ. (2010). Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004): Ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της Μεταρρύθμισης Αρσένη. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 132-133, Β΄- Γ΄ 2010, 99-146

ΓΡΟ (2011). Έρευνα κοινής γνώμης επί ζητημάτων Λυκείου – λυκειακής εκπαίδευσης.

Δεληγιάννη, Β. Κουϊμτζή, Ε. Μαζηρίδου & Γ. Κιοσέογλου (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου & Ε. Αυδή. Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, τόμος 5ος . Θεσσαλονίκη. σελ. 189-214

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). «Μια επιτυχημένη καριέρα κι ένας καλός σύζυγος»: όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Εκπαίδευση & Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός. Θεσσαλονίκη. Βάνιας.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή. (2008) Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: Διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου. Έργο Καλλιρόη. Επιμέλεια έργου Β.Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Ε.Γωνίδα-Μπαμνίου, Α.Ψάλτη. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Δελμούζος, Αλ. (1971). Δημοτικισμός και Εκπαίδευση. Αθήνα στο Πατινιώτης, Ν. (2007) Γνώση και Εργασία. Θεωρήσεις, Ιδεολογήματα, Πραγματικότητες: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Αθήνα. Μεταίχμιο.

Δημαράς, Α. (1990). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας). Αθήνα. εκδ. Ερμής

Δημαράς, Α. (2010). Η πρόταση για το Εθνικό Απολυτήριο. Στο Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές. Αθήνα. ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ

Δημητρόπουλος Ε. (1994). Εξετάσεις για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο: Προκλήσεις, Αμφισβητήσεις, Αδιέξοδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Δημητρόπουλος Ε. (1999). Συμβουλευτική σταδιοδρομίας, εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός. Αθήνα: Γρηγόρης

Δήμου, Γ. (1999) Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου, Αθήνα, Gutenberg.

Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα: Μελέτη για τα Μέτρα που Λαμβάνονται και την Κατάσταση που Επικρατεί στην Ευρώπη Σήμερα. (2010) Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe από τον EACEA P9 'Eurydice' Ανασύρθηκε από <http://www.eurydice.org>

Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Ιδρυτής: ΣΧΟΛΗ ΜΩΡΑΪΤΗ)(1994). Μηχανισμοί και όροι επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Επιστημονικό Συμπόσιο

Ευαγγελόπουλος Σ., (1998) Ελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ευρυδίκη, (2010). Διαφορές των Φύλων στο Εκπαιδευτικό Επίτευγμα. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη στο http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120EL.pdf

Ευσταθίου, Λ. (2002). Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος, στο Ι. Τσιγκάνου (επιμ.) Εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 430-488

Horf, D. και Ξωχέλλης, Π. (2003). Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ηλιού, Μ.(1984) Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική. Αθήνα: Πορεία.

Καζαμίας Α. - Κασσωτάκης Μ.(1995) Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος

Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καντζάρα Β. (2008). Εκπαίδευση και Κοινωνία, Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Πολύτροπον

Κασιμάτη, Κ. (1991). Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κασιμάτη, Κ., Πιλαφτζόγλου Ζ., Τσακίρης Κ. (1984). Τα κέντρα μαθητείας του Οργανισμού Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού: Διαπιστώσεις, Προβλήματα, Προτάσεις. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Κασσωτάκης, Μ. (1981). Η επίδοση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή έδρας του σχολείου τους. Αθήνα. Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κασσωτάκης Μ. (1991). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, Ι.Ν. Κανάκης (επιμ.) Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση, Αθήνα: Γρηγόρης

Κασσωτάκης, Μ. (2002). Ανάλυση αποτελεσμάτων των μαθητών της Β' τάξης του Ενιαίου Λυκείου κατά το σχολικό έτος 1998-1999. Στο Α Βερεβή (Επιμ.) Το έργο "Έρευνα" 1997-2000: Συνοπτική Παρουσίαση. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α.(2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. Επιστημονικό Βήμα,2,5-23

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

Κασσωτάκης, Μ.(2010). Οι μέχρι σήμερα προσπάθειες αναμόρφωσης του λυκείου και του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Επισήμανση αδυναμιών και λανθασμένων προσεγγίσεων. Στο Η αναβάθμιση του Λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι αναγκαίες αλλαγές. Αθήνα. ΠΟΣΔΕΠ/ΠΛΕΘΡΟΝ

Κατάκη, Χ. (1998). Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Κουϊτζή, Ελένη-Μαρία, (2006). Παιδιά με Χαμηλή Επίδοση και Παραπομπή σε Διαγνωστικές Υπηρεσίες: Ακαδημαϊκοί και Ψυχοκοινωνικοί Παράγοντες. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. ανασύρθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14076#page/12/mode/2up>

Κατερέλος Ι. (2008). Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο

Κάτσικας, Χ. και Θεριανός, Κ. (2007). Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007. Αθήνα: Σαββάλας

Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ.Κ. (2000). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg

Κοκκέβη Ά, Φωτίου Α, Σταύρου Μ, Καναβού Ε. Οι έφηβοι και το σχολείο. Σειρά Θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα, 2011 ανασύρθηκε από http://www.epipsi.gr/Tekmiriosi/epid/Epidimiologikes_erevnes/hbscgr.php

Κοκκέβη Ά., Ξανθάκη Μ., Φωτίου Α., Καναβού Ε. Οι έφηβοι στην Ελλάδα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους στις χώρες της έρευνας HBSC. Σειρά Θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό

Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα, 2012 ανασύρθηκε από http://www.epipsi.gr/Tekmiriosi/epid/Epidimiologikes_erevnes/hbscgr.php

Κοκκέβη Α., Ξανθάκη Μ., Φωτίου Α., Καναβού Ε. Φιλικές σχέσεις και επικοινωνία. Σειρά Θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα, 2011 ανασύρθηκε από http://www.epipsi.gr/Tekmiriosi/epid/Epidimiologikes_erevnes/hbscgr.php

Κόκκος Α. (1982). «Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές βλέψεις και κατευθύνσεις των μαθητών Τεχνικού Λυκείου». Διδακτορική διατριβή

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1990) Το Σύστημα Εισαγωγικών Εξετάσεων στην Ανώτερη Εκπαίδευση. Στο: Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, αρ. 72.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995) Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις (Τομ. 1). Αθήνα: Gutenberg

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1996). Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις(Τομ. 2). Αθήνα: Gutenberg

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1997) Προς μία Κοινωνιολογική Ανάλυση της Εκπαίδευσης. Στο: Θ. Μυλωνάς (επιμ.) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Απολογισμός, Νέες Έρευνες, Προοπτικές. Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Πάτρα 1995 σσ. 217-237. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2000) Κοινωνιολογική Ανάλυση της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Οι εισαγωγικές εξετάσεις, Τόμος 1. Αθήνα: Gutenberg

Κουϊμτζή, Ελένη-Μαρία, (2006). Παιδιά με Χαμηλή Επίδοση και Παραπομπή σε Διαγνωστικές Υπηρεσίες: Ακαδημαϊκοί και Ψυχοκοινωνικοί Παράγοντες. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. ανασύρθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14076#page/12/mode/2up>

Κουλαϊδής, Β. (2005). Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Κυρίδης, Α.Γ. (1997). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985). Αθήνα: Gutenberg

Λαζαράτου, Ε. Αναγνωστόπουλος, Δ. Βλασσοπούλου, Μ. Χαρμπίλας, Δ. Ρότσικα, Β. Τσακανίκος, Ε. Τζαβάρα, Χ. Δικαίος, Δ. (2013) Προγνωστικοί δείκτες και χαρακτηριστικά του άγχους μεταξύ των εφήβων μαθητών: Ένα ελληνικό δείγμα, Ψυχιατρική, (24) 27–36

Λειβαδίτης, Μ., Ζαφειριάδης, Κ., Σαμακουρή, Μ., Τελλίδου, Χ., Τζαβαράς, Ν. & Ξενιτίδης, Κ., 2003. Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. Educational Psychology, 23(2), pp. 223-231.

Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτό αντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3, 20-39.

Μάντης, Ν. (2000). *Επιτυχία-Αποτυχία στις Γενικές Εισαγωγικές Εξετάσεις. Ψυχολογικοί και Κοινωνικοί Παράγοντες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. Μπεζεβέγκης, Η. & Γιαννίτσας, Ν. (1996). Χαρακτηριστικά Προσωπικότητας και ψυχική υγεία του επαρκούς και ψυχολογικά υγιούς παιδιού: Η άποψη των γονέων. *Ψυχολογία*, 3, 58-71

Μπαλάσκας, Κ. (1994). Γενικές Εξετάσεις: Τα συν και τα πλην. Στο *Μηχανισμοί και Όροι Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη)

Μπουζάκης Σ. (2006). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg

Μπουρνούδη, Ε. & Ψάλτη, Α. (1997). Επαγγελματικές επιλογές και προσδοκίες των νέων και της οικογένειας τους. Η επίδραση του φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο & σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας στο Δεληγιάννη, Β. Κουϊμτζή, Ε. Μαζηρίδου & Γ. Κιοσέογλου (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίου & Ε. Αυδή. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, τόμος 5^{ος}*. Θεσσαλονίκη. σελ. 189-214

Μυλωνάς Θ. (1982). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, Αθήνα: Γρηγόρης

Μυλωνάς, Θ. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.) *Σχολική επιτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Norusis, Μ. (2007). *Οδηγός Ανάλυσης Δεδομένων με το SPSS 12.0*. Αθήνα. Κλειδάριθμος

Ξωχέλλης, Π. (2004). Από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Το σύστημα επιλογής. Στο Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης

Πάντα, Δ. (1988). Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων. Κοινωνιολογική προσέγγιση στην επίδραση της οικογένειας και της ομάδας των ομηλίκων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής στο Δεληγιάννη, Β. Κουϊμτζή, Ε. Μαζηρίδου & Γ. Κιοσέογλου (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίου & Ε. Αυδή. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, τόμος 5ος* Θεσσαλονίκη. σελ. 189-214

Παπάνης Ε., Αγνή Β. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός
http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_7902.html

Παπαϊωάννου, Σκεύος, (1989), Πολυτεχνική Εκπαίδευση με κοινωνικοκριτικό περιεχόμενο. Μια εναλλακτική πρόταση για υπέρβαση της εκπαιδευτικής κρίσης, στο Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος (Επιμ.), Παιδαγωγική Επιστήμη, Αρ.1, Αθήνα, (σελ.175-204).

Παπαπάνος Κ., (1970). Χρονικό – Ιστορία της Ανωτάτης μας Εκπαιδεύσεως, Αθήνα, Αμερικανικό Κολλέγιο Θηλέων Αθηνών.

Παπάς, Γ. και Γ. Ψαχαρόπουλος, (1989). "Επιδιώξεις και Επιτεύγματα Τελειοφοίτων των Γενικών Λυκείων για περαιτέρω Σπουδές: Μια Εμπειρική Κοινωνικοοικονομική Ανάλυση" . Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Τεύχος 7-8, Δεκέμβριος 1988 - Μάρτιος 1989: 73-102.

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

Πολυχρονάκη, Μ. (2006). Φροντιστήριο: Ένας αλώβητος θεσμός υπέρβασης των συστημάτων εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, Πρακτικά του 4^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, 6-8 Οκτωβρίου, Πάτρα, ανασύρθηκε από
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/polyxronaki.htm>

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

Robson C., (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg

Σακκάς, Β. (1999). Οικογένεια και δυσκολίες στην μάθηση. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.) Σχολική επιτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακκάς, Β. (2002). Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.

Σακκάς, Ι. (2000). Επιχείρηση, αγορά και κοινωνία την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό, σ. 507-517, Αθήνα. Πρακτικά του Β΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα, 3-4 Ιουνίου 2000. Το συνέδριο οργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων, Αθήνα: Μεταίχμιο

Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1994). Γενικές Εξετάσεις: ο φαύλος κύκλος των συνεπειών. Στο Μηχανισμοί και Όροι Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη)

Στογιαννίδου, Α., Φαρμάκης, Ν. & Καζή, Σ. (1999). Η επίδραση του κλάδου σπουδών, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και φύλου στις απόψεις για την επαγγελματική σταδιοδρομία. Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας, 3, 191-218 στο Δεληγιάννη, Β. Κουϊμτζή, Ε. Μαζηρίδου & Γ. Κιοσέογλου (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. Στογιαννίδου & Ε. Αυδή. Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, τόμος 5ος . Θεσσαλονίκη.

Σιδηροπούλου, Δ. (1991). Η στάση των γονέων απέναντι στην δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 18-19, 67-80.

Σπυρόπουλος, Κ. (1994). Η θέση των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων στον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό των ελληνικών νοικοκυριών, στο Καλαβάσης Φ., Μειμάρης Μ.,(επιμ.) Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών ΙΙ, Σχολείο, Φροντιστήριο, Ιδιαίτερο, Ρόδος, Παν/μιο Αιγαίου.

Συγκολλίτου, Ε. & Γωνίδα, Ε. (2005). Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης: η σχέση τους με την επίδοση και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 3, 177-198, Ελληνικά Γράμματα

Τάγκας, Π. (2006). Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Περιφερειακή Ανάπτυξη: Προβλήματα και Προοπτικές, ΤΕΙ Ηπείρου, Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου « Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη». Πρέβεζα

Τανακίδη, Λ. (1983). Ίσες ευκαιρίες. Το αίτημα και η πραγματικότητα. Λόγος και Πράξη, (19) 68-71

Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (2002). Αυτοαντίληψη και επίδοση στην εφηβεία. Η ελληνική εικόνα, εκδόσεις Π.Ι. ,περιοδικό Μέντορας, τόμος ΣΤ΄

Τσολακίδου, Ε. (1997). Οι επαγγελματικές προτιμήσεις των εφήβων. Αθήνα: Προσκήνιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1975). Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, περ. Δευκαλίων, τ. 13, Μάρτιος 1975, σ. 18 - 33.

Τσουκαλάς, Κ. (1977). Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, 1830-1922, Αθήνα, Θεμέλιο.

Τσουκαλάς Κ., (1987). Κράτος και κοινωνία στη μεταπολεμική Ελλάδα, Αθήνα: Θεμέλιο.

Φλουρής, Γ. (2004). Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα: Γρηγόρης

Φραγκουδάκη, Α.(1977) Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι – Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο. Αθήνα: Κέδρος.

Φραγκουδάκη, Α. (1977) Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία. Αθήνα: Κέδρος

Φραγκουδάκη Α.(1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης-Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης

Χαραμής, Π. (1994). Ανάμεσα στο σχολείο και στο Φροντιστήριο. Στο Μηχανισμοί και Όροι Επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη)

Χουρδάκη Μ. (1982). Οικογενειακή Ψυχολογία. Διάλογοι σε θέματα παιδιού, εφήβου, γονέων. Αθήνα: Γρηγόρης

Χρυσάκης, Μ. (1996). Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαιδευτικές Ανισότητες στο Δ.Καραντινός, Λ.Μαράτου-Αλιμπράντη, Ε.Φρονίμου (επιμ.) Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα, Τόμος Α΄, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε. 83-135

Ψαχαρόπουλος, Γ., Καζαμίας, Α. (1985). Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα. ΕΚΚΕ

<http://www.statistics.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητέ μαθητή/μαθήτρια

Στα πλαίσια μιας επιστημονικής έρευνας που αφορά στην Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διαμορφώσαμε ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο σε παρακαλούμε να απαντήσεις, εκφράζοντας την προσωπική σου άποψη.

Οι απαντήσεις θα είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Το κάθε ερωτηματολόγιο θα συμπληρωθεί ανώνυμα.

Ο στόχος είναι να μας δώσεις πληροφορίες για το πώς αισθάνεσαι, τι σκέφτεσαι και πώς επηρεάζει την καθημερινότητά σου το σύστημα των Πανελλήνιων εξετάσεων στις οποίες θα συμμετάσχεις, και να μάθουμε τη γνώμη σου σε σχέση με διάφορες προτάσεις αλλαγής του ισχύοντος συστήματος.

Σε ευχαριστούμε για το χρόνο που θα διαθέσεις και σε παρακαλούμε, απαντώντας με σοβαρότητα, να αναδείξεις αυτό που πραγματικά συμβαίνει και αυτό που πραγματικά πιστεύεις για το τόσο σημαντικό αυτό θέμα.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Στις περισσότερες ερωτήσεις καλείσαι να απαντήσεις με βάση μία κλίμακα από το 1 έως το 5. **Πάνω σε αυτή την κλίμακα πρέπει να κυκλώσεις έναν αριθμό**, αυτόν που εκφράζει την προσωπική σου γνώμη.

Σε άλλες ερωτήσεις καλείσαι να απαντήσεις επιλέγοντας από τις απαντήσεις που σου προτείνονται, **βάζοντας ένα σταυρό δίπλα στην επιλογή σου**. Κάθε φορά θα σου γνωστοποιείται πόσες ακριβώς επιλογές έχεις.

Σε ευχαριστούμε για τη συνεργασία σου

Κατά τη γνώμη σου το ισχύον σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων:

Είναι δίκαιο

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Είναι αντικειμενικό

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Η τύχη παίζει ρόλο

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Πρωθεί τους πιο ικανούς

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Πρωθεί τους πιο πλούσιους

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Μου προσφέρει πολλές επιλογές σε σχολές

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Με αναγκάζει να επιλέξω επάγγελμα πολύ νωρίς

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Μου στερεί τη γενική παιδεία

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Είναι πολύπλοκο

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Είναι αδιάβλητο

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Είναι σωστό

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Χρειάζεται αλλαγές

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Πρέπει να καταργηθεί

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Με κάνει να μισώ το σχολείο

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Ευνοεί την παραπαιδεία

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Υποβαθμίζει το ρόλο του Λυκείου

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

Στη σκέψη των Πανελληνίων εξετάσεων νιώθεις:

Άγχος	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Φόβο ότι θα αποτύχω	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Πίεση	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Επηρεάζεται η υγεία μου	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Κατάθλιψη	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Φόβο για το άγνωστο	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οργή	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Μοναξιά	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Κούραση	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Ανακούφιση γιατί θα τελειώσω το σχολείο	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Ότι κανείς δε με καταλαβαίνει	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Αδιαφορία	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Ότι έχει υπερεκτιμηθεί η σημασία τους	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ

Το να εισαχθεί κανείς στο Πανεπιστήμιο, με το ισχύον σύστημα, είναι κατά τη γνώμη σου:

Δύσκολο	1	2	3	4	5	Εύκολο
---------	---	---	---	---	---	--------

Πιστεύεις ότι το να εισαχθεί κανείς στο Πανεπιστήμιο θα έπρεπε να είναι:

Δύσκολο	1	2	3	4	5	Εύκολο
---------	---	---	---	---	---	--------

Πιστεύεις ότι για τους μαθητές σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη το να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο είναι:

Δύσκολο	1	2	3	4	5	Εύκολο
---------	---	---	---	---	---	--------

Πώς επηρεάζει το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων τις σχέσεις σου με τους γονείς σου;

Υπάρχει μεγαλύτερη ένταση στις σχέσεις μας	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Μου συμπαραστέκονται	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Είναι πιο κοντά μου	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Με πιέζουν περισσότερο	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Υπάρχει αλλαγή στις σχέσεις μας	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Δείχνουν κατανόηση	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Είναι πιο αυστηροί	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Έχουμε απομακρυνθεί	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Έχει μειωθεί ο χρόνος που περνάμε μαζί	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Τους λέω όλη την αλήθεια για το διάβασμα και τις επιδόσεις μου	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Με πιέζουν να πραγματοποιήσω το όνειρό τους	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Με συγκρίνουν με άλλους συμμαθητές μου	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ

Πώς επηρεάζει το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;

Οι σχέσεις μας έχουν αλλάξει	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οι σχέσεις μας είναι πιο ανταγωνιστικές	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Έχουμε δεθεί περισσότερο	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Ο καθένας νοιάζεται για τον εαυτό του	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Νιώθω ότι πρέπει να τους ξεπεράσω	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Υπάρχει υποκρισία στις σχέσεις μας	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Ζηλεύω τους μαθητές που είναι καλύτεροι από εμένα	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Προτιμώ για παρέα μαθητές που είναι χειρότεροι από εμένα	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ

Πώς επηρεάζει το σύστημα των Πανελληνίων εξετάσεων τις σχέσεις σου με τους καθηγητές σου στο σχολείο;

Οι σχέσεις μας έχουν αλλάξει	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Είναι πιο επιεικείς	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Δείχνουν περισσότερη κατανόηση	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Έχουν γίνει χειρότερες οι σχέσεις μας	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Αδιαφορώ για τους καθηγητές του σχολείου	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Τους κατηγορώ για το σύστημα	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Μας διευκολύνουν στα μαθήματα Γενικής Παιδείας	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Έχουν περισσότερες απαιτήσεις στα μαθήματα Κατεύθυνσης	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Κάνουν καλύτερο μάθημα	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Βάζουν βαθμούς μεγαλύτερους από ό,τι αξίζουμε	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Είναι πιο αυστηροί στη βαθμολογία	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Είναι πιο αντικειμενικοί	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Ενδιαφέρονται περισσότερο για εμάς	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Είναι πιο προσιτοί	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι χρειάζονται τα παρακάτω, προκειμένου να πετύχει κανείς στις Πανελλήνιες εξετάσεις;

Βάσεις από τη Β' Λυκείου	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Σαφής στόχος	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οικονομική άνεση	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Ποικίλα ενδιαφέροντα	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Τύχη	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Να έχει έτοιμη δουλειά από τους γονείς του	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Φιλοδοξία	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οι γονείς του να έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Να είναι κάτοικος επαρχίας	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Να διαθέτει κάποιο «μέσο»	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Κριτική ικανότητα	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Ικανότητα αποστήθισης	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Βοήθεια από φροντιστήριο ή ιδιαίτερα μαθήματα	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ

Πώς πιστεύεις ότι θα σε αντιμετωπίζουν οι άλλοι αν πετύχεις στις Πανελλήνιες εξετάσεις;

Το ίδιο όπως και αν αποτύχω

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα αναγνωρίσουν την αξία μου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα έχω περισσότερους φίλους

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα με χαρακτηρίσουν “καλό παιδί”

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα με εμπιστεύονται περισσότερο

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα με σέβονται περισσότερο

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα είναι περήφανοι για μένα

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα νιώσουν δικαιωμένοι

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Πώς πιστεύεις ότι θα σε αντιμετωπίζουν οι άλλοι αν αποτύχεις στις Πανελλήνιες εξετάσεις;

Το ίδιο όπως και αν πετύχω

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα χάσω τους φίλους μου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα με πιάσουν περισσότερο

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα απογοητευτούν από εμένα

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα με κακοχαρακτηρίσουν

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Ποια είναι η γνώμη σου για τους ανθρώπους που δεν έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου;

Είναι αμόρφωτοι

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Τους αντιμετωπίζω ως κατώτερους

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Τους προτιμώ για παρέα μου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Τους αντιμετωπίζω διαφορετικά από εκείνους που έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Έχουν τις ίδιες προοπτικές με εκείνους που έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Είναι περιθωριοποιημένοι

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Το πιο πιθανό είναι να είναι άνεργοι

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα είναι πιο φτωχοί

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Είναι τόσο έξυπνοι όσο εκείνοι που έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Είναι πιο ευτυχισμένοι από εκείνους που έχουν πτυχίο Πανεπιστημίου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Έχουν υψηλή κοινωνική θέση

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Εκτός από το σχολείο, παρακολουθείς μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα; Μόνο μία απάντηση

- ☐ Ναι
☐ Όχι

Την επόμενη χρονιά θα παρακολουθήσεις μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα; Μόνο μία απάντηση

- ☐ Ναι
☐ Όχι

Αν παρακολουθείς ήδη μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα ή αν πρόκειται να παρακολουθήσεις την επόμενη χρονιά, σχολίασε το οικονομικό κόστος:

Είναι μεγάλο

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Νιώθω βάρος για όσα πληρώνουν οι γονείς μου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Με απασχολεί

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Είναι υποχρέωση των γονιών να το καλύψουν

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Επηρεάζει τη ζωή της οικογένειας

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Κάποιος από τους γονείς μου αναγκάστηκε να βρει κι άλλη δουλειά

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Νιώθω ότι επιβαρύνω την οικογένειά μου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Νιώθω ευγνωμοσύνη προς τους γονείς μου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Είναι άδικο για τους Έλληνες γονείς

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Με στενοχωρεί

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Νιώθω ότι οι γονείς θυσιάζονται για τα παιδιά τους

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Εξαιτίας του οικονομικού κόστους υπάρχει ένταση στις σχέσεις με τους γονείς μου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Κάποιος από τους γονείς μου που δεν εργαζόταν αναγκάστηκε να εργαστεί

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Ποια είναι η γνώμη σου για τον κλειστό αριθμό εισακτέων;

Σημ.: Με τον κλειστό αριθμό εισακτέων εννοείται ότι σε κάθε σχολή εισάγεται κάθε χρόνο ένας συγκεκριμένος αριθμός μαθητών.

Π.χ. Στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών θα εισαχθούν φέτος 200 μαθητές, αυτοί που θα έχουν συγκεντρώσει την υψηλότερη βαθμολογία και θα έχουν δηλώσει τη σχολή αυτή σε υψηλή θέση προτίμησης στο μηχανογραφικό τους δελτίο.

Πρέπει να υπάρχει ο κλειστός αριθμός εισακτέων, γιατί έτσι προφυλασσόμαστε από την ανεργία όταν τελειώσουμε το Πανεπιστήμιο

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Πρέπει να υπάρχει ο κλειστός αριθμός εισακτέων και μάλιστα πρέπει να γίνει πιο μικρός

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Πρέπει να υπάρχει ο κλειστός αριθμός εισακτέων, γιατί αλλιώς θα δημιουργούνταν συνωστισμός σε κάποιες σχολές

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Πρέπει να υπάρχει ο κλειστός αριθμός εισακτέων, αρκεί να υπάρχουν σχολές του ίδιου αντικειμένου σε περισσότερες πόλεις

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Δεν πρέπει να υπάρχει ο κλειστός αριθμός εισακτέων, γιατί όλοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν αυτό που επιθυμούν

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Οι Πανελλήνιες εξετάσεις πώς σε επηρεάζουν ως μαθητή/μαθήτρια;

Με επηρεάζουν ως μαθητή/τρια	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Με επηρεάζουν ως μαθητή/τρια ήδη από το Γυμνάσιο	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Με κάνουν καλύτερο/η	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Εξαιτίας των εξετάσεων διαβάζω περισσότερο τα μαθήματα που θα δώσω την επόμενη χρονιά	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Εξαιτίας των εξετάσεων διαβάζω περισσότερο από όσο θα διάβαζα αν δεν υπήρχαν	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Χάνω τη γενική μórφωση	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ

Σε ποιο ποσοστό πιστεύεις ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή σου στο Λύκειο για την εισαγωγή σου στο Πανεπιστήμιο; Μόνο μία απάντηση

- ☐ Καθόλου
- ☐ 25%
- ☐ 50%
- ☐ 75%
- ☐ 100%.Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μόνο η επίδοση στο Λύκειο για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο και να μην υπάρχουν Πανελλήνιες εξετάσεις.

Αν για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο λαμβανόταν υπόψη μόνο η επίδοση στο Λύκειο και δεν υπήρχαν Πανελλήνιες εξετάσεις, πιστεύεις ότι:

Οι καθηγητές θα έβαζαν βαθμούς μεγαλύτερους από ό,τι αξίζουμε

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Οι καθηγητές θα γίνονταν αναγκαστικά αντικειμενικοί

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα ευνοούνταν οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα ευνοούνταν οι μαθητές σε πόλεις και χωριά με λίγους κατοίκους

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Τα μαθήματα του σχολείου δεν έχουν σχέση με αυτά του Πανεπιστημίου, γι'αυτό δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη μόνο η επίδοσή μας στο Λύκειο

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Το σύστημα θα ήταν αντικειμενικό

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα είχα λιγότερο άγχος

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Η τύχη θα έπαιζε μικρότερο ρόλο

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη μόνο η επίδοσή μας στο Λύκειο, γιατί δεν εμπιστεύομαι τους καθηγητές

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα υπήρχε υποκρισία στις σχέσεις μαθητών-καθηγητών

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Δεν θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση σε όλα τα μαθήματα

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση μόνο στα μαθήματα τα σχετικά με την Κατεύθυνση που επιλέγω

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Οι καθηγητές θα έκαναν καλύτερη δουλειά

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα μειωνόταν το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα σε φροντιστήριο ή ιδιαίτερα

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη μόνο η επίδοσή μας στο Λύκειο, γιατί έτσι θα μας έκριναν οι καθηγητές μας που μας γνωρίζουν κι όχι καθηγητές που δεν μας γνωρίζουν

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Θα αυξανόταν το ποσοστό των μαθητών που θα ζητούσαν βοήθεια στο σπίτι από τους καθηγητές του σχολείου

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Γνωρίζοντας περίπου πού υπάρχουν σχολές που σε ενδιαφέρουν, σημείωσε πού θα ήθελες να σπουδάσεις: Μόνο μία απάντηση

- ☐ Αθήνα
- ☐ Θεσσαλονίκη
- ☐ Στην πιο κοντινή ως προς τη μόνιμη κατοικία μου πόλη

Γιατί:

Να βάλετε σταυρό στο Ναι ή στο Όχι (ανάλογα με την επιλογή σας) σε όλες τις παρακάτω προτάσεις.

	Ναι	Όχι
Γιατί εκεί οι σχολές είναι καλύτερες		
Γιατί εκεί θα έχω περισσότερες επιλογές για διασκέδαση		
Για λόγους οικονομικούς		
Γιατί θα είμαι μακριά από τους γονείς μου		
Γιατί εκεί θέλουν να σπουδάσουν οι φίλοι μου		
Γιατί εκεί θα μπορώ να καλύψω κι άλλα μου ενδιαφέροντα (θέατρο, αθλητισμός, τέχνες...)		
Γιατί θα έχω περισσότερες ευκαιρίες να εργαστώ παράλληλα με τις σπουδές μου		
Γιατί θέλω να ζήσω σε μια μεγάλη πόλη		
Γιατί θέλω να ζήσω στην επαρχία		

Γιατί φοβάμαι να ζήσω σε μια μεγάλη πόλη		
Γιατί εκεί θέλουν οι γονείς μου να σπουδάσω		
Γιατί εκεί σπουδάζει κάποιο άλλο μέλος της οικογένειάς μου		
Γιατί μόνο εκεί υπάρχει η σχολή που με ενδιαφέρει		

Αν υπήρχε η σχολή που σε ενδιαφέρει στην πόλη σου, θα προτιμούσες να σπουδάσεις εκεί; Μόνο μία απάντηση

- ☐ Ναι
☐ Όχι

Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι τα παρακάτω θα είναι χαρακτηριστικά της φοιτητικής σου ζωής;

Ξεκούραση	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Διάβασμα μόνο για τις εξετάσεις	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Καθημερινή μελέτη	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Διασκέδαση	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Έλεγχος από τους γονείς	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Ελεύθερος χρόνος για να ασχοληθώ με τα ενδιαφέροντά μου	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Εργασία για να καλύψω τα έξοδά μου	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Έντονη κοινωνική ζωή	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Καταλήψεις-Αποχές	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Επιστημονική έρευνα	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Ελευθερία να κάνω ό,τι θέλω	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ

Πώς θα νιώσεις με το αποτέλεσμα των Πανελληνίων εξετάσεων;

Σε κάθε γραμμή πρέπει να κυκλώσεις τρεις αριθμούς, ανάλογα με το πώς θα νιώσεις σε καθεμιά από τις τρεις περιπτώσεις. Να θυμάσαι ότι ισχύει:

Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	-----------

	Αν πετύχω σε σχολή που επιθυμώ					Αν πετύχω σε σχολή που δεν επιθυμώ					Αν αποτύχω να εισαχθώ σε οποιαδήποτε σχολή				
Ανακούφιση	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Δικαίωση των κόπων μου	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Χαρά	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ικανοποίηση	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Αυτοπεποίθηση	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Θα έχω ανταμείψει τους γονείς μου	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Αδιαφορία	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ντροπή	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Απογοήτευση	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Θα κατηγορήσω τον εαυτό μου	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Αποτυχημένος/η	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Θα προσπαθήσω ξανά	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Δεν θα προσπαθήσω ξανά	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Ποια από τα παρακάτω κριτήρια θα λάβεις υπόψη σου για να δηλώσεις τις σχολές στις οποίες θα ήθελες να εισαχθείς;

Να βάλετε σταυρό στο Ναι ή στο Όχι (ανάλογα με την επιλογή σας) σε όλες τις παρακάτω προτάσεις.

	Ναι	Όχι
Δική μου προτίμηση		
Προτίμηση των γονιών μου		
Επάγγελμα των γονιών μου		
Άμεση επαγγελματική αποκατάσταση		
Απόσταση της σχολής από τον τόπο κατοικίας μου		
Κοινωνικό κύρος του αντίστοιχου επαγγέλματος		
Ποιότητα σπουδών		
Οικονομικές απολαβές από το αντίστοιχο επάγγελμα		
Επιρροές από το φιλικό περιβάλλον		
Τις ικανότητές μου		

Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι πρέπει να συμμετάσχουν στη διαμόρφωση ενός καινούργιου συστήματος εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οι παρακάτω;

Οι μαθητές	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οι δάσκαλοι	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οι καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (πανεπιστημιακοί)	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οι πολιτικοί	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οι άνθρωποι του πνεύματος	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οι γονείς	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
Οι άνθρωποι της αγοράς	Καθόλου	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ

Κατά τη γνώμη σου, ποιες κατηγορίες μαθητών πρέπει να έχουν ειδική μεταχείριση στην εισαγωγή τους στα ελληνικά Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι.;

Μαθητές με οικογενειακά προβλήματα	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές παιδιά μεταναστών	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές παιδιά παλιννοστούντων	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές που είναι φτωχοί	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές με πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές με δυσλεξία	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές με υψηλές αθλητικές επιδόσεις	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές που δεν πάνε σε φροντιστήριο	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές με προβλήματα όρασης/ακοής	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές με σωματική αναπηρία	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές με Μεσογειακή Αναιμία	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές Κυπριακής καταγωγής	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές με προβλήματα ναρκωτικών	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές από αναμορφωτήρια	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές που είναι ορφανοί	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές παιδιά πολυτέκνων	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές οικογενειών με τρία παιδιά	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές που πάσχουν από καρκίνο	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει
Μαθητές που παράλληλα εργάζονται	Δεν πρέπει	1	2	3	4	5	Πρέπει

Αν η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν ελεύθερη για όλους τους μαθητές, τότε σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι θα συνέβαιναν τα παρακάτω;

Υποβάθμιση σπουδών λόγω έλλειψης κτηριακών και υλικοτεχνικών υποδομών	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Υποβάθμιση σπουδών λόγω έλλειψης επιστημονικού διδακτικού προσωπικού	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Αύξηση της ανεργίας των πτυχιούχων	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Μείωση των μαθητών που σπουδάζουν στο εξωτερικό	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Εξάλειψη του φαινομένου της παραπαιδείας	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Οικονομικό όφελος για την ελληνική οικογένεια	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Αναβάθμιση του Λυκείου	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Υποβάθμιση των καθηγητών του Λυκείου	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Καλύτερη κοινωνία με μορφωμένους πολίτες	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Συνωστισμός στις υψηλόβαθμες σχολές	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί

«Χάος»	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Κατάργηση πολλών σχολών λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος για αυτές	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Οικονομικός μαρασμός στις επαρχιακές πόλεις όπου τώρα λειτουργούν σχολές	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Υγιείς και ευτυχισμένοι έφηβοι	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Εξάλειψη χειρωνακτικών και άλλων επαγγελμάτων	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Οικονομική πρόοδος της χώρας	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί
Αύξηση της ανάγκης για ενημέρωση και επαγγελματικό προσανατολισμό	Αδύνατο να συμβεί	1	2	3	4	5	Σίγουρα θα συμβεί

Ποια είναι η γνώμη σου για τις παρακάτω προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την πρόσβαση στα Α.Ε.Ι. ;

Δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών εξέτασης μέσα στον ίδιο χρόνο

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Δυνατότητα διατήρησης τυχόν υψηλής βαθμολογίας από την προηγούμενη εξέταση σε κάποιο μάθημα

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Περιορισμός του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Περιορισμός της εξεταζόμενης ύλης των εισαγωγικών εξετάσεων

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Αποδέσμευση του Λυκείου από τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι., ώστε να αποκτήσει το Λύκειο μεγαλύτερη μορφωτική αξία και αυτοδυναμία

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Στο Λύκειο δεν πρέπει να υπάρχουν Κατευθύνσεις και αυστηρά εξειδικευμένες σπουδές, ώστε να αναδειχθεί ο καθαρά παιδευτικός του χαρακτήρας

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Ποια είναι η γνώμη σου για τις παρακάτω προτάσεις σε σχέση με την πρόσβαση στα Α.Ε.Ι.;

Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς Πανελλαδικές εξετάσεις, αλλά με εγγραφή των υποψηφίων στη Σχολή που επιθυμούν, σύμφωνα με τις δυνατότητες των Α.Ε.Ι. και με βάση το βαθμό του απολυτηρίου. Η επίδοση κατά τα πρώτα έτη μπορεί να γίνεται κριτήριο για την περαιτέρω συνέχεια των σπουδών.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Στις εισαγωγικές εξετάσεις, όπως ισχύουν σήμερα, προσθήκη μαθημάτων που κάποια τμήματα Α.Ε.Ι. θεωρούν απαραίτητα

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Εισαγωγή των υποψηφίων όχι σε Τμήμα αλλά σε Σχολή, για να επιλέγουν σε επόμενη φάση την επαγγελματική τους κατεύθυνση. Με αυτό τον τρόπο θα έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για το επαγγελματικό τους μέλλον ώριμα.

Διαφωνώ απόλυτα	1	2	3	4	5	Συμφωνώ απόλυτα
-----------------	---	---	---	---	---	-----------------

Σημείωσε το φύλο σου: Αγόρι Κορίτσι

Η ΑΠΟΦΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑΣ

3 ΣτΕ 987 - 88/2014 (Ολομ.): Αντισυνταγματικότητα παρέκκλισης από το γενικό σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την πρόβλεψη θέσεων που καταλαμβάνονται μόνο από μέλη πολύτεκνης οικογένειας

17/3/2014

Με τις 987 - 88/2014 αποφάσεις της Ολομελείας του Δικαστηρίου κρίθηκαν αντισυνταγματικές οι διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 2 γ' περίπτωση ii α' του ν. 2525/1997, όπως ισχύει μετά τις μεταβολές που επέφεραν τα άρθρα 59 παρ. 11 του ν. 3966/2011 και 44 παρ. 2 του ν. 4071/1012, οι οποίες εισήγαγαν παρέκκλιση από το γενικό σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την πρόβλεψη της σύστασης θέσεων, οι οποίες καταλαμβάνονται μόνο από υποψήφιους που έχουν την ιδιότητα του μέλους πολύτεκνης οικογένειας.

Με τις ανωτέρω αποφάσεις κρίθηκαν, ειδικότερα, τα εξής: Από τον συνδυασμό της καθιερούμενης με το άρθρο 4 παρ. 1 του Συντάγματος αρχής της ισότητας με τις προστατευτικές της παιδείας διατάξεις του άρθρου 16 του Συντάγματος συνάγεται ότι ο κοινός νομοθέτης οφείλει να εξασφαλίζει την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προσώπων κεκτημένων τα αναγκαία εφόδια για την ενεργό παρακολούθηση της θεωρητικής και πρακτικής διδασκαλίας μέσω συστήματος εισαγωγής, το οποίο στηρίζεται σε γενικά, αντικειμενικά και πρόσφορα κριτήρια και είναι σύμφωνο με τις αρχές της ισότητας, της ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας και της σταδιοδρομίας εκάστου ανάλογα με την προσωπική αξία και ικανότητά του, δεδομένου, άλλωστε, και ότι μόνο υπό αυτούς τους όρους είναι δυνατή η επίτευξη της αποστολής των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η εύρυθμη λειτουργία τους. Όταν δε επιχειρείται νέα ρύθμιση για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο νομοθέτης δύναται να θεσπίζει, να τροποποιεί και να μεταρρυθμίζει το σύστημα επιλογής των υποψηφίων καθιστώντας ακόμη και αυστηρότερες τις προϋποθέσεις εισαγωγής, εφ' όσον σε κάθε περίπτωση διασφαλίζονται η ισότητα των ευκαιριών και ο αξιοκρατικός τρόπος επιλογής. Ένα σύστημα εισαγωγής, σύμφωνα με το οποίο οι υποψήφιοι παράλληλα με την ολοκλήρωση του κύκλου των σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται, υποβαλλόμενοι σε δοκιμασία εξετάσεων και βαθμολόγηση, για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι συμβατό προς τις ανωτέρω συνταγματικές διατάξεις, εφ' όσον τα κριτήρια της αξιολόγησης είναι αμιγώς ακαδημαϊκά, ήτοι εφ' όσον οι υποψήφιοι εξετάζονται μόνο ως προς την ικανότητά τους σε μαθήματα και δεξιότητες συναφείς προς το γνωστικό αντικείμενο του τμήματος ή της σχολής, όπου επιθυμεί καθένας να εισαχθεί, χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν και άλλης φύσεως κριτήρια, μη ακαδημαϊκά. Περαιτέρω, με τη διάταξη της παρ. 2 του άρθρου 21 του Συντάγματος, της οποίας η θέσπιση αποσκοπεί στην αντιμετώπιση του δημογραφικού προβλήματος της Χώρας, το Σύνταγμα απευθύνει στον κοινό νομοθέτη έντονη υπόδειξη για τη λήψη κατάλληλων μέτρων φροντίδας υπέρ των πολύτεκνων οικογενειών επί τη βάση των κρατουσών συνθηκών και εντός των ορίων που διαγράφουν οι άλλες συνταγματικές διατάξεις και αρχές. Η εκτίμηση του νομοθέτη υπόκειται σε έλεγχο ορίων από τα δικαστήρια, οι δε εκάστοτε νομοθετικές ρυθμίσεις περί κοινωνικής προστασίας ελέγχονται ως προς την τήρηση

της αρχής της ισότητας σε συνδυασμό προς την απορρέουσα από τα άρθρα 4 παρ. 1 και 5 παρ. 1 του Συντάγματος αρχή της σταδιοδρομίας εκάστου κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας. Ενόψει των ανωτέρω, το άρθρο 2 παρ. 2 γ' περίπτωση ii α' του ν. 2525/1997, όπως ισχύει μετά τις μεταβολές που επέφεραν τα άρθρα 59 παρ. 11 του ν. 3966/2011 και 44 παρ. 2 του ν. 4071/1012, το οποίο εισήγαγε παρέκκλιση από το γενικό σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την πρόβλεψη της σύστασης θέσεων, οι οποίες καταλαμβάνονται μόνο από υποψήφιους που έχουν την ιδιότητα του μέλους πολύτεκνης οικογένειας, αντίκειται στις αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας σύμφωνα με τις οποίες επιβάλλεται η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με κριτήρια αμιγώς ακαδημαϊκά, ήτοι βάσει των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των υποψηφίων, διότι η ιδιότητα του μέλους πολύτεκνης οικογένειας δεν συνδέεται με ικανότητες ή δεξιότητες του υποψηφίου και δεν αποτελεί κριτήριο που πληροί τις ως άνω προϋποθέσεις. Η αντίθεση του νέου συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προς το Σύνταγμα δεν αίρεται με την επίκληση από τον νομοθέτη λόγων αναγομένων στην εύρυθμη λειτουργία των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της παράλληλης κατάρτησης του συστήματος μετεγγραφών. Τούτο, διότι οι μετεγγραφές προϋποθέτουν, πάντως, την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βάσει συνταγματικώς έγκυρου από την ανωτέρω άποψη συστήματος. Περαιτέρω, η αντίθεση προς το Σύνταγμα δεν αίρεται εκ του ότι ο νομοθέτης χαρακτηρίζει τις θέσεις που διαθέτει στα μέλη των πολύτεκνων οικογενειών ως «επιπλέον» και ορίζει, περαιτέρω, ότι ο αριθμός των θέσεων αυτών καθορίζεται με υπουργική απόφαση χωρίς προηγούμενη γνώμη των οργάνων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι αρμόδια για την εκτίμηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των οικείων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, καθώς και ότι οι ίδιες θέσεις δεν διατίθενται στους υποψήφιους της γενικής κατηγορίας υποψηφίων αν δεν πληρωθούν από μέλη πολύτεκνων οικογενειών. Τούτο δε υπό πάσα εκδοχή, διότι α) εάν αυτές οι θέσεις διατίθενται καθ' υπέρβαση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων των ιδρυμάτων, προκαλείται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δυσλειτουργία που δεν γίνεται ανεκτή από το άρθρο 16 του Συντάγματος και β) στην αντίθετη περίπτωση αφαιρούνται θέσεις από τους υποψήφιους της γενικής κατηγορίας, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από την εισαγωγή στο τμήμα ή στη σχολή της προτίμησής τους ή ακόμη και από την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υποψήφιοι με συγκριτικά πληρέστερες ικανότητες και δεξιότητες κατά παράβαση των δικαιωμάτων τους που κατοχυρώνονται από τις διατάξεις των άρθρων 4 παρ. 1, 5 παρ. 1 και 16 του Συντάγματος, οι οποίες επιβάλλουν να εισάγονται στις πεπερασμένου αριθμού θέσεις των οικείων ιδρυμάτων οι υποψήφιοι, οι οποίοι υπερτερούν σε διαγωνιστικές δοκιμασίες που βασίζονται σε αμιγώς ακαδημαϊκά κριτήρια, σύμφωνα με τα ήδη εκτεθέντα. Τέλος, ο περιορισμός των ως άνω δικαιωμάτων των υποψηφίων της γενικής κατηγορίας δεν ευρίσκει νόμιμο έρεισμα στις διατάξεις του άρθρου 21 παρ. 2 και 5 του Συντάγματος που επιβάλλουν τη λήψη μέτρων προστασίας των πολυμελών οικογενειών και μέτρων δημογραφικής πολιτικής. Τούτο, διότι επιβάλλεται μεν, βάσει αυτών των συνταγματικών διατάξεων, να ενισχύονται οι πολύτεκνες οικογένειες για την αντιμετώπιση των αυξημένων εξόδων που απαιτούνται για τη συντήρησή τους, καθώς και για την ανατροφή, την οικονομική εξασφάλιση των πάσης φύσεως σπουδών και την επαγγελματική αποκατάσταση των τέκνων τους, αλλά δεν είναι επιτρεπτό να παρέχονται στα μέλη των οικογενειών

αυτών και διευκολύνσεις για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες υπερακοντίζουν την προστασία που τους παρέχει το Σύνταγμα λόγω αφ' ενός μεν του περιορισμού των αντίστοιχων δικαιωμάτων πρόσβασης των λοιπών πολιτών, αφ' ετέρου δε της υποχώρησης των ακαδημαϊκών κριτηρίων πρόσβασης.

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΡΟΕΡΕΥΝΑΣ

- Ποια είναι η γνώμη σου για το σύστημα με το οποίο εισάγονται οι μαθητές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;
- Σου δημιουργεί άγχος;
- Γιατί;
- Σε ποια περίπτωση πιστεύεις ότι δεν θα είχες άγχος;
- Νιώθεις πίεση;
- Γιατί;
- Νιώθεις φόβο;
- Γιατί;
- Πιστεύεις ότι είναι δύσκολο να εισαχθεί κανείς στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;
- Γιατί;
- Πιστεύεις ότι θα έπρεπε να είναι δύσκολο;
- Γιατί;
- Το ισχύον σύστημα πιστεύεις ότι δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους να πετύχουν το στόχο τους;
- Γιατί;
- Πιστεύεις ότι είναι δίκαιο ή όχι;
- Γιατί;
- Πιστεύεις ότι είναι αξιοκρατικό ή όχι;
- Γιατί;
- Πιστεύεις ότι είναι αντικειμενικό ή όχι;
- Γιατί;
- Ποια είναι η γνώμη σου για τον κλειστό αριθμό εισακτέων;
- Πιστεύεις ότι θα έπρεπε όλοι να έχουν τη δυνατότητα να σπουδάσουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή όχι;
- Γιατί;
- Πώς επηρεάζει το ισχύον σύστημα τις σχέσεις σου με τους γονείς σου;
- Πώς επηρεάζει το ισχύον σύστημα τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;

- Πώς επηρεάζει το ισχύον σύστημα τις σχέσεις σου με τους καθηγητές σου στο σχολείο;
- Το γεγονός ότι σε κάποιο ποσοστό λαμβάνεται υπόψη η επίδοσή σου στο Λύκειο πώς επηρεάζει τις σχέσεις σου με τους καθηγητές σου;
- Πιστεύεις ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδοση στο Λύκειο προκειμένου να εισαχθεί κανείς στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση;
- Αν λαμβανόταν υπόψη μόνο η επίδοσή σου στο Λύκειο για την εισαγωγή σου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πώς θα επηρεάζονταν οι σχέσεις σου με τους καθηγητές σου;
- Αν λαμβανόταν υπόψη μόνο η επίδοσή σου στο Λύκειο για την εισαγωγή σου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, πώς θα επηρεάζονταν οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;
- Το σύστημα θα ήταν σε αυτή την περίπτωση αντικειμενικό ή όχι;
- Το σύστημα θα ήταν σε αυτή την περίπτωση αξιοκρατικό ή όχι;
- Εκτός από το σχολείο, παρακολουθείς μαθήματα και σε οργανωμένο φροντιστήριο ή ιδιαίτερα;
- Γιατί;
- Θα ήθελα να μου σχολιάσεις το οικονομικό κόστος της προσπάθειάς σου.
- Πώς νιώθεις γι' αυτό;
- Πώς επηρεάζει τις σχέσεις σου με τους γονείς σου;
- Τι θέλεις να σπουδάσεις;
- Γιατί;
- Είναι αυτό που πραγματικά θα ήθελες να σπουδάσεις ή αναγκάζεσαι λόγω του συστήματος να το επιλέξεις;
- Αν αναγκάστηκες λόγω του συστήματος:
- α/πώς νιώθεις γι' αυτό;
- β/ποια θα ήταν διαφορετικά η επιλογή σου;
- Σε ποια πόλη θέλεις να σπουδάσεις;
- Γιατί;
- Αν υπήρχε στην πόλη σου η σχολή που επιθυμείς, θα την προτιμούσες;
- Γιατί;
- Πώς φαντάζεσαι τη φοιτητική σου ζωή;
- Πώς φαντάζεσαι τις σπουδές σου;

- Αν δεν πετύχεις στην πρώτη σου επιλογή, τι θα κάνεις;
- Με ποια κριτήρια θα επιλέξεις στη συνέχεια άλλη σχολή ή άλλη πόλη;
- Τι σημαίνει για σένα επιτυχία σε αυτές τις εξετάσεις;
- Τι σημαίνει για σένα αποτυχία σε αυτές τις εξετάσεις;
- Πώς πιστεύεις ότι θα σε αντιμετωπίζουν οι άλλοι αν πετύχεις;
- Πώς πιστεύεις ότι θα σε αντιμετωπίζουν οι άλλοι αν αποτύχεις;
- Ποιοι πετυχαίνουν κατά τη γνώμη σου σε αυτές τις εξετάσεις;
- Ποιοι αποτυχαίνουν κατά τη γνώμη σου σε αυτές τις εξετάσεις;
- Ποια είναι η γνώμη σου για αυτούς που πετυχαίνουν;
- Ποια είναι η γνώμη σου για αυτούς που αποτυχαίνουν;
- Εφόσον θέλεις να εισαχθείς σε ΑΕΙ, πώς θα νιώσεις αν εισαχθείς σε ΑΤΕΙ;
- Πώς θα νιώσεις αν αποτύχεις;
- Πώς θα νιώσεις αν πετύχεις;
- Ποια είναι η γνώμη σου για τους ανθρώπους που δεν έχουν πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι αυτές οι εξετάσεις επηρεάζουν τη μελλοντική σου ζωή;
- Εξαρτάται από αυτές τις εξετάσεις η επαγγελματική σου αποκατάσταση;
- Εξαρτάται από αυτές τις εξετάσεις η ευτυχία σου;
- Εξαρτάται από αυτές τις εξετάσεις η θέση σου στο κοινωνικό σύνολο;
- Φαντάσου τον εαυτό σου 30 χρονών. Ποιο είναι το όνειρό σου;
- Πιστεύεις ότι αν πετύχεις σε αυτές τις εξετάσεις θα μπορέσεις να πραγματοποιήσεις το όνειρό σου;
- Ισχύει και το αντίθετο; Δηλαδή αν δεν πετύχεις σε αυτές τις εξετάσεις, δεν θα μπορέσεις να πραγματοποιήσεις το όνειρό σου;